



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássica – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**AS IDENTIDADES DE DOCENTES DE LÍNGUA MATERNA E SUAS PRÁTICAS  
DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES DISSONANTES**

**Camila Moreira Ramos**

**Brasília/DF**  
**2018**

**CAMILA MOREIRA RAMOS**

**AS IDENTIDADES DE DOCENTES DE LÍNGUA MATERNA E SUAS PRÁTICAS  
DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES DISSONANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Linguística, Área de concentração Linguagem e Sociedade.

**ORIENTADORA PROFA. DRA. CARMEM JENÁ MACHADO CAETANO**

**Brasília/DF  
2018**

**CAMILA MOREIRA RAMOS**

**AS IDENTIDADES DE DOCENTES DE LÍNGUA MATERNA E SUAS PRÁTICAS  
DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES DISSONANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Linguística, Área de concentração Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora:

---

**Profa. Dra. Carmem Jená Machado Caetano – PPGL/UnB (Orientadora)**  
**Universidade de Brasília (UnB) – Presidenta**

---

**Prof. Dr. Danie Marcelo de Jesus – MeEL/UFMT**  
**Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEL/UFMT) – Membro efetivo externo**

---

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva – PPGL/UnB**  
**Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno**

---

**Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro – PPGL/UnB**  
**Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente**

*Dedico todos os dias de estudos e reflexões àqueles  
que de alguma forma estão à margem do sistema  
que rege a nossa sociedade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a oportunidade de ter participado dessa imersão acadêmica, momento em que pude me dedicar um pouco mais a causas sociais e linguísticas que me proporcionaram o desenvolvimento de um pensamento mais crítico em relação a tantas questões da nossa sociedade que me rodeiam.

Ela, porém, não teriam acontecido sem o apoio de várias pessoas e a confiança que depositam em mim. Por isso, agradeço à minha orientadora por ter acreditado em mim e ter estado ao meu lado todo esse tempo. Da mesma forma, agradeço aos meus colegas de jornada (Pedro, Josicarla, Léo e Lili) por ouvirem meus murmúrios, alegrias, angústias, e muitas risadas em meio ao cansaço. Professora Carmem e colegas, obrigada pela equipe maravilhosa que formamos!

Agradeço aos meus chefes por terem me liberado do trabalho várias vezes. Sem vocês, seria muito mais difícil.

Agradeço à minha família “mais íntima”, que esteve comigo, realmente, em todos os momentos: de maiores alegrias e comemorações às horas de cansaço intenso, medos e falta de tempo.

Filho (Artur), agradeço por ter tido paciência e tolerância ao compreender que eu não podia estar com você, porque tinha que estudar o final de semana inteiro. Agradeço por ter sido meu companheiro em diversas aulas na UnB, deitado nos bancos esperando, mexendo no celular e até mesmo copiando as aulas do quadro para passar o tempo.

Léo, amor, agradeço tanto a você! Não conseguirei descrever todas as situações que transbordam o meu coração de gratidão por ter tido sua companhia nessa jornada. Obrigada por cada almoço que fazia e levava para mim na mesa de estudos enquanto eu comia e escrevia. Obrigada por estar comigo nesse louco sonho e por, em nenhum momento, ter questionado qualquer decisão minha. Sem você, realmente não teria sido tão mais leve!

Por fim, agradeço ao Universo por ter colocado todas essas pessoas na minha vida e por ter me ensinado tanto.

*Talvez dê esmolas. Mas, de onde as tiras,  
senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento,  
das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre  
soubesse de onde vem o teu óbolo, ele o  
recusaria porque teria a impressão de morder  
a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de  
seu próximo. Ele te diria estas palavras  
corajosas: não sacies a minha sede com as  
lágrimas de meus irmãos. Não dês ao pobre o  
pão endurecido com os soluços de meus  
companheiros de miséria. Devolve a teu  
semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei  
muito grato. De que vale consolar um pobre,  
se tu fazes outros cem?  
São Gregório de Nissa (330-395) – Sermão  
contra os usuários*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as representações identitárias de docentes de língua materna que trabalham com alunos com deficiência incluídos no Ensino Médio regular, baseada na Análise de Discurso Crítica. Para este estudo, utilizamos uma pesquisa etnográfica-discursiva para a geração e coleta dos dados. Como métodos, selecionamos: a observação participante, notas de campo e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram coletados no Centro Educacional do Lago Sul, escola pública do Distrito Federal, durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. Justificamos esta dissertação pela necessidade de conhecer e reconhecer a realidade linguística representada pelos/nos discursos de professores de língua materna e as relações de poder que a permeiam. Com esse propósito, apropriamo-nos do arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica, bem como de teorias que permitem uma sólida Análise de Discurso Textualmente Orientada: a Linguística Sistêmico-Funcional, a Teoria da Representação dos Atores Sociais e o Sistema da Avaliatividade. Basicamente, podemos definir as representações identitárias neste estudo como as diversas formas como as docentes se autorrepresentaram como atores sociais e como representaram os alunos. Com essa percepção, apresentamos essas representações e como as práticas de letramentos que as professoras privilegiam em sala de aula contribuem para a (re) construção de suas identidades. Os resultados a que chegamos foi que o discurso vocacional da docência permeia ainda o discurso das professoras e pode ser perpetuado pelas práticas de letramentos autônomos predominantemente, constituindo as formas de serem desses atores sociais. Dessa forma, esperamos disponibilizar a docentes, especialmente aos linguistas, nossa reflexão sobre a importância de uma pedagogia crítica que, por si só, nos parece mais inclusiva que qualquer projeto governamental.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the identity representations of Portuguese mother tongue teachers who work with students with disabilities at a public high school, based on Critical Discourse Analysis. In this study, we applied an ethnographic-discursive research approach in order to generate and collect the data, using participant observation, record field notes and semi-structured interviews. The data were collected at Centro Educacional do Lago Sul, a public school of the Federal District, during the second half of 2017 and the first semester of 2018. We justify the study for the need to know and recognize the linguistic reality represented by / in the speeches of teachers of Portuguese mother tongue and the power relations that permeate it. In keeping with this purpose, we focused on the theoretical-methodological framework of Critical Discourse Analysis, as well as theories grounded solidly in Discourse Analysis: Systemic-Functional Linguistics, Theory of Representation of Social Actors and the System of Evaluation. In brief, we can define the identity representations in this study as the various ways in which teachers represented themselves as social actors and how they represented their students. In accordance with this perception, we presented these representations and how the teacher literacy practices at the classroom contribute to the (re)construction of their identities. The results we have reached are that the discourse on vocational education still permeates the teacher discourses and can be perpetuated by the predominantly autonomous literacy practices, constituting the ways of being of these social actors. In this sense, we have made available to teachers, especially linguists, our reflection on the importance of a critical pedagogy that, by itself, seems more inclusive than any governmental project.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 2.1</b> – Categoria Atitude .....	82
<b>Figura 2.2</b> – Subsistemas do Julgamento .....	83
<b>Figura 3.1</b> – Condições mínimas para uma teoria-metodológica .....	91
<b>Figura 3.2</b> – Enquadre de 1999 de Chouliaraki e Fairclough (1999) .....	93
<b>Figura 3.3</b> – Triangulação metodológica da pesquisa .....	107
<b>Quadro 1.1</b> – Legislações Federais .....	25
<b>Quadro 1.2</b> – Modalidades de atendimentos ofertados à Educação Especial no DF .....	33
<b>Quadro 1.3</b> – Principais deficiências presentes em salas de aula regulares no DF .....	37
<b>Quadro 2.1</b> – Tipos de Significados .....	57
<b>Quadro 2.2</b> – Bases do letramento na TSL.....	67
<b>Quadro 2.3</b> – Categorias relacionadas à exclusão dos atores sociais .....	75
<b>Quadro 2.4</b> – Categorias relacionadas à inclusão dos atores sociais .....	76
<b>Quadro 2.5</b> – Metafunções de Halliday .....	79
<b>Quadro 2.6</b> – Processos, participantes e circunstâncias .....	80
<b>Quadro 2.7</b> – Expressões do Afeto .....	82
<b>Quadro 2.8</b> – Realizações da Apreciação .....	83
<b>Quadro 3.1</b> – Condições mínimas para uma teoria-metodológica .....	91
<b>Quadro 3.2</b> – Categorias possíveis de serem analisadas .....	94
<b>Quadro 3.3</b> – Estruturação das entrevistas realizadas com as docentes das salas regulares .....	108
<b>Quadro 3.4</b> – Estruturação da entrevista realizada com as docentes da Sala de Recursos .....	109
<b>Quadro 4.1</b> – Pseudônimos das entrevistadas com tempo de experiência .....	114
<b>Quadro 4.2</b> – Formas de autorrepresentação docente .....	165

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 RAZÕES OPRIMIDAS.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Da exclusão à inclusão: dimensões globais .....</b>	<b>21</b>
1.1.1 Políticas públicas e legislação em relação à pessoa com deficiência: a inclusão no mundo.....	21
1.1.2 Políticas públicas para pessoas com deficiência e concepções anteriores e posteriores à Constituição Federal: a inclusão no Brasil .....	23
1.1.3 Políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência e as concepções posteriores à Constituição Federal: a inclusão no Distrito Federal .....	30
<b>1.2 Diversidade e processo de integração e inclusão: o aluno, as diversas deficiências e o contexto escolar .....</b>	<b>35</b>
1.2.1 Deficiências na sala de aula .....	36
1.2.2 Diferença entre inclusão e integração .....	38
<b>1.3 Aspectos da educação inclusiva para além do prescrito .....</b>	<b>39</b>
1.3.1 A inclusão como processo social no Novo Capitalismo.....	41
1.3.2 A educação e a mercantilização.....	44
<b>1.4 Apontamentos sobre o capítulo .....</b>	<b>47</b>
<b>2 CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Análise de Discurso Crítica: conhecendo a teoria.....</b>	<b>50</b>
2.1.1 O surgimento da Análise de Discurso Crítica e seus aspectos transdisciplinares .....	51
2.1.2 A ADC como teoria .....	54
2.1.3 Linguagem e prática social .....	56
2.1.4 Linguagem e ideologia.....	58
2.1.5 Linguagem e identidades .....	59
2.1.6 Gêneros de governança .....	65
<b>2.2 Teoria Social do Letramento .....</b>	<b>66</b>
2.2.1 Letramentos: concepções e implicações .....	67
2.2.2 Letramentos: conceitos e práticas em sala de aula .....	69
2.2.3 A ADC nas trilhas do letramento.....	72
<b>2.3 Teorias da Representação dos Atores Sociais .....</b>	<b>73</b>
2.3.1 Atores sociais .....	74
2.3.2 Categorias de análises de van Leeuwen.....	75
<b>2.4 Linguística Sistêmico-Funcional.....</b>	<b>78</b>
2.4.1 Sistema de Avaliatividade.....	81

2.4.1.1	Atitude.....	82
2.4.1.2	Gradação e Engajamento.....	84
<b>2.5</b>	<b>Algumas considerações.....</b>	<b>85</b>
<b>3</b>	<b>FORMAS DE LER O MUNDO – ARCABOUÇO METODOLÓGICO.....</b>	<b>86</b>
<b>3.1</b>	<b>Contexto/cenário escolar .....</b>	<b>87</b>
3.1.1	A estrutura da escola.....	87
3.1.2	A comunidade escolar.....	88
<b>3.2</b>	<b>A ADC como método .....</b>	<b>90</b>
<b>3.3</b>	<b>Pesquisa qualitativa: a coleta e a geração de dados.....</b>	<b>97</b>
3.3.1	Relevância e Credibilidade .....	99
3.3.2	Confiabilidade.....	101
3.3.3	Validade .....	102
3.3.4	Ética na pesquisa.....	103
<b>3.4</b>	<b>Pesquisa documental: a triangulação metodológica e os artefatos.....</b>	<b>105</b>
3.4.1	Triangulação metodológica.....	106
3.4.2	Objetivos e questões de pesquisa.....	110
3.4.3	Corpus e etapas da pesquisa.....	111
<b>4</b>	<b>UMA EDUCAÇÃO AINDA BANCÁRIA? .....</b>	<b>113</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise que responde a primeira questão de pesquisa .....</b>	<b>115</b>
4.1.1	Representação dos alunos “normais”.....	116
4.1.2	Representação dos alunos com deficiência.....	125
<b>4.2</b>	<b>Análise que responde a segunda e a terceira questões de pesquisa.....</b>	<b>135</b>
4.2.1	O trabalho com a Língua Portuguesa e a educação inclusiva como socialização ...	136
4.2.2	Peculiaridades do Ensino Médio.....	143
4.2.3	Letramentos valorizados e seus propósitos.....	147
4.2.4	Letramento autônomo .....	150
<b>4.3</b>	<b>Análise que responde a quarta questão de pesquisa.....</b>	<b>154</b>
4.3.1	Formação inicial e continuada .....	155
4.3.2	Representações dos docentes como atores sociais.....	160
4.3.3	Desafios da profissão .....	166
4.3.4	Ideologias e Interdiscursividade .....	167
<b>4.4</b>	<b>Análise que responde a quinta questão de pesquisa .....</b>	<b>173</b>
4.4.1	Identidades de gênero .....	174
4.4.2	Identidades fragmentadas: construções discursivas.....	176

4.4.3	Identities docentes nas práticas de letramentos.....	181
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE A – ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DOCENTES DAS SALAS REGULARES E DA SALA DE RECURSOS.....</b>	<b>200</b>
	<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>240</b>

## APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa, meu propósito é mostrar como determinadas práticas docentes associadas ao ensino de língua materna podem contribuir para a (re) construção de suas identidades.

Inicialmente, ressalto que a escolha pelo discurso docente sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular não foi arbitrária. Estudante da rede pública durante toda a educação básica, vivi<sup>1</sup> o descaso governamental, a falta de estrutura do sistema educacional, a desmotivação dos professores, além da distância entre a bagagem conteudista dos amigos que estudavam em escolas particulares. Esse, no entanto, não foi um empecilho para que eu conseguisse uma vaga em uma universidade pública, embora tenha sido necessário despender mais tempo e recursos financeiros após o Ensino Médio, frequentando diversos cursos preparatórios para calcar esse lugar.

Com essa observação, enfatizo que não foi, prioritariamente, o Ensino Médio que me proporcionou o alcance de um curso superior e de uma vaga no mercado de trabalho, salvo pelo diploma, exigência da legislação. Ao fazer esse esclarecimento, posiciono-me no mesmo local que os alunos mencionados nesta pesquisa e, por isso, considerando que sou parte de algumas minorias (estudante de escola pública, mulher e negra), sinto a necessidade de ir além e conhecer a fundo questões sociais que tanto limitam o ensino público do Distrito Federal, lugar onde nasci e vivo, e a inclusão efetiva das minorias. Optei por uma minoria da qual não faço parte – a das pessoas com deficiência –, mas que desperta em mim interesse, principalmente, por considerar que essas pessoas enfrentam desafios maiores se comparados aos que eu precisei/preciso me defrontar no dia a dia. Dessa forma, meu intuito foi pesquisar os discursos relacionados à inclusão escolar, que tanto afirmam uma educação para todos.

Nesse sentido, justifico esta dissertação pela necessidade de conhecer e reconhecer a realidade linguística representada pelos/nos discursos de professores de língua materna e as relações de poder que a permeiam. Considerando que a linguagem é um dos instrumentos de dominação, cogito que ressaltar os discursos que a legitimam e que contribuem para que hegemonias dominantes<sup>2</sup> se perpetuem é uma forma de levar a reflexão às pessoas que terão

---

<sup>1</sup> Para a escrita desta apresentação, utilizo a primeira pessoa do singular por descrever experiências pessoais como aluna-pesquisadora. No decorrer do trabalho, no entanto, optei pelo uso da primeira pessoa do plural por considerar que, embora a pesquisa tenha sido feita por mim, as reflexões e as contribuições da minha orientadora foram fundamentais para as considerações discursivas apresentadas. Dessa maneira, sempre que precisar me posicionar de forma individual, sinalizarei.

<sup>2</sup> Por hegemonia, Fairclough (2001, p. 122) entende ser “um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”.

acesso aos resultados deste estudo. Entretanto, acredito que não basta apenas perceber essa prática discursiva dos professores, mas também tentar entendê-la e explicá-la: por que é assim; quais relações de poder à mantém; quem se beneficia e quem fica prejudicado nesse contexto; bem como repensar formas de promover mudanças.

Partindo dessa percepção e com o empenho de responder essas inquietações, decidi empreender todos os esforços necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, com o objetivo de **investigar as representações identitárias de docentes de língua materna que trabalham com alunos com deficiência<sup>3</sup> incluídos no Ensino Médio regular**. Esclareço que, para ser melhor aprofundado, esse objetivo precisou ser desmembrado da seguinte maneira:

- a) Identificar como os professores representam os alunos “normais” e os alunos com deficiência;
- b) Pesquisar os eventos discursivos e as práticas de letramentos valorizadas pelos docentes de língua materna;
- c) Verificar como são materializados em textos de entrevistas, depoimentos e em narrativas de docentes os discursos sobre o ensino de alunos com deficiência nas salas regulares e na Sala de Recursos;
- d) Observar como os professores se autorrepresentam como atores sociais;
- e) Analisar que identidades docentes são constituídas nesses textos.

Para alcançar os objetivos, elaborei questões de pesquisa que norteassem os propósitos, descritas a seguir:

- 1) Como no Ensino Médio os professores de Língua Portuguesa, em salas inclusivas, representam os alunos “normais” e os alunos com deficiência?
- 2) Que letramentos são valorizados nas práticas de letramentos relacionadas ao ensino de língua materna?
- 3) Como a inclusão escolar dos alunos com deficiência se efetiva nas aulas de Língua Portuguesa na escola pesquisada?
- 4) Como os docentes se autorrepresentam como atores sociais na educação inclusiva?

---

<sup>3</sup> No decorrer desta pesquisa, notei a predominância, na escola estudada, de alunos com deficiências intelectuais, como Autismo, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), bem como transtornos de aprendizado sem diagnóstico médico, e que o percentual de alunos com deficiências físicas e mentais é baixo. De toda forma, por questões terminológicas, optei por utilizar somente “alunos com deficiência” para me referir a todas as deficiências e transtornos citados.

- 5) Como determinadas práticas docentes associadas ao ensino de língua materna podem contribuir para a (re) construção de suas identidades?

Após apresentar de forma sucinta os objetivos e as questões de pesquisa, passo para uma breve contextualização do problema social investigado, bem como das motivações para este trabalho. Por fim, descrevo a estrutura desta dissertação e com quais propósitos os capítulos foram elaborados.

Inicialmente, deixo claro que escolhi o Ensino Médio, etapa final da educação básica, como o período escolar definido para este estudo, pois considero que há poucas pesquisas na área da Linguística relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular nessa fase. Acredito que nela, teoricamente, os propósitos educacionais começam a ficar mais específicos, uma vez que, ao contrário da “socialização”<sup>4</sup> fundamentalmente trabalhada no Ensino Fundamental, na etapa final da educação básica, dos alunos já é exigido que a encerrem com algumas definições como a escolha de uma profissão e/ou opções de emprego.

Nesse sentido, é necessário que se preparem para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a fim de adentrarem no mercado de trabalho. Uma das justificativas para esse direcionamento é a importância de adquirirem autonomia para se manterem e sobreviverem em uma sociedade capitalista. Partindo desse entendimento, minha motivação para investigar esse contexto foi pensar em como ficam aquelas pessoas que, desde o Ensino Fundamental, vieram “sendo passadas de ano” (fala de uma das docentes entrevistadas, descrita no excerto 75 do Capítulo 4: “(...) o aluno chega ao Ensino Médio, ele realmente... ele foi sendo passado”).

Como expus no Capítulo 4, as docentes<sup>5</sup> entrevistadas consideram que, para esses alunos, nem mesmo aprenderem a fazer uma redação é sempre possível, como demonstra o fragmento: “Eles têm outro ritmo e não conseguem acompanhar o nível dos outros alunos da turma”. Apesar de as participantes afirmarem que os alunos com deficiência possuem outras habilidades (não citam quais, cf. capítulo analítico), muitas vezes, essas não são as habilidades necessárias para conquistarem uma vaga em uma universidade pública ou uma vaga de

---

<sup>4</sup> Esse foi um termo utilizados pelas entrevistadas ao se referirem ao Ensino Fundamental e ao ensino inclusivo que parece se aproximar mais, no período investigado, de uma “interação” entre os alunos com deficiência e os alunos “normais”, como demonstrarei no decorrer da dissertação.

<sup>5</sup> Esclareço que, na escola pesquisada, todas as professoras que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa e que desenvolvem trabalhos na Sala de Recursos são do gênero feminino e todas foram entrevistadas. Por isso, a partir daqui, me refirirei a elas sempre nesse gênero.

emprego, porque não se encaixam no formato de ensino que ainda predomina nessa escola pública do Distrito Federal, o qual Paulo Freire denomina de educação bancária<sup>6</sup>.

Voltando à contextualização, como demonstrarei no Capítulo 1, relacionando as leis que instituíram a educação inclusiva no âmbito nacional, o modelo do sistema educacional brasileiro acompanhou as transformações mundiais no que diz respeito à inclusão. Assim, muitos esforços já foram percebidos com esse intuito. Entretanto, ainda é clara a dicotomia existente entre integração/inclusão e inclusão/exclusão dentro das salas de aula do ensino regular.

Carvalho (1997, p. 59) ressalta que, embora tenham havido mudanças na estrutura das escolas para receberem alunos com as mais diversas deficiências e, mesmo os alunos estando no mesmo espaço físico que os alunos “normais”, aqueles muitas vezes não participam efetivamente das atividades escolares, permanecendo excluídos da aprendizagem. Portanto, para essa autora, a prática pedagógica precisa ser mudada para além da legislação. Enfatizo que não negligencio o avanço nas leis, mas questiono a sua eficácia nas mudanças sociais (cf. discussão no Capítulo 1).

Diante desse quadro, considero importante investigar como as identidades docentes são (re) construídas e até mesmo determinadas a partir de discursos e práticas de letramentos que sustentam os aspectos pedagógicos e políticos do sistema educacional para o ensino inclusivo, como os discursos hegemônicos capitalistas no sentido de manter o mercado e o consumo.

Acredito que essas análises podem contribuir para que os docentes envolvidos nessas práticas sociais discursivamente marcadas possam ter acesso a resultados de uma pesquisa que possibilitem conhecer novos dados, que proporcionem reflexão sobre o papel social da linguagem e sobre os conceitos relacionados ao ensino inclusivo e que possam questionar-se acerca do discurso do senso comum que predomina nesse cenário, referente a crenças e valores que legitimam modos de compreender o mundo e de se relacionar com ele, transformando “conceitos e imagens enraizados na linguagem em regras e procedimentos explícitos” (MOSCOVICI, 2007, p. 199).

Com esse intuito, saliento que o esforço multidisciplinar pode concorrer para que as representações identitárias sejam reconhecidas e, caso necessário, modificadas, principalmente

---

<sup>6</sup> Paulo Freire (2015, p. 80) conceitua “educação bancária” como o formato de ensino utilizado nas escolas tradicionais. Nesse sistema, o educador é o sujeito, o qual conduz os educandos “à memorização mecânica do conteúdo” ensinado. São como “vasilhas”, recipientes vazios que são enchidos pelo professor. O que se espera é que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor será o educando”. Nesta pesquisa, foi o formato de ensino que verificamos na escola estudada.

em relação às práticas de letramentos que incluam percepções críticas sobre a realidade e sobre as relações de poder naturalizadas e reproduzidas nesse contexto. Visando a alcançar esses resultados, utilizo a articulação teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, bem como a Teoria Social do Letramento, a Teoria da Representação dos Atores Sociais e a Linguística Sistêmico-Funcional.

Informo que o *corpus* de pesquisa é formado por textos escritos, transcritos dos relatos e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes de Língua Portuguesa, tanto das salas de aula regulares quanto da Sala de Recursos, do Centro Educacional do Lago Sul no Distrito Federal. Informo ainda que, como pesquisadora preocupada com as questões de ética e validação na pesquisa, iniciei as entrevistas somente após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (cf. Anexo A).

Esclareço também que a escolha por essa instituição de ensino se deu com o interesse em conhecer como funciona o ensino inclusivo no sistema regular na única escola pública de Ensino Médio do bairro mais nobre da Capital Federal: o Lago Sul, local onde moram as autoridades de maior escalão dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como embaixadores, diplomatas e grandes empresários. Ressalto que, logo nos primeiros contatos, já constatei que os poucos alunos que residem nessa comunidade são filhos dos empregados das residências próximas. A maioria, no entanto, vive em cidades nos arredores dessa região, chamadas de cidades satélites, que são, sem dúvida alguma, socioeconomicamente bem inferiores. Com essas explanações iniciais, busco situar o local investigado e suas peculiaridades de modo a melhor embasar meus objetivos de pesquisa.

Para isso, divido esta dissertação em quatro capítulos, nomeados com expressões retiradas dos livros de Paulo Freire. A escolha por homenagear esse renomado pedagogo brasileiro se deu por acreditar que suas concepções, embora não sejam denominadas da mesma forma, aproximam-se das abordagens tanto da Análise de Discurso Crítica, por seu viés social, quanto da de Brian Street sobre letramento autônomo (“educação bancária”) e letramento ideológico, este último como abarcando aspectos que cogito serem formas possíveis de que os obstáculos percebidos sejam superados gradativamente.

Nomeio o Capítulo 1 de “Razões oprimidas” por situar as pessoas com deficiência no contexto educacional pesquisado. Considero que há muitas “razões oprimidas” por trás das legislações e dos discursos hegemônicos capitalistas de inclusão e igualdade de direitos para todos, como a manutenção das relações de poder para manter o mercado e o consumo, por exemplo. Inicialmente, aspiro com este capítulo contextualizar este estudo, afinal é imprescindível conhecer o contexto social em que os discursos das participantes de pesquisa –

as docentes – estão inseridos. Com esse propósito, segmentei o capítulo em três seções. Na primeira, descrevo as legislações que instituíram a educação inclusiva, tanto as internacionais e as nacionais como as distritais, foco desta pesquisa, a fim de reconhecer os aparatos legais que envolvem o problema pesquisado. Na segunda, relaciono as deficiências mais recorrentes dos alunos incluídos e diferencio os conceitos de inclusão e integração, de modo a perceber a diversidade existente nas salas de aulas regulares e o formato da inclusão escolar na escola pesquisada. Na terceira, situo a inclusão como um processo social no Novo Capitalismo e a relação da educação com a mercantilização, com o intuito de compreender a educação inclusiva nesse sistema e seu objetivo mercadológico.

Intitulo o Capítulo 2 de “Caminhos para uma pedagogia crítica” por descrever teorias que vão ao encontro das concepções de Paulo Freire, o qual avalia o papel do educador não como uma autoridade detentora do saber, mas como um indivíduo que possibilite aos alunos tornarem-se “sujeitos do processo” de aprendizagem (FREIRE, 2013, p. 95-96). Assim, considero que tanto a Análise de Discurso Crítica, de Fairclough (1992, 2003), como a Teoria Social do Letramento, nas abordagens de Street (1993, 2014), Barton (1994) e Barton e Hamilton (1998), caminham no sentido de uma pedagogia crítica que permita que os alunos sejam parte essencial do sistema escolar. Por isso, foram as teorias em que me embasei para a execução deste estudo com o propósito de responder as questões de pesquisa. Apropriei-me também de outras duas abordagens para fazer a análise dos dados: a Teoria da Representação dos Atores Sociais (van Leeuwen) e a Linguística Sistêmico-Funcional. Para isso, divido o capítulo em quatro seções. Na primeira, descrevo a Análise de Discurso Crítica e seus aspectos relevantes, a fim de amparar a análise dos dados. Na segunda, apresento a Teoria Social do Letramento, concepção utilizada para investigar as práticas de letramentos empregadas nas aulas de língua materna e reconhecer como contribuem para a (re) construção das identidades docentes. Na terceira, incluo as perspectivas da Teoria da Representação dos Atores Sociais, com o propósito de verificar como a maneira que as docentes representam os alunos e como se autorrepresentam também colabora para a (re) construção de suas identidades. Na quarta, explico os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional que contribuíram para a análise dos dados, juntamente com alguns aspectos do Sistema de Avaliação, com a finalidade de complementar a análise de discurso textualmente orientada.

Denomino o Capítulo 3 de “Formas de ler o mundo” por me remeter à importância de, como docente, não me apoiar somente em minhas percepções para refletir sobre o problema de pesquisa investigado, uma vez que, considerar que há diversas “formas de ler o mundo” é reconhecer que há “outras vozes” que podem se unir às minhas compreensões, de modo a

realizar um estudo com mais credibilidade e alcançar o propósito de exibir o percurso de pesquisa e os instrumentos empregados para a coleta e análise dos dados. Para isso, segmento o capítulo em quatro seções. Na primeira, apresento o cenário escolar, tanto relacionado à estrutura da escola escolhida para a coleta dos dados como da comunidade em que ela está inserida, a fim de contextualizar socialmente a pesquisa. Na segunda, detalho a Análise de Discurso Crítica como método, com o intuito de exibir a metodologia definida. Na terceira, demonstro as peculiaridades da geração e da coleta dos dados na pesquisa qualitativa, de modo a demonstrar como esta dissertação cumpre os requisitos desse tipo de pesquisa acadêmica. Na quarta, mostro a triangulação metodológica utilizada e os artefatos deste estudo, que incluem os objetivos e questões de pesquisa, bem como o *corpus* e as etapas de geração e análise dos dados, com a intenção de exibir como a pesquisa foi feita.

Escolho nomear o Capítulo 4 com a expressão “Uma educação ainda bancária” por resumir a permanência de um ensino voltado para o letramento autônomo, no formato de “o professor ensinar e o aluno aprender”, como os dados demonstram. A fim de apresentá-los, opto por dividir o capítulo em quatro seções de modo a responder as questões de pesquisa. Na primeira, respondo a primeira questão de pesquisa com os fragmentos que revelam como os alunos são representados pelas docentes, tanto os “normais” como os com deficiência, com a intenção de alcançar o objetivo específico “a”. Na segunda, meu propósito é responder a segunda e a terceira questões de pesquisa que correspondem aos objetivos específicos “b” e “c”, de modo a perceber que letramentos são valorizados nas salas de aula inclusivas e como funciona a inclusão nas aulas de língua materna na escola estudada. Na terceira, respondo a quarta questão de pesquisa para contemplar o objetivo específico “d” e investigar como as professoras entrevistadas se autorrepresentam quando narram suas posições como docentes e os desafios que enfrentam em suas profissões. Na quarta, respondo a quinta questão que corresponde ao objetivo específico “e” e retoma o objetivo geral, de maneira a demonstrar as identidades docentes reconhecidas no contexto da educação inclusiva.

Com essa estrutura, acredito ter alcançado o objetivo de pesquisa demonstrado, de forma breve, no título desta dissertação. A escolha pela expressão “vozes dissonantes” representa a desigualdade entre as vozes das docentes e as dos discentes. Enquanto aquelas são sempre agentes dos processos que relatam, estes são predominantemente passivos e recebedores dos “depósitos” feitos pelas professoras. Nesse formato, as identidades docentes reconhecidas parecem cada vez mais fragmentadas e influenciadas pelas identidades legitimadoras que naturalizam suas ideologias (cf. Capítulo 4). Assim, inicio os capítulos.

## 1 RAZÕES OPRIMIDAS

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação, a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2013, p. 93).

Inicialmente, aspiramos<sup>7</sup> com este capítulo situar esta dissertação, afinal é imprescindível conhecermos o contexto social em que os discursos das participantes<sup>8</sup> de pesquisa estão inseridos. Nosso intuito com sua escrita é o auxílio no entendimento acerca das identidades de docentes que trabalham com língua materna na educação inclusiva. Esclarecemos que a escolha pelo nome do capítulo e pela epígrafe acima não foi aleatória. Pela expressão “Razões Oprimidas” de Paulo Freire, consideramos que há muitas “razões oprimidas”, motivações não declaradas, por trás das legislações e dos discursos hegemônicos capitalistas sobre inclusão e igualdade de direitos para todos, como a manutenção das relações de poder para manter o mercado e o consumo, por exemplo.

Como afirma Paulo Freire na epígrafe, para a “libertação dos homens”, é necessário desaliená-los, levá-los à compreensão crítica das questões que os rodeiam. Essa seria a proposta da pedagogia crítica desse renomado pesquisador brasileiro. “Depositar” nos alunos conteúdos como a escola tradicional faz não proporciona uma “libertação autêntica” no sentido de que reconheçam as intenções por trás das atitudes das classes dominantes, quais sejam, “manter relações de dominação/subordinação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Assim, neste capítulo, buscamos demonstrar as razões que oprimem uma minoria sempre subjulgada nas relações de poder: as pessoas com deficiência. Partindo dessa questão bastante relevante para nós, neste trabalho, pretendemos investigar quais representações identitárias estão associadas ao papel do professor de Língua Portuguesa (doravante LP) ao lidar com obstáculos em seu cotidiano profissional, como a insuficiência de formação continuada e especializada que os capacite para o trabalho inclusivo, bem como com um formato de ensino que, a nosso ver, o sobrecarrega<sup>9</sup>, para citar apenas alguns.

Sabemos que, no Brasil, a inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino regular já é tida como consolidada, conforme demonstramos nas próximas seções. Entretanto,

<sup>7</sup> Como explicitado na nota 1, no decorrer do trabalho, usarei a primeira pessoa do plural. Quando relatar experiências individuais como aluna-pesquisadora, sinalizarei.

<sup>8</sup> Ver nota de rodapé 5.

<sup>9</sup> No Distrito Federal, cabe ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na rede pública, trabalhar com quatro segmentos: gramática normativa, produção textual, leitura e literatura. Ao contrário, na rede particular de ensino, há professores diferentes para esses quatro segmentos (cf. relatos no Capítulo 4).

pesquisas já feitas por Sato (2008), Batista Junior (2008), Magalhães (2009) e Caetano (2009, 2010, 2014, 2017) apontam, como veremos no decorrer deste capítulo, que ela ainda não é efetiva.

Com o propósito de investigarmos possíveis justificativas para que isso aconteça, segmentamos o capítulo em três seções.

- a) Na primeira, descrevemos as legislações que instituíram a educação inclusiva, tanto as internacionais e as nacionais como as distritais, foco desta pesquisa, a fim de reconhecermos os aparatos legais que envolvem o problema pesquisado;
- b) Na segunda, relacionamos as deficiências mais recorrentes dos alunos incluídos e diferenciamos os conceitos de inclusão e integração, de modo a percebermos a diversidade existente nas salas de aulas regulares e o formato da inclusão escolar na escola investigada;
- c) Na terceira, situamos a inclusão como um processo social no Novo Capitalismo e a relação da educação com a mercantilização, com o intuito de compreendermos a educação inclusiva nesse sistema e seu objetivo mercadológico.

## **1.1 Da exclusão à inclusão: dimensões globais**

Como sabemos, é a partir das legislações que os direitos e deveres, sociais e individuais, surgem ou são legitimados. Nesse sentido, a fim de aprofundarmos a temática da educação inclusiva de pessoas com deficiência, é necessário conhecê-las para percebermos como a inclusão surgiu internacionalmente e no Brasil, além de como ela está instituída no Distrito Federal (DF), foco desta dissertação. Assim, nas próximas subseções, veremos, por meios de normas legislativas, o surgimento da inclusão em três níveis: internacional, nacional e distrital.

### ***1.1.1 Políticas públicas e legislação em relação à pessoa com deficiência: a inclusão no mundo***

Segundo Werneck (1997, p. 48), a inclusão escolar é um tema que começou a ser debatido na comunidade internacional por volta de 1950. De acordo com a pesquisadora, antes disso, porém, profissionais de diversas áreas já refletiam sobre as possibilidades de darem aos alunos com deficiência uma vida mais digna.

Apesar de o termo “inclusão” não ser utilizado nessa época, Werneck (1997, p. 47) relata que, em alguns países da Escandinava (Suécia, Noruega, Islândia e Dinamarca) “especialistas

da área de saúde e de educação verbalizavam seu desejo de tirar das instituições segregadas crianças menos comprometidas intelectualmente”. Entretanto, conforme Mazzota (1999, p. 17), a gênese aconteceu nos Estados Unidos nesse período quando instituíram a pré-escola para atender às crianças negras, buscando introduzir atividades que possibilitassem sua entrada no sistema educacional regular. Por analogia, surgiu a luta pela inclusão de outras minorias.

Partindo desse contexto, de acordo com os estudos de Werneck, muitos pesquisadores de áreas diversas passaram a organizar movimentos em prol de uma sociedade mais igualitária para as pessoas com deficiência, iniciando um debate sobre a diferença entre doença mental e deficiência intelectual<sup>10</sup>. Com essa perspectiva, em 1979, no México, foi registrada a primeira escola inclusiva, quando foi assinado o “Projeto Principal de Educação”. Em seguida, vários acordos, nesse sentido, surgiram (WERNECK, 1997, p. 49).

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou um documento intitulado “Declaração Mundial de Educação para Todos” enfatizando a importância de incluir os “portadores de deficiências”, como eram chamados, no sistema educativo (UNESCO, 1998). A título de esclarecimento, de acordo com Sasaki (2002), o termo “portador” deixou de ser utilizado, pois os órgãos regulamentadores consideraram que o verbo “portar” tem o sentido de algo que portamos às vezes sim e às vezes não como, por exemplo, um documento de identidade. A expressão atualmente utilizada pelo governo é “pessoa com deficiência”<sup>11</sup>.

Em 1994, foi assinado, na Espanha, o principal dos documentos em relação a esse público: a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), resultado de um encontro que visava ao debate do direito de todos à educação. Essa reunião foi proposta para que fosse efetivado o tema que já tinha sido introduzido na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948 (UNICEF BRASIL, 1948), e também para ratificar as intenções internacionais estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 21).

Em 1999, realizou-se a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (BRASIL, 2001a) contra as pessoas com deficiência, conhecida como

---

<sup>10</sup> Doença mental é um conjunto de comportamentos e atitudes que causam danos globais no indivíduo, impactando na sua vida social, familiar e pessoal. Deficiência intelectual é um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, causando limitações em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (INSTITUTO PARADIGMA, 1991).

<sup>11</sup> Optamos por utilizar neste trabalho o termo pessoa “com deficiência”, inserido pela Lei n. 3.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Com um objetivo didático, usaremos esse termo nos referindo, de forma geral, às deficiências físicas e intelectuais, bem como aos transtornos de desenvolvimento. Caso seja necessário em algum momento específico, faremos a distinção (BRASIL, 2015).

Convenção de Guatemala. Seus acordos repercutiram no Brasil impulsionando a criação de diversas legislações, as quais serão melhor descritas na próxima subseção. Dentre elas foi promulgado o Decreto n. 3.956/2001, que reforça a igualdade dos “portadores de necessidades especiais” perante a sociedade. O vocábulo “portador” ainda foi utilizado por essa norma (BRASIL, 2001a). Conforme os estudos de Werneck (1997, p. 50), foi a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b) que surgiram os princípios, a política e a prática da educação para esse público.

Em 2009, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011a) e o Brasil foi um dos seus signatários. O objetivo dessa convenção foi afirmar a responsabilidade de os países garantirem um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011a). A junção de todos esses debates entre vários países resultou em “normas” que os obrigaram a garantirem a educação também às pessoas com deficiência no sistema regular. A consequência foi a urgência de ações nacionais para que essas definições fossem inseridas no sistema educacional.

Seguindo essas orientações, o Brasil também se posicionou diante desse tema e optou pela inclusão dos alunos com deficiência “preferencialmente” no ensino regular, por concordarem com os dirigentes da ONU no sentido de que a integração entre as crianças com “necessidades educacionais especiais” e as crianças “normais” é mais eficaz em escolas inclusivas, podendo atingir um maior desenvolvimento educacional e uma interação social mais efetiva quando se relacionam em um mesmo contexto (BRASIL, 1994b). Entretanto, neste estudo, notamos que as docentes entrevistadas não acreditam que esse desenvolvimento é mais efetivo em salas de aula regulares. Como expresso no Capítulo 4, para essas professoras, dependendo do “grau de comprometimento” do aluno, o desenvolvimento é “praticamente insignificante”.

A fim de avançarmos no conhecimento dessas legislações, na próxima subseção, faremos uma explanação sobre o caminho percorrido pela educação inclusiva no país até os dias de hoje com a intenção de apresentar as normas nacionais que regulamentam a inclusão das pessoas com deficiência.

### ***1.1.2 Políticas públicas para pessoas com deficiência e concepções anteriores e posteriores à Constituição Federal: a inclusão no Brasil***

O marco inicial no Brasil para a inclusão de pessoas com deficiência foi o Plano Nacional de Educação (PNE) que estipulou 20 metas a serem cumpridas em 10 anos, as quais

versavam sobre a possibilidade de os alunos com deficiência serem incluídos em classes regulares “preferencialmente” (BRASIL, 2001b). Essa colocação gerou polêmica, pois muitos especialistas da área da educação acreditavam que o país estava infringindo tratados internacionais. Com isso, de acordo com Honora e Frizanco (2008, p. 23), outras legislações surgiram de forma a seguir a linha global.

Ao analisar essas coletâneas de leis, percebemos que as normas serviram para regulamentarem muitos direitos. Contudo, mantiveram a expectativa de os alunos irem para uma classe especial, caso não conseguissem acompanhar a turma em uma classe comum. Nesse sentido, acreditamos que promulgar uma lei que determine a inclusão dependendo da competência do aluno, não é uma vinculação, mas uma possibilidade que coloca nesse aluno a responsabilidade de ser incluído ou não. Parece-nos contraditório esperar a “capacidade” de um aluno com desenvolvimento físico/intelectual, na maioria das vezes, em um nível diferente dos “normais”, o que limita seu aprendizado em salas comuns, como espera a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994b), descrita no Quadro 1.1.

Nesse sentido, notamos que as autoridades declaram fazer sua parte somente com a normatização. A nosso ver, os problemas permanecem por não haver uma agência de fato. Por agência no discurso, Ahearn (2001, p. 41) define ser “o tópico da conversa ou de um texto, isto é, quando as pessoas falam ou escrevem sobre suas próprias ações e a dos outros, quando atribuem responsabilidades pelos eventos, e como descrevem seus processos de tomada de decisões e de terceiros”. A agência, segundo Jordão (2010, p. 432), é uma “forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representação de mundo”. Os agentes têm a responsabilidade de agir sobre seus discursos, tornando-se capazes de construir possibilidades de agência sobre as práticas sociais e seus posicionamentos na sociedade.

Esse agenciamento será melhor debatido no Capítulo 4 com as análises dos dados. Adiantamos que consideramos que a forma como o governo se coloca como agente e como responsabiliza a comunidade escolar e a sociedade acaba por diminuir a sua obrigação como gestor dirigente do sistema de ensino. Tal situação é perceptível nos discursos dos docentes que, muitas vezes, se sentem culpados por não conseguirem fazer mais, conforme demonstram nossos dados no capítulo analítico.

Voltando à discussão referente às legislações, em nossos estudos, concluímos que, depois desse período inicial, após ser signatário em várias convenções<sup>12</sup>, o Brasil precisou normatizar a Educação Inclusiva. Assim, no Quadro 1.1, apresentamos um breve resgate das

---

<sup>12</sup> O Brasil é signatário de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Declaração de Guatemala.

legislações que a instituíram no sistema educacional brasileiro com o propósito de percebermos em que momento e, de que forma, a inclusão foi formalizada no país.

É válido esclarecermos que, por não ser objeto deste trabalho, não foram listadas as leis que tratam de necessidades específicas, tais como as normas relativas às pessoas surdas e às pessoas cegas, por exemplo, mas somente às que se dedicam às pessoas com deficiência de forma geral. Após essa exposição, fazemos algumas considerações sobre as legislações, referindo-nos a elas pela numeração que recebem no quadro.

**Quadro 1.1 – Legislações Federais**

	<b>Lei</b>	<b>Ano</b>	<b>Definições</b>
1	Lei n. 4.024  Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1961	Fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Nesse texto, eram chamados de “excepcionais” e a eles era garantido, “no que fosse possível”, o enquadramento no sistema geral de educação com o objetivo de integrá-los na comunidade.
2	Lei n. 5.692 (2ª LDBEN)	1971	Define que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” devem receber tratamento especial em escolas específicas.
3	Constituição Federal	1988	Garante o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente no ensino regular, reforçando a igualdade de acesso e a permanência na escola.
4	Lei n. 7.853	1989	Obriga a inclusão do ensino especial no sistema de ensino, tanto em instituições privadas como públicas. Estabelece que o Poder Público deve matricular compulsoriamente no ensino regular todos os portadores de deficiência “capazes de se integrarem” em classes comuns.

5	Lei n. 8.069  Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Busca garantir o Atendimento Educacional Especializado “às crianças e jovens com deficiência” preferencialmente na rede regular de ensino.
6	Política Nacional de Educação Especial	1994	Foi considerada pelos especialistas um retrocesso por retornar a condição de inserir no ensino escolar apenas crianças capazes de acompanharem e desenvolverem “atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Dessa forma, tiraram qualquer respeito às diferenças.
7	Lei n. 9.394  Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1996	Garante o serviço de apoio especializado, na escola regular, sempre que necessário e a possibilidade de escolas especiais para aqueles alunos que não consigam se integrar em salas comuns.
8	Decreto n. 3.298  (Regulamenta a Lei n. 7.853/1989)	1999	Assegura plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país, reconhecendo a Educação Especial como uma modalidade transversal que complementa o ensino regular.
9	Lei n. 10.172  Plano Nacional de Educação (PNE)	2001	Reconhece a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar e a importância de se garantir vagas no ensino regular para os “diversos graus e tipos de deficiência”.
10	Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 1	2002	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reforçando que as escolas devem matricular todos os alunos e organizarem atendimentos aos com “necessidades educacionais especiais”. Porém, menciona a opção de substituir o ensino regular pelo atendimento especializado.  Além disso, oferece diretrizes para a formação dos professores que devem conhecer as

			especificidades dos alunos com necessidades especiais.
11	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2003	Estabelece apoio e incentivo às diversas formas de acesso e inclusão aos estudantes com necessidades educacionais especiais.
12	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	2007	Define a necessidade de uma infraestrutura adequada nas escolas de modo a incluir a acessibilidade e as Salas de Recursos multifuncionais.
13	Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Documento que traça um histórico sobre a educação inclusiva no Brasil.
14	Decreto n. 6.571	2008	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, reforçando que ele deve ser integrado ao projeto pedagógico da escola. Além disso, obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro às instituições escolares.
15	Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 4	2009	Orienta que o AEE deve ser realizado em contraturno e preferencialmente nas Salas de Recursos multifuncionais.
16	Lei n. 13.005  Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Universaliza o ensino para os alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”, porém permanece a indicação de que “preferencialmente” devem ser incluídos no ensino regular.
17	Lei n. 13.146  Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015	Propicia e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Em um primeiro momento, concluímos que, nas duas primeiras leis (BRASIL, 1961; 1971), o propósito era uma integração inicial, “no que fosse possível”, dos alunos com deficiência na comunidade escolar. No entanto, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o governo brasileiro começou a considerar que um atendimento especializado deveria ser realizado, “preferencialmente”, no ensino regular (BRASIL, 1988). Em relação a essas expressões retiradas das leis, notamos uma exequibilidade abstrata, isto é, “o que for possível fazer” deixa uma margem grande para o agente que faz essa inclusão. A ele cabe delimitar o que é possível e o que não é possível ser feito para que um aluno seja incluído no sistema escolar.

Da mesma forma, o termo “preferencialmente”<sup>13</sup> mantém a arbitrariedade do agente. Não há descrições específicas do limite de incluir ou não esse aluno. Segundo Ferreira (2009, p. 35), essa expressão “possibilita a perpetuação da exclusão de qualquer criança, jovem e adulto com base na lei, isto é, ele pode ser usado como justificativa pelas escolas para recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer suspender a matrícula (...)” desses alunos. O que percebemos durante a pesquisa, entretanto, é que atualmente essas matrículas só são negadas quando não há vaga. A grande questão é como a inclusão é feita quando esse aluno está matriculado e frequenta a sala regular.

De qualquer maneira, a legislação deixa uma “brecha” para que a inclusão talvez não seja efetiva, uma vez que a escola pode se eximir de aceitar o aluno com deficiência que, em sua avaliação<sup>14</sup>, não tenha “capacidade” para acompanhar alunos “normais” em uma sala regular. Por isso, para Ferreira (2009, p. 36), “tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão, porque violam o direito de as pessoas com deficiência estudarem – como todos! – nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos”.

Prosseguindo a discussão, vieram outras legislações buscando a efetivação da matrícula desses discentes e a proteção a eles, como definem a Lei de 1989 (4) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (5). Apesar dessa transformação que acontecia, foi instituída a Política Nacional

<sup>13</sup> Essa expressão “preferencialmente” é considerada por Fuzer e Cabral (2014) como uma modalização, isto é, recursos léxico-gramaticais que amenizam o efeito concreto dos processos. Nesse exemplo, o Estado descreve o direito de as pessoas com deficiência frequentarem o ensino regular de preferência. No entanto, não cita concretamente o que poderia ser a exceção a essa regra. Logo, permanece como uma decisão subjetiva de quem irá realizar essa inclusão. Independente de incluir ou não esse aluno, de acordo com as possibilidades que alguém defina, o Estado “garantiu” esse direito.

<sup>14</sup> A avaliação é feita por uma equipe multidisciplinar que inclui psicólogo e pedagogo. Esse processo é descrito melhor na próxima seção, que trata do Distrito Federal, conforme anotações de campo.

de Educação Especial que, na concepção de alguns estudiosos como Baptista (2008), foi um retrocesso por trazer a especificação de que deveriam incluir somente as crianças que acompanhassem e conseguissem desenvolver “atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” Exigir de alunos com deficiência um desenvolvimento “no mesmo ritmo” é realmente uma contradição e não protege as diferenças.

Para reverter esse cenário, foram promulgadas a Lei de Diretrizes e Bases (7), o Decreto n. 3.298 (8), o Plano Nacional de Educação (9) e algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação (10 e 15), reconhecendo a Educação Especial como uma modalidade transversal<sup>15</sup> de educação escolar.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (12) serviu para reforçar a importância de uma infraestrutura física apropriada a fim de incluir a acessibilidade e as Salas de Recursos multifuncionais. Em 2008, foi elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (13), documento que traça um panorama da inclusão no Brasil. Com essas legislações, explicitamos como foi instituída a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares brasileiras e, após analisá-las brevemente, apresentamos algumas reflexões iniciais, as quais descrevemos a seguir.

Inicialmente, notamos que as nomenclaturas para se referirem a esse público sofreram alterações, passando de “excepcionais”, “portadores de necessidades especiais”, para “pessoas com deficiência”, como mais recentemente são denominadas. Enfatizamos que, orientadas pela Análise de Discurso Crítica (teoria apresentada no Capítulo 2), acreditamos que as expressões que definem os alunos são relevantes no discurso das participantes da pesquisa, as docentes, pois representam suas concepções ideológicas, como explicitamos no Capítulo 4.

Percebemos também que as normas mais recentes trazem novas nominalizações<sup>16</sup>, separando do grupo de “pessoas com deficiência” o grupo das pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades. De acordo com o sítio eletrônico do Instituto Paradigma (1991), isso se deu após a promulgação da Resolução n. 4/2009 do CNE/CP (15), que detalhou o que são os TGD<sup>17</sup>, diferenciando-os do grupo maior de deficiências.

<sup>15</sup> A educação especial passou a ser transversal, isto é, complementar ao ensino regular e não mais substitutiva. Recebeu esse *status* e passou a integrar o grupo das cinco modalidades transversais do ensino educacional brasileiro, juntamente com a educação indígena, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação do campo (HAMZE, s.a).

<sup>16</sup> Nominalizações consiste em substantivar palavras e expressões para que exerçam as funções gramaticas que os substantivos exercem como sujeitos e complementos verbais, por exemplo (VAN LEEUWEN, 2008, p. 40).

<sup>17</sup> “**Alunos com deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou

Por fim, constatamos que os textos normativos brasileiros continuam deixando a possibilidade da não inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares, ao manterem expressões modalizadas como “preferencialmente” nos textos. Tal situação, a nosso ver, deixa espaço para a arbitrariedade de se definir quem são as pessoas que não possuem condições de interagirem com os alunos “normais”. Além disso, Ferreira (2009) conclui:

O avanço na legislação deveria representar um avanço também na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, assim como – se considerados os textos legais – o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos e alunas com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual. Todavia, apesar de todo arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis revelam que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas (FERREIRA, 2009, p. 38).

Encontramos dados parecidos com os que relata Ferreira (2009) na citação acima. De fato, não bastam leis internacionais e nacionais para que a inclusão no ensino regular seja efetiva no Distrito Federal (DF). É preciso um apoio governamental tanto na formação continuada dos professores quanto na disponibilização de materiais básicos para a Sala de Recursos de modo a dar mais ferramentas para que as docentes possam utilizar outros letramentos que estimulem também outras habilidades que os alunos com deficiência já possuem.

Continuando a contextualização de nossa pesquisa, devido ao foco ser o cenário do Distrito Federal, achamos necessário incluir, além das legislações internacionais e nacionais, as normas distritais sobre esse tema, a fim de investigarmos como o DF lida com as exigências estabelecidas pelo governo por meio de textos legais ou outros gêneros de governança<sup>18</sup>, para seguir a nomenclatura usada por Fairclough (2003).

### ***1.1.3 Políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência e as concepções posteriores à Constituição Federal: a inclusão no Distrito Federal***

Nesta subseção, nosso propósito é situar o Distrito Federal no ordenamento jurídico, que inclui as pessoas com deficiência no sistema educacional. Aqui, por serem menos leis que as nacionais descritas na subseção anterior, faremos as observações no decorrer do texto logo após

---

estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2008b).

<sup>18</sup> Os gêneros de governança, segundo Fairclough (2013), são utilizados pelo governo como forma de controle e normatização (cf. Capítulo 2).

serem citados os fragmentos de destacarmos. Inicialmente, explicamos que há diversos documentos que norteiam a Educação Especial no Distrito Federal. No topo dessas normatizações está a Lei Orgânica do DF (LODF) que, assim como a Constituição Federal, prima pela igualdade, afirmando no art. 2º que:

Ninguém será discriminado ou prejudicado em razão de nascimento, idade, etnia, raça, cor, sexo, características genéticas, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião, convicções políticas ou filosóficas, orientação sexual, deficiência física, imunológica, sensorial ou mental, por ter cumprido pena, nem por qualquer particularidade ou condição, observada a Constituição Federal (BRASÍLIA, 1993, grifos nossos).

O art. 3º reforça que são objetivos prioritários do DF “garantir e promover os direitos humanos assegurados na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (BRASÍLIA, 1993). Dessa forma, o DF deve seguir as orientações internacionais e nacionais e incluir as pessoas com deficiência nas salas de aula regulares sempre que possível, como descrito nas subseções anteriores. Complementando esse entendimento, há ainda o art. 223 da LODF que declara que o Poder Público “deve garantir atendimento em creches para crianças com deficiência”, bem como “oferecer recursos e serviços especializados de educação e reabilitação” a elas, assegurando também, no art. 232, “o atendimento educacional especializado aos superdotados e às pessoas com deficiência”, “na medida do grau de deficiência de cada indivíduo” (BRASÍLIA, 1993).

Da LODF outras normas surgiram para que esses direitos fossem instituídos. Uma delas foi o Decreto n. 22.912/2002 (BRASÍLIA, 2002), que regulamenta a Lei n. 2.698/2001 e dispõe sobre o atendimento especializado aos estudantes “portadores de deficiência” tanto em classes comuns como em especial, “desde que uma avaliação psicopedagógica evidencie essa necessidade”. O Decreto afirma que esse atendimento será ofertado por uma equipe multidisciplinar e que poderá ser feito de diversas maneiras: em classes especiais<sup>19</sup>, em classes de integração inversa<sup>20</sup>, em Salas de Recursos de apoio, e com flexibilização e adaptação do currículo, com metodologia e recursos didáticos diferenciados, bem como com processos de avaliação adequados.

Embora não seja o foco do nosso trabalho, cabe uma breve explicação sobre o que são as Salas de Recursos, visto que são espaços utilizados na dinâmica da inclusão escolar. De acordo com Caetano (2014, p. 135) as Salas de Recursos surgiram na década de 70 e são locais

---

<sup>19</sup> Classes especiais são salas destinadas exclusivamente a alunos com deficiência ou com transtornos que não conseguem acompanhar o ensino comum (SEDFc, s.a).

<sup>20</sup> Classes de integração inversa recebem alunos com deficiência na proporção de 1/3 em relação aos “normais”; possuem modulação específica (SEDFc, s.a).

dentro das escolas frequentados pelos alunos com deficiência, no contraturno ou como apoio no horário das aulas regulares, com o objetivo de receberem atendimento especializado complementar, como pré-requisito para que continuem no ensino regular.

Essas salas fazem parte da estrutura da educação inclusiva e são dirigidas por professores que, a princípio, tenham cursos de formação em educação especial. Apesar de serem espaços criados para acolher esses estudantes, Caetano (2014, p. 133) conclui que acabam também por segregar esses alunos, uma vez que nem sempre os professores são preparados para exercerem as atividades ou não possuem as ferramentas necessárias para desenvolverem trabalhos mais específicos e, muitas vezes, os alunos ficam mais tempo que o necessário, não sendo incluídos nas salas regulares. Aprofundaremos mais esse assunto nas análises (cf. Capítulo 4).

Voltando às normas distritais, em 2003, é promulgada a Lei n. 3.218/2003 que institui a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do DF e salienta que o sistema educacional deve respeitar as diferenças dessas pessoas e atender a “suas necessidades, ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança” (BRASÍLIA, 2003, grifo nosso). Percebemos, no trecho grifado, o apagamento do agente que fará o diagnóstico nesses casos. Essa é uma questão recorrente nos textos legislativos pertencentes ao gênero de governança, como enfatizamos na subseção anterior e aprofundamos nas análises no Capítulo 4.

Essa Lei declara ainda, no art. 2º, que o Poder Executivo do DF garantirá a acessibilidade<sup>21</sup> aos alunos com deficiência, “adaptando os espaços físicos da escola e disponibilizando os recursos humanos e materiais para o bom desenvolvimento da educação inclusiva”, bem como “promoverá a formação continuada aos professores” (BRASÍLIA, 2003). No entanto, pesquisas como a realizada por Caetano (2017) corroboram o que demonstram nossos dados: pelo menos no DF, isso não tem ocorrido. Dessa forma, o governo se compromete com algo que não realiza (cf. Capítulo 4).

---

<sup>21</sup> Nesse ponto, achamos por bem diferenciarmos acesso de acessibilidade a fim de compreendermos o que o governo do DF garante fazer. De fato, dar acesso a esses alunos nas escolas – acesso à matrícula, a estarem nas salas comuns etc. – não quer dizer que a estrutura da instituição, como um todo – desde à infraestrutura até a formação dos atores sociais envolvidos –, é acessível a eles. Segundo o site da Fundação Oswaldo Cruz (BRASIL, 2011b), acesso é “definido como a liberdade e a capacidade de obter alguma coisa, ou dela fazer uso”. Enquanto acessibilidade (FRENK, 1992 *apud* BRASIL, 2018b) “pode ser vista como a relação funcional entre o conjunto de obstáculos na busca e na obtenção do cuidado (resistência) e as capacidades correspondentes da população de ultrapassar esses obstáculos (poder de utilização)”. A nosso ver, o sistema educacional afirma oferecer acesso às pessoas com deficiência, mas a acessibilidade nem sempre é ofertada de forma efetiva.

Continuando com os estudos sobre as legislações no DF, percebemos que, em 2009, surge a Lei n. 4.317 que estabelece a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando algumas normas de proteção, assim como outros documentos que norteiam a Educação Especial no Distrito Federal (BRASÍLIA, 2009). Entre eles estão o “Currículo em Movimento da Educação Básica/Educação Especial” e a “Orientação pedagógica da Educação Especial”, encontrados no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do DF, o qual também disponibiliza a relação dos locais onde são ofertados atendimentos especializados ou comuns às pessoas com deficiência, conforme cada caso (SEDFa, s.a).

De forma a demonstrar o funcionamento do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal, o Quadro 1.2 representa como a educação especial é ofertada nessa região e como está disponível, de modo a contextualizar as modalidades estendidas às pessoas com deficiência nessa unidade federativa<sup>22</sup> brasileira:

**Quadro 1.2** – Modalidades de atendimentos ofertados à Educação Especial no DF

Classes Comuns Inclusivas do Ensino Regular
Classes Especiais
Classes de Integração Inversa
Escola Pública Integral Bilíngue de Taguatinga
CEE – Centros de Ensino Especial
CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual
CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
Classes Hospitalares
Atendimento Domiciliar
Salas de Recursos: Generalistas e Sala de Recursos Específicas para Deficiência Auditiva. Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação
Serviços de Apoio: Itinerância; Intérprete e Guia-Intérprete
Programa de Educação Precoce

Fonte: Adaptado de SEDFa (s.a)

<sup>22</sup> Por “Estado”(com inicial maiúscula) entendemos ser uma instituição maior, referindo-se à Nação chamada Brasil. Já “estado” (com inicial minúscula) diz respeito às unidades federativas do país. No Brasil, temos 27 unidades federativas, divididas como 26 estados e um Distrito Federal. O que diferencia este daqueles é que acumula características e responsabilidades tanto dos estados como dos municípios, entidades menores que compõem os estados (BRASIL ESCOLA, s.a).

Com o Quadro 1.2, nosso intuito foi explicitar como o governo do Distrito Federal distribui e organiza as modalidades de ensino para atender aos alunos com deficiência. Percebemos que vai de classes comuns a classes específicas, de modo, inicialmente, a universalizar a educação inclusive a crianças/jovens impossibilitados de frequentarem instituições de ensino, como, por exemplo, os que estejam hospitalizados. Entretanto, esclarecemos que somente uma pesquisa mais aprofundada é capaz de verificar a efetividade dessas modalidades, o que não é foco deste trabalho.

A título de esclarecimento, no DF, de acordo com relatos das professoras que participaram da pesquisa, há duas formas de a escola proceder. A primeira diz respeito ao aluno que já chega à escola com um laudo médico<sup>23</sup>. Nesse caso, cabe à escola e aos professores as adaptações pedagógicas necessárias. Considerando que o aluno já cursou o Ensino Fundamental ao entrar no Ensino Médio, é mais comum que traga um laudo diagnóstico no ato da matrícula. Dessa forma, os professores já possuem um direcionamento. Porém, se o docente detectar alguma dificuldade de aprendizagem ou socialização em um aluno que não tenha esse laudo, deve encaminhá-lo para que a gestão escolar dê início ao árduo processo de avaliação. Só assim esse aluno terá, legalmente, o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como, por exemplo, o acesso à Sala de Recursos e a um currículo diferenciado.

Chamamos o trajeto de busca por um laudo médico de “árduo processo” por ser complexo e demorado, representando a segunda forma de a instituição agir. O ponto de partida é a gestão escolar orientar a família a procurar um médico a fim de detectar se há alguma deficiência/transtorno. Depois, solicitar que a pedagoga escolar itinerante (que atende, em média, 3 a 4 escolas) entre em contato com a equipe especializada no apoio à aprendizagem (composta por psicólogo e pedagogo) para que seja feita uma avaliação e requeira o AEE na Sala de Recursos, bem como a redução de alunos por turma, dependendo da deficiência/transtorno. De acordo com os relatos das docentes da Sala de Recursos, esse processo costuma demorar muito até que se consiga um laudo final.

Agravando ainda mais esse contexto, devemos considerar a precariedade do sistema de saúde no Distrito Federal. Inicialmente, conseguir uma consulta psiquiátrica – especialidade

---

<sup>23</sup> No Brasil, conforme estudos de Amaral (2009, p. 121-137), o diagnóstico é baseado nas concepções médicas e psicológicas. Para essa pesquisadora, “na medida em que a abordagem é centrada nas características dos indivíduos, a tendência é de obscurecimento ou camuflagem do aspecto político, tornando difícil a análise da construção social de deficiência”. Por uma questão de espaço, não aprofundaremos essa consideração, embora concordemos com Amaral que é um diagnóstico que restringe ainda mais o processo inclusivo, por não contemplar as peculiaridades individuais desses alunos, mas uni-los em um bloco único por concepções médicas.

médica responsável por fornecer esses diagnósticos – leva meses na capital federal e em seu entorno. Realizar os exames solicitados pelo médico demora mais meses, isso quando há aparelhos que funcionem. A solução mais rápida, segundo a maioria das participantes da pesquisa, é que a família arque com esses custos médicos na rede particular de saúde.

Entretanto, como podemos supor, muitos não possuem condições financeiras para isso. Os depoimentos indicam que, muitas vezes, os próprios professores arrecadam dinheiro entre si para contribuírem com essas famílias e chegarem ao laudo médico (esse relato foi feito pela docente Luna e anotado no diário de campo). Esse esforço é desprendido, porque, de um lado, só assim os alunos poderão usufruir dos seus direitos e, de outro, a partir desse momento, o docente poderá ter uma redução na quantidade de alunos na sala de aula, se for o caso, “facilitando” seu trabalho. Enquanto isso, o governo segue promulgando leis que “garantem” efetivamente a inclusão escolar para as pessoas com deficiência. O excerto (125) do Capítulo 4 representa esse esforço por parte das docentes: “Muitas vezes, o professor tira dinheiro do próprio bolso pra fazer um trabalho diferenciado.”

Com essas explicações sobre as legislações internacionais, nacionais e distritais, nosso intuito foi situar o problema social da pesquisa, qual seja: a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional do DF, com o intuito de reconhecermos os aparatos legais que envolvem a questão investigada. Na próxima seção, de modo a continuarmos a contextualizar este estudo, aprofundaremos questões como a diversidade de alunos dentro das salas de aula regulares, bem como a diferença entre os conceitos de integração e inclusão.

## **1.2 Diversidade e processo de integração e inclusão: o aluno, as diversas deficiências e o contexto escolar**

Após descrevermos as legislações internacionais, nacionais e distritais sobre a instituição e a normatização da inclusão escolar das pessoas com deficiência, nesta seção, nosso propósito é, na primeira subseção, relacionar as deficiências mais recorrentes dos alunos incluídos, e, na segunda subseção, diferenciar os conceitos de inclusão e integração, de modo a percebermos a diversidade existente nas salas de aulas regulares, assim como reconhecermos o formato da inclusão escolar no Distrito Federal: se realmente acontece a inclusão, como citam as leis ou se ainda prevalece a integração.

### **1.2.1 Deficiências na sala de aula**

Segundo os defensores da inclusão escolar, essa modalidade de ensino é uma oportunidade de mudarmos nossa forma de ver o mundo, uma vez que, quando convivemos com todos os tipos de pessoas, crescemos e nos tornamos melhores, mais solidários, mais humanos (MAZZOTA, 1999, p. 15-25). Concordamos com a afirmação de Honora e Frizanco (2008) de que a escola tem um papel fundamental de proporcionar meios para que essas transformações sociais aconteçam, afinal é na instituição escolar que os alunos têm os primeiros contatos com regras de convivência que exigem respeito ao limite do outro e a seu próprio limite.

Apesar disso, achamos que esse “aprendizado” é relativo, pois depende de muitas variáveis, como as crenças pessoais sobre a convivência social, os objetivos de vida de cada aluno e suas limitações, bem como a importância que atribuem aos letramentos escolares<sup>24</sup>, para citar algumas. Assim, não podemos garantir que somente propiciar a interação entre pessoas “diferentes” é o suficiente para que se respeitem e compreendam um ao outro.

Ademais, conforme Honora e Frizanco (2008), para se alcançar resultados com a inclusão, são necessários outros recursos, como um espaço físico adequado, organizado e acessível aos alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento. Entretanto, por meio de pesquisa-piloto<sup>25</sup> realizada anteriormente, percebemos que faltam muitos desses requisitos nas escolas públicas de ensino do DF, como veremos nas análises (cf. Capítulo 4).

Antes de aprofundarmos essas questões, porém, é preciso descrevermos, mesmo que brevemente, as principais deficiências/transtornos presentes no contexto escolar, a fim de compreendermos a diversidade de alunos nas salas de aula inclusivas dessa escola do Distrito Federal. No Quadro 1.3, listamos as principais delas:

---

<sup>24</sup> Por letramentos escolares, Kleiman (1995) compreende ser um conjunto de práticas de leitura e escrita desenvolvidas realizadas pela comunidade escolar. A aula é um exemplo de letramento escolar, a qual possui uma estrutura própria com sujeitos exercendo funções determinadas nas interações: normalmente, um professor e os alunos. Há muitos formatos de aula, mas esse citado é um modelo mais tradicional.

<sup>25</sup> Realizei uma pesquisa-piloto com vistas à seleção do Mestrado na Universidade de Brasília. Uso o verbo em primeira pessoa por ter sido uma realização individual e anterior ao meu vínculo no programa de pós-graduação da UnB.

### Quadro 1.3 – Principais deficiências presentes em salas de aula regulares no DF

- **Deficiência auditiva:** alterações parciais em alguma das estruturas da orelha (grau leve ou moderado); ou surdez: incapacidade total de perceber o som;
- **Deficiência física** em diversas partes do corpo;
- **Deficiência intelectual**, como Síndrome de Down, Síndrome de Williams (dificuldade no raciocínio espacial, na solução de problemas, na coordenação motora fina e na aprendizagem de leitura e escrita), Síndrome de Rett (desordem degenerativa desenvolvida somente por mulheres que resulta em dificuldade na aquisição de linguagem);
- **Deficiência visual;**
- **Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD)**, que inclui Autismo (conjunto de comportamentos derivados de um desenvolvimento neurológico atípico), Psicose<sup>26</sup> (perda de sentido de realidade ou incapacidade de distinguir entre as experiências reais e imaginárias), Esquizofrenia (grupo de doenças mentais caracterizadas por sintomas psicológicos que causam desorganização na personalidade), Síndrome de Laudau-Kleffner (epilepsia, perturbação da linguagem e do comportamento), Transtorno de Asperger (prejuízos severos e persistentes na interação social com desenvolvimento de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades), Transtorno de Rett, Síndrome de Angelman (dificuldade de andar, ausência de fala, riso excessivo e crises convulsivas), Síndrome do X Frágil (atraso no desenvolvimento, problemas de comportamento e características físicas peculiares).

Fonte: Adaptado de Honora e Frizanco (2008, p. 35)

Conforme Quadro 1.3, há deficiências de grau leve e moderado no ensino regular, classificadas de acordo com o grau de comprometimento de cada aluno (INSTITUTO PARADIGMA, 1991). Com deficiências nesses graus, de acordo com Werneck (1997, p. 58), seria mais “fácil” o trabalho dos docentes em uma sala de aula inclusiva. Em sua concepção, com alunos que têm múltiplas deficiências ou transtornos severos, é mais difícil um trabalho inclusivo por questões como a preparação dos professores para casos específicos, bem como a quantidade de alunos por sala.

Embora concordemos que há níveis de comprometimento (de leves a severos), concebemos ser complicado afirmar que os graus leves são mais fáceis de lidar, uma vez que dependem da experiência, habilidade, conhecimento ou de outras particularidades dos docentes, bem como do apoio escolar e governamental disponibilizados a eles. Esses são apenas alguns desafios que os docentes enfrentam em seu dia a dia laboral, muitas vezes sem o apoio que o governo assevera ofertar ao sistema de ensino como infraestrutura, instrumentos de trabalho, formação específica, dentre tantos outros, como “garantem” o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) e a Lei n. 5.310/2014 (BRASÍLIA, 2014), para citar algumas leis. No Capítulo 4, elencamos e analisamos melhor os desafios relatados pelas professoras.

---

<sup>26</sup> Apesar de “psicose” ser relacionada também pelas pesquisadoras no rol dos TGD, consideramos ser um termo complexo e que não é necessariamente um problema de aprendizado, ou seja, pode fugir dos conhecimentos técnicos exigidos dos professores, o que dificulta ainda mais a inclusão escolar desse público e a avaliação quanto à possibilidade ou não de sua inclusão em uma sala regular.

Continuando o enquadramento contextual, a próxima subseção aprofunda e diferencia os conceitos de inclusão, utilizado pelo governo brasileiro e advindo nas normatizações internacionais, e de integração, o qual, como vimos nas legislações nacionais listadas na seção anterior, parece ter sido superado.

### ***1.2.2 Diferença entre inclusão e integração***

Segundo Werneck (1997, p. 51), os conceitos de integração e inclusão são originados do princípio da normalização. Para a autora, normalizar não é tornar as pessoas normais, mais sim dar a elas o direito de serem diferentes e terem suas necessidades reconhecidas e respeitadas pela sociedade. Tal princípio está expresso em muitos artigos da Constituição Federal de 1988, como no art. 5º que trata especificamente dos direitos e garantias fundamentais.

Considerando esse preceito norteador, qual seja: o de igualdade entre os indivíduos, surge a definição de integração, também concebida por essa pesquisadora como a “inserção pelo sistema de cascatas”. Isso quer dizer que, muitas vezes, o sistema “carrega” todo tipo de aluno, “com ou sem capacidades ou necessidades específicas”, mas que devem participar do sistema escolar, visto que o importante é entrar nessa cascata e transitar por ela (WERNECK, 1997, p. 52).

Sobre o processo de integração, Fleuri (2009, p. 69) afirma que o “princípio da integração”, que considera todos de maneira igual, acaba por desconsiderar as diferenças entre os indivíduos. Dessa forma, permanece excluindo-os do processo escolar, uma vez que exige deles uma adequação e capacitação para que prossigam no sistema educacional.

Já o conceito de inclusão, chamado por Werneck (1997, p. 52) de “inserção pelo sistema de caleidoscópio”, questiona a introdução dos alunos com deficiência nas escolas regulares pelo sistema de cascatas, descrito anteriormente, por achar que este segrega as pessoas, visto que “um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos” não exige da escola uma reestruturação adequada para mantê-los.

A autora explica a metáfora do “caleidoscópio”, um pequeno instrumento que só funciona quando tem todos os pedaços e, com eles, forma figuras complexas que nunca se repetem. Para a pesquisadora:

No sistema de caleidoscópio não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum do ensino regular, e lá ficará. Caberá à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão não admite diversificação pela segregação. Busca soluções sem segregar os alunos em atendimentos especializados ou

modalidades especiais de ensino. Tende para uma especialização do ensino para todos (WERNECK, 1997, p. 53).

Assim, embora os conceitos de integração e inclusão tenham a mesma pretensão – a introdução dos alunos com deficiência no sistema educacional –, segundo Werneck (1997, p. 53), o primeiro supõe uma inserção parcial; e o segundo, uma inserção total, exigindo rupturas e adaptações por parte da escola.

Para nós, ambos os conceitos são problemáticos. O primeiro integra, incluindo todos no mesmo sistema, com o mesmo formato. O problema dele é que acaba excluindo os que não se adequam ou que não conseguem acompanhá-lo. O segundo busca incluir criando atendimentos especializados. Entretanto, nem sempre é a realidade encontrada pelos professores, os quais enfrentam muitas dificuldades como, por exemplo, a falta de apoio do governo para realizarem esses atendimentos diferenciados, conforme descrito na seção anterior. De acordo com Fleuri (2009):

Este nos parece ser justamente o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos (FLEURI, 2009, p. 76).

Sem considerar esse desafio, o que vemos nos processos inclusivos, de acordo com Fleuri (2009, p. 72) é “uma profunda contradição entre o proposto e o requerido pelos diferentes sujeitos socioculturais – identificados como pessoas com deficiência ou com necessidades especiais – e o formulado e viabilizado institucionalmente”, como descrevemos na seção anterior por meio das normatizações.

De toda forma, utilizamos neste trabalho o termo inclusão por estar contido nas legislações sobre o tema. Na seção a seguir, aprofundamos mais alguns aspectos que permeiam a educação inclusiva, embora nem todos estejam sempre percebidos, em sua essência, pelos atores sociais que lidam com a educação no sistema de ensino do Distrito Federal, como questões hegemônicas dominantes que mascaram o verdadeiro objetivo dos administradores desse sistema.

### **1.3 Aspectos da educação inclusiva para além do prescrito**

Nesta seção, nossa intenção é demonstrar que o estudo de qualquer prática social deve ser entendido como inserido em estruturas sociais mais amplas. Por isso, buscamos mostrar que a inclusão como processo social, a relação da educação com a mercantilização e com o Novo

Capitalismo<sup>27</sup> influenciaram e continuam influenciando todo o contexto da educação inclusiva, pois consideramos que essa questão social (a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular) também está inserida no mundo globalizado e mercadológico capitalista, transformando esses alunos incluídos em mais consumidores e em mais mão de obra trabalhista, afinal, se estão aptos a estudarem e a fazerem parte da sociedade, também são participantes do mercado econômico.

De fato, na contemporaneidade, o modelo capitalista foi afetado pelo fenômeno da globalização das atividades econômicas e pela intensa revolução tecnológica. Essas consequências trouxeram mudanças até mesmo para o próprio capitalismo, passando por uma reestruturação e recebendo outra denominação: Novo Capitalismo. Inicialmente, convém conceituarmos capitalismo que, de acordo com Almeida (2008, p. 2), “é um processo de mercantilização, de transformação de tudo em mercadoria. Essa mercantilização significa a acumulação de capital e a proletarização das pessoas”. Esse processo acontece e é realçado pela globalização que, segundo Hall (2015, p. 39), é um conjunto de processos que atravessam fronteiras nacionais e internacionais integrando e conectando comunidades, modificando os conceitos de tempo e espaço. Dessa forma, as concepções capitalistas transporam barreiras territoriais e atingiram todo o mundo, sendo impossível não participar desse sistema.

Consideramos que discorrer sobre essa integralidade e sobre as transformações mútuas que acontecem entre os países e pessoas que se relacionam é reconhecer o mundo globalizado em que vivemos e a necessidade de considerar seus efeitos em toda a esfera social inclusiva, que, apesar de possuir um conjunto de práticas relativamente autônomas, é influenciada pelos discursos econômicos, políticos e culturais. Nesse cenário, essas mudanças criaram novas relações de poder na sociedade, as quais, segundo Almeida (2008, p. 2), contribuem com o aumento das divisões sociais, que sempre existiram, afetando profundamente as práticas sociais. Segundo o autor, o Novo Capitalismo é “travestido” com uma nova roupagem, que acentua a produção e a reprodução de poder, naturalizadas por uma “ideologia de linguagem” e sedimentadas nas instituições educacionais.

Por isso, é de suma importância analisarmos os discursos representativos da ordem do discurso escolar, manifestadas por representantes ou porta-vozes de grupos e instituições

---

<sup>27</sup> Novo Capitalismo segundo Fairclough (2003, p. 4) é o conjunto de transformações no capitalismo que repercutem na política, na educação e em todas as áreas da vida social, as quais “tem de se curvar à lógica emergente de uma economia globalizada dirigida pelo conhecimento”. Para esse autor, “o problema não é a intenção de aumentar a integração econômica mundial, mas a forma particular com que isso tem sido imposto e as consequências particulares (por exemplo, a má distribuição de renda) que inevitavelmente a acompanham” (FAIRCLOUGH, 2003 p. 5).

envolvidas no contexto educacional e que revelam seus interesses, valores e crenças, a respeito da educação inclusiva, reproduzidos em seus próprios textos, os quais, possivelmente, transparecem algumas questões de dominação e poder.

Como vimos nas seções anteriores, o mundo como um todo teve seu cenário educacional transformado ao longo dos anos, inserindo diversas minorias no rol legislativo. As leis afirmam que às pessoas com deficiência foi “garantido” o direito de frequentarem uma escola, inicialmente em classes especiais, algumas separadas pelos tipos de deficiências, e, atualmente, “preferencialmente” (como expressam as leis), em classes comuns, dividindo o mesmo ambiente com os alunos “normais”.

No entanto, apesar dos discursos de igualdade a todos, consideramos que existem outros propósitos nesse processo, principalmente os relacionados ao sistema capitalista. Nesse sentido, com o intuito de compreendermos a educação inclusiva situada no Novo Capitalismo e seu objetivo mercadológico, dividimos esta seção em duas subseções: a inclusão como processo social no Novo Capitalismo e a educação como mercantilização.

### ***1.3.1 A inclusão como processo social no Novo Capitalismo***

Começamos essa seção lembrando que o ato de incluir alunos com deficiência nas escolas é feito por meio de práticas e eventos sociais<sup>28</sup>. Com efeito, a vida social é uma “rede” de práticas desempenhadas por atores sociais com o objetivo de interagirem (ALMEIDA, 2008, p. 6). A inclusão, como vimos nas seções anteriores, busca ser um desses processos sociais, a fim de inserir as pessoas com deficiência na sociedade, disponibilizando a elas todos os direitos estendidos à população como um todo, de forma a exercerem também sua cidadania. Um desses direitos é a educação. Por isso, e por questões como incrementar a mão de obra trabalhista no mercado econômico, a nosso ver, os governos mundiais e nacionais vêm incorporando esse público no sistema educacional. Segundo as legislações vistas na primeira seção deste capítulo, a inclusão é o resultado de muitas buscas sociais pela igualdade e pela aplicabilidade dos direitos a todos. Sobre isso, Aranha (2000) complementa:

A inclusão social tem [...] se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (ARANHA, 2000, p. 3).

---

<sup>28</sup> Os conceitos de práticas e eventos sociais serão aprofundados no Capítulo 2.

Todas essas lutas sociais são legítimas e, com certeza, contribuem para que as transformações aconteçam na sociedade. No entanto, em nosso ponto de vista, o intuito governamental não é dar voz a essa minoria nem lhes conferir a possibilidade de atuarem ativamente na sociedade, participando de decisões políticas e econômicas. Como veremos nas análises, os conhecimentos seculares nem sempre permitirão que as pessoas com deficiência atuem como cidadãos. Na prática, as circunstâncias são diferentes. Nesse sentido, convém considerarmos o contexto do Ensino Médio, foco do nosso trabalho, lembrando alguns objetivos dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de modo a compreendermos o que é esperado de todos os alunos nessa etapa escolar, como os descritos a seguir:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Nessa citação, vemos que um dos propósitos do Ensino Médio, de acordo com os PCN, é inserir o aluno no mercado de trabalho. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao caracterizar o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, o define como a conclusão de um período de “escolarização de caráter geral”. Trata-se, portanto, de reconhecê-lo como parte de uma etapa que tem por finalidade um maior desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Contudo, essa “fórmula” não é garantida, pois há muitas outras questões sociais que dificultam o acesso e/ou a progressão social, como, por exemplo, o preconceito racial e de gênero, assim como os relacionados às deficiências e todas as demais formas de lidar com as diferenças. Segundo as normas legais, como descrito acima, a escola promete uma inserção/ascensão social àqueles que ultrapassarem essa etapa escolar. Logo, um mercado de trabalho, como parte de um processo social mais amplo, que proporcione empregos dignos e salários adequados aos futuros profissionais é o que esperam as pessoas ao entrarem no sistema escolar.

Diante desses objetivos educacionais, questionamos o real intuito da escolarização para as pessoas com deficiência, uma vez que nem todos esses indivíduos terão condições biológicas e sociais de entrarem no mercado de trabalho de forma efetiva, conforme enfatizado pelas participantes da pesquisa no Capítulo 4, excerto (65): “E em termos pedagógicos assim, o... a...

o... o crescimento dele é mínimo. É praticamente nada! Ele estaria aqui mais *pra* uma socialização. Só *pra* essa socialização!”. Pelo excerto, notamos que as docentes não acreditam que muitos desses alunos alcancem o mercado de trabalho devido aos seus desenvolvimentos cognitivos abaixo da média.

Com essa perspectiva retomamos o que escrevemos no título deste trabalho sobre as vozes dissonantes. Para nós, ficou evidente a ausência da voz dos alunos com deficiência. Se os alunos “normais” já são passivos no processo de ensino, os alunos incluídos não definem nem a opção de frequentarem ou não a Sala de Recursos, decisão que fica a cargo dos pais (cf. relatos das entrevistadas). Compreendemos que há graus de deficiências e transtornos e que, realmente, podem comprometer o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. Mas, por esse mesmo motivo, devemos por em evidência os reais motivos da inclusão instituída pelo Estado.

Dessa forma, para nós, uma das principais motivações governamentais é a incessante busca, na modernidade líquida<sup>29</sup>, por mais consumidores. Segundo Bauman (2001):

Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência do consumidor – a dependência universal das compras – é a condição *sine qua non* de toda liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de “ter identidade”. “Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece (BAUMAN, 2001, p. 98).

Nesse excerto, o autor esclarece que essa “liberdade” identitária, adquirida em uma sociedade de consumo como a nossa, permite-nos fazer escolhas inclusive em relação a nossas próprias identidades. Porém, ao indagar “ou assim parece”, Bauman expressa que essa pode ser apenas uma ilusão por parte dos indivíduos consumidores. Acreditamos que, na verdade, somos presos à intenção maior dos detentores do poder, qual seja: manter o sistema capitalista em funcionamento (BAUMAN, 2001, p. 98).

Assim, para Gee (1996), o Novo Capitalismo produz e reproduz hegemonias ainda mais que o velho capitalismo, afinal os valores da sociedade mudam com o tempo. Mas permanece a necessidade de instituições, principalmente a escolar, reproduzirem os interesses da classe dominante. Segundo esse estudioso, o processo de reprodução possibilita um aumento na

---

<sup>29</sup> A liquidez a que Bauman se refere é relacionada a uma inconstância e incerteza causadas pela generalização características da pós-modernidade. Para esse autor, “são esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta. Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que não sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. Mas quer dizer que estamos passando de uma era de 'grupos de referência' predeterminados a uma outra de 'comparação universal', em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual (...) não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosa e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo” (BAUMAN, 2001, p. 99).

concentração de conhecimento e riquezas nas mãos de uma pequena minoria privilegiada. E, conseqüentemente, perpetuam-se a pobreza e a exclusão social.

István Mészáros, filósofo húngaro e professor emérito da Universidade de Sussex, na Inglaterra, dentre muitas obras, escreveu *A educação para além do capital*, e nela afirma que a exclusão educacional não se dá mais no acesso a ela, mas “dentro dela”. Nesse sentido, os processos educacionais da educação formal e tradicional “praticam e agravam o *apartheid* social”, juntamente com “a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil”. Dessa forma, se a educação permanecer fazendo o seu trabalho de “internalização”, estão assegurados “os parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Para esse autor, ao internalizarem os valores capitalistas e adotarem as “perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais”, os indivíduos se mantêm presos a esses ideais e compreendem que são parte deles.

Com isso, a educação é uma parte importante desse sistema. Embora Mészáros seja categórico nesse sentido, cogita que uma educação que leve às salas de aula as causas dos problemas sociais como são e que estimule os alunos a os analisarem com suas causas históricas e a identificarem como as estruturas funcionam, uma educação que ultrapasse os limites formais, será capaz de romper com essa “internalização”. Nessa perspectiva, o estudioso sugere uma “educação continuada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 75), que não se limite a alguns anos de vida dos indivíduos em instituições formais, mas que dê a eles as ferramentas necessárias para um pensamento crítico.

Após essas explanações, situamos a educação inclusiva como um processo social no Novo Capitalismo e, amparadas pelos estudos dos autores citados, consideramos que a escola é parte essencial na manutenção de relações de poder, típicas desse sistema econômico e político. A fim de aprofundarmos um pouco mais esses aspectos e reafirmarmos nossa posição em relação ao real intuito governamental ao incluir pessoas com deficiência no sistema educacional, na próxima subseção, abordaremos a relação da educação com a mercantilização, elemento essencial do sistema capitalista.

### ***1.3.2 A educação e a mercantilização***

Continuando nossa reflexão acerca da educação inclusiva, enfatizamos a visão de Hugman (1998) sobre o bem-estar social ser caracterizado pela paridade entre os interesses individuais e os interesses da sociedade. Para as pessoas – de forma individual –, o mais

importante é a satisfação de suas necessidades básicas como, por exemplo, moradia, alimentação e educação. Para a sociedade – de maneira geral –, o relevante é a cidadania, ou seja, a reciprocidade entre direitos e deveres. Entretanto, a fim de que haja um equilíbrio, como conclui Almeida (2008, p. 10), a cidadania e o bem-estar devem estar mutuamente integrados.

A nosso ver, essa equiparação é fantasiosa, uma vez que é difícil mensurar as necessidades dos indivíduos de uma população, assim como é complicado nivelá-las. Mesmo dentro de uma comunidade, cada ser humano possui suas histórias, tradições e crenças. Desse modo, não podemos afirmar que os interesses básicos de um grupo são os mesmos de outro. Por outra perspectiva, refletindo também sobre esse equilíbrio, Gee (1996) questiona: se o Novo Capitalismo veio para suprir as insuficiências e as exigências dos cidadãos – vistos também como clientes ou consumidores – da forma mais eficaz possível, a educação passa a ser compreendida como uma forte entidade dessa ordem social que acaba sendo pressionada, ou se deixa pressionar, e que geralmente é também dominada pelos grupos hegemônicos, a fim de se adequarem ao sistema de consumo.

Nesse sentido, para Bourdieu (1992), há “lugares sociais” onde essas relações são legitimadas e naturalizadas com o auxílio de instrumentos discursivos eficazes, os quais estão impregnados de concepções ideológicas<sup>30</sup> e hegemônicas<sup>31</sup>. O autor enfatiza que um dos lugares de maior relevância é o educacional, por possuir uma função legitimadora e ser capaz de encobrir ou mascarar as reais fontes de desigualdades.

Bourdieu (1992) nomeia essa situação de “dominação simbólica”, que é a forma de controle de um grupo sobre o outro. Segundo esse estudioso, a instituição educacional desempenha essa função diante da “responsabilidade” de “criar” indivíduos “competentes”, de acordo com os padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Assim, as escolas são tomadas como referência para o alcance do “sucesso”, símbolo de valor e identidades na nova ordem, fator de prestígio e poder numa estrutura social hierarquizada e estratificada (ALMEIDA, 2008, p. 13).

O resultado é a intensa competição, elemento chave no mercado. A instituição escolar passa assim a seguir o modelo de mercado, dentro dos padrões da economia globalizada, alinhando-se ao mundo dos negócios. O cidadão se transforma, então, em cidadão-consumidor (GEE, 1996) e as ideologias nos discursos educacionais são instrumentos efetivos de

---

<sup>30</sup> De acordo com Fairclough (2001, p. 117), ideologias “são significações/construções da realidade que são constituídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação”. No Capítulo 2, esse aspecto será mais aprofundado.

<sup>31</sup> Fairclough (2001, p. 123) apoia-se nas considerações de Gramsci (1971), que usa a noção de hegemonia para explicar como a vontade de grupos dominantes dentro da sociedade é atingida e mantida através da criação e recriação de uma visão de “senso comum” de mundo. O objetivo é que haja “coincidência” entre os interesses dos grupos sociais dominantes com os interesses do restante da sociedade.

hegemonia, visto que naturalizam relações de poder. Segundo Almeida (2008, p. 12), o objetivo desse controle hegemônico por parte dos grupos dominantes é estabelecer e manter suas crenças, ideias e valores de forma natural. Por essa perspectiva, Leite (2008) esclarece o papel do professor nesse contexto:

Admitindo isso [mercantilização da mão de obra], logo descobrimos que nós, professores, somos trabalhadores, e trabalhadores que produzem uma mercadoria muito especial, que é o coração do capitalismo, pois é a única que tem a propriedade de criar valor (mais-valia): a força de trabalho. Somos trabalhadores que produzem trabalhadores. O Capital soube incorporar a educação à sua lógica, de forma a criar sistemas de ensino que funcionam como empresas produtoras de trabalhadores em série, para atender às demandas de mão de obra do mercado para a acumulação de Capital (LEITE, 2008).

Seguindo essa lógica, o professor faz seu trabalho “incutindo” nos alunos duas características básicas de uma pessoa de sucesso: ter disciplina e qualificação. A escola entra como uma instituição disciplinar e repressiva quando interioriza no aluno, desde criança, a obediência a hierarquias, horários, controles de frequência, notas e o desempenho de tarefas pré-determinadas (LEITE, 2008).

Sabemos que as instituições escolares podem e devem fazer mais do que isso, porém, em sua maioria, embasando-nos em variados estudos científicos citados ao longo desta pesquisa, acabam por criar modelos padronizados de mercadorias humanas e o trabalho é medido e avaliado quantitativamente pela “meritocracia”, princípio social que considera somente o desempenho e as aptidões individuais de cada pessoa para o alcance de posições sociais como o ingresso em universidades e a inserção no mercado de trabalho. (SANDEL, 2015). Nessa dinâmica, as pessoas com deficiência são duplamente excluídas por nem sempre terem condições biológicas e sociais para entrarem no sistema mercadológico da mesma maneira que se espera dos indivíduos “normais”.

Acreditamos que muitos docentes não têm essa percepção mercadológica da educação e, por isso, práticas de letramentos críticos seriam fundamentais para que essa percepção fosse efetiva, tanto na formação desses docentes como em seus trabalhos em sala de aula. De acordo com Fleuri (2008, p. 85), “talvez o desafio fundamental que emerge das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja justamente o de ressignificar a própria concepção de educador”. Diante disso, acreditamos que este estudo pode contribuir na medida em que é uma proposta de reflexão sobre o agir dos docentes pela apresentação de suas identidades.

Dessa forma, o discurso vocacional da docência, ainda presente nos discursos das professoras (cf. Capítulo 4), parece não mais caber. Nesse sentido, Mészáros afirma que:

Não pode ser “vocacional” (o que em nossa sociedade significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”) (MÉSZÁROS, 2008, p. 75).

Com essa afirmação, o filósofo questiona a “vocação” da docência por consider -la um “confinamento”. Ser professor com essa perspectiva o coloca em uma posi o fixa, “predeterminada”, que manter  um formato também estabelecido: o de um ensino paternalista, em que o docente   o detentor do saber e o aluno o recebedor. Para alterar essa estrutura, Fleuri salienta a real importância de um educador, que   estimular a iniciativa de seus alunos e a intera o entre eles e entre seus contextos, considerando que cada um a desenvolver  em seu tempo e de acordo com suas diversidades como seres humanos. Fleuri (2009) conclui:

Dessa forma, a inclusão de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da aten o e do atendimento às suas necessidades individuais biopsicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifesta o polif nica e o reconhecimento poliss mico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. Nesses contextos, o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elabora o e a circula o de informa es entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto organizem em rela o de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural (FLEURI, 2009, p. 85).

As coloca es tanto de Mészáros (2008) como de Fleuri (2009) se complementam no que se refere a uma postura mais social do professor, que busque resignificar suas práticas e direcioná-las para trabalhos pedagógicos que considerem as diversidades presentes em sala de aula. Sabemos que as mudanças sociais são lentas e que a inclusão ainda está em transi o, mas devemos seguir em frente. Assim, na próxima se o, descrevemos alguns apontamentos sobre este capítulo.

#### **1.4 Apontamentos sobre o capítulo**

Neste capítulo, nossa inten o foi contextualizar a educa o inclusiva no sistema escolar brasileiro. Para isso, na primeira se o, descrevemos as legisla es que regem o tema nos níveis internacional, nacional e distrital, uma vez que são as normas legais que institucionalizaram os direitos sociais das pessoas com deficiência, enfatizando o discurso de “educa o para todos”. O Brasil foi signatário de diversas conven es internacionais nesse sentido e criou suas próprias leis garantindo o direito de essas pessoas frequentarem escolas regulares, juntamente com os alunos “normais”. O Distrito Federal, da mesma forma, incumbiu as escolas da rede pública de “preferencialmente” matricular esses alunos nas escolas comuns. Com esses

direcionamentos, as considerações a que chegamos inicialmente são que o Poder Legislativo promulga leis que “garantem” esse direito às pessoas com deficiência, no entanto, sem explicitar, muitas vezes, os agentes realmente responsáveis pelas diversas atividades, sem disponibilizar os recursos necessários para a execução das metas, sem considerar os contextos e as diferenças sociais, o que só contribui para a perpetuação da exclusão social.

Na segunda seção, listamos as deficiências mais recorrentes nas salas de aula inclusivas e percebemos, pelas falas das docentes, a dificuldade que enfrentam ao lidarem com tamanha diversidade, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, em sala de aula, uma vez que, como apontaram, não recebem formação continuada para se capacitarem para o trabalho inclusivo (cf. discussão na Seção 4.3 do Capítulo 4). Nesta seção, também, reconhecemos que, nessa escola do DF, a inclusão se aproxima mais de uma “socialização” que de uma inclusão de fato, como demonstram os excertos (66), (67) e (68), respectivamente: “E ele vai trabalhar minimamente uma socialização”; “O nosso trabalho com ele é mais de inclusão social”; “Então, o nosso trabalho com ele é mais de integração mesmo no meio social”. Dessa forma, o Estado afirma já estar instituída a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Porém, percebemos, por meio das análises, que, na prática, na escola pesquisada, somente algumas práticas inclusivas são realizadas como, por exemplo, o atendimento na Sala de Recursos e as provas adaptadas. Aprofundaremos melhor essas considerações no Capítulo 4.

Na terceira seção, deslocamos o nosso foco para discutirmos questões relacionadas à educação inclusiva no Novo Capitalismo e ao aspecto mercadológico e consideramos que, nessa dinâmica, as pessoas com deficiência são duplamente excluídas por nem sempre terem condições biológicas e sociais para entrarem no sistema mercadológico da mesma maneira que se espera dos indivíduos “normais”. Nessa perspectiva, as instituições e os sujeitos são tratados de forma homogênea, independente do contexto social e das particularidades dos indivíduos, pelo critério da “meritocracia”. Entretanto, sabemos que os obstáculos que as pessoas com deficiência enfrentam os colocam ainda mais em posição de desigualdade.

Apesar de ser uma situação social bem difícil, como analistas do discurso, consideramos que, colocando em evidência essas questões discursivas e sociais, contribuimos para a transformação gradual de nossa sociedade. Nesse ponto, apropriamo-nos das palavras de Paulo Freire: “o que me parece impossível é aceitar docilmente que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com as ideologias e tornando tudo mais ou menos igual” (FREIRE, 2000, p. 49).

Partindo dessa contextualização, no próximo capítulo explicitamos as teorias que embasaram esta dissertação e serviram de instrumento para a análise dos dados.

## 2 CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2013, p. 95-96).

**E**ste capítulo recebeu o nome de “Caminhos para uma pedagogia crítica” por descrever teorias que vão ao encontro das concepções de Paulo Freire. Nesse fragmento, Freire (2013) reflete sobre o papel do educador não como uma autoridade detentora do saber, mas como um indivíduo que possibilite aos alunos tornarem-se “sujeitos do processo” de aprendizagem. Consideramos que tanto a Análise de Discurso Crítica, de Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), como a Teoria Social do Letramento, nas abordagens de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998) e Street (1993, 2014), caminham no sentido de uma pedagogia crítica que permita que os alunos sejam parte essencial do sistema escolar.

Assim, com essas teorias, descrevemos o percurso teórico no qual nos embasamos para a execução deste estudo com o propósito de respondermos as nossas questões de pesquisa. Para isso, dividimos este capítulo em quatro seções.

- a) Na primeira, descrevemos a Análise de Discurso Crítica e seus aspectos norteadores, a fim de amparar a análise dos nossos dados;
- b) Na segunda, expomos a Teoria Social do Letramento, concepção utilizada para investigarmos as práticas de letramentos empregadas nas aulas de língua materna e reconhecer como contribuem ou não para a (re) construção das identidades docentes;
- c) Na terceira, incluímos as perspectivas Teoria de Representação dos Atores Sociais com o intuito de verificarmos como os docentes representam os alunos e como se autorrepresentam o que pode contribuir para a (re) construção de suas identidades;
- d) Na quarta, explicitamos os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional que contribuíram para a análise dos dados, juntamente com alguns aspectos do Sistema de Avaliabilidade, de modo a complementarmos a análise de discurso textualmente orientada.

### 2.1 Análise de Discurso Crítica: conhecendo a teoria

Nesta seção, temos o propósito de descrever os percursos históricos do desenvolvimento da Teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC) e suas peculiaridades, a fim de demonstrarmos como esta teoria sustentou as análises dos dados expostos no Capítulo 4 e como seus aspectos

contribuíram para o entendimento da (re) construção das identidades docentes. Dessa forma, dividimos esta seção em seis subseções. Na primeira, relatamos o surgimento da ADC e seus aspectos transdisciplinares. Na segunda, explicitamos o desenvolvimento da ADC como teoria e seus pontos norteadores. Na terceira, aprofundamos a linguagem como prática social de modo a situarmos essa dimensão do discurso. Na quarta, relacionamos o conceito de linguagem com o de ideologia a fim de reconhecermos as relações de poder que permeiam os discursos das docentes entrevistadas. Na quinta, relacionamos o conceito de linguagem com o de identidades por concebermos que são preceitos dialógicos. Por fim, na sexta, aprofundamos um pouco sobre gêneros de governança para compreendermos como o Estado reproduz suas ideologias no ambiente escolar e como constrói sua identidade legitimadora.

### ***2.1.1 O surgimento da Análise de Discurso Crítica e seus aspectos transdisciplinares***

A intenção com esta subseção é apresentarmos um panorama histórico para que possamos deixar clara nossa escolha teórica nesta pesquisa: Análise de Discurso Crítica (ADC), de vertente inglesa. Inicialmente, esclarecemos que ADC<sup>32</sup> é uma teoria transdisciplinar<sup>33</sup> a qual, de acordo com Magalhães (2005), “tem como propósito o debate teórico e metodológico do discurso: a linguagem como prática social. Nesse sentido, a análise de discurso, seja qual for a sua orientação, se opõe à linguística formal”.

Magalhães (2005) descreve o surgimento da ADC como uma continuação da Linguística Crítica (LC), abordagem que surgiu na década de 1970 na Grã-Bretanha e consistia em estudos da linguagem os quais se interessavam tanto por textos como por “conceitos de poder e ideologia”. Embora essa pesquisadora compare a LC à ADC, complementa:

Não obstante, considerar a ADC como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos. A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma

---

<sup>32</sup> Optamos pelo uso da expressão “Análise de Discurso Crítica” ao invés de “Análise Crítica do Discurso”, considerando os argumentos trazidos por Magalhães (2005): “Embora exista a expressão portuguesa 'análise crítica do discurso', por exemplo no livro organizado por E. Pedro (1997), prefiro o termo 'análise de discurso crítica'. Não se trata de mera questão terminológica. Há uma razão para isso: no Brasil, a tradição de estudo do discurso é forte. Só para ilustrar esse ponto, o livro de E. Orlandi *A Linguagem e Seu Funcionamento* foi publicado em 1983 (1ª ed.). Essa tradição acadêmica se consolidou no Brasil com a expressão *análise de discurso* (Orlandi, 1999)” (MAGALHÃES, 2005).

<sup>33</sup> Sobre o termo “transdisciplinaridade”, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16) consideram que a ADC traz “uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias lingüísticas [sic], por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o lingüístico – a 'ordem do discurso', a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade)”.

pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea (Fowler 1996; Fairclough 2001). A ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social (MAGALHÃES, 2005).

Gouveia (2001) também traça um panorama do surgimento da ADC, definindo-a como a abordagem que se seguiu à Linguística Crítica, a qual teve como precursores Roger Fowler e Gunther Kress em 1979. Para isso, compara-as por meio de semelhanças e diferenças. De acordo com o autor (2001, p. 335-336), a LC surgiu com o novo entendimento no sentido de que as escolhas linguísticas e não linguísticas das pessoas, realizadas nas relações sociais, são influenciadas por suas ideologias<sup>34</sup>. Com essa abordagem, os estudiosos da Linguística Crítica depararam-se com as críticas de teóricos que consideravam a ideologia um termo problemático por ser de difícil conceituação.

No entanto, o desenvolvimento da abordagem Linguística Crítica teve prosseguimento e ela foi definida com duas características principais: a concepção da linguagem como prática social e como teoria interdisciplinar, devido aos empréstimos conceituais de outras teorias linguísticas e sociais. Com essas propriedades, a LC se assemelha à ADC. Contudo, Gouveia (2001) demonstra uma diferença entre elas:

Os analistas/linguistas críticos partilham com os analistas de discurso uma concepção de discurso que engloba a noção de fragmento/parte/instância de uso da linguagem; todavia, ao contrário destes, para quem a noção de discurso remete para a noção de uso linguístico, os analistas críticos veem o discurso como uma prática social, em relação, portanto, com outras práticas sociais, e, como tal, socialmente determinada (GOUVEIA, 2001, p. 338).

Assim, esse pesquisador salienta que os cientistas sociais da década de 70-80 cogitaram que as práticas sociais se relacionavam aos valores e às crenças dos indivíduos, de forma que, impreterivelmente, havia poderes dominantes que legitimavam e naturalizavam as relações sociais, transparecendo-se estas nas práticas discursivas também (GOUVEIA, 2001, p. 338).

Nesse contexto, Fairclough publicou dois artigos: *Journal of Pragmatics*, em 1985, e *Discourse and Social Change*, em 1992, os quais se tornaram os precursores da ADC. Estes trabalhos trouxeram, segundo Gouveia (2001, p. 339), peculiaridades da Análise de Discurso Crítica como “a análise das interações verbais como fenômenos dialecticamente associados às estruturas sociais”, bem como a tarefa de “relacionar o micro-evento (discursivo) com a macro-estrutura (social) e desnaturalizar o que foi naturalizado”.

---

<sup>34</sup> Este conceito será aprofundado na Subseção 2.1.4.

Nessa mesma perspectiva, outros estudiosos publicaram textos na linha da ADC. Segundo Magalhães (2005), muitos teóricos direcionaram-se para esse novo campo disciplinar, tais como, “Fairclough (1989, 1992, 1995a, 1995b, 2000, 2003); Wodak (1996); Chouliaraki e Fairclough (1999); van Dijk (1985, 1986, 1998)”. Mas, para essa autora, Fairclough deixou uma contribuição importante: “a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas” (MAGALHÃES, 2005). Por isso, nossa escolha predominante pelos estudos de Fairclough. Outro aspecto relevante para nossa escolha teórica foi em relação ao termo “crítica” que, segundo Magalhães (2005), se relaciona à ADC:

[...] com uma preocupação explícita com o exercício do poder nas relações sociais, o que inclui as relações de gênero e classe social, como também as relações entre as raças e as etnias. A ADC atualmente se refere à abordagem da lingüística [sic] adotada por estudiosos que tomam o texto como unidade básica do discurso e da comunicação e que se voltam para a análise das relações de luta e conflito social [...] (MAGALHÃES, 2005).

Nesse sentido, frisamos que tanto a Análise de Discurso (AD), de origem francesa, como a Análise de Discurso Crítica (ADC), de origem inglesa, têm esse olhar crítico sobre a linguagem como prática social e concebem o papel daquela na reprodução desta, considerando as ideologias presentes. O que diferencia essas duas vertentes, conforme Fairclough (2001, p.11), é que a ADC considera que a linguagem tem um papel fundamental nas transformações sociais, por ser uma teoria dialética, a qual entende que o discurso tanto é moldado pela estrutura social como a molda.

Outra concepção importante para essa teoria é no que se refere ao “contexto”. Para Pedro (1997, p. 20), na ADC, o contexto é fundamental. O sujeito é mais que um agente, pois é construído a partir de processos discursivos na mesma medida que os constroem também. Esta seria, então, a grande diferença entre a ADC e outras abordagens linguísticas: a dimensão ideológica na construção do sujeito. Assim, segundo a autora, os focos dessa teoria são:

[...] corrigir uma subavaliação muito divulgada da importância da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder e de aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação (PEDRO, 1997, p. 22).

Esses objetivos são alcançados por meio de análises nas estruturas e estratégias dos discursos contidos nos textos, tanto falados como escritos, isto é, em todos os contextos comunicativos, os quais desempenhem um papel de reprodução e legitimação da ordem social,

principalmente, em situações de desigualdades sociais (PEDRO, 1997, p. 25-26), como é o caso do contexto desta pesquisa, qual seja: a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Diante disso, por suas características multidisciplinares e sociais, a ADC foi a teoria escolhida para esta pesquisa, uma vez que buscamos estudar como os discursos naturalizados (re) constroem as identidades de docentes que lidam com a educação inclusiva no contexto do ensino regular. Com essas considerações iniciais, aprofundamos a seguir as concepções dessa abordagem, bem como sua relação com outros estudos.

### **2.1.2 A ADC como teoria**

Com esta subseção, nosso objetivo é descrever o desenvolvimento da ADC como teoria. Esclarecemos, de início, que a Teoria Social do Discurso, assim chamada por Fairclough, busca reunir “a análise linguística e a teoria social”, considerando as especificações do termo “discurso”<sup>35</sup> e combinando-as com “o sentido de texto e interação na análise de discurso orientada linguisticamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22). Para o pesquisador, o elemento essencial dessa abordagem é o “discurso”, o qual:

[...] 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 e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Com essa concepção e em busca de uma teoria que fosse também uma metodologia, Fairclough (2001, p. 19-21) resgata o conceito de interdiscurso<sup>36</sup> de Michel Pêcheux e considera as práticas discursivas e a relação entre elas, em termos do que Michel Foucault nomeia de ordem do discurso<sup>37</sup>. Nesse sentido, o autor admite que há a reprodução dos discursos dos sujeitos sociais, bem com a possibilidade de sua transformação e que essas transformações acontecem após surgirem mudanças discursivas, que reconfiguram os elementos da ordem do discurso que atuam na relação entre as práticas discursivas. Dessa forma, para o autor, tais modificações podem afetar os sujeitos e suas identidades, suas relações sociais e seus sistemas de conhecimento e crenças (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19).

<sup>35</sup> Segundo Fairclough (2003, p. 23), o termo discurso é utilizado tanto com o sentido de linguagem e suas semioses como formas particulares de representar parte do mundo.

<sup>36</sup> Interdiscurso: “forma material linguística preeminente da ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 24).

<sup>37</sup> Foucault (2003) destaca a face constitutiva do discurso, nomeando-a de “ordens do discurso”. Para ele, a linguagem é uma prática que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Em sua concepção, é importante analisar o discurso especificando socio-historicamente as formações discursivas interdependentes e as regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições.

Voltando ao desenvolvimento dessa teoria, concebendo que havia uma lacuna nas teorias de análise linguística em relação aos métodos para estudar a mudança social, Fairclough (2001, p. 19) propôs uma abordagem que conseguisse investigar a “mudança na linguagem” e, ao mesmo tempo, que fosse “útil em estudos de mudança social e cultural”. Nesse sentido, o pesquisador considera ser necessário “reunir métodos para analisar a linguagem desenvolvidos na linguística e nos estudos de linguagem com o pensamento social e político relevante, para desenvolver uma teoria social da linguagem adequada”. Preconiza ainda que a união entre vários ramos da linguística seria um passo importante, mas que foi feita, por alguns estudiosos, de forma limitada<sup>38</sup> devido a muitos fatores que a dificultaram, tais como: o isolamento dos estudos linguísticos das ciências sociais e a falta de interesse por parte destas, a dominação da linguística por concepções formalistas e cognitivas e a tendência a considerar a “linguagem transparente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19-20).

Essa situação, entretanto, vem mudando desde a chamada “virada linguística”<sup>39</sup> na teoria social, a qual trouxe uma maior relevância para um papel mais central da linguagem nos fenômenos sociais. Porém, segundo Fairclough, “prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem aí”, pois se deu mais importância às descrições textuais como “produtos acabados” que “aos processos de produção e interpretação textual, ou às tensões que caracterizam tais processos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20).

Nessa teoria, de forma didática, o autor descreve três aspectos que constituem o termo “discurso” e contribuem para a construção das identidades e relações sociais e dos sistemas de conhecimento e crença dos indivíduos. A esses aspectos, em 1992, Fairclough denominou de “concepção tridimensional do discurso”. Como essa teoria é também metodologia, aprofundaremos essa concepção tridimensional no Capítulo 3, bem como o seu desenvolvimento nas obras de 1992 (tradução de 2001), 1999 e 2003.

---

<sup>38</sup> Na década de 70, na Grã-Bretanha, desenvolveram uma “Linguística Crítica” que combinava as teorias e métodos da linguística sistêmica de Halliday (1978) com teorias de ideologia. Outra tentativa aconteceu alguns anos antes, na França, e se baseou em uma abordagem de análise de discurso desenvolvida por Michel Pêcheux e seus colegas baseando-se “no trabalho do linguista Zellig Harris e na reelaboração de uma teoria marxista de ideologia feita por Althusser”. Nessas duas tentativas, segundo Fairclough (2001, p. 20), houve um “desequilíbrio entre os elementos sociais e os linguísticos da síntese”.

<sup>39</sup> De acordo com Fairclough (2001, p. 20), a chamada “virada linguística” foi uma mudança na teoria social, “cujo resultado” foi “um papel mais central conferido à linguagem nos fenômenos sociais”.

### 2.1.3 *Linguagem e prática social*

Nesta subseção, nosso propósito é situar a linguagem nas práticas sociais, uma das dimensões da concepção tridimensional de Fairclough, a fim de demonstrarmos como se relacionam e como afetam a (re) construção das identidades das docentes, objetivo de análise nesta pesquisa. Inicialmente, enfatizamos que Fairclough (2003, p. 18) cogita que há dois poderes que permitem que textos sejam moldados socialmente: a estrutura e a prática social, de um lado, e os agentes sociais (“pessoas envolvidas nos eventos sociais”), de outro. Ressalta ainda que essas “causalidades” não são mecânicas ou previsíveis, uma vez que os agentes sociais “não são livres, são socialmente restritos”, mesmo que suas ações não sejam sempre determinadas socialmente.

Assim, para o autor (2003, p. 20), práticas sociais são mediações entre as estruturas sociais e os eventos sociais. Nesse sentido, estruturas sociais são entidades abstratas que caracterizam um grupo, uma organização, uma instituição e eventos sociais são acontecimentos particulares, situados social e historicamente e que envolvem os agentes sociais que os realizam por meio de textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 20).

Por considerar que a relação entre as estruturas e os eventos sociais é muito complexa, Fairclough (2003, p. 20) salienta a importância das práticas sociais como estruturas intermediárias, as quais “podem ser tidas como meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções no decurso do tempo, em áreas particulares da vida social”. Dessa forma, de modo a exemplificar essa concepção, o linguista britânico considera as línguas como estruturas sociais, os textos como eventos sociais e a mediação entre eles, isto é, as práticas sociais, sendo realizadas por ordens de discurso, que são “a organização e o controle social da variação linguística” e possuem os discursos, os gêneros e os estilos como elementos, ou categorias “não puramente linguísticas”, mas que estão entre a linguagem e a não linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 21). Nesse sentido, em 2003, Fairclough acrescentou:

Vejo discursos como modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, crenças, e assim por diante, e o mundo social. Aspectos particulares do mundo devem ser representados diferentemente; assim, nós estamos geralmente na posição de ter de considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, e elas estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que, por seu turno, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas. Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são

diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares (FAIRCLOUGH, 2003, p. 88).

Conforme o pesquisador, “ordens do discurso incorporam assunções ideológicas, as quais sustentam e legitimam relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 33). Contudo, o autor reforça que é possível uma modificação nessas ordens discursivas por meio de lutas sociais. Se as relações de poder permanecem estáveis, porém, a manutenção dessa reprodução é mantida. Assim, podemos considerar que o controle sobre uma ordem de discurso por instituições detentoras de poder é um fator de manutenção desse poder.

Enfatizamos que, segundo Fairclough (2001, p. 21), a ordem do discurso transcende textos individuais e envolve relações intertextuais dentro de um largo conjunto de textos, uma vez que as ordens de discurso “selecionam” algumas possibilidades definidas pela própria língua, excluindo outras, com o objetivo de controlar “a variabilidade linguística para certas áreas da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 21).

Nesse sentido, as práticas sociais articulam o discurso (enquanto linguagem) com outros elementos sociais não discursivos. Com essa percepção, Fairclough (2003, p. 22) afirma que o discurso se apresenta nas práticas sociais de três maneiras: por meio de gêneros (modo de agir), discursos (modos de representar) e estilos (modos de ser). A esses modos de representação, amparado pelos preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o autor concebe que os textos possuem três significados, conforme Quadro 2.1:

**Quadro 1.1 – Tipos de Significados**

<b>Ação (gênero)</b>	Considera os textos como formas de agir/interagir no mundo por meio da fala/escrita.
<b>Representação (discurso)</b>	Concebe que os textos permitem que tanto o mundo material como as próprias práticas sociais sejam representadas.
<b>Identificação (estilo)</b>	Considera que os textos, juntamente com expressões corporais, podem construir modos particulares de ser, identidades sociais e particulares.

Fonte: Adaptado de Fairclough (2003, p. 23)

O Quadro 2.1 resume a explanação do autor sobre os modos como o discurso se apresenta nas práticas sociais e complementa:

[...] os textos simultaneamente representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); interpretam as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; de modo coerente e coesivo conectam partes de textos, e conectam textos com seus contextos situacionais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23).

A conclusão a que chega é que “focalizar a análise de textos na interação de Ação, Representação e Identificação traz uma perspectiva social para o âmbito do texto” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24). Para o pesquisador, esses três aspectos são tidos como elementos de ordens de discurso no nível da prática social. Importante ressaltar que, embora sejam diferentes, não são separados totalmente, uma vez que um internaliza o outro (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26). Após essas explicações, salientamos que os preceitos relacionados a esses “tipos de significados” serão retomados no Capítulo 3 que trata dos aspectos metodológicos dessa teoria. Antes, porém, prosseguimos aprofundando outros elementos teóricos que ampararam essa pesquisa, como a relação entre linguagem e ideologia, descrita a seguir.

#### **2.1.4 Linguagem e ideologia**

Nesta subseção, relacionamos o conceito de linguagem com o de ideologia, com o intuito de reconhecermos as relações de poder que permeiam os discursos das docentes entrevistadas. Inicialmente, convém explicarmos que, de acordo com Gouveia (2001, p. 338), a concepção de Foucault sobre discurso foi modificada tanto na Linguística Crítica como na Análise de Discurso Crítica para acrescentar o conceito de ideologia, tornando a noção de discurso “mais precisa, permitindo, assim, que lhe sejam associadas, a partir de categorias independentes, questões de poder e ideologia”.

Assim, Foucault concebe ideologia como algo que “ofusca a verdade e leva a uma falsa consciência” e por isso não a insere em suas abordagens. A ADC, no entanto, considera que o termo “[...] refere-se a sistemas de pensamento, de valores e crenças, por exemplo, que denotam um ponto de vista particular sobre o real, uma construção social da realidade, independente de aspirarem ou não à preservação ou à mudança da ordem social” (GOUVEIA, 2001, p. 338). Nesse sentido, baseando-se nos estudos de Thompson (1995), Gouveia (2001, p. 338) afirma que, na ADC, o termo ideologia não designa uma “imagem distorcida do real, uma ilusão”, mas que é parte do real, das relações sociais vividas pelos indivíduos de uma sociedade.

Aqui cabe mais uma diferença entre LC e ADC: na visão de Gouveia (2001, p. 339), aquela não inclui uma dimensão crítica no termo ideologia, uma vez que não explicita a noção de dominação. Para a ADC, de acordo com Fairclough (2001, p. 93), “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”. Com essa percepção, Fairclough (2001) descreve ideologia como:

[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Com esse entendimento, nesta pesquisa, tomaremos por base, além das considerações de Fairclough, a visão de Thompson sobre ideologia, uma vez que nos parece mais apropriada<sup>40</sup>. Para chegar a uma definição de ideologia, Thompson (1995) faz uma retrospectiva teórica sobre o conceito de ideologia e, por fim, estabelece a concepção crítica do termo, a qual está interessada em como as formas simbólicas<sup>41</sup> se entrecruzam com relações de poder (THOMPSON, 1995, p. 75). De acordo com o autor, a ideologia é, por natureza, hegemônica, no sentido de que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, reproduz a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes (THOMPSON, 1995, p. 76). Assim, consideramos esse um aspecto essencial nas análises.

Seguindo com as descrições teóricas, relacionamos os preceitos da linguagem com o de identidades na subseção abaixo.

### **2.1.5 *Linguagem e identidades***

Esta subseção é possivelmente a base desta pesquisa por fazer parte do nosso objetivo geral, qual seja: investigar as representações identitárias de docentes de língua materna que trabalham com alunos com deficiência incluídos no Ensino Médio regular. Por isso, aprofundamos seus aspectos e descrevemos como diversos autores conceituam o termo “identidades”. Por fim, posicionamo-nos sobre o conceito do qual nos apropriamos para este estudo.

Inicialmente, destacamos, como demonstra Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade*, que os estudos sobre identidades já eram, no contexto da modernidade<sup>42</sup>, bastante debatidos nas teorias sociais. Isso porquê ela passou a ser considerada fragmentada com a chamada “crise de identidade” e deixou de ser vista como algo definido desde o nascimento dos indivíduos (HALL, 2015, p. 9).

---

<sup>40</sup> Nesta pesquisa, consideramos o conceito de ideologia de Thompson (1995) mais apropriado, mais precisamente em sua concepção crítica, por considerarmos que se une aos preceitos da ADC, conforme demonstramos nesta subseção.

<sup>41</sup> De acordo com Thompson (1995, p. 79), “por formas simbólicas, eu entendo um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos”.

<sup>42</sup> O contexto da modernidade e da modernidade tardia estão descritos mais à frente nesta subseção.

Caetano (2009, p. 163) corrobora esse entendimento ao descrever que “o que se tinha antes disso [final do século XX] era a identidade como um assunto secundário, sempre relegado a um segundo plano de discussão ou a uma abordagem mais reflexiva”. Mas, na modernidade tardia, os estudos sobre identidades foram intensificados, conforme comprovam os ensinamentos dos pesquisadores a seguir.

Nesse sentido, propomo-nos a compreender como as identidades dos professores de língua materna são (re) construídas e até mesmo determinadas a partir de discursos e práticas de letramentos que sustentam os aspectos pedagógicos e políticos do sistema educacional. Para isso, utilizamos três autores que se debruçaram sobre o assunto e delimitamos o conceito que nos parece mais apropriado para esta pesquisa.

O primeiro autor é Giddens (2002) que traz a ideia de autoidentidade considerando-a como o próprio ser e não como algo que o diferencia do restante das pessoas. Para esse teórico, a reflexividade<sup>43</sup> acompanha essas ponderações pessoais na modernidade tardia, uma vez que:

O mundo da alta modernidade certamente se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais. E está repleto de riscos e perigos, para os quais o termo ‘crise’ – não como mera interrupção, mas como um estado de coisas mais ou menos permanente – é particularmente adequado. No entanto, ele também penetra profundamente no centro da auto-identidade [sic] e dos sentimentos pessoais (GIDDENS, 2002, p. 19).

Importante, antes de prosseguirmos, demarcarmos esse período que Giddens (2002) chama de alta modernidade ou modernidade tardia, momento posterior à modernidade, a qual é definida pelo autor tanto como a equivalência ao mundo industrializado como a época do capitalismo como “sistema de produção de mercadorias que envolve tanto mercados competitivos de produtos quanto a mercantilização da força de trabalho”.

De acordo com o pesquisador, uma das características da modernidade era a interconexão entre dois extremos: o das influências globalizantes e o das disposições pessoais. Assim, a vida social moderna foi caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço. Esses processos fazem surgir desencaixes, “mecanismos que descolam as relações sociais de seus lugares específicos, recombinao-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço” (GIDDENS, 2002, p. 10).

Conforme Giddens (2002, p. 11), no período posterior à modernidade, tanto o eu como os contextos institucionais devem ser construídos reflexivamente. Acrescenta ainda que essa

---

<sup>43</sup> Para Giddens (2002, p. 26), reflexividade é o uso regularizado dos conhecimentos “sobre as circunstâncias da vida social como elemento constitutivo de sua organização e transformação”.

transformação é feita em meio a uma grande diversidade de possibilidades. Por isso, possui riscos que os indivíduos que viveram em épocas passadas não corriam, principalmente, os relacionados às incertezas de suas escolhas.

Ressalta ainda que o “eu” deixa de ser passivo e passa a ser cada vez mais determinado “por influências externas”. Assim, os indivíduos também contribuem para as mudanças globais, unindo mais o “eu” dos indivíduos às instituições sociais. Nesse sentido, percebemos, com as análises, as incertezas que as docentes demonstram em relação às suas posturas e capacidades em meio ao processo de inclusão que ainda caminha nessa escola do DF (cf. Capítulo 4).

Giddens (2002, p. 74) cogita ainda que o “indivíduo”, com sua idade singular, não existia nas sociedades anteriores, mas que passou a ser considerado de forma individual com o surgimento da divisão de trabalho. Para ele, o “eu” possui os seus processos psicológicos de formação, entretanto sua formação também depende das tarefas que realiza nas interações sociais.

O segundo autor que selecionamos é Castells. Concebemos que suas definições se encaixam mais em nossa pesquisa pela ênfase na relação entre identidade e ação social, o que possibilita inter-relacioná-las e, conseqüentemente, surgirem transformações na sociedade. Diante disso, reforçamos a importância da compreensão de que os discursos são pressupostos das construções identitárias e, por isso, têm efeitos nas ações dos atores sociais.

De forma a situar o contexto de uso desse termo, Castells (1999) define “modernidade alta” como pós-modernidade tardia ou sociedade em rede. Nesse sentido, afirma:

Embora concorde com a caracterização teórica de Giddens quanto à construção da identidade no período da ‘modernidade tardia’, sustento [...] que o surgimento da sociedade em rede traz à tona os processos de construção de identidade durante aquele período, induzindo assim novas formas de transformação social. Isso ocorre porque a sociedade em rede está fundamentada na disjunção sistêmica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos. [...] Portanto, exceto para a elite que ocupa o espaço atemporal de fluxos de redes globais e seus locais subsidiários, o planejamento reflexivo da vida torna-se impossível (CASTELLS, 1999, p. 27).

Nesse sentido, Castells (1999, p. 27) considera que as sociedades atuais são desarticuladas e diminuídas pela rede global. Com isso, a “maior parte das ações sociais organiza-se ao redor da oposição entre fluxos não identificados e identidades segregadas”, salientando que:

Enquanto na modernidade a identidade de projeto fora constituída a partir da sociedade civil, na sociedade em rede, a identidade de projeto, se é que pode desenvolver, origina-se a partir da resistência comunal [...] A análise dos processos, condições e resultados da transformação da resistência comunal em sujeitos transformacionais é o terreno ideal para o desenvolvimento de uma teoria de transformação social na era da informação (CASTELLS, 1999, p. 28).

Para o autor, as identidades de um ator social são o processo de construção de significados com base em um ou mais atributos inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes de significado, como as questões pessoais (CASTELLS, 2002, p. 22). Como exemplo, podemos citar aspectos sociais como posições políticas e religiosas ou filosóficas, definições sobre estilo de vida e alimentação, bem como posturas profissionais esperadas. Castells (2002, p. 22-23) aponta ainda que toda e qualquer identidade é construída. Além disso, salienta que, como a construção da identidade sempre se dá em contextos de poder, há três formas de construção da identidade: legitimadora, de resistência e de projeto.

A identidade legitimadora é detentora de poder e corresponde a das instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais (CASTELLS, 2002, p. 23). No contexto desta dissertação, as identidades legitimadoras podem ser representadas pela agenciamento do governo, o qual definiu a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e a legitimou. Coube aos professores internalizarem e incorporarem aspectos dessa identidade como seus.

A identidade de resistência é criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas/estigmatizadas em relação à identidade legitimadora e, por isso, ocorrem resistências aos preceitos estabelecidos. Essa identidade “favorece” a formação de comunidades que lutam contra a dominação (CASTELLS, 2002, p. 23). Nesta pesquisa, no entanto, consideramos não terem sido verificadas nos dados identidades de resistência, uma vez que, pelas falas das entrevistas, concebemos que as docentes apenas naturalizam e legitimam as identidades dominantes. Da mesma forma, os alunos com deficiência, atores que “recebem” os direitos “garantidos” pelo Estado, não são considerados como atores agentes, mas sim passivos em todo o processo inclusivo.

A identidade de projeto ocorre quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural a seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, assim, surge a possibilidade de transformação da estrutura social (CASTELLS, 2002, p. 23). Novamente enfatizamos que, nesta pesquisa, com as mesmas considerações do parágrafo anterior, não reconhecemos identidades de projeto nem nas docente, nem nos alunos, “normais” ou com deficiência.

Apesar dessa divisão, Castells (2002, p. 32) considera que o indivíduo pode ter identidades múltiplas, porém “essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social”. O autor ainda afirma que, “embora as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal

condição quando e se os autores as internalizam construindo seu significado com base nessa internalização” (CASTELLS, 2002, p. 33).

Além de estabelecer esses três tipos de identidades, Castells (2002, p. 32) diferencia identidades de papel social. Enquanto aquela é formada pelos significados que os próprios atores sociais se dão, este ou estes são definidos por normas já estruturadas pela sociedade como, por exemplo: trabalhador, jogador de futebol, mãe, pai, avô. Portanto, “identidades organizam significados” e papéis “organizam funções”. Partindo desse princípio, Castells (2002, p. 33) cogita que as identidades são construídas por meio da história, das vivências, da memória coletiva, pessoal e cultural, bem como das concepções religiosas/filosóficas e dos aparatos de poder. De posse desses aspectos, o indivíduo reorganiza os significados de acordo com suas tendências sociais e culturais e exerce diversos papéis, nem sempre diferenciando o que seriam suas identidades desses papéis desempenhados cotidianamente.

Assim, com base nos estudos desses dois autores, propomos agora a inclusão do conceito de identidades culturais, o que também nos parece muito apropriado para o contexto da pesquisa. Hall (2015, p. 9), o terceiro autor, estabelece a ideia de identidades culturais por considerar que muitos aspectos das identidades dos indivíduos surgem do “pertencimento” destes em uma comunidade com suas culturas “étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”, uma vez que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2015, p. 12).

Com essas explicações, Hall enfatiza que os sujeitos assumem diversas identidades e estas se contrapõem a todo momento, não são unificadas e coerentes, como demonstramos na análise na Seção 4.4. Partindo dessas três noções de identidades, acreditamos que são conceitos que se complementam e reforçam a ideia de que as identidades são construídas e transformadas socialmente a todo momento. Essa justificativa se dá por acreditarmos que, de acordo com Caetano (2009):

Na verdade, elas [as concepções da reflexividade do eu e da identidade coletiva] exercem uma interdependência em sua função social: não há como vivenciar uma identidade cultural específica se não for incorporada à identidade pessoal de cada ator social (CAETANO, 2009, p. 164).

Partindo da noção de que as identidades estão em formação ao longo de nossas vidas, e não são inatas e fixas, existentes na consciência no momento do nascimento, segundo Hall

(2015, p. 24), analisamos como elas surgem de uma falta de “inteireza” que é preenchida a partir de nosso exterior. O autor afirma que a sociedade na modernidade tardia é caracterizada pela “diferença”, pois são repletas de divisões e antagonismos que produzem várias “posições de sujeito” as quais ele cogita ser sinônimo de identidades. Embora haja esse conflito, o autor considera que existam articulações parciais, permitindo que “a estrutura da identidade” permaneça aberta (HALL, 2015, p. 14).

A partir desses esclarecimentos, nesta pesquisa, optamos pelo uso do termo modernidade tardia, conforme Giddens, apesar que considerarmos que modernidade alta, modernidade tardia e pós-modernidade sejam momentos similares. Além disso, utilizamos “identidades” em vez de “identidade”, uma vez que concebemos que são múltiplas as identidades dos indivíduos.

Na atualidade, acreditamos que a reflexividade do “eu” realmente deixa de ser peça chave. A exigência de uma vida acelerada, de uma busca incessante por sobrevivência, considerando as classes sociais mais baixas, e por informações, capacitações, carreiras mais promissoras, considerando as classes mais abastecidas, parece distanciar os indivíduos de uma introspecção sobre o seu “eu”. Não há tempo para isso. As vinte e quatro horas de um dia são demasiadamente poucas para o que Giddens considerava como “autoidentidade”.

Hoje, as identidades parecem cada vez mais fragmentadas e influenciadas pelas identidades legitimadoras que naturalizam suas ideologias. A sociedade parece apenas acatar e reproduzir algumas identidades disponibilizadas na mídia televisiva e na virtual. Identidades essas que mudam conforme novas identidades sejam disponibilizadas nas redes sociais. Os indivíduos seriam então a junção de suas opiniões sobre os vários aspectos sociais estabelecidos pela sociedade.

Notamos também a frequente indistinção entre identidades e papéis sociais e a dificuldade cada vez mais em se definir, se é que é possível. Há padrões estabelecidos aos quais exigem que nos adequemos. Não importa quem acreditamos ser, mas sim quem escolhemos ser. Essa escolha aparentemente é menos arbitrária e mais estabelecida, naturalizada e reproduzida.

Finalizando esta subseção teórica, achamos relevante explicitarmos ainda o conceito “gênero de governança”, visto que se relaciona às identidades legitimadoras, como dito nos parágrafos anteriores.

### 2.1.6 *Gêneros de governança*

Nesta subseção, descrevemos brevemente o conceito de “gênero de governança” a fim de o incluir como um dos aspectos das identidades legitimadoras, como descrito acima, de forma a embasarmos nossas considerações no Capítulo 4 sobre essa identidade.

Como ponto de partida, convém reconhecermos a origem do termo. Na obra de 2003, Fairclough nomeia um novo gênero como “gênero de governança”, o qual tem um sentido amplo e engloba qualquer atividade desenvolvida por instituições sociais que regulam ou gerenciam práticas sociais. São instituições que buscam gerenciar a vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34).

Uma dessas instituições é o sistema educacional que possui a função de organizar o sistema escolar por meio de legislações que estruturam e garantam o direito à educação para toda a população, como discutimos no Capítulo 1. Para isso, o Estado cria instituições de ensino e os indivíduos que trabalham nesses locais seguem suas normas diretivas e internalizam as identidades legitimadoras que são naturalizadas. Ressaltamos essa observação por termos notado nesta pesquisa a ligação entre esses gêneros e a identidade legitimadora, descrita por Castells, pois, para que as instituições utilizem os diversos gêneros de governança que estão a sua disposição, é necessário estarem imbuídas de uma identidade legitimadora, de modo que sejam naturalizadas as suas ideologias e hegemonias sejam perpetuadas. Dessa forma, são estabelecidas e mantidas as relações de poder no sistema educacional.

Após essas explicações, partimos do princípio de que os discursos não são neutros, mas que externalizam as ideologias pessoais ou institucionais e demonstram as representações identitárias dos atores sociais, representações essas construídas no meio social em que os indivíduos vivem e interagem com o outro. Ademais, Fairclough (2003, p. 34) relaciona esse gênero ao conceito de recontextualização<sup>44</sup>, considerado pelo autor como a “apropriação de elementos de uma prática sociais dentro de outra”, colocando uma no contexto da outra, “transformando-a de maneira específica no processo”. Percebemos essa recontextualização na educação inclusiva ao discutirmos os conceitos mercadológicos no Novo Capitalismo, conforme demonstramos no Capítulo 1.

Esse gênero e exemplos de seu uso apareceram nos nossos dados e serão descritos e aprofundados na Seção 4.4 no Capítulo 4. No entanto, antes, seguimos com as outras teorias

---

<sup>44</sup> Conceito desenvolvido por Bernstein (1990).

que embasaram este trabalho com a intenção de respondermos as nossas questões de pesquisa. Na próxima seção, descrevemos a Teoria Social do Letramento.

## 2.2 Teoria Social do Letramento

Nesta seção, nosso propósito é reconhecer os conceitos relacionados à Teoria Social do Letramento e como seus aspectos influenciam as práticas pedagógicas e podem contribuir para a (re) construção das identidades docentes. Para isso, dividimo-la em três subseções. Na primeira, tratamos das concepções e implicações do termo para alguns autores, a fim de conhecermos o seu surgimento. Na segunda, detalhamos os conceitos que recebem e como são realizados em salas de aula, de modo a os reconhecer nas práticas docentes. Na terceira, trilhamos uma caminho entre letramentos e a ADC, com o intuito de verificarmos como se relacionam.

Com esse propósito, trazemos as contribuições de pesquisadores renomados na área de estudos de letramentos. Entre os estrangeiros, selecionamos Barton (1994), Barton e Hamilton (1998) e Street (1993, 2014) por acreditarmos que suas concepções são de grande relevância para esta pesquisa. Entre os brasileiros estão Kleiman (1995), Soares (2003) e Ribeiro (2003) com suas definições sobre esse conceito, distinguindo-o de alfabetização; Jesus (2017), Caetano (2009, 2010, 2014, 2017) e Rios (2013) com aprofundamentos e pesquisas sobre letramentos em práticas sociais diversas.

Para situarmos os estudos de letramentos no Brasil, valemo-nos das descrições de Kleiman (1995, p. 15) que afirma que, na década de 90, no campo acadêmico, as investigações sobre letramento eram vigorosas, pois os pesquisadores tinham como objetivo a busca por explicações sobre sua ocorrência no campo social, com o propósito de encontrarem possíveis respostas capazes de “promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita”.

Ribeiro (2003, p. 12) reafirma o grande interesse por esses estudos na academia. No entanto, salienta que o letramento é um termo ainda desconhecido pela maior parte da população, incluindo os docentes brasileiros, pois sua aceitação e a delimitação de seu sentido ainda não são unânimes. Atualmente, percebemos que esses estudos permanecem necessários, uma vez que, como demonstramos nas análises (cf. Capítulo 4), na escola pesquisada, o conceito de letramento ainda é pouco compreendido pelas docentes, como demonstraram em seus relatos. Após essa breve explicação, aprofundamos essa perspectiva.

### 2.2.1 *Letramentos: concepções e implicações*

Iniciando os estudos sobre letramentos, Barton (1994) considera o termo como composto por três áreas: social, psicológica e histórica, uma vez que, psicologicamente, é um sistema de representação do mundo para cada indivíduo; socialmente, é a representação do mundo para os outros; e historicamente, é o conjunto dos sentidos das histórias pessoais, sociais e culturais dos indivíduos que afetam as suas ações e interações na sociedade. Dessa noção, surge a Teoria Social do Letramento (TSL). De acordo com Barton e Hamilton (1998, p. 11), a TSL possui seis bases que distinguem a natureza do letramento:

#### **Quadro 2.2 – Bases do letramento na TSL**

- 1) O letramento é um conjunto de práticas sociais realizadas em eventos sociais mediados por textos escritos.
- 2) Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- 3) As instituições sociais, com suas relações de poder, padronizam as práticas de letramento desenvolvidas em sua esfera. Dessa forma, alguns letramentos são mais dominantes, outros mais marginalizados.
- 4) As práticas de letramento têm propósitos específicos de acordo com objetivos sociais e culturais.
- 5) O letramento é historicamente situado.
- 6) As práticas de letramento mudam e novas práticas surgem, inclusive no ambiente informal quando novos sentidos são produzidos.

Fonte: Adaptado de Barton e Hamilton (1998)

Assim, com as bases descritas no Quadro 2.2, a Teoria Social do Letramento concebe as práticas de letramentos como um conjunto de práticas sociais realizadas por eventos discursivos a fim de realizarem práticas com propósitos específicos. Esclarecemos que, em relação à definição de “práticas de letramento”, Street (1993, p. 12-13) considera que “incorporam não apenas ‘eventos de letramento’, ocasiões empíricas integradas pela escrita, como também ‘modelos populares’ destes eventos e as preconcepções ideológicas que lhes são subjacentes”.

Nesse sentido, na obra intitulada *Letramentos Sociais*, Street (2014) criticou o que chamou de letramento autônomo, um ensino centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, reduzindo letramento a um conjunto de capacidades cognitivas. O autor nos ensina que a escola atual e muitas políticas públicas concebem o ensino como uma forma de “desenvolver” o letramento, considerando-o como um conjunto de competências a serem adquiridas. Nessa perspectiva, as instituições, o texto e os sujeitos são tratados de forma

homogênea, independente do contexto social. Não há a preocupação em como as pessoas usam os textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais.

Como solução, Street (2014, p. 17) defende o modelo ideológico, visto que “vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições”. Com o advento da TSL, a tendência foi considerar o letramento como prática social com uma perspectiva transcultural. Nesse contexto, há uma rejeição, por parte de vários autores, da “visão dominante” do letramento, que deixa de ser uma habilidade “neutra” para ser vista como prática ideológica, envolvida por relações de poder. Street (2014, p. 17) chama este novo cenário de “Novos Estudos do Letramento”<sup>45</sup>. O autor continua:

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p. 17).

Assim, Street reflete sobre as implicações desses novos estudos para a Pedagogia, mostrando que é importante ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem, buscando ajudá-las a adquirir a consciência da “natureza social e ideologicamente construída das formas específicas” que utilizamos nos diversos momentos de nossa interação (STREET, 2014, p. 17).

Para o pesquisador, as relações entre língua falada e escrita devem ser explicadas em termos de contextos sociais e não nas exigências cognitivas de produção de linguagem ou nos aspectos estruturais isolados de cada modalidade, pois:

Se, em vez disso, partirmos da língua e dos discursos como práticas sociais e então perguntarmos de que modo convenções particulares são criadas e reproduzidas em contextos específicos, talvez descubramos que existem situações em que o foco nas diferenças entre fala e escrita não é relevante para nosso entendimento da situação (STREET, 2014, p. 24).

Dessa forma, dentro do modelo “autônomo” de letramento, é pressuposta uma só forma de direção associando progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social à aquisição da escrita. Em contrapartida, o modelo ideológico “força a pessoa a ser mais cautelosa com grandes generalizações sobre o letramento “em si mesmo”, uma vez que investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Além disso,

---

<sup>45</sup> De acordo com Bevilaqua (2013), “a denominação Novos estudos de Letramento foi cunhada por Gee (1991 *apud* STREET, 2003) quando da observação que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p.77)”.

concentra-se na sobreposição e na interação das mobilidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”<sup>46</sup> (STREET, 2014, p. 44).

Ainda em relação ao letramento autônomo, segundo Kleiman (1995, p. 21), esse modelo “é prevalente na nossa sociedade e reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quanto dos primeiros movimentos de educação em massa”. As considerações de Kleiman, na década de 90, parecem ainda preponderantes, conforme pretendemos demonstrar nesta pesquisa.

A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramentos, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Voltando à discussão, a autora esclarece que o termo “autônomo” vem da noção de que ele, por si mesmo, é suficiente para capacitar os indivíduos para o uso da escrita independente do contexto em que ela esteja inserida. Entretanto, para ela, “o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”, uma vez que os aprendizados desenvolvidos na escola “devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Aprofundando um pouco mais os aspectos teóricos sobre a Teoria Social do Letramento, achamos relevante incluímos os estudos de outros pesquisadores brasileiros que muito contribuem com essa abordagem, conforme subseção a seguir.

### **2.2.2 *Letramentos: conceitos e práticas em sala de aula***

Como enfatizado, o termo “letramento” ainda é pouco claro e impreciso para muitos profissionais da educação. Assim, ainda são de suma importância estudos que o distingam do conceito de alfabetização e letramento. Soares (2003, p. 90-91) descreve de maneira simples esta diferenciação. Segundo a autora, alfabetização é a “aquisição de uma tecnologia”, a

---

<sup>46</sup> De forma breve, segundo a teoria da “grande divisão”, as pessoas são divididas entre iletrados x letrados (STREET, 2014, p. 44).

habilidade para utilizar o alfabeto para ler e escrever. Já letramento é o exercício efetivo desse código para atingir diferentes objetivos em práticas sociais que envolvam a língua escrita.

Para a alfabetização, a escolarização é considerada natural e inquestionável, pois é na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita (SOARES, 2003, p. 93). No entanto, o vínculo letramento-escolarização, não parece tão natural e óbvio, uma vez que, normalmente, primeiro acontece a aquisição da tecnologia – alfabetização – e depois o seu uso efetivo em práticas sociais – letramento (2003, p. 94). Essas relações são, entretanto, relativas, pois a alfabetização não precede nem é pré-requisito para a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tanto assim que analfabetos e crianças ainda não alfabetizadas podem ter um certo nível de letramento (SOARES, 2003, p. 92).

De forma a compreender mais sobre o termo, ao pesquisarmos-lo no *Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss*, constatamos que já existe a acepção de “incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever” juntamente com acepção anterior de “representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita” (LETRAMENTO, 2009). Dessa forma, concluímos que existe a distinção entre alfabetização e letramento nos normativos brasileiros, embora ainda haja confusão entre esses termos, conforme fragmento (76) das entrevistas no Capítulo 4: “Letramento no sentido de... de qual leitura? Eu não entendi muito bem o letramento na última parte da pergunta!”).

Kleiman (1995, p. 18) também o define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A questão que ainda gera dúvidas é se o termo inclui apenas práticas escritas ou também orais. Kleiman, em *Os significados do Letramento*, em 1995, cita que crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas, mesmo sem serem alfabetizadas (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Para a autora (1995, p. 19), a escola então seria encarregada de apenas alguns tipos de práticas de letramento, embora ainda seja considerada como a “mais importante das agências de letramento”. A principal prática de letramento ensinada pela instituição escolar seria, portanto, a alfabetização que, de acordo com essa pesquisadora, é um processo individual de aquisição do código alfabético e numérico (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Dessa forma, Kleiman (1995, p. 20) considera que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim, as práticas discursivas de letramento “determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos” e, por isso, “têm caráter institucional ou

comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pelo meio escrito” (KLEIMAN, 1995, p. 25).

Para Barton (1994), letramentos são atos socioculturais que envolvem atividades de leitura e escrita. Não é, portanto, uma habilidade cognitiva, mas o uso do código da língua nos diversos eventos sociais. Conforme esse estudioso, “um letramento é uma configuração estável, coerente e identificável de práticas” (BARTON, 1994, p. 29). Concordando com as perspectivas desse autor, nesta pesquisa, utilizaremos o termo “letramentos” no plural.

Nesse sentido, há ainda outros aspectos importantes para a compreensão dos letramentos. Entre eles estão os eventos de letramentos que, segundo Barton (1994, p. 31), são os momentos de nossa vida em que a escrita está presente, “são as atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel”. Há também a definição de práticas de letramentos, consideradas pelo pesquisador como o conjunto de padrões comuns ao usarmos a leitura e a escrita nos diversos eventos de letramento, cada indivíduo incluindo seu conhecimento cultural, seus valores e suas crenças.

Considerando que as práticas de letramentos também ocorrem nas salas de aulas, partimos do princípio de que é necessário o uso de práticas de letramentos que incluam as vivências pessoais dos alunos e seus contextos sociais, uma vez que esses aspectos interferem em suas escolhas discursivas. Caetano (2017, p. 38) sugere que uma forma de utilizar letramentos em sala de aula é ensinar habilidades e competências para que os alunos participem de eventos de letramento capazes de inseri-lo efetivamente nas práticas sociais recorrentes nos contextos em que vivem.

Nessa linha, Jesus (2017) traz a concepção do letramento para a diversidade, que inclui práticas educacionais que suscitem “a sensibilização e acolhimento para manifestações das diversidades, sejam no plano linguístico, cultural, social, étnico e estético” (JESUS, 2017, p. 72). Acreditamos que essa abordagem corrobora com o desenrolar de nossa investigação, uma vez que o contexto social estudado (a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular) é permeado pela diversidade. Em uma sala de aula inclusiva, cabe ao professor lidar com a diversidade de alunos e a adaptação dos conteúdos, mesmo diante de poucos recursos e formações sobre o assunto, conforme excerto a seguir:

O letramento pela diversidade também exige do professor a compreensão da linguagem como manifestação ideológica e sua relação com o discurso. É pelo discurso que elegemos a maneira de construir sentidos que estão em nossa órbita – por meio dele, evidenciamos as diferenças, criamos símbolos de unidade e de identificação coletiva. Se, às vezes, apagamos vozes, não raro eternizamos outras (JESUS, 2017, p. 73-74).

Por isso, conforme o autor, é essencial que o professor compreenda o efeito da linguagem nas práticas sociais discursivas em sala de aula. Dessa forma, Jesus (2017, p. 72) sugere que os docentes busquem “[...] diálogos entre meus valores e dos outros, percebendo que ‘minhas verdades’ são históricas e incompletas e não universais e únicas”. A nosso ver, o posicionamento desse pesquisador vai ao encontro das perspectivas de Street (1993, 2014) sobre o uso dos letramentos ideológicos em sala de aula.

Acreditamos ainda que podemos relacionar o modelo autônomo descrito por Street (2014) ao sistema de educação bancária citado por Paulo Freire, o qual, em nossas análises, ainda é predominante. Para Freire (2013, p. 81), a memorização e a repetição, os “depósitos” não levam à educação, visto que, se “não há criatividade, não há transformação, não há saber”, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Consideramos, assim, que os autores citados anteriormente seguem na mesma linha teórica de Freire.

Com essas concepções teóricas sobre letramento, abordaremos enfim a relação desse conceito com a teoria da Análise de Discurso Crítica, de modo a embasar esta dissertação.

### **2.2.3 A ADC nas trilhas do letramento**

De acordo com Barton (1994), os letramentos estão sempre se ajustando às vidas cotidianas das pessoas em todas as esferas sociais. Por isso, é essencial considerarmos os contextos institucionais em que eles acontecem, uma vez que estes estabelecem formas de uso da língua de acordo com seus objetivos. Assim, “é importante ver como o estado, a igreja, corporações multinacionais usam o letramento para planejar, gravar, controlar e influenciar, e como as pessoas participam nessas práticas” (BARTON, 1994, p. 25).

Nesse sentido, a ADC contribui bastante para os estudos sobre letramentos, principalmente por suas considerações sobre o discurso como prática social, visto que os diversos letramentos disponíveis nas práticas sociais utilizam, necessariamente, a língua e seus usos, podendo ser também nomeados de práticas discursivas de letramento (RIOS, 2013).

Unindo a ADC aos estudos do letramento estão muitos autores, mas selecionamos algumas considerações de Rios (2013) por serem atuais e pertinentes aos objetivos deste trabalho. Rios (2013) aborda a relação entre “letramentos do mundo da vida” e “letramentos de sistemas”. Os primeiros Rios (2013, p. 331) afirma se referirem às interações das pessoas no dia a dia, reguladas “por um consenso pressuposto”, visto que as normas são conhecidas e seguidas pelos indivíduos desse contexto.

No mundo da vida emergem os sistemas, que recebem influência daquele e passam a controlá-lo, visando a regular as práticas de letramentos envolvidas. Assim, os letramentos de sistemas são públicos e institucionalmente controlados, também denominados por Rios (2013, p. 333) como letramentos dominantes. Apesar dessa separação, Rios (2013, p. 332-333) cogita que, “em decorrência da natureza contraditória do mundo da vida, muitas vezes, o que ocorre são hibridizações entre letramentos do mundo da vida e de sistemas”, bem como uns podem tornar-se os outros (RIOS, 2013). Portanto:

[...] é a forma como o letramento é utilizado que define as relações de poder em curso, e vice-versa. Se aceitarmos a ideia de que os textos podem ser intrinsecamente poderosos, então aderimos ao modelo autônomo, assumindo que o mero exercício de atividades de codificação e decodificação é capaz de transformar práticas (RIOS, 2013, p. 329).

Mas, segundo o pesquisador, se nos aprofundarmos nos estudos do letramento, poderemos perceber que “os efeitos das relações de poder sobre os atores em uma prática específica sempre dependem dos valores, das ideologias e das redes em torno da interação textual” (RIOS, 2013, p. 329).

Assim, as contribuições de Rios permitem relacionar os letramentos do mundo da vida e de sistemas aos estudos da Análise de Discurso Crítica, uma vez que, para ele, esses termos “não estão diretamente ligados a textos ou gêneros, mas a eventos e práticas”, pois “textos em si não são capazes de abranger todo o processo em que estão envolvidos” (RIOS, 2013, p. 334). Logo, seus preceitos juntamente com os da ADC evidenciam que o uso de determinados letramentos implica as relações de dominação embutidas neles as quais podem ser percebidas nos discursos dos atores sociais, conforme demonstramos nas análises dos dados (cf. Capítulo 4).

A seguir, prosseguindo com arcabouço teórico que no apoiou nesta pesquisa, descrevemos a Teoria das Representações dos Atores Sociais.

### **2.3 Teorias da Representação dos Atores Sociais**

Nesta seção, detalhamos a Teoria das Representações dos Atores Sociais com o intuito de reconhecermos as formas como as docentes entrevistadas representam os alunos “normais” e os com deficiência e como se autorrepresentam, de modo a verificarmos como essas representações podem contribuir para a (re) construção de suas identidades. Iniciamos, enfatizando que, pelos dados gerados, percebemos a necessidade de incluirmos a Teoria dos Atores Sociais de van Leeuwen (1997), uma vez que falar de identidades sem compreender

como os atores sociais se autorrepresentam e representam os outros atores sociais nos parece impossível.

Convém explicar que essa teoria possui uma consistência gramatical bastante sólida, possibilitando uma investigação confiável na representação dos atores sociais que participam dos discursos analisados. Nela, van Leeuwen (2008) prioriza as categorias sociológicas (nominalização e agência, por exemplo) em detrimento de categorias linguísticas (como a supressão do agente da passiva, por exemplo). A especificidade da “agência” nos interessa muito, uma vez que o problema social do nosso contexto de estudo envolve “minorias” (pessoas com deficiência) que têm suas vozes apagadas, tornando-se participantes afetados e apassivados pelo agenciamento de outros participantes nas interações sociais e discursivas (cf. Capítulo 4).

Dessa forma, é uma teoria que assume a gramática como potencial de significação, juntamente com a Linguística Sistêmico-Funcional, com o propósito de analisar textos. Por isso, é uma teoria linguisticamente adequada para esta pesquisa. Para isso, dividimo-la em duas subseções. Na primeira, buscamos definir o que são “atores sociais” segundo van Leeuwen, com a intenção de compreendermos os intuitos dessa teoria. Na segunda, demonstramos as categorias de análises disponibilizadas por essa teoria que embasaram as análises dos nossos dados no Capítulo 4.

### **2.3.1 Atores sociais**

Com esta subseção, nosso intuito é definir o que são “atores sociais” segundo a Teoria das Representações dos Atores Sociais, de modo a reconhecermos como estes são representados nas falas das docentes entrevistadas. Nessa teoria, van Leeuwen (1997, 2008) investigou como os participantes de práticas sociais podem ser representados nos diversos discursos e a esses participantes chamou de atores sociais, termo que será utilizado no decorrer desta dissertação quando nos referirmos aos participantes dos discursos analisados.

Ao se referir à sua teoria, o autor pondera: “os linguistas tendem a preservar a unidade das categorias formais. Tentarei aqui a abordagem oposta, esperando fornecer um conjunto de categorias relevantes para investigar a representação dos atores sociais no discurso” (1997, p. 170). Assim, é importante frisarmos que os atores recebem papéis para desempenharem funções e são representados nesse sentido, mas não é necessário que haja congruência entre os papéis desempenhados e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos nos textos, pois podem receber papéis ativos (são representados como forças ativas e dinâmicas em uma atividade) ou passivos (submetidos à atividade ou sendo receptores dela; podem ser sujeitos ou beneficiados) etc.

Com essas considerações, construímos os quadros abaixo, detalhando as formas como esses atores sociais podem ser representados nas práticas discursivas, conforme subseção a seguir.

### 2.3.2 *Categorias de análises de van Leeuwen*

Nesta subseção, demonstramos as categorias de análises disponibilizadas por essa teoria, as quais embasaram as análises dos nossos dados no Capítulo 4.

De acordo com van Leeuwen, são duas as categorias sociológicas fundamentais: a exclusão e a inclusão. Dentro delas, há categorias secundárias, como demonstramos sistematicamente no Quadro 2.3 (categorias relacionadas à exclusão) e no Quadro 2.4 (categorias relacionadas à inclusão), seguidas de breves explicações.

**Quadro 2.3** – Categorias relacionadas à exclusão dos atores sociais

Exclusão		
Categoria sociológica	Tipo e/ou definição	Como se realiza
<b>Supressão</b>	Exclusão total do ator social	- Apagamento do agente da passiva - Orações infinitivas que funcionam como um participante gramatical - Nominalizações - Adjetivos
<b>Encobrimento (segundo plano)</b>	Exclusão parcial do ator social	- Apagamento do agente da passiva - Orações infinitivas que funcionam como um participante gramatical - Nominalizações - Adjetivos - Elipses

Fonte: Adaptado de van Leeuwen (1997)

O Quadro 2.3 detalha as categorias que se ramificam da categoria da exclusão. Van Leeuwen (1997) afirma que a técnica de excluir os atores sociais pode ser “inocente”, no sentido de se presumir que os leitores já conhecem o ator citado ou de se considerar que eles são irrelevantes. No entanto, pode também estar diretamente relacionada às estratégias do escritor.

Enfatizamos que, quando as atividades estão incluídas, mas os atores não, a exclusão deixa vestígios. Essa categoria pode ser feita por **supressão**, quando não há qualquer referência ao ator social (apagamento do agente da passiva, orações no infinitivo, nominalizações e processos realizados como adjetivos), ou por **encobrimento**, quando o ator social fica em segundo plano, pois é mencionado em alguma parte do texto, permitindo que o leitor faça

algumas inferências (elípticas). Importante ainda compreendermos que uma prática não representada não é reexaminada, nem contestada; assim como um ator social excluído não pode ser responsabilizado diretamente por determinada tarefa.

Assim, enquanto a exclusão trabalha com essas duas categorias (supressão e encobrimento), a inclusão abrange várias categorias: ativação e passivação; genericização e especificação; personalização e impersonalização. Há ainda subcategorias dentro delas, conforme quadro a seguir.

**Quadro 2.4** – Categorias relacionadas à inclusão dos atores sociais

<b>Inclusão</b>		
<b>Categoria sociológica</b>	<b>Tipo e/ou definição</b>	<b>Como se realiza</b>
<b>Ativação</b>	Ator social representado como força ativa em uma atividade	- Papéis gramaticais ativos (Ator, Experienciador, Dizente, Comportante, Atribuidor) - Circunstancialização que destaca o papel ativo do ator
<b>Passivação</b>	Ator social representado se submetendo à atividade ou afetado por ela. Pode acontecer em orações passivas ou ativas	- Papéis gramaticais passivos (Meta, Fenômeno, Portador) - Circunstancialização com sintagma preposicional - Possessivação com sintagma preposicional com “de”
<b>Genericização</b>	Atores sociais representados como classes, relacionados a conceitos e regras gerais da sociedade	- Plural sem artigo definido - Singular com artigo definido - Tempo presente (ações habituais, universais)
<b>Especificação</b>	Individualização (atores como indivíduos)	- Singularidade - Dados identificadores
	Assimilação (atores como grupos) por coletivização	- Pluralidade - Substantivo que denota grupo de pessoas
	Assimilação (atores como grupos) por agregação	- Quantificação (maioria, grande parte, minoria)
<b>Personalização</b>	Indeterminação (indivíduos ou grupos não especificados, anônimos)	- Pronomes indefinidos com função nominal (todos, alguém, ninguém etc.)
	Diferenciação (indivíduos ou grupos identificados com características humanas)	<i>Funcionalização:</i> - Denotam determinada ocupação profissional - Possessivação - Circunstancialização

<b>Impersonalização</b>	Objetivação (representado por uma referência metonímia)	<i>Referência à instituição:</i> - Atores impessoais agindo em nome do órgão a que pertencem - Circunstancialização
-------------------------	--	---

Fonte: Adaptado de van Leeuwen (1997).

O Quadro 2.4 representa as categorias da inclusão que podem ser realizadas por ativação ou passivação; genericização ou especificação; personalização ou impersonalização, conforme explicações abaixo. Esclarecemos que descrevemos somente as que evidenciamos nos dados. Para uma consulta completa às categorias, ver van Leeuwen (1997).

A **ativação** é a inclusão do ator social representado com papel ativo em uma atividade com os papéis gramaticais participantes de *ator*, *experenciador*, *dizente*, *comportante*, *atribuidor*. A **passivação** pode ocorrer em orações passivas ou ativas quando o ator social se submete à atividade ou é afetado por ela. Os papéis gramaticais participantes são: *meta*, *fenômeno*, *portador*. Pode se realizar ainda como possessivação, na forma de sintagma preposicional.

A inclusão do ator social também pode ser feita por **genericização**, quando esse ator é representado como classe, normalmente envolvido em regras gerais da sociedade. A genericização acontece no tempo presente e se realiza com plural sem artigo ou com singular com artigo definido. Pode ser feita também por **especificação**, que, diferentemente da genericização, acontece no tempo passado. É dividida em *individualização* (dados que identifiquem os indivíduos) e *assimilação por coletivização* (substantivos que denotam grupo de pessoas) ou *assimilação por agregação* (representado por quantificação “a maioria”, “grande parte”, “a minoria”). A inclusão por assimilação, muitas vezes, é usada para regulamentar práticas e produzir uma opinião de consenso.

Os atores sociais são também incluídos por personalização ou impersonalização. O que diferencia as duas é que, enquanto naquela os atores sociais são representados por indivíduos ou grupos identificados com características humanas, nesta são representados por uma referência metonímia e não possuem características humanas. A **personalização** pode ser feita por *indeterminação* (atores sociais não especificados, anônimos; uso de pronomes indefinidos com função nominal) ou por *diferenciação por nomeação* (nomes próprios) ou por *diferenciação por funcionalização* (os papéis dos participantes denotam determinada profissão, ocupação). Na indeterminação, a identidade dos atores sociais é considerada irrelevante.

Na inclusão por **impersonalização**, os atores sociais podem ser representados por objetivação por referência à instituição (atores sociais agindo em nome de uma instituição) e,

por isso, não são responsabilizados por suas ações. Salientamos que a inclusão por impersonalização também pode encobrir as identidades ou os papéis sociais do participante, fornecer autoridade impessoal ou força a uma atividade/qualidade do ator social ou acrescentar conotações negativas/positivas a uma atividade do ator.

Após essas explicações sobre as categorias dessa teoria, reforçamos que a Teoria das Representações dos Atores Sociais é essencial para a análise dos nossos dados, uma vez que o fato de um ator social ser excluído ou incluído em um discurso demonstra como a agência<sup>47</sup> ou a sua ausência está representada, o que é de suma importância para uma análise crítica de discurso. Por fim, descrevemos a última teoria em que nos embasamos nesta pesquisa: a Linguística Sistêmico-Funcional.

## 2.4 Linguística Sistêmico-Funcional

Nesta seção, explicitamos os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que contribuíram para a análise dos dados, juntamente com alguns aspectos do Sistema de Avaliatividade, a fim de complementarmos a análise de discurso textualmente orientada.

Partindo das explicitações da Subseção 2.1.2, percebemos que tanto Fairclough (1992, 2003) como Halliday (2004) definem os textos ou discursos como multifuncionais e estabelecem três funções ou três elementos da ordem de discursos. Entretanto, cada autor utiliza uma nomenclatura. Enquanto este classifica as funções como ideacional, interpessoal e textual; aquele classifica-as como significados acional, representacional e identificacional. Assim, é importante relacionarmos a teoria da ADC com a LSF.

Como especificado na Seção 2.1, Fairclough (2001, p. 27) buscou com a ADC desenvolver uma teoria que também pudesse ser utilizada como metodologia, caso fossem cumpridas as quatro condições<sup>48</sup> que o autor cita. Dentre elas está a necessidade de uma metodologia de análise multifuncional que contemple a relação entre o conhecimento, as relações sociais e as identidades sociais. Dessa forma, o autor declara que a teoria sistêmica da linguagem seria adequada.

---

<sup>47</sup> Como citamos no Capítulo 1, por agência ou agenciamento Jordão (2010, p. 432) afirma ser uma “forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representação de mundo”.

<sup>48</sup> São elas: um método de análise multidimensional com o auxílio da abordagem tridimensional; um método de análise multifuncional que contemple as práticas discursivas, as relações e as identidades sociais; um método de análise histórica que focalize a estrutura e os processos articulatórios que constroem os textos e as ordens de discurso; e um método crítico (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27).

Inicialmente, informamos que os estudos iniciais sobre essa teoria sistêmica da linguagem foram feitos por Bronislaw Malinowski [1884-1932] e John Rupert Firth [1890-1960], sendo aprofundados por Halliday [1925]. Desde então, essa abordagem de análise utiliza categorias léxico-gramaticais, sistematizadas na obra *An Introduction to Functional Grammar*, revisada em 1994 (FUZER; CABRAL, 2014, p. 17).

Fuzer e Cabral (2014, p. 19) esclarecem as escolhas para os termos que caracterizam essa parte da linguística. Ela é *sistêmica* “porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados” e *funcional* “porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos” em contextos específicos. Desse modo, essa abordagem, assim como a ADC, utiliza o texto como objeto de análise, considerando a linguagem em uso nos casos concretos e em contextos determinados. O objetivo é compreender os significados das escolhas dos falantes ao optarem por uma forma e não por outra em suas interações reais.

Para Halliday (2004), há três funções da linguagem. São elas: ideacional, interpessoal e textual, as quais serão aqui nomeadas por metafunções, conforme nomenclatura utilizada pelo autor. Nesse sentido, a LSF é dividida em três metafunções, detalhadas no quadro a seguir:

**Quadro 2.5 – Metafunções de Halliday**

Metafunção Ideacional	Metafunção Interpessoal	Metafunção Textual
Representa o mundo externo ou interno, o das ideias. O Sistema da Transitividade permite análises das formas de representação do mundo por meio dos discursos dos atores sociais.	Permite “expressar a interação entre os participantes de um evento comunicativo”. Nela, a oração é vista como troca de informações ou bens e serviços. Os Sistemas MODO, Modalidade e Polaridade direcionam as análises ligadas aos relacionamentos entre os indivíduos.	Organização da linguagem de forma coerente. Trata a oração como mensagem, a qual possui um Tema (ponto de partida da sentença) e um Rema (restante da mensagem).

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33-34)

Como demonstra o Quadro 2.5, na metafunção ideacional, o foco está no conteúdo da mensagem e o sistema semântico responsável por sua análise é a Transitividade. Esse sistema tem como elemento principal os processos, representados por verbos, ações descritas pelo falante/escritor. Há três processos principais: os **Materiais**, que representam as experiências externas do ator social; os **Mentais**, que exprimem suas experiências internas; e os **Relacionais**,

que estabelecem uma relação entre o participante e sua identidade/descrição (HALLIDAY, 2004).

Existem ainda os processos secundários: os **Verbais**, que descrevem as relações construídas mentalmente, mas concretizadas na língua; os **Comportamentais**, que sintetizam as ações humanas e fisiológicas; e os Existenciais, que indicam os fenômenos que existem ou acontecem (HALLIDAY, 2004). Por esses não serem recorrentes nos dados, não os aprofundaremos, assim como não abordaremos pormenores das metafunções interpessoal e textual.

De forma resumida, esclarecemos que cada processo possui definições próprias para seus elementos, conforme ilustramos no quadro a seguir:

**Quadro 2.6 - Processos, participantes e circunstâncias**

<b>Processos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Circunstâncias</b>
<b>Material</b>	Ator, meta, escopo, recipiente, cliente, atributo	Extensão, Localização, Modo, Causa, Contingência, Acompanhamento, Papel Assunto, Ângulo
<b>Mental</b>	Experienciador, fenômeno	
<b>Relacional atributivo</b>	Portador, atributo	
<b>Relacional identificacional</b>	Identificado, identificador	
<b>Comportamental</b>	Comportante, comportamento	
<b>Verbal</b>	Dizente, verbiagem, alvo, receptor	
<b>Existencial</b>	Existente	

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33-34)

Elucidamos que, embora os processos estejam subdivididos e as metafunções foquem análises diferentes, como demonstra o Quadro 2.6, essas funções, assim como os significados de Fairclough (1992, 2003), se realizam simultaneamente na oração, conforme demonstramos nas análises no Capítulo 4. Dessa forma, a LSF permite a identificação das estruturas das linguagens específicas utilizadas pelos atores sociais envolvidos no contexto selecionado e, a partir disso, a significação de um texto.

Amparadas por essa gramática funcional, evidenciamos, em nossas análises, muitos aspectos do Sistema de Avaliatividade e, por isso, decidimos por acrescentá-lo brevemente na subseção a seguir.

### 2.4.1 *Sistema de Avaliatividade*

Nesta subseção, descrevemos apenas as categorias **Atitude**, que inclui as subcategorias Afeto, Julgamento e Apreciação, e Gradação e engajamento, de maneira breve. Optamos por incluí-las por avaliarmos que complementam as categorias da LSF e contribuem para uma melhor interpretação dos dados.

Dissemos que nosso objetivo geral é investigar as representações identitárias de docentes de língua materna que trabalham com alunos com deficiência incluídos no Ensino Médio regular. Por isso, consideramos que a metafunção ideacional tem maior proeminência nesta pesquisa. No entanto, nossos dados demonstram muitos aspectos da metafunção interpessoal, principalmente relacionados à teoria da Avaliatividade, desenvolvida por Martin e White (2005). Essas abordagens se complementam e as metafunções ideacional e interpessoal também, visto que, conforme os próprios autores, as atitudes dos falantes/escritores são percebidas quando os significados ideacionais são selecionados. Demonstraremos essas relações nas análises dos dados no Capítulo 4.

Conforme nomeado por Martin e White (2005), chamamos essa concepção de Sistema de Avaliatividade, pois “não se trata de uma teoria, mas um conjunto, um sistema de opções em nível semântico discursivo à disposição dos usuários que, no nível léxico-gramatical, será instanciado” textualmente por mecanismos disponíveis na língua de acordo com o contexto em que a interação acontece (VIAN JR., 2009, p. 28). A escolha por esse sistema se deu por estar no nível dos significados, na “semântica do discurso”, embora seja realizado por “estrato léxico-gramatical” e “grafo-fonológico” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46). Assim, esse sistema se realiza, de acordo com Vian Jr.:

[...] a partir da modificação de participantes, processos e adjuntos, em diferentes instâncias, podendo configurar-se no texto como qualidades, por meio de epítetos, atributos e circunstâncias, pelos diferentes processos, mas principalmente comportamentais e mentais, ou como comentários, ao usarmos adjuntos modais (VIAN JR., 2009, p. 23).

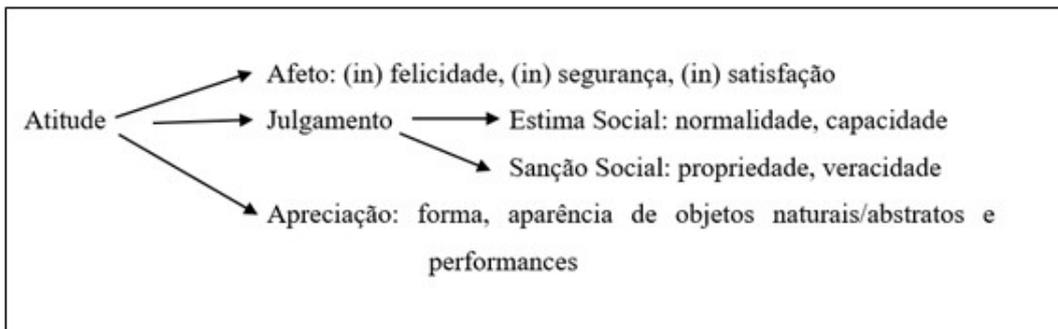
Outro ponto importante para optarmos por esse sistema de análise linguística é a possibilidade de ser realizado de forma explícita, quando há elementos léxico-gramaticais que permitam o reconhecimento dos significados, ou de forma implícita, sugerindo interpretações por parte do interlocutor (MARTIN; WHITE, 2005). A nosso ver, as realizações implícitas merecem atenção por serem extremamente sutis, naturalizando discursos de maneira imperceptível e induzindo os ouvintes/leitores para o que o falante/escritor deseja. Estas se realizam pelos significados ideacionais, segundo Martin e White (2005).

Nesse sentido, os autores dividiram o Sistema de Avaliatividade em três subsistemas: Atitude, Gradação e engajamento. Como a Atitude é o domínio que mais se fez presente em nossos dados, ele será mais aprofundado. Os dois últimos serão explicados brevemente por não serem representativos nas nossas análises o que pode ser um indicativo de que as categorias relacionadas ao Afeto, Julgamento e Apreciação podem ter um maior impacto nas representações identitárias. A seguir, descrevemos esses subsistemas.

#### 2.4.1.1 Atitude

Segundo Vian Jr (2009, p. 19), pelas atitudes expressamos sentimentos e emoções, julgamos e avaliamos pessoas, comportamentos e situações. Essa categoria do Sistema de Avaliatividade é vista “como um sistema da semântica discursiva, que se realiza léxico-gramaticalmente por meio de diferentes estruturas gramaticas” (VIAN JR., 2009, p. 20). A atitude é subdividida da seguinte maneira:

**Figura 2.1** – Categoria Atitude



Fonte: Adaptado de Martin e White (2005)

A Figura 2.1 representa as três subcategorias da categoria Atitude. O *Afeto* representa as atitudes que expressamos por meio das emoções e sentimentos. Para Martin e White (2005, p. 148), sua função é indicar como os atores sociais se comportam “emocionalmente” em suas relações interpessoais, bem como em relação a objetos, coisas e acontecimentos, de forma positiva ou negativa. O afeto pode expressar:

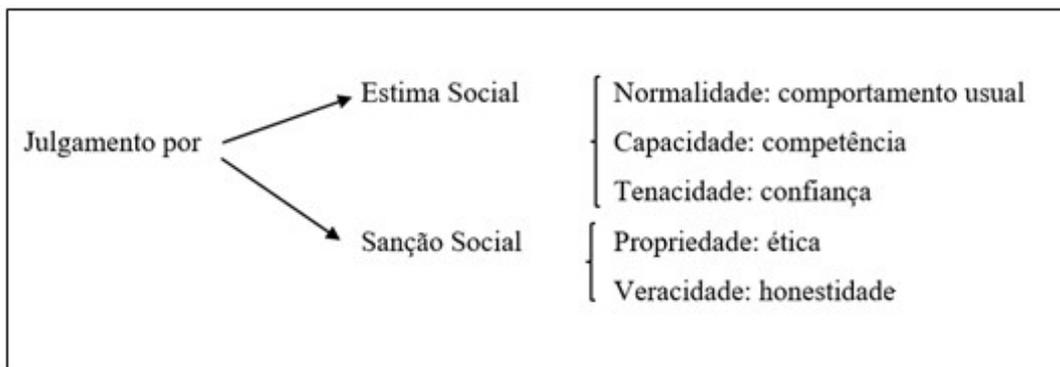
**Quadro 2.7** – Expressões do Afeto

- Expressar uma qualidade (epíteto);
- Atribuir qualidades aos participantes dos processos;
- Qualificar a forma como os processos são realizados (com adjuntos de circunstância).

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005)

O *Julgamento* se refere ao comportamento, ao como devemos nos comportar em sociedade de acordo com a ética e a moralidade estabelecidas por instituições como o governo, a igreja, a família e a escola. Ele envolve a institucionalização de normas comportamentais em sociedades, de acordo com sua cultura (MARTIN; WHITE, 2005) e são subdivididos conforme figura a seguir:

**Figura 2.2** – Subsistemas do Julgamento



Fonte: Adaptado de Martin e White (2005)

Dessa forma, o *Julgamento de estima social* envolve avaliações positivas ou negativas sem considerar os preceitos legais e normativos, e sim regras morais “certa ou erradas”. Contrariamente, o *Julgamento de sanção social* implica condenações ou complicações legais, codificados de alguma forma escrita como regulamentos e leis, por parte do Estado, ou por livros religiosos, como a Bíblia, por parte da Igreja. Estão imbuídas nesses julgamentos penalidades por comportamentos que infrinjam essas normas (MARTIN; WHITE, 2005).

A *Apreciação* é o outro subsistema da Atitude. Refere-se à avaliação sobre o valor das coisas, de bens e serviços, eventos, locais, performances, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidades de vida, ou seja, a inúmeros elementos que nos cercam (MARTIN; WHITE, 2005). Para esses autores, a apreciação difere-se do julgamento por avaliar, positiva e negativamente, os elementos citados anteriormente quanto à sua estética (MARTIN; WHITE, 2005). Podem se realizar da seguinte forma:

**Quadro 2.8** – Realizações da Apreciação

- Itens lexicais ou orações com processos mentais de cognição (“eu sei”, “eu acredito”);
- Epítetos com avaliação descritiva das coisas;
- Nominalizações (permitem um significado mais intenso; “a mentira”);
- Adjuntos de circunstância (“perfeitamente”);
- Processos com significados descritivos (“coisas não o *impressionam*”)

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005)

Notamos que na apreciação também há uma institucionalização de sentimentos. Porém, nelas, os sentimentos são avaliados quanto à forma, aparência e impacto e relacionado a coisas e não a pessoas, como acontece com o julgamento. A apreciação ainda é subdivida em: reação (reações que as coisas provocam nas pessoas), composição (organização e elaboração dos processos) e valoração (significação social do processo).

Após a descrição dos subsistemas da Atitude, parafraseamos Martin e White (2005) os quais afirmam que, quando expressamos nossas atitudes (afeto, julgamento e apreciação) sobre as coisas e pessoas que nos rodeiam, estamos expressando valores e opiniões que representam como vemos o mundo. Por ter esse papel na representação de mundo dos atores sociais, a categoria Atitude é muito relevante para nossa pesquisa. Por fim, de maneira breve, descrevemos os outros dois subsistemas do Sistema de Avaliatividade: a Gradação e o Engajamento.

#### 2.4.1.2 Gradação e Engajamento

Essas duas outras categorias do Sistema de Avaliatividade são relevantes por demonstrarem que, ao representarmos nossos sentimentos e emoções, fazemos um julgamento ou uma avaliação, podemos também aumentar ou diminuir o grau dessa atitude, bem como estabelecer o nível de engajamento, de envolvimento com nossos interlocutores (MARTIN; WHITE, 2005, p. 45).

Por *Gradação*, Martin e White (2005) definem ser uma maneira como o escritor/falante acentua positiva ou negativamente uma avaliação. Esse subsistema é dividido em: *força*, uso de recursos linguísticos para graduar ou reforçar a avaliação, bem como o uso da repetição e de prefixos; e *foco*, uso de mecanismos linguísticos para acentuar ou amenizar determina perspectiva.

A outra categoria desse sistema é o *Engajamento*. Com ele, é possível posicionar o produtor do texto em relação a seus interlocutores, demonstrar o diálogo com o interlocutor. Por meio do engajamento, podemos perceber se há outras vozes no texto (heteroglossia) ou não (monoglossia). Pode ser expandido (afirma o que enuncia) ou reduzido (desencoraja a negociação de sentidos) (MARTIN; WHITE, 2005). Esclarecemos que existem outras classificações neste subsistema. Contudo, por não serem representativos em nossos dados, não serão aqui descritas. Por fim, encerramos a seção com algumas considerações.

## 2.5 Algumas considerações

Escolhemos a expressão “Caminhos para uma pedagogia crítica” como nome do capítulo por descrever teorias que vão ao encontro das concepções de Paulo Freire. Na epígrafe do início do capítulo, Freire (2013) reflete sobre o papel do educador não como uma autoridade detentora do saber, mas como um indivíduo que possibilite aos alunos tornarem-se “sujeitos do processo” de aprendizagem.

Dessa forma, consideramos que tanto a Análise de Discurso Crítica, de Fairclough (1992, 2003) como a Teoria Social do Letramento – nas abordagens de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Street (1993, 2014) e demais autores – e a Linguística Sistêmico-Funcional caminham no sentido de uma pedagogia crítica que permita que os alunos sejam parte essencial do sistema escolar. Assim, com essas abordagens, descrevemos o percurso teórico no qual nos baseamos para a execução deste estudo com o propósito de respondermos as nossas questões de pesquisa.

Por fim, consideramos que, para conhecermos as práticas sociais, partimos de análises discursivas em textos que representam os discursos dos professores participantes da pesquisa. Nessas análises, nos apoiamos em teorias linguísticas diversas, mas que se complementam e que permitem que significados extratextuais sejam notados. O propósito, considerando as concepções de Fairclough, é reconhecer como os discursos são produzidos, distribuídos e consumidos a fim de notarmos as ideologias e hegemonias naturalizadas que (re) constroem as identidades dos atores sociais e compreendermos como há dominação de poder nas práticas sociais que mantém as minorias como parte excluída da sociedade.

### 3 FORMAS DE LER O MUNDO – ARCABOUÇO METODOLÓGICO

[...] Obviamente o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino [...] Ao testemunhar a seriedade com que trabalha, a rigorosidade ética no trato das pessoas e dos fatos, a professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que ‘os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria’; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo (FREIRE, 2000, p. 44).

**N**omeamos este capítulo com a expressão de Paulo Freire “Formas de ler o mundo” por, como expresso na epígrafe, nos remeter à importância de não nos apoiarmos somente em nossas percepções para refletirmos sobre o problema de pesquisa definido, qual seja: investigar as representações identitárias de docentes língua materna que trabalham com alunos com deficiência incluídos no Ensino Médio regular. Acreditamos que considerar que há diversas “formas de ler o mundo” é reconhecer que há “outras vozes” que podem se unir às nossas percepções, a fim de realizarmos uma pesquisa com mais credibilidade.

Dessa forma, neste capítulo buscamos mostrar como selecionamos essas vozes, tanto as das participantes de pesquisa como as nossas, de modo a gerarmos, sob diversos ângulos, os dados que analisamos. Assim, descrevemos nosso percurso de pesquisa e os instrumentos empregados para a geração dos dados. Para isso, dividimo-lo em quatro seções.

- a) Na primeira, contextualizamos o cenário escolar, tanto relacionado à estrutura da escola escolhida como da comunidade em que ela está inserida, com o intuito de situarmos a escola nesse local;
- b) Na segunda, detalhamos a Análise de Discurso Crítica como método e listamos as categorias utilizadas nas análises dos dados relacionadas à ADC, com o propósito didático de direcionarmos as análises;
- c) Na terceira, apresentamos peculiaridades da geração dos dados na pesquisa qualitativa para reconhecermos os aspectos relevantes de uma pesquisa por essa perspectiva;
- d) Na quarta, mostramos a triangulação metodológica utilizada e os artefatos da pesquisa, que retomam os objetivos e questões de pesquisa, bem como o *corpus* e as etapas da geração e da análise dos dados, de modo a estruturarmos os passos que nos permitiram chegar às análises.

### 3.1 Contexto/cenário escolar

Nesta seção, nosso propósito é contextualizarmos o cenário escolar. Dividimos, assim, a seção em duas subseções para descrevermos: a) a estrutura da escola escolhida para a geração dos dados; b) a comunidade escolar, incluindo as peculiaridades socioeconômicas do bairro em que está localizada.

Esclarecemos que a escolha por essa instituição de ensino se deu pelo nosso interesse em conhecer como funciona o ensino inclusivo no sistema regular na única escola pública de Ensino Médio do bairro mais nobre da Capital Federal, onde moram as autoridades de maior escalão dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como embaixadores, diplomatas e grandes empresários. Logo nos primeiros contatos, já verificamos que os poucos alunos que residem nessa comunidade são filhos dos empregados das residências próximas. A maior parte dos alunos, no entanto, vive nas comunidades dos arredores, chamadas de cidades satélites, que são socioeconomicamente inferiores ao Lago Sul. Essa é uma informação relevante quando se trata de uma escola pública situada em um local onde as pessoas são tão favorecidas financeiramente que utilizam somente a educação privada.

#### 3.1.1 A estrutura da escola

O Centro Educacional do Lago (CEL) é uma escola da rede pública de ensino do Governo do Distrito Federal (GDF) que, no ano de 2017, recebia alunos do Ensino Fundamental (7º ao e 9º ano) no vespertino e do Ensino Médio no matutino e noturno. Somente o 1º ano funcionava em período integral. Em 2018, houve uma reformulação na escola e todas as séries passaram a funcionar no período integral. Colhemos na secretaria da escola essas informações sobre o funcionamento da instituição e sua história, as quais seguem descritas de forma breve nesta seção.

Fundada em 16 de agosto de 1979, de acordo com o Portal da Secretaria de Educação do DF, é uma das quatro escolas públicas dessa região administrativa<sup>49</sup> e a única que recebe o Ensino Médio. Atualmente atende a 526 alunos, predominantemente da região Manguelral, São Sebastião, Paranoá e Jardim Botânico, cidades satélites do entorno desse bairro. Diferentemente

---

<sup>49</sup> O Distrito Federal é dividido em regiões administrativas, cada uma possui um administrador. As regiões administrativas centrais formam a cidade de Brasília. São elas: asa norte, asa sul, lago norte, lago sul, setor sudoeste, octogonal, cruzeiro novo e cruzeiro velho. As demais regiões administrativas, que ficam mais distantes das áreas centrais, são chamadas de cidades satélites ou cidades do entorno (SEDFb).

dessas cidades vizinhas, que possuem muitas escolas públicas – por exemplo, São Sebastião<sup>50</sup> tem 19 escolas urbanas e 4 rurais –, no Lago Sul são somente 4 instituições escolares públicas, justificando a pouca demanda da comunidade deste bairro para uma educação custeada pelo governo.

Voltando à estrutura da escola, ela possui dez salas de aula, além da sala da diretoria, da secretaria escolar, dos professores e da coordenação. Há dois laboratórios, um de informática e um de ciências, e há uma pequena Sala de Recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como nas outras escolas, possui áreas comuns como cozinha, banheiros, bem como uma biblioteca (CEL, s.a). Ao todo, 34 professores formam o corpo docente dessa instituição. Em relação à Língua Portuguesa, há duas professoras nas salas regulares, uma professora que trabalha a disciplina de Projetos no período integral e duas professoras na Sala de Recursos, uma responsável pela área de humanas e a outra pela área de exatas.

A estrutura física do CEL é muito boa à primeira vista, uma vez que as visitas nos permitiram apenas uma visão geral. Há uma quadra de esportes descoberta em bom estado e vias adaptadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Existem muitos espaços de socialização com bancos no gramado para os alunos usufruírem no intervalo das aulas. Além dessa breve apresentação da escola, acreditamos ser importante descrevermos a comunidade em que a escola está inserida, conforme detalhamos na subseção a seguir.

### **3.1.2 A comunidade escolar**

Considerando a importância do contexto social em que o *corpus* da pesquisa está inserido, nesta subseção expomos um pouco sobre o bairro no qual a escola está localizada, que se chama Lago Sul, região administrativa de Brasília que abriga famílias com renda *per capita* alta. Entre os moradores estão as autoridades de maior escalão dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como embaixadores, diplomatas e grandes empresários. Recebeu esse nome por se localizar à margem sul do Lago Paranoá. É conectado à Asa Sul e Asa Norte por três pontes. A mais nova delas, a Ponte Juscelino Kubitschek ou Terceira Ponte, já é uma das construções mais famosas da capital, segundo o site Ecoviagem (s.a).

---

<sup>50</sup> Interessante observar que regiões mais pobres possuem mais escolas públicas à disposição da população. Apesar de ser uma questão óbvia, pois, em regiões mais ricas, a comunidade prioriza a educação particular, poderia ser mais aprofundada em trabalhos futuros. De fato, um dos motivos pelos quais escolhemos essa escola foi ser a única de Ensino Médio em uma toda uma região administrativa do Distrito Federal (SEDFb).

Nesse bairro não há prédios habitacionais, embora existam muitos condomínios fechados e centros de comércio pequenos, bem como clínicas, hospitais privados, alguns pontos turísticos e muitas embaixadas de países estrangeiros. As residências são, na grande maioria, consideradas mansões ou casas de alto valor imobiliário.

Segundo Poloni (2014), em reportagem no sítio eletrônico da Companhia de Planejamento do DF (Codeplan), os excelentes indicadores sociais do bairro fazem dessa região administrativa um lugar com padrão de vida entre os mais elevados do mundo: “não seria exagero comparar os dados do Lago Sul com dados da Noruega e da Suíça”. Complementando, de acordo com Pontes (2016), “no país europeu [Suíça], o IDH em 2015 chegou a 0,930 – considerado muito alto pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Lago Sul, no mesmo período, o índice chegou a 0,933”.

Assim, essa região administrativa possui uma das maiores rendas *per capita* de Brasília. Conforme o portal do Governo do Distrito Federal, a renda média anual *per capita* é R\$ 23.956,09, significando 40% da renda total da população do DF. Esse é um dado bem relevante para uma pesquisa como a nossa, que considera os aspectos sociais nas análises discursivas, pois demonstra a divisão desigual de rendas na capital do país e o choque de realidade que enfrentam os alunos que frequentam uma escola que, embora rodeada por mansões, sofre com a falta até mesmo de recursos básicos como papéis e pincéis para quadros. Além disso, Pontes (2016) enfatiza:

[...] 63,33% dos moradores possuem ensino superior completo. A renda domiciliar é de mais de 30 salários mínimos (R\$ 21.794,64). Entre os trabalhadores do Lago Sul, 37,79% são funcionários públicos. O setor do comércio abriga 21,89% dos empregados. Aproximadamente 96% dos domicílios possuem automóvel, enquanto a bicicleta está presente em 33% das residências. A maior parte da população possui plano de saúde privado, apenas 19,47% utiliza o serviço de saúde pública. O Lago Sul também é a região com maior número de piscinas por m<sup>2</sup> no mundo, mais de 70% das casas possuem pelo menos uma (PONTES, 2016).

Pensar que um único bairro da capital de um país subdesenvolvido como é o Brasil abriga o “maior número de piscinas por m<sup>2</sup> no mundo” enquanto milhares de escolas se mantêm com o auxílio dos próprios professores que arrecadam entre si verbas para custearem gastos estruturais e de materiais básicos é “revoltante”, conform excerto (122) do Capítulo 4: “A gente fez bazar, festa, seja lá o que for *pra* poder arrecadar dinheiro *pra* comprar, porque não vinha nada da Secretaria de Educação! Até ventilador *pra* botar na sala [...]”. Assim, perceber a realidade de uma escola pública que possui uma pequena Sala de Recursos desprovida de ferramentas básicas, como computadores, mas que está localizada em uma região extremamente rica é ver o retrato de um país extremamente desigual socialmente.

Em relação à parte educacional, há várias escolas particulares, mas, como citado anteriormente, somente quatro escolas públicas e, entre elas, apenas o CEL atende ao Ensino Médio (CEL, s.a). Essa foi uma questão relevante na escolha da instituição de ensino a ser pesquisada, pois buscamos compreender como funciona a única escola pública no bairro economicamente mais privilegiado da capital do país e quem são os alunos que a frequentam.

Com essa contextualização, acreditamos compreender melhor as circunstâncias em que ocorrem as práticas sociais e discursivas no CEL, pois consideramos ser essencial explicar o contexto concreto de cada estudo, explicando a pesquisa em relação a ele e não o contrário. Adentrando propriamente na metodologia escolhida para a geração dos dados, a seguir descrevemos a Análise de Discurso como método e suas nuances.

### **3.2 A ADC como método**

Fairclough em 1992, na obra *Discurso e Mudança Social*, traduzida para o português em 2001, ao averiguar uma lacuna entre análises linguísticas teoricamente adequadas e suas práticas viáveis, buscou nessa obra preencher tal hiato. Para isso, reuniu métodos desenvolvidos pela linguística capazes de analisar a linguagem e os uniu a estudos de linguagem que focassem “o pensamento social e político”.

Para esse pesquisador, a dificuldade dessa junção está no isolamento dos estudos linguísticos das ciências sociais, na dominação de estudos formalistas e cognitivistas relacionados à linguagem, bem como na falta de interesse pela linguagem “por parte de outras ciências sociais e uma tendência de considerar a linguagem transparente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20).

Entretanto, segundo Fairclough, o cenário já vinha mudando, uma vez que, com a “virada linguística na teoria social”, a linguagem vem ganhando um foco mais central nos fenômenos sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20). Assim, com seus estudos, objetivou “[...] desenvolver uma abordagem para a análise de discurso que poderia ser usada como um método dentre outros para investigar mudanças sociais [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27). Assim, a fim de alcançar tal propósito, Fairclough desenvolveu uma teoria-metodológica preenchendo algumas condições mínimas para que fosse efetiva. O próprio autor citou quatro delas e suas possibilidades, conforme Quadro 3.1:

### Quadro 3.1 – Condições mínimas para uma teoria-metodológica

Possuir um método:

**Para análise multidimensional:** seu modelo tridimensional é capaz de avaliar “as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de práticas” (2001, p. 27).

**De análise multifuncional:** que contemple a relação entre “o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais” (2001, p. 27).

**De análise histórica:** que focalize “a estruturação ou os processos articulatórios na construção de textos, e na constituição a longo prazo de ‘ordens de discurso’ (isto é, configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares, ou mesmo em toda uma sociedade)” (2001, p. 27-28). Nesse sentido, Fairclough concebe, a nível de textos, a intertextualidade; e, a nível de ordens de discurso, as relações entre as práticas discursivas e seus limites nas instituições particulares ou na própria sociedade.

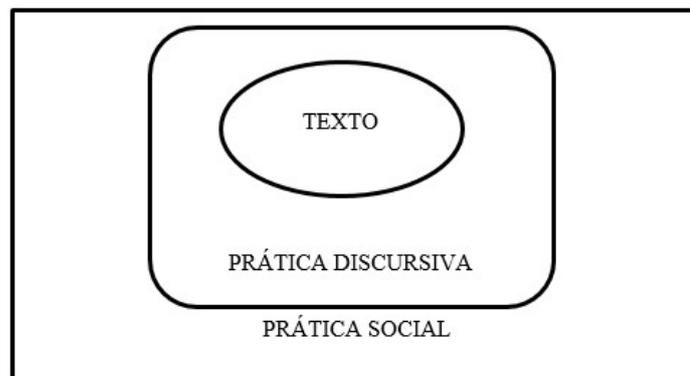
**Crítico:** implicando que as relações sociais nem sempre são transparentes para os envolvidos, é necessário um método que mostre as “conexões e causas” ocultas, permitindo assim uma intervenção pelos participantes (2001, p. 28).

Fonte: Adaptado de Fairclough (2001, p. 27-28)

Com base nessas condições mínimas, esse pesquisador considera ter, com a Teoria Social do Discurso<sup>51</sup>, alcançado seu objetivo: contribuir com o hiato que existe entre as análises linguísticas e outras ciências sociais. Concordamos ter a ADC uma metodologia capaz de nos direcionar na geração e análise dos dados pesquisados, de modo a respondermos as nossas questões de pesquisa.

A Figura 3.1 abaixo representa a concepção tridimensional do discurso e foi proposta em 1992. Nela, Fairclough concebe que “qualquer evento discursivo” é simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social, sendo que “texto” está relacionado à análise linguística textual; “prática discursiva” à concepção de “texto e interação”; e “prática social” às questões de interesse da análise social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

**Figura 3.1 – Discurso e sua concepção tridimensional**



Fonte: Adaptado de Fairclough (2001, p. 101)

<sup>51</sup> No Capítulo 2, essa teoria foi contemplada.

Com essa concepção, o autor considera que um texto permite várias interpretações, uma vez que é ambivalente, aberto e é feito “de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dotada de significado”. Para fazer uma análise textual, esse teórico distingue quatro categorias: vocábulo, gramática, coesão e estrutura textual. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103). Acrescentamos que, nesse modelo, o conceito de texto é ainda visto considerado as modalidades oral e escrita, seguindo os preceitos limitados das convenções tradicionais.

Em relação à prática discursiva, Fairclough (2001, p. 92) afirma que ela pode ser constituída tanto de maneira convencional como criativa, visto ser capaz não só de reproduzir a sociedade – com seus sistemas de conhecimentos e crenças, suas relações sociais e identidades –, mas também de contribuir para transformá-la. Com o propósito de analisar a produção, a distribuição e o consumo dos textos, Fairclough (2001, p. 110) afirma ser necessário conhecer o contexto de situação (interpretações a partir das práticas sociais das quais o discurso faz parte).

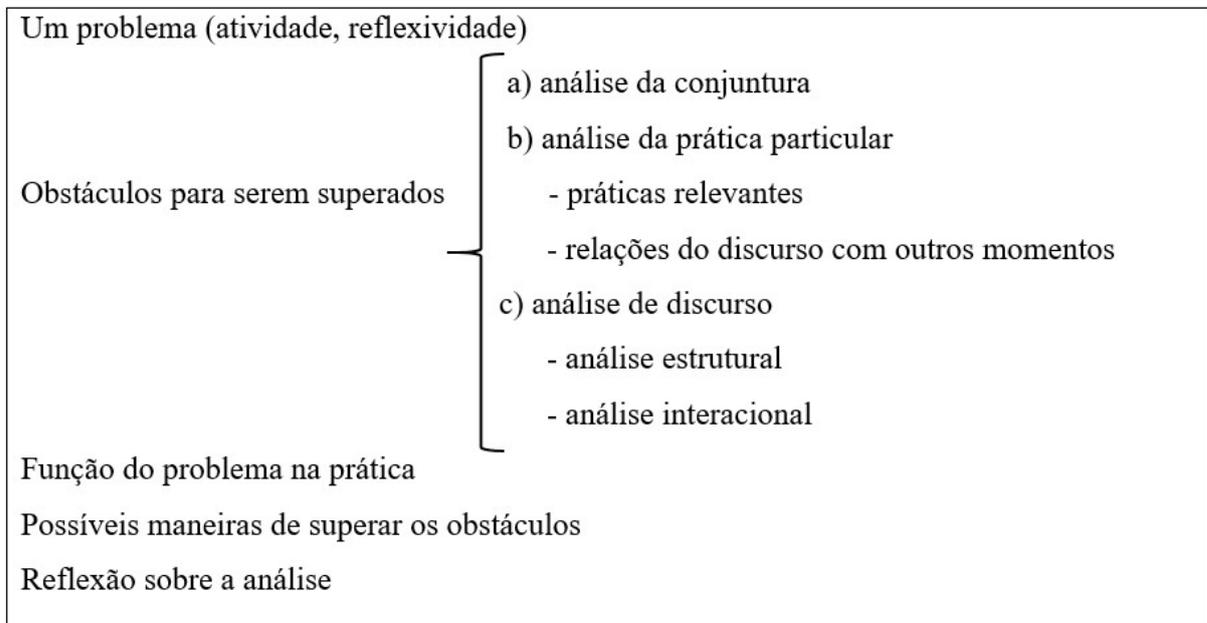
Ainda para compreender a prática discursiva, Fairclough (2001, p. 111-115) ressalta a importância de considerar a força de um texto (a ação que realiza por meio desse discurso), sua coerência (sentido que as partes do texto transmitem aos leitores/ouvintes; “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido”), intertextualidade manifesta (vozes de outras pessoas presentes no texto) e intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade (elementos, convenções e normas naturalizadas das ordens de discurso).

Por fim, em relação à prática social, já explicada no Capítulo 2, o pesquisador concebe ser a relação entre linguagem e sociedade interna e dialética e, por isso, pela linguagem os indivíduos agem no mundo, representam-no e identificam-no, assim como si mesmos. Nesse sentido, com a concepção tridimensional, Fairclough começa a desenvolver sua teoria considerando ser possível uma análise textual completa ao incluir a microanálise (texto) e a macroanálise (prática discursiva e prática social). Mas avança seus estudos no sentido de aprofundar essas dimensões do discurso.

Partindo dessa intenção, em 1999, Chouliaraki e Fairclough apresentam outro arcabouço dessa concepção tridimensional, mantendo as três dimensões, porém fortalecendo a análise das práticas sociais. O discurso passa a não ser o centro das análises, mas sim um dos momentos das práticas sociais. Diante dessa nova ênfase, algumas questões sociais passaram a ter peso, como o momento em que o discurso acontece (modernidade tardia), as questões políticas que o rodeiam (Novo Capitalismo) e vários outros aspectos como, por exemplo, ideologias e hegemonias presentes nele (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 59). Esclarece que esses últimos aspectos já eram considerados na obra de 1992, mas que foram ampliados na obra de 1999.

O enquadre de 1999 é mais complexo que o anterior, pois tem o objetivo de refletir sobre as mudanças sociais contemporâneas, por meio das análises das práticas sociais e de seus pontos norteadores (prática discursiva e prática textual). Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) citam os seguintes passos para essas análises: verificar o problema social; identificar os obstáculos que o impedem de ser superado – analisando a conjuntura da prática social e os discursos que a permeiam, de modo a reconhecer ordens de discurso e suas recorrências nos gêneros em que são realizados –; investigar a função do problema nas práticas discursivas e sociais; estabelecer modos de ultrapassar esses obstáculos, buscando uma transformação; refletir sobre a análise, interpretando criticamente todas as questões encontradas. Assim, sintetizamos esse enquadre na figura a seguir:

**Figura 3.2** – Enquadre de 1999 de Chouliaraki e Fairclough (1999)



Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Esse foi o enquadre que utilizamos nesta dissertação, pois permite análises de diversas áreas da vida social. Apoiamo-nos também na ampliação da obra de Fairclough de 2003, que se une aos outros trabalhos desse autor, mas, por considerar acompanhar as mudanças culturais e sociais, enfatiza, nesse novo momento, a análise textual como base para análises discursivas e sociais, com uma nova perspectiva sobre discurso e texto. Este passa a incluir “qualquer exemplo real de linguagem em uso” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3). Aquele “figura de três formas na prática social – modo de agir, modos de representar, modos de ser” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27). A seguir, brevemente, distinguimos cada um deles, que, embora estejam separados por

questões didáticas, segundo o autor, são interconectados. Antes, no entanto, descrevemos o que o autor chama de Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).

A ADTO sintetiza a concepção teórica-metodológica de Fairclough. De acordo com o autor (2001, p. 62), ela permite a análise, a princípio, de qualquer tipo de discurso, com linguagem falada ou escrita, isto é, por uma combinação de “elementos discursivos e não discursivos”. Além disso, considera que “o discurso tem uma relação ativa com a realidade”, uma vez que contribui “para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 66). Salienta ainda que a análise textual é feita em conjunto com outros textos com “exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas”. Desse modo, para o pesquisador, o uso de exemplos concretos de práticas, materializadas em forma de texto e interpretadas por processos adequados, “provavelmente reforçará a análise social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 87).

Com esse aparato, nesta pesquisa, apropriamo-nos da Análise de Discurso Textualmente Orientada como instrumento metodológico com o intuito de analisarmos o *corpus* selecionado: textos transcritos de entrevistas feitas com professoras de língua materna que trabalham com o ensino inclusivo em uma escola regular. Para isso, utilizamos, juntamente com o enquadre de 1999, algumas categorias de análises definidas por Fairclough (2003) com o propósito de guiarmos as análises do nosso *corpus* de pesquisa, como demonstramos no Quadro 3.2. Esclarecemos que só listamos as categorias que foram representativas nas análises. Para uma consulta a todas, ver Fairclough (2003, p. 191-194)

**Quadro 3.2** – Categorias possíveis de serem analisadas

Significados	Aspectos discursivos/ textuais	Perguntas sobre o texto em análise
Acional (gênero)	<b>Presunção</b>	1) Que presunções existenciais, proposicionais ou valorativas são feitas? 2) É o caso de se ver algumas presunções como ideológicas?
	<b>Relações semânticas/ gramaticais entre períodos e orações</b>	3) Quais são as relações semânticas predominantes entre períodos e orações (causa, razão, consequência, propósito; condicional; temporal; aditiva; elaborativa; contrastiva/concessiva)? 4) Há relações semânticas em nível mais alto entre partes maiores do texto (por exemplo, problema solução)? 5) As relações gramaticais entre orações são predominantemente paratáticas, hipotéticas ou encaixadas?

Representacional (discurso)		Há relações particularmente significativas de equivalência e diferenças construídas no texto?
	<b>Interdiscursividade</b>	6) Que discursos são articulados no texto e como são articulados? 7) Há uma mistura significativa de discursos? Quais são os traços que caracterizam os discursos articulados (relações semânticas entre palavras, colocações, metáforas, presunções, traços gramaticais)?
	<b>Representação de eventos/atores sociais</b>	8) Que elementos dos eventos sociais representados são incluídos ou excluídos? 9) Que elementos incluídos são mais salientes? 10) Quão abstrata ou concretamente os eventos são representados? 11) Como os processos são representados? 12) Quais são os tipos de processo predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial)? 13) Há instâncias de metáfora gramatical na representação de processos? 14) Como atores sociais são representados (ativado/ passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/ genérico)? 15) Como tempo, espaço e a relação entre ‘tempos espaços’ são representados?
Identificacional (estilo)	<b>Identificação</b>	16) Que estilos são articulados no texto? 17) Como são articulados? 18) Há mistura significativa de estilos? 19) Quais são os traços que caracterizam os estilos articulados (“linguagem corporal”, pronúncia e outros traços fonológicos, vocabulário, metáfora, modalidade, avaliação)?
	<b>Modalidade</b>	20) Como os autores se comprometem em termos de verdade (modalidades epistêmicas)? 21) Em termos de obrigação e necessidade (modalidades deônticas)? 22) Em que extensão as modalidades são categóricas (afirmação, negação etc.)? 23) Em que extensão são modalizadas (com marcadores explícitos de modalidade)? Que níveis de comprometimento observam-se (alto, médio, baixo) quando há marcadores explícitos de modalidade? 24) Quais são os marcadores de modalização (verbos modais, advérbios modais etc.)?
	<b>Avaliação</b>	25) Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete? Como valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, afirmações com processos mentais afetivos, valores presumidos?

Nesse quadro, disponibilizamos algumas das categorias de análise de Fairclough (2003). Como vemos, o autor divide os “modos” em “significados”. Em cada um, há aspectos discursivos que podem ser avaliados conforme as indagações da terceira coluna desse quadro. De forma resumida, explicamos cada um desses modos. Como citamos, em 2003, o arcabouço da ADTO foi ampliado e passa a amparar pesquisas que não se restrinjam à perspectiva linguística ou discursiva, mas considera as duas interligadas dialeticamente. Nessa abordagem, Fairclough propõe novas distinções quanto à relação dialógica entre prática social e linguagem e os chama de: gêneros, discursos e estilos, como descritos no quadro acima.

O significado acional abarca o que ele nomeia de gêneros e é o modo de agir e interagir socialmente. Embora “entrevista” seja um gênero que utilizamos e que poderia ser especificado, não é nosso objeto de estudo. Por isso, não explicitaremos suas características. A única categoria que disponibilizamos no Quadro 3.2 é a “presunção” que nos permite pressupor algumas considerações pelo que é expresso discursivamente, como descrevemos nas análises dos dados.

O significado representacional é o modo de representar, sintetizado por Fairclough (2003, p. 17) da seguinte maneira: o uso do discurso como “uma forma particular de representar alguma parte do mundo (físico, social, psicológico)”, que pode ser reconhecida por meio de análises. Com essas percepções, podemos verificar como os indivíduos representam o mundo por diversas perspectivas. Interessante notar que essas representações não são apenas do mundo externo, mas também do “mundo” interno das pessoas. Unimos as categorias “relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações”, “interdiscursividade” e “representações de eventos e atores sociais” às abordagens da Linguística Sistêmico-Funcional e da Teoria das Representações dos Atores Sociais, descritas no capítulo anterior, com o propósito de aprofundarmos nossas análises no Capítulo 4.

O significado identificacional é o modo de ser dos atores sociais que participam dos textos. Como explicitamos no Capítulo teórico, as identidades desses atores estão continuamente em transformação na contemporaneidade, como descreve Hall (2015) sobre as identidades fragmentadas. Por isso e por ser nosso objeto de estudo, esse significado foi bastante considerado nesta dissertação. Focamos, porém, em apenas duas categorias: a modalidade e a avaliação. Enquanto a primeira nos permite perceber o caráter de comprometimento ou não dos atores sociais com o que dizem, a segunda considera como esses atores avaliam como bom ou ruim aquilo que declaram. Essas categorias foram complementadas pelo Sistema de Avaliatividade, descrito mais profundamente no Capítulo 2.

Assim, utilizamos os conceitos teóricos de Fairclough, como, por exemplo, o de que as práticas sociais não são apenas os discursos (representações linguísticas da realidade), mas são constituídas também de outros elementos como as crenças, os valores e as relações sociais. Nesse sentido, o autor afirma que, pelas práticas discursivas, é possível acessar as práticas sociais e com elas as relações de poder, desvendando as ideologias e as práticas hegemônicas. Dessa forma, as práticas discursivas podem se valer para a luta a favor da igualdade e da democracia com vistas a tão esperada mudança social. Após essas explicações sobre a ADC como teoria, seguimos demonstrando como fizemos a pesquisa qualitativa.

### **3.3 Pesquisa qualitativa: a coleta e a geração de dados**

Nesta dissertação, fizemos uma pesquisa qualitativa, considerando que o termo, na concepção de Chizzotti (2006, p. 28), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”. Para o autor, a pesquisa qualitativa é um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais e busca interpretar e traduzir, na forma de texto, “os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28-29).

Também nos valem da discussão de Flick (2004) que considera que a pesquisa qualitativa não se baseia em conceitos teóricos e metodológicos unificados, uma vez que:

O fato de que a maioria dos fenômenos da realidade, de fato, não possam ser explicados de forma isolada é resultante da complexidade da realidade e dos fenômenos. Se todos os estudos empíricos fossem planejados exclusivamente de acordo com o modelo das nítidas relações de causa e efeito, todos os objetos complexos teriam de ser excluídos (FLICK, 2004, p. 22).

Assim, o estudioso aponta para a necessidade de incluir na pesquisa qualitativa as perspectivas dos participantes e seus contextos concretos, pois, dessa maneira, é possível reconstruir as estruturas sociais e seus significados com o intuito de repensar as práticas sociais e discursivas dessa situação concreta (FLICK, 2004, p. 23). Da mesma forma, o analista de discurso busca mudanças na sociedade por meio de reflexões, afinal de nada adiantam estudos que tragam somente os dados em si mesmos.

Nesse sentido, nosso propósito com essa discussão é investigar os significados resultantes das análises feitas no trabalho de campo com entrevistas semiestruturadas, significados esses constatados com apoio nas categorias metodológicas e teóricas escolhidas, detalhadas na Seção 3.4 deste capítulo.

Voltando ainda ao que nos ensina Flick (2004, p. 17), a relevância da pesquisa qualitativa ainda se dá pelo que chama de “pluralização das esferas de vida”<sup>52</sup>. Segundo o autor, esse fenômeno exige uma nova sensibilidade por parte dos pesquisadores, visto que as mudanças sociais estão cada vez mais aceleradas e, como consequência, surgem novos contextos e novas perspectivas sociais.

Nesse sentido, há muitos aspectos essenciais para que seja desenvolvida uma pesquisa qualitativa de forma adequada. Flick (2004, p. 20) cita alguns como: utilizar métodos e teorias apropriados, considerar as perspectivas e a diversidade dos participantes, atentar-se para a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, bem como definir as variedades de abordagens e métodos na pesquisa. Além disso, esse pesquisador acrescenta, afirmando que “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

Outra autora de que nos valem nesta dissertação é Gilchrist (2012, p. 82) que corrobora o posicionamento de Flick e salienta que uma pesquisa não é somente a apresentação dos dados, mas também a reflexividade do pesquisador sobre os dados. É relevante, portanto, considerar a relação do pesquisador com o contexto e com os outros participantes, visto que, “na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER et al., 2005, p. 21).

Diante disso, neste estudo, optamos por realizar entrevistas com as docentes da escola investigada e considerar suas falas, experiências e percepções como dados relevantes que nos levaram à análise do que, de fato, acontece nesse ambiente escolar, pois são elas os atores sociais que vivenciam concretamente a questão da inclusão de pessoas com deficiência na escola. Por isso, nas entrevistas, embora consideradas um gênero formal, escolhemos deixar as participantes à vontade para que relatassem suas experiências, caso assim o desejassem. De fato, em muitos momentos, a conversa fluiu e foi extremamente rica para a complementação dos dados.

Continuando a discussão, cogitamos que os pesquisadores citados acima reforçam a concepção de Flick (2004) ao considerarem ser relevante partir dos significados subjetivos e sociais relacionados ao objeto de estudo, uma vez que:

---

<sup>52</sup> Segundo Flick (2007, p. 17), a título de esclarecimento, o termo “pluralização das esferas de vida” foi cunhado por Habermas (1996).

As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa, afinal as reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos (FLICK, 2004, p. 22).

Da mesma forma que consideramos as subjetividades das participantes de pesquisa nesta dissertação, as nossas subjetividades também fazem parte tanto das considerações teóricas e contextuais, descritas nos capítulos anteriores, como das análises dos dados dispostas no próximo capítulo. Isso porque, concordando com Flick (2004), as nossas percepções são “dados em si mesmo”. Por exemplo, nas observações de campo, vimos que as colocações das entrevistadas e nossas constatações desenvolvidas durante a pesquisa se confirmaram: pudemos sentir e evidenciar o descaso governamental com a educação no que se refere à falta de estrutura física da Sala de Recursos, bem como foi possível partilhar as angústias das docentes com todos esses obstáculos.

Retomando as peculiaridades de pesquisas qualitativas, um de seus propósitos é menos testar o que já é conhecido e mais “determinar se as descobertas são embasadas em material empírico e se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados ao objeto em estudo” (FLICK, 2004, p. 21). O autor considera que as descobertas e a reflexividade são critérios adicionais, assim como pensam Denzin e Lincoln (2006):

Como observadores do mundo, eles [os cientistas sociais] também participam deste; suas observações, portanto, são feitas dentro de um esquema mediado, ou seja, um esquema de símbolos e significados culturais oferecido a eles por aspectos de suas histórias de vida que eles trazem para o ambiente observacional (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 51).

Assim, buscamos com este trabalho unir nossas observações e análises a nossas reflexividades sobre a questão da inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino regular, uma vez que o objetivo de toda pesquisa social é categorizar o presente e, às vezes, prever futuras trajetórias (BAUER et al., 2005, p. 22). Nossas considerações compõem, assim, o Capítulo 4 e complementam as análises. Porém, antes de prosseguirmos, é importante abordarmos alguns aspectos necessários para que a pesquisa qualitativa fosse considerada confiável, conforme subseções a seguir.

### ***3.3.1 Relevância e Credibilidade***

Diante dos novos contextos mundiais, como a pluralização das esferas de vida, a crescente individualização das formas de vida e dos padrões impostos pela sociedade, bem como da dissolução de “velhas” desigualdades sociais da nova diversidade, Flick (2004)

ênfatiza, como citado anteriormente, a importância de pesquisas que incluam os significados subjetivos e as experiências e vivências cotidianas.

Entretanto, uma das críticas que a pesquisa qualitativa recebe é em relação à influência do pesquisador no trabalho. Autores como Flick (2004), Silverman (2009) e Denzin e Lincoln (2006) afirmam que umas das soluções para essa questão é a criação de padrões gerais nos dados para fazermos as avaliações. Porém, para Flick (2004), a pesquisa e as descobertas dos autores são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações sociais e culturais dos envolvidos.

Dessa forma, concebemos que nossa pesquisa é relevante por abordar questões sociais que há muito tempo afetam e excluem as minorias na sociedade brasileira. Como pesquisadoras e analistas de discurso, dispomo-nos a estudar os efeitos que os discursos têm nas práticas sociais no contexto educacional sem negligenciarmos nossas posições, crenças e valores o que em nada inviabiliza nossa interpretação, porque nos baseamos em dados coletados e gerados postos em nosso escrutínio, o que significa ética, credibilidade e confiabilidade em pesquisa.

Nesse sentido, consideramos a credibilidade essencial para qualquer pesquisa qualitativa, uma vez que concordamos com Silverman (2009, p. 252) ao conceituar a ciência social como científica quando “usa métodos apropriados e é rigorosa, crítica e objetiva em seu manejo dos dados”. Além disso, para manter a credibilidade de uma pesquisa qualitativa, Bauer et al. (2005, p. 27) sugere ainda que sejam adotados padrões e procedimentos claros, tanto através de exemplos como de critérios abstratos. A fim de cumprirmos esse quesito, esclarecemos que os padrões e procedimentos que adotamos no decorrer das análises estão descritos nas seções e subseções, de modo a guiarmos os leitores e a explicitarmos nossas escolhas.

Por fim, enfatizamos que, apesar de alguns autores<sup>53</sup> serem citados por Silverman (2009) como acreditando que, em pesquisas qualitativas, a credibilidade não pode ou não deve ser checada por não ter como diagnosticá-la, esse pesquisador demonstra a importância de se verificar não a “verdade”, que, segundo ele, “é um termo excepcionalmente enganoso que pode nos colocar em um campo filosófico minado”, mas a confiabilidade e a validade, aspectos descritos nas próximas subseções.

---

<sup>53</sup> Silverman (2009, p. 246-253) cita alguns autores, tais como: “Agar (1986), Hammersley e Atkinson (1983), Stanley e Wise (1983) e Seale (2004)”.

### 3.3.2 *Confiabilidade*

De acordo com Silverman (2009, p. 254), a confiabilidade é a possibilidade de futuros pesquisadores replicarem a pesquisa em outros momentos. O autor subdivide a atuação da confiabilidade em alguns métodos, como nas observações em campo, nos textos e nas entrevistas. Para esse autor, a confiabilidade nas observações requer que elas estejam disponíveis e detalhadas para os leitores, de modo a formulem suas próprias percepções sobre o assunto. Com o intuito de alcançarmos esse quesito e darmos confiabilidade a esta dissertação, detalhamos, na Seção 3.4 deste capítulo, os métodos de pesquisa que utilizamos (observações de campo e entrevistas).

Dessa forma, durante as visitas na escola, registramos as observações de campo de acordo com as sugestões de Silverman (2009): anotações curtas feitas nos momentos das entrevistas; anotações mais completas após as entrevistas, com nossas percepções; e diário de campo com os registros dos problemas e das ideias que surgirem nas observações. Segundo Silverman (2009, p. 256), essas sugestões ajudam a sistematizar tais observações, o que representa uma maior confiabilidade.

Conforme essas orientações em relação a essas observações, informamos que foram anotadas no diário de campo durante as visitas à escola com o propósito de complementarmos este capítulo e os demais. A título de exemplificação, observei<sup>54</sup> atentamente a estrutura da escola e o espaço físico disponível para os alunos e fiz as anotações no diário, concluindo, como citado na Seção 3.1, que, à primeira vista, essa insituição de ensino possui uma estrutura bem cuidada. Como já dito, essas ponderações estão descritas como parte de nossas interpretações no decorrer do trabalho em todos os capítulos e tornando-se “dados em si mesmos”.

Outro momento de observação atenta foi na Sala de Recursos. Como a entrevista com as professoras que fazem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi nesse local, pude anotar o que percebi: uma pequena sala, fechada, com duas mesas redondas e algumas cadeiras, um quadro branco, alguns armários vazios, nenhum computador, impressora ou qualquer equipamento eletrônico. Essa percepção foi ao encontro das falas das docentes sobre a falta de instrumentos para seus trabalhos.

No que se refere à confiabilidade nas entrevistas, Silverman (2009, p. 257) enfatiza a importância de que os entrevistados compreendam as perguntas da mesma maneira. Para isso,

---

<sup>54</sup> Como dito na Apresentação desta dissertação, em alguns momentos altero a conjugação verbal para a primeira pessoa do singular por descrever situações e vivências de forma individual, levando somente os resultados para serem discutidos com a minha orientadora. Neste capítulo, farei essa alteração e sinalizarei.

tivemos o cuidado de elaborar questões semiestruturadas. Consideramo-las assim por, apesar de termos estabelecido as perguntas anteriormente, permitimos relatos e narrativas livres por parte das entrevistadas, o que enriqueceu o estudo com informações sobre experiências vividas, por exemplo. Essas narrativas estão dispostas nas análises juntamente com as respostas às perguntas (cf. Capítulo 4).

Por fim, ressaltamos o que Silverman (2009, p. 258-259) afirma sobre a necessidade de que as transcrições dos dados de áudios sejam feitas também de forma padronizada. Seguindo seus preceitos, criamos algumas regras antes de transcrevermos os áudios das entrevistas. Optamos por normas de transcrição simples, uma vez que analisamos apenas os textos escritos, após transcrições das falas das entrevistas, sem ênfase em outros aspectos como os relacionados à fonética ou à fonologia. Dessa forma, estabelecemos somente a ordem das perguntas e respostas, no formato geral desse gênero (primeiro a pergunta e depois a resposta)<sup>55</sup> e incluímos pontos de interrogação nas partes que não foram audíveis ou ficaram incompreensíveis durante a transcrição. Esclarecemos que essas partes inaudíveis não prejudicaram a compreensão das respostas.

Com essas explicações, seguimos descrevendo ainda dois aspectos que consideramos relevantes para uma pesquisa qualitativa: a validade e a ética, explanadas nas subseções a seguir.

### **3.3.3 Validade**

A validade é um aspecto essencial em qualquer estudo científico, pois é a forma de avaliar se os dados realmente representam os fenômenos sociais referidos. Para que seja verificada, Silverman (2009, p. 261) sugere comparar tipos diferentes de dados (quantitativos com qualitativos) ou diferentes métodos (observação e entrevista, por exemplo). Esclarecemos que optamos por compararmos diferentes métodos, relacionando as entrevistas às observações em campo, a fim de unirmos as percepções das entrevistadas às nossas, como já dito. A essas comparações o autor chama de triangulação<sup>56</sup>, detalhada e exemplificada na Seção 3.4.

Nesse sentido, Silverman (2009) indaga:

---

<sup>55</sup> Apesar da estrutura padronizada do gênero, por termos deixado as entrevistadas livres para relatos e indagações, em diversos momentos, há perguntas no lugar de suas respostas, bem como respostas antes de finalizarmos os questionamentos. Tais exemplos, podem ser vistos no Apêndice A, local onde estão disponibilizadas as íntegras das entrevistas.

<sup>56</sup> Triangulação, segundo Geertz (1989), é a junção de vários métodos de pesquisa social.

Se a pesquisa qualitativa deve ser julgada por produzir ou não conhecimento válido, então devemos apropriadamente formular perguntas extremamente críticas sobre qualquer trabalho de pesquisa. E estas perguntas não devem ser menos investigativas e críticas do que quando perguntamos sobre qualquer estudo de pesquisa quantitativa (SILVERMAN, 2009, p. 248).

Assim, para que essa triangulação tenha validade, Silverman (2009, p. 262) sugere que seja vista mais como uma estratégia que enriqueça a pesquisa que como uma forma de obter a “verdade”, porque, segundo o autor, os relatos são específicos a cada caso e uma situação pode não responder à outra. Nesse intuito, formulamos perguntas críticas e objetivas que consideramos permitirem conhecermos, de fato, a situação concreta da escola investigada. Como já citado, a íntegra das entrevistas está disponibilizada no Apêndice A deste trabalho.

Após essas percepções de Silverman (2009), unimos suas constatações com as dos outros autores citados no decorrer deste capítulo e consideramos que as técnicas de triangulação teórica e metodológica podem permitir que alcancemos uma pesquisa científica válida, uma vez que descreve as visões de mundo das participantes do caso concreto investigado, bem como as nossas observações como pesquisadoras, como descrevemos no capítulo analítico.

Antes de iniciarmos as análises, porém, é importante citarmos mais um aspecto essencial para uma pesquisa qualitativa: a ética.

### ***3.3.4 Ética na pesquisa***

Após analisarmos os aspectos acima (relevância, credibilidade, confiabilidade e validade), não podemos supor que já sejam suficientes para que uma pesquisa qualitativa seja feita nas ciências humanas e sociais e, no nosso caso, em linguística. É necessário que também nos atentemos para a ética no estudo, a fim de protegermos as participantes da pesquisa e observarmos os limites da influência dos nossos valores como pesquisadoras. No entanto, antes de aprofundarmos esse aspecto, achamos relevante fazermos uma retrospectiva sobre a inserção da ética nas pesquisas sociais e linguísticas, de modo a reforçarmos sua importância.

De acordo com Abreu (2014, p. 7), depois da Segunda Guerra Mundial, muitas pesquisas e experimentos envolvendo seres humanos ainda eram realizados pelos nazistas com o objetivo, para Hitler e seus seguidores, de uma “higiene racial”. Essa questão, no pós-guerra, exigiu providências urgentes. Assim, foi necessário o estabelecimento do princípio da pessoa humana depois desse período.

Tal preocupação teve peso com a instituição do Código de Nuremberg<sup>57</sup> em 1947, da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>58</sup> em 1948 e da Declaração de Helsinque<sup>59</sup> em 1964. Esses documentos estimularam vários países do mundo a se posicionarem sobre esse assunto e a criarem suas próprias normas sobre o tema, que agora tinha amparo mundial.

Por esse direcionamento, segundo Abreu (2014), o Ministério da Saúde, no Brasil, foi incumbido de regulamentar – somente em 1996 com a Resolução n. 196 (BRASIL, 1996b) – todas as pesquisas que envolvessem seres humanos. Para isso, criou a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde, a qual instituiu os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), “órgãos colegiados que devem ser implementados, preferencialmente, nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos” (ABREU, 2014, p. 9).

Interessante notarmos que essas normas foram instituídas por um ministério federal e não pelo Legislativo, poder responsável por legislar, criar leis. De acordo com Abreu (2014, p. 10), isso gera algumas dificuldades, como a predominância de especificações voltadas para a área da saúde. Essa é uma questão ainda não resolvida, embora pesquisadores de outras áreas das ciências sociais<sup>60</sup> e humanas já argumentem que o adequado seria que, enquanto uma lei não seja promulgada pelo Legislativo, o órgão responsável pelas questões éticas seja o Ministério da Ciência e Tecnologia, a fim de ser mais neutro.

Mesmo diante desse impasse, em 2012, entrou em vigor a Resolução n. 466 (BRASIL, 2012) com o intuito de complementar a Resolução de 1996. A recente normatização, segundo Abreu (2014, p. 10), entretanto, “manterá as ciências humanas e sociais em uma situação de descabida subordinação às ciências médicas, tolhendo-lhes a autonomia metodológica”. Dessa forma, a situação não foi resolvida. No entanto, a exigência de se passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa é válida.

---

<sup>57</sup> De acordo com Abreu (2014, p. 8), foi um “instrumento do Direito Público Internacional que vinculava os seus signatários a observar, no âmbito dos seus territórios, uma série de procedimentos éticos no que tange ao desenvolvimento de pesquisas nas quais estivessem envolvidos seres humanos”.

<sup>58</sup> Essa Declaração “disseminou princípios importantes, inculpidos nas constituições das nações signatárias. A dignidade da pessoa humana, os princípios da igualdade e da liberdade e a inalienabilidade de direitos, tal qual a vida, foram, sem dúvida alguma, os que trouxeram maiores impactos para a normatização internacional das pesquisas científicas no período do pós-guerra” (ABREU, 2014, p. 8).

<sup>59</sup> “Declaração para orientação de médicos quanto à pesquisa biomédica envolvendo seres humanos” (ASSOCIAÇÃO, s.a).

<sup>60</sup> “Atualmente, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), com o aval da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e de várias associações representantes das diversas áreas da pesquisa em ciências sociais e humanas, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), vem, através de um Grupo de Trabalho constituído também por membros da CONEP/MS, discutindo e delineando o documento que complementarará a Resolução n. 466/12 nos aspectos que lhes forem pertinentes” (ABREU, 2014, p. 10).

Esclarecemos que, como a área da Linguística frequentemente demanda o contato entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, é necessário que, antes da execução do estudo de campo, o pesquisador submeta seu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. Com esse cuidado, só iniciamos nosso trabalho em campo depois de termos recebido o parecer técnico do CEP, conforme Anexo A.

A título de informação, enfatizamos alguns cuidados éticos que tomamos no desenvolvimento desta pesquisa. No primeiro encontro com as entrevistadas, expliquei-lhes<sup>61</sup> sobre a participação voluntária delas e a liberdade de deixarem de responder alguma questão caso assim o desejassem. Apresentei-lhes os documentos de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por fim, informei-as de que seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios na pesquisa, assim como o nome dos alunos, quando citados. Todas concordaram em participar da entrevista e nenhuma delas recusou-se a responder alguma pergunta.

Após descrevermos cada um desses aspectos que consideramos essenciais em pesquisas qualitativas como esta e incluímos exemplos de como cumprimos esses quesitos neste estudo, acreditamos ter realizado uma pesquisa relevante, autoral, confiável, válida e ética, a qual culmina com a análise dos dados no próximo capítulo. Antes disso, no entanto, achamos necessário demonstrarmos como foi feita a triangulação metodológica e quais artefatos utilizamos na pesquisa, relacionados na seção a seguir.

### **3.4 Pesquisa documental: a triangulação metodológica e os artefatos**

Nesta seção, nosso propósito é demonstrar como fizemos a triangulação metodológica e quais artefatos utilizamos na pesquisa. Por isso, dividimo-la em três subseções: Na primeira, descrevemos os métodos que utilizamos de modo a estruturarmos a triangulação metodológica. Na segunda, listamos novamente os objetivos e as questões de pesquisa, a fim de que o leitor visualize melhor o próximo capítulo com as análises dos dados. Na terceira, explicitamos o *corpus* da pesquisa e as etapas da coleta e análise dos dados para embasarmos o capítulo analítico.

Inicialmente, convém esclarecermos que consideramos esta pesquisa como de cunho etnográfico-discursiva, nas palavras de Magalhães (2000), que consiste em unir a ADC à pesquisa etnográfica, interligando as práticas sociais às práticas discursivas, a fim de obtermos

---

<sup>61</sup> Novamente altero a conjugação verbal para a primeira pessoa do singular, uma vez que o contato com as entrevistadas foi somente meu, como aluna-pesquisadora.

uma compreensão maior do que Fairclough (2001) chama de “produção, distribuição e consumo” de textos.

Em relação ao primeiro conceito, segundo Angrosino (2009, p. 30), etnografia “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”, mas sempre pela visão do pesquisador que não deixa de ser uma representação do que ele vê. Discursivas são as práticas que se realizam pela linguagem. Por isso, consideramos fazer uma pesquisa qualitativa etnográfico-discursiva juntamente com os preceitos da ADC com o propósito de associar “métodos etnográficos ao discurso como dimensão da prática social” (MAGALHÃES, 2000). Nesse sentido, Magalhães, Martins e Resende (2017) afirmam:

A metodologia etnográfico-discursiva é um processo reflexivo baseado em observações e registros escritos (diários de pesquisadores ou pesquisadoras e de participantes, notas de campo), em dados gerados em entrevistas e em artefatos (textos e outros objetos) coletados no local de pesquisa. Porém, não se limita aos dados. Como se trata de um processo, os dados da pesquisa etnográfico-discursiva relacionam-se com a curiosidade e a motivação de pesquisadores e pesquisadoras e, também, com conceitos da literatura pertinente (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 117).

Salientamos que, em nossos estudos, percebemos que a maioria dos autores que falam sobre etnografia, enfatizam que é necessário passar um longo tempo no campo estudado. Entretanto, para Angrosino (2009), etnografia é um estudo que:

[...] requer um compromisso de longo prazo, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas a um ano ou mais) (ANGROSINO, 2009, p. 31).

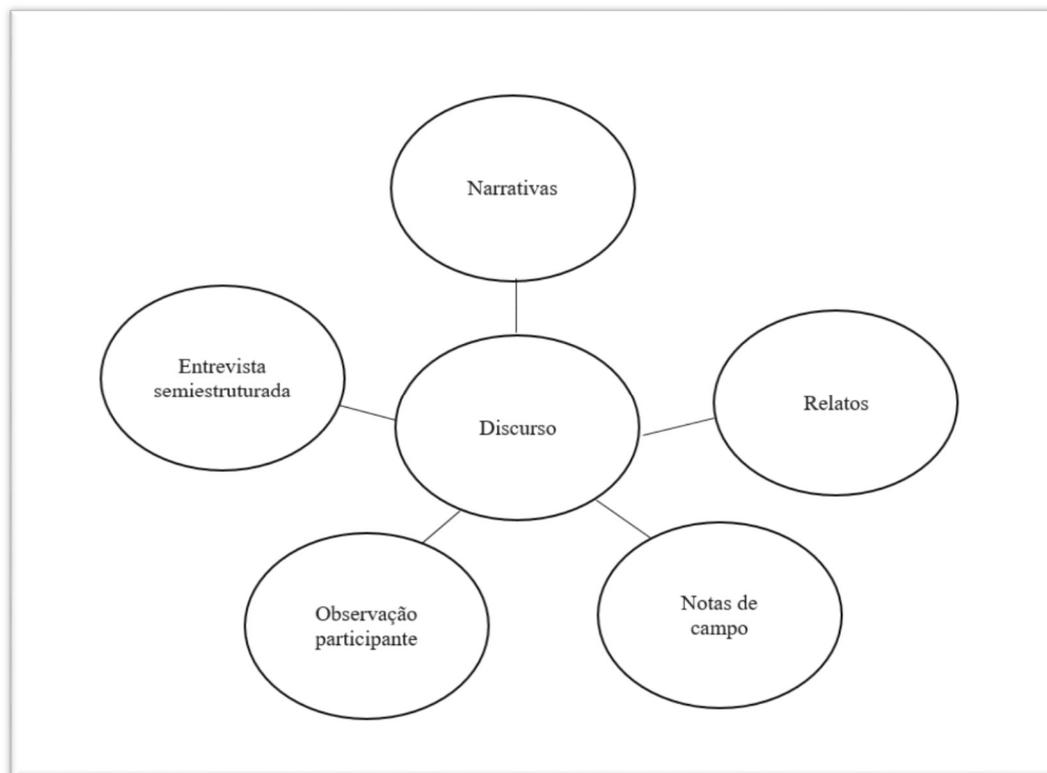
Com essa concepção, não temos dúvida de que fizemos um trabalho etnográfico-discursivo nas visitas periódicas à escola estudada, momentos em que realizamos as entrevistas com as professoras, as visitas de observação e de pesquisa documental na secretaria da escola, conforme descrevemos nas subseções a seguir.

### ***3.4.1 Triangulação metodológica***

Nesta dissertação, optamos por uma triangulação metodológica por considerarmos, como citado na Seção 3.3, que a pesquisa fica mais legítima, pois, como afirma Flick (2004, p. 20), “o fato de que a maioria dos fenômenos da realidade, de fato, não possam ser explicados

de forma isolada é resultado da complexidade da realidade e dos fenômenos”. Nesse sentido, a fim de ilustrar essa triangulação, segue a Figura 3.3:

**Figura 3.3** – Triangulação metodológica da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

A Figura 3.3 representa a triangulação de métodos que utilizamos. Esclarecemos que, por desenvolvermos uma pesquisa linguística, colocamos o discurso no centro, uma vez que ele estará presente em todos os outros métodos selecionados, quais sejam: entrevistas semiestruturadas, narrativas, relatos, notas de campo e observação participante. Brevemente, a seguir, explicitamos cada um e como os realizamos.

#### a) Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com todas as professoras<sup>62</sup> de Língua Portuguesa da escola selecionada: duas professoras da sala de aula regular, duas da Sala de Recursos (uma da área de humanas e outra da área de exatas) e uma que ministra a disciplina

<sup>62</sup> As entrevistadas foram todas mulheres, por isso já mantivemos o substantivo no feminino em todo o capítulo. No Capítulo 4, Seção 4.4, fazemos uma observação em relação a essa questão de gênero. Para nós, ficou claro o discurso da docência ainda visto pela perspectiva do cuidado, da paciência, relacionado e naturalizado como características típicas femininas.

Projetos na área de humanas. Para essas entrevistas, elaboramos perguntas que consideramos responderem às nossas questões de pesquisa. Esclarecemos que esses momentos foram gravados por áudio e, depois, transcritos para a realização das análises textuais. Além disso, que a íntegra das entrevistas está disponível no Anexo A.

Em relação à estrutura, por questões didáticas, elaboramos dois tipos de entrevistas: uma a ser feita com as professoras das salas regulares; e outra com as professoras da Sala de Recursos. Optamos por esse formato, pois percebemos que o trabalho inclusivo é executado de maneira diferente a depender do local. Enquanto na Sala de Recursos as atividades são voltadas somente para os alunos incluídos, nas salas regulares as professoras desenvolvem atividades para todos os alunos, “normais” e com deficiência. No entanto, esses dois tipos de entrevistas seguiram o mesmo formato: divididas em blocos para nossa melhor organização.

Após essa explicação, seguem dois quadros para demonstrarmos como dividimos as entrevistas:

**Quadro 3.3** – Estruturação das entrevistas realizadas com as docentes das salas regulares

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>
1 - Quem são os parceiros de pesquisa?	Conhecermos melhor as participantes da pesquisa.
2 - Como trabalham com Língua Portuguesa?	Investigarmos como trabalham o ensino de língua materna em uma sala inclusiva.
3 - A inclusão escolar	Percebermos como as docentes compreendem o processo de inclusão escolar.
4 - O trabalho na escola inclusiva	Reconhecermos como é realizado o trabalho em uma escola inclusiva no ensino de língua materna

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 3.3 representa a formato da entrevista com as professoras das salas regulares, dividida em quatro blocos. No Bloco 1, com o intuito de conhecermos as docentes e verificarmos como se autorrepresentam, fizemos perguntas relacionadas à escolha pela docência, ao tempo de experiência com a educação inclusiva, bem como reflexões sobre o que é ser professor e qual o papel da escola. No Bloco 2, nosso propósito foi investigar como essas docentes trabalham o ensino de língua materna de maneira geral, quais práticas de letramentos mais valorizam e como representam os alunos “normais”. No Bloco 3, nosso intuito foi perceber suas opiniões sobre a inclusão escolar no ensino regular de modo a identificarmos a efetividade ou não desse formato de inclusão na escola investigada. Por fim, no Bloco 4, buscamos reconhecer como realizam o ensino de língua materna de modo a incluir também os alunos com deficiência a fim de investigarmos como representam os alunos incluídos no processo

educacional. A seguir, o Quadro 3.4 representa a adaptação que fizemos para realizarmos a entrevista com as docentes da Sala de Recursos.

**Quadro 3.4** – Estruturação da entrevista realizada com as docentes da Sala de Recursos

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>
1 - Quem são os parceiros de pesquisa?	Conhecermos melhor as participantes da pesquisa.
2 - A inclusão escolar	Percebermos como as docentes compreendem o processo de inclusão escolar.
3 - O funcionamento da Sala de Recursos	Reconhecermos como é realizado o trabalho nesta Sala.

Fonte: elaborado pela autora

Com as docentes da Sala de Recursos, o formato de entrevista foi mais próximo de uma roda de conversa, pois participaram a professora que trabalha com disciplinas da área de humanas e a professora responsável pela área de exatas.

O Quadro 3.4 representa o formato da entrevista realizada com essas docentes. O que o diferencia do primeiro tipo foi que selecionamos algumas perguntas dos Blocos 2 e 4 para construirmos o Bloco 3, uma vez que elas não auxiliam os alunos somente na disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, inserimos algumas perguntas relacionadas ao funcionamento da Sala de Recursos como a quantidade de alunos que atendem, a rotina de trabalho nesse local, atividades realizadas, dentre outras. Esses três blocos nos permitiram contextualizar melhor o funcionamento da educação inclusiva nessa escola. Esses dados estão disponibilizados neste capítulo e complementam a análise dos dados no Capítulo 4.

Além das entrevistas semiestruturadas, outros métodos que utilizamos foram as narrativas e relatos durante as entrevistas ou em momentos de conversas “informais”, isto é, sem terem sido gravadas. Os detalhes desses métodos são descritos a seguir.

#### b) Narrativas e relatos

Inicialmente, enfatizamos que, nas entrevistas, deixamos as participantes à vontade para fazerem narrativas e relatos caso assim o desejassem, uma vez que concordamos com Bauer et al (2005) quando diz que:

Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. Dados informais são gerados menos conforme as regras de competência (...) e mais como impulso do momento, ou sob influência do pesquisador (BAUER et al., 2005, p. 21).

Essas narrativas e relatos contribuíram para a construção deste capítulo, ao contextualizarmos, por exemplo, a estrutura da escola (Seção 3.1) e os locais onde residem a maioria dos alunos (Seção 3.2). Outras narrativas foram transcritas e fazem parte dos dados analisados no Capítulo 4, sendo essenciais para as conclusões a que chegamos.

#### c) Notas de campo e observação participante

Para a coleta dos dados, utilizamos uma ferramenta importante: as notas de campo escritas em um diário durante as observações na escola, tanto no momento das entrevistas quanto nos momentos de visitas à escola para conhecermos sua estrutura física. Sobre esses momentos, Angrosino (2009) complementa:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida (ANGROSINO, 2009, p. 34).

Assim, segundo o autor, a observação participante não é exatamente um método de pesquisa. No entanto, incluímo-la na Figura 3.1, com o intuito de descrevermos detalhadamente os meios que empregamos para coletar e gerar os dados que permitiram nossas análises. Nesse sentido, com esses métodos, buscamos as respostas às questões que inicialmente delimitamos para serem pesquisadas e analisadas nesta pesquisa. De forma a retomar nossos objetivos e questões de pesquisa para iniciarmos de fato as análises no próximo capítulo, achamos por bem disponibilizá-los novamente na próxima subseção.

#### **3.4.2 *Objetivos e questões de pesquisa***

Com o objetivo de **investigar as representações identitárias de docentes de língua materna que trabalham com alunos com deficiência incluídos no Ensino Médio regular**, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar como os professores representam os alunos ditos “normais” e os alunos com deficiência;
- b) Pesquisar os eventos discursivos e as práticas de letramentos valorizadas pelos docentes de língua materna;

- c) Verificar como são materializados em textos de entrevistas, depoimentos e em narrativas de docentes os discursos sobre o ensino de alunos com deficiências nas salas regulares e na Sala de Recursos;
- d) Observar como os professores se autorrepresentam como atores sociais;
- e) Analisar que identidades docentes são constituídas nesses textos.

Para responder esses objetivos, elaboramos questões de pesquisa que norteassem nossos propósitos. São elas:

- 1) Como no Ensino Médio os professores de Língua Portuguesa, em salas inclusivas, representam os alunos ditos “normais” e os alunos com deficiência?
- 2) Que letramentos são valorizados nas práticas de escolares relacionadas ao ensino de língua materna?
- 3) Como a inclusão escolar dos alunos com deficiência se efetiva nas aulas de Língua Portuguesa na escola pesquisada?
- 4) Como os docentes se autorrepresentam como atores sociais na educação inclusiva?
- 5) Como determinadas práticas docentes associadas ao ensino de língua materna podem contribuir para a (re) construção de suas identidades?

Com esse direcionamento, organizamos o capítulo analítico de modo a responder essas questões e a alcançar os objetivos citados. No entanto, antes de avançarmos para as análises dos dados propriamente, finalizamos este capítulo com o *corpus* da pesquisa e as etapas que seguimos para sua realização, a fim de detalharmos um pouco mais a metodologia que utilizamos, conforme subseção a seguir

### **3.4.3 *Corpus e etapas da pesquisa***

O *corpus* da pesquisa é composto por um conjunto de textos, transcritos das entrevistas com cinco professoras de Língua Portuguesa do Centro Educacional do Lago (CEL), sendo duas professoras das salas de aula regulares, duas da Sala de Recursos (uma da área de humanas e outra da área de exatas) e uma professora que ministra a disciplina de projetos da área de humanas. Para as análises, selecionamos trechos dos textos, mas não de maneira aleatória, e sim conforme critérios lógicos e definidos pelas questões de pesquisa que orientaram nosso trabalho.

As entrevistas foram feitas com essas cinco professoras, pois nosso foco foi investigar as identidades de professores de Língua Portuguesa que trabalham com o ensino inclusivo no sistema regular, mais precisamente na etapa final da educação básica: o Ensino Médio. Assim, esse total de entrevistadas abarca todas as docentes incluídas no grupo que delimitamos: o de professoras de língua materna. Esclarecemos ainda que, além disso, optamos por escolas localizadas na região administrativa do Lago Sul (cf. explicado nas Seções 3.1 e 3.2). Como só há uma escola que atende o Ensino Médio, esta foi a única escola observada.

As etapas da pesquisa foram as seguintes.

Inicialmente, fizemos uma pesquisa documental nas legislações e normas que regem à educação inclusiva a nível mundial, nacional e distrital, com a intenção de posicionar o tema no contexto político brasileiro, assim como no contexto do Distrito Federal, local foco desse estudo (cf. Capítulo 1). A seguir, com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, iniciamos as visitas à escola para conhecermos sua estrutura e funcionamento, bem como para entrarmos em contato com as professoras de Língua Portuguesa, com as quais foram feitas as entrevistas.

A dinâmica na entrevista sobre a Sala de Recursos foi diferente. Fizemos uma roda de conversa com as duas docentes que lá trabalham: a professora da área de humanas e a professora da área de exatas. Consideramos que esse formato foi muito interessante. Embora, muitas vezes, tenhamos notado que a fala de uma levava a uma concordância tácita da outra (como podemos perceber por meio de repetições), foi importante as complementações trazidas pelas narrativas delas. Para esta roda de conversa, adaptamos as questões da entrevista que fizemos com as professoras das salas regulares e acrescentamos perguntas sobre o funcionamento da sala. De forma espontânea, as entrevistadas trouxeram muitas narrativas sobre suas experiências e as vivências dos alunos.

Para a análise dos dados, seguimos os passos descritos por Gilchrist (2012, p. 71) que são: primeiro observamos o que as participantes-chave disseram nas entrevistas semiestruturadas. Após as transcrições de seus discursos, compreendemos o que elas relataram e narraram. Por fim, com as análises, refletimos sobre os discursos, inferindo e interpretando os dados com o auxílio das teorias selecionadas, descritas no Capítulo 2.

A interpretação dos dados foi orientada pelas categorias analíticas que se sobressaltaram dos próprios dados (cf. Capítulo 4) e que responderam as questões de pesquisa. Com essas etapas e artefatos, concluímos a coleta e a análise dos dados, demonstradas de forma completa no próximo capítulo.

#### 4 UMA EDUCAÇÃO AINDA BANCÁRIA?

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2013, p. 83).

**E**scolhemos nomear o Capítulo 4 com a expressão “Uma educação ainda bancária” por resumir a permanência de um ensino voltado para o letramento autônomo, no formato de “o professor ensinar e o aluno aprender”, como os dados demonstram. Paulo Freire criticou uma educação escolar com educadores como sujeitos que conduzem os educandos “à memorização mecânica do conteúdo” ensinado, acreditando que estes são como “vasilhas”, recipientes vazios enchidos pelo professor. Nesse modelo, o que se espera é que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’ tanto melhor será o educando” (FREIRE, 2013, p. 81).

Em nossos dados, analisados neste capítulo, esse foi o formato que ainda encontramos nessa escola do DF. A fim de apresentá-los, optamos por dividi-lo em quatro seções de modo a responder as questões de pesquisa:

- a) Na primeira, respondemos a primeira questão de pesquisa com os fragmentos que revelam como os alunos são representados pelas docentes, tanto os “normais” como os com deficiência, a fim de alcançarmos o objetivo específico “a”;
- b) Na segunda, nosso propósito é responder a segunda e a terceira questões de pesquisa que correspondem aos objetivos específicos “b” e “c”, de modo a percebermos que letramentos são valorizados nas salas de aula inclusivas e como funciona a inclusão nas aulas de língua materna nessa escola;
- c) Na terceira, repondemos a quarta questão de pesquisa para contemplarmos o objetivo específico “d” e investigarmos como as docentes entrevistadas se autorrepresentam quando narram suas posições como docentes e os desafios que enfrentam em suas profissões;
- d) Na quarta, respondemos a quinta questão que corresponde ao objetivo específico “e” e retoma o objetivo geral, demonstrando as identidades docentes reconhecidas no contexto da educação inclusiva.

Inicialmente, esclarecemos que, de modo a mantermos uma organização, optamos por inserir os excertos com breves análises e, no último parágrafo de cada seção, fazemos nossas considerações, respondendo de fato as questões de pesquisa.

Após esses esclarecimentos, afirmamos que cabe a este capítulo a análise dos dados coletados e gerados, empregando as teorias descritas no Capítulo 2 e a metodologia no Capítulo 3, com a intenção de investigarmos os textos escritos – transcritos das falas das docentes entrevistadas. Com base na análise discursiva desse *corpus*, buscamos respostas consistentes e embasadas para as questões de pesquisa levantadas. Em relação às normas de transcrição<sup>63</sup>, não as especificamos, pois, como explicado no Capítulo 3, analisamos apenas os textos escritos, após transcrições das falas das entrevistas, sem ênfase em outros aspectos como os relacionados à fonética ou fonologia.

Elucidamos, no entanto, que, de forma a ficar mais visível, marcamos em “negrito” os processos e os participantes e em “sublinhado” outros aspectos como: polaridades negativas, epítetos e adjuntos de modalidade. Essa escolha se deu por utilizarmos os processos e os participantes para reconhecermos os atores sociais com mais facilidade e as modalizações desses processos. Os outros aspectos serviram para reforçarmos as escolhas lexicais das entrevistadas e percebermos como polarizam, avaliam, modalizam e intensificam seus discursos. Ademais, por questões éticas, os nomes das entrevistadas e dos alunos, quando aparecem nomeados, foram substituídos por pseudônimos conforme Quadro 4.1:

**Quadro 4.1** – Pseudônimos das entrevistadas com tempo de experiência

<p><b>Luna:</b> leciona há 10 anos;</p> <p><b>Lia:</b> fez Magistério e leciona há mais de 30 anos. Está como professora da Sala de Recursos na área de humanas;</p> <p><b>Leila:</b> leciona há 20 anos. Está como professora da Sala de Recursos na área de exatas;</p> <p><b>Letícia:</b> leciona há 7 anos;</p> <p><b>Larissa:</b> leciona há 11 anos.</p>
--

Fonte: elaborado pela autora

Como explanado no Capítulo 3, fizemos entrevistas com cinco docentes da escola pesquisada, todas elas ligadas à Língua Portuguesa ou à Sala de Recursos. Optamos por fazer essas observações sobre o tempo de experiência delas na docência, porque, em suas respostas, constatamos um diferencial nas percepções das professoras com menos experiência, principalmente da Luna e da Letícia, que já se referem a uma perspectiva ideológica de

<sup>63</sup> A título de esclarecimento, os pontos de interrogação que aparecem nas entrevistas significam partes não audíveis ou incompreensíveis durante a transcrição. Essas partes, no entanto, não prejudicaram a análise dos dados.

letramento em alguns momentos, embora não a nomeie assim. As demais professoras (Lia, Leila e Larissa) defendem mais o ensino tradicional, entendido por nós como um formato de ensino voltado para letramentos autônomos (cf. Capítulo 2).

Em relação às perguntas das entrevistas, foram feitas de forma a respondermos às nossas questões de pesquisa. Decidimos por direcionar as indagações diretamente às entrevistadas ao usarmos o pronome “você”. Mesmo assim, obtivemos respostas com agentes ora por especificação – pronome “eu” e “você” –, ora por coletivização – “a gente” – e ora por funcionalização – “os professores”. A diversidade dessas formas diz muito sobre como se autorrepresentam nas práticas que se referem, conforme aprofundaremos nas análises.

Nesse sentido, percebemos que até mesmo as perguntas que fizemos não foram neutras, uma vez que, como pesquisadoras, já temos nossas considerações sobre o contexto social estudado: as dificuldades da efetividade da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Um exemplo é a primeira pergunta do Bloco 1 da entrevista: Por que você escolheu ser professor e por que **permanece** nesta profissão?

“Permanecer” é um processo material transformativo que possui “você” como ator e “nesta profissão” como meta. Escolhemos esse verbo por considerarmos os desafios e obstáculos pelos quais a docência passa, como falta de recursos materiais, de formação e de apoio estatal, o que caracteriza ser essa uma profissão repleta de dificuldades. Como pressupúnhamos, todas as entrevistadas confirmaram tais concepções. Nosso comentário aqui se justifica pela postura ética que tenta não só apontar as escolhas lexicais das participantes da pesquisa, mas também nos posicionar como analistas de discurso. Seguimos às análises.

#### 4.1 Análise que responde a primeira questão de pesquisa

**Como no Ensino Médio os professores de Língua Portuguesa, em salas inclusivas, representam os alunos “normais” e os alunos com deficiência?**

Esta seção foi dividida em duas subseções com o propósito de reconhecermos como os alunos são representados pelas docentes entrevistadas:

- a) A primeira, refere-se à representação dos alunos “normais”, embora tenhamos observado que, em muitos momentos, se referem a todos os alunos de forma geral, e foi analisada pela abordagem sistêmico-funcional de acordo com os processos que apareceram. Essa escolha se deu pela recorrência em que apareceram;

- b) A segunda, diz respeito aos alunos com deficiência, quando nomeados separadamente, e foi analisada pela abordagem de van Leeuwen (1997), uma vez que esses alunos apareceram como atores sociais incluídos e excluídos de diversas formas.

Apesar dessa segmentação didática, notamos a recorrência, nas falas de todas as entrevistadas, de representações em que todos os alunos, tanto os “normais” como os com alguma deficiência, são beneficiários ou incluídos por passivação nos processos que descrevem. As poucas orações com processos materiais em que os alunos são atores retratam ações simples de movimento como “sair”, “voltar” e “sentar”, ao contrário do que acontecem nos processos materiais em que os professores são atores (cf. Seção 4.3). Nestes casos, os processos materiais são de operação e de realização, como “trabalhar”. Ainda que seja difícil explicar a diferença entre o que seriam processos mais simples e mais complexos, compreendemos, de forma breve, que aqueles exigem menos esforços cognitivos e são realizados de maneira automática (com ressalva àquelas pessoas com alguma limitação física ou mental); enquanto estes solicitam de seus participantes um esforço cognitivo maior.

Esclarecemos ainda que, para essas análises, selecionamos apenas os fragmentos que recorrentemente evidenciaram as categorias escolhidas de modo a encontrarmos possíveis interpretações às questões de pesquisa. No entanto, disponibilizamos no Apêndice A a íntegra das entrevistas para eventual consulta às versões completas. Após essas explanações, iniciamos de fato as análises nas próximas subseções.

#### ***4.1.1 Representação dos alunos “normais”***

Nesta subseção, selecionamos as categorias da Linguística Sistêmico-Funcional relacionadas aos processos e aos participantes, uma vez que foram mais evidenciadas nos dados selecionados para essa questão. Dessa forma, dividimo-la em três partes, de acordo com os processos em que, predominantemente, os alunos “normais” aparecem como participantes. São eles: processos materiais, exercendo os papéis de *Ator*, *Meta* e *Beneficiário*; processos mentais, como *Experienciador* e *Fenômeno*; e processos relacionais, como *Portador* e *Identificado*, conforme análises a seguir:

##### Processo material

Os processos materiais acontecem em orações de “fazer e acontecer”. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 46), nessas ações, há “uma quantidade de mudança no fluxo de eventos”, pois

é despendida alguma energia para a sua realização, feita por um agente denominado de *Ator*. Nesses processos, há outros participantes, quais sejam: *Meta*, *Beneficiário*, *Escopo* e *Atributo*. No entanto, nesta subseção, só listaremos os que se sobressaíram: os participantes *Ator*, *Meta* e *Beneficiário*, descritos a seguir:

a) *Ator*

*Ator* é o participante que pratica a ação descrita pelo processo material (FUZER; CABRAL, 2014, p. 46). Em nossos dados, quando os alunos “normais” aparecem como *Atores*, a maior recorrência acontece em processos materiais como o “ajudar”, no sentido de dar assistência, conforme excertos a seguir.

1	<p>E os alunos todos ajudam muito: <b>lembram</b> a ele do dever; <b>ajudam a fazer</b> o dever; <b>????</b>, <i>né?!</i>  <b>Tem</b> um cuidado, assim!  (Luna)</p>
2	<p><b>Colocá-los</b> em contato com a... com a... um... um colega que <b>tenha mais facilidade</b>, <i>né?!</i>  Então, assim: a escola age... <b>a gente escolhe</b> uma espécie de apadrinhamento de monitores, <i>né?!</i>  <b>Aquele colega tenta ajudá-lo</b> a fazer as atividades, as tarefas!  Uma espécie de monitoria!  A... É. Um voluntariado!  E ele... ele... Alguns... Alguns... Em alguns casos acontece isso meio que <u>naturalmente</u>: o aluno...  <b>Os alunos se envolvem; têm</b> uma afinidade ali <u>na socialização</u>; e, <b>a gente, no bom sentido, aproveita</b> isso e <b>pede ajuda</b> também dos alunos!  (Luna)</p>

Em (1) e (2), notamos a reincidência do processo material “ajudar” com *Atores* “os alunos todos” e “aquele colega”, incluídos por coletivização, segundo van Leeuwen. A entrevistada Luna avalia que os alunos “normais” ajudam os alunos com deficiência de forma solidária e são *identificados* no processo relacional identificativo “tem” com o *identificador* de valor “um cuidado”, “uma afinidade ali na socialização”. Esses identificadores atribuem a eles valores considerados positivos nesse contexto de assistência aos colegas que precisam de auxílio.

Poucas foram as ocorrências dos alunos “normais” como *Atores* e, em sua maioria, apareceram nos processos relacionados a essa “ajuda”. Consideramos esse um indício do aluno ainda como paciente no processo educacional que é o agente de processos menos complexos,

como explicado anteriormente. Outra ocorrência foi como participante Meta, demonstrado a seguir.

b) Meta

Meta é o participante que “recebe o impacto da oração e é afetado pelo processo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 46).

3	A gente <b>atinge</b> as... a... os <u>alunos</u> ! Por consequência, <b>atinge</b> as <u>famílias</u> ! E aquela comunidade local também, <i>né?!</i> (Luna)
4	Então, <u>quanto mais eles forem...</u> é... <u>expostos</u> a conteúdos, a práticas que <b>ajudem</b> eles a se <b>desenvolverem</b> , a... a <b>articularem</b> ali com todas as comunidades que <b>eles vão estar inseridos</b> , <b>esse é</b> o papel! Aí, a gente... quando a <b>escola consegue</b> isso, <b>ela cumpriu</b> o papel <b>dela</b> ! (Letícia)
5	Eu... <b>Eu ajudo</b> <u>eles</u> a deduzirem a regra a partir do uso! (Luna)

No excerto (3), os alunos são “atingidos” pelos professores. O processo material “atinge” está em sentido figurado, representando os alvos, *Metas*, a serem atingidos: os alunos, a família e a comunidade, todos incluídos por coletivização. A professora também foi nomeada por coletivização, representando a classe profissional. Além disso, o processo verbal está no tempo presente, mostrando que essas ações são habituais na prática social escolar. Diante disso, notamos o formato de uma educação ainda bancária, em que os alunos são “depósitos” a serem preenchidos pelas docentes, detentoras do saber.

Em (4) e (5), observamos os alunos como *Meta* da exposição dos conteúdos. São incluídos como sujeitos passivos. Em (4), no segundo processo, “ajudem”, o *Ator* é representado pela nominalização “práticas” e os alunos são a *Meta* “eles”. Pressupomos com essa construção que os alunos não participam da construção dos conteúdos, mas que são “expostos” a eles. São as práticas que os ajudam. Há ainda uma ideia de proporcionalidade: “quanto mais forem expostos a conteúdos” mais estarão “inseridos”. Notamos que os conteúdos estão descritos de forma geral, não importando que conteúdos sejam esses. Além disso, a ideia de estarem inseridos também não está especificada com o local que poderia ser na escola ou na sociedade.

Ainda em (4), por meio da relação semântica temporal, a entrevistada define o grau de sucesso da escola em cumprir seu papel: ajudar os alunos a se desenvolverem e a se articularem

com todas as comunidades. Os alunos têm o agenciamento de se desenvolverem e se articularem com todas as comunidades, caso tenham o apoio da escola. Isso pode ser um papel romantizado da escola.

Com esses exemplos, demonstramos como os alunos aparecem como *Meta* nas falas das docentes entrevistadas e como estas se colocam no processo de ensino: como agentes realizadoras do processo educacional que têm os alunos como alvo, como meta. Nos dados, foi recorrente ainda a representação dos alunos, de forma geral, como *Beneficiários*.

### c) Beneficiário

*Beneficiário* é o participante que “se beneficia de um processo, não necessariamente associado ao recebimento de coisas positivas” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 51). Esse participante pode ser *Recebedor*, quando recebe bens materiais do Ator, ou *Cliente*, quando recebe serviços prestados pelo Ator. Nas construções a seguir, os alunos aparecem como *Beneficiários* e, em todos os textos, esse papel foi o mais recorrente para os alunos de forma geral.

6	<p><b>Eu passo</b> alguma coisa que <b>eu talvez tenha</b> a mais <i>pra</i> alguém, <b>mas, eu recebo</b> alguma coisa que, às vezes, <i>tá</i> <b>????</b>... às vezes... às vezes <b>parece</b> que é menos, <b>mas</b> que no final das contas <b>vai ajudando</b> também a... a... a... a... a... a... a <b>moldar</b> o meu dia a dia, a minha vida, a minha personalidade, <i>né?!</i></p> <p>(Lia)</p>
7	<p>Mas não necessariamente <b>eles têm</b> o conhecimento!</p> <p><b>Eles têm</b> muita informação, mas, o conhecimento <b>chega</b> muito distorcido! Então, é <b>uma dificuldade</b> <b>você mostrar</b> <i>pra</i> eles que <b>eles precisam aprender filtrar</b> o que <b>eles veem</b>, o que <b>eles leem</b> e... e ao mesmo tempo, <b>tentar fazer</b> com que <b>eles tenham</b> interesse...</p> <p>Por esses conhecimentos que <b>não são</b> modernos!</p> <p><i>Né?! É um grande desafio</i>, assim, falando mais na questão de passar conteúdo!</p> <p>(Larissa)</p>
8	<p><b>Você querer ensinar</b> literatura clássica <i>pra</i> esses <b>meninos</b> é um trabalho muito...</p> <p><b>Você</b>... Muito de formiguinha!</p> <p>(Larissa)</p>

Em (6), o processo material “passo” tem como *Meta* “alguma coisa” nomeada de forma indeterminada, de forma que qualquer coisa pode ser “passada” ao aluno, que é *Beneficiário-cliente* e a recebe. Nessa oração, o aluno está incluído por *Indeterminação* como “alguém”, sendo sua identidade considerada irrelevante. Quando a entrevistada Lia fala de si, no papel de professora, avalia que o que recebe “às vezes parece que é menos”. Nessa oração, o participante que “passa” algo para o professor está excluído totalmente por *Supressão*. O que vem do aluno

pode ser considerado “menos”, mas que “vai ajudando”. Há uma desvalorização do que o aluno tem para “passar” nesse processo de troca. Há muitas conjunções adversativas “mas” e advérbios de modo “às vezes” que modalizam a opinião da entrevistada. Tais recursos demonstram que ela justifica a todo o tempo sua concepção, como um sinal de que o que o professor tem para “passar” é superior ao que o aluno tem para contribuir.

Nos excertos de texto (7) e (8), percebemos que os alunos são *Beneficiários* dos processos mentais “mostrar” e “querer ensinar”, modalizados. No primeiro excerto, os professores “mostram” para os alunos como aprenderem a “filtrar” o que veem, leem, bem como “tentam fazer com que eles tenham interesse”. Aos alunos, cabe receberem esses benefícios. No segundo, os professores buscam ensinar literatura e os alunos recebem esses ensinamentos. Nesses trechos, percebemos que os alunos não participam do processo educacional, mas são apenas beneficiários.

Ainda em relação a essas duas falas, percebemos diversos processos: relacionais possessivos (“eles têm o conhecimento”, “eles têm muita informação”). No entanto, os poucos conhecimentos e informações que os alunos possuem são avaliados de forma negativa “chega muito distorcido”. A solução é o professor, nomeado de “você” “mostrar” aos alunos, *Beneficiários*, que eles “precisam filtrar” as informações que recebem, bem como cabe ao professor “tentar fazer com que eles se interessem” por assuntos que “não são modernos”, por exemplo, os relacionados à literatura, o que é avaliado como “um trabalho” árduo, nos parece.

Assim, nos processos materiais, esses excertos nos chamaram atenção, porque, quando os alunos são participantes agentes (“Eles têm o conhecimento”), recebem uma avaliação, normalmente negativa, dessa ação (“o conhecimento chega distorcido”). A seguir, demonstramos as representações desses alunos nos processos mentais.

### Processo mental

De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 54), os processos mentais são orações que “se referem à experiência do mundo de nossa consciência” e que mudam a percepção dos participantes sobre a realidade. Logo, não são ações da realidade, mas sim representações de como os *Experienciadores* indicam suas afeições, cognições, percepções e desejos. Há outro participante nesse processo: o Fenômeno, que se refere ao que é sentido, pensado, percebido ou desejado. Entretanto, demonstraremos apenas os excertos em que os alunos foram *Experienciadores*, uma vez que ocorrem com mais frequência, conforme exemplos abaixo.

9	<p><b>Eles conseguem ler</b> imagens, <b>ler</b> gráficos, <b>ler</b> figuras, <u>mas</u>, ainda <b>existem</b> as dificuldades! Já com imagens, <b>fui melhor!</b> <b>Eles conseguem perceber!</b> <u>Até</u> coisas bem... bem relevantes ou detalhes como questão de cores...</p> <p>Nessa fase do Ensino Médio, <b>???? eles já conseguem ter</b> esse letramento! Entendeu?</p> <p>(Larissa)</p>
10	<p><b>Eles não veem como um problema!</b></p> <p><b>Eles não veem que aquilo ali</b> – como alguns adultos veem – <b>está atrapalhando</b> o ensino deles, como se <b>a gente tivesse</b> que diminuir o nível <i>pra</i> poder...</p> <p><b>Eles não veem</b> isso!</p> <p>(Luna)</p>
11	<p><b>Eu acho</b> que é bom <i>pra</i> eles, <u>porque</u> <b>eles veem... tem</b> um olhar diferente <i>pra</i> essas <u>pessoas</u> de <b>perceber</b> que <b>eles também tem... tem</b> capacidades!</p> <p>(Larissa)</p>
12	<p><b>Você tem</b> que <b>ir trazendo</b> os contextos que <b>eles não conseguem compreender</b>.</p> <p>(Larissa)</p>

Em (9), há processos mentais cognitivos “ler” e “perceber”, algumas vezes modalizados pelo verbo “conseguem”, reforçado por “até coisas bem... bem relevantes ou detalhes como questão de cores...” O aluno é um *Experienciador*, mas desvalorizado por essas modalizações. Porém, ao avaliar o seu trabalho, a escolha é por um processo material mais efetivo como o “fui”, adicionado por um epíteto avaliativo “melhor” e a professora é um *Ator*. A primeira avaliação é da própria professora Larissa que foi “melhor” no seu trabalho com imagens. Esse excerto retrata bem a diferença entre os papéis exercidos pelas professoras e pelos alunos. Fuzer e Cabral (2014, p. 54) enfatizam ser o *Experienciador* um agente do mundo de sua consciência e não do mundo real, como acontece com o *Ator*, que é capaz de “mudar a realidade”, o que deixa clara a sua percepção sobre si mesma.

Na construção (10), percebemos que a entrevistada Luna dá voz a outras pessoas, “como alguns adultos” que, segundo ela, consideram que o ensino inclusivo atrapalha o ensino dos alunos “normais”. Dessa forma, utilizam esse argumento de autoridade para deixar subentendido que a inclusão, segundo outras pessoas, atrapalha, de alguma forma, o trabalho na escola de maneira regular. O vocábulo “adulto” se contrapõe a “adolescentes. Considera que “alguns adultos”, sem citar quais (pais, professores, comunidade), “veem” a inclusão como uma condicional: como se, para ela acontecer, os professores tivessem “que diminuir o nível pra poder...”. A escolha pela voz de um outro busca reforçar a sua posição logo abaixo, que acaba não sendo concluída.

Ainda em (10), a escolha foi pelo processo mental perceptivo “veem” com “eles” como *Experienciador*. Em uma construção, o *Fenômeno* é “como um problema” (nominalização), em outras é uma oração projetada “que aquilo ali (a inclusão) está atrapalhando o ensino deles” e “isso”. Logo, ficando, em todas as colocações, em segundo plano no processo.

Em (11) e (12), os processos mentais escolhidos foram “perceber” e “compreender”, este último modalizado e polarizado negativamente “não conseguem”. Os alunos “normais” são *Experienciadores* desse processo. Já os alunos com deficiência, nas orações iniciais, são nomeados como “essas pessoas”, incluídas por coletivização. Nessas construções, a entrevistada, por fim, avalia que os alunos “normais” “tem um olhar diferente” e percebem que “eles” (os alunos com deficiência) “também” “tem capacidades” e, por isso, aceitam-nos. Faz, portanto, um julgamento de estima social em relação à capacidade dos alunos incluídos, mas pela voz dos alunos “normais” e não pela sua.

Por esses exemplos, vemos como as entrevistadas se avaliam como experienciadoras, agente do mundo de suas consciências e apoiam-se em argumentos de outras pessoas para avaliarem a inclusão e a capacidade dos alunos com deficiência. Houve ainda a recorrência dos alunos “normais” como participantes dos processos relacionais, como descrito abaixo.

### Processos relacionais

Os processos relacionais são orações que estabelecem uma relação entre duas entidades diferentes, podendo representar suas características ou suas identidades (FUZER; CABRAL, 2014, p. 64). Halliday e Matthiessen (2004) definem três tipos de processos relacionais: intensivos (caracterizam uma entidade), circunstanciais (relações de tempo, modo, lugar, causa, acompanhamento, ângulo) e possessivos (relação de posse; uma entidade possui a outra). Esses três tipos de relações podem se apresentar como *atributivas* ou *identificativas*. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 65). Neste trabalho, distinguimos apenas as formas atributivas e identificativas dos processos relacionais por serem suficientes para responderem as nossas questões de pesquisa, como vemos a seguir.

#### a) Atributivas

As relações atributivas têm a função de atribuir características comuns aos membros de uma classe e podem ser representadas por grupos nominais indefinidos ou grupos nominais com adjetivos.

13	E é uma coisa que <b>eu observo: eles têm <u>muita</u></b> dificuldade de dar opinião, <i>né?! Eles até têm</i> as informações (...) (Luna)
14	E <b>eu percebo</b> que <b>eles tem <u>muita dificuldade</u></b> com gráficos, por exemplo!

	<p style="text-align: center;"><i>Né?! Eu acho que porque eles não tem hábito... De estudar dessa maneira! (Larissa)</i></p>
15	<p style="text-align: center;"><i>Às vezes, o aluno tem uma dificuldade escrita não necessariamente porque ele tem um transtorno, né?!... ou um... ou um distúrbio de aprendizagem, né?! É... É do histórico escolar dele também! (Luna)</i></p>
16	<p style="text-align: center;"><i>Porque: eles são meio agressivos um com o outro no dia a dia. Eles são! Eles xingam! Então, eles são muito acelerados! (Larissa)</i></p>
17	<p style="text-align: center;"><i>Eu acredito que a escola, pra essa geração, é importantíssima, porque esses meninos são muito... É... Como é que eu vou te falar, assim?! Emocionalmente, eles não são maduros! (Larissa)</i></p>
18	<p style="text-align: center;"><i>Porque tem uns meninos que são muito preconceituosos no tudo, no geral! Os alunos... Esses adolescentes, eles são preconceituosos com as coisas! E quando tem um menino que tem, assim, uma diferença, um diferencial, uma deficiência, eles aprendem a... Não vou dizer cem por cento! Pode ter um ou outro que não, mas, na maioria, as turmas acolhem! Acolhem os alunos com deficiência! (Larissa)</i></p>

Nas construções (13) e (14), pelo processo mental perceptivo, as professoras Luna e Larissa avaliam os alunos. “Eles” é o portador do processo relacional atributivo “têm”, que possui “muita dificuldade de dar opinião” como atributo. Dessa forma, caracteriza a categoria dos alunos de forma geral. Para ela, os alunos até possuem as informações, mas têm muita dificuldade de dar opinião.

Em (15), a entrevistada Luna pondera que os alunos têm diversas dificuldades, mesmo os que não têm algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem como atributo da classe dos alunos incluídos. Conceitua isso como sendo um problema “do histórico escolar dele”, que é uma identificação para esse aluno. Nesse excerto, vemos que há tanto atributos como identificações, demonstrando que, mesmo dentro do grupo de alunos “normais”, podem ter alunos com dificuldades por terem tido uma educação insuficiente em seus trajetos. E, portanto, seu “histórico escolar” é o responsável por essa deficiência de aprendizagem.

Em (16) e (17), a entrevistada Larissa atribui à categoria de alunos, de forma geral, o atributo de “meio agressivos”, “muito acelerados”, “emocionalmente não são maduros”, “muito preconceituosos no tudo, no geral” e “preconceituosos com as coisas”. Exemplifica essa avaliação com a construção: “eles xingam”. Essa é a justificativa para que, no início da convivência com os alunos “normais”, os alunos incluídos “sofram um pouco”. Nessas construções, percebemos a diferença entre os epítetos escolhidos para avaliar os alunos

(conforme parágrafo anterior) e os relacionados à escola, que recebe, por exemplo, a avaliação de “importantíssima” para essa geração por não serem os alunos “emocionalmente” “maduros”.

Notamos que a construção (18) é iniciada pelo processo existencial “tem uns meninos” e traz a pressuposição de que há outros meninos que não são preconceituosos. Essa pressuposição é reforçada por “não vou dizer cem por cento”, que demonstra que, mesmo os alunos que “aprendem a lidar com a diferença”, não lidam cem por cento com a inclusão. Além disso, define os alunos com deficiência pelo processo relacional possessivo “tem” com os possuidores “uma diferença”, “um diferencial” e “uma deficiência”. Por fim, afirma que os alunos “normais”, representados por coletivização “a turma”, “acolhem” os alunos com deficiência, passivos no processo.

Com esses exemplos, observamos que, nos processos relacionais atributivos listados, os alunos são representados como portadores dos atributos descritos, em sua maioria, negativos. Dessa forma, conforme a Teoria da Representação dos Atores Sociais, são incluídos por passivação ao desempenharem o papel de *Portadores*. Ademais, notamos a grande recorrência das relações atributivas, se comparadas às identificativas, deixando claro que as docentes atribuem características a toda a classe de alunos muito mais que os identificam por características próprias e individuais. Para nós, essa é mais uma evidência de um ensino que homogeneiza os alunos e padronizam o ensino, não considerando as diversidades deles.

#### b) Identificativas

As relações identificativas têm a função de representar a identidade específica de um ser, por meio “um substantivo comum como elemento principal e, opcionalmente, um artigo definido ou outro determinante específico como dêitico, ou um nome próprio ou um pronome” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 69).

19	<p>Essa geração é a geração da videoaula; é a geração da informação; é a geração que <b>tem</b> acesso, <u>se quiser</u>, aos livros, <i>né?!... seja ebook, seja o livro fixo nas bibliotecas.</i> Mesmo os meus alunos – que <u>não são</u> alunos ricos –, <b>todos eles tem smartphone (...)</b> (Luna)</p>
----	---

Em (19), os alunos são nomeados de “essa geração” por meio da inclusão pela *coletivização*. O processo relacional identificativo “é” se repete e possui como identificadores “a geração da videoaula”, “a geração da informação”, “a geração que tem acesso, se quiser, aos

livros (...). O uso do modalizador “se quiser” concebe o aluno como um agente ativo, com poder de escolha. Nessa fala, percebemos uma contradição com outras falas que afirmam categoricamente que são os professores os agentes do conhecimento, descritas na próxima seção.

A recorrência da forma identificativa nos processos relacionais utilizados para caracterizar os alunos foi menor que a forma atributiva. Dessa maneira, podemos considerar que esses participantes são representados muito mais pelos atributos que possuem, na maior parte atributos negativos ou que duvidam de suas capacidades cognitivas, que por características que os definam com uma identidade própria.

#### ***4.1.2 Representação dos alunos com deficiência***

Nesta subseção, nosso propósito é analisar como os alunos com deficiência são representados pelas docentes como atores sociais e como são diferenciados dos alunos dito “normais”. A título de conhecimento, em média, vinte alunos frequentam a Sala de Recursos na escola pesquisada e recebem o Atendimento Educacional Especial (AEE). Segundo os relatos das professoras entrevistadas, esses alunos são os que já foram diagnosticados com alguma deficiência ou transtorno e levaram à escola um laudo médico com essa comprovação. De acordo com as falas delas, pressupomos que há muitos alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, mas que, por não terem essas comprovações médicas, não utilizam a Sala de Recursos.

Fazemos esse esclarecimento por notar que, independente de frequentarem ou não essa Sala, os alunos que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem são nomeados da mesma forma, pertencendo ao mesmo conjunto de pessoas, como vemos a seguir. Importante frisarmos que esta subseção diferencia-se da anterior, onde selecionamos os processos e seus participantes. Nesta, percebemos uma grande variedade de representação desses atores sociais e, por isso, nos embasamos mais na Teoria da Representação dos Atores Sociais, que os categorizam por meio da inclusão e exclusão nos discursos das docentes (cf. teoria explicada no Capítulo 2). No entanto, os processos também são observados, uma vez que dizem muito sobre o agenciamento dos atores sociais.

De forma a aclarar mais as análises desse grupo, optamos por subdividir esta subseção em duas partes:

- a) A primeira com a representação desses alunos como Atores Sociais, demonstrando como são incluídos e excluídos nas falas das docentes;

- b) A segunda com a avaliação que as entrevistadas fazem do desempenho dos alunos com deficiência incluídos nas salas regulares, uma vez que essas colocações foram muito evidenciadas. Com essas considerações, passamos para as análises.

### Representação de Atores Sociais

Em nossos dados, os alunos com deficiência foram representados como atores sociais pelas seguintes formas: **inclusão ativação** (participante Ator), *personalização* (por nomeação e por indeterminação), *especificação* (por individualização e por coletivização) e *passivação* (participante Meta, Fenômeno e Portador); e **exclusão** por *supressão total e parcial* por meio de nominalizações e elipses. Algumas dessas subcategorias foram mais recorrentes, as quais sinalizaremos nos excertos relacionados.

#### a) Inclusão por ativação

Atores sociais são incluídos por *ativação* quando recebem os papéis de participantes com força ativa na atividade (Ator, Experienciador, Dizente, Comportante, Atribuidor). Em nossos dados, a maior ocorrência foi em processos materiais, isto é, com participantes ativos nomeados de *Atores*.

<b>Ativação</b>	
20	<p>Mas, <b>ele pede!</b> Por exemplo: <b>ele entra</b> na sala: “Professora! <b>Eu posso ir</b> ali tomar uma água?” “<b>Pode.</b>” E, às vezes, <b>ele sai e ele não volta!</b>  <b>E a gente sabe que ele não vai voltar!</b></p> <p>Mas... Quando <b>eu cheguei</b> aqui na escola, quando <b>eu comecei a trabalhar</b> com o “Lucas”, <b>as outras professoras já diziam</b> que ele era assim!  Então, <b>a gente já não... não tenta obriga-lo</b> a ficar na sala!  <b>Ele é um menino que... Agora, uma... uma estratégia que a gente tem com ele pra tentar mantê-lo</b> mais na sala <b>é entrar na onda!</b></p> <p>Então, se <b>ele chega dizendo</b> que <b>ele vai ter</b> um jogo no final de semana, a gente: “É mesmo, “Lucas?”” E <b>conversa um pouquinho</b> com ele, <b>porque ele já fica feliz, senta e fica ali!</b>  (Larissa)</p>
21	<p>A nossa limitação...  É a primeira adaptação que <b>ele vai ter que fazer!</b>  Ele e a família dele, <i>né?!!</i>  (Luna)</p>

Em (20), o aluno tem papel ativo nos processos materiais como *Ator*. Os processos predominantes são: “entrar”, “ir”, “sair”, “não voltar”, “sentar” e “fazer”. Notamos que são processos materiais de movimento, alguns polarizados com o “não” e modalizados “posso ir?”,

com exceção do “fazer” que é processo material criativo geral. Por esse fragmento, percebemos que os alunos com deficiência são *Atores*, predominantemente, em processos materiais de movimento. Ao contrário, os professores, nomeados por coletivização “a gente”, realizam as atividades e são *Atores* em processos materiais de operação ou processos específicos, e não gerais como os dos alunos como “começar a trabalhar”, “tentar obrigá-lo”, “tentar mantê-lo na sala”. A escolha pelo processo material “fazer” coloca o aluno como *Ator* com o papel ativo. No entanto, o modalizador “conseguir” reforça o julgamento por estima social em relação à sua possível incapacidade. Essa ideia é reforçada pelo adjunto “bastante” e pelo intensificador “um pouquinho”, que demonstra um discurso que coloca essas pessoas em uma posição de inferioridade, de passivação. Delas é esperado o mínimo.

Na construção (21), identificamos “a primeira adaptação do aluno” quando chega a uma escola inclusiva: adaptar-se às limitações das professoras. O aluno é um complemento do identificado do processo relacional identificativo “é”, o qual tem “a nossa limitação” como o identificado e “a primeira adaptação” como identificador. Dessa forma, os dois participantes são nominalizações, o que exclui parcialmente os atores sociais, só reforçado na oração projetada “que ele vai ter que fazer”. Assim, o único agenciamento do aluno incluído é “ter” que se adaptar. Essa nos parece uma contradição se compararmos com o que a Lei n. 5.310/2014, citada nos documentos legais do Capítulo 1, afirma no sentido de a escola se adaptar aos alunos.

#### b) Inclusão por personalização

Os atores sociais são incluídos por *personalização* quando recebem características humanas e são identificados por nomes próprios ou honoríficos (*nomeação*) ou são identificados de forma indeterminada (*indeterminação*) com o uso de pronomes indefinidos com função nominal (todos, alguém, algum).

Personalização por nomeação	
22	<p>Mas... Quando <b>eu cheguei</b> aqui na escola, quando <b>eu comecei a trabalhar</b> com o “Lucas”, <b>as outras professoras já diziam</b> que ele era assim!  Então, <b>a gente já não... não tenta obrigá-lo</b> a ficar na sala!  <b>Ele é</b> um menino que... Agora, uma... <b>uma estratégia que a gente tem com ele pra tentar mantê-lo</b> mais na sala <b>é entrar na onda!</b>  Então, se <b>ele chega dizendo</b> que <b>ele vai ter</b> um jogo no final de semana, a gente: “É mesmo, “Lucas”?” E a <b>conversa um pouquinho</b> com ele, <b>porque</b> ele já <b>fica feliz, senta e fica</b> ali!  (Larissa)</p>
23	<p>O... O “Lucas” – que foi esse que eu falei <i>pra</i> você que ele tem <b>????</b>... –, ele... <b>ele fica quando ele quer!</b></p>

	E ele... A... Se <b>a gente contrariar, ele fica um pouco agressivo!</b> Então, <b>ele é muito...</b> (Larissa)
24	Esse que eu falei – que é o “Leandro”, que <b>tem uma mentalidade mais infantil</b> –, quando <b>a gente chama</b> a atenção dele, ele: “Olha! Professora. <i>Tá bom! ????</i> . Desculpa. Vou prestar atenção!” Então, ele... <b>ele já é entrosado até demais</b> com a turma! Então, o que <b>a gente</b> , às vezes, <b>precisa</b> , é <i>pra... fazer ele parar um pouquinho...</i> De <b>atrapalhar</b> os colegas, de conversar, porque <b>ele é agitado!</b> (Larissa)
25	<b>Eu vou pedir pra</b> esse aluno “Luiz” da Vida <b>fazer</b> um texto mais longo, <i>né?!</i> <b>Eu vou pedindo pra ele fazer</b> em fragmentos... a “Maria”... fazer em fragmentos, e <b>vou acompanhando</b> mais esses fragmentos! (Luna)
<b>Personalização por indeterminação</b>	
26	Toda sala tem <b>alguém ou pelo menos a... é... algumas pessoas com alguma... algum laudo ou alguma coisa assim!</b> (Letícia)

Em (22) e (23), o aluno “Lucas” é incluído de forma personalizada e nomeada. Notamos que, quando são assim representados, fazem parte de processos relacionais intensivos tanto atributivos como identificativos, que os avaliam. A entrevistada Larissa afirma que a estratégia utilizada com o “Lucas” é “entrar na onda”. Com essa metáfora, diz que participa das elucubrações dele. Essa é uma forma de esse aluno “ficar feliz” e permanecer na sala. Percebemos o discurso recorrente de se tratar a pessoa com deficiência como se lidasse com crianças por serem consideradas com um desenvolvimento abaixo do esperado.

Na construção (24), o aluno “Leandro” é identificado pelo processo relacional intensivo atributivo “tem” com o atributo “uma mentalidade mais infantil”, mas que é obediente quando ela pede, corroborando o discurso citado no parágrafo anterior. A docente avalia que esse aluno “já é entrosado demais” e “agitado”. Então precisa “fazer ele parar” “um pouquinho” (modalizador de intensidade), pois “atrapalha os colegas”. Pressupomos que, para ela, quando os alunos incluídos são mais entrosados com a turma, muitas vezes, são mais agitados e, por isso, atrapalham os colegas “normais”.

Em (25), o aluno é nomeado, mas em forma da metáfora “Luiz da Vida” que tem o sentido de uma pessoa qualquer chamada “Luiz” com uma identidade generalizada. Pode ser qualquer “Luiz”, qualquer “Maria”, que, possuindo as mesmas limitações que o aluno real, não será esperado deles “fazer um texto mais longo”. Para eles, apenas fragmentos já serão aceitos e acompanhados. Percebemos, nesse exemplo, como a identidade pessoal desse aluno não é reconhecida e considerada relevante.

No fragmento (26), o aluno é o participante possuído do processo relacional possessivo atributivo. É “toda a sala” que possui “alguém ou algumas pessoas com alguma... algum laudo

ou coisa assim”. Notamos que os alunos incluídos são representados de duas formas: indeterminada, sendo a sua identidade considerada irrelevante; e coletivizada, unidos em um grupo de pessoas identificadas pelo discurso médico do “laudo”. O atributo que recebe também é indeterminado, sendo até a especificação de sua deficiência considerada insignificante.

Esses excertos demonstram que, mesmo que os alunos sejam incluídos nos discursos e representados por personalização – seja por nomeação, seja por indeterminação –, não são considerados de maneira personificada, pois suas identidades continuam sendo desconsideradas.

### c) Inclusão por especificação

Atores sociais são incluídos por *especificação* quando são nomeados de forma específica, seja por *individualização* como indivíduos singulares (pronomes pessoais ou outros dados que os identifiquem), seja por *coletivização* com plurais e substantivos que denotem grupos de pessoas (esses alunos, essas pessoas, esses meninos) ou *agregação* que representa quantificação (maioria, minoria).

<b>Especificação por individualização</b>	
27	Então, se <b>ele conseguiu fazer</b> até aqui, <b>ele já conseguiu fazer bastante!</b> <b>Ele conseguiu sentar pra fazer?</b> (Larissa)
<b>Especificação por coletivização</b>	
28	<i>Né?! Assim: a questão de <b>ter o aluno</b> ali com alguma dificuldade não me inibia!</i> O que me inibia, às vezes, era a...a sensação que <b>eu tinha</b> de <b>não estar preparada</b> para <b>lidar com aquele aluno!</b> (Letícia)
29	<b>Leila:</b> É... E, <u>além disso</u> , ten... <b>tentar diminuir a disparidade, né?!...</b> entre esses... <b>esses alunos e o restante, né?!</b> <b>Lia:</b> E o... E o restante! É. Diminuir essa... essa barreira, assim, <i>né?!</i> (Leila e Lia)
30	<b>Leila:</b> Essa barreira, assim, <i>né?!</i> <b>Lia:</b> <i>Né?! Porque existe</i> uma barreira <u>muito grande</u> , assim, <i>né?!</i> Uma distância <u>muito grande</u> , <i>né?!</i> E aí, <b>trazer... fazer</b> com que <b>esses meninos consigam</b> se aproximar dos outros, <i>pra</i> poder... <i>Né?!</i> É... É aquela... É... É... É... É... <b>Eu acho</b> que no caso de... de... de... <b>desses meninos, a escola tem</b> a função muito mais... é... <b>Leila:</b> Social. (Leila e Lia)

Em (27), apresentamos exemplos de representações dos alunos pela *individualização*. É recorrente em todas as falas das entrevistadas a escolha pelo pronome pessoal “ele” para se referir aos alunos. Os processos materiais dessa fala são modalizados pelo verbo “conseguiu”, o que enfatiza, que, quando *Atores*, ou são modalizados, ou são processos relacionados a

movimento, como citado na primeira parte desta subseção. Novamente presumimos que a escolha por esses processos demonstra que as docentes fazem um julgamento de estima social sobre a capacidade desses alunos.

Nas construções (28), (29) e (30), os alunos são representados por *coletivização*, como uma classe, e chamados de “o aluno”, “esses meninos”, “aqueles alunos” e “desses meninos”. Vemos que esses dêiticos definem e delimitam o substantivo “alunos”. Assim, não são descritos de forma genérica, deixando claro que não fazem parte do todo. Embora sejam incluídos definidamente, notamos que são citados acompanhados de explicações a mais, que vão desde modalizações nos processos (“tentar”, “conseguir”) a epítetos que atribuem características a eles (“com alguma dificuldade”). Em relação aos alunos “normais”, a representação é pela quantificação “o restante”. Assim, pressupomos que os alunos com deficiência são a minoria e são separados do todo.

Nesses excertos, fica clara a diferenciação dos alunos com deficiência, tanto pelos marcadores citados no parágrafo anterior quanto pela ênfase que as entrevistadas dão sobre a “disparidade” entre os alunos “normais” e “esses alunos”. A professora Leila acredita que um outro papel da educação inclusiva é “tentar diminuir”, processo material modalizado, “essa disparidade”, “essa barreira”, declarando que é uma tentativa.

#### d) Inclusão por passivação

Os atores sociais são incluídos por *passivação* quando são os participantes que se submetem à atividade, são submetidos ou afetados por ela. Em nossos dados, foram recorrentes os papéis de *Beneficiário* e *Portador*, conforme quadro a seguir.

<b>Beneficiário</b>	
31	<p><b>Lia:</b> Social mesmo do que até <i>pra</i> ver: “Olha!  <b>Você tem</b> uma função social <i>pro</i> mundo!” <i>Né?!</i>  Mas, <i>pra</i> eles, essa... <b>essa função fica bem mais</b> evidente!  (Leia e Lia)</p>
32	<p>E, no caso da nossa sala, que é <i>pra</i> deficiência, <b>a gente vai fazer uma complementação pedagógica pra... pra... pro aluno!</b>  Então, aquilo que ele... <b>ele estuda</b> lá na sala, <u>mas ele não consegue acompanhar</u> como os outros!  <b>Ele vem pra</b> sala de recursos pra <b>gente complementar</b>... é... é... essa aprendizagem dele! E aí, essas <b>????</b>..  (Leia e Lia)</p>
33	<p>E aí, <b>você não... você não vai nem olhar pra</b> conteúdo que o professor <i>tá</i> trabalhando em sala de aula!  <b>Você vai trabalhar é</b> aquilo que <b>ele tá precisando!</b></p>

	<p><b>Leila: ????</b> defasagem, né?!  Que ele precisa... É. <u>Exatamente!</u> A defasagem que <b>ele precisa corrigir!</b>  (Leia e Lia)</p>
34	<p><b>Lia:</b> <u>Aí, no início do ano, a gente procura</u> esses alunos, <b>entra</b> em contato <u>com eles</u>, <b>entrega pra eles</b> um documento <i>pra entregar pros pais pra poder...</i> é... <b>demonstrar</b> o interesse no atendimento na sala de recursos!  <u>Porque a sala de recursos não</u> é obrigatória...<i>Pro</i> deficiente.  <b>Ela</b> é opcional.  (Leia e Lia)</p>
<b>Portador</b>	
35	<p><b>Leila:</b> Sim. <b>????</b> que <b>eles tem</b> uma possibilidade; <b>eles tem</b> um potencial...  <b>Leila:</b> <i>Né?! É...</i> <b>Eles podem adquirir</b> a autonomia, <i>né?!... pra</i> uma vida social lá fora, <i>né?!</i>  <b>Lia:</b> É.  (Leia e Lia)</p>
36	<p>Então, é bem <b>????</b> mesmo! <b>Ele consegue</b> acompanhar. <b>Ele não tem...</b>  Como diz? Problemas. <b>Ele é um pouco</b> disperso! <b>É</b> menino!  <b>Ele é um pouco</b> abaixo... é... da idade cronológica!  <b>A gente percebe</b> que <b>ele</b> é criança ainda! <b>Esse</b> é o único problema!  (Larissa)</p>
37	<p><b>Eles dizem... Elas dizem... Elas dizem</b> que <b>ele</b> é diagnosticado de uma forma, <u>mas, ele não é</u> aquilo!  Então, <b>ele tem</b> múltiplas personalidades!  <u>Não</u> é esquizofrenia.  <b>Ele banca</b> o personagem.  Então, ele... <b>ele</b> é <u>fora da realidade!</u>  (Larissa)</p>
38	<p>Já o... os outros dois – <u>que não tem problema disciplinar, né?!... eles tem... eles trabalham</u> na sala <u>normalmente</u>, <b>a gente tenta chamar</b> a atenção...  (Larissa)</p>

Nos excertos de (31) a (34), reconhecemos os alunos como *Beneficiários* de processos materiais. Junto a eles há justificativas que enfatizam esses benefícios, tais como a função social da educação, o recebimento de “uma complementação pedagógica” e “aquilo que ele tá precisando” e será a solução para a sua “defasagem”. Aos professores cabe o papel de agente capaz de fornecer aos alunos tudo o que precisam para se desenvolverem e superarem suas dificuldades. Com esses julgamentos por estima social, a capacidade desses alunos é considerada insuficiente.

Em (34), há o relato de como se inicia o processo de inclusão após a matrícula de um aluno com deficiência que já possui um diagnóstico: no ato da matrícula, os alunos com deficiência são incluídos em uma listagem que é destinada aos profissionais da Sala de Recursos. Cabe a essas professoras procurarem esses alunos e entregarem a eles um documento para os pais optarem por aceitarem ou não os “serviços” prestados por essa Sala. Vemos que esses alunos são apenas beneficiários. São os pais que tomam a decisão sobre receberem ou não o Atendimento Educacional Especializado. Os alunos a serem incluídos são totalmente

apagados do processo. É contraditório pensar nisso e comparar com a avaliação das docentes sobre a autonomia, grande vantagem da inclusão nas salas regulares (descrita no excerto 35).

Nas construções (35) a (38), os alunos com deficiências são portadores de processos relacionais atributivos, os quais possuem como atributos “uma possibilidade”, “um potencial”, “um pouco dispersos” e “um pouco abaixo... é ... da idade cronológica”. Com esses atributos, a categoria de alunos com deficiência é caracterizada. Nesses mesmos excertos, há processos relacionais identificativos que têm os seguintes identificadores: “não tem, como se diz? Problemas?”, “é menino”, “é criança ainda”, “o que não tem problemas disciplinares”, além de outros específicos de um aluno descrito no relato da entrevistada Larissa. Notamos que, nesses exemplos, a docente identifica a identidade de um aluno, além de compará-lo como outros dois que não têm problemas disciplinares.

Observamos que, na inclusão por passivação, os alunos com deficiência são *Beneficiários* das ações das professoras, bem como são seres representados pelo grupo de alunos com deficiência, não tendo suas identidades especificadas nos processos relacionados à educação inclusiva.

e) Exclusão por nominalizações e por elipses

Os atores sociais são excluídos dos processos quando são representados por nominalizações, grupos nominais que funcionam como um participante; ou por elipses, apagamento total do participante. Assim, seguem fragmentos que demonstram a exclusão dos alunos nas falas das docentes.

<b>Nominalizações</b>	
39	<p><b>Leila:</b> A gente recebe essa... é... <u>uma listagem</u>...</p> <p><b>Lia:</b> É. <b>Eles tão</b> inseridos no sistema, <i>né?!</i></p> <p><b>Leila:</b> <i>Pra</i> saber quais <b>são os... os alunos</b>...</p> <p><b>Leila:</b> E qual... E quais <u>os diagnósticos</u>.</p> <p style="text-align: center;">(Leila e Lia)</p>
40	<p><b>Uma criança</b> que <b>tem</b> alguma deficiência, <u>às vezes, no início</u> pode sofrer um pouco, <u>mas, com o tempo, eles mesmo se adaptam</u> e... <b>eles começam a ter</b> um olhar diferente! Então, <b>eu acho</b> que melhor do que <u>pra criança</u>, é bom para os outros...</p> <p style="text-align: center;"><b>Que não tem</b> a deficiência!</p> <p style="text-align: center;">(Larissa)</p>
<b>Elipses</b>	
41	<p><b>Lia:</b> Entendeu? É um serviço que <b>a escola oferece</b>, <u>mas que se a família não quiser ou o aluno não quiser, ele não é obrigado a frequentar, né?!</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Mas, a gente oferece!</u></p> <p style="text-align: center;">(Leila e Lia)</p>

42	<p><b>Eu acredito</b> que a inclusão no Distrito Federal, ela seja <u>até mais efetiva do que em outros lugares!</u> <u>Porque</u>, assim: <b>as escolas, elas <i>tão</i> recebendo agora!</b> (Leticia)</p>
----	--

Em (39), os alunos com deficiência são representados por “uma listagem” e “os diagnósticos”. Vemos como são totalmente apagados dos processos. Além disso, observamos que o *Ator* do processo relacional identificativo é uma oração no infinitivo “pra saber” e a escolha é pelo pronome “quais” ao invés de “quem”, que daria uma maior pessoalidade a esses alunos. Pressupomos que as professoras querem saber “quais” são os alunos e não “quem” são eles, o que demonstra a insignificância de suas identidades.

No excerto (40), percebemos que, embora estejamos falando de adolescentes do Ensino Médio, a entrevistada nomeia o aluno com deficiência como “uma criança” e “pra criança”. Tal nomeação corrobora o que foi analisado nos fragmentos anteriores que atribuem a esses alunos epítetos como “uma mentalidade infantil” e os identifica como “criança ainda”. Logo, esses alunos são representados de maneira bem diferente de como os alunos “normais” são representados, como descrito na subseção 4.1.1.

Nas construções (41) e (42), demonstramos, por meio de fragmentos das falas das entrevistadas, como, algumas vezes, os alunos com deficiência são excluídos dos processos por elipses, com o apagamento parcial deles como atores sociais, uma vez que é possível recuperá-los pelo sentido do restante da fala. Os exemplos são: “a escola oferece” e “as escolas, elas, tão recebendo agora”. A escola é um participante incluído por referência à instituição que “oferece” algo a alguém. Sabemos que as escolas oferecem o serviço de AEE aos alunos com deficiência e que estão “recebendo” alguém, que são esses alunos. No entanto, não são expressos nas orações.

Na exclusão parcial dos atores sociais, por meio de nominalizações e elipses, notamos que suas identidades ficam em segundo plano em relação ao processo e ao participante agente, pois mais importante são as realizações da escola que os beneficiários desses serviços. O encobrimento torna o ator social pouco visível na medida em que o coloca em segundo plano, o que possibilita que outros atores possam preencher esse lugar. Cria-se um efeito de verdade, naturalizando o discurso.

### Avaliação do desempenho dos alunos com deficiência

Por terem sido muito recorrente nas falas das entrevistadas avaliações quanto ao desempenho cognitivo dos alunos com deficiência, optamos por demonstrar alguns excertos que representam essas avaliações, conforme fragmentos abaixo:

43	<p>Mas, <b>ele</b> é um aluno que <u>não tem muito</u> o que o professor <u>fazer!</u>          Quando <b>ele senta e rabisca</b> alguma coisa, <b>a gente já fica</b> feliz!  <b>Ele assistiu</b> a aula inteira, <u>já</u> é alguma coisa!  <b>Ele já tá</b> aqui desde o primeiro ano! E <b>os professores não tem</b> muito o que fazer com ele!          (Larissa)</p>
44	<p><b>Lia: A gente vai analisar</b> qual que é a dificuldade dele:          “Ah! <b>Tem</b> dificuldade de interpretação de texto; e <u>não consegue</u> interpretar texto!” Então, <b>a gente vai trabalhar</b> atividades de inter... <i>pra</i> melhorar essa interpretação de texto!          “Ah! <b>Ele tem</b> uma dificuldade <u>muito grande</u> de... <b>Ele não...</b> é... de... é... de cálculo!  <b>Ele não consegue fazer</b> cálculo!”          Então, <b>nós vamos trabalhar</b> atividades, jogos, que <b>vão ajudá-lo</b> a melhorar isso daí <i>pra</i> que isso se reflita no desempenho dele lá dentro da sala de aula!          (Leila e Lia)</p>
45	<p><b>Leila: O professor tá dando</b> uma atividade...  <b>Lia: Ele não consegue fazer</b> na sala lá junto com os outros, aí, <b>ele pode pegar</b> o <b>????</b>... durante o horário de aula, em vez... <b>sair</b> da sala e <b>vir pra cá fazer</b> aqui!  <i>Pra</i> que <b>a gente dê</b> o suporte!          (Leila e Lia)</p>
46	<p><b>Leila: ????</b> adequação curricular!  <b>Lia: E aí, a gente vai olhar...</b>  <b>Lia:</b> E falar assim: “Não. <b>Do jeito que tá</b> essa aqui... essa atividade aqui, esse trabalho, <b>ele não vai conseguir fazer!</b> <u>Mas</u>, se <b>eu pegar, adequar</b> isso daqui, <i>né?!...</i> <b>eu mudar</b> um pouquinho...  <b>Leila: ????</b>... É.  <b>Lia: Diminuir</b> um pouco o grau de dificuldade, <i>né?!...</i> <b>acrescentar</b> alguma coisa...  <b>Leila:????</b> os enunciados, <b>trocar</b> algumas palavras do enunciado...  <b>Lia: Aí, ele vai conseguir fazer!</b>          (Leila e Lia)</p>

Em (43), a entrevistada Larissa avalia que o “Lucas” é o tipo de aluno que “não tem muito o que o professor fazer”. Então, se “ele senta e rabisca alguma coisa”, “a gente”, as professoras, “já fica feliz”. Essa seria a inclusão feita com esse aluno. Não acreditamos que seja diferente do formato educacional que já acontecia nas classes especiais. Notamos que muitas vezes as docentes falam sobre uma “socialização” feita quando o aluno com deficiência é incluído no ensino regular, a qual se aproxima mais de um convívio, de uma interação com os outros alunos. Mas, mesmo nela, percebemos que esses alunos são passivos em todo o processo, como expresso nos excertos apresentados nesta subseção.

Nas construções (44) a (46), os alunos são julgados por estima social em relação a suas capacidades de aprendizagem. Alguns exemplos são: “não consegue interpretar texto”, “não consegue fazer cálculo”, “não consegue fazer na sala junto com os outros”, “não vai conseguir fazer”. Pressupomos que algumas atividades são passadas pela professora da sala regular já sabendo que os alunos incluídos não vão conseguir fazer como os alunos “normais” conseguem. Cabe às professoras da Sala de Recursos “pegar”, “adequar”, “diminuir um pouco o grau de dificuldade”, “acrescentar alguma coisa” e “trocar algumas palavras do enunciado”. Novamente, os alunos com deficiência são beneficiários do trabalho dessas professoras que lidam com o AEE.

Após essas análises, a resposta que encontramos para a primeira questão foi: há uma semelhança e uma diferença na forma como os alunos “normais” e os alunos com deficiência são representados pelas docentes. Os dois grupos são representados, na maior parte das falas, como beneficiários, passivos nos processos. Para nós, essa é uma evidência da predominância de um ensino, de forma geral, ainda “bancário” nessa escola do Distrito Federal. Em relação à diferença, percebemos que os alunos com deficiência são passivos de maneira intensificada. Isso é feito pelo uso frequente de epítetos utilizados pelas entrevistadas para avaliarem negativamente os seus desempenhos, apassivando-os ainda mais.

#### **4.2 Análise que responde a segunda e a terceira questões de pesquisa**

**Que letramentos são valorizados nas práticas de escolares relacionadas ao ensino de língua materna?**

**Como a inclusão escolar dos alunos com deficiência se efetiva nas aulas de Língua Portuguesa na escola pesquisada?**

Como explicitado na metodologia, um dos nossos objetivos de pesquisa foi conhecer as práticas de letramentos utilizadas pelas professoras na educação inclusiva, mais precisamente no ensino de língua materna, uma vez que concebemos que essas práticas podem contribuir para a (re) construção das identidades das docentes. Diante disso e com o propósito de conhecermos o funcionamento das salas inclusivas nas aulas de Língua Portuguesa e situarmos os alunos com deficiência nessa etapa final da educação básica, dividimos esta seção em quatro subseções, de modo a respondermos a segunda e a terceira questões de pesquisa:

- a) Na primeira, descrevemos, por meio de excertos, o trabalho com a Língua Portuguesa em salas regulares e como isso evidencia a educação inclusiva como “socialização”, palavra repetida pelas entrevistadas;
- b) Na segunda, destacamos algumas peculiaridades do Ensino Médio relatadas pelas docentes e como esses aspectos contribuem para a contínua exclusão dos alunos com deficiência;
- c) Na terceira, reconhecemos os letramentos valorizados no ensino de língua materna e seus propósitos;
- d) Na quarta, listamos algumas práticas relatadas pelas entrevistadas que constataam o uso ainda predominante de letramentos autônomos, na perspectiva de Street (1993, 2014).

Esclarecemos que, nesta seção, não selecionamos categorias específicas de análise, mas destacamos processos e participantes (pela abordagem da LSF) quando foram evidentes, bem como reconhecemos atores sociais incluídos e excluídos (cf. van Leeuwen, 1997), com o intuito de salientarmos as práticas de letramentos descritas nas falas das entrevistadas. Após essas considerações, passamos para as análises.

#### ***4.2.1 O trabalho com a Língua Portuguesa e a educação inclusiva como socialização***

Inicialmente, esclarecemos que, nessa escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, as docentes que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio trabalham em quatro “frentes”: prática escrita (redação), interpretação textual, literatura e gramática, conforme excerto (47). Consideramos que são muitas habilidades para serem executadas por apenas um professor. Essa questão é agravada se considerarmos a quantidade de alunos nas salas comuns, assim como o trabalho inclusivo com pessoas com deficiência, sem contarem com os recursos que o governo afirma disponibilizar (cf. Capítulo 1).

Assim, com o objetivo de conhecermos essa realidade, nas entrevistas, perguntamos às docentes sobre como trabalham com o ensino de língua materna nas salas inclusivas. Os excertos a seguir demonstram suas respostas.

47	<p><i>Tá!</i> Na rede pública, <b>o professor... o profissional</b> de... que <i>tá...</i> que <i>tá</i> habilitado <i>pra</i> trabalhar com a... lecionar com a língua portuguesa, <b>ele tem</b> que... é... <b>trabalhar</b> na frente redação, <i>né?!...</i> escrita – a prática escrita –, interpretação, literatura e gramática. Então, é um professor <i>pra</i> <b>trabalhar</b> nessas quatro frentes!</p> <p style="text-align: center;"><b>É impossível</b> fazer o trabalho, <i>né?!</i></p> <p>Aí, <b>a gente</b> já <b>vê</b> uma <u>discrepância enorme</u> da... <i>pra</i> rede particular <u>porque</u> lá é um profissional por frente!</p> <p style="text-align: center;">(Luna)</p>
----	---

48	Então, assim:... é... <b>eu acho</b> que é <u>muita... muita</u> competência, <i>né?!... pra... pra administrar pra um profissional só!</i> Então, <b>eu não acho</b> que... <b>Eu não acho</b> possível não! <b>Eu não acho</b> viável não, <i>né?!</i> (Luna)
49	Então, <b>a gente tenta</b> assim: <b>ele faz</b> prova <u>normal</u> e <b>eu dou</b> nota <u>normalmente</u> <b>????!</b> O que <b>eu tento ajudar</b> ele é: <b>dando</b> um prazo maior... (Larissa)
50	Mas, assim, <u>há momentos</u> em que <b>um professor só...</b> é.. às vezes, com... <u>dependendo das dificuldades</u> que <b>o aluno tem</b> , <b>ele não consegue trabalhar</b> totalmente o mesmo conteúdo <u>igualzinho</u> com toda a turma! Não consegue! <u>Porque ou você dá</u> atenção <i>pro</i> aluno... Que <i>tá</i> ali <u>com alguma dificuldade</u> , <u>ou você dá</u> aula <i>pra</i> turma e pensando em turmas de trinta, quarenta alunos! Aquilo! <i>Né?! Porque você tem</i> que pensar, <i>né?!</i> Não é só <u>aquele aluno!</u> Não é só <u>aquela turma!</u> Então, não é o ideal, mas... É... É essa questão mesmo de adaptar que é o <u>que seja possível</u> <i>pra</i> ele fazer! (Larissa)
51	Então, <b>eu vou preparando</b> ali o terreno no primeiro e no segundo bimestre; no terceiro e quatro, <i>é pra</i> escrever! <i>Né?! E são</i> aulas <i>pra</i> isso! <b>Eu vou</b> de carteira em carteira! E na carteira <u>deles</u> é que <b>eu fico</b> mais, <i>né?!</i> (Luna)
52	E a leitura, <b>eu vou</b> também <u>devagarinho</u> ali com... é... interpretação de linha a linha <b>perguntando</b> o que <b>ele entendeu</b> , sendo que <u>o outro aluno dito normal</u> , <b>ele pode</b> só escrever a resposta dele e, depois, <u>rapidamente</u> , olho a resposta <i>pra</i> ver se <i>tá</i> boa, se <i>tá</i> não! (Luna)
53	Então, <u>quando é aula prática</u> ; <u>quando é aula de atividade</u> , <b>eu consigo sentar</b> ali do lado, <b>pedir</b> <i>pra</i> ler, <b>pedir</b> <i>pra</i> escrever, enquanto <b>os outros estão fazendo</b> , cada um, sua atividade, <i>né?!</i> Mas <u>quando é aula teórica</u> , é <u>praticamente impossível</u> incluir eles! Por isso que <u>dependendo do nível</u> , <b>eu acho</b> melhor <b>estarem</b> mesmo na escola especial <u>porque</u> aí toda aula teórica é voltada <i>pra</i> eles! (Luna)
54	Olha! Quando... é... <b>a gente percebe...</b> Quando <b>eu percebo</b> que tem <b>um aluno</b> que <b>tem</b> alguma dificuldade <b>????</b> assim, eu <u>sempre busco adaptar</u> aquela atividade que <b>eu tô produzindo</b> com a turma, que <b>eu estou fazendo</b> com a turma, <i>pra</i> ele! Então, às vezes, <b>diminuir</b> o... <i>né?!... o nível</i> <u>um pouquinho</u> – o nível no sentido, assim, de exigência! <i>Né?! Pra</i> que <b>ele consiga participar!</b> (Letícia)
55	A... <b>Os meninos veem</b> os conteúdos <u>normalmente!</u> Todos os conteúdos! Aí, <b>eu trabalho</b> tudo, assim! É claro que redação: se é <b>um menino</b> que <b>tem</b> mais dificuldade de escrever, <b>a gente passa</b> um texto... <b>aceita</b> um texto menor! A... <b>A gente avalia</b> de forma diferente, mas, <b>eu passo</b> os mesmos conteúdos <i>pra</i> todos! (Larissa)
56	Então, ele... não é... <b>não faz</b> diferença se <b>eu tiver explicando</b> , sei lá... Vou... <u>Não vou explicar</u> <i>pra</i> ele Modernismo!

	<b>Vou ensinar pra... Vou explicar pra ele só... é... sei lá!</b> (Larissa)
--	--

Na construção (47), ao descrever as “quatro frentes” que um professor de Língua Portuguesa tem que trabalhar em sala de aula na rede pública, a entrevistada Luna opta por marcar esse agente de três formas diferentes: “o professor”, “o profissional que tá habilitado para lecionar Língua Portuguesa” e “ele”. Dessa forma, nominaliza-o sem se incluir. No entanto, logo depois se inclui com o *Experienciador* “a gente” no processo mental perceptivo “vê”. Com essas escolhas, notamos que o distanciamento apresenta as regras gerais que cabem a todos os professores.

Nos excertos (47) e (48), a mesma professora declara ser “impossível fazer o trabalho”. A entrevistada opta pelo processo material transformativo “administrar”, demonstrando como representa esse trabalho em sala de aula. Utiliza o epíteto “discrepância” para descrever a diferença entre a rede pública e a particular de ensino no DF. De acordo com essa entrevistada, nas escolas particulares, há professores específicos para cada uma dessas “frentes”. Pressupomos que podem ser melhor trabalhadas se comparadas com o ensino público.

No fragmento (49), a entrevistada Larissa relata que o aluno incluído faz provas e recebe notas “normalmente”. A ele o que é “dado” é um prazo maior para entregar as atividades. Além disso, ele pode escolher fazer a prova ou alguma outra tarefa na Sala de Recursos. Nesse momento receberá “ajuda” das “meninas”, as professoras dessa Sala. Faz um julgamento de estima social quando narra a capacidade de um dos alunos incluídos “trabalhar na sala normalmente”.

Em (50), a professora Larissa é enfática quando afirma, por meio de circunstância “há momentos”, que um único professor não consegue “às vezes” “trabalhar” (processo material modalizado) o mesmo conteúdo “com toda turma”. Utiliza a gradação com o advérbio modal “totalmente” o que intensifica o trabalho com o conteúdo. Pressupomos que, algumas vezes, trabalha parcialmente o conteúdo com toda a turma. Essa situação é ainda intensificada pelo epíteto “igualzinho”. Interessante a mudança da meta com relação aos alunos. O processo material é o mesmo “dá”, mas, para o aluno com alguma dificuldade, você dá “atenção”. Para o restante, você dá “aula”. Aprecia que essa forma de adaptação “não é o ideal”, mas é o “que seja possível” “pra ele”, beneficiário dessa adaptação.

Nas construções (51) e (52), a entrevistada Luna detalha o trabalho com a escrita. Notamos que todos os alunos são *Beneficiários* do trabalho da professora: ficam sentados e ela vai de mesa em mesa. No entanto, na mesa “deles”, alunos com deficiência, fica mais tempo.

Em relação ao trabalho com a leitura, também há uma diferenciação para os alunos incluídos: vai “devagarinho”, linha a linha interpretando o texto, diferentemente do que acontece com os alunos “normais”. Percebemos, assim, a diferença no grau dos epítetos: alunos incluídos – a professora vai “devagarinho”; alunos “normais” – a professora olha a resposta deles “rapidamente”.

Em (53), a entrevistada Luna diferencia aula prática de aula teórica. Nesta, avalia que “é praticamente impossível” incluir esses alunos. Julga, por estima social, que “dependendo do nível”, ou seja, do que são capazes de compreenderem ou aprenderem, é melhor estarem em classe especiais. A vantagem é que terão as aulas teóricas “voltada pra eles”, isto é, são beneficiários inclusive na escola especial e não agentes do conhecimento.

Na construção (54), a professora Leticia relata, pelo processo mental “percebo”, que busca “adaptar” o que está “produzindo” e “fazendo” para representar a sua parte na ação. O aluno é o *Beneficiário* desse trabalho da docente. Notamos uma gradação no processo material “diminuir” e no epíteto “um pouquinho” para se referir aos alunos com deficiência. Depois explica que “diminuir” é no sentido de exigência. Só dessa forma, esse aluno pode conseguir participar (processo material modalizado) da aula.

Em (55), a escolha foi pelo processo mental “veem” e pelos alunos com deficiência como *Experienciadores*. Relata que eles veem todos os conteúdos da mesma forma que o restante da turma, mas faz a ressalva para o gênero redação: “a gente aceita” um texto menor ou avalia de forma diferente. Pressupomos, então, que, para ela, esses alunos não têm “capacidade” de produzirem uma redação completa como os “outros”.

Por fim, no fragmento (56), a entrevistada Larissa avalia que não faz diferença o conteúdo que irá explicar para o aluno com deficiência. Exemplifica que não vai explicar “pra ele” (*Beneficiário*) “Modernismo”, fazendo um julgamento por estima social sobre a sua capacidade cognitiva. A docente não consegue dar um exemplo de algo que explicaria a esse aluno. Para nós, isso demonstra que a docente não acredita em um desenvolvimento cognitivo desses alunos em relação a conteúdos relacionados à língua materna. Não há o que ser ensinado a esses alunos sobre literatura, por exemplo.

Diante disso, perguntamos às entrevistadas como se dá a adaptação da escola aos alunos. Nessa questão, baseamo-nos no que afirmam as legislações brasileiras sobre a inclusão escolar: é a escola que se adapta ao aluno e não o aluno a ela (Lei n. 5.310/2014). Inicialmente, percebemos o desconhecimento de algumas delas sobre o que dizem as legislações sobre esse assunto, conforme excertos a seguir:

57	A escola... <b>A mídia fala</b> que a escola tem que se adaptar? (Luna)
58	<b>O aluno precisa</b> se adaptar à escola? (Letícia)

Em (57) e (58), avaliamos suas perguntas à nossa questão como uma surpresa. Pressupomos, portanto, certo desconhecimento sobre algumas legislações. Após essas falas, posicionaram-se, discordando do que dizem as normas, da seguinte maneira:

59	Olha! <b>Isso é complicado, né?! Porque você trazer</b> ali toda a responsabilidade também <i>pro</i> Estado da escola é importante, <b>mas você falar</b> que o aluno... <b>a escola vai estar totalmente</b> preparada, <b>eu acho</b> que não! <b>Eu acho</b> que não é assim! <b>Eu acho</b> que é um processo! Ninguém... Sabe efetivamente, assim: “ <b>Estamos fazendo</b> isso, isso e isso <u>porque</u> embasado...” <i>Tá</i> todo mundo aprendendo! <b>Eu acho</b> que o gerúndio aí faz... faz sentido, <i>né?</i> <b>É mais</b> um processo! (Letícia)
60	<b>Não são</b> todas as escolas que <b>podem ter</b> sala de recursos! <b>Às vezes, não tem</b> sala! <b>Às vezes, tem</b> o profissional e <b>não tem</b> sala! E, <b>às vezes, esse profissional</b> – como eu já falei – <b>não tem</b> toda a formação, <i>né?!... e não tem</i> sala! <b>Às vezes, não tem</b> espaço <i>pra</i> todos! Na minha escola tem espaço <i>pra</i> todos, <i>né?! Então, é</i> bem ao contrário essa frase aí! <b>É</b> bem ao contrário mesmo! (Luna)

Na construção (59), a entrevistada Letícia escolhe o processo relacional identificativo “é” para avaliar “isso” (a escola se adaptar ao aluno) como “complicado”. Demonstra um baixo engajamento em sua resposta ao utilizar o processo mental cognitivo “acho”, mas afirma categoricamente que a inclusão “é um processo” e não que está pronta ou totalmente adaptada a esses alunos. Por fim, avalia, escolhendo um ator incluído por indeterminação “ninguém”, que os professores não fazem determinadas tarefas, também incluídas por indeterminação “isso”, embasados em algo, em alguma legislação, mas que vão aprendendo no dia a dia. Apesar de concordarmos com as entrevistadas sobre a falta de apoio estatal, principalmente em relação a uma formação continuada e a um preparo específico para o trabalho com a inclusão escolar, acreditamos que os docentes, como agentes sociais, devem buscar também um agenciamento no que se refere ao conhecimento das normas educacionais que regem sua profissão.

Em (60), a entrevistada Luna relata que nem todas as escolas têm Salas de Recursos. Algumas não podem ter porque não há sala disponível, mesmo que haja professor; em outras,

o professor pode não ter “toda a formação”. Avalia, portanto, a afirmação governamental de que a escola se adapta ao aluno como “é bem ao contrário essa frase aí”, “bem ao contrário mesmo”. A partir dessas considerações iniciais, nosso intuito foi conhecer mais sobre o funcionamento da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular do DF. Para isso, descrevemos, a seguir, alguns fragmentos das entrevistas sobre esse aspecto propriamente dito.

61	<p><b>Eu acredito</b> que a inclusão no Distrito Federal, ela seja <u>até mais efetiva do que em outros lugares!</u> <u>Porque</u>, assim: <b>as escolas, elas tão recebendo</b> agora! <i>Né?!</i>  E... E...  <b>A gente vê</b> uma <u>quantidade expressiva</u> de alunos, <i>né?!...</i> com algumas necessidades dentro das escolas!  Então, <b>isso mostra</b> que <u>tá sendo efetivo</u> no sentido de, <i>né?!...</i>  (Letícia)</p>
62	<p>Olha! <b>Eu acho</b> que o Distrito Federal, <b>ele está</b> a frente aí de muitas.. de muitos estados brasileiros, <i>né?!</i>  <b>Nós temos</b> muito o que avançar, mas... a... a... <b>existe</b> uma estrutura, existe a...  É o que <b>eu digo sempre: eu acho</b> que <b>existe</b> uma estrutura que <b>tem</b> que ser melhorada... Na rede pública!  (Lia)</p>

Nos excertos (61) e (62), as entrevistadas Letícia e Lia comparam a inclusão no Distrito Federal com “em outros lugares”, em “muitos estados brasileiros”. Justificam afirmando que “as escolas tão recebendo” esses alunos, *Meta* apagada totalmente do processo material. Depois reforçam que já existe uma estrutura, pois já é vista “uma quantidade expressiva de alunos [...] com alguma necessidade nas escolas”. Avaliam, porém, que essa estrutura ainda precisa ser melhorada.

Considerando essa inclusão já visível na estrutura da educação inclusiva no ensino regular, investigamos como as entrevistadas avaliam a educação inclusiva e se a consideram como o melhor caminho para as pessoas com deficiência. Alguns exemplos de fragmentos são:

63	<p>Então, <u>às vezes</u>, <b>eu acho</b> que piora!  Então, <b>eu acho</b> que essa inclusão – colocar um aluno que <b>merece</b> e que tem como direito a sala... o recurso inclusivo; colocar ele junto em uma sala regular – <b>eu acho</b> que isso <u>não pode ser pra</u> todos os... os transtornos, todas as deficiências, <u>porque</u>, se não, piora o caso dele, sabe?!  (Lia)</p>
64	<p><b>Eu acho</b> que <u>depende</u> do tipo de deficiência ou transtorno que <b>esse aluno tem!</b>  <u>Porque, às vezes</u>, devido à essa falta de preparo tanto humana quanto em recursos didáticos, quanto informação; <u>às vezes</u>, <b>esse aluno, ele vai ficar invisibilizado</b>, <i>né?!...</i> <b>ele vai ficar mais à margem</b> do processo educacional do que a própria doença ou o próprio problema dele <b>já o deixa</b> marginalizado, <i>né?!...</i>  Ou marginalizada!  (Luna)</p>
65	<p>E em termos pedagógicos assim, o... a... o... <b>o crescimento dele é mínimo!</b></p>

	<p><b>É praticamente nada!</b>  <b>Leila:</b> É. Ele estaria aqui <u>mais pra</u> uma socialização.  <b>Lia:</b> Só <i>pra</i> essa socialização!  (Lia e Leila)</p>
66	<p>E <b>ele vai trabalhar</b> <u>minimamente</u> uma socialização – que é super importante –, mas, o processo de aprendizagem dos conteúdos de sala de aula na escola, <b>ele pode ficar</b> bastante a desejar! Ao passo que uma escola toda volta... uma escola toda especial, <i>né?!...</i> como a lei chama... toda voltada <i>pra esse tipo de situação</i>, <b>eu acho</b> que <b>pode contemplá-lo</b> muito mais!  (Leia e Lia)</p>
67	<p><b>O nosso trabalho com ele é mais de inclusão social!</b>  Essa parte de... de estudar realmente tem... <b>ele escreve</b>, <u>mas, às vezes, não escreve</u> palavras que <b>existem</b> na língua!  Então, assim: <b>a escrita dele é</b> muito fraca!  (Larissa)</p>
68	<p>Então, <b>o nosso trabalho com ele é mais de integração mesmo no meio social!</b> Inclusive, é uma preocupação nossa porque <b>ele tá terminando</b> o terceiro ano e <b>ele não pode ficar</b> em casa <u>sem</u> fazer nada!  <b>Ele tem</b> essa necessidade de... de convivência!  <b>Eu tô tentando fazer</b> com que <b>ele faça</b> algum projeto na APAE!  (Larissa)</p>

Em (63) e (64), as entrevistadas avaliam que uma inclusão nesse formato “piora” e que, para ser benéfica para esses alunos, depende “do tipo de deficiência ou transtorno” que eles têm. Justificam afirmando que alguns alunos “merecem” e têm como direito uma classe especial, exclusiva para suas deficiências. Então não acham justo colocá-los “junto em uma sala regular”. Consideram, inclusive, que “o caso dele” pode piorar com essa convivência deixando-o à margem, muitas vezes. Um dos motivos dessa piora, segundo elas, pode ser a falta de preparo dos professores e de recursos didáticos, deixando-os mais “à margem do processo educacional” que “a própria doença ou o próprio problema dele já o deixa marginalizado”.

Na construção (65), as professoras Lia e Leila fazem um julgamento de estima social em relação à capacidade cognitiva do aluno com deficiência quando avaliam que, “em termos pedagógicos”, “o crescimento dele é mínimo”, “é praticamente nada”. Para elas, esse aluno “estaria” na escola “mais” para uma socialização. A modalização “mais” é substituída na oração seguinte como “só”, retirando a modalização e deixando bem claro o posicionamento das professoras. A questão da socialização é repetida nos excertos seguintes.

Assim, os excertos (66), (67) e (68) reforçam essa ideia. No (66), as entrevistadas diminuem ainda mais a socialização para esse aluno que, dependendo de sua deficiência, não será nem ela mesma trabalhada efetivamente, mas apenas “minimamente”. Interessante notar que, por mais que o aluno apareça como ator desse processo material, em outros momentos vemos que ele recebe essa socialização. Afirmando que uma escola inclusiva poderia ser uma opção melhor para o aluno mais comprometido, contemplando-o “muito mais” (evidência da

meritocracia). Nos fragmentos (67) e (68), a entrevistada Larissa ora define que o trabalho com ele é mais de “inclusão social”, ora como mais de “integração mesmo no meio social”. Apesar dessa diferenciação, notamos que ela não distingue os dois conceitos. Para nós, conforme descrevemos no Capítulo 1, esses conceitos são diferentes, como afirma Werneck na subseção 1.2.

Essa socialização é reforçada em muitas outras falas das docentes, principalmente quando representam os alunos com deficiência como *Beneficiários* de suas ações e quando avaliam seus desempenhos, sempre com capacidades inferiores se comparados aos alunos “normais”, intensificando-as com epítetos de valor negativo que acompanham os processos que os tornam participantes ainda mais passivos no sistema educacional.

Diante desses relatos e das observações que fizemos durante as entrevistas, consideramos que, pelo menos na escola pesquisada, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino ainda não é efetiva. Apesar de já existirem muitos alunos frequentando as salas regulares, essa inclusão se aproxima mais de uma “socialização” (convívio, interação) ainda precária. Para nós, o que diferencia essa inclusão de uma integração é o Atendimento Educacional Especializado realizado na maioria das escolas inclusivas que, de uma forma ainda incipiente<sup>64</sup>, lida com as diversidades presentes nessas salas de aula. A fim de comprovarmos essa ideia, listamos algumas peculiaridades do Ensino Médio declaradas pelas entrevistas, particularidades essas que contribuem para a não efetivação da inclusão escolar.

#### **4.2.2 Peculiaridades do Ensino Médio**

De acordo com as falas das docentes, corroborando com o que estabelecem os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) sobre o Ensino Médio ter o objetivo de situar “o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho” (BRASIL, 2001), consideramos que, nessa etapa final da educação básica, dos alunos já é exigida a escolha de uma profissão ou a busca por um emprego, a fim de se inserirem na sociedade e adquirirem “autonomia”.

Nesse sentido, é necessário que se preparem para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de modo a entrarem em universidades públicas ou particulares. Notamos que há um discurso recorrente sobre a pressa dessas escolhas, pois a concorrência no

---

<sup>64</sup> Consideramos incipiente esse Atendimento Educacional Especializado por ainda haver muitas lacunas na inclusão como, por exemplo, a formação adequada dos docentes e a falta de recursos para trabalharem com pessoas diferentes, com desenvolvimento cognitivo e social diferentes.

mercado de trabalho só aumenta. Esse discurso mercadológico e capitalista foi recorrente nas falas das entrevistadas, conforme os excertos a seguir.

a) Aspectos mercadológicos

69	<p><u>Infelizmente</u>, o Ensino Médio trabalha pra isso, né?!  <i>Pro ENEM e, aqui em Brasília, pro PAS, né?! Infelizmente</i>, assim: é... é <u>muito importante</u>, né?!... o... o ingresso no Ensino Superior para os que querem, né?!... de... <u>mas eu acho</u> que quando <b>a gente trabalha só para esse caminho</b> fica limitado, né?!... fica <u>limitado</u> por uma série de fatores, né?!  (Luna)</p>
70	<p>Fica um <u>condicionamento</u> ali <i>pro</i> que cada banca quer!  <b>A gente sabe... A gente</b> que é da área <b>sabe</b> que <b>esses critérios são</b> subjetivos e também objetivos! Então, <b>a gente não</b> aprende a... <b>não ensina... a gente não ensina</b> os alunos a <b>escreverem exatamente</b> ali a opinião deles, <u>mas</u> mais ou menos o que a banca quer!  Então, isso já <u>engessa</u> muito, né?!  E também <b>tem os alunos</b> que <u>não querem</u> e que <u>não podem entrar</u> no Ensino Superior!  Entendeu?  <b>E esses alunos são</b> invisibilizados no processo!  (Luna)</p>

No fragmento (69), a professora Luna avalia de forma negativa, “infelizmente”, o fato de, no Ensino Médio, a escola precisar focar somente na preparação para esses exames. Afirma categoricamente que o trabalho dela fica “limitado”. “O Ensino Médio”, *Ator* objetivado do processo material “trabalha”, tem como foco o preparo dos alunos para o vestibular. Essa *Meta* é nomeada pelo pronome “isso”, sendo irrelevante a sua denominação expressa. Nesta fala, o “Ensino Médio trabalha para isso”, fica explícita a internalização do objetivo dessa etapa final da educação básica, estabelecido pelos PCN.

Na construção (70), a mesma entrevistada, com os epítetos “limitado”, “condicionamento”, “engessa”, descreve o trabalho voltado ao Ensino Médio, o qual prioriza o vestibular. Embora considere que é necessário estimular os alunos a conseguirem expressar suas opiniões de forma escrita, salienta que não ensinam “os alunos a escreverem exatamente ali a opinião deles”, mas sim o que a banca (instituição que elabora as provas do processo de seleção para o ingresso no Ensino Superior) exige. Assim, relata que os professores priorizam o trabalho com tipo textual exigido nessas seleções: texto dissertativo-argumentativo.

Ainda em (70), a docente enfatiza que alguns alunos “não querem ou não podem entrar no Ensino Superior”. Com essa afirmação categórica, a professora deixa claro sua opinião sobre o Ensino Superior não ser para todos. Ademais, por todas as outras falas, subentendemos que, dentro do grupo dos que, provavelmente, não entrarão no Ensino Superior estão os alunos com

deficiência. O motivo nos parece óbvio: não possuem “capacidade” biológica e social para isso, conforme falas unânimes de todas as entrevistadas. Nesse sentido, seguem excertos que comprovam a avaliação desses alunos.

b) Aspectos comportamentais dos alunos no Ensino Médio

71	<p><b>Lia:</b> Menina! <b>Ensino Médio</b> é complicado!  <b>Leila:</b> É. É complicado!  <b>Lia:</b> É. <b>Ensino Médio</b> é complicado <u>porque</u>, assim, eles <i>tão numa</i> fase...  <b>Leila:</b> É.  <b>Lia:</b> Que... é... <u>principalmente</u> aqueles que <b>tem</b> um... <u>um grau menor de comprometimento!</u>  Quando <b>ele tem</b> <u>um grau grande de comprometimento</u>, às vezes, <b>ele não tem</b> noção... Mas, <b>ele não se incomoda!</b> Mas, <b>aquele</b> que <b>tem um grau mais leve</b>, assim, aí, <b>ele não quer</b> que o colega dele de sala <i>tá</i>... “Ah! Aquele menino ali <i>tá</i> indo <i>pra</i> sala de recursos! Ih! Então, ele... ele tem problema!”  “Ah!” Às vezes, <b>a gente escuta</b> assim: “Ah! <b>Fulano tem</b> problema de cabeça! Por isso que <b>ele vai</b> lá <i>pra</i> sala de recursos!”  <b>Leila:</b> “É doidinho!”  <b>Lia:</b> “É doidinho!”  É... E aí, <b>eles ficam tentando evitar!</b> Entendeu?  (Leila e Lia)</p>
72	<p><b>Leila:</b> (...) <b>O Ensino Fundamental</b> é <u>mais</u> tranquilo!  <b>Lia:</b> <b>Os meninos</b> <u>ainda são</u> <u>mais</u> novos...  <b>Leila:</b> E lá <b>não tem</b>... Mas, no Ensino Médio, que <b>eles são</b> adolescentes e que a... a opinião do outro...  Como o outro... é... é... me... <b>É</b> aquela coisa: como o outro me <b>vê?</b>  Como o meu... Como é que o meu amigo me <b>vê?</b> <b>É muito</b> importante <i>pra</i> eles!  Então, ali é... é <u>mais</u> difícil! Aí é um trabalho quase de conven... de convencimento!  (Leila e Lia)</p>
73	<p>E <b>ele não tem</b> um tratamento especial!  <b>A gente não dá a eles</b> um tratamento especial!  <b>A gente tenta ter um pouco mais</b> de paciência com algumas atitudes, <b>mas não tenta fazer</b> com que <b>eles usem</b> isso <i>pra não fazer</i> as coisas, <b>porque eles chegam</b> no Ensino Médio com a ideia de que: “Ah! <b>Eu tenho</b> TDAH! Então...”  “<b>Posso aprontar!</b>” Aqui, a gente... É tanto que...  Mas, <b>eu percebo</b> que quando chega no Ensino Médio, <b>eles tem um pouquinho</b> de vergonha... Dessas situações!  <b>Eles não querem</b> nem dizer!  (...)  Então, <i>pra</i> gente, é <u>ótimo</u> <b>ele querer ficar e fazer</b> com os outros, <b>porque ele percebe</b> que dá conta!  <b>A gente não estimula muito eles serem... ficar usando</b> as deficiências <i>pra não fazer!</i>  (Larissa)</p>
74	<p>No Fundamental, <b>a gente precisa se aprofundar</b> mais, <b>porque</b> o letramento não... <i>tá</i> além da leitura escrita!  Mas, no Ensino Médio, <b>eu percebo</b> que os meninos <b>já chegam</b> <u>mais selecionados!</u>  Querendo ou não, <u>durante a vida</u>, <b>a vida seleciona!</b>  <b>Os meninos</b> que <b>chegam pra</b> gente no terceiro ano, no segundo ano, <b>eles já... já são...</b> vamos dizer, assim, <b>já vem</b> com <u>bom letramento!</u></p>

	(Larissa)
75	<p><u>Falando sinceramente?</u>          Tem muitas lacunas!          Tem falta de pré-requisito!          Então, <u>às vezes, assim: muitas... muitas vezes</u>, o aluno chega no Ensino Médio, ele <u>realmente... ele foi sendo passado!</u>          (Letícia)</p>

Nas construções (71) e (72), as entrevistadas Leila e Lia avaliam o Ensino Médio como complicado, pois, nesse período, os alunos incluídos já percebem a visão do outro sobre as suas diferenças. As docentes explicam que isso varia de acordo com o “grau de comprometimento” de sua diferença/transtorno. Avaliam que os com “um grau menor de comprometimento”, “um grau mais leve”, “ficam tentando evitar” a Sala de Recursos. Já os com “um grau maior de comprometimento”, afirmam as entrevistadas categoricamente, não se incomodam, porque nem percebem essa situação. Pressupomos, de acordo com suas falas, que, no Ensino Médio, surge mais uma dificuldade para os alunos com deficiência: a percepção de como o outro (os alunos “normais”) os veem. Isso faz com que, muitas vezes, não aceitem os “auxílios” da Sala de Recursos.

Em (73), a docente Larissa afirma que não “dá” aos alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) um tratamento diferencial, pois avalia que muitos se aproveitam disso para “aprontarem”. Por isso “não estimula muito eles serem... ficar usando as deficiências pra não fazer”, fazendo assim um julgamento por estigma social ao julgarem suas atitudes em relação às suas capacidades de aprendizagem.

Pela construção (74), notamos que essa entrevistada cita que dos alunos, de forma geral, na etapa final da educação básica, já é esperado já “bom letramento” que sejam “além da escrita”. A docente avalia que os alunos “já chegam mais selecionados” nesse período. Justifica essa afirmação com um discurso recorrente de que “a vida seleciona”. Pressupomos que a professora se refere aos alunos “normais”, uma vez que, dos alunos com deficiência, não é esperado “praticamente nada”, como visto nos fragmentos anteriores.

No excerto (75), a professora Letícia aprecia sua resposta como “falando sinceramente”, justificando-a enfatizando as lacunas e a falta de pré-requisito para se chegar à etapa final da educação básica. Relata que, “às vezes”, (depois reavalia) como “muitas vezes”, o aluno com deficiência chega ao Ensino Médio após ir “sendo passado”. Para quem conhece a educação básica do Distrito Federal, esse é um discurso recorrente. Para nós, com este trabalho, essa situação fica facilmente compreensível: o aluno, de forma geral, é quase sempre passivo, afetado, nesse processo de ensino. Dos alunos com deficiência é menos esperado ainda. Nesse

formato de ensino, voltado basicamente para o trabalho com letramentos valorizados (descritos na subseção a seguir), se nem mesmo os alunos “normais” conseguem um desenvolvimento esperado, menos ainda conseguirão os alunos incluídos, os quais já possuem limitações biológicas e sociais declaradas. Com essa perspectiva, prosseguimos com as análises reconhecendo os letramentos valorizados pelas docentes nesta escola e com quais propósitos.

#### 4.2.3 *Letramentos valorizados e seus propósitos*

O termo letramento ainda traz dúvidas para muitos professores, conforme declaram os autores citados no Capítulo 2. Nesta pesquisa, tivemos essa percepção no início da coleta de dados quando as professoras tomavam conhecimento de nossos objetivos. Nesse momento, uma das entrevistadas questionou que o trabalho deveria ser feito no Ensino Fundamental, pois seria mais apropriado (demonstrando a relação que faz com a alfabetização). Essa concepção foi reforçada quando iniciamos o Bloco 2 da entrevista, que buscou compreender como é o trabalho das docentes com a língua materna. O excerto a seguir demonstra a falta de compreensão sobre o tema.

76	Letramento no sentido de... de qual leitura? <b>Eu não entendi muito bem</b> o letramento na última parte da pergunta! (Luna)
----	--

Pelo fragmento (76), notamos que o termo letramento foi entendido como sinônimo de tipologia textual, tanto que as respostas seguintes foram relacionadas ao texto dissertativo. Com essa explicação inicial, continuamos com as análises a fim de reconhecermos quais letramentos são valorizados e por quais motivos isso acontece. Assim, seguem os excertos que identificamos como capazes de responder a nossa segunda questão de pesquisa, que se refere a como a inclusão dos alunos com deficiência é realizada em aulas de Língua Portuguesa nessa escola.

77	É... A... <b>Hoje</b> , quando se fala em Língua Portuguesa, <b>a gente pensa</b> assim: “Olha! O Português <b>pode aplicar</b> em tudo!” <b>Tá! Pode! A gente até consegue</b> qualquer tipo de texto trabalhar a Língua Portuguesa... Mas isso não quer... <b>eu não concordo</b> que <b>não tenha</b> que <b>ser</b> passada os conteúdos mais formais! Isso, <b>eu não concordo!</b> (Larissa)
78	Olha! <b>Tem</b> um... <b>Tem</b> um... Então! O... A... <b>A educação como um todo, ela tem</b> um <u>privilégio</u> aí <i>pra</i> dissertação! <i>Pro</i> texto dissertativo <u>porque</u> é o que é cobrado <i>pro</i> vestibular, <i>né?!</i> <b>Eu acho</b> que esse texto é <u>realmente muito importante</u> <u>não porque</u> <b>ele</b> é cobrado no vestibular, <i>né?!</i> <u>Mas porque</u> é o texto opinativo!

	Então, <b>eu acho</b> que depois de... de <b>receber</b> essa carga de informações ao longo do... do processo escolar, <b>o aluno tem que ter</b> uma opinião sobre aquilo, <i>né?!</i> (Luna)
79	Então, o texto dissertativo, o próprio artigo de opinião, os textos opinativos, <b>são</b> textos que <b>eu particularmente acho</b> que <b>eles devem ser mais</b> trabalhados em sala de aula; <b>porém, eu vejo</b> um <b>privilegio</b> nos narrativos <b>também!</b> Assim: <b>o sistema educacional privi... privilegia</b> o dissertativo por conta do vestibular; mas, <b>eu acho</b> que <b>a prática escolar privilegia</b> o narrativo! (Luna)
80	Entende? E <b>eu acho</b> que <b>tem</b> que ser no dissertativo mesmo! <u>Não</u> pelo vestibular, <b>mas porque</b> é ele que <b>vai dar</b> ali condições do aluno expressar – através da prática escrita – a opinião dele sobre os conteúdos que <b>ele aprendeu</b> ao longo, <i>né?!... do processo escolar dele todo: desde o jardim de infância até o terceiro ano do Ensino Médio, assim! Né?!</i> (...) <b>Eu arriscaria dizer</b> que a maioria dos meus colegas, <b>eles trabalham</b> mais com os narrativos e, quando é o dissertativo, é mais <i>pra...</i> como um preparatório <i>pro</i> pré-vestibular, <i>né?!</i> Não sei se eu respondi sua... (Luna)
81	E é uma coisa que <b>eu observo: eles têm muita</b> dificuldade de dar opinião, <i>né?!</i> <b>Eles até têm</b> as informações... Então, <b>eu acho</b> que <b>não...</b> nesse processo de letramento pautado aí pelo gênero, <b>eu acho</b> que os dissertativos, <i>né?!... o... a... o... o</i> dissertativo argumentativo, o artigo de opinião, a crônica argumentativa, <b>eles são</b> os que <b>eu tento trabalhar mais</b> por conta disso, <i>né?! Pra ter</i> uma opinião! Mas, isso é na minha sala de aula! (Luna)
82	Então, <b>não</b> adianta <b>ele saber</b> só o que que <b>é</b> uma estrutura narrativa, dissertativa, <b>se ele não sabe aplicar</b> aquilo na prática! Então, <b>trabalhar</b> o gênero carta, o gênero notícia, a receita, a bula, <b>tudo isso é importante!</b> O e-mail... O currículo... <b>São</b> gêneros textuais que <b>inserem</b> eles em práticas sociais relevantes <i>pra</i> vida deles! (Letícia)
83	Então... É... Deixa eu pensar! O letramento da... é... digital. O letramento... É... A parte social mesmo da... de toda a parte de leitura e escrita, <i>né?!</i> Então, a... <b>entender</b> os gêneros; <b>trabalhar</b> os gêneros textuais; <b>trabalhar</b> os tipos! É... A linguagem oral: a gente... <b>eu propus</b> agora uma oficina de oratória <i>pros</i> alunos! Então, <b>trazer</b> eles também, <i>né?!</i> <b>Trabalhar</b> essa parte da linguagem oral é... É um tipo de letramento <b>importante também!</b> Eu acho que é isso! (Letícia)
84	Não só <i>pra</i> esse aluno, <b>mas principalmente pra</b> ele, <b>é saber se expressar!</b> <i>Pra</i> mim, as aulas de Português, <b>elas têm</b> um papel importante na... no desenvolvimento da... da expressão dos alunos! Então, seja a expressão escrita – se ela é importante; é por meio dela que a gente vai... é... ter acesso a muitos ambientes, e é só por meio dela que <b>você vai ser avaliado</b> muitas vezes! (Letícia)
85	Então, assim: os aparelhos... esses... a aparelhagem... <b>trabalhar</b> com música – também <b>eu gosto!</b> (Larissa) <b>Eu trabalho muito</b> com música! Eu <b>particularmente, né?!</b> <b>Eu trabalho mais</b> com música e com texto! (Luna)

Na construção (77), a entrevistada Larissa é categórica sobre o que acha importante ser passado para os alunos: os conteúdos formais. Afirma muitas vezes, com processo mental

desiderativo “não concordo”, que não “tenha” que trabalhar esses assuntos com os alunos. Ao usar a modalidade deôntica com os processos “tenha” e “pode”, demonstra as obrigações e escolhas relacionadas ao ensino de língua materna.

No excerto (78) e (79), a professora Luna reforça o entendimento de letramento como tipologia textual e afirma categoricamente que o texto dissertativo é privilegiado na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Essa afirmação é representada pelo processo existencial “tem”, demonstrando uma presunção que remonta a uma interdiscursividade com o discurso de que todos os professores têm a dissertação como prioridade. Essa interdiscursividade é confirmada no período seguinte, colocando “a educação como um todo. Justifica que esse “privilégio” se dá por ser o tipo textual cobrado no vestibular. Com esse discurso, percebemos o ensino voltado sempre para o vestibular nessa etapa da educação básica.

Pelos excertos (78) a (80), a docente Luna descreve os tipos textuais que, segundo ela, são valorizados no Ensino Médio: dissertativo e narrativo. Dentro deles, descreve alguns gêneros textuais como os artigos de opinião. Para essa entrevistada, o objetivo do trabalho com esses tipos e gêneros textuais é desenvolver no aluno a prática de “dar opinião”. Complementando essa concepção, no fragmento (81), pelo processo mental perceptivo, a professora avalia os alunos. “Eles” é o portador do processo relacional atributivo “têm”, que possui “muita dificuldade de dar opinião” como atributo. Dessa forma, atribui à categoria dos alunos essa característica. Eles até possuem as informações, mas têm muita dificuldade de dar opinião.

Nos fragmentos (82) e (83), a entrevistada Letícia descreve outros gêneros textuais que avalia “inserir em eles nas práticas sociais relevantes para a vida deles”. Cita alguns letramentos com que trabalha: letramento digital (sem especificar qual e como), letramento relacionado a toda parte de leitura e escrita (de forma geral), linguagem oral (“é um tipo de letramento importante também”). Nesse sentido, acredita que a Língua Portuguesa “tem papel importante” no desenvolvimento da expressão de todos os alunos, pois, nessas aulas, eles podem aprender a se expressarem.

No fragmento (84), notamos que, para essa professora, a escrita tem uma grande importância, pois propicia acesso a muitos ambientes, além de ser por meio dela que “somos avaliados”. Esse excerto traduz o que é demonstrado nos outros: a valorização de práticas escritas no ensino de língua materna. As justificativas são, principalmente, a preparação para o vestibular. Ademais, na construção (85), as entrevistadas Larissa e Luna relatam que trabalham muito com música. Notamos que, retirando as práticas escritas, esse gênero é o mais recorrente nas falas das professoras e é considerado uma inovação no ensino de língua.

Com esses fragmentos, confirmamos que os letramentos valorizados no trabalho com a Língua Portuguesa nessa escola são os letramentos acadêmicos escritos. Dentro deles, os letramentos dominantes são privilegiados, principalmente, os tipos textuais e gêneros textuais relacionados a avaliações e a processos seletivos para a inserção no Ensino Superior, como vimos nos exemplos acima. Diante dessa constatação, consideramos evidente a exclusão do aluno com deficiência no trabalho com esses letramentos valorizados, uma vez que esse aluno é excluído desse objetivo principal do Ensino Médio mesmo dentro de uma escola inclusiva. Apoiadas nessa confirmação, a seguir, relacionamos alguns excertos que declaram o trabalho, predominantemente, com letramentos autônomos.

#### 4.2.4 Letramento autônomo

Como demonstramos na subseção anterior, por meio das falas das entrevistadas, no Centro Educacional do Lago Sul ainda predomina o uso de letramentos autônomos, conforme concepção de Street (2014). Os excertos a seguir comprovam essa constatação.

86	<p>O que <b>eu mais utilizo hoje, eu utilizo... eu converso muito</b> com os meninos; <b>converso, falo</b> sobre as histórias; <b>conto</b> as histórias dos livros <i>pra eles compreenderem</i> os textos! <b>E a gente trabalha... Eu gosto</b> de trabalhar com filmes, <b>quando tem</b> pequenos filmes sobre <u>algum</u> assunto! E o quadro! É... <b>É bem básica!</b> <b>A minha aula é bem tradicional</b>, mas, <b>se eu tivesse</b> um Datashow na sala, <b>eu usaria, com certeza!</b></p> <p><b>Porque</b> ajuda muito! <b>O problema é</b> que <b>a gente tem</b> que <b>ficar carregando</b> aquele monte de...De fio!</p> <p>E isso, <b>eu acho ruim!</b></p> <p>(Larissa)</p>
87	<p><b>Pego</b> uma música que <b>tem alguma</b> referência, que <b>lembra</b> algum momento literário ou mesmo <i>só pra gente estudar</i> interpretação de texto, <b>eu gosto!</b></p> <p>Inclusive, a oficina que eu... que <b>eu dou pros</b> meus alunos no <b>????</b> é... é música e <b>????!</b> A gente <b>????</b> música e relação de letra mesmo das músicas serem mais poéticas, e das poesias serem mais... é... ter mais ritmo! <b>Eu gosto</b> de trabalhar com música, <b>mas, dentro de sala, no dia a dia, mais o tradicional:</b> <b>eu trago</b> textos; <b>a gente faz</b> rodas; <b>divido</b> os textos <i>pra eles cada um ler um pedaço!</i></p> <p>É assim!</p> <p>(Larissa)</p>
88	<p>E <b>você é autônomo, né?! Você não é</b> dono de todo conhecimento, mas <b>você</b>, ali dentro daquela sala, <b>você é</b> como se fosse – não sei como é que eu falo! Essa autonomia!</p> <p><b>Você é responsável por passar, né?!... essa... as informações!</b></p> <p>(...)</p> <p>Um canal... Um canal de conhecimento entre o aluno e esse conhecimento que, <i>às vezes,</i> <b>apesar dele ter muito</b> acesso a tudo – <b>eles terem</b> esse acesso –, <b>eles não buscam!</b></p> <p>(Larissa)</p>
89	<p>Então, <b>a gente é</b> um canal <i>pra levar pra eles!</i> Resumindo, <i>né?!</i></p> <p>Porque <b>a gente faz</b> muito mais coisas que isso!</p> <p>(Larissa)</p>

90	<p><u>Mas não necessariamente eles têm</u> o conhecimento! <b>Eles tem</b> muita informação, mas, o conhecimento <b>chega</b> muito distorcido! Então, é uma dificuldade <b>você mostrar pra</b> eles que <b>eles precisam aprender filtrar</b> o que <b>eles veem</b>, o que <b>eles leem</b> e... e ao mesmo tempo, <b>tentar fazer</b> com que <b>eles tenham</b> interesse...  Por esses conhecimentos que <u>não são</u> modernos!  <i>Né?! É</i> um grande desafio, assim, falando mais na questão de <b>passar</b> conteúdo!  (Larissa)</p>
91	<p><b>Eu não sou</b> uma professora <u>muito</u> tecnológica!  <b>Eu sou muito</b> do papel, do contato, do olho no olho!  <b>Eu tô tendo até</b> que me inserir nesse processo, <i>né?!</i>  <b>Eu não uso</b> <i>nem</i> Power Point! (RISOS)  (Luna)</p>

Nas construções (86) e (87), a entrevistada Larissa relata algumas formas como trabalha em sala de aula: “converso”, “falo”, “conto histórias pra eles”. Acrescenta o trabalho com filmes e trechos de músicas relacionados ao que estejam estudando. Por fim, cita também “o quadro”. Apesar de elencar essa diversidade de recursos didáticos, avalia sua aula como “básica” e “tradicional” e reforça “mas, dentro de sala, no dia a dia, é bem tradicional”. Pressupomos, assim, que o trabalho com gêneros diferentes acontece em determinados momentos e não como rotina em sua sala de aula. Além disso, cita que “a gente trabalha”, mas esse *Ator* não se refere aos alunos que são somente *Beneficiários* desse trabalho.

No fragmento (88), a professora atribui à categoria de professores o atributo “autônomo” com o portador “você”, distanciando-se do processo. Com o uso desse pronome<sup>65</sup>, percebemos que a docente busca uma verdade inquestionável que inclui até mesmo o leitor. Justifica essa avaliação dizendo que “você não é dono de todo o conhecimento”, mas, em sala de aula, “é como se fosse”. Por essa fala, reconhecemos o formato tradicional de ensino em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor. A esse formato ela denomina de “autonomia” e é o que mais gosta na profissão.

Ainda em (88) e (89) a entrevistada cita a metáfora “canal de conhecimento”. Para ela, o professor é um canal entre o conhecimento e os alunos. Sem esse “canal”, os alunos, *Beneficiários*, não terão acesso ao conhecimento de forma adequada, uma vez que a professora aprecia que eles até têm “acesso a tudo”, mas “eles não buscam”. No excerto (90), a docente considera que eles até podem ter muitas informações, mas que não têm, necessariamente, conhecimento. Assim, é responsabilidade do professor ensinar os alunos a aprenderem a filtrar essas informações. Reforça ainda essa concepção ao dizer que é um desafio “passar o conteúdo”.

<sup>65</sup> Abordaremos melhor, na Seção 4.4, essas escolhas lexicais das entrevistadas e como, para nós, afetam as representações que fazem de si mesmas.

No excerto (91), a entrevistada Luna identifica-se como “uma professora não muito tecnológica”. Avalia-se por um valor negativo quando utiliza a modalidade deontica de necessidade por meio do processo “tendo” que se inserir nesse meio tecnológico. Afirma que prefere o contato presencial com o aluno, que “é muito do papel, do contato, do olho no olho”.

Com esses exemplos, constatamos que os letramentos autônomos ainda predominam no ensino de língua materna nesta escola, conforme relatos unânimes das entrevistadas. Notamos, no entanto, uma diferença entre as falas das duas professoras mais novas na profissão: Luna e Letícia. Essas duas entrevistadas demonstraram um conhecimento sobre a possibilidade, ainda não efetiva, do uso de letramentos ideológicos em seus trabalhos, como demonstramos nos fragmentos abaixo.

92	<p><u>Sinceramente!</u> <b>Dá</b> trabalho <b> você mudar</b> daquela aula tradicional onde... onde <b>a gente</b> já <b>domina</b> o conteúdo! <b>A gente</b> já <b>domina</b> o conteúdo... é... teórico... Então, é <u>mais fácil</u> <i>pra</i> gente <u>sempre</u> <b>reproduzir</b> as mesmas aulas! (Letícia)</p>
93	<p>Por outro lado, eu <b>acho</b> que quando a gente <b>fica</b> ali na aula expositiva <b>acreditando</b> que <i>tá</i> <b>ensinando</b>, na verdade, <b>eles tão</b> com a cabeça em outros lugares! (Luna)</p>
94	<p><b>Existem</b> outros caminhos, <i>né?! Existe</i> a formação técnica. <b>Existe</b> o empreendedorismo, <i>né?! Existem</i> outros caminhos que <u>não</u> só o Ensino Superior, apesar de toda a importância dele, <i>né?!</i> E a prática escrita, <b>ela também dialoga</b> com essas outras escolhas! Entendeu? <b>Eu também posso ensinar</b> o aluno a escrever <i>pra ele atuar</i> nessas outras dimensões! Só que <u>isso não acontece!</u> (Luna)</p>
95	<p>Olha! Como... é... eu sempre estudei muito o Street, <i>né?!</i> Aí, <b>ele fala</b> do... do letramento ideológico e tudo, então, assim, os letramento que <b>a gente trabalha</b> aqui <u>basicamente</u>: o letramento digital – <b>a gente trabalha muito</b>, <i>né?!</i>... com a questão da <b>gente trabalhar</b> a Língua Portuguesa atrelada, <i>né?!</i>... às práticas sociais dos alunos! (Letícia)</p>
96	<p><b>Eu acho</b> que <u>um papel político?</u> <b>Eu acho</b> que <u> muito menos</u> <u>conteudista</u> e <u>mais político!</u> E <b>tem</b> algumas perspectivas que <b>já trabalham</b> assim, <i>né?! Tem até</i> um autor ali! Daqui a pouco <b>eu pego</b> ele! Que atra... Que <b>eles trabalham</b>... Que essa questão gramatical, <b>ela é</b> consequência da prática, <i>né?!</i>... escrita e da prática leitora! <u>Só que eu acho</u> que a escola fala <u>muito pra</u> dentro ainda, <i>né?!</i> (Luna)</p>
97	<p>Por exemplo: na minha prática mesmo – que é na prática... pegando aqui a situação da prática escrita-leitura! <b>Eu acho</b> que eles... o... assim... <b>o meu ideal é, um dia...</b> e <b>eu vou conseguir...</b> é trabalhar a escrita <i>pra eles verem</i> que com a escrita <b>eles podem ter</b> instrumentos político de atuação: <b>fazer</b> uma carta <i>pro</i> Ministério Público; sa... <b>saber fazer</b> um plebiscito, um referendo, um abaixo-assinado, <i>né?!</i> <b>Eles verem</b> a escrita um texto opinativo, seja <i>num blog</i>, seja... <i>né?!</i>... um cartaz, um panfleto... é... <b>eles verem</b> a escrita <u>como esse instrumento de atuação</u>, <i>né?!</i> E nesse processo se <b>apropriar</b> das grama... apropriação da gramática, da norma culta – <u>isso aí seria</u> uma consequência, <i>né?!</i> (Luna)</p>

98	<p>E uma outra... E uma outra função da escola – depois desse viés político –, <b>eu acho</b> que <b>seria</b> o de projetos: projetos interdisciplinares!</p> <p><b>A gente tá caminhando</b> aí <u> muito lentamente</u>, <u>mas eu já vislumbro</u>, <i>né?!...</i> um começo da Pedagogia de Projetos, que é onde as disciplinas <b>poderiam atuar</b> de forma conjunta, <i>né?!...</i> ter disciplinaridade, <i>pra</i> <b>criar</b> projetos que <u>primeiro</u> resolvam ambientes... problemas do próprio ambiente escolar interno – como a manutenção física mesmo: os alunos têm condições, <i>né?!...</i> de fazer essa avaliação de campo, instalações elétricas, ventiladores... <u>Outro dia um diretor até fez</u> isso lá na escola mesmo! Horta! Biblioteca! E depois levar... <b>levar</b> essa mesma prática <i>pra</i> fora, <i>né?!...</i> <i>pra... pra... pra</i> cidade... é... no caso aqui do DF, <i>pra</i> cidade-satélite ou aqui: o Plano Piloto mesmo, <i>né?!...</i> onde aquela escola <i>tá</i> alocada! <b>Eu acho</b> que <b>a escola tem</b> um potencial <u>enorme</u> de atuação por essa via dos projetos! Mas aí, <b>ela</b> ainda é conteudista, <i>né?!...</i> também por conta do vestibular, assim! Eu acho que... Esse... <b>Esse é</b> o fator de <u>menor importância!</u> (Luna)</p>
----	--

Nos fragmentos (92) e (93), as entrevistadas Letícia e Luna apreciam que a mudança dá trabalho. Avaliam que é mais cômodo permanecerem na “aula tradicional” e justificam essa avaliação com o processo mental cognitivo “dominar”, que possui uma intensidade maior que o “conhecer”, reforçando a ideia do hábito de reproduzir as aulas que conhecem muito bem. Avaliam também que é “mais fácil” “sempre reproduzir as mesmas aulas”. A professora Luna acrescenta que, nesse formato educacional, os docentes pensam que estão ensinando, enquanto os alunos “estão com a cabeça em outros lugares”. Com essas avaliações, percebemos que elas afirmam, de forma geral, ser mais confortável manterem práticas com letramentos autônomos, reproduzindo sempre as mesmas aulas.

No excerto (94), a docente Luna utiliza processos existenciais para reforçar a existência de vários caminhos além do Ensino Superior. Com uma afirmação categórica, relata que não se ensina aos alunos uma escrita para “outras dimensões” além do vestibular, embora compreenda que elas existem. Após refletir sobre essas opções, a professora conclui: “só que isso não acontece”.

Em (95), a professora Letícia, que relatou a conclusão de um mestrado recentemente, demonstrou ter conhecimento da abordagem de Brian Street sobre letramentos autônomos e ideológicos, bem como do ensino atrelado às práticas sociais dos alunos. No fragmento (96), a entrevistada Luna se refere a um autor, embora não o nomeie, que possui uma perspectiva mais política que conteudista nesta escola, ainda muito utilizada. Na concepção relatada, a professora reflete que a gramática deveria ser “consequência” da “prática escrita e leitora”. Entretanto, essa forma de trabalhar a língua materna ainda não é realizada na escola que “fala muito pra dentro ainda”, que não se voltam para os aspectos reais da sociedade.

Nas construções (97) e (98), em determinado momento da resposta, a professora Luna se posiciona como escola e toma a responsabilidade para si, definindo “o meu ideal é, um dia

(...)”. Avalia que “vai conseguir”. Seu objetivo é fazer com que os alunos vejam a possibilidade de utilizarem a escrita como “instrumento político de atuação”. Nesse sentido, exemplifica práticas de letramentos ideológicos, atividades essas que colocam o aluno em posição de agente que realiza ações reais e presentes em seu cotidiano. Pressupomos, com sua fala, que, normalmente, a escola reproduz atividades de forma separada da realidade dos alunos.

Diante desses fragmentos, acreditamos responder as questões de pesquisa relacionadas às práticas de letramentos na educação inclusiva na escola pesquisada e concluímos que a predominância ainda é por letramentos autônomos. No entanto, duas docentes – Luna e Letícia –, talvez por terem uma formação mais recente, conhecem abordagens diferentes das utilizadas no ensino tradicional. Essas concepções, conforme seus relatos, focam em uma educação voltada para as práticas sociais dos alunos, por meio de projetos interdisciplinares, e se aproximam de práticas reais de seus cotidianos. Porém, essas mesmas professoras afirmam ainda utilizarem pouco essa maneira de dar aula. As justificativas para isso é que mudar é mais difícil e exige mais do professor e que a escola é muito conteudista “por causa do vestibular” e fala “muito pra dentro ainda”. As outras professoras apenas citaram o trabalho que realizam, o qual constatamos fazer parte do modelo autônomo de ensino. Neste, o aluno é sempre passivo e receptor e o professor, agente e responsável por “passar o conteúdo”. Dessa forma, a “educação bancária”, nomeada por Paulo Freire e descrita no início deste capítulo, é perpetuada e os alunos permanecem sem o estímulo para desenvolverem uma visão crítica dos aspectos sociais que os rodeiam e serem coprodutores de seus aprendizados, de modo a exercerem a cidadania esperada após anos na educação básica.

### 4.3 Análise que responde a quarta questão de pesquisa

#### **Como as docentes se autorrepresentam como atores sociais na educação inclusiva?**

Nesta seção, nosso propósito é responder a quarta questão de pesquisa e alcançar o objetivo específico de observar como as docentes se autorrepresentam como atores sociais no processo educacional inclusivo. Para isso, dividimo-la em quatro subseções.

- a) Na primeira, descrevemos alguns excertos que relatam como foi sua formação inicial e como é a continuada, a fim de verificarmos se há essa capacitação para o trabalho inclusivo e como isso afeta a forma como se veem no processo educacional;
- b) Na segunda, selecionamos fragmentos que explicitam a forma como se autorrepresentam como docentes, com o intuito de conhecermos como se identificam;

- c) Na terceira, expomos alguns desafios que as entrevistadas afirmaram enfrentarem na profissão de docência, de modo a averiguarmos como isso contribui com a maneira como se autorrepresentam;
- d) Na quarta, listamos ideologias e interdiscursividades que evidenciamos em suas falas, por acreditarmos que colaboram com as considerações a que chegamos sobre suas identidades.

Inicialmente, esclarecemos que, da mesma forma como fizemos na seção anterior, não selecionamos categorias específicas de análise para a primeira e quarta subseções, embora tenhamos destacado os processos e os participantes (pela abordagem da LSF) quando foram evidentes, bem como selecionado as expressões léxico-gramaticais que expressam as docentes como atores sociais incluídos e excluídos (cf. van Leeuwen, 1997). Entretanto, na segunda subseção, que trata da representação das docentes como atores sociais, diante da evidência dos dados, utilizamos a subcategoria “inclusão dos atores sociais” de van Leeuwen. Já, na terceira subseção, optamos por separar os excertos que concordaram com a manifestação das ideologias docentes em sala de aula dos que demonstraram conflito sobre essa manifestação, uma vez que acreditamos que esses sentimentos contribuem para a maneira como as docentes se representam identitariamente. Após essas considerações, passamos para as análises.

#### **4.3.1 Formação inicial e continuada**

Nas falas das docentes entrevistadas, notamos que as mesmas expressam suas emoções em relação a suas formações profissionais por meio do afeto, subcategoria da Atitude, categoria do Sistema de Avaliatividade (descrita no Capítulo 3), conforme excertos a seguir.

##### a) Formação inicial

Por formação inicial, consideramos os cursos que habilitam professores para sala de aula como o Magistério e o curso superior de licenciatura em Letras, uma vez que as entrevistadas são professoras de Língua Portuguesa. Por meio de suas vozes, as entrevistadas descrevem suas emoções quanto a essa formação. Nosso propósito em trazê-las foi de começar a construir as representações identitárias dessas docentes.

99	<p>É preciso entender que é <u>muito pouco</u> porque <b>nós não temos</b> essa formação!  <b>Nós saímos</b> das licenciaturas habilitados para trabalhar <u>com alunos</u> que não precisam da inclusão!</p>
----	---

	<p>Então, <b>nós não sabemos</b> o que fazer!  <b>Essa é a grande verdade, né?!</b>  <b>Nós saímos</b> das licenciaturas habilitados para trabalhar <u>com alunos</u> que não precisam da inclusão!  (Luna)</p>
100	<p>Perdida! Perdida!  <u>Porque não tive</u> formação <i>pra</i> isso, <i>né?!</i>  <b>Minha licenciatura não previu</b> esse tipo de problema, assim como a dos meus colegas! <b>Me senti muito</b> perdida, <i>né?!</i>  <u>Até hoje, eu não me sinto muito</u> habilitada!  (Luna)</p>
101	<p>Bom! <b>A gente trabalha...</b>  <b>Eu não sou</b> da sala de recurso, <i>né?!</i>  Então, <b>a gente trabalha na rede pública</b> desde que <b>a gente entra!</b>  Então, <b>entendo</b> que o professor da rede pública, <b>ele trabalha</b> inclusão ou <b>ele vai aprendendo a trabalhar</b> com inclusão desde o momento em que <b>ele pisa</b> na escola!  <b>É</b> uma questão muito complexa, que <b>a gente se depara</b> só com a realidade mesmo – só com a experiência!  (Luna)</p>
102	<p>Menina! <b>É</b> um misto de <u>empolgação</u> com <u>desespero</u>, porque você quer... é... <b>você quer fazer</b> alguma coisa, <b>você quer fazer</b> uma diferença!  (...)  “Puxa vida! Eu não vou conseguir... é... é... é... é... fazer tudo que precisa ser feito!”  <b>A gente se sente impotente!</b>  (Leila e Lia)</p>
103	<p><b>Eu não senti</b> desconforto!  <u>Às vezes, eu me sentia</u> despreparada!  (Letícia)</p>
104	<p><i>Né?!</i> Assim: a questão de <b>ter</b> o aluno ali <u>com alguma dificuldade não me inibia!</u>  O que <b>me inibia</b>, <u>às vezes, era</u> a...a sensação que <b>eu tinha</b> de <u>não estar preparada</u> para <b>lidar com aquele aluno!</b>  E aí, <b>vinha</b> a frustração também <u>porque, às vezes, você tem</u> que <i>tá</i> ali na frente...  (Letícia)</p>
105	<p>E <b>você tá dando</b> ??? e tudo, e <b>você percebe</b> que aquela... que <b>você não... não tem</b>, ali, um material direcionado; <u>por mais que você tente fazer</u>, mas <b>você tá vendo</b> que não <b>tá atingindo!</b> Então, <b>isso frustra</b> porque você...  <b>Fica parecendo</b>, assim: “Ah! <b>Tô fazendo!</b>” E não... Sabe?!  <b>É</b> um <u>sentimento ruim</u>, assim, você <i>tá</i>... <b>tem alguém</b> na sala e <b>você tá</b> ali, você... a... entende, <b>você acolhe</b>, <u>mas você vê</u> que <u>talvez, da maneira como esteja sendo feito, não é</u> efetivo!  Aí, <b>isso dá</b> uma frustração mesmo!  (Letícia)</p>

Nas construções (99) e (100), a entrevistada Luna afirma categoricamente que os professores saem da licenciatura adaptados para trabalharem apenas “com alunos que não precisam da inclusão”. Com o processo mental “sabemos”, escolhe um *Experienciador* incluindo toda a categoria “nós”. Dessa forma, pressupomos que, para ela, nenhum professor da escola saiu da licenciatura preparado para trabalhar com a educação inclusiva, o que é reforçado com unanimidade pelos relatos abaixo. Ao afirmar que “essa é a grande verdade”,

mostra um pronunciamento enfático que demonstra um alto grau de engajamento no que fala. Essa questão, a nosso ver, pode ser um motivo para repensarmos, com urgência, a formação inicial dos cursos de Letras.

Ainda em (100), a professora afirma categoricamente que, quando começou a docência e se deparou com o trabalho com alunos com deficiência, sentiu-se “perdida”. A escolha foi pelo processo mental perceptivo “senti”, em que o fenômeno é o epíteto “perdida”, repetido várias vezes. Julga sua capacidade por estima social ao não se considerar com “muito habilidade” “até hoje”. “Minha licenciatura” é o *Experienciador* do processo mental cognitivo “previu” com a polaridade negativa “não” e o trabalho com a inclusão é nominalizado de “esse tipo de problema”. Essa expressão nos chamou muito atenção por presumirmos que a docente considera ser um problema trabalhar com pessoas com deficiência. Voltando à estrutura do discurso, percebemos que os dois participantes (*Experienciador e Fenômeno*) são nominalizados, permanecendo em segundo plano nessa construção. Por fim, a entrevistada salienta que, do mesmo modo que sua licenciatura “não previu” “esse tipo de problema”, a dos colegas também não previu. Como descrito no início deste capítulo, a entrevistada Luna é formada a pouco mais de 10 anos. Considerando que a inclusão no Brasil foi inicialmente regulamentada pela primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, conforme Quadro 1.1, enfatizamos que as universidades já deveriam prever essa formação, o que parece não ter acontecido de maneira efetiva.

No fragmento (101), a mesma entrevistada situa a resposta quando diz que, “na rede pública”, o professor “trabalha” inclusão desde que “pisa na escola”. Dessa forma, demonstra que já deve chegar e lidar com essa diversidade escolar. Ainda nesse excerto, a professora se distancia do processo e nomeia o ator como “o professor” e “ele”. Dessa forma, pressupomos que o distanciamento o que é esperado do professor: trabalhar “inclusão” ou “vai aprendendo a trabalhar” assim que chega à escola. A escolha pelo modalizador com gerúndio demonstra um processo de aprendizado, pois o professor não chega pronto e preparado. Além disso, aprecia a formação sobre a inclusão escolar na licenciatura como “uma questão complexa” e justifica que só “na realidade”, somente no dia a dia escolar irão adquirir experiência.

No excerto (102), as professoras Leila e Lia escolhem, para definirem seus sentimentos no começo do trabalho com a educação inclusiva, o processo mental perceptivo “sentir” com os fenômenos “empolgação”, de um lado, e “desespero”, “medo”, “insegurança”, de outro. O sentimento de empolgação é por fazer um trabalho diferente, fazer a diferença. E o “medo” é de não conseguir. Notamos um grande conflito no início desse trabalho. Embora as professoras estejam motivadas para ele, sentem-se muito inseguras por não terem recebido uma formação

específica. Considerando que as entrevistadas, profissionais da Sala de Recursos, relataram que lidam com a inclusão há mais de vinte anos, ao compararmos seus relatos com os das professoras que se formaram anos depois (Luna e Letícia), percebemos que a formação inicial e específica para o trabalho com as pessoas com deficiência ainda permanece deficitário.

Nas construções (103) a (105), a entrevistada Letícia salienta que não sentiu “desconforto” ao ter contato com o trabalho inclusivo. Porém julga por estima social que, “às vezes”, se sentia “despreparada. A professora afirma categoricamente que não era ter “o aluno ali com alguma dificuldade” que a inibia, mas a sensação de “não estar preparada para lidar com aquele aluno”. Quando utiliza o ator “você”, para o processo “tem que tá”, demonstra uma obrigatoriedade imposta a toda a categoria de docente, além de incluir o interlocutor e inserir essa responsabilidade a todos. Observamos também que, na oração projetada “que não tá atingindo”, há o apagamento da *Meta*. No entanto, conseguimos reconhecê-la como sendo o aluno com deficiência. O apagamento o exclui do processo e sua identidade é considerada irrelevante.

Assim, pelos excertos, notamos como as docentes entrevistadas avaliam a preparação, em suas formações iniciais, para o trabalho inclusivo. Foi unânime que não consideraram que a formação foi suficiente para que sentissem seguras para esse trabalho. Essa é uma questão bem preocupante e merece ser mais aprofundada em outros estudos.

#### b) Formação continuada

Nesta dissertação, consideramos formação continuada como os cursos e as especializações especificamente realizadas pelas professoras após a conclusão de sua formação inicial na docência por meio de um curso superior. Como nosso foco foi na inclusão de pessoas com deficiência, referimo-nos, nas perguntas, às formações voltadas para o aprimoramento do trabalho com esse público. Assim, nos excertos a seguir, demonstramos como essa formação acontece na rede pública do Distrito Federal.

106	<p><b>Ela dá</b> os cursos, <u>mas não é muito fácil!</u> <u>Porque é</u> uma escola só <i>pra Rede toda!</i>  <b>Nós somos nem sei</b> quantos professores – <b>são</b> muitos professores!          Esse ano <b>eu</b> me <b>inscrevi</b> e <u>não fui</u> contemplada, <i>né?!</i>          O que <b>eu já fiz</b> por fora foi a distância mesmo – alguns cursos –, <u>mas</u> por iniciativa própria! <i>Né?!</i>          E <b>são bem</b> insuficientes ainda, <i>né?!</i>          (Luna)</p>
107	<p><b>Lia:</b> É. Toda... A... No caso dos cursos da EAPE, <u>todo semestre</u>, <b>eles abrem</b> um...  <b>Leila:</b> Inscrições...</p>

	<p style="text-align: center;"><u>Às vezes, você consegue!</u>  <u>Às vezes, você não consegue!</u>          Esse, no caso, dos cursos da EAPE, <i>né?!?</i>          Mas também, <b>a gente mesmo paga <i>pra</i> fazer...</b>          (Leila e Lia)</p>
108	<p style="text-align: center;">Olha! <b>A minha percepção é</b> que <b>tem alguns</b> cursos disponíveis!  <b>Eu acho</b> que a facilidade, depende!  <u>Não é</u> tão divulgado!          Então, tem, mas, talvez, não seja tão eficiente ou <i>tai</i> aplicável, assim, à prática!          (Letícia)</p>
109	<p style="text-align: center;"><b>E as pessoas precisam</b> de formação!          (Letícia)</p>
110	<p style="text-align: center;"><b>Tem</b> o desafio da formação: <b>a gente vai</b> com muitas lacunas <i>pra</i> sala de aula, e aí, esse desafio, <u>teoricamente</u>, <b>seria contemplado</b> na formação continuada, <i>né?!?</i>... que <b>não existe</b> – <u>na minha opinião!</u> <b>A gente tá muito</b> longe disso – dessa formação continuada!          (Luna)</p>

A título de esclarecimento, informamos que, no Distrito Federal, existe a EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação). Essa instituição oferece cursos a todos os profissionais de Educação da “Rede”, isto é, de todas as escolas ou outros órgãos relacionados que fazem parte da rede pública de Brasília e das cidade de seu entorno.

Nesse sentido, no excerto (106), a entrevistada Luna enfatiza que são muitos professores para apenas uma instituição de formação continuada. Narra que se inscreveu em cursos, mas que “não fui contemplada”, por isso aprecia a contemplação em cursos da EAPE como não sendo “muito fácil”. Por essa valoração, demonstra suas considerações sobre a formação continuada dos professores do DF: “é bem insuficiente ainda”.

Essa percepção é compartilhada por todas as outras docentes, como percebemos nas construções (107) e (108), nas quais descrevem que nem sempre conseguem participar dos cursos que tenham interesse e que sejam importantes para a continuação de suas formações. A entrevistada Letícia afirma que, uma das justificativas é que os cursos não “são muito divulgados”. Por não ser nosso objetivo neste trabalho, não nos aprofundaremos nessa questão. No entanto, parece-nos inapropriado o sistema educacional de ensino instituir um novo formato escolar (a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular) e não se preocupar com uma formação constante de todos os professores da rede de ensino.

Em (109), a docente Letícia corrobora com nosso posicionamento e declara que a escola como é “feita de pessoas” e que essas “precisa de formação”. Seguindo o mesmo entendimento, em (110), a professora Luna elenca o desafio da formação docente. Utiliza o processo material “vai”, sinalizando um movimento, para demonstrar que não recebem a formação adequada no ensino superior. Isso “seria contemplado” na formação continuada, enfatizando que esse era o

esperado “teoricamente”. Para a entrevistada, a formação continuada “não existe”, “tá muito longe disso”.

Com essas explicações, acreditamos que o sentimento de insegurança das entrevistadas tem por base a falta de preparo, tanto na formação inicial quanto na continuada. Assim, fica evidente, em suas falas, que essas formações não são efetivas no DF. Para nós, essa é uma questão bastante grave que deixa clara a ineficiência do Estado, enquanto dirigente do sistema educacional. O resultado é, portanto, a manutenção da exclusão social das pessoas com deficiência. Dando seguimento às análises, na próxima seção demonstramos como as professoras entrevistadas se autorrepresentam como atores sociais.

#### 4.3.2 Representações dos docentes como atores sociais

Nesta subseção, buscamos reconhecer como as docentes se autorrepresentam no processo educacional. A partir das análises, notamos que isso é realizado, predominantemente, por meio de três categorias sociológicas diferentes, embora todas de forma incluída, quais sejam: **ativação**, com os papéis de *Experienciador*, com maior recorrência, e de *Ator* (“eu”, “você”); **especificação por coletivização** (“a gente”); e **personalização por funcionalização** (“o professor”), como explicitado a seguir:

##### a) Inclusão por ativação

Na ativação, as docentes se incluem nos processos com uma força ativa na atividade. Em nossos dados, a maior recorrência foi com os papéis de *Atores* e *Experienciadores*. Nessa categoria, separamos os dados em “escolha inicial”, que se refere à escolha pela licenciatura, e em “escolha pela permanência”, que se refere à escolha por ainda estar na profissão de docência. Isso se deu por notarmos que o papel ativo das participantes ocorreu em suas falas sobre experiência e escolhas pessoais. Além disso, essa forma foi mais didática para as análises.

Escolha inicial	
111	<b>Eu escolhi ser professora</b> , inicialmente, devido à minha afinidade com o curso de Letras. <i>Né?! Eu escolhi primeiro fazer Letras! E como a atuação no mercado pra Letras ou é revisão ou é... basicamente revisão ou... ou docência, eu escolhi a docência, né?!... pra dar aula de literatura! (Luna)</i>
112	<b>Eu escolhi ser professora</b> porque <b>eu quero fazer</b> a diferença na vida das pessoas também! Sinceramente, <b>eu acho</b> que isso <b>tem</b> um peso <u> muito grande</u> e <b>muda</b> a vida das pessoas!

	(Letícia)
113	Bom! Quando <b>eu fui fazer</b> curso, <b>eu fiz</b> o curso que <b>era</b> mais <u>acessível</u> na minha cidade! Porque eu <b>sou</b> do interior, <i>né?!... Do Ceará, e a maioria dos cursos eram</i> de Licenciatura! (Larissa)
114	Na verdade, assim... é... <b>eu fiz</b> Magistério no Ensino Médio... <i>Né?! E depois fiz</i> Letras! Então, foram... <b>as coisas foram caminhando</b> , assim, <i>né?! Quando eu fui fazer</i> Magistério no Ensino Médio, era aquela coisa, assim, de: “Ah! Não. Eu <b>quero</b> ser professor! Eu <b>gosto</b> de criança!” <i>Né?! E todo mundo:</i> “Ah! Você <b>tem</b> facilidade <i>pra ensinar!”</i> (Lia)
<b>Escolha pela permanência</b>	
115	Depois, com o tempo, <b>eu reafirmei essa escolha!</b> E aí, os motivos já são bem diferentes, <i>né?!</i> Hoje é uma escolha política! Hoje é uma identificação política de formação com os alunos, <i>né?!... Assim, é um espaço bem desafiador!</i> E... E hoje é uma identificação com... com os alunos, <i>né?!</i> (Luna)
116	E <b>eu permaneço</b> com todas... apesar de todas as dificuldades... Porque, claro, <b>você tá</b> ali e tem, às vezes, a referência daquelas pessoas... A única! <b>A única pessoa</b> com que <b>eles podem se abrir</b> , com quem <b>eles podem conversar!</b> (Letícia)
117	Porque eu... Porque eu permaneço? É porque <b>eu acho</b> um trabalho <u>muito dinâmico!</u> (Larissa)
118	E aí, <b>você vai... você vai convivendo com aquilo ali</b> e vai <b>fazendo escolhas</b> , <i>né?!</i> “Ah! <b>Eu gosto</b> de fazer <b>isso</b> aqui! <b>Eu me sinto bem</b> ensinando, podendo...” <i>Né?!</i> “Podendo passar <b>alguma coisa!</b> ” <i>Né?!</i> Aquela coisa, assim, de que você começa a <b>ver</b> que você tem condições de <b>mudar a vida de alguém!</b> (Lia)

Em (111), a entrevistada Luna justifica sua escolha pela profissão tanto por motivos mercadológicos como por afinidade com o curso de Letras. O processo mental “escolhi” tem um *Experienciador* marcado pelo pronome pessoal “eu”, de forma que o ator é incluído por especificação e individualização. O *Fenômeno*, nas duas primeiras orações são orações infinitivas, ficando em segundo plano. Na última oração, a professora enfatiza que tinha o objetivo de “dar aula de literatura”.

No excerto (112), a docente Letícia marca sua escolha com um processo mental, cujo *Experienciador* “eu” é individualizado e o *Fenômeno* é uma oração no infinitivo, sendo este um participante apagado. Justifica sua escolha com outro processo mental, “querer”, sendo o fenômeno novamente uma oração no infinitivo.

Em (113), a professora Larissa se representa como *Ator* por meio do pronome “eu” e utiliza o processo material “fazer”. O curso foi escolhido por ser o “mais acessível” em sua cidade. Enfatiza que é do interior. Esse é um atributo que a identifica mesmo que já não esteja mais em sua cidade natal. Reforça que a opção foi pelos cursos disponíveis e não pelo que desejava fazer.

No fragmento (114), o sentido figurado de “as coisas foram caminhando”, selecionado pela professora Lia, demonstra que suas escolhas foram ditadas mais pelo caminho Magistério-Docência que por preferência. O excerto a seguir reforça essa ideia. Os processos “querer” e “gostar”, ambos mentais emotivos, juntamente com o julgamento por estima social representado pelo epíteto “facilidade”, reafirmam sua capacidade para ensinar. A escolha novamente se justifica pelo senso comum de professor como cuidador, paciente. Considera a visão do outro sobre as suas habilidades quando diz que “todo mundo” via essa capacidade nela.

Nos excertos (115), (116) e (117), as entrevistadas Luna, Letícia e Larissa relatam os seus motivos para permanecerem na profissão. São eles: “escolha política” ser “referência para aquelas pessoas” e achar o trabalho “dinâmico”. Todos os participantes ativos são incluídos por ativação. No fragmento (116), notamos o discurso recorrente do professor como apoio para os alunos, reforçado pelos outros excertos já analisados.

Em (118), a professora Lia nomeia as atividades de docência de forma genérica com os usos de pronomes indefinidos: “aquilo ali”, “isso”, “passar alguma coisa”. O aluno é incluído de forma personalizada indeterminada: “você tem condições de mudar a vida de alguém!”. Quando fala do fazer do professor, nomeia-o por “você”, distanciando-se. Nessa fala, percebemos que a identidade do aluno é irrelevante, assim como o que é passado a ele. Somente o professor é nomeado e de forma distante, incluindo até mesmo o leitor.

Dessa forma, percebemos que as docentes sempre citam a voz do outro sobre atributos esperados dessa profissão como facilidade para cuidar, paciência, gostar de crianças e de pessoas. De fato, é uma profissão que exige certos pré-requisitos. Porém, demonstram conflitos, principalmente os relacionados a se manterem com esses atributos mesmo diante de tantos obstáculos. Nesse sentido, fica claro o discurso vocacional da docência. Complementando nossas considerações, elencamos os exemplos a seguir sobre como as docentes se identificam.

119	E <b>eu gosto</b> de gente! <b>Eu gosto</b> de mexer com gente! <b>Eu gosto</b> de conversar! <b>Eu gosto</b> de orientar! E isso, <b>eu acho</b> muito legal! Mais legal do que qualquer conteúdo é você <i>tá</i> ali em contato; é você ser uma referência para as outras pessoas! (Letícia)
120	Então, <b>eu fiz</b> um curso que <b>eu tinha</b> alguma afinidade – <b>eu sempre gostei</b> de escrever e de ler – e no... na época, <b>eu nem pensava</b> em... em ser professora! <b>Eu queria fazer</b> Jornalismo! Mas <u>nunca</u> <b>deu</b> certo, e <b>eu acabei começando</b> a dar aula! (Larissa)
121	Aí, eu <b>fui fazer</b> Letras porque <b>eu sempre gostei</b> muito de... de... de Língua Portuguesa, de ler e <b>tudo, né?!</b> (Lia)

Em (119), a entrevistada Letícia faz sua explanação com o processo mental “gostar” repetidamente, sempre marcado pelo *Experienciador* “eu”. Os *Fenômenos* são “de gente”, “de mexer com gente”, “de conversar”, “de orientar”. Observamos que o aluno, que seria o *Beneficiário*, está apagado, representado por “gente”. Por meio do epíteto “legal”, a professora demonstra satisfação com o seu trabalho. Novamente está presente o discurso da importância do professor como referência para o aluno.

No fragmento (120), a professora Larissa utiliza “alguma afinidade” com o curso de Letras como atributo e justifica a escolha por sempre ter gostado “de escrever e de ler”. Demonstra que, na época, não pensava em ser professora. Utiliza os processos mentais “pensar” e “querer”, o que reforça que o desejo dela era fazer jornalismo. Pelo trecho “Mas nunca deu certo”, notamos que a conjunção adversativa “mas” é reforçada pelo intensificador “nunca”, explicitando que o seu desejo nunca deu certo. Diante disso, “eu acabei começando a dar aula!”. Dar aula foi a opção que restou a ela.

No excerto (121), a docente Lia repete o discurso sobre o fazer do professor de Língua Portuguesa: “gostar de Língua Portuguesa”, “gostar de ler” “e tudo”. Posiciona-se em suas escolhas, repetidamente, por meio do processo material “fazer” e do processo mental “gostar”, que designa afeto, emoção. Os intensificadores “sempre” e “muito” reforçam a sua opção.

Com essas falas, reconhecemos um discurso recorrentemente reproduzido sobre o que se espera do professor de língua materna e os atributos que devem possuir como, por exemplo, “gostar de ler”. Além disso, na inclusão por ativação, as entrevistadas relatam suas emoções e sentimentos, o que é esperado de depoimentos sobre suas experiências pessoais. A seguir, exemplos de excertos que demonstram a inclusão por especificação por coletivização.

#### b) Inclusão por especificação por coletivização

A inclusão por coletivização representa grupos de pessoas por meio de um substantivo. Na fala das entrevistadas, a maioria dessas representações foram feitas pelo vocábulo “a gente”, como vemos a seguir.

122	<p><b>Lia:</b> A gente fez bazar, festa, seja lá o que <i>pra poder arrecadar</i> dinheiro <i>pra</i> comprar, <u>porque não</u> vinha nada da Secretaria de Educação!  <i>Até</i> ventilador <i>pra</i> botar na sala a gente vai <b>????</b> rifa <i>pra</i> poder comprar o ventilador!  <b>Leila:</b> Rifa também!          (Leila e Lia)</p>
-----	---

123	<p>Mas, <b>como professora, a gente consegue perceber</b> alguns... é... alguns alunos que <b>tem</b> realmente transtornos, déficits, e <b>a gente tenta trabalhar da melhor maneira possível dentro das nossas possibilidades, né?!</b></p> <p>Que <b>é trazendo</b> o aluno; <b>percebendo</b> as dificuldades; <b>respeitando; incluindo</b> nas atividades... é... <b>vendo</b> os limites que <b>eles tem!</b> Então... E também <b>potencializando</b> esses limites, <i>né?!</i></p> <p><b>A gente pode ir</b> além quando <b>você consegue...</b></p> <p>Quando <b>tá todo mundo</b> disponível, <b>a gente consegue ir um pouquinho além!</b> (Letícia)</p>
-----	---

No fragmento (122), as professoras Leila e Lia narram alguns problemas que enfrentaram em relação à falta de apoio financeiro do Estado e como resolviam essas questões em outros momentos. Entre as soluções encontradas estavam a realização de “bazar, festa, rifa” e “seja lá o que for” para comprar equipamentos do dia a dia como televisão e DVD e até mesmo ventilador. Relatam que “não vinha nada da Secretaria de Educação”. Com esse agente coletivizado, demonstram a união dos professores nas escolas para suprirem a ausência estatal.

Em (123), a entrevistada Letícia apresenta um discurso recorrente sobre “potencializar os limites” dos alunos com deficiência, *Beneficiários* desse processo. Há dois processos materiais no sentido figurado “trazendo” e “incluindo”. Os outros são processos mentais “percebendo”, “respeitando” e “vendo os limites que eles têm”. Avalia que, para que se consiga ir além, é preciso que “todo mundo” esteja disponível. Pressupomos que é algo que aconteça raramente, pois dificilmente “todos” estarão disponíveis de acordo com o relato de todas as entrevistadas sobre o excesso de atividades que precisam trabalhar com os alunos, bem como a quantidade de alunos por sala.

Assim, a escolha na representação do participante coletivizado é pelo “a gente”. Quando utilizam essa forma, estão incluídas nos processos e incluem todos os outros professores e a escola em suas avaliações e afirmações. As docentes também se representaram por personalização por funcionalização, como exemplificam os fragmentos a seguir.

c) Inclusão por personalização por funcionalização

Na personalização, os atores são incluídos na forma de grupos identificados. No caso da funcionalização, são representados pelas funções profissionais que ocupam. Os seguintes excertos demonstram essa forma de inclusão.

124	<p><b>Os professores são</b> diferentes em todos os aspectos! <b>Têm</b> professores <u>mais antigos</u>, professores <u>mais jovens</u>, <u>mais entusiastas</u>, <u>menos entusiastas</u>, <u>mais comprometidos</u>, <u>menos comprometidos!</u></p>
-----	---

	Então, <u>nunca vai</u> <i>tá</i> ali, tipo, <u>no nível</u> , a galera! <b>Todo mundo vai saber lidar</b> com tudo?! Não vai! (Letícia)
125	<u>Muitas vezes</u> , <b>o professor tira</b> dinheiro do bolso <i>pra fazer</i> um trabalho diferenciado, sabe?! (Luna)

No fragmento (124), a professora Letícia identifica os professores como “diferentes em todos os aspectos”. Dessa forma, conclui que não vão estar todos “no nível”, isto é, todos no mesmo nível, sabendo “lidar com tudo”. É categórica ao se posicionar que “não vai”. E na (125), a professora Luna retoma a situação de os professores utilizarem seus próprios recursos por falta de apoio do governo. A escolha é pela nomeação pela funcionalização, descrevendo toda a categoria.

Essa forma de inclusão não foi muito recorrente, mas, com esses excertos, buscamos demonstrar como as entrevistadas se representaram como atores sociais no exercício de suas profissões. De forma resumida, nesta subseção, foram três as formas mais recorrentes de representação como participantes dos processos:

#### Quadro 4.2 – Formas de autorrepresentação docente

- “**eu**” e “**ocê**”: inclusão por ativação. Na maior parte das construções, quando se nomeiam com o pronome na primeira pessoa, são *Experienciadores* de processos mentais. A diferença entre os dois pronomes é que, no primeiro, a entrevistada fala por si; e, no segundo, inclui até mesmo o leitor. Para nós, o objetivo dessa inclusão é afirmar que todos têm ou deveria ter a postura descrita.
- “**a gente**”: inclusão por coletivização. Nesse uso, descreve o que é usualmente realizado por toda a categoria de docentes. Inclui todos os professores em suas afirmações e avaliações.
- “**o professor**”: inclusão por funcionalização. Com essa forma de inclusão, descreve regras gerais da profissão e o que é esperado do docente pela sociedade.

Fonte: elaborado pela autora

Com o Quadro 4.2, nosso objetivo foi sintetizar as formas como as docentes se autorrepresentaram nas entrevistas. Optamos por disponibilizar essa explicação somente aqui por questões de organização, mas essas escolhas lexicais estão em diversos excertos deste capítulo e dizem muito sobre os momentos em que utilizam o pronome pessoal para relatarem suas experiências e sentimentos; em que optam por incluir todo o grupo, inclusive os interlocutores, para reforçarem suas opiniões; em que escolhem uma nominalização, “o professor”, para listarem o que se espera desse profissional de acordo com o senso comum. A

fim de continuarmos a análise dessas representações, seguem excertos que relatam os desafios que as entrevistadas enfrentam na profissão.

### 4.3.3 Desafios da profissão

Elencamos alguns dos desafios narrados pelas docentes sobre o dia a dia da profissão. Nosso propósito com isso é perceber como os professores se sentem diante dessas dificuldades.

126	<p>É uma profissão que... que <b>fomenta</b> o adoecimento em muitos aspectos: o adoecimento mental; o adoecimento físico; garganta; articulação, <i>né?!</i>          Já é uma... Já é uma profissão adoecedora!          A falta de recurso <b>otimiza</b> esse processo adoecedor porque <b>você tem</b> que se <b>desdobrar</b> em mil!  <u>Muitas vezes</u>, <b>o professor tira</b> dinheiro do bolso <i>pra fazer</i> um trabalho diferenciado, sabe?!  <b>E a sociedade</b>, às <u>vezes</u>, <b>entende</b> que isso é vocação e que <b>ele não tá fazendo</b> mais do que a obrigação, sabe?! Quando, na verdade, <b>a gente não tem</b> uma estrutura estatal mesmo <i>pra</i> subsidiar o nosso trabalho, assim!  <b>São</b> muitos os desafios! É uma crise atrás da outra <i>pra</i> continuar nessa profissão!          (Luna)</p>
127	<p>E aí <b>tem</b> a questão da... dos valores, da violência que <i>tá</i> aí e... e que... e da... da falta de... de... de respeito com o próximo, e que acaba <b>atingindo diretamente</b> a gente, porque como <b>a gente lida</b> com gente...  <i>Né?!... o tempo todo</i> essas coisas tão <b>????!</b> Então, <b>você conseguir fazer</b> o seu trabalho, <i>né?!... da... da... da... do...</i> de uma forma bacana, assim... <b>fazer bem</b> o seu trabalho e <b>fazer</b> com que a... a... a... é... é... esse trabalho <b>surta</b> efeito com todas essas adversidades aí de violência, e de tecnologia, e aí, essas...          (Lia)</p>
128	<p><b>Eu acho</b> que <b>o professor sempre foi</b> uma profissão... uma profissão, assim, meio... <u>meio</u> desvalorizada! Mas, <b>eu acho</b> que <u>com a modernidade, com a facilidade da tecnologia</u> e tudo, assim, a... a profissão <i>tá... tá... tá muito</i> desvalorizada!          (Lia)</p>
129	<p>Por exemplo: aqui, que é uma escola de Ensino Médio, <b>eu vejo</b> o nosso <u>maior</u> desafio é <b>competir</b> com a... com tanta informação que <b>eles têm</b> – distorcidas ou não –, mas com essa enxurrada de informação que <b>eles têm</b> e com essa modernidade!          (Larissa)</p>
130	<p>Sim. É... Então, assim: <u>hoje... atualmente</u>, <b>a gente tem...</b> a... <b>a gente tem</b> uma dificuldade <u>muito grande</u>, que é a <u>não</u> valorização do... do trabalho da... <i>né?!</i>  <b>Eu acho</b> que <b>o professor sempre foi</b> uma profissão... uma profissão, assim, meio... <u>meio</u> desvalorizada! Mas, <b>eu acho</b> que <u>com a modernidade, com a facilidade da tecnologia</u> e tudo, assim, a... a profissão <i>tá... tá... tá muito</i> desvalorizada! Então, isso é um desafio <u>muito grande!</u> É... É...  <b>Conseguir convencer</b> o... o... o... o... o nosso público da... do... da importância do trabalho da gente <i>pra</i> vida deles! <i>Né?!</i> Isso é um desafio muito grande, <i>né?!</i>          (Lia)</p>

No fragmento (126), ao utilizar atributos como “uma profissão que fomenta o adoecimento” e “uma profissão adoecedora”, a entrevistada Luna caracteriza a profissão docente como propícia ao adoecimento, principalmente por causa dos vários desafios que

elena. Quando fala que a sociedade “entende” que todo o sacrifício que o professor faz, até mesmo de “tirar dinheiro do próprio bolso pra fazer um trabalho diferenciado”, é vocação, dialoga com essa voz, que representa um coletivo. Com isso, percebemos que essa concepção do sacerdócio do professor permanece ainda no professor (e na sociedade, segundo ela). Reafirma a falta de apoio por parte do governo.

Em (127), a professora Lia relata que os docentes são alvos de violência e falta de respeito. No entanto, os agentes que atingem os professores estão excluídos totalmente, considerado irrelevantes no processo e não permitindo questionamentos em relação a isso, por afirmar categoricamente. Assim, considera um grande desafio fazer um bom trabalho com adversidades como “violência” e “tecnologia”. Interessante notar que a tecnologia tem uma polaridade negativa e se equipara à violência.

No excerto (128), a entrevistada Lia nomeia o participante do processo como “o professor”, distanciando-se e descrevendo atividades já esperadas desses profissionais. Para ela, a docência sempre foi uma profissão desvalorizada e que, “com a modernidade, com a facilidade da tecnologia”, está muito desvalorizada. O intensificador “muito” denota um aumento na desvalorização. Novamente notamos que ela considera a tecnologia como algo que desvaloriza ainda mais o professor. Esse discurso apareceu também nas falas das docentes nos fragmentos (129) e (130), nos relatos de que a quantidade de informações que os alunos possuem graças à modernidade é um desafio para os professores que têm que ensinar “literatura clássica”, por exemplo. A professora avalia ser uma competição com a forma de com uma avaliação negativa.

Essa concepção de que a tecnologia compete com o trabalho educacional do professor nos chamou atenção, pois não a esperávamos como mais um desafio comparado com violência e falta de apoio estatal. Interpretamo-la como um fator que reforça o uso de práticas de letramentos autônomos (cf. Seção 4.2), em que não cabe a interação do aluno nas aulas e a bagagem de conhecimentos que possui. Na visão das docentes, isso somente atrapalha a execução de seus planos de aula. Continuando as análises, na subseção a seguir, demonstramos como as entrevistadas percebem suas ideologias.

#### ***4.3.4 Ideologias e Interdiscursividade***

Com o propósito de conhecermos como as entrevistadas compreendem questões ideológicas em suas práticas, fizemos uma pergunta sobre se concordam que não é possível desvincular suas ideologias e filosofias de suas práticas laborais diárias. Todas as docentes

concordaram que não é possível separar suas ideologias do trabalho de docência. No entanto, notamos um grande conflito demonstrado pela fala recorrente de que precisam ter cuidado para não extrapolar, não influenciar os alunos com suas percepções, conforme excertos a seguir:

a) Concordância

131	<p>É. Eu <b>concordo um pouco</b>, né?!</p> <p><b>A gente...</b> Na questão da religião, <b>a gente sabe</b>, né?!... que o Estado <b>é</b> laico até a página 13 – como diz o <b>????</b> – e que a educação também, né?!</p> <p>Então, assim: <b>a gente</b> também <b>não pode colocar</b> as nossas crenças <b>ali</b>, mas, eu <b>acho</b> que isso <b>é</b> um processo até inconsciente, né?!</p> <p>Eu <b>acho</b> que <b>não existe</b> ideologia neutra, né?!</p> <p>(Luna)</p>
132	<p>Né?! E <b>eu sou!</b> E o... E o meu trabalho... é... é... <b>faz</b> com que eu <b>use</b> muito essa minha... a... a... a minha essência, o que <b>eu sou!</b></p> <p>Porque se eu <b>tô</b> ali <b>tentando passar</b> alguma coisa do que <b>eu tenho pra... pro</b> meu aluno, né?!... É.. É lógico que isso daí que <b>faz</b> parte de mim vai... <b>vai transparecer</b> de alguma forma!</p> <p>(Lia)</p>
133	<p><b>Concordo.</b> A... <b>O ser humano é único</b>, né?! <b>É</b> um só! <b>Não tem</b> como <b>você dissociar</b>, né?! <b>Não tem</b> como <b>eu vestir</b> a carapuça da professora de português que <b>vem</b> aqui e <b>diz</b> isso e faz isso, e a (Leticia) é esposa, filha, amiga... É... <b>Nós somos</b> um só!</p> <p>(Leticia)</p>
134	<p><b>Eu concordo! Eu concordo</b> porque eu digo <i>pro...</i> como eu digo <i>pros</i> alunos... é... é... nosso trabalho é impossível <b>ser totalmente</b> separado o profissional do pessoal! Então, por... <b>eu tento o máximo</b>, quando <b>eu vou dar</b> minha opinião dizer: “Isso aqui é minha opinião, <i>tá?</i>”</p> <p>Mas, <b>não tem</b> como!</p> <p>(Larissa)</p>
135	<p><b>Eu sou</b> católica e <b>não falo</b> de catolicismo nas minhas... nas minhas salas; mas, <b>os meus alunos sabem</b> que eu sou! É... <b>Eu ando</b> com a medalhinha!</p> <p>Então, assim: não... não... <b>a gente não fica</b> na sala discutindo questões religiosas, mas, <b>eu acho</b> que faz parte da personalidade! <b>Você não tem</b> com separar o individual e o trabalho! Do professor, <b>é mais</b> difícil!</p> <p>(Larissa)</p>

Em (131), a entrevistada Luna afirma que concorda, mas utiliza o modalizador “um pouco” para defender que “a gente”, a categoria dos professores incluída por coletivização, não “pode” colocar suas crenças na sala de aula. No entanto, enfatiza que esse é um processo inconsciente. Justifica também com o argumento já conhecido de que o Estado é laico, não tem religião. Ao usar a metáfora “até a página 13”, demonstra que até mesmo o Estado é laico somente até certo ponto. Isso porque, com o processo existencial “existe” e com o existente “ideologia neutra” confirma sempre a intenção dos atores nos processo sociais.

No excerto (132), a professora Lia utiliza a estrutura a seguir para responder a pergunta: “O meu trabalho” é o *Ator* e é ele quem faz com que ela “use” “muito essa minha... a... a... a

minha essência, o que eu sou!”. O intensificador “muito” reforça esse uso. O trabalho é o agente nominalizado e o “eu sou” é passivo. Pressupomos que, para ela, o trabalho que seleciona o uso da essência da professora.

No fragmento (133), por meio do processo “concordo”, a docente Letícia posiciona-se quanto à questão e a justifica por meio do processo relacional atributivo “é” que tem “o ser humano” como portador, descrevendo uma característica da categoria toda. Declara que, mesmo possuindo muitas funções como “esposa, filha, amiga”, “nós somos um só”, nomeando o ator social de forma ativa e pessoal.

Em (134), a professora Larissa se posiciona quanto à questão de não ser possível separar as questões ideológicas/filosóficas de seu trabalho em sala de aula. Enfatiza que tenta demarcar quando é sua opinião pessoal sobre algum assunto. E, no (135), pelo processo relacional identificativo “sou”, declara a sua religião. Afirma que não fala, mas que os alunos sabem qual é, principalmente por “andar” com “a medalhinha”.

Ainda nas respostas a essa pergunta, observamos que, apesar de concordarem que suas ideologias estão presentes em seus trabalhos em sala de aula, deixaram transparecer muitos conflitos, como vemos nos exemplos abaixo.

#### b) Conflito

136	<p>E eu <b>acho</b> que <b>o professor tem que fazer</b> um exercício <i>pra não colocar</i> a crença <b>dele</b> ali, <i>né?!... seja o ateísmo, seja o deísmo...</i>  E, politicamente, <b>é impossível!</b> (RISOS) Eu <b>acho</b> impossível, <i>né?!... É...</i>  (Luna)</p>
137	<p>E <b>o professor – todos nós, né?!... – o ser humano, ele é</b> permeado pelas suas ideologias; <u>mas</u>, o professor é uma figura ideológica, <i>né?!</i>  Então, assim: a educação, ela... ela <b>é</b> muito permeada disso!  Então, <b>é um exercício</b> <i>pra</i> gente ficar... <b>não impor</b> a nossa ideologia <i>pros</i> alunos, <i>né?!</i>  <b>Querer abrir</b> espaço <i>pra</i> que eles <b>formem</b> as opiniões deles sem <i>tá...</i> Uma coisa <b>é</b> motivá-los! Outra <b>é</b> direcioná-los! Até a nossa opinião!  Mas <b>é</b> um desafio!  Você <b>tem</b> que <i>tá</i> o tempo todo <b>se policiando, se vigiando</b>, quando esse processo se dá a nível consciente! Mas, ele também vai muito no nível da inconsciência e <b>é...</b> <b>é impossível</b> separar! Chega uma... Chega uma hora que eu <b>acho</b> que <b>é impossível</b> separar!  (Luna)</p>
138	<p><b>Lia:</b> Ah! Sim. <b>Eu acho</b> que influencia! <b>É lógico</b> que, assim: <b>você tem</b> que... <b>é...</b> o tempo todo <b>tem que ir deixando...</b>  <b>Leila:</b> Filtrar.  <b>Lia:</b> Filtrar. <u>Exatamente.</u> Filtrar as coisas <i>pra poder não... não deixar extrapolar demais</i>, assim!  (...)  <b>Lia:</b> E <b>você não pode deixar</b> isso atrapalhar, <i>né?!</i> Então, <b>é...</b> <b>é complicado</b>, mas... mas que... mas que influencia, influencia <u>sim!</u>  (Lia e Leila)</p>

No excerto (136), a entrevistada Luna demonstra um conflito ao citar que “o professor” deve evitar que suas ideologias estejam presentes em seu trabalho e, logo depois, afirma que isso “politicamente é impossível”. Esses adjuntos modais reforçam sua opinião. No fragmento (137), a professora Luna reforça a ideia de que faz parte do ser humano ser permeado por suas ideologias. Utiliza a conjunção adversativa “mas”, porém, notamos que o sentido é de adicionar uma ideia, destacando o professor e a educação dentro do grupo maior de seres humanos. Apesar de dar o atributo de “figura ideológica” ao professor, diz que é necessário um grande esforço para não “impor” suas ideologias. Vemos um grande conflito nessa fala, pois o professor “quer abrir” espaços para que os alunos formem suas opiniões, mas deve sempre se policiar. Nesse sentido, a ideologia parece ser vista de forma negativa, relacionada ao processo “impor” e “direcioná-lo”. O uso da circunstância “o tempo todo” também denota o cuidado diário, reforçado pelos processos “se policiando, se vigiando”. Entretanto, diferencia processo a nível do consciente e do inconsciente. Se for no consciente, é preciso se policiar e se vigiar. Mas, quando é no nível do inconsciente, “é impossível separar”.

Em (138), as docentes Lia e Leila posicionam-se por meio do processo material “filtrar”, utilizado de forma figurada. Pressupomos que o professor deve selecionar somente aquilo que seja “neutro” de forma a não induzir o aluno com suas crenças e ideologias. Com o uso da expressão “Filtrar as coisas” “pra não extrapolar”, novamente repetem a ideia do não poder, reforçando a polaridade negativa. Entretanto, acrescentam o adjunto modal “demais”, o que permite inferir que o controle é no excesso a ponto de persuadir o aluno a ser influenciado pelas crenças do docente. Quando falam de ideologia, fazem um julgamento de sanção social: “E você não pode deixar isso atrapalhar, né?!” Podemos, então, pressupor que consideram não ser ético deixar “extrapolar” suas crenças em sala de aula. Percebemos uma interdiscursividade no que se refere ao discurso de um “Estado laico”.

Por esses exemplos, vemos que as entrevistadas estão sempre em conflito em relação a “filtrarem” suas ideologias no trabalho com os alunos. Notamos que o conceito de ideologia é considerado negativo, embora reconheçam que é impossível desvinculá-lo de suas práticas escolares. A fim de complementarmos nossas análises sobre a autorrepresentação das docentes como atores sociais, selecionamos excertos sobre os seus discursos sobre o “ser docente”, conforme exemplos a seguir.

#### d) Ser docente

139	<p><b>Eu acredito</b> que a educação <u>realmente tem</u> esse potencial transformador – <u>não exatamente</u> o utópico, <i>né?!...</i> porque <b>tem</b> uma idealização aí muito perigosa; uma romantização do professor; <b>a gente não tem</b> varinha de condão, <i>né?!... a gente tem</i> muitas limitações; mas, tirando esse aspecto idealista dessa palavra, a... a educação <u>realmente</u> transforma, <i>né?!</i> (Luna)</p>
140	<p>Então, <b>a gente desperta</b>, <i>né?! A gente aguça</i> a curiosidade! E se <b>a gente fizer</b> um trabalho ali de motivação, <b>eles vão</b> sozinhos, <i>né?!</i> (...) Ser professor <i>pra</i> mim é despertar interesse! <b>Eu acho</b> que <b>a gente tem</b> uma... uma ilusão de que <b>a gente ensina</b>, <i>né?!</i> (Luna)</p>
141	<p><u>Sinceramente</u>, <b>eu acho</b> que isso <b>tem</b> um peso <u>muito grande</u> e <b>muda</b> a vida das pessoas! <b>Ser professor tem</b> um peso <u>muito grande</u> e <b>muda</b> a vida das pessoas. (Letícia)</p>
142	<p>Olha! <b>Eu acho</b> que no sentido... Nesse sentido mesmo mais... mais... é... mais, assim... Ah! Vai... Mais essa coisa mais idealizada mesmo que, assim... que acaba que se torna a realidade da gente mesmo, <i>né?!</i> Olha! <b>Ser professor é... é... é... é... eu acho</b> que é... é uma partilha, sabe?! É... É... <b>É você compartilhar</b>, porque, assim, <b>a gente vai aprendendo</b> que <b>a gente não só ensina</b>, <i>né?!</i> Então... é... é... é... é... <b>ser professor é</b> isso! <b>É compartilhar!</b> (Lia)</p>
143	<p>Ah! <b>Ser professor é</b> <b>você</b> orientar; <b>é</b> <b>você</b> <b>ser</b> aquela pessoa capaz de <b>transmitir</b> conhecimento, <u>mas não é só</u> conhecimento da escola – é conhecimento de vida! Na escola, <b>o professor é</b> aquele que <b>mostra</b> o mundo, que <b>abre</b> possibilidade! <i>Pra</i> mim, é isso! (Letícia)</p>
144	<p>Ser professor, eu <b>acho</b> que <b>é... seria</b> um canal de conhecimento – resumindo e filosofando também, <i>né?!</i> (Larissa)</p>

No excerto (139), para explicitar sua opinião sobre a profissão e o fazer do docente, a professora Luna afirma acreditar no que é feito em sala de aula e que esse trabalho tem o potencial transformador. Para isso, utiliza adjetivos e avalia o fazer do professor como com “potencial transformador”, retirando o caráter “utópico”, salientando que a idealização é “muito perigosa” e se torna uma “romantização”. Inclui-se na categoria ao usar o “a gente” como portador do processo relacional atributivo “tem”, o qual possui dois atributos: uma metáfora, “varinha de condão” e “muitas limitações”. Com esses atributos, a professora salienta que não fazem mágica, mas que fazem o que conseguem, considerando as muitas limitações presentes no fazer escolar. Por fim, reafirma que a educação transforma embora não explicita quem será transformado, que sabemos ser os alunos.

No fragmento (140), há um processo relacional atributivo, em que o *Portador* é uma oração no infinitivo “ser professora pra mim” e um atributo também no infinitivo “despertar interesse”. O uso da oração no infinitivo exclui parcialmente o ator social. O grupo nominal

que funciona como atributo constrói uma classe de coisas, com uma característica comum a essa classe de pessoas. Assim, “despertar interesse” seria um atributo de toda classe. Depois reafirma, de forma categórica, ao se incluir na classe de professores, por meio de processo relacional possessivo em que uma entidade possui a outra, e por meio do processo material “ensinar”, antecedido da polaridade negativa. Segundo Halliday e Mattiessen, (2004, p. 203), na oração projetada, o fenômeno não é representado por uma pessoa, mas por um fato. Dessa forma, ter a ilusão de que ensina é um fato.

Em (141), a professora Leticia atribui à categoria “ser professor” os atributos “um peso muito grande” e “muda a vida das pessoas”. O uso de intensificador “muito grande” de forma repetida reforça a ideia do peso, que tem sentido positivo nessa expressão. Depois, o processo material “mudar” dá ao professor a possibilidade de transformar “a vida das pessoas”, que nesse contexto está abrangente, podendo incluir os alunos, a comunidade, a sociedade.

No fragmento (142), a professora Lia utiliza o processo mental “acho” e exprime a ideia de um pensamento ainda em elaboração, reforçando que é sua opinião pessoal. A professora considera que, por mais que seja “essa coisa mais idealizadora mesmo”, é o que faz parte do cotidiano da educação: a partilha, a troca de informações e aprendizados. Ao utilizar o processo relacional atributivo “é”, com o *Portador* sendo uma oração infinitiva “ser professor”, a entrevistada deixa o agente em segundo plano. Os atributos “uma partilha” e “compartilhar” caracterizam a profissão do ponto de vista dela. Justifica sua opinião com a ideia de que o professor não só ensina, mas também aprende. As circunstâncias de tempo “todo dia”, “dia a dia” caracterizam a ideia de que a partilha é uma atividade sempre presente na relação professor-aluno.

No excerto (143), a docente Leticia opta por um ator social excluído parcialmente pela oração infinitiva que funciona como *Portador*, reforçado pelo “você”, demonstrando uma atitude esperada dos docentes e inquestionável. Esse *Ator* é novamente nomeado de forma indeterminada, ressaltando seus atributos de orientar e “ser aquela pessoa capaz de transmitir conhecimento”. Salienta ainda que não é “só conhecimento da escola”, mas também “conhecimento de vida”. Os processos materiais “transmitir”, “mostrar” e “abrir” estão em sentido figurado e o *Ator* é “o professor”, enfatizando a funcionalização, a profissão. Nesse momento, a entrevistada se distancia e descreve características que, novamente, parecem ser esperadas dos docentes se vistas por fazerem parte do conjunto vocacional.

Em (144), com os processos relacionais atributivos “é” e “seria” que têm uma oração infinitiva como *Portador* e “um canal de conhecimento” como atributo, a docente Larissa inclui o ator social pela funcionalização, enfatizando a profissão. O atributo é representado pela

metáfora “um canal... Um canal de conhecimento” entre o aluno e esse conhecimento que, às vezes, apesar dele ter acesso a tudo – eles terem esse acesso –, “eles não buscam!” Ao utilizar essa metáfora, a professora demonstra que o aluno é ligado ao conhecimento por meio desse canal, que é o docente. Subentendemos que, para ela, um professor é essencial no processo de aprendizagem. Sem esse “canal” o aluno não alcança o conhecimento.

Diante desses exemplos, acreditamos que respondemos a quarta questão de pesquisa. Notamos que as próprias professoras têm uma visão romantizada da identidade docente, sempre com papel de agente e o aluno de *Beneficiário*. Evidenciamos essa questão em praticamente todos os excertos, ao falarem sobre suas formações iniciais e continuada, sobre suas autorrepresentações como docentes, sobre os desafios que enfrentam e sobre suas ideologias docentes. Essa forma de representação deixa clara muitas identidades fragmentadas na concepção de Hall. As docentes sentem-se culpadas por não saberem como lidar com o processo inclusivo a todo momento e dão a si próprias responsabilidades que caberiam ao Estado – em alguns momentos demonstram essa percepção –, principalmente em relação à formação continuada para um desenvolvimento permanente de habilidades pedagógicas. Chamou-nos atenção também a forma como as entrevistadas concebem a manifestação de suas ideologias e filosofias dentro de sala de aula. Apesar de considerarem que não é possível um ensino “neutro”, revelam uma grande preocupação em “filtrarem” suas convicções ideológicas, “se policiando, se vigiando”, para “não impor a nossa ideologia *pros* alunos”. Sobre essa neutralidade no ensino, Freire já apontava:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000, p. 43).

Com todos esses exemplos, sintetizamos as análises na próxima seção, respondendo a última questão de pesquisa e retomando ao objetivo geral.

#### 4.4 Análise que responde a quinta questão de pesquisa

**Como determinadas práticas docentes associadas ao ensino de língua materna podem contribuir para a (re) construção de suas identidades?**

Nesta seção, nossa intenção é responder a quinta questão de pesquisa e retomar o objetivo geral, abordando os meios pelos quais, de acordo com nossas análises, foram configurados os processos de construção das identidades das docentes de língua materna no contexto da educação inclusiva na escola investigada. Para isso, dividimo-la em três subseções:

- a) Na primeira, selecionamos fragmentos que nos remetem a discursos naturalizados que descrevem identidades de gênero e definem a escolha pela docência por atributos ligados ao gênero feminino;
- b) Na segunda, disponibilizamos construções discursivas que evidenciam como as identidades são fragmentadas;
- c) Na terceira, demonstramos como o uso de práticas de letramentos predominantemente autônomos podem contribuir para a (re) construção de várias identidades docentes reconhecidas nesse contexto escolar.

Antes de iniciarmos essas análises, esclarecemos que os fragmentos foram retirados dos já descritos e explicados nas seções anteriores e, por isso, estão com uma numeração não linear. Nosso intuito foi retomá-los de maneira a relacioná-los à (re) construção das representações identitárias das docentes entrevistadas.

#### 4.4.1 Identidades de gênero

Consideramos essencial incluir esta subseção neste capítulo, pois, logo no início de nossas visitas à escola, percebemos que todas as professoras da escola que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, seja nas salas regulares, nas disciplinas de Projetos e na Sala de Recursos são do gênero feminino. Essa questão nos chama atenção por nos remeter ao discurso recorrente da necessidade de características femininas para a docência muitas vezes ligadas ao cuidado, à paciência, atributos relacionados a mulheres sem que seja explicitado. Nos dados, podemos perceber a recorrente referência a esses atributos (destacadas em negrito), como demonstram os fragmentos a seguir:

(114) Quando eu fui fazer Magistério no Ensino Médio, era aquela coisa, assim, de: “Ah! Não. Eu quero ser professor! Eu **gosto de criança!**” *Né?! E todo mundo: “Ah! Você **tem facilidade pra ensinar!**”*  
(Lia)

(118) “Ah! **Eu gosto de fazer isso aqui! Eu me sinto bem ensinando**, podendo...” *Né?! “Podendo passar alguma coisa!” Né?! Aquela coisa, assim, de que você começa a ver que você tem condições de mudar a vida de alguém!*  
(Lia)

(119) <b>E eu gosto de gente! Eu gosto de mexer com gente! Eu gosto de conversar! Eu gosto de orientar!</b> E isso, eu acho muito legal! Mais legal do que qualquer conteúdo é você <i>tá</i> ali em contato; <b>é você ser uma referência para as outras pessoas!</b> (Letícia)
(120) Então, eu fiz um curso que eu tinha alguma afinidade – eu sempre <b>gostei de escrever e de ler</b> [...] (Larissa)
(121) Aí, eu fui fazer Letras porque <b>eu sempre gostei</b> muito de... de... de Língua Portuguesa, <b>de ler e tudo, né?!</b> (Lia)
(145) E a gente tem aquela visão de <b>menina mais tranquila, né?!</b> <b>Quando uma menina é mais agitada</b> , a gente diz: “Nossa! <b>Parece um menino de tão agitada!</b> ” (Larissa)

Nesses excertos (114), (118) (119), (120) e (121), destacamos o *processo mental emotivo* “gostar” que traz os *fenômenos* “de criança”, “de fazer isso aqui”, “de gente”, “de conversar”, “de orientar”, “de escrever e de ler”. Como sabemos, comprovado por diversas teorias neurocientíficas<sup>66</sup>, o lado emotivo do cérebro representa o feminino e o lado racional representa o masculino. Essa separação é ainda reforçada pelos “fenômenos” selecionados para os processos mentais que evidenciam aspectos relacionados – no imaginário social –, normalmente, às mulheres, como ler e escrever. Por esses exemplos, as entrevistadas não citam que escolheram a docência por serem mulheres, mas, ao afirmarem esses motivos como os impulsionadores para a escolha profissional, revelam justificativas que se encaixam em tudo o que se espera do estereótipo da feminilidade.

No fragmento (145), a entrevistada Larissa tenta justificar o porquê acredita terem mais meninos nos grupos dos alunos diagnosticados com TDAH. Nesse momento, ela descreve um discurso bastante naturalizado sobre a postura de meninas e de meninos: meninos são agitados; e, se meninas forem assim, “a gente” (inclui o ouvinte como argumento de que todos pensam assim; é inquestionável) fala que “parece um menino”. Trouxemos esse exemplo, pois acreditamos que a maneira como a entrevistada representa os alunos diz muito sobre o que ela pensa sobre os estereótipos de gênero, culminando, por consequência, na forma como se representa como docente.

Com esses excertos, notamos assim um discurso naturalizado sobre a relação da docência com o gênero feminino. Entendemos que as professoras poderiam justificar a escolha por inúmeros motivos como terem uma carreira profissional, ganharem um bom salário, serem

<sup>66</sup> Há muitas pesquisas que dividem o cérebro em dois lados, relacionando-os à emoção e à razão, e ainda esses lados ao feminino e masculino. Como não é nosso objetivo, não aprofundaremos essa questão. Para conhecer um pouco mais sobre essa afirmação científica, ver Lisboa (2014).

bem-sucedidas, dentre tantas outras. Porém, reproduzem realmente atributos ligados ao feminino. Consideramos essa uma questão bastante relevante para estudos linguísticos. Contudo, por não ser objeto específico desta dissertação, não a aprofundaremos neste momento.

#### ***4.4.2 Identidades fragmentadas: construções discursivas***

Nesta subseção, descremos algumas identidades docentes que observamos no decorrer desta pesquisa e as consideramos fragmentadas por serem imbuídas de tensões e contradições com o que as entrevistadas relatam. Enfatizamos, no entanto, que não são limitadas a essas. Com certeza, poderíamos listar muitas outras. Mas, para os objetivos aqui definidos, acreditamos que esses exemplos identitários representam as constatações a que chegamos. Dessa forma, listamos: a) os tipos de identidades descritas por Castells (legitimadora, de resistência e de projeto) para verificarmos se as docentes entrevistadas se encaixam ou não nelas; b) identidade vocacional, que caracteriza a profissão de docência como sacerdotal por meio de construções discursivas recorrentes em suas falas.

##### **a) Identidade legitimadora, de resistência e de projeto**

Como citamos na Subseção 2.1.4, Castells (2002, p. 22) aponta que qualquer identidade de um ator social é contruída por meio do processo de construção de significados com base em um ou mais atributos inter-relacionados os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Em nossos estudos, notamos que os atributos da vocação docente prevalecem sobre outros fatores. O autor afirma ainda que, como a construção das identidades sempre se dá em contextos de poder, há três formas para que seja construída, quais sejam: identidade legitimadora, de resistência e de projeto (CASTELLS, 2002, p. 23).

Para o pesquisador, a identidade legitimadora é detentora de poder e corresponde a das instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais (CASTELLS, 2002, p. 23). No contexto desta pesquisa, a identidade legitimadora pode ser representada pelo agenciamento do governo, o qual definiu a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e a legitimou. Concebemos que coube aos professores internalizarem e incorporarem aspectos dessa identidade como seus.

O fragmento retirado do art. 8º da Lei n. 13.146/2015, chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, a seguir demonstra essa identidade legitimadora:

**É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar** à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, **à educação, à profissionalização, ao trabalho**, [...]

Como vemos, o Estado deu a ele próprio o dever de assegurar à pessoa com deficiência diversos direitos, que devem ser realizados pelos órgãos que o representam, incluindo a sistema escolar. Estendeu ainda esse “dever” à sociedade e à família. Notamos nesse fragmento de lei como o Estado utiliza esse gênero de governança para dar o “agenciamento” também a outras pessoas. Dessa forma, vemos como funciona a identidade legitimadora e como ela estabelece seus “direcionamentos”. Nesse sentido, evidenciamos a internalização da educação inclusiva como um processo legítimo que passa a ser incorporado pelas docentes como sua própria identidade, como podemos ver nos exemplos a seguir:

<p>(4) <b>Aí, a gente...</b> quando <b>a escola consegue</b> isso, <b>ela cumpriu</b> o papel <b>dela!</b> (Letícia)</p>
<p>(53) [...] Mas <u>quando é aula teórica</u>, é <u>praticamente impossível</u> incluir eles! Por isso que <u>dependendo do nível</u>, <b>eu acho</b> melhor <b>estarem</b> mesmo na escola especial <u>porque</u> aí toda aula teórica é voltada <i>pra</i> eles! (Luna)</p>
<p>(50) Mas, assim, <u>há momentos</u> em que <b>um professor só...</b> é.. <u>às vezes</u>, com... <u>dependendo das dificuldades</u> que <b>o aluno tem</b>, <b>ele não consegue trabalhar</b> totalmente o mesmo conteúdo <u>igualzinho</u> com toda a turma! Não consegue! <u>Porque ou você dá</u> atenção <i>pro</i> aluno... Que <i>tá</i> ali <u>com alguma dificuldade</u>, <u>ou você dá</u> aula <i>pra</i> turma e pensando em turmas de trinta, quarenta alunos! Aquilo! <i>Né?! Porque você tem</i> que pensar, <i>né?!</i> Não é só <u>aquele aluno!</u> Não é só <u>aquela turma!</u> Então, não é o ideal, mas... É... É essa questão mesmo de adaptar que é o <u>que seja possível</u> <i>pra</i> ele fazer! (Larissa)</p>

Nos excertos (4), percebemos a entrevistada Letícia se apropriando da voz da instituição escolar, o que é demonstrado também em outros fragmentos durante as entrevistas. Apesar de se posicionarem assim em alguns momentos, pela concepção de Castells (2002, p. 22), as professoras não são detentoras dessa identidade legitimadora. Para nós, essa apropriação é o resultado da naturalização das perspectivas legitimadas pelo sistema escolar que designa obrigações, em seu nome, não somente para os professores, mas também para a sociedade e para a família, sem, contudo, disponibilizar os meios pelos quais devem realizá-las. Em decorrência disso, ficam, de um lado, os professores com identidades fragilizadas permeadas

por culpa de não conseguirem efetivamente implementarem uma educação inclusiva; e, de outro a família, com desconhecimento total dos direitos dos seus filhos e das formas de como buscar essas garantias.

Em relação à identidade de resistência, Castels (2002, p. 23) considera ser criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas/estigmatizadas em relação à identidade legitimadora, resistindo aos preceitos estabelecidos. Essa identidade “favorece” a formação de comunidades que lutam contra a dominação. Nesta pesquisa, entretanto, não se revelaram identidades de resistência, uma vez que, pelas falas das entrevistadas, concebemos que as docentes apenas naturalizam e legitimam as identidades dominantes, e não resistem. Da mesma forma, os alunos com deficiência, atores que “recebem” os direitos “garantidos” pelo Estado, como não são nem considerados atores agentes, mas sim passivos em todo o processo inclusivo, não parecem nem ao menos terem voz para resistirem.

Nesse contexto, como vimos no Capítulo 1, a instituição da educação inclusiva veio de ordenamentos legislativos internacionais e não de uma luta das pessoas com deficiência ou de seus familiares. Não percebemos também, pelos relatos das docentes e pelos estudos dos autores citados, uma objeção das professoras a essa inclusão no ensino regular, por mais que tenham as suas críticas sobre a sua efetividade, como demonstram os excerto a seguir.

<p>(30) <b>Leila:</b> Essa barreira, assim, <i>né?!?</i>  <b>Lia:</b> <i>Né?!? Porque existe uma barreira muito grande, assim, né?!? Uma distância muito grande, né?!? E aí, trazer... fazer com que esses meninos consigam se aproximar dos outros, pra poder... Né?!? É... É aquela... É... É... É... É... É... Eu acho que no caso de... de... de... desses meninos, a escola tem a função muito mais... é...  <b>Leila:</b> Social.            (Leila e Lia)</i></p>
--

Pelo fragmento (30), as professoras Leila e Lia descrevem que a inclusão tem “muito mais uma função social” que verdadeiramente inclusiva. Reconhecem que há uma “barreira muito grande” entre os alunos “normais” e os alunos com deficiência e que a solução, por parte delas, é “fazer com que esses meninos consigam se aproximar dos outros [...]”. Assim, concluímos que elas não resistem às dificuldades, mas encontram uma forma de receberem os alunos incluídos e os manterem na escola, mesmo que para isso seja feita somente a socialização.

Há ainda um terceiro tipo de identidade citada por Castells (2002, p. 23): a de projeto, que ocorre quando os atores sociais, apoiando-se em qualquer tipo de material cultural a seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, assim,

surge a possibilidade de transformação da estrutura social. Novamente enfatizamos que, nesta pesquisa, com as mesmas considerações do parágrafo anterior, não reconhecemos identidades de projeto nem nas docentes, nem nos alunos, “normais” ou com deficiência. Por fim, evidenciamos ainda a identidade que chamamos de vocacional.

b) Identidade vocacional

Notamos que, ao se autorrepresentarem, as entrevistadas utilizam o discurso recorrente da vocação docente, apropriando-se das características que historicamente se espera de professores, como as observamos, destacadas em negrito, nos excertos a seguir:

(126) [...]
E a <b>sociedade</b> , às vezes, entende que <b>isso é vocação</b> e que <b>ele não tá fazendo mais do que a obrigação</b> , sabe?! Quando, na verdade, <b>a gente não tem uma estrutura estatal</b> mesmo <i>pra</i> subsidiar o nosso trabalho, assim! <b>São muitos os desafios! É uma crise atrás da outra</b> <i>pra</i> continuar nessa profissão!
(Luna)
(143) Ah! <b>Ser professor é você orientar; é você ser aquela pessoa capaz de transmitir conhecimento</b> , mas não é <u>só</u> conhecimento da escola – <b>é conhecimento de vida!</b> Na escola, o professor é aquele que <b>mostra o mundo</b> , que <b>abre possibilidade!</b> <i>Pra</i> mim, é isso!
(Letícia)
(144) Ser professor, eu acho que é... <b>seria um canal de conhecimento</b> – resumindo e filosofando também, <i>né?!</i>
(Larissa)
(116) E eu permaneço com todas... apesar de todas as dificuldades... Porque, claro, você <i>tá</i> ali e tem, às vezes, <b>a referência daquelas pessoas...</b> <b>A única! A única pessoa com que eles podem se abrir, com quem eles podem conversar!</b>
(Letícia)

Com essa perspectiva, Lüdke e Boing (2004, p. 1173) destacam o “modelo de professor” que une concepções religiosas e assistencialistas, as quais incorporam uma postura filantrópica a essa profissão legitimada pela sociedade, como demonstra o excerto (126). Para Caetano (2017, p. 116), esse discurso naturalizado desconsidera os aspectos profissionais da atividade e “fortalece a perspectiva altruísta, amorosa e messiânica de sua atuação”. Tal afirmação fica evidente no excerto (143), no qual a docente Letícia considera o professor como uma pessoa capaz de transmitir não só “conhecimento da escola”, mas “conhecimento de vida”. A entrevistada Larissa acrescenta que o professor é “um canal de conhecimento” para o aluno. Para Caetano, é como se o docente fosse “agraciado com uma missão divina, com o poder de redimir indivíduos demarcados com um estigma de natureza biológica e, conseqüentemente, a si próprios” (CAETANO, 2017, p. 116).

Incluimos ainda nesses exemplos o fragmento (116) em que a docente Letícia afirma que o professor é “a referência” dos alunos, “a única pessoa com quem eles podem se abrir, com quem eles podem conversar”. Reputamos esse discurso como fantasioso, uma vez que o aluno, geralmente, possui uma rede de familiares e amigos. Ao professor, não caberia essa grande responsabilidade. Ser uma das referências nos parece sensato, mas “a referência”, nem tanto.

Prosseguindo com a análise dessa identidade, nesse contexto vocacional e conflitante, observamos também um cenário caracterizado por tensões diante das demandas da pós-modernidade, conforme exemplos destacados em negrito abaixo:

(128) Eu acho que <b>o professor sempre foi uma profissão...</b> uma profissão, assim, meio... <b>meio desvalorizada!</b> Mas, eu acho que <b>com a modernidade, com a facilidade da tecnologia e tudo,</b> assim, a... a profissão <i>tá... tá... tá muito desvalorizada!</i> (Lia)
(129) Por exemplo: aqui, que é uma escola de Ensino Médio, eu vejo o <b>nosso maior desafio é competir com a... com tanta informação que eles têm</b> – distorcidas ou não –, mas com essa enxurrada de informação que eles têm e <b>com essa modernidade!</b> (Larissa)
(130) Sim. É... Então, assim: <b>hoje... atualmente,</b> a gente tem... a... a gente tem uma dificuldade muito grande, que é a <b>não valorização</b> do... do trabalho da... <i>né?!</i> <b>Conseguir convencer</b> o... o... o... o... o nosso público da... do... <b>da importância do trabalho da gente pra vida deles! Né?! Isso é um desafio muito grande, né?!</b> (Lia)

Com os fragmentos (128) a (130), notamos que, para as entrevistadas, a pós-modernidade trouxe mais um desafio que contribui para a desvalorização da profissão de docência: a tecnologia. Para a professora Lia, é uma grande dificuldade “conseguir convencer” os alunos da importância dos professores para a vida deles. Vemos nesses exemplos mais uma tensão advinda de uma identidade vocacional. Os professores, em seus papéis sacerdotais, não precisariam de ferramentas externas como a tecnologia para concorrer com eles.

Nesse sentido, Caetano (2017, p. 98) relata que “eles/e elas [os/as docentes] experimentam uma sensação de intolerável culpabilidade e trabalho intensificado uma vez que são ‘cobrados/as’ pela sociedade de forma mais ampla, mas, também por eles/as próprios/as na medida em que historicamente sempre se viram envolvidos a um discurso messiânico”, uma vez que precisam, além de tudo, conseguirem convencer os alunos da necessidade de seus trabalhos.

Por fim, na subseção a seguir, demonstramos como as identidades das docentes são afetadas por suas práticas de letramento.

#### 4.4.3 Identidades docentes nas práticas de letramentos

Na Seção 2.2, apresentamos a Teoria Social do Letramento que concebe as práticas de letramentos como um conjunto de ações sociais realizadas por eventos discursivos, de modo a realizarem atividades com propósitos específicos. Um exemplo, em nosso contexto de pesquisa seriam as aulas nas salas regulares. Com essa concepção, Street (2014, p. 43) difere dois tipos de letramentos: autônomo e ideológico. No primeiro, o autor considera abarcar práticas centradas no sujeito e em sua capacidade de usar apenas o texto escrito, reduzindo-o a capacidades cognitivas a serem adquiridas. No segundo, a práticas sociais concretas, com uma perspectiva transcultural, que deixam transparecer ideologias e relações de poder nessas ações, a fim de reconhecê-las como não neutras.

Após relembarmos esses conceitos, enfatizamos que, como descrevemos ao longo desta dissertação, em nossos dados ficou evidente que as práticas em sala de aula nesta escola são predominantemente de letramentos autônomos, percebidos nos excertos abaixo:

<p>(7) Mas não necessariamente <b>eles têm</b> o conhecimento!  <b>Eles têm</b> muita informação, mas, o conhecimento <b>chega</b> muito distorcido! Então, <u>é uma dificuldade</u> <b>você mostrar pra eles</b> que <b>eles precisam aprender filtrar</b> o que <b>eles veem</b>, o que <b>eles leem</b> e... e ao mesmo tempo, <b>tentar fazer</b> com que <b>eles tenham</b> interesse...  Por esses conhecimentos que <b>não são</b> modernos!  <b>Né?! É um grande desafio</b>, assim, falando mais na questão de passar conteúdo!  (Larissa)</p>
<p>(8) <b>Você querer ensinar</b> literatura clássica <u>pra esses meninos</u> <b>é</b> um trabalho muito... Você...  Muito de formiguinha!  (Larissa)</p>
<p>(69) <u>Infelizmente</u>, <b>o Ensino Médio trabalha pra</b> isso, <b>né?!</b>  <i>Pro ENEM e, aqui em Brasília, pro PAS, né?! <u>Infelizmente</u>, assim: é... é muito importante, né?!... o... o ingresso no Ensino Superior para os que querem, né?!... de... <u>mas eu acho</u> que quando <b>a gente trabalha só para esse caminho</b> fica limitado, <b>né?!... fica limitado</b> por uma série de fatores, <b>né?!</b>  (Luna)</i></p>
<p>(86) O que <b>eu mais utilizo hoje, eu utilizo... eu converso muito</b> com os meninos; <b>converso, falo</b> sobre as histórias; <b>conto</b> as histórias dos livros <u>pra eles compreenderem</u> os textos! <b>E a gente trabalha... Eu gosto</b> de trabalhar com filmes, <u>quando tem</u> pequenos filmes sobre <u>algum</u> assunto!  E o quadro! É... <b>É bem básica! A minha aula é bem tradicional</b>, mas, <u>se eu tivesse</u> um Datashow na sala, <b>eu usaria, com certeza!</b>  <b>Porque</b> ajuda muito! <b>O problema é</b> que <b>a gente tem</b> que <b>ficar carregando</b> aquele monte de...De fio!  E isso, <b>eu acho ruim!</b>  (Larissa)</p>
<p>(77) É... A... <u>Hoje</u>, quando se fala em Língua Portuguesa, <b>a gente pensa</b> assim: “Olha! O Português <b>pode aplicar</b> em tudo!” <b>Tá! Pode!</b> <b>A gente até consegue</b> qualquer tipo de texto trabalhar a Língua Portuguesa...  Mas isso não quer... <b>eu não concordo</b> que <b>não tenha</b> que <b>ser</b> passada os conteúdos mais formais! Isso, <b>eu não concordo!</b></p>

(Larissa)
(88) E <b>você</b> é autônomo, <i>né?! Você não</i> é dono de todo conhecimento, mas <b>você</b> , ali dentro daquela sala, <b>você</b> é como se fosse – não sei como é que eu falo! Essa autonomia! <b>Você</b> é responsável por <b>passar</b> , <i>né?!... essa... as informações!</i>
(...)
Um canal... Um canal de conhecimento entre o aluno e esse conhecimento que, <i>às vezes</i> , <b>apesar dele ter muito</b> acesso a tudo – <b>eles terem</b> esse acesso –, <b>eles não buscam!</b>
(Larissa)

Nos excertos (7) e (8), vemos que a entrevistada Larissa desconsidera os conhecimentos dos alunos, pois, quando o possuem, “chega muito distorcido” e precisam ser ensinados a “filtrar o que eles veem, leem [...]”. Esse tipo de letramento pressupõe somente uma direção na educação: o professor é o detentor total do conhecimento. Acrescentamos ainda os fragmentos (69) e (86) por relatarem os letramentos valorizado no Ensino Médio, que são os letramentos dominantes, exigidos para que os alunos tenham um bom rendimento em processos seletivos para adentrarem no Ensino Superior. No (86), a docente ainda avalia sua aula como “bem tradicional”.

Pelos fragmentos (77) e (88), o modelo autônomo é novamente enfatizado quando a professora Larissa se posiciona no sentido de que os conteúdos formais de Língua Portuguesa devem ser “passados” não de maneira flexível, aplicado-se a tudo. Com essa colocação, percebemos que a entrevistada é resistente a novos formatos de aula. Em (88), a mesma professora resume o papel docente como “um canal de conhecimento”, metáfora que avaliamos ser representativa de letramentos autônomos.

Acrescentamos aqui mais dois fragmentos que achamos interessantes, pois, apesar de afirmarem manterem o modelo autônomo predominantemente em suas aulas e justificarem as exigências mercadológicas para isso, não compreendem porque os alunos têm dificuldade de darem opinião, como vemos a seguir:

(13) E é uma coisa que <b>eu observo</b> : <b>eles têm</b> <u>muita</u> dificuldade de dar opinião, <i>né?! Eles até têm</i> as informações [...] (Luna)
(78) Então, <b>eu acho</b> que depois de... de <b>receber</b> essa carga de informações ao longo do... do processo escolar, <b>o aluno tem que ter</b> uma opinião sobre aquilo, <i>né?!</i> (Luna)

Nos excertos (13) e (78), a entrevistada Luna afirma observar que os alunos “têm muita dificuldade de dar opinião” e que deveriam saber opinar, uma vez que recebem “essa carga de informações ao longo do processo escolar”. No entanto, a professora não percebe que um aluno

assujeitado, passivo no processo educacional, não desenvolve uma consciência crítica que o possibilite analisar questões e se posicionar diante de temas que os rodeiam.

Por fim, ainda considerando as práticas de letramentos autônomos realizadas pelas docentes nas salas regulares, estimamos que tais práticas contribuem para a perpetuação do discurso vocacional: o professor como detentor do conhecimento, o professor como um “canal” de conhecimento, como essencial para o aluno (que não consegue produzir/adquirir conhecimento sem esse “canal”). A seguir, dois excertos que demonstram nosso posicionamento:

<p>(4) Então, <u>quanto mais eles forem...</u> é... <u>expostos</u> a conteúdos, a práticas que <b>ajudem</b> eles a se <b>desenvolverem</b>, a... a <b>articularem</b> ali com todas as comunidades que <b>eles vão estar inseridos</b>, esse é o papel!</p> <p>Aí, <b>a gente...</b> quando <b>a escola consegue</b> isso, <b>ela cumpriu</b> o papel <b>dela!</b></p> <p>(Letícia)</p>
<p>(7) Mas não necessariamente <b>eles têm</b> o conhecimento!</p> <p><b>Eles têm</b> muita informação, mas, o conhecimento <b>chega</b> muito distorcido! Então, é <u>uma dificuldade</u> <b>você mostrar pra eles</b> que <b>eles precisam aprender filtrar</b> o que <b>eles veem</b>, o que <b>eles leem</b> e... e ao mesmo tempo, <b>tentar fazer</b> com que <b>eles tenham</b> interesse...</p> <p>Por esses conhecimentos que <u>não são</u> modernos!</p> <p><i>Né?! É um grande desafio</i>, assim, falando mais na questão de passar conteúdo!</p> <p>(Larissa)</p>

Pelos fragmentos (4) e (7), notamos como as docentes Letícia e Larissa descrevem o “papel” do professor de expor os alunos a conteúdos que permitirão a eles “se desenvolverem” e se “articularem” com a comunidade em que estão inseridos, bem como a filtrarem “o que eles veem, eles leem”. Por essas falas, o aluno realmente não tem nada a contribuir com todo esse desenvolvimento, só a receber.

Portanto, fica evidente que, com as práticas de letramentos autônomos, a identidade sacerdotal do professor é perpetuada e as tensões que circundam todo esse processo são mantidas. Os alunos permanecem como sujeitos passivos e não capazes de promoverem contribuições ao sistema de ensino. Nesse contexto, discursos relacionados a uma “educação bancária” são produzidos, reproduzidos e distribuídos ao longo de todos os anos do sistema escolar.

Consideramos, então, apoiando-nos nos estudos dos autores citados no decorrer desta dissertação, que, de modo a romper com esse ciclo, uma possível solução para a (re) construção das identidades docentes seria o desenvolvimento de práticas voltadas para uma pedagogia crítica e o uso de letramentos ideológicos nas aulas inclusivas, com o propósito de permitir ao aluno ser coprodutor de conhecimentos, detentor de diversos letramentos e capaz de

coparticipar de seu próprio processo educacional. Ao professor caberia a função de mediador e não de “canal” entre o conhecimento e o aluno. Assim, acreditamos que as tensões, os conflitos e as contradições relacionadas à docência diminuiriam gradativamente, uma vez que do docente não se esperariam missões “messiânicas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada ao longo de dois anos. Nela, nosso objetivo principal foi investigar as representações identitárias de docentes de língua materna que trabalham com alunos com deficiência incluídos no Ensino Médio regular, a fim de conhecermos e reconhecermos a realidade linguística representada pelos/nos discursos de professores de língua materna e as relações de poder que a permeiam.

Considerando que a linguagem é um dos instrumentos de dominação e também de mudança, acreditamos que ressaltar os discursos que a legitimam e que contribuem para que hegemonias dominantes se perpetuem é uma forma de levar a reflexão às pessoas que terão acesso aos resultados deste estudo. Entretanto, enfatizamos que não basta apenas perceber essa realidade linguística, mas também tentar entendê-la e explicá-la: por que é assim; quais relações de poder a mantêm; quem se beneficia e quem fica prejudicado nesse contexto; bem como repensar formas de promover mudanças.

No intuito de compreendermos essas questões, dividimos a dissertação em quatro capítulos, os quais serão brevemente retomados a seguir, incluindo nossas percepções e avaliações sobre eles. Antes, no entanto, destacamos nossa motivação de pesquisa que é verificar como as pessoas com deficiência se situam, de fato, no ensino inclusivo do Distrito Federal, prática social permeada pelos propósitos mercadológicos do Novo Capitalismo.

Passamos assim às considerações. No Capítulo 1, contextualizamos a educação inclusiva iniciando pelas legislações internacionais, nacionais e distritais que instituíram a educação inclusiva no sistema escolar brasileiro, por meio do discurso do direito a todos. Constatamos que a garantia desse direito às pessoas com deficiência não veio de uma resistência deles ou de seus pais, nem ao menos de educadores, mas sim de acordos e convenções internacionais sobre direitos humanos em que o Brasil foi signatário. Essa questão é bastante relevante para estudos das identidades docentes aqui apresentadas, pois demonstra como o Estado, com sua identidade legitimadora, estabelece e naturaliza o que deve ser realizado pela escola. Aos professores cabe selecionar formas de “incluir” todos os alunos. Para nós, com apoio em nossos dados, essa inclusão se estabelece mais como um acolhimento.

Ainda no Capítulo 1, relacionamos as deficiências mais recorrentes dos alunos incluídos, para concebermos a diversidade de alunos nas salas regulares da escola pesquisada, e diferenciamos os conceitos de inclusão e integração. A partir deles, constatamos que no DF, apesar de ser chamada de inclusão, fica claro, pelos dados, que o que acontece se aproxima mais de uma “socialização”, de uma interação entre os alunos “normais” e os com deficiência.

Para que fosse realmente uma inclusão, o “ritmo” cognitivo dos alunos incluídos deveria ser considerado no processo de ensino. O que acontece, no entanto, é que eles são deixados de lado nas atividades que não são “capazes” de realizarem. Aceitar “textos menores”, como relatado por uma das entrevistadas, por si só, não é incluir. Em nossa concepção, a compreensão da heterogeneidade dos alunos em uma sala de aula, bem como a realização de atividades voltadas para diversas habilidades – e não só a escrita –, possibilitaria uma inclusão mais efetiva. Porém, os professores ficam divididos por terem a responsabilidade de prepararem os alunos para o mercado de trabalho, o qual exige atributos já padronizados, como as habilidades para participarem de processos seletivos para adentrarem no Ensino Superior, por exemplo. No meio “disso”, estão os alunos com deficiência que parecem “atrapalharem” o andamento “normal” das aulas. A solução é dar a eles atividades para os intrerter enquanto os professores continuam a “ensinar” os demais alunos da turma.

Por fim, ainda no Capítulo 1, situamos a educação inclusiva como um processo social no Novo Capitalismo e sua relação com a mercantilização. Observamos que, nesse contexto, as escolas acabam por criarem modelos padronizados de mercadorias humanas e o trabalho é medido e avaliado quantitativamente pela “meritocracia”, princípio social que considera somente o desempenho e as aptidões individuais de cada pessoa para o alcance de posições sociais como o ingresso em universidades e a inserção no mercado de trabalho. Nessa dinâmica, as pessoas com deficiência são duplamente excluídas por nem sempre terem condições biológicas e sociais para entrarem no sistema mercadológico da mesma maneira que se espera dos indivíduos “normais”. Percebemos ainda que as docentes participantes da pesquisa não têm essa percepção mercadológica da educação e, por isso, consideramos que práticas de letramentos ideológicos seriam fundamentais para que esse entendimento fosse desenvolvido, tanto na formação docente como em seus trabalhos em sala de aula.

No Capítulo 2, nossa intenção foi apresentar o arcabouço teórico que utilizamos na pesquisa e relacionar as teorias. Concebemos que tanto a Análise de Discurso Crítica quanto à Teoria Social do Letramento e a Teoria das Representações dos Atores Sociais possuem em comum a concepção social da linguagem e, por isso, nos permitiram partir de questões discursivas para reconhecermos questões sociais, a fim de disponibilizarmos as conclusões a que chegamos para os que tiverem acesso a esse estudo. Apropriamo-nos também de outra teoria que consideramos completar nossa análise textualmente orientada: a Linguística Sistêmico-Funcional, e suas compreensões sobre a não arbitrariedade das escolhas léxico-gramaticais das participantes de pesquisa.

No Capítulo 3, nosso propósito foi demonstrar os métodos e as categorias analíticas que selecionamos para analisarmos os dados gerados com as entrevistas. Acreditamos que a triangulação metodológica foi eficiente neste trabalho, uma vez que, por um lado, as observações participantes e as entrevistas semiestruturadas contribuíram para que compreendêssemos as práticas discursivas e sociais relacionadas à educação inclusiva e, por outro lado, os relatos e depoimentos das entrevistadas a respeito de suas experiências e sentimentos pessoais complementaram nossos entendimentos sobre as suas identidades na inclusão escolar.

Com esse aparato teórico-metodológico, concluímos as análises dos dados no Capítulo 4, respondendo as questões de pesquisa que estabelecemos no início do estudo, algumas já explicitadas nos parágrafos anteriores sobre o formato da educação inclusiva. Voltando às indagações do segundo parágrafo destas considerações finais, compreendemos que a inclusão não se efetiva por ser um dos propósitos do Novo Capitalismo manter as relações de dominação entre as pessoas, justificando o “por que é assim” e “quais relações de poder à mantém”. Em relação a “quem se beneficia” desse processo educacional, é evidente que é o próprio sistema capitalista e seus dirigentes, que incluem os governantes que administram o sistema de ensino. “Quem fica prejudicado nesse contexto” são os alunos com deficiência que continuam à margem da sociedade. Mas não somente eles. Toda a sociedade permanece prejudicada com esse formato educacional que mantêm os indivíduos passivos e manipulados por um discurso que afirma que o Estado “garante” direitos à população, quando, na realidade, muitas vezes, essas garantias não são nem ao menos exequíveis.

Com essa percepção, consideramos que dos professores muito é cobrado. O governo estabeleceu a educação inclusiva, mas segue não oferecendo suporte aos docentes para lidarem com esse desafio, já que a formação continuada não é uma realidade nessa escola do Distrito Federal, pelo menos não de forma efetiva. As professoras utilizam os poucos meios disponíveis para fazer o trabalho que lhe parece adequado. Quando nos referimos a poucos meios, são poucos mesmo: um *data show* para toda a escola, uma Sala de recursos sem recursos materiais e um número mínimo de cursos relacionados à capacitação para o trabalho com a inclusão.

Sem considerar esse desafio, o que vemos nos processos inclusivos, de acordo com Fleuri (2009, p. 72), é “uma profunda contradição entre o proposto e o requerido pelos diferentes sujeitos socioculturais – identificados como pessoas com deficiência ou com necessidades especiais – e o formulado e viabilizado institucionalmente”, como descrevemos na seção que trata das normatizações.

Ademais, concordamos com Mészáros (2008, p. 11) no sentido de que a exclusão educacional não se dá mais no acesso a ela, mas “dentro dela”. Assim, os processos educacionais da educação formal e tradicional “praticam e agravam o *apartheid* social”, juntamente com “a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil”.

Por essa perspectiva, fica evidente que, com as práticas de letramentos autônomos, a identidade sacerdotal do professor é perpetuada e as tensões que circundam todo esse processo são mantidas. Os alunos permanecem como sujeitos passivos e não capazes de promoverem contribuições ao sistema de ensino. Nesse contexto, discursos relacionados a uma “educação bancária” são produzidos, reproduzidos e distribuídos ao longo de todos os anos do sistema escolar.

Consideramos, então, apoiando-nos nos estudos dos autores citados no decorrer desta dissertação, que, de modo a romper com esse ciclo, uma possível solução para a (re) construção das identidades docentes seria o desenvolvimento de práticas voltadas para uma pedagogia crítica e o uso de letramentos ideológicos nas aulas inclusivas, com o propósito de permitir ao aluno ser coprodutor de conhecimentos, detentor de diversos letramentos e capaz de coparticipar de seu próprio processo educacional. Ao professor caberia a função de mediador e não de “canal” entre o conhecimento e o aluno. Assim, acreditamos que as tensões, os conflitos e as contradições relacionadas à docência seriam minimizados gradativamente, uma vez que do docente não se esperariam “missões messiânicas”.

Por fim, voltamos à epígrafe inicial deste trabalho citada por Paulo Freire. Comparamos os “pobres” descritos por São Gregório de Nissa, que viveu nos anos 330-395, aos alunos com deficiência. Se eles soubessem “as esmolas que recebem”, talvez se unissem a nós neste momento e indagassem: “de que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem?”. De que vale o Estado dar o direito de essas pessoas frequentarem o ensino regular, mas não fornecer as ferramentas necessárias para isso, conforme relatei em vários momentos desta dissertação? Incluem esses alunos e os excluem logo em seguida, juntamente com todos os outros alunos e com os professores que vivem em conflito por não conseguirem efetivar a inclusão, como se dependesse somente deles. Se esses alunos soubessem “de onde vem seu óbolo”, eles o recusariam porque teriam “a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo”.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo N. Aspectos Legais envolvidos na Coleta de Dados Linguísticos. p. 7-18. In: Raquel Meister Ko. Freitag (Org.). In: *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.
- AHEARN, Laura. M. *Language and Agency*. Annual Review of Anthropology, n.30, 2001.
- ALMEIDA, Paulo R. O Discurso no Novo Capitalismo sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso. In: *Domínios de Linguagem*. Ano 2, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11478/6734>>. Acesso em: 2 jul 2017.
- AMARAL, Tatiana P. O processo de escolarização e a produção de subjetividade na condição de aluno com deficiência mental leve. In: *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, UNESCO, 2009.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre. Artmed. 2009.
- ARANHA, Maria S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: *Educação Especial: temas atuais*. Eduardo José Manzini (Org.). 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.
- ASSOCIAÇÃO médica mundial. *Declaração de Helsinque*. s.a. Disponível em: <<http://www.cometica.ufpr.br/Helsinque.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- BAPTISTA, Cláudio R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? MARTINS, Lucia; PIRES, José; PIRES, Glaucia; MELO, Francisco (Org.). In: *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRN, 2008.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994.
- BARTON, David; Hamilton, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.
- BATISTA JUNIOR, José Ribamar L. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular. Identidades e letramentos*. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2008.

BAUER, Martin et al. “Qualidade, Quantidade e interesses do conhecimento”, p. 17-36. In: BAUER, Martin et al. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEVILAQUA, Raquel. *Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências*. Revista Virtual de Letras, Goiás, v.05, nº01, jan./jul., 2013.

BOURDIEU, Pierre. 1992. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, (original: 1977).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 7 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Resolução n. 466*, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011a. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Fundação Oswaldo Cruz. *Acesso*. São Paulo, 2011b. Acesso. Disponível em: <<https://www.proadess.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=acesso>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CEB n. 04/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Revogada pela Lei 7. 611, 2011). Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, 7 de janeiro de 2008. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. MEC: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto n. 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001a, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação Especial. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n. 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Resolução n. 196*, de 10 de outubro de 1996. Brasília, 1996b. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_encep2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_encep2012.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Brasília, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Estatuto da criança e do adolescente. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Constituição Federal*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º

graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL ESCOLA. *Estado*. s.a. Disponível em:  
<<https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/estado-ou-estadotracos-que-os-demarcam.htm,%20file:///C:/Users/Camila/Downloads/0503dfmunicipioestadoleon.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASÍLIA. Câmara Legislativa do Distrito Federal. *Lei n. 5.310*, de 18 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação. Brasília, 2014. Disponível em:  
<<http://www.mpdf.mp.br/saude/images/legislacao/LEI-DF-2014-5310.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. *Lei n. 4.317*, de 9 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em:  
<<http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/noticias/junho%202014/LEI-DF-2009-04317-AT.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas do Distrito Federal. *Lei n. 3.218*, de 5 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em:  
<[http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/51165/Lei\\_3218\\_05\\_11\\_2003.html](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/51165/Lei_3218_05_11_2003.html)>. Acesso em 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas do Distrito Federal. *Decreto n. 22.912*, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei n. 2.698, de 21 de março de 2001, que dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF. Brasília, 2002. Disponível em:  
<[http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/41398/Decreto\\_22912\\_25\\_04\\_2002.html](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/41398/Decreto_22912_25_04_2002.html)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara Legislativa do Distrito Federal. *Lei Orgânica do Distrito Federal*, de 8 de junho de 1993. Lei Fundamental do Distrito Federal, com o objetivo de organizar o exercício do poder, fortalecer as instituições democráticas e os direitos da pessoa humana. Brasília,

1993. Disponível em: <<https://www.cl.df.gov.br/pesquisa-de-leis-e-proposicoes>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CAETANO, Carmem J. M. *Questões identitárias no processo educacional de pessoas com deficiência: Análise de Discurso Crítica, Letramento e Teoria das Representações Sociais*. Universidade Federal do Ceará. Relatório (Pós-doutorado). Fortaleza, 2017.

\_\_\_\_\_. O espaço das salas de recurso: uma visão linguístico-discursiva. In: Caetano, Carmem; Magalhães, Izabel; Bessa, Décio. (Org.). *O espaço das salas de recurso: uma visão linguístico-discursiva*. Covilhã: Labcom, 2014, v. 1, p. 133.

\_\_\_\_\_. Pesquisas interdisciplinares como forma de superação da fragmentação do conhecimento. In: *Seminário de Análise de Discurso Crítica*, 2010, Fortaleza. Seminário de Análise de Discurso Crítica. Fortaleza, 2010.

\_\_\_\_\_. *Deficiência e ensino: o apartheid educacional*. 2009.

CARVALHO, Rosita E. 1997. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTELL, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. De Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEL. Blog. s.a. Disponível em: <<https://centroeducacionaldolago.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis. Vozes. 2006.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Trad. S.R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECOVIAGEM: turismo fácil e interativo. In: Uol. s.a. Disponível em: <<http://ecoviagem.uol.com.br/brasil/distrito-federal/lago-sul/>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. Londres e Nova York: Longman, 2003.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Windyz B. *Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola*. In: *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, UNESCO, 2009.

FLEURI, Reinaldo M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, UNESCO, 2009.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. S. Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GEE, James P.; HULL, G; LANKSHEAR, C. *The new work order: behind the language of the new capitalism*. Allen & Unwin, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

GILCHRIST, Valerie J. Key Informant interviews. In: Crabtree, B; Miller, W. *Doing qualitative research*. London: Sage. 2012.

GOUVEIA, Carlos A. M. *Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. Saberes no tempo – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*, Lisboa, Edições Colibri, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold.

HANZE, Amélia. Fundeb e as modalidades transversais da educação. *In: Brasil escola*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/fundeb-modalidades.htm>>. Acesso em: 1 ago 2017.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. E. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva*. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

HUGMAN, Richard. *Social welfare and social value*. MacMillan Press, 1998.

INSTITUTO PARADIGMA. *Pessoas incluindo pessoas*. 1991. Disponível em: <<http://www.institutoparadigma.org.br/pergunta/participacao-social-e-direitos/264-qual-a-diferenca-entre-doenca-mental-e-deficiencia-intelectual>>. Acesso em: 27 jul 2017.

JESUS, Dánie M. (Orgs). *Letramentos para a diversidade: dúvidas e incertezas do professor em sala de aula*. *In: Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

JORDÃO, Clarissa M. *A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência*. R. Let, & Let. Uberlândia-MG, v.26, n.2, p.427-442, jul/dez 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/AGENCIA/PESQUISA-ACAO%20E%20AGENCIA%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

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

LEITE, Otto J. *Professores ou Proletários? A escola como fábrica*. *In: Passa Palavra*. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2009/04/2589>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

LETRAMENTO. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, 2009.

LISBOA, Felipe S. “*O cérebro vai à escola*”: um estudo sobre a aproximação entre Neurociências e Educação no Brasil. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro, 2014.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. *A globalização e a educação: precarização do trabalho docente II- caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educação e Sociedade. v.25 n.9. Campinas set./dez., 2004.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André R.; RESENDE, Viviane M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, Izabel. *Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Abralim. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

\_\_\_\_\_. *Introdução: a análise de discurso crítica*. Scielo. Delta vol.21, no.spe São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002)>. Acesso em: 20 abril 2017.

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

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R.R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa. Caminho, 1997.

POLONI, Julio. Lago Sul tem qualidade de vida elevada. *In: Companhia de Planejamento do Distrito Federal*. 2014. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/3114-lago-sul-tem-qualidade-de-vida-elevada.html>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

PONTES, Gabriel. *Lago Sul tem IDH da Suíça e maior renda do Distrito Federal*. *In: Congresso em foco: respeitando as diferenças*. 13/11/2016. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/lago-sul-o-%E2%80%9Cbairro-nirvana%E2%80%9D-brasiliense-as-margens-do-paranoa/>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RIOS, Guilherme V. *Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes*. *Signótica, Goiânia*, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

SANDEL, Michel J. *Justiça – o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SATO, Denise T. B. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos*. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2008.

SASSAKI, Romeu K. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

Disponível em:

<[https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA\\_DA.pdf?1473203540](https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA_DA.pdf?1473203540)> Acesso em: 19 maio 2017.

SEDF(a). *Educação Especial*. s.a. Disponível em:

<<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html>>. Acesso em: 23 maio 2017.

\_\_\_\_\_ (b). *Plano Piloto e regiões administrativas*. s.a. Disponível em:

<<http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=233>>. Acesso em: 8 ago. 2018)

\_\_\_\_\_ (c). *Escolas do DF*. s.a. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/servicos/escolas-do-df.html>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In: Letramento no Brasil*. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. (1998). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

UNICEF BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

VAN LEEUWEN, Theo van. *Discourse and Practice: new tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. 1997. A representação dos atores sociais. *In: E. R. Pedro (Org.) Análise crítica do discurso*. Alfragide: Caminho.

VIAN JR., Orlando. *O sistema de avaliatividade e os recursos para a gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação*. Revista D.E.L.T.A, v. 25, n. 1, 2009.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

## APÊNDICE A – ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DOCENTES DAS SALAS REGULARES E DA SALA DE RECURSOS

### *Entrevista professora Luna* Bloco 1

**Camila:** Iniciando a...

**Luna: ????**...

**Camila:** Iniciando a entrevista com a professora Luciana... é... vamos começar com umas perguntas iniciais, a fim de nos conhecermos melhor! Por que você escolheu ser professora? E por que permanece nessa profissão?

**Luna:** Ah! É difícil! Bom! Eu escolhi ser professora, inicialmente, devido à minha afinidade com o curso de Letras. *Né?!* Eu escolhi primeiro fazer Letras! E como a atuação no mercado *pra* Letras ou é revisão ou é... basicamente revisão ou... ou docência, eu escolhi a docência, *né?!... pra* dar aula de literatura! Depois, com o tempo, eu reafirmei essa escolha! E aí, os motivos já são bem diferentes, *né?!* Eu... Eu acho, realmente, a escola, um lugar muito estratégico *pra* atingir a... a comunidade escolar! A gente atinge as... a... os alunos! Por consequência, atinge as famílias! E aquela comunidade local também, *né?!* As escolas, elas podem fazer um trabalho político, um trabalho social, para além dos muros da sala de aula, na... na... na comunidade em que elas estão mesmo, *né?!* Pode **????**...

**Camila:** Pronto! Tem uma pausa!

**Luna: ????**...

**Camila:** É.

**Luna: ????**...

**Camila:** Eu acho que sim!

**Luna: ????**...

**Camila:** Tá! E aí, você permanece, então, nessa profissão ainda? Tem algum motivo?

**Luna:** Sim. É... Hoje é uma escolha política!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Hoje é uma identificação política de formação com os alunos, *né?!... Assim: é um espaço bem desafiador! E... E hoje é uma identificação com... com os alunos, né?!* Eu acredito no... no que é feito ali em sala de aula, *né?!... na... na... na... Eu acredito que a educação realmente tem esse potencial transformador – não exatamente o tópico, né?!... porque tem uma idealização aí muito perigosa; uma romantização do professor; a gente não tem varinha de condão, né?!... a gente tem muitas limitações; mas, tirando esse aspecto idealista dessa palavra, a... a educação realmente transforma, né?!* E hoje, eu escolho essa profissão por isso, assim, *né?!* Inclusive, lá atrás, a... as... Hoje em dia, sinceramente, pouco importa, assim! Eu trabalho com leitura – que é... que é uma ferramenta e tanta, *né?!* Mas, hoje em dia, não importa mais, assim, exatamente a disciplina que eu leciono: se é Português, se é Ciência, se é Matemática! O que importa é *tá* envolvida nesse contexto da educação, *né?!* Porque o conteúdo, ele não é o fim, *né?!... ele é o meio!* Então, hoje, eu sou... hoje, eu sou... hoje, *né?!... como eu falei, eu vim... eu vim parar aqui por causa da minha identificação com Letras e, especificamente, com literatura!* Mas, hoje, eu permaneço pelo viés transformador da educação! Mas, tirando essa rotulação idealizadora e romantizadora!

**Camila:** Aham! Há quanto tempo que você *tá* na... na profissão **?????**

**Luna:** Eu leciono há 10 anos! Na rede pública, quatro!

**Camila:** E nessa escola **?????**

**Luna:** Há dois anos!

**Camila: ????** É... Agora, uma pergunta um pouco mais subjetiva:...

**Luna:** Aham!

**Camila:** O que é ser professor *pra* você?

**Luna:** Ser professor *pra* mim é despertar interesse! Eu acho que a gente tem uma... uma ilusão de que a gente ensina, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** A gente não ensina. E essas gerações, eu vejo muito isso na minha prática, *né?!* Essa geração é a geração da videoaula; é a geração da informação; é a geração que tem acesso, se quiser, aos livros, *né?!... seja ebook, seja o livro fixo nas bibliotecas. Então, a gente desperta, né?!* A gente aguça a curiosidade!

E se a gente fizer um trabalho ali de motivação, eles vão sozinhos, *né?! Por outro lado, eu acho que quando a gente fica ali na aula expositiva acreditado que tá ensinando, na verdade, eles tão com a cabeça em outros lugares! Eu acho que hoje em dia, o professor, ele tem esse trabalho de aguçar e apontar caminhos, né?! E eles vão sozinhos mesmo! Eu acho que o professor seria isso: aguçar, despertar, acender fagulha, né?! Tem... Tem um conceito que eu gosto muito que é chamado professor feiticeiro – que ele faz aquele encantamento, né?!... aquela... aquele trabalho de sedução mesmo – no bom sentido – pra aguçar, pra instigar, e o aluno vai sozinho! Eu acho que é isso!*

**Camila:** Aham! É... Sabemos que os professores enfrentam muitos desafios. O que você pensa sobre isso?

**Luna:** É. São muitos desafios, *né?! Bom! Eu tinha... Eu tinha que especificar, assim, os aspectos dos desafios, né?! Eu acho que a gente tem um grande desafio aí na questão da saúde do professor! É uma profissão que... que fomenta o adoecimento em muitos aspectos: o adoecimento mental; o adoecimento físico; garganta; articulação, né?! Então, eu acho que esse é um grande desafio porque a gente sem saúde, a gente não consegue... é... fazer um bom trabalho, né?! Tem o desafio da formação: a gente vai com muitas lacunas pra sala de aula, e aí, esse desafio, teoricamente, seria contemplado na formação continuada, né?!... que não existe – na minha opinião! A gente tá muito longe disso – dessa formação continuada! Tem o desafio de recurso: a gente não tem recurso didático, né?! Acabei de falar dessa geração que a gente vive: é uma geração... Mesmo os meus alunos – que não são alunos ricos –, todos eles tem *smartphone*, e a gente tá lá com o quadro... quadro branco, pincel, sabe?! Um *data show* pra dividir com a escola inteira! A gente tem muito problema de recurso didático mesmo, né?! Os próprios livros também não dialogam muito com eles! São muitos desafios, sabe?! E esses desafios todos culminam na saúde do professor! Porque a gente tem que ficar se... Já é uma... Já é uma profissão adoecedora! A falta de recurso otimiza esse processo adoecedor porque você tem que se desdobrar em mil! Muitas vezes, o professor tira dinheiro do bolso pra fazer um trabalho diferenciado, sabe?! E a sociedade, às vezes, entende que isso é vocação e que ele não tá fazendo mais do que a obrigação, sabe?! Quando, na verdade, a gente não tem uma estrutura estatal mesmo pra subsidiar o nosso trabalho, assim! São muitos os desafios! É uma crise atrás da outra pra continuar nessa profissão!*

**Camila:** Sim. Há alguns estudos que dizem que não conseguimos separar nossas crenças religiosas e filosofias de vida de nossa atividade profissional!

**Luna:** Aham!

**Camila:** O que você pensa sobre isso?

**Luna:** É. Eu concordo um pouco, *né?! A gente... Na questão da religião, a gente sabe, né?!... que o Estado é laico até a página 13 – como diz o ???? – e que a educação também, né?! Então, assim: a gente também não pode colocar as nossas crenças ali, mas, eu acho que isso é um processo até inconsciente, né?! Eu acho que não existe ideologia neutra, né?! E eu acho que o professor tem que fazer um exercício pra não colocar a crença dele ali, né?!... seja o ateísmo, seja o deísmo... E, politicamente, é impossível! (RISOS) Eu acho impossível, né?!... É... É. E o professor – todos nós, né?!... – o ser humano, ele é permeado pelas suas ideologias; mas, o professor é uma figura ideológica, né?! Então, assim: a educação, ela... ela é muito permeada disso! Então, é um exercício pra gente ficar... não impor a nossa ideologia pros alunos, né?! Querer abrir espaço pra que eles formem as opiniões deles sem tá... Uma coisa é motivá-los! Outra é direcioná-los! Até a nossa opinião! Mas é um desafio! Você tem que tá o tempo todo se policiando, se vigiando, quando esse processo se dá a nível consciente! Mas, ele também vai muito no nível da inconsciência e é... é impossível separar! Chega uma... Chega uma hora que eu acho que é impossível separar!*

## Bloco 2

**Camila:** Então, ne... nesse segundo bloco, o objetivo é compreender como você trabalha com a língua portuguesa! É... O que que é exigido do professor de língua portuguesa atualmente? E você concorda ou não com essas exigências? De forma geral, o que vier pra você, assim! Não precisa ser todas as exigências! Mas, o que que...

**Luna:** Na rede pública?

**Camila:** Na rede pública.

**Luna:** Tá! Na rede pública, o professor... o profissional de... que tá... que tá habilitado pra trabalhar com a... lecionar com a língua portuguesa, ele tem que... é... trabalhar na frente redação, né?!... escrita

– a prática escrita –, interpretação, literatura e gramática. Então, é um professor *pra* trabalhar nessas quatro frentes! É impossível fazer o trabalho, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Aí, a gente já vê uma discrepância enorme da... *pra* rede particular porque lá é um profissional por frente!

**Camila:** Aham! Sim.

**Luna:** Então, assim:... é... eu acho que é muita... muita competência, *né?!... pra... pra administrar pra* um profissional só! Então, eu não acho que... Eu não acho possível não! Eu não acho viável não, *né?!*

**Camila:** Aham! Certo. É... Considerando o letramento como a... como a prática mesmo no uso da leitura e da escrita na prática, utilizando os diversos gêneros...

**Luna:** Aham!

**Camila:** Os diversos tipos textuais... é... quais são os letramentos que você considera serem fundamentais no desempenho de suas funções em sala de aula?

**Luna:** Letramento no sentido de... de qual leitura? Eu não entendi muito bem o letramento na ultima parte da pergunta!

**Camila:** Isso! Assim, *né?!* É... Os tipos... Os tipos textuais, assim...

**Luna:** Sim.

**Camila:** Que vocês fazem?! Então, quais são eles... é... que são fundamentais *pro* desempenho da sua função na língua portuguesa em sala de aula?

**Luna:** Olha! Tem um...

**Camila:** ?????!

**Luna:** Tem um... Então! O... A... A educação como um todo, ela tem um privilégio aí *pra* dissertação!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Pro* texto dissertativo porque é o que é cobrado *pro* vestibular, *né?!* Eu acho que esse texto é realmente muito importante não porque ele é cobrado no vestibular, *né?!* Mas porque é o texto opinativo! Então, eu acho que depois de... de receber essa carga de informações ao longo do... do processo escolar, o aluno tem que ter uma opinião sobre aquilo, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Então, o texto dissertativo, o próprio artigo de opinião, os textos opinativos, são textos que eu particularmente acho que eles devem ser mais trabalhados em sala de aula; porem, eu vejo um privilegio nos narrativos também! Assim: o sistema educacional privi... privilegia o dissertativo por conta do vestibular; mas, eu acho que a prática escolar privilegia o narrativo!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Entende? E eu acho que tem que ser no dissertativo mesmo! Não pelo vestibular, mas porque é ele que vai dar ali condições do aluno expressar – através da prática escrita – a opinião dele sobre os conteúdos que ele aprendeu ao longo, *né?!... do* processo escolar dele todo: desde o jardim de infância até o terceiro ano do Ensino Médio, assim! *Né?!* E é uma coisa que eu observo: eles têm muita dificuldade de dar opinião, *né?!* Eles até têm as informações... Então, eu acho que não... nesse processo de letramento pautado aí pelo gênero, eu acho que os dissertativos, *né?!... o... a... o... o* dissertativo argumentativo, o artigo de opinião, a crônica argumentativa, eles são os que eu tento trabalhar mais por conta disso, *né?! Pra* ter uma opinião! Mas, isso é na minha sala de aula! Eu arriscaria dizer que a maioria dos meus colegas, eles trabalham mais com os narrativos e, quando é o dissertativo, é mais *pra...* como um preparatório *pro* pré-vestibular, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Não sei se eu respondi sua...

**Camila:** Respondeu! É... Então, a justificativa *pro* seu uso... é... privilegiando mais essa dissertativa do que as narrativas...

**Luna:** Aham!

**Camila:** A justificativa seria o vestibular? Prepará-los *pro* vestibular? Prepará-los...

**Luna:** Infelizmente, o Ensino Médio trabalha *pra* isso, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Pro* ENEM e, aqui em Brasília, *pro* PAS, *né?!* Infelizmente, assim: é... é muito importante, *né?!... o... o* ingresso no Ensino Superior para os que querem, *né?!... de... mas* eu acho que quando a gente trabalha só para esse caminho fica limitado, *né?!... fica* limitado por uma série de fatores, *né?!* Fica um condicionamento ali *pro* que cada banca quer! A gente sabe... A gente que é da área sabe que esses

critérios são subjetivos e também objetivos! Então, a gente não aprende a... não ensina... a gente não ensina os alunos a escreverem exatamente ali a opinião deles, mas mais ou menos o que a banca quer! Então, isso já engessa muito, *né?! E também tem os alunos que não querem e que não podem entrar no Ensino Superior! Entendeu?*

**Camila:** Aham!

**Luna:** E esses alunos são invisibilizados no processo! Existem outros caminhos, *né?! Existe a formação técnica. Existe o empreendedorismo, né?! Existem outros caminhos que não só o Ensino Superior, apesar de toda a importância dele, né?! E a prática escrita, ela também dialoga com essas outras escolhas! Entendeu? Eu também posso ensinar o aluno a escrever pra ele atuar nessas outras dimensões! Só que isso não acontece!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Entendeu? Acaba que fica esse... esse condicionamento mesmo *pro... pro* pré-vestibular que a... limita! Limita!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Atrapalha!

**Camila:** Entendi. Que tecnologias você utiliza *pra* ensinar língua portuguesa?

**Luna:** Eu trabalho muito com música! Eu particularmente, *né?! Eu trabalho mais com música e com texto! Eu não sou uma professora muito tecnológica! Eu tô tendo até que me inserir nesse processo, né?! Eu não uso nem Power Point! (RISOS) Então, eu trabalho mais com música mesmo, né?! Mas, assim, eu observo que na Rede, as pessoas têm usado muito a vídeo-aula, né?! Eu acho que a educação... a educação pública ainda não tá muito aí, mas, a educação em usado muitas plataformas *pras* aulas serem semipresenciais, né?! Eu tenho muita dificuldade com plataforma! Mas muitas escolas já usam! O MEC tem uma plataforma só *pro* ENEM, *né?! E o caminho é esse: é ser semipresencial, né?!... assim, um pouco ali na... no ambiente virtual e um pouco em sala de aula! Eu sou muito do papel, do contato, do olho no olho! Então, eu uso, no máximo, uma música!**

**Camila:** Aham!

**Luna:** Mas, eu tô um pouco a margem desse processo! Ele já tá um pouco a frente! Eu tenho que me inserir! (RISOS)

**Camila:** Entendi. É... Uma última pergunta desse bloco – também um pouco mais subjetiva: pensando agora na escola, qual é o... na sua opinião, qual é o papel que ela deve ou deveria desempenhar na vida dos alunos?

**Luna:** A educação ou a leitura?

**Camila:** A escola.

**Luna:** A escola.

**Camila:** A escola. É... Como... Qual o papel que ela deveria ou deve?

**Luna:** Eu acho que um papel político?

**Camila:** Aham!

**Luna:** Eu acho que muito menos conteudista e mais político!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Por exemplo: na minha prática mesmo – que é na prática... pegando aqui a situação da prática escrita-leitura! Eu acho que eles... o... assim... o meu ideal é, um dia... e eu vou conseguir... é trabalhar a escrita *pra* eles verem que não escrita eles podem ter instrumentos político de atuação: fazer uma carta *pro* Ministério Público; sa... saber fazer um plebiscito, um referendo, um abaixo-assinado, *né?! Eles veem a escrita um texto opinativo, seja num blog, seja... né?!... um cartaz, um panfleto... é... eles veem a escrita como esse instrumento de atuação, né?! E nesse processo se apropriar das grama... apropriação da gramática, da norma culta – isso aí seria uma consequência, né?! Eu não acho que a escola deveria ter isso como privilégio, assim; isso como função: ensinar a gramática, a norma culta, assim, *né?! Eu acho que isso... isso deveria vir é imbuído! E tem algumas perspectivas que já trabalham assim, né?! Tem até um autor ali! Daqui a pouco eu pego ele! Que atra... Que eles trabalham... Que essa questão gramatical, ela é consequência da prática, né?!... escrita e da prática leitora! Só que eu acho que a escola fala muito *pra* dentro ainda, *né?! E uma outra... E uma outra função da escola – depois desse viés político –, eu acho que seria o de projetos: projetos interdisciplinares! A gente tá caminhando aí muito lentamente, mas eu já vislumbro, né?!... um começo da Pedagogia de Projetos, que é onde as disciplinas poderiam atuar de forma conjunta, né?!... ter disciplinaridade, *pra* criar projetos que primeiro resolvam ambientes... problemas do próprio ambiente escolar interno – como a manutenção física mesmo: os***

alunos têm condições, *né?!...* de fazer essa avaliação de campo, instalações elétricas, ventiladores... Outro dia um diretor até fez isso lá na escola mesmo! Horta! Biblioteca! E depois levar... levar essa mesma prática *pra* fora, *né?!...* *pra... pra... pra* cidade... é... no caso aqui do DF, *pra* cidade-satélite ou aqui: o Plano Piloto mesmo, *né?!...* onde aquela escola *tá* alocada! Eu acho que a escola tem um potencial, enorme de atuação por essa via dos projetos! Mas aí, ela ainda é conteudista, *né?!...* também por conta do vestibular, assim! Eu acho que...

**Camila:** Aham!

**Luna:** Esse... Esse é o fator de menor importância!

### Bloco 3

**Camila:** É... Nesse terceiro bloco... é... eu gostaria de fazer algumas perguntas sobre a inclusão escolar mesmo no ensino...

**Luna:** Aham!

**Camila:** Na... No ensino regular –...

**Luna:** Aham!

**Camila:** Que seria o objetivo do meu trabalho! Então, começando: quais são as deficiências ou transtornos que existem nas salas... nas salas de aulas que você leciona?

**Luna:** Deficiências?

**Camila:** É. Transtornos...

**Luna:** *Tá!* A gente tem muito TDAH...

**Camila:** Aham!

**Luna:** Muito **????**; alguma dislexia; autismo. Deixa eu lembrar mais! Eu acho que essas são as que prevalecem!

**Camila:** *Tá!* É... Deficiência física, assim?!

**Luna:** TODE – que é Transtorno Opositor Desafiador.

**Camila:** *Tá!*

**Luna:** Física tem surdez...

**Camila:** Tem surdez...

**Luna:** Dificuldade de locomoção, na minha prática, nesses quatro anos, eu vi muito pouco, *né?!* Deficiência física... Mobilidade física... Muito pouco! E é isso!

**Camila:** *Tá!* Quando você começou a trabalhar com a inclusão no ensino regular?

**Luna:** Quando?

**Camila:** Quando? É. **????**...

**Luna:** Bom! A gente trabalha...

**Camila:** **????**...

**Luna:** Eu não sou da sala de recurso, *né?!*

**Camila:** Aham! Isso!

**Luna:** Então, a gente trabalha na rede pública desde que a gente entra! Porque a gente tem que fazer um procedimento chamado adequação curricular.

**Camila:** Aham!

**Luna:** Adequação curricular *pra* aqueles alunos, *né?!...* com essas deficiências ou transtornos – que são coisas diferentes – e acompanha-los na sala de recurso. Então, a gente encaminha *pra* sala de recurso e faz reuniões periodicamente – todos os professores em conjunto – com a profissional específica da sala de recurso! Além disso, a gente também faz uma prova diferenciada *pro* aluno – ou deveria fazer! Então, entendo que o professor da rede pública, ele trabalha inclusão ou ele vai aprendendo a trabalhar com inclusão desde o momento em que ele pisa na escola!

**Camila:** *Tá!* Como você se sentiu nesse início de trabalho? No seu caso, assim, que você entrou na escola com inclusão!

**Luna:** Perdida! Perdida! Porque não tive formação *pra* isso, *né?!* Minha licenciatura não previu esse tipo de problema, assim como a dos meus colegas! É uma questão muito complexa, que a gente se depara só com a realidade mesmo – só com a experiência! Me senti muito perdida, *né?!* Até hoje, eu não me sinto muito habilitada!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Eu estou aprendendo. É uma área que eu particularmente tenho muito interesse, sobretudo, com os transtornos de leitura, mas, perdida! Eu acho que é a palavra!

**Camila:** E você fez alguns cursos específicos? É... Foram ofertadas pela... pela Rede?

**Luna:** Na rede pública tem uma instituição chamada EAPE – que é a escola de aperfeiçoamento, né?!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Ela dá os cursos, mas não é muito fácil! Porque é uma escola só *pra* Rede toda! Nós somos nem sei quantos professores – são muitos professores! Esse ano eu me inscrevi e não fui contemplada, né?! O que eu já fiz por fora foi a distância mesmo – alguns cursos –, mas por iniciativa própria!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Né?! E são bem insuficientes ainda, né?! E tento dialogar com a professora da sala de recursos – a gente conversa muito! **????**...

**Camila:** Que mudanças ocorreram no... no... O que... Quais... Na sua opinião, quais mudanças ocorreram na escola *pra* que fossem... é... implementada a... a inclusão no ensino regular?

**Luna:** Em... Em primeira mudança foi uma mudança de espaço físico mesmo, né?! Porque a gente tem uma sala só *pra* sala de recurso!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Tem a sala de apoio – que é diferente!

**Camila:** Ah! Tá!

**Luna:** Tem a sala de apoio e a sala de recurso! A sala de apoio trabalha com alguns transtornos, né?! Dentre eles, o TDAH. E a sala de apoio é uma sala que atende escolas diferentes, onde os alunos vão no contra turno. Deu *pra* entender?

**Camila:** A sala de recurso?!

**Luna:** A sala de apoio.

**Camila:** Tá!

**Luna:** A sala de apoio fica *numa* escola...

**Camila:** Não é a sua escola?!

**Luna:** Não. Na minha escola não tem sala de apoio.

**Camila:** Ah! Tá!

**Luna:** Geralmente é uma sala de apoio *pra* umas quatro escolas e os alunos vão no contra turno. E atendem algumas... algumas... alguns transtornos específicos. Dentre eles, o TDAH. Eu não sei mais qual, mas, o TDAH eu sei que é a sala de apoio!

**Camila:** E eles... eles são

**Luna:** A sala de recursos é *pra* outras deficiências; *pra* outros transtornos.

**Camila:** Aham! **????**...

**Luna:** Sala de recurso é uma coisa e sala de apoio é outra! Na minha escola tem sala de recurso. Então, a primeira mudança que a escola fez foi essa de... de... de ambiente, né?!

**Camila:** Aham!

**Luna:** A segunda mudança é incluir mais vezes isso na... essa questão nas reu... nas nossas reuniões de coordenação: é falar sobre esses alunos e alunas; ver quais estratégias nós estamos realmente usando; quais que estão dando certo ou não...

**Camila:** Aham!

**Luna:** Mas tudo muito... muito pequeno ainda, né?!... na escola que eu tô! Eu já trabalhei no Gisno – lá funcionava muito melhor! Assim: lá tem uma... uma estrutura muito boa *pra*... principalmente *pra* surdos! Lá a escola, a gente *tá* aprendendo! A verdade é essa!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Estamos aprendendo juntos!

**Camila:** Tá! E na sua... E na sua sala de aula diante desse... desse contexto? Então, você chegou na escola e você com... com todo esse... todo esse... esses desafios, né?!... essa questão...

**Luna:** Aham!

**Camila:** De estar perdida, de poucos recursos, quais foram as estratégias que você começou a implementar na sua sala de aula? Você mesmo?!

**Luna:** É. A gente tem uma recomendação que é de colocar esses alunos na primeira fileira, né?!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Pra* eles ficarem mais perto do quadro e *pra* gente interagir mais! Uma estratégia que eu uso – e que eu acho que todos os colegas usam também – é chamar a atenção o tempo todo desse aluno; fazer

perguntas *pra* ele; provocar a atenção dele; fazer ele participar mais da aula... Principalmente quem tem TDAH, *né?!...* que se dispersa; ou quem tem **????** – que não escuta direito; não processo direito o que escuta! Então, *é tá num feedback* mais constante ali, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Outra é a gente tentar – o que é muito difícil –... tentar dar um acompanhamento... *é... é... mais próximo do texto!* Então, se dos outros alunos, eu olho o texto uma vez ou até um pouco mais rápido, desses alunos eu olho com mais calma, com mais frequência, *né?!* É um outro tipo de acompanhamento, assim! Mais progressivo! Do menores... menos... menores quantidades e mais acompanhamento, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Eu vou pedir *pra* esse aluno Samuel da Vida fazer um texto mais longo, *né?!* Eu vou pedindo *pra* ele fazer em fragmentos... a Maiara... fazer em fragmentos, e vou acompanhando mais esses fragmentos! São essas três estratégias que eu uso, *né?!*

**Camila:** Aham! É... Segundo a mídia, o aluno não precisa...

**Luna:** Ah! Só um minutinho! Uma outra estratégia também que a gente usa muito é coloca-los em contato com a... com a... um... um colega que tenha mais facilidade, *né?!* Então, assim: a escola aga... a gente escolhe uma espécie de apadrinhamento de monitores, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Aquele colega tenta ajuda-lo a fazer as atividades, as tarefas! Uma espécie de monitoria!

**Camila:** E tem esse moni... esse monitor... Ele tem uma contrapartida?

**Luna:** Tem não!

**Camila:** Não?! É mais, *né?!...*

**Luna:** É.

**Camila:** Como um voluntariado?!

**Luna:** A... É. Um voluntariado! E ele... ele... Alguns... Alguns... Al... Em alguns casos acontece isso meio que naturalmente: o aluno...

**Camila:** Aham!

**Luna:** Os alunos se envolvem; têm uma afinidade ali na socialização; e, a gente, no bom sentido, aproveita isso e pede ajuda também dos alunos!

**Camila:** E eles normalmente têm boa intenção?

**Luna:** Sim.

**Camila:** Se sentem à vontade?

**Luna:** Sim. O Anderson, por exemplo, é uma... é um aluno com muitas dificuldades físicas! Ele tem parte do cérebro retirado, sabe?! E os alunos todos ajudam muito: lembram a ele do dever; ajudam a fazer o dever; **????**, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Tem um cuidado, assim!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Eu acho que é típico de escola pública, *né?!* Uma participação mais presente!

**Camila:** Tá certo! É... Então, segundo a mídia, o aluno não precisa se adaptar à escola, pois, é a escola que te que se adaptar ao aluno! Como isso ocorre na prática?

**Luna:** A escola... A mídia fala que a escola tem que se adaptar?

**Camila:** É. O aluno, ele pode ir com o que ele tiver... Então, com a bagagem que ele tiver...

**Luna:** Aham!

**Camila:** Ou não tiver, porque a escola é que deve se adaptar a ele! Então...

**Luna:** Não. Na prática, eu acho que a... o aluno se adapta à escola!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Principalmente ao recurso humano da escola, *né?!...* a... a... ao que o professor pode e é habilitado a fazer – e, geralmente, é muito pouco, *né?!* É preciso entender que é muito pouco porque nós não temos essa formação! Nós saímos das licenciaturas habilitados para trabalhar com alunos que não precisam da inclusão!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Então, nós não sabemos o que fazer! Essa é a grande verdade, *né?!* E aí tem esse espaço de informação que não acolhe todos os professores e, então, a grande adaptação do aluno já é a nossa limitação! É a primeira adaptação que ele vai ter que fazer! Ele e a família dele, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** A nossa limitação, nós não sabemos o que fazer e vamos aprendendo ao longo do processo! A **????**... A outra adaptação é, inclusive, a adaptação física mesmo, *né?!* Não são todas as escolas que podem ter sala de recursos! Às vezes, não tem sala! Às vezes, tem o profissional e não tem sala! E, às vezes, esse profissional – como eu já falei – não tem toda a formação, *né?!*... e não tem sala! Às vezes, não tem espaço *pra* todos! Na minha escola tem espaço *pra* todos, *né?!* Então, é bem ao contrário essa frase aí!

**Camila:** Aham!

**Luna:** É bem ao contrário mesmo!

**Camila:** Tá certo! Você concorda que a inclusão no ensino regular é o melhor caminho para inserir as pessoas com deficiência no sistema escolar? Então, assim: sair da escola especial...

**Luna:** Aham!

**Camila:** Onde cada um fica no seu cantinho, e ser incluído seria a melhor... a melhor opção, o melhor caminho?

**Luna:** Eu acho que depende do tipo de deficiência ou transtorno que esse aluno tem!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Porque, às vezes, devido à essa falta de preparo tanto humana quanto em recursos didáticos, quanto informação; às vezes, esse aluno, ele vai ficar invisibilizado, *né?!*... ele vai ficar mais à margem do processo educacional do que a própria doença ou o próprio problema dele já o deixa marginalizado, *né?!*...

**Camila:** Aham!

**Luna:** Ou marginalizada! Então, às vezes, eu acho que piora! Então, eu acho que essa inclusão – colocar um aluno que merece e que tem como direito a sala... o recurso inclusivo; colocar ele junto em um sala regular – eu acho que isso não pode ser *pra* todos os... os transtornos, todas as deficiências, porque, se não, piora o caso dele, sabe?!

**Camila:** Aham!

**Luna:** E ele vai trabalhar minimamente uma socialização – que é super importante –, mas, o processo de aprendizagem dos conteúdos de sala de aula na escola, ele pode ficar bastante a desejar! Ao passo que uma escola toda volta... uma escola toda especial, *né?!*... como a lei chama... toda voltada *pra* esse tipo de situação, eu acho que pode contemplá-lo muito mais!

**Camila:** Aham! Certo. Você acha que a inclusão já é uma realidade no Distrito Federal? E ela *tá*... se for, ela *tá* dando certo? Ela já é uma realidade?

**Luna:** Olha! Eu acho que o Distrito Federal, ele está a frente aí de muitas.. de muitos Estados brasileiros, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Nós temos muito o que avançar, mas... a... a... existe uma estrutura, existe a... É o que eu digo sempre: eu acho que existe uma estrutura que tem que ser melhorada...

**Camila:** Aham!

**Luna:** Na rede pública! Mesmo o Distrito Federal, na rede particular não tem nem essa estrutura! Não tem, *né?!* E nos outros Estados também é muito deficiente, *né?!* Então, o DF tem que caminhar! Tem que caminhar! Mas essa estrutura já existe! Seria de aperfeiçoamento dessa estrutura!

**Camila:** Aham!

**Luna:** De formação continuada, de fato, *pra* esses profissionais! Mas, eu... eu acho que, inclusive, é um dos pontos mais positivos da rede pública: o ensino inclusivo! Eu conheci muitos pais que tiram os alunos... os filhos da... da escola particular, mesmo com condição financeira, porque a escola pública tem o atendimento melhor! Mas ainda falta muito! É porque o parâmetro é baixo! Entendeu?

**Camila:** Aham!

**Luna:** Nada é feito!

**Camila:** **????**.

**Luna:** Na escola pública, alguma coisa é feita, *né?!* Mas também tem que ter cuidado com isso, porque fica parecendo que está bom! Não está bom!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Temos muito o que avançar!

**Camila:** Entendi.

### Bloco 4

**Camila:** É... Falando agora propriamente da... da sua parte... da parte mais pedagógica, mais da... da... do... da língua portuguesa, do seu trabalho com a língua portuguesa, como você trabalha os diversos conteúdos de forma a incluir os alunos ditos normais e os alunos com de... com essas deficiências, esses transtornos? Então, tem o conteúdo... é... *né?!...*

**Luna:** Aham!

**Camila:** O conteúdo *pra* você trabalhar! E como que você faz isso de forma a incluir todos?

**Luna:** Bom! Na prática escrita, a realidade é que os meus alunos ditos normais, eu tenho que dar bem menos orientações!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Né?!* Eles vão quase que sozinhos, *né?!* Eu tenho que dar correções pontuais ali, *né?!* Os alunos com dificuldade de escrita, seja por dislexia, disortografia; seja por coesão grave, *né?!...* porque, às vezes, isso tem que ficar bem claro também! Às vezes, o aluno tem uma dificuldade escrita não necessariamente porque ele tem um transtorno, *né?!...* ou um... ou um distúrbio de aprendizagem, *né?!* É... É do histórico escolar dele também! Seja como for, esse aluno também não... eu não posso trabalhar com ele como eu trabalho com o dito normal, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** O analfabeto funcional! O analfabeto funcional não é um problema orgânico! É um problema social, *né?!* Com esses, eu tenho que ficar bem do lado da prática escrita! Quase que uma linha comigo ali do lado, *né?!* É um monitoramento!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Não é um acompanhamento! É um monitoramento, *né?!* E, muitas vezes, não dá tempo *pra* isso! Então, eu – o que que eu faço! Eu aceitei essa realidade e, eu, dos quatro bimestres que eu tenho, eu só trabalho dois a prática escrita mesmo!

**Camila:** Com eles?!

**Luna:** É. Não! É com todo mundo!

**Camila:** Com todo mundo?!

**Luna:** Porque eu tenho que fazer ao mesmo tempo!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Então, eu vou preparando ali o terreno no primeiro e no segundo bimestre; no terceiro e quatro, é *pra* escrever!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Né?!* E são aulas *pra* isso! Eu vou de carteira em carteira! E na carteira deles é que eu fico mais, *né?!* E aí, tem um outro problema, que é a questão da exposição, *né?!* Eles ficam com vergonha, muitas vezes, *né?!...* de mostrar o texto! Eles percebem que eu fico mais tempo ali com eles! Peço ajuda *pra* sala de recursos! Então, a parte escrita é esse recurso! A parte de... de texto, *né?!...* a dislexia, ele tem por lei a estratégia oralizada, *né?!* Então, por lei, eu tenho que dar toda... aquele... aquele conteúdo de forma oral *pra* aquele aluno, *né?!* Então, a dislexia, nessa fase que eu *tô*, eu ainda estou aprendendo, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Com a... Com a dislexia propriamente dita, *né?!* E a leitura, eu vou também devagarinho ali com... é... interpretação de linha a linha perguntando o que ele entendeu, sendo que o outro aluno dito normal, ele pode só escrever a resposta dele e, depois, rapidamente, olha a resposta *pra* ver se *tá* boa, se *tá* não! Eu acho que a maior diferença é essa, assim: o... o aluno dito normal, digamos assim, ele constrói uma resposta, e eu só tenho que dar um *feedback* puramente corretivo, *né?!* O outro aluno, eu tenho que ajudar na construção, ajudar no processo, *né?!* Então, é meio que ficar do lado! Eu acho que um bom recurso seria de monitoria *pra* esses alunos!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Né?!* De monitoria na sala... na sala de aula, porque é o nosso grande desafio – que é o que a gente sempre fala! A gente não pode parar tudo *pra* ficar só com eles...

**Camila:** Aham!

**Luna:** Porque têm os outros em mim, *né?!* Então, quando é aula prática; quando é aula de atividade, eu consigo sentar ali do lado, pedir *pra* ler, pedir *pra* escrever, enquanto os outros estão fazendo, cada um,

sua atividade, *né?! Mas quando é aula teórica, é praticamente impossível incluir eles! Por isso que dependendo do nível, eu acho melhor estarem mesmo na escola especial porque aí toda aula teórica é voltada pra eles!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Né?! A gente não pode voltar toda aula teórica pra eles porque tem os outros alunos e eles são minoria – quantitativo em sala de aula! É muito difícil!*

**Camila:** Aham! Certo. É... Você separa, de alguma forma, os conteúdos, no seu plano de aula, *pra* adaptar esses alunos... adaptável a esses alunos incluídos?

**Luna:** É. O nome disso é adequação curricular, *né?!*

**Camila:** *????, né?!*

**Luna:** A gente tem que fazer!

**Camila:** *Tá!*

**Luna:** A gente tem que fazer e é cobrado, mas, a gente não sabe muito como fazer não!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Né?! Vai, inclusive, lá na escola, esses dias, uma professora ensinar... da sala de recursos... da Regional... ensinar a gente a fazer isso, né?!*

**Camila:** Aham! *Tá!* É... Sabendo que a língua portuguesa, em seus conteúdos gramaticais, muitas vezes, é reflexo de regras, como você administra essa situação durante as suas aulas? Você acredita que os alunos incluídos, eles conseguem acompanhar essa parte bem... bem normativa?

**Luna:** Aham! Pois é! Eu trabalho com método dedutivo da regra, *né?!* Eu... Eu ajudo eles a deduzirem a regra a partir do uso!

**Camila:** Aham!

**Luna:** Então, eu dou várias situações e eles chegam lá no final vendo mais ou menos que é daquele jeito!

**Camila:** Entendi.

**Luna:** E aí, tem uma diferença, *né?!* Tem uma diferença muito grande, assim! Os dislexos, por exemplo, eles têm muita dificuldade de deduzir isso porque eles não conseguem ler!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Né?! Pra eles, eu tenho que falar: “Olha! A regra é essa!”*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Eles não conseguem muito deduzir! E se eles não conseguem ler e escrevem muito mal, aquela regra, na verdade, não tem o menor sentido *pro* dislexo! Ele não vai conseguir colocar em prática!

**Camila:** Vai não! (RISOS)

**Luna:** (RISOS)

**Camila:** Em sua... Em sua opinião, como que você percebe que os alunos normais – ditos normais – lidam com a inclusão?

**Luna:** Eles não veem como um problema! Eles não veem que aquilo ali – como alguns adultos veem – está atrapalhando o ensino deles, como se a gente tivesse que diminuir o nível *pra* poder... Eles não veem isso! Até porque como eles são ma... ma... maioria, eles que ditam mesmo o... o ritmo da aula, *né?!* Eles não veem problema! Eu acho que um aspecto muito positivo – muito mesmo – é a socialização, *né?!* Eles aprendem a lidar com o diferente. Uma sala mais hete... mais homogênea, a gente perde muito nesse quesito!

**Camila:** Aham!

**Luna:** *Né?!... De lidar com a diferença, sendo que a diferença aí não é necessariamente um pior do que eu, sabe?! Eu acho que eles não veem exatamente assim, sabe?! E desse ponto de vista humano, eu acho que eles lidam muito bem! Muito bem mesmo! Quando você vê aquele processo que eu te falei deles se ajudarem é muito natural!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Quando você vê, sem você pedir, um já sentou do lado do outro; *tá* ajudando aquele aluno; *tá* lembrando ele do dever... É muito natural! Então, eu acho que nesse aspecto é muito positivo – do aspecto da socialização!

**Camila:** Aham!

**Luna:** E do... E do ponto de vista humano também, *né?!...* da formação de uma pessoa mais humana, mais solidária, mais preparada *pra* lidar com a diferença!

**Camila:** Aham! É... Você observa se há a predominância de algum gênero – feminino ou masculino – entre os alunos incluídos? Se si, há alguma explicação para isso? Há mais mulheres que homens?

**Luna:** É. Eu... Eu... Eu arriscaria dizer que na minha escola mais homens!

**Camila:** Correto. E você acha que tem alguma explicação?

**Luna:** Não. Deve... Deve ter, *né?!...* do ponto de vista genético, talvez!

**Camila:** Aham! **????**...

**Luna:** *Né?!* A prevalência do... Mas, eu não... não consigo também não! Assim: é muito estranho... Muito interessante essa pergunta, porque eu também acho que as meninas, a... – o gênero feminino – termina mais os estudos, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** Os meninos evadem mais o processo escolar que as meninas! Então, eu não sei! Interessante!

**Camila:** Interessante, *né?!*

**Luna:** É.

**Luna:** É.

**Camila:** E, por fim, o que você pretende tirar – agora, chegando já no final do ano... o que que você pretende **????** no aluno com deficiência ou transtorno, principalmente aumentar **????** talvez seja **????** mais difíceis...

**Luna:** **????**.

**Camila:** Aprenda em sala de aula regular? Então, o que que você pretende que ele saia desse ano?

**Luna:** Com uma competência trabalhada minimamente ali da escrita! Eu acho que ele souber escrever um pouquinho mais – na minha prática, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Luna:** No meu caso! Solime... É... Solidimentar mais, *né?!...* um pouquinho mais a escrita do que em relação ao início do ano! O que eu quero é que ele perceba que ele é o parâmetro dele, *né?!* O parâmetro dele não é o... não é exatamente esse critério: série e ano...

**Camila:** Aham!

**Luna:** E *nem* o colega do lado, assim! Que ele consiga ver o tanto que ele avançou em relação a ele mesmo, *né?!...* na prática escrita... E uma coisa que eu esperava muito – que eu sempre espero, *né?!...* que... que é mais difícil atingir, eu acho, é que não seja tão sofrido *pra* ele esse processo, *né?!...* que ele tenha um pouco de prazer, de alegria nisso, *né?!...* que não seja tão pesado, porque estudar já é difícil; exige esforço, disciplina, dedicação; *pra* eles, já é mais difícil ainda, *né?!...* que isso seja um pouco sanado!

**Camila:** Aham!

**Luna:** É.

**Camila:** Tá bom! Muito obrigada!

**Luna:** De nada!

### *Entrevista professora Letícia*

#### **Bloco 1**

**Camila:** Então... é... esse primeiro bloco é mais... Pode ficar a vontade... É mais *pra* gente se conhecer...

**Letícia:** Aham!

**Camila:** *Pra* conhecer o perfil! É... Por que você escolheu ser professora e por que você permanece na profissão?

**Letícia:** Eu escolhi ser professora porque tive professores muito bons no Ensino Médio e que tiveram papel importante na minha formação e me mostraram perspectivas de vida!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Quando eu *tava* no Ensino Médio, por exemplo, eu não pensava nunca em fazer, assim, UnB! Eu não pensava que era *pra* mim, sabe?!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** E aí, eu tive um professor que fez uma dinâmica e que falou que eu podia, e aquele momento foi um *start*, porque eu falei: “Poxa! Eu posso *tá* lá! Eu mereço também estar lá!” Porque eu fiz Ensino Médio e estudei sempre em escola pública e na... uns dez anos atrás, ninguém fala muito disso!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Principalmente de escola pública, que todo mundo falava que a UnB era mais *pra* pessoas que... a... estudam em colégio X, em escola Y e não sei o que! E esse professor, ele abriu os meus olhos, sabe?! E eu acreditei que eu era capaz!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** E é engraçado porque o professor tem esse papel enorme! E aí, depois, terminei o Ensino Médio, fui *pra*... fiquei seis meses estudando e passei no vestibular! Eu escolhi ser professora porque eu quero fazer a diferença na vida das pessoas também! Sinceramente, eu acho que isso tem um peso muito grande e muda a vida das pessoas!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** E eu acho que **????** a vida de uma pessoa **????** objetivo de vida!

**Camila:** **????**...

**Letícia:** E eu permaneço com todas... apesar de todas as dificuldades... Porque, claro, você *tá* ali e tem, às vezes, a referência daquelas pessoas...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** A única! A única pessoa com que eles podem se abrir, com quem eles podem conversar! E eu gosto de gente!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Eu gosto de mexer com gente! Eu gosto de **????!** Eu gosto de conversar! Eu gosto de orientar! E isso, eu acho muito legal! Mais legal do que qualquer conteúdo é você *tá* ali em contato; é você ser uma referência para as outras pessoas!

**Camila:** E tem quanto tempo que você *tá* na área?

**Letícia:** Eu atuo como professora faz sete anos... seis anos!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Eu comecei a... a trabalhar como professora antes de formar!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então, tem seis a sete anos já!

**Camila:** É... E aqui uma pergunta um pouquinho mais filosófica, mas, eu acho que você até já respondeu, mas se você quiser complementar... é... o que que é ser professor *pra* você?

**Letícia:** Ah! Ser professor é você orientar; é você ser aquela pessoa capaz de transmitir conhecimento, mas não é só conhecimento da escola – é conhecimento de vida!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Na escola, o professor é aquele que mostra o mundo, que abre possibilidade! *Pra* mim, é isso!

**Camila:** Aham! É... Nós sabemos que os professores enfrentam muitos desafios, e você já até citou! O que que você pensa sobre isso?

**Letícia:** Os desafios, eles são muitos! São desde da parte estrutural da escola, material pedagógico, alunos... é... questão familiar, mas, eu acredito que a gente pode vencer um pouquinho a cada dia!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Eu não acho que isso é determinante *pra* que as pessoas alcancem o sucesso, alcancem o objetivo deles, mas essas dificuldades, elas abalam o professor no sentido de... de desmotivar!

**Letícia:** Mas aí, você tem que fazer um trabalho diário, de todo dia; achar que o que você *tá* fazendo é importante; e aí, você vence essas dificuldades; você deixa elas no lugar delas; não deixa elas **????** tanto!

**Camila:** Ok! É... Tem alguns estudos que dizem que não é possível separar das nossas vidas... da nossa vida profissional das nossas questões filosóficas, de religião! Você concorda com isso?

**Letícia:** Concordo. A... O ser humano é único, *né?! É* um só! Não tem como você dissociar, *né?! Não* tem como eu vestir a carapuça da professora de português que vem aqui e diz isso e faz isso, e a Jhessyka é esposa, filha, amiga... É... Nós somos um só!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então... é... você saber ali... é... balancear essas... todas essas faces, todas essas vozes que ali tem! Mas você é só um! Você não diferencia! *Né?!*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Por mais que você não deixa explícito, você segue; você passa pelo que você traz e, você, *tá* na sala de aula! Não tem como!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** É isso!

### Blocos 2, 3 e 4

**Camila:** Então, esse segundo bloco é...é a questão mais da... de como você trabalha a Língua Portuguesa!

**Letícia:** *Tá!*

**Camila:** Você é formada em Letras mesmo?!

**Letícia:** Aham!

**Camila:** É... O que que é exigido do professor de Língua Portuguesa atualmente? Por exemplo, nessa... nessa... aqui nessa escola *?????*

**Letícia:** É exigido que o professor consiga trabalhar basicamente os conteúdos colocando a interdisciplinaridade na prática. Então, a gente tem que trabalhar os conteúdos... é... trazendo *pro* cotidiano do aluno! Então... é... é a... é... a minha disciplina mesmo, que eu trabalho agora, são oficinas! Então...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** É construção e exposição de textos... é... padrões da norma culta, mas sempre trabalhando com as outras disciplinas! Então, aqui, basicamente, a gente tenta trabalhar a interdisciplinaridade...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Na Língua Portuguesa aplicada a outros contextos! E isso é muito interessante *pro* aluno, *né?!*

**Camila:** Aham! É... E você acha, assim: ne... nesse seu contexto ou, então, no contexto geral da escola, que a... as exigências são adequadas *pra* um professor, acabam extrapolando seu... necessitando, *né?!...*

**Letícia:** Olha! Eu vou ser sincera! Eu acho que a escola aqui, ela *tá num* caminho muito produtivo!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Sinceramente! Dá trabalho você mudar daquela aula tradicional onde... onde a gente já domina o conteúdo! A gente já domina o conteúdo... é... teórico...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então, é mais fácil *pra* gente sempre reproduzir as mesmas aulas!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Mas é que tem um... um ambiente de... de mudança, de transformação o tempo inteiro, e isso exige que o professor se adapte; e, a adaptação é difícil; é...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** É oneroso! A gente... A gente sente, assim, *né?!* “Ai! *Tô* trabalhando muito!” Mas, na verdade, você vê o resultado diferente! Então, eu não acredito que seja... que a escola exija demais! Eu acho que toda mudança exige...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** *Né?!...* do... das duas partes!

**Camila:** Entendi. É... Considerando o termo “letramento”, com quais tipos de letramento você considera... quais tipos de letramento você considera serem fundamentais *pra* o desempenho das funções na sala de aula?

**Letícia:** Olha! Como... é... eu sempre estudei muito o *????*, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Aí, ele fala do... do letramento ideológico e tudo, então, assim, os letramento que a gente trabalha aqui basicamente: o letramento digital – a gente trabalha muito, *né?!...* com a questão da gente trabalhar a Língua Portuguesa atrelada, *né?!...* às práticas sociais dos alunos!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então... É... Deixa eu pensar! O letramento da... é... digital. O letramento... É... A parte social mesmo da... de toda a parte de leitura e escrita, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então, a... entender os gêneros; trabalhar os gêneros textuais; trabalhar os tipos! É... A linguagem oral: a gente... eu propus agora uma oficina de oratória *pros* alunos! Então, trazer eles também, *né?!* Trabalhar essa parte da linguagem oral é...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** É um tipo de letramento importante também! Eu acho que é isso!

**Camila:** Aham! É... E desses, quais que você mais utiliza na sua disciplina de Projeto?

**Letícia:** Os gêneros. **????** trabalhando com os gêneros!

**Camila:** E você acha que tem uma justificativa *pra* **????** ter feito uma... uma opção?

**Letícia:** A opção que eu... que eu fiz e... e trabalhando junto com os outros colegas foi mesmo de entender que é a partir dos gêneros que os alunos, eles se inserem nas práticas sociais!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então, não adianta ele saber só o que que é uma estrutura narrativa, dissertativa, se ele não sabe aplicar aquilo na prática! Então, trabalhar o gênero carta, o gênero notícia, a receita, a bula, tudo isso é importante! O e-mail...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** O currículo... São gêneros textuais que inserem eles em práticas sociais levantes *pra* vida deles! Eu acho que o grande norte da escola é você trazer a... a... conhecimentos que sejam úteis *pros* alunos na vida deles – vida prática!

**Camila:** Aham! Entendi. E aqui... é... só... você também... você acabou de responder, mas, pensando na escola, que papel ela deve desempenhar na vida dos alunos?

**Letícia:** É exatamente assim!

**Camila:** É. *Né?!*

**Letícia:** É, assim: de... de... é... preparar os alunos *pra* vida que eles vão enfrentar depois daqui, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Aqui é só um momento! Então, quanto mais eles forem... é... expostos a conteúdos, a práticas que ajudem eles a se desenvolverem, a... a articularem ali com todas as comunidades que eles vão estar inseridos, esse é o papel! Aí, a gente... quando a escola consegue isso, ela cumpriu o papel dela!

**Camila:** Aham! Entendi. Agora, falando mais da inclusão escolar... é... você atende alguns alunos com deficiências ou transtornos na sua sala de aula? Tem algum?

**Letícia:** Olha! Com certeza deve ter, mas, assim... é... com o **????**, eu não acredito que sejam tantos!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Não... Eu não... Eu não... Eu não tenho esse dado, assim, *pra* falar com relação aos laudos, *né?!*... que quem vai saber mais essa questão vai ser mesmo a direção, a coordenação pedagógica, porque eles tem mais acesso a isso, *né?!* Mas, como professora, a gente consegue perceber alguns... é... alguns alunos que tem realmente transtornos, déficits, e a gente tenta trabalhar da melhor maneira possível dentro das nossas possibilidades, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Que é trazendo o aluno; percebendo as dificuldades; respeitando; incluindo nas atividades... é... vendo os limites que eles tem! Então... E também potencializando esses limites, *né?!* A gente pode ir além quando você consegue... Quando *tá* todo mundo disponível, a gente consegue ir um pouquinho além!

**Camila:** Aham! E como você sentiu, no início do seu trabalho, assim, sabendo que a... que... que tem essa questão da inclusão, *né?!*... no ensino regular, que eles devem frequentar a escola e.. e quando você entrou em sala de aula com isso, você sentiu algum desconforto ou você lidou tranquilamente, de forma...?!

**Letícia:** Olha! Eu sempre lidei muito tranquilamente com qualquer aluno, assim! Até em outras escolas mesmo... é... que eu já trabalhei que era a escola inclusiva mesmo...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Lá da Asa Sul, da 214! Eles tem... é... alunos... Tanto que tem até os educadores que ficam na sala, os intérpretes...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Eu sempre trabalhei de uma maneira muito tranquila! Eu não senti desconforto! Às vezes, eu me sentia despreparada!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** *Né?! Assim: a questão de ter o aluno ali com alguma dificuldade não me inibia! O que me inibia, às vezes, era a...a sensação que eu tinha de não estar preparada para lidar com aquele aluno! E aí, vinha a frustração também porque, às vezes, você tem que tá ali na frente...*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** E você *tá* dando asa e tudo, e você percebe que aquela... que você não... não tem, ali, um material direcionado; por mais que você tente fazer, mas você *tá* vendo que não *tá* atingindo! Então, isso frustra porque você...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Fica parecendo, assim: “Ah! *Tô* fazendo!” E não... Sabe?! É um sentimento ruim, assim, você *tá*... tem alguém na sala e você *tá* ali, você... a... entende, você acolhe, mas você vê que talvez, da maneira como esteja sendo feito, não é efetivo! Aí, isso dá uma frustração mesmo!

**Camila:** Entendi. É... A gente sabe que tem algumas forma... algumas... alguns cursos disponíveis, mas, você acha que eles são fáceis, que tem acesso fácil, se você quiser, por exemplo, nessa área mesmo de educação especial, por exemplo, na... na EAPE, em alguns... em alguns lugares daqui da... da Rede, você acha que são disponíveis *pros* professores quando eles precisam? Tem essa facilidade?

**Letícia:** Olha! A minha percepção é que tem alguns cursos disponíveis! Eu acho que a facilidade, depende! Não é tão divulgado!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** O professor que ele... tem interesse, ele vai atrás! Mas, eu também já ouvi de colegas, *né?! Eu não... nunca fiz nenhum curso desses, mas, há relatos de colegas que já fizeram e, assim, foi como se não te... não foram formações efetivas!*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então, uma das coisas que eu já... que... que... que colegas que já fizeram relatam é: “Ah! A gente foi, buscou, mas não foi efetivo, assim! Não foi uma formação que trouxe, assim, impacto *pra* minha prática!”

**Camila:** Entendi.

**Letícia:** E aí, isso acabou distanciando, às vezes, até quem: “Ah! Não fiz! Vou fazer!” “Não faz não! Porque eu não... eu não achei legal! Eu acho que isso **????** perda de tempo!”

**Camila:** Aham!

**Letícia:** E isso é ruim, *né?!*

**Camila:** É.

**Letícia:** Então, tem mas, talvez, não seja tão eficiente ou tai aplicável, assim, à prática!

**Camila:** Aham! É... Segundo a mídia, tem a... alguns... alguns es... estudos, principalmente, a questão, assim, do Ministério da Educação, como eles divulgam... é... tem a... eles tem a concepção de que a escola... de que o aluno não precisa se adaptar à escola, mas, a escola é que vai se adaptar ao aluno. Como isso ocorre na prática?

**Letícia:???? .????.** O aluno precisa se adaptar à escola?

**Camila:** Porque é como se a escola já tivesse preparada e ela vai se... se adaptar, se adequar ao... ao aluno!

**Letícia:** Olha! Isso é complicado, *né?!* Porque você trazer ali toda a responsabilidade também *pro* Estado da escola é importante, mas você falar que o aluno... a escola vai estar totalmente preparada, eu acho que não! Eu acho que não é assim! Eu acho que é um processo! Ninguém...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Sabe efetivamente, assim: “Estamos fazendo isso, isso e isso porque embasado...” *Tá* todo mundo aprendendo!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** A questão é essa: é você pensar no... na escola inclusiva como um processo; não é você achar que a escola vai *tá* pronta *pra* receber e vai saber lidar com todos os tipos de transtornos diversos e deficiências, porque não vai; porque a escola é feita de pessoas...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** E as pessoas precisam de formação! Então, a escola não *tá* pronta! A escola *tá* em... em transformação, *tá* em processo de mudança! Então, eu não... não acho que seja isso, assim... é... a escola vai acolher, vai se adaptar a tudo! A gente vai se adaptando!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Eu acho que o gerúndio aí faz... faz sentido, *né?* É mais um processo!

**Camila:** Isso! Aham!

**Letícia:** Porque não tem como isso! Não tem como, gente! É muita... É muita diversidade!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Os professores são diferentes em todos os aspectos! Têm professores mais antigos, professores mais jovens, mais entusiastas, menos entusiastas, mais comprometidos, menos comprometidos! Então, nunca vai *tá* ali, tipo, no nível, a galera! Todo mundo vai saber lidar com tudo?! Não vai!

**Camila:** Aham! Certo! Você concorda que o... que a inclusão no ensino regular é o melhor caminho *pra* inserir as pessoas com deficiência no sistema escolar?

**Letícia:** Eu acho que o sistema inclusivo, ele não é... não necessariamente. Então, aqui é só um meio *pra* que elas se sintam parte, que falam parte de uma coisa maior! Então, não é *pra* incluir elas na escola! Aí, é *pra* incluir elas na vida! A perspectiva tem que mudar!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Não é **????**... Não faz sentido: “Ah! Vamos incluir as pessoas com alguma deficiência na escola!” Não. A gente tem que *incluir elas* na sociedade! Aqui é só um passo! Entendeu? Então... é... é... *pra* vida! O negócio tem que ter... Isso aqui é um laboratório, assim, *pra* ver como é... como as pessoas se comportam *pra*... *pra* trabalhar... é... é... é... trabalhar a empatia, se colocar no lugar do outro, saber lidar com o diferente! É aqui que a gente aprende, mas é *pra* vida!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Isso aqui é só um meio do caminho!

**Camila:** Você **????** já falou um pouquinho desse... desse caminhar, desse... *né?*... em processo, que é o... Como que você vê a inclusão no Distrito Federal? Agora já é uma realidade? Você acha que *tá* dando certo? Seria esse o caminho?

**Letícia:** Eu acho que no Distrito Federal... é... até mesmo quando eu estudava, **????** Fundamental II, no CASEB até – na escola da... da Asa Sul, já tinham começado a inclusão dos alunos surdos nas classes regulares; já tinham começado a trazer interpretes *pras* salas! É... A escola, tipo, o Elefante Branco também trabalha muito a inclusão, principalmente dos alunos surdos – tem outras deficiências também, mas...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Os alunos surdos... Eu acredito que a inclusão no Distrito Federal, ela seja até mais efetiva do que em outros lugares! Porque, assim: as escolas, elas *tão* recebendo agora! *Né?* E... E...

**Camila:** **????**...

**Letícia:** A gente vê uma quantidade expressiva de alunos, *né?*!... com algumas necessidades dentro das escolas! Então, isso mostra que *tá* sendo efetivo no sentido de, *né?*!... acolher essas pessoas porque, antes, *colocavam elas* muito separado! A... E aí, depois, colocou na sala! Agora, eu acho que a gente *tá* indo ali, *né?*!... *tá* começando a ajustar!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** *Né?*! Antes era só: “Ah! Eles...” Aí, como se eles não fossem nós, *né?*!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** É... Agora *tá* tudo mundo, assim, mais consciente, e isso *tá* refletindo na sala de aula, na diversidade das salas! Toda sala tem alguém ou pelo menos a... é... algumas pessoas com alguma... algum laudo ou alguma coisa assim!

**Camila:** Aham! Certo. E agora, finalizando o último bloco... é... é mais uma questão das práticas pedagógicas: como que você trabalha os diversos conteúdos, *né?*!... que a gente sabe, de Língua Portuguesa, de forma a incluir os alunos que poderiam, que tem possivelmente um laudo, *né?*!... ou alguma de... **????**... algum transtorno leve, mas, assim, de forma a incluir esses alunos com os alunos ditos normais, trabalhar de forma, *né?*!... uma, se é possível **?????**!

**Letícia:** Olha! Quando... é... a gente percebe... Quando eu percebo que tem um aluno que tem alguma dificuldade **????** assim, eu sempre busco adaptar aquela atividade que eu *tô* produzindo com a turma,

que eu estou fazendo com a turma, *pra* ele! Então, às vezes, diminuir o... *né?!...* o nível um pouquinho – o nível no sentido, assim, de exigência!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** *Né?! Pra* que ele consiga participar! Mas, assim, há momentos em que um professor só... é.. às vezes, com... dependendo das dificuldades que o aluno tem, ele não consegue trabalhar totalmente o mesmo conteúdo igualzinho com toda a turma! Não consegue! Porque ou você dá atenção *pro* aluno...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Que *tá* ali com alguma dificuldade, ou você dá aula *pra* turma e pensando em turmas de trinta, quarenta alunos! Então, assim: é uma questão mesmo de jogo de cintura! Você vai adaptando...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Vai vendo que dá *pra...* Por exemplo: “Ah!” Eu vou... *tô* trabalhando agora o tema de redação, que é “as vantagens do uso da tecnologia na educação brasileira”! Então, a gente faz os debates, traz elementos que eles já conhecem, faz algumas técnicas; às vezes, o aluno que tem alguma dificuldade, ele não quer participar! Então, ele... *Aí, ele já...* *Aí, como é que você faz? Você deixa ele? Você não deixa? Você insiste? Você não insiste?* Então, você vai sentindo mesmo! Então, você tenta adaptar o que você está fazendo já *pra* maioria...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Aquilo! *Né?!* Porque você tem que pensar, *né?!* Não é só aquele aluno! Não é só aquela turma!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então, não é o ideal, mas... *É... É* essa questão mesmo de adaptar que é o que seja possível *pra* ele fazer!

**Camila:** Entendi. *É...* Você acredita, assim, fazendo essa adaptação, que esses alunos conseguem acompanhar de alguma forma? E o que eles conseguem, você acha que, assim, na situação deles, seria o suficiente *????* vendo o Ensino Médio?

**Letícia:** Não.

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Falando sinceramente?

**Camila:** *????...* Porque a gente vê o Ensino Médio, assim... Na verdade, pelos... pelo PCN, por todos os currículos, é como um passo *pra* formação profissional, *né?!* Seria! É o momento de escolher... de escolher uma profissão, de... e, assim, o aluno que chega... o aluno com essas dificuldades todas chega no Ensino Médio... *????...*

**Letícia:** Tem muitas lacunas! Tem falta de pré-requisito! Então, às vezes, assim: muitas... muitas vezes, o aluno chega no Ensino Médio, ele realmente... ele foi sendo passado!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Então, assim, falando sinceramente, não prepara; não é o suficiente! E as... E é isso que frustra o professor porque, no fundo...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** A gente sabe! A gente sabe quando o trabalho não *tá* sendo efetivo! Você *tá...* Você sabe que todo professor *????* começa a ter um *feeling* e saber que aquele aluno, às vezes, não *tá* acompanhando, mas, às vezes, ele faz! E *aí, você vai tentando!* Mas, assim, não é efetivo! Por quê? Pela falta de... de formação também que a gente tem e também porque não tem tempo hábil, às vezes, *pra* você pegar e preparar uma atividade e um momento *pra* que você trabalhe com aquele aluno exclusivamente... *é...* porque, às vezes, ele precisa de uma atenção exclusiva!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Como é que você vai fazer isso nomeio da aula? Não tem como! Então, assim: você sabe que não... não é...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Efetiva! Mas, acho que estamos caminhando *pra* melhorar!

**Camila:** Aham! *É...* Você observa se... se há a predominância de algum gênero feminino ou masculino entre esses alunos? Se há, você acha que tem alguma explicação?

**Letícia:** Não. Eu acho que não tem predominância, não! Eu acho que... Hum! Eu nunca vi, assim... *É...* Eu nunca observei uma quantidade expressiva ou de meninos ou de meninas e, então, *né?!...* não sei...

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Falar sobre isso, assim! Pensado, realmente, assim, de todas as **????**, não lembro, assim, de ter um menino ou uma menina, de ter mais problemas, *né?! Problemas, assim, né?! ????.*

**Camila:** Aham! E, por fim... é... o que que você pretende que o aluno com deficiência ou com algum transtorno, principalmente mental – porque o físico acaba que é o mais fácil, *né?!... de lidar em relação à educação... o que que você pretende que ele aprenda na sua sala de aula? Que ele termine o ano? Termine o semestre? O que ele leve dali?*

**Letícia:** Bom! Não só *pra* esse aluno, mas principalmente *pra* ele, é saber se expressar!

**Camila:** Aham!

**Letícia:** *Pra* mim, as aulas de Português, elas têm um papel importante na... no desenvolvimento da... da expressão dos alunos! Então, seja a expressão escrita – se ela é importante; é por meio dela que a gente vai... é... ter acesso a muitos ambientes, e é só por meio dela que você vai ser avaliado muitas vezes! A expressão oral – então, saber se expressar!

**Camila:** Entendi.

**Letícia:** Porque, a partir do... de... desse ponto, ele consegue, *né?!... desenvolver outras capacidades, outras habilidades; pedir ajuda no sentido de conseguir mostrar que o que ele já aprendeu ou que não – porque, às vezes, quando... é... é... o adolescente ou a criança, eles não se expressam, você não tem como acessar aquilo... aquele mundinho! Então, quando ele começa a ter convicção, a ter coragem pra se expressar, pra escrever... Porque, às vezes, a pessoa não gosta de falar, mas, se ela consegue se escrever...*

**Camila:** Aham!

**Letícia:** Se ela consegue se expressar escrevendo, a gente consegue conhecer um pouco melhor e, aí, trabalhar nas dificuldades dela efetivamente! *Né?! Então eu acredito que a minhas aulas... é... tenham esse papel de ajudar os alunos a se expressarem!*

### *Entrevista professora Larissa*

#### **Bloco 1**

**Camila:** Então... é... o primeiro bloco é mais *pra* **????** um perfil, *né?!... pra* gente se conhecer! Então, por que que você escolheu ser professora e por que que você permanece na profissão?

**Larissa:** Bom! Quando eu fui fazer curso, eu fiz o curso que era mais acessível na minha cidade! Porque eu sou do interior, *né?!...*

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Do Ceará, e a maioria dos cursos eram de Licenciatura! Então, eu fiz um curso que eu tinha alguma afinidade – eu sempre gostei de escrever e de ler – e no... na época, eu nem pensava em... em ser professora! Eu queria fazer Jornalismo! Mas nunca deu certo, e eu acabei começando a dar aula! Porque eu... Porque eu permaneço é porque eu acho um trabalho muito dinâmico!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Então, combina com a minha pessoa, assim! Com a minha personalidade: não ficar trancada *num* ambiente olhando *prum* computador; um trabalho muito burocrático... Eu não... não me adaptaria! Eu já tentei e não me adaptei! O que eu mais gosto na profissão é essa facilidade que a gente tem de moldar a aula: você dá uma aula de forma diferente...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Dependendo da turma, dependendo do contexto da escola! E você é autônomo, *né?! Você é dono do seu trabalho! Você não é dono de todo conhecimento, mas você, ali dentro daquela sala, você é como se fosse – não sei como é que eu falo! Essa autonomia!*

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Você é responsável por passar, *né?!... essa... as informações! Então, eu... eu gosto disso no nosso trabalho!*

**Camila:** Entendi. Há quanto tempo você leciona?

**Larissa:** Olha! Desde 2007?! Onze anos.

**Camila:** Aham! É... Agora uma pergunta só um pouquinho mais filosófica: mas, o que é ser professor *pra* você?

**Larissa:** Ser professor, eu acho que é... seria um canal de conhecimento – resumindo e filosofando também, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Um canal... Um canal de conhecimento entre o aluno e esse conhecimento que, às vezes, apesar dele ter muito acesso a tudo – eles terem esse acesso –, eles não buscam!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Então, a gente é um canal *pra* levar *pra* eles! Resumindo, *né?*!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Porque a gente faz muito mais coisas que isso!

**Camila:** Aham! Ok! É... Como a gente sabe, os professores enfrentam muito desafios! O que que você pensa sobre isso?

**Larissa:** Por exemplo: aqui, que é uma escola de Ensino Médio, eu vejo o nosso maior desafio é competir com a... com tanta informação que eles têm – distorcidas ou não –, mas com essa enxurrada de informação que eles têm e com essa modernidade!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Você querer ensinar literatura clássica *pra* esses meninos é um trabalho muito... Você... Muito de formiguinha! Você tem que ir trazendo os contextos que eles não conseguem compreender. Então, eles são muito acelerados!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Mas não necessariamente eles têm o conhecimento! Eles tem muita informação, mas, o conhecimento chega muito distorcido! Então, é uma dificuldade você mostrar *pra* eles que eles precisam aprender filtrar o que eles veem, o que eles leem e... e ao mesmo tempo, tentar fazer com que eles tenham interesse...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Por esses conhecimentos que não são modernos!

**Camila:** Entendi.

**Larissa:** *Né?*! É um grande desafio, assim, falando mais na questão de passar conteúdo!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Tirando isso, a gente tem outros desafios na... na escola de... questões estruturais! Mas, eu percebo... eu percebo que quando você tem alunos que querem estudar, o maior desafio é esse:...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Questões estruturais **????!**

**Camila:** Aham! Entendi. É... Há alguns estudos que dizem que não conseguimos separar nossas crenças religiosas e filosóficas de vida de nossa vida profissional, de nossa atividade profissional! Você concorda?

**Larissa:** Eu concordo! Eu concordo porque eu digo *pro*... como eu digo *pros* alunos... é... é... nosso trabalho é impossível ser totalmente separado do profissional do pessoal! Então, por... eu tento o máximo, quando eu vou dar minha opinião dizer: “Isso aqui é minha opinião, *tá?*”

**Camila:** Aham!

**Larissa:** “Minha opinião sobre determinado assunto!” “Minha opinião sobre determinado autor!” “Minha opinião sobre determinada questão!” Mas, não tem como! A gente acaba trazendo textos que a gente gosta!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** O trabalho da gente é muito pessoal! E tem... Você acaba trazendo um pouco... quando você sofre com algum problema! Aquele sofrimento, os seus alunos percebem, perguntam! Você acaba falando se for uma questão... é... não sei... de... de casamento ou se é uma questão de relacionamento ou de... de vida e morte! Esse tipo de coisa, a gente não consegue separar totalmente! Eu sou católica e não falo de catolicismo nas minhas... nas minhas salas; mas, os meus alunos sabem que eu sou! É... Eu ando com a medalhinha!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Então, assim: não... não... a gente não fica na sala discutindo questões religiosas, mas, eu acho que faz parte da personalidade! Você não tem com separar o individual e o trabalho! Do professor, é mais difícil!

## Bloco 2

**Camila:** Aham! Muito bem! Agora, focando direto na... no seu trabalho com a Língua Portuguesa... é... o que que é exigido de um professor de Língua Portuguesa atualmente? E se você concorda ou não com essas... com essas exigências?!

**Larissa:** Olha! Às vezes, eu não concordo, por exemplo, com uma ideia de que a gente não tem que... Existem muitos... muitas pessoas que acham que a gente não precisa falar sobre a literatura mesmo, mais clássica ou ficar passando as regras *pros* meninos!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Isso, eu não concordo! Porque, tudo bem, você pode ser um bom escritor só lendo, mas, se você não sabe aplicar determinadas coisas na Língua Portuguesa, como as **????**, por exemplo – que eu percebo que eles tem muita dificuldade de usar –, você não vai conseguir escrever bem! Então, eu acho que tem casamento!

**Camila:** Ah! Sim.

**Larissa:** É... A... Hoje, quando se fala em Língua Portuguesa, a gente pensa assim: “Olha! O Português pode aplicar em tudo!” *Tá!* Pode! A gente até consegue qualquer tipo de texto trabalhar a Língua Portuguesa...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Mas isso não quer... eu não concordo que não tenha que ser passada os conteúdos mais formais! Isso, eu não concordo!

**Camila:** Aham! Ok! **????** questão?

**Camila:** Não. **????**...

**Larissa:** **????**...

**Camila:** É... Considerando o termo “letramento” – que muitas pessoas falam – quais são... são os tipos de letramento que você que... considera fundamentais *pro* desempenho das suas funções na sala de aula?

**Larissa:** Principalmente quando eu tra... quando eu trabalhei com o Ensino Fundamental! No Fundamental, a gente precisa se aprofundar mais, porque o letramento não... *tá* além da leitura escrita!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Mas, no Ensino Médio, eu percebo que os meninos já chegam mais selecionados! Querendo ou não, durante a vida, a vida seleciona!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Os meninos que chegam *pra* gente no terceiro ano, no segundo ano, eles já... já são... vamos dizer, assim, já vem com bom letramento!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Eles conseguem ler imagens, ler gráficos, ler figuras, mas, ainda existem as dificuldades! E eu percebo que eles tem muita dificuldade com gráficos, por exemplo!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** *Né?!* Quando... Se você for trabalhar textos em forma de gráficos ou *pra* eles analisarem, eles têm dificuldade! Eu acho que porque eles não tem habito...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** De estudar dessa maneira! Já com imagens, fui melhor! Eles conseguem perceber! Até coisas bem... bem irrelevantes ou detalhes como questão de cores...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Nessa fase do Ensino Médio, **????** eles já conseguem ter esse letramento! Entendeu?

**Camila:** Aham! É... Quais são as tecnologias que você utiliza *pro* ensino da Língua Portuguesa em sala de aula?

**Larissa:** Hum! A... Aqui, a gente tem Datashow, mas... é... poucos; os... as... os professores disputam, *né?!* E eu acabo não usando muito porque eu... eu não gosto daquele negócio: monta e desmonta; monta e desmonta.

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Se tivesse um na minha sala, eu usaria, com certeza, em todas as minhas aulas! Eu tenho certeza! O que eu mais utilizo hoje, eu utilizo... eu converso muito com os meninos; converso, falo sobre as histórias; conto as histórias dos livros *pra* eles compreenderem os textos! E a gente trabalha... Eu gosto de trabalhar com filmes, quando tem pequenos filmes sobre algum assunto! E o quadro! É... É

bem básica! A minha aula é bem tradicional, mas, se eu tivesse um Datashow na sala, eu usaria, com certeza!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Porque ajuda muito! O problema é que a gente tem que ficar carregando aquele monte de...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** De fio! E isso, eu acho ruim! Mas, aqui, a gente tem uma sala multimídia que, na época – há dois anos atrás –, eu estava grávida, eu fiquei com ela o semestre inteiro! Então, eu usava o tempo todo lá o Datashow, *pra* evitar ficar só escrevendo; ficar muito em pé!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** E foi ótimo! Então, assim: os aparelhos... esses... a aparelhagem... trabalhar com música – também eu gosto! Pego uma música que tem alguma referência, que lembra algum momento literário ou mesmo só *pra* gente estudar interpretação de texto, eu gosto! Inclusive, a oficina que eu... que eu dou *pros* meus alunos no **????** é... é música e **????**! A gente **????** música e relação de letra mesmo das músicas serem mais poéticas, e das poesias serem mais... é... ter mais ritmo! Eu gosto de trabalhar com música, mas, dentro de sala, no dia a dia, mais o tradicional: eu trago textos; a gente faz rodas; divido os textos *pra* eles cada um ler um pedaço!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** É assim!

**Camila:** Certo. Pensando na escola agora, que papel você acha que ela de... é... deveria ou... ou faz, desempenha na vida dos alunos?

**Larissa:** Eu acredito que a escola, *pra* essa geração, é importantíssima, porque esses meninos são muito... É... Como é que eu vou te falar, assim?! Emocionalmente, eles não são maduros!

**Camila:** Entendi.

**Larissa:** Comparando comigo, quando eu era adolescente, hoje, eu acho que eles sofrem mais! Não sei por quê! Tem várias questões *pra* eles terem mais sofrimento! E a escola é um ponto de... de apoio! Então, os amigos; até mesmo a convivência com os professores... Esse não é o papel fundamental da escola, mas, eu acho que esse é o papel mais importante para os meninos! Agora, se a gente falar daqueles meninos que já são mais maduros e que querem estudar, aí... a... o papel da escola é aquele de tentar auxiliá-los na realização dos sonhos! Porque eu tenho alunos aqui que chegam *pra* mim com uma apostila: “Professora! Eu *tô* estudando *pro* PAS! Eu não entendi isso!” E... E eles buscam essa ajuda *pra* realização do futuro deles! Então, eu vejo que a escola tem esses dois **????**: para aqueles que são... que tem uma vida emocional mais estável, mais tranquila, a escola é uma forma deles crescerem e alcançar os objetivos.; mas, para outros, ela é mesmo **????** atua **????** porto seguro!

### Bloco 3

**Camila:** Aham! Ok! É... Falando da... da... agora, da inclusão, mesmo da... dessa **????** regular, quais as deficiências ou transtornos que existem na sua sala de aula?

**Larissa:** Eu tenho... Hoje, eu tenho três alunos que tem algum tipo de deficiência! Nós temos um... um... que ele é diagnóstica... diagnosticado com déficit intelectual leve! Então, é bem **????** mesmo! Ele consegue acompanhar. Ele não tem...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Como diz? Problemas. Ele é um pouco disperso! É menino!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Ele é um pouco abaixo... é... da idade cronológica!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** A gente percebe que ele é criança ainda! Esse é o único problema! Já o outro aluno que a gente... que a gente *tava* comentando – agora **????**, as meninas **????**... o outro aluno, ele já tem um déficit intelectual que eu não sei explicar e nem elas sabem! Eles dizem... Elas dizem... Elas dizem que ele é diagnosticado de uma forma, mas, ele não é aquilo! Então, ele tem múltiplas personalidades! Não é esquizofrenia. Ele banca o personagem. Então, hoje, ele chega dizendo que: “Eu sou **????**.” “Eu sou um ator que faz o **????**.” Ele tem a noção de realidade. Ele sabe que o que... o... o Capitão América é um homem que... que... faz o personagem! Então: “Eu sou aquele ator!”

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Agora, nessa onda de futebol, ele *tá*... ele disse que ele é jogador da seleção portuguesa! Então, ele... ele é fora da realidade! O nosso trabalho com ele é mais de inclusão social! Essa parte de... de estudar realmente tem... ele escreve, mas, às vezes, não escreve palavras que existem na língua!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Então, assim: a escrita dele é muito fraca! Então, o nosso trabalho com ele é mais de integração mesmo no meio social! Inclusive, é uma preocupação nossa porque ele *tá* terminando o terceiro ano e ele não pode ficar em casa sem fazer nada! Ele tem essa necessidade de... de convivência! Eu *tô* tentando fazer com que ele faça algum projeto na APAE! Mas, ele é um aluno que não tem muito o que o professor fazer! Quando ele senta e rabisca alguma coisa, a gente já fica feliz! Ele assistiu a aula inteira, já é alguma coisa! Mas, ele tem essa... É um caso a parte!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Ele é conhecido na escola inteira! Ele já *tá* aqui desde o primeiro ano! E os professores não tem muito o que fazer com ele! E tem um terceiro aluno – eu tenho alunos... Esse terceiro aluno, ele é... ele... Não sei muito bem qual é o... Eu não sei se ele é TDAH... Ele não é TDAH! É outra coisa! Ele é diagnosticado como TDAH, mas, na verdade, ele não é hiperativo...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Ele é muito tranquilo! Mas, ele tem uma dificuldade de aprendizagem bem... Como é que eu posso falar, assim?! É... Diferente dos outros alunos! *Tá*?! A dificuldade dele é... não é porque ele não presta atenção e nem é porque ele não *????*... Porque ele tem muita dificuldade! É um... As meninas *tavam* falando ali que agora conseguiram por ele na sala de recursos, mas, ele não tem diagnóstico!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Ele... A gente é que percebe que ele tem essa necessidade! Mas, ele fica em sala; ele participa bem com os colegas; não dá problema nenhum! Só que ele tem uma dificuldade! A gente tem que ter uma paciência! Ele escreve mais lento! É mais uma paciência!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Agora, os TDs... TDAHs... os hiperativos, ali tem muitos! E ele não tem um tratamento especial! A gente não dá a eles um tratamento especial! A gente tenta ter um pouco mais de paciência com algumas atitudes, mas não tenta fazer com que eles usem isso *pra* não fazer as coisas, porque eles chegam no Ensino Médio com a ideia de que: “Ah! Eu tenho TDAH! Então...”

**Camila:** Aham!

**Larissa:** “Posso aprontar!” Aqui, a gente... É tanto que... Mas, eu percebo que quando chega no Ensino Médio, eles tem um pouquinho de vergonha...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Dessas situações! Eles não querem nem dizer! Então, às vezes, por exemplo, o primeiro que eu lhe falei – que ele é déficit intelectual leve –, ele não... tem épocas que ele diz: “Não. Eu não vou fazer prova lá na sala de recursos, não! Eu quero fazer aqui na sala mesmo com os colegas!” E só quando ele percebe que não vai bem, é que ele volta!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Então, *pra* gente, é ótimo ele quer ficar e fazer com os outros, porque ele percebe que dá conta!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** A gente não estimula muito eles serem... ficar usando as deficiências *pra* não fazer! Nós não temos nenhum aluno surdo-mudo, nem com deficiência visual, nem... nenhum aluno cadeirante no momento, não! A gente tem... Nas minhas turmas, eu tenho esses três alunos e os *????*.

**Camila:** É... Quando você começou a trabalhar com a inclusão? Assim: com a... com alguns alunos inclusi... inclusive, no ensino regular?

**Larissa:** Olha! Quando eu comecei como... Ah! Assim que eu... Antes de eu formar! Antes de eu terminar o curso!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Porque eu comecei a dar aula no... Aquelas... Aqueles... Tipo, estágio, *né*?!... que a gente pega algumas turmas, que eu já tinha alunos! Eu tive um aluno que... que era surdo e eu não sabia o que fazer com ele, *né*?!

**Camila:** Aham!

**Larissa:????** eu *tava* na faculdade! E aí, as meninas me davam dicas – os outros professores! “Fala olhando *pra* ele!” “Quando você for falar com ele, se dirigir, fala olhando que ele consegue ler os lábios! E fala mais lento!” Mas, assim: era muito difícil! Eu não sabia o que fazer com o aluno!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Mas, eu já comecei bem lá do início mesmo! Aí, de lá *pra* cá, sempre tem um ou outro...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Nas salas! Graças a Deus, não são, assim, muitos, porque, senão, ficava difícil! Geralmente, eles tentam dividir: colocar um *numa* sala; um em outra sala; como não tem muitos, *né?!...* quando não tem muitos!

**Camila:** Aham! Entendi. É... Que estratégias você usa na sua sala de aula *pra* incluir esse aluno? Por exemplo: métodos **????**... é...

**Larissa:** Dispersos.

**Camila: ????...**

**Larissa:** O... O Wellington – que foi esse que eu falei *pra* você que ele tem **????**... –, ele... ele fica quando ele quer! E ele... A... Se a gente contrariar, ele fica um pouco agressivo! Então, ele é muito... Mas, ele pede! Por exemplo: ele entra na sala: “Professora! Eu posso ir ali tomar uma água?” “Pode.” E, às vezes, ele sai e ele não volta! E a gente sabe que ele não vai voltar! Mas... Quando eu cheguei aqui na escola, quando eu comecei a trabalhar com o Wellington, as outras professoras já diziam que ele era assim! Então, a gente já não... não tenta obriga-lo a ficar na sala!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Ele é um menino que... Agora, uma... uma estratégia que a gente tem com ele *pra* tentar mantê-lo mais na sala é entrar na onda! Então, se ele chega dizendo que ele vai ter um jogo no final de semana, a gente: “É mesmo, Wellington?” E a conversa um pouquinho com ele, porque ele já fica feliz, senta e fica ali!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Essa é uma estratégia! Já o... os outros dois – que não tem problema disciplinar, *né?!...* eles tem... eles trabalham na sala normalmente, a gente tenta chamar a atenção...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Esse que eu falei – que é o Pedro Guilherme, que tem uma mentalidade mais infantil –, quando a gente chama a atenção dele, ele: “Olha! Professora. *Tá* bom! **????**. Desculpa. Vou prestar atenção!” Então, ele... ele já é entrosado até demais com a turma! Então, o que a gente, às vezes, precisa, é *pra*... fazer ele parar um pouquinho...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** De atrapalhar os colegas, de conversar, porque ele é agitado! Mas, assim: as estratégias são muito... muito mais de tentar adequar! Então, se ele conseguiu fazer até aqui, ele já conseguiu fazer bastante! Ele conseguiu sentar *pra* fazer? Então, a gente tenta assim: ele faz prova normal e eu dou nota normalmente **????!** O que eu tento ajudar ele é: dando um prazo maior...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** É deixando ele fazer determinada atividade: “Vale nota! Você quer fazer na sala de recursos? Que as meninas te ajudam?!” Ele: “Quero!” E eu deixo! Essas são as estratégias mais simples, mais do dia a dia!

**Camila:** É... Você concorda que a in... a in... a inclusão no ensino regular é o melhor caminho *pra* inserir as pessoas com deficiência no ensino escolar?

**Larissa:** Eu acho que sim! Eu acho que sim! Apesar de eu achar que a gente deveria ter... deveriam existir mais profissionais preparados *pra* trabalhar com as deficiências, porque tem algumas que são mais difíceis! A gente tem um aluno aqui do primeiro ano – que não é meu aluno – das outras professoras, que ele tem aquele TGD – Transtorno Geral de Desenvolvimento! Então, é um caso muito complicado! A mãe teve essa semana aí **????**, e eu acredito que é bom eles serem incluídos, mas, às vezes, a gente precisaria ter mais...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Ser mais bem preparados!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Mas, eu acho que é melhor *pra* eles do que eles ficarem em um ambiente... É... Por exemplo: criança com Síndrome de Down só conviver com crianças com Síndrome de Down?! Eu acredito que o

melhor... Ele vai conviver nesse mundo com pessoas normais na vida dele! E eu acho ainda é melhor para os outros!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Para os outros alunos ter um olhar *pra* essas pessoas que tem alguma dificuldade! Porque: eles são meio agressivos um com o outro no dia a dia? Ele são! Eles xingam! Uma criança que tem alguma deficiência, às vezes, no início pode sofrer um pouco, mas, com o tempo, eles mesmo se adaptam e... eles começam a ter um olhar diferente! Então, eu acho que melhor do que *pra* criança, é bom para os outros...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Que não tem a deficiência!

#### Bloco 4

**Camila:** Entendi. É... E agora, a última parte, que é mais o seu trabalho mesmo: como você trabalha diversos conteúdos – a gente sabe **????** redação... é... literatura, *né?!...* todos esses blocos... é... e... de... com eles? Você tem um... um currículo... tem aquele diferenciado ou... ou os conteúdos, você, assim...

**Larissa:** Você fala do prazo, *né?!*

**Camila:** É.

**Larissa:** Da questão dos prazos? Dar mais prazo e o resto seria a mesma coisa?!

**Camila:** É.

**Larissa:** Eles tem os mesmos conteúdos! Os dois... Os dois meninos que tem... que são... que são mais... é... tranquilos em sala, eles tem os mesmos conteúdos!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** O Wellington, que deveria ter possivelmente uma adequação diferente, mas ele não dá conta de fazer quase nada! As meninas estavam comentando! Ele senta *pra* fazer a prova... a prova: “Ele fez!” Ele não vai acertar nada! Mas, ele sentou ali, ele fez, a gente valoriza!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Então, ele... não é... não faz diferença se eu tiver explicando, sei lá... Vou... Não vou explicar *pra* ele Modernismo! Vou ensinar *pra...* Vou explicar *pra* ele só... é... sei lá! Concorda **????** Concorda **????** que é muito difícil! Substantivo: não adianta!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Ele não vai entender mesmo substantivo! Então, a gente acaba não tendo uma adequação *pra* ele, assim, nesse sentido, de conteúdo!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Os outros meninos, eles conseguem acompanhar! Os que eu tenho hoje conseguem acompanhar! Eu já tive alunos com deficiência no Ensino Fundamental que a gente tinha que passar conteúdos bem mais simples! Tinha que ter uma diferença de conteúdo! Enquanto ele *tava...* a turma toda estava vendo o período composto, ele *tava* ali estudando ainda no nível de frases!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Tinha que ser matérias bem diferentes porque ele era... tinha uma... um... um déficit intelectual muito grande! Mas, aqui na escola, eu não tenho! A... Os meninos veem os conteúdos normalmente! Todos os conteúdos!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Aí, eu trabalho tudo, assim! É claro que redação: se é um menino que tem mais dificuldade de escrever, a gente passa um texto... aceita um texto menor! A... A gente avalia de forma diferente, mas, eu passo os mesmos conteúdos *pra* todos!

**Camila:** Aham! Variar a avaliação.

**Larissa:** É.

**Camila:** **????** a avaliação.

**Larissa:** É.

**Camila:** E aí... E aí, foi o que você... aí, você já tinha até comentado – que você acha que os alunos ditos normais, *pra* eles é até melhor! Então, você acha que... é... que eles lidam tranquilamente com esses alunos mais especiais, digamos, assim?!

**Larissa:** Eu acho que lidam, assim, com o tempo! Às vezes, no início, pode ter uma dificuldade, mas, depois... Eu penso assim: os meninos, quando chegam no Ensino Médio, eles conviveram com vários

tipos de deficiência! Então, eles são muito tranquilos! Eu percebia mais esse *bullying* que os meninos fazem com o menino especial mais no Fundamental!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Até por serem mais crianças! Chega aqui no Médio, é menos! E mesmo quando acontece, com o decorrer do ano, a gente percebe que eles... eles acabam se envolvendo e até defendendo!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Eles defendem! Eu acho que é bom *pra* eles, porque eles veem... tem um olhar diferente *pra* essas pessoas de perceber que eles também tem... tem capacidades! Porque tem uns meninos que são muito preconceituosos no tudo, no geral! Os alunos... Esses adolescentes, eles são preconceituosos com as coisas! E quando tem um menino que tem, assim, uma diferença, um diferencial, uma deficiência, eles aprendem a... Não vou dizer cem por cento! Pode ter um ou outro que não, mas, na maioria, as turmas acolhem!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Acolhem os alunos com deficiência!

**Camila:** Entendi. Você observa se há a predominância, assim, nessa... na sua história mesmo de... de professora... se é a predominância de algum gênero feminino ou masculino?

**Larissa:** Masculino. Nesses alunos com deficiência, eu acho... eu... eu... eu peguei mais meninos! Mais meninos! TDAH e... TDAH e os hiperativos, com certeza, são mais os meninos!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** E me... E tirando pela minha experiência aqui na escola, esses meninos que eu peguei com déficit intelectual... intelectual todos eram meninos! Até a... Desde o primeiro ano!

**Camila:** Você acha que pode ter alguma explicação *pra* isso?

**Larissa:** Não sei! Eu nunca parei *pra* pensar, assim...

**Camila:** Aí, eu acho que é...

**Larissa:** Se... Porque quando é hiperatividade, eu acredito que os meninos são mais agitados!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Eu tenho dois filhos e uma filha, e eu percebo que desde bebezinhos, os meninos – dentro da barriga... os meninos são mais agitados! Não sei se isso tem a ver com o gênero, mas, o que eu percebo... E a gente tem aquela visão de menina mais tranquila, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Quando uma menina é mais agitada, a gente diz: “Nossa! Parece um menino de tão agitada!” Então, os hiperativos, eu acredito que os meninos devem ter alguma questão genética, assim, de meninos ter isso! Agora, de déficit intelectual, eu não sei! Nunca parei *pra* pensar nisso!

**Camila:** Aham! Por fim, você pretende que o seu aluno... que o aluno, *né?!*... se é da sua sala – com deficiência, principalmente mental, aprenda em sala de aula? O que que você pretende que ele aprenda? Que ele saia no... no final do ano... Que tenha aprendido, *né?!*... a Língua Portuguesa, assim... o conteúdo?!

**Larissa:** Os... Os... Os meus meninos que conseguem acompanhar o conteúdo *numa* boa – os dois –, eu acredito que eles vai sair sendo capazes de escrever um texto razoavelmente bem! É isso que eu espero! Porque eles tem capacidade *pra* isso! É... Saber ler escrever e interpretar, isso é o mínimo!

**Camila:** Aham!

**Larissa:** *Né?!* Agora, o Wellington...

**Camila:** Não dá?!

**Larissa:** Não... Não dá! Ele não consegue escrever um texto! Se ele escrever uma frase, um parágrafo compreensivo, já é bom! Mas, é difícil porque *pra* ele sentar e escrever... Na última prova do bimestre passado, ele sentou e tinha umas questões discursivas, ele escreveu! Ele conseguiu um parágrafo **????**...

**Camila:** Aham!

**Larissa:** Então, isso *pra* mim já é muito; já é bom!

**Camila:** Aham! Entendi. *Tá* bom! É isso! Muito obrigada!

### *Entrevista profesoras Lia e Leila*

#### **Bloco 1**

**Camila:** É... A primeira pergunta é mais *pra* conhecer!

**Lia:** Aham!

**Camila:** Conhecer vocês! *Pra* gente se conhecer melhor! Então... é... porque que você escolheu ser professor? E por que que pre... permanece nessa profissão?

**Lia:** Que pergunta difícil! (RISOS) Não. Na verdade, assim... é... eu fiz Magistério no Ensino Médio...

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Né?! E depois fiz Letras! Então, foram... as coisas foram caminhando, assim, né?! Quando eu fui fazer ????...*

**Camila:** Aham!

**Lia:** Quando eu fui fazer Magistério no Ensino Médio, era aquela coisa, assim, de: “Ah! Não. Eu quero ser professor! Eu gosto de criança!” *Né?! E todo mundo: “Ah! Você tem facilidade pra ensinar!”*

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Né?! E tal! E aí, eu fui e fiz o Magistério, né?! E... E aí, em seguida, eu fui fazer o vestibular” “Ah! ????! O que que eu vou fazer!” Consequentemente, eu vou fazer alguma coisa na área de... de Magistério! Aí, eu fui fazer Letras porque eu sempre gostei muito de... de... de Língua Portuguesa, de ler e tudo, né?! E aí, você vai... você vai convivendo com aquilo ali e vai fazendo escolhas, né?! “Ah! Eu gosto de fazer isso aqui! Eu me sinto bem ensinando, podendo...” Né?! “Podendo passar alguma coisa!” Né?! Aquela coisa, assim, de que você começa a ver que você tem condições de mudar a vida de alguém!*

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Né?! Assim como alguém mudou a sua, né?! Um professor lá atrás mudou a tua vida também! Né?! E... E aí, foi aquela coisa! Você começa... é... assim... da... da... de acordo... pelo menos no meu caso, né?!... que comecei muito nova, né?!... ah!... você não tem muita noção! É mais idealismo mesmo!*

**Camila:** Aham!

**Lia:** Você começa por idealismo! Depois, com o passar do tempo, você vai vendo que a profissão não é, assim... não... não são só flores, *né?! Na verdade, tem muito mais flores do que dores, né?! Mas, você vai ficando na teimosia...*

**Camila:** Isso!

**Lia:** Na insistência, *né?! Tem dia que você ama a tua profissão! Tem dia que você odeia! Né?! Que dá vontade de desistir de tudo, largar tudo, né?!... porque tem muita... muita... ???? a gente tem muita dificuldade pra trabalhar, muitos problemas pra enfrentar; mais, é aquela coisa, né?!... foi a minha escolha e, agora, vou até o fim com ela!*

**Camila:** Aham! Entendi. É... Há quanto tempo que você leciona?

**Lia:** Eu já... Eu já trabalho a... com o Magistério há 30 anos, já!

**Camila:** Você já tá perto de aposentar?

**Lia:** Tô esperando só completar a idade!

**Camila:** Ah! Só a idade?!

**Lia:** Porque eu comecei ?????. Porque eu comecei muito nova, *né?!*

**Camila:** Aham! É. ????.

**Lia:** Eu comecei com 16 anos. Então... É. Aí, agora, eu tenho que esperar a idade; mas, já tem 30 e... mais... já vai... já vai *pra* mais de 30!

**Camila:** E nessa escola, há quanto tempo que você tá?

**Lia:** É... Nessa escola aqui, eu tô há dois anos!

**Camila:** Há dois anos?! Tá! É... Agora, uma pergunta, assim:... Eu acho que complementa o que você falou na primeira, é um pouquinho mais filosófica! O que... O que é ser professor *pra* você?

**Lia:** Olha! Eu acho que no sentido... Nesse sentido mesmo mais... mais... é... mais, assim... Ah! Vai... Mais essa coisa mais idealizada mesmo que, assim... que acaba que se torna a realidade da gente mesmo, *né?! Olha! Ser professor é... é... é... é... eu acho que é... é uma partilha, sabe?! É... É... É você compartilhar, porque, assim, a gente vai aprendendo que a gente não só ensina, né?!*

**Camila:** Aham!

**Lia:** A gente aprende muita coisa! Todo o dia, a gente ensina, mas, a gente aprende! Então, é uma troca! É uma partilha, *né?! É... Eu passo alguma coisa que eu talvez tenha a mais pra* alguém, mas, eu recebo alguma coisa que, às vezes, *tá* ????... às vezes... às vezes parece que é menos, mas que no final das contas vai ajudando também a... a... a... a... a... a moldar o meu dia a dia, a minha vida, a minha personalidade, *né?! Então... é... é... é... ser professor é isso!*

**Camila:** ????.

**Lia:** É compartilhar!

**Camila:** Legal! É... Então, como você já tinha falado, a gente sabe que os professores enfrentam muito desafios! E o que que você pensa sobre isso? Esses desafios que... que... que todos os dias os professores enfrentam **????** que a gente vive?

**Lia:** Olha! Eu vejo assim: aqui, **????**... eu nunca... eu nunca vivi em outro país, então, assim... é... o que a gente sabe dos outros países é o que a gente lê e escuta falar tanto, *né?!*!

**Camila:** Aham!

**Lia:** Vamos falar aqui de Brasil! Na verdade, assim: a gente aqui em Brasília, apesar de tudo, ainda tem uma situação bem melhor que em outros lugares do Brasil, *né?!* A gente sabe que esse interior afora do Brasil aí assim, as coisas são muito mais difíceis, *né?!* É... É... É complicado! Assim... É... É... É... É... É... É... É... **????** É... É... É muita... É muita dificuldade, *né?!*... que você tem *pra* poder conseguir fazer o trabalho... É... Você pode repetir a pergunta aí, assim?!

**Camila:** Posso!

**Lia:** Eu acho que eu me perdi!

**Camila:** É... A questão dos... dos desafios que os professores enfrentam?!

**Lia:** Sim. É... Então, assim: hoje... atualmente, a gente tem... a... a gente tem uma dificuldade muito grande, que é a não valorização do... do trabalho da... *né?!* Eu acho que o professor sempre foi uma profissão... uma profissão, assim, meio... meio desvalorizada! Mas, eu acho que com a modernidade, com a facilidade da tecnologia e tudo, assim, a... a profissão *tá... tá... tá* muito desvalorizada! Então, isso é um desafio muito grande! É... É...

**Camila:** Aham!

**Lia:** Conseguir convencer o... o... o... o... o nosso público da... do... da importância do trabalho da gente *pra* vida deles!

**Camila:** Entendi.

**Lia:** *Né?!* Isso é um desafio muito grande, *né?!* E aí tem a questão da... dos valores, da violência que *tá* aí e... e que... e da... da falta de... de... de respeito com o próximo, e que acaba atingindo diretamente a gente, porque como a gente lida com gente...

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Né?!*... o tempo todo essas coisas tão **????**! Então, você conseguir fazer o seu trabalho, *né?!*... da... da... da... do... de uma forma bacana, assim... fazer bem o seu trabalho e fazer com que a... a... a... é... é... esse trabalho surta efeito com todas essas adversidades aí de violência, e de tecnologia, e aí, essas...

**Leila:** Problemas sociais diversos...

**Lia:** É.

**Leila:** Que desaguam tudo na escola...

**Lia:** Tudo... Tudo... Exatamente! É...

**Leila:** E a escola não tem estrutura *pra* lidar com todos os problemas sociais que refletem aqui!

**Camila:** É. *Né?! Tá!* É... Há alguns estudos que dizem que não conseguimos separar nossas crenças religiosas e filosofias de vida da nossa atividade profissional! O que que você pensa sobre isso? Concorda? Discorda? Então... Que a nossa essência acaba no que influencia, *né?!*... da pessoa!

**Lia:** Ah! Sim. Eu acho que influencia! É lógico que, assim: você tem que... é... o tempo todo você tem que ir deixando...

**Leila:** Filtrar.

**Lia:** Filtrar. Exatamente. Filtrar as coisas *pra* poder não... não deixar extrapolar demais, assim! Lógico, assim... por exemplo:... é... as minhas crenças religiosas, as minhas convicções filosóficas são parte do que eu sou!

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Né?!* E eu sou! E o... E o meu trabalho... é... é... faz com que eu use muito essa minha... a... a... a minha essência, o que eu sou! Porque se eu *tô* ali tentando passar alguma coisa do que eu tenho *pra*... *pro* meu aluno, *né?!*... É... É lógico que isso daí que faz parte de mim vai... vai transparecer de alguma forma! Agora, a gente tem que procurar *tá* sempre cuidando *pra* poder... Eu que, principalmente, questão religiosa, assim, sabe?! Porque a gente lida com gente de todas as religiões, de todas as crenças, *né?!*





ajuda a... a... a... a... a... a diminuir a dificuldade dele, a fazer... a fazer com que ele cresça, *né?!... e... e... e... Então, é por isso que eu tô te falando que é muito relativo! A princípio, a inclusão é o ideal, mas, a gente... na verdade, a gente tem que... não pode querer jogar todo mundo...*

**Leila: ???? inclusão... Como ela tá sendo trabalhada...**

**Lia: É.**

**Leila: Essa inclusão?!**

**Camila: Certo. ???? Tá! Você até tocou no assunto do... dos alunos ditos normais, *né?!... da relação com... com os... os alunos incluídos e como você acha que os ditos normais lidam com a inclusão?***

**Lia: Eu acho que *pra* essas pessoas é muito positivo!**

**Camila: Aham!**

**Lia: Sabe?! Porque faz com que eles vejam que, assim... que... que não... que nem todo mundo é igual; que existem diferenças, entendeu?! E que a gente pode conviver com o diferente, entendeu?! A gente pode re... *né?!* Pode conviver *numa* boa, com respeito, com... com... com... com... com humanidade, sabe?! A gente pode conviver como outro! Então, eu acho que *pros* meninos que a gente chama de normais assim, *né?!... é... é extremamente positivo! Pra... Porque a escola, na verdade, é aquela coisa de preparação da vida mesmo, né?!***

**Camila: Aham!**

**Lia: Então, assim:... é... isso aqui é uma simulação do mundo real! Se esses meninos... Se os meninos não tem a oportunidade de conviver com o diferente, como é que eles vão conviver no mundo lá fora depois que eles saírem da escola? No trabalho? No dia a dia? *Né?! Como é que eles vão conviver com o diferente? Então, a escola prepara!***

**Camila: Aham!**

**Lia: Eu acho que é extremamente positivo.**

**Camila: Entendi. Eu vou até adiantar uma... uma pergunta que é a questão do... do Distrito Federal: você acha que no Distrito Federal, então, a inclusão, ela já tá caminhando? Ainda... Provavelmente tem muito que melhorar, *né?!... como... como a gente sabe, mas, ela já tá instituída? Ela já tá evoluindo?***

**Lia: Tá! Tá sim! Eu falo, assim, como quem já tá... *né?!... lidando com isso a mais de vinte anos, assim, o crescimento foi muito grande, né?!***

**Camila: Aham!**

**Lia: Quando eu comecei a trabalhar com os surdos... é... ninguém sabia o que que era Língua de Sinais, *né?!... Era... Era... É mímica! Pra todo mundo, aquilo lá era mímica! “Ah! Aquele... Aquele mudinho ali usa mímica! Pra falar, tem que fazer mímica! Pra falar com ele!” Né?! E... E aí, houve uma evolução, uma...***

**Leila: Um investimento no professor. Cursos começaram, *né?!***

**Camila: Aham!**

**Lia: É. Quando eu comecei a trabalhar, eu comecei a trabalhar sem curso!**

**Leila: É!**

**Lia: Porque não tinha!**

**Camila: ????.**

**Leila: ????.**

**Lia: Aí, os próprios alunos ensinavam a gente alguma coisa! No caso dos surdos, *né?!... eles ensinavam pra gente lá como é que é que faziam pra poder conversar com eles; o que que tal sinal significava, né?!***

**Leila: É!**

**Camila: Aham!**

**Lia: E aí... E aí, há pouco tempo ou algum tempo depois começaram a surgir vários cursos: a IAPE, *né?!... começou a... a... a funcionar, a dar os cursos, né?! E aí... E aí, deu essa oportunidade pros professores de... de... de... de crescerem, de se aprofundarem realmente nas questões! Não só... É... Não só, né?!... Eu tô falando da surdez aqui, mas em todos... em todos os aspectos, todas as áreas da deficiência, sendo que tem muito curso! Aí... é... essa questão de colocar a sala de recurso praticamente em todas as escolas, *né?!* Isso faz com que... é... o aluno tenha uma oportunidade de ter um apoio dentro da... da escola que ele estuda e também... é... faz com que os outros professores possam... é... é... é... vivenciar isso daí também, e aí... é...***

**Camila: Aham!**

**Lia:** É... Se a gente consegue fazer uma troca, *né?!...* da gente: os professores da sala de recursos com os professores, *né?!...* regulares...

**Leila:** Professor regular.

**Lia:** *Né?! E... E aí, ele sabe... a... que a... pra que eles entendam melhor o aluno que eles estão recebendo lá dentro da sala! Então, eu acho que é assim! E eu vejo... E... E... Alguns outros Estados que a gente... que, às vezes, viaja e tudo assim, a coisa também tá crescendo! Mas, eu... a... a... aqui mesmo no Distrito Federal, até onde a gente tá no dia a dia, a coisa evoluiu bastante! Tem evoluído bastante mesmo!*

**Camila:** Aham!

**Lia:** Não tá ideal!

**Camila:** É. *????*. *Né?! E comparando com as escolas particulares, muitas coisas falam que a escola pública é ainda bem mais, né?!...*

**Lia:** Sim.

**Camila:** Acessível *????*...

(INTERRUPÇÃO)

**Lia:** *????* particulares que...

**Leila:** *????*...

(INTERRUPÇÃO)

**Lia:** Que tem algum tipo de... de... de investimento nesse tipo de coisa e que oferecem algum tipo de atendimento *pra* os alunos...

**Leila:** Socializar...

**Lia:** *Né?! E...*

**Camila:** Aham!

**Lia:** Mas já tá começando também! Sabe?! É aquela lógica assim: que a... são... é... é... é bem... é bem... é bem pequena em relação ao que era antes *????*! Mas já tem uma ou outra escola que tem!

**Leila:** Que já tem um olhar *????*...

**Lia:** Pelo menos, uma tentativa!

**Lia:** É.

**Camila:** Aham!

**Lia:** Exatamente! Esse olhar já tá começando a surgir, mas em... mas sem sombra de dúvida, a melhor... é... é... é... a melhor... o melhor trabalho *pra... pra* essas pessoas é na escola pública!

**Camila:** Tá bom!

**Camila:** É... Quais são as deficiências e os transtornos que os alunos que frequentam aqui possuem mais ou menos?

**Lia:** Tá! A gente tem o aluno com deficiência física, deficiência intelectual, *né?! A gente tem...*

**Leila:** Os transtornos.

**Lia:** Transtornos, *né?! Tem Asperger, né?! Tem ao longo TGLP...*

**Leila:** TDAH.

**Lia:** *Né?! Transtorno global de desenvolvimento. TDAH. DPAC.*

**Leila:** Baixa visão.

**Lia:** Dislexia. Baixa visão.

**Camila:** E todos *veio...* E todos... é... é... frequentam a Sala de Recursos?

**Lia:** Sim. Aí se estende a todos mundo!

**Camila:** Aham!

**Lia:** Tem pelo menos um de cada frequentando a... a Sala de Recursos! Essa sala... Porque é uma sala que a gente chama de generalista, *né?! E...*

**Camila:** Ah! Tá! É.

**Lia:** A gente não tem deficiência auditiva...

**Camila:** Aham! Que seriam específicas?!

**Leila:** Ainda, *né?! E...*

**Lia:** É. É. Porque, na verdade, assim: a Secretaria de Educação tem uma sala... tem a Sala de Recursos específica *pra* deficiência auditiva...

**Leila:** ????

**Lia:** E *pra* deficiência visual, *né?! Mas... é... na medida em que, às vezes, aparece um caso... que um único caso aqui na escola em que o menino não tenha condições de se deslocar daqui em outro horário pra poder receber o atendimento em outra escola...*

**Leila:** ????

**Lia:** Algum tipo de atendimento a gente dá!

**Camila:** Aham! Entendi. É... Quando você começou a trabalhar com a inclusão no ensino regular? Assim: a participar de uma escola inclusiva? Foi quando você veio *pra* cá com... é... há dois anos?

**Lia:** Não. Não (RISOS)

**Camila:** Há muito tempo, *né?! Há*

**Lia:** Não. Já tem...

**Leila:** Vinte anos.

**Lia:** Vinte e dois anos.

**Camila:** Mas, aí, na época... antigamente também tinha... é... essa questão da inclusão ou era a escola especial?

**Lia:** Não. Não. Não. Já era a Sala de Recursos!

**Camila:** Já era a Sala de Recursos?!

**Lia:** Sala de Recursos!

**Camila:** Ah!

**Lia:** *Tava* começando as Salas de Recursos, na verdade!

**Camila:** Hum!

**Lia:** Quando eu comecei, eram poucas Salas de Recursos! Na verdade, a gente tinha, assim, mais... mais eram o que chamavam de Salas Polo, *né?! Tinha* uma escola que tinha uma sala *pra* atender determinada deficiência. Na outra escola lá atendia uma outra deficiência!

**Camila:** Aham!

**Lia:** E aí, por exemplo: o aluno que estudava aqui, mas que a deficiência dele tinha Sala de Recursos só lá na outra escola, ele tinha que se deslocar *pra* outra!

**Camila:** Ah! É? Ah! *Tá!* Então, já tem tempo, *né?! Há*

**Lia:** É, *né?! Aí, quando eu comecei, eu comecei trabalhando com surdez! Né?! Eu trabalhei... Na verdade, eu trabalhei vinte anos com surdez – com alunos com deficiência auditiva!*

**Camila:** Aham! Ok! É... Como você se sentiu no início do trabalho com a inclusão, assim? Com esses alunos?

**Lia:** Menina! É um misto de empolgação com desespero, porque você quer... é... você quer fazer alguma coisa, você quer fazer uma diferença! E aí, pelo menos... ainda mais eu que comecei há muito tempo atrás – que não tinha quase nada, *né?!... é... é... é... então, assim: você quer tentar resolver os problemas, você quer tentar ajudar os alunos; as pessoas não... não entendiam, não conseguiam entender aquela coisa... a dificuldade daquele aluno pra você fazer o... o... o outro professor entender e falar porque a... a... aquele aluno não conseguia fazer determinada coisa; e ele não iria conseguir fazer, porque se ele não escutava, não iria ter como; iria que ter um milagre *pra* fazer o menino escutar; e aí, que ???... o aparelho auditivo funciona de tal forma, influencia de tal forma a aprendizagem; então... Então, assim: a gente no... no começo, a gente se sente, assim... Por um lado, a gente... É... Assim: é a empolgação de *tá* fazendo um trabalho diferente, *né?!... e por outro, é o medo mesmo, é a insegurança, quase o desespero de que... é quase que você fala assim: “Puxa vida! Eu não vou conseguir... é... é... é... fazer tudo que precisa ser feito!”**

**Camila:** Aham!

**Lia:** A gente se sente impotente!

**Camila:** Aham! E você, professor? Não quer?

**Leila:** Não.

**Camila:** *Tá!* Então, *tá bom!* É... Você concorda que a inclusão no ensino regular – nesse novo formato, *né?! –*, o máximo que os alunos puderem ser... ser incluídos na escola regular... é... é... a informação que o Governo dá, *né?!... é a orientação que as escolas precisam aceitar... E... Você concorda que esse é o melhor caminho pra inserir as pessoas com deficiências no sistema escolar? ????*

**Lia:** ????

### Bloco 3

**Camila:** Então, falando agora... é... mais... mais especificamente do funcionamento da sala de recursos!

**Lia:** Aham!

**Camila:** Eu, assim... Eu **????**... Eu não dou aula! Eu já dei aula particular, porque eu segui um caminho diferente! Primeiro, eu consegui um emprego *pra* depois fazer a faculdade!

**Lia:** Aham!

**Camila:** Então, eu acabei que, assim... Eu não sou professora. Então, eu quero aprender com vocês! Eu realmente *tô* começando do início, do zero, principalmente na questão das... das deficiências, das minorias, que é uma coisa que eu tenho muito interesse! Então, como que funciona a sala de recursos? Assim: como é o funcionamento aqui da sala de recursos dessa escola? E qual é o... o objetivo dela?

**Lia:** **????**.

**Camila:** **????**.

**Lia:** (RISOS) É... A sala de recursos funciona assim: o... o aluno *tá* matriculado na escola...

**Camila:** Aham!

**Lia:** E... E tem... E aí... É... E a gente *tá* aqui *pra* poder dar suporte *pra* eles!

**Leila:** A gente recebe essa... é... uma listagem...

**Lia:** É. Eles *tão* inseridos no sistema, *né?!*

**Leila:** *Pra* saber quais são os... os alunos...

**Camila:** Ah! *Tá!*

**Leila:** E qual... E quais os diagnósticos.

**Camila:** **????**...

**Lia:** Aí, no início do ano, a gente procura esses alunos, entra em contato com eles, entrega *pra* eles um documento *pra* entregar *pros* pais *pra* poder... é... demonstrar o interesse no atendimento na sala de recursos! Porque a sala de recursos não é obrigatória...

**Camila:** Ah!

**Lia:** *Pro* deficiente. Ela é opcional.

**Camila:** Entendi.

**Lia:** Entendeu? É um serviço que a escola oferece, mas que se a família não quiser ou o aluno não quiser, ele não é obrigado a frequentar, *né?!* Mas, a gente oferece! E aí, a partir daí, o atendimento... é... basicamente é no turno contrário! Então, se ele estuda de manhã, ele vai vir *pra* sala de recursos a tarde, *né?!* E no caso da nossa sala, que é *pra* deficiência, a gente vai fazer uma complementação pedagógica *pra*... *pra*... *pro* aluno! Então, aquilo que ele... ele estuda lá na sala, mas ele não consegue acompanhar como os outros! Ele vem *pra* sala de recursos *pra* gente complementar... é... é... essa aprendizagem dele! E aí, essas **????**..

**Camila:** **????**.

**Lia:** Mas essa complementação não é reforço!

**Camila:** Hum!

**Lia:** *Tá?!* Não é reforço de conteúdo! Na verdade, você vai ver! A gente vai analisar qual que é a dificuldade dele: "Ah! Tem dificuldade de interpretação de texto; e não consegue interpretar texto!" Então, a gente vai trabalhar atividades de inter... *pra* melhorar essa interpretação de texto! "Ah! Ele tem uma dificuldade muito grande de... Ele não... é... de... é... de cálculo! Ele não consegue fazer cálculo!" Então, nós vamos trabalhar atividades, jogos, que vão ajuda-lo a melhorar isso daí *pra* que isso se reflita no desempenho dele lá dentro da sala de aula!

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Tá?!* É assim que eu **????!** Agora, fora isso, *né?!*... dele vir no turno contrário, isso não impede também que, por exemplo, quando ele *tá* lá na sala de aula, o professor *tá* dando uma atividade...

**Leila:** O professor *tá* dando uma atividade...

**Lia:** Ele não consegue fazer na sala lá junto com os outros, aí, ele pode pegar o **????**... durante o horário de aula, em vez... sair da sala e vir *pra* cá fazer aqui!

**Camila:** Entendi.

**Lia:** *Pra* que a gente dê o suporte!

**Leila:** **????** adequação curricular!

**Camila:** Aham!

**Lia:** E aí, a gente vai olhar...

**Leila:** ????

**Lia:** E falar assim: “Não. Do jeito que *tá* essa aqui... essa atividade aqui, esse trabalho, ele não vai conseguir fazer! Mas, se eu pegar, adequar isso daqui, *né?!...* eu mudar um pouquinho...”

**Leila:** ????... É.

**Lia:** Diminuir um pouco o grau de dificuldade, *né?!...* acrescentar alguma coisa...

**Leila:** ??? os enunciados, trocar algumas palavras do enunciado...

**Lia:** Aí, ele vai conseguir fazer!

**Camila:** Aham!

**Lia:** E aí, ele vai e faz aqui também! E, além disso, as provas, *né?! É...* Ao invés de fazer a prova na sala de aula com todo mundo, ele vem fazer a prova aqui porque, às vezes, por exemplo, ficar na sala de aula com todo mundo, barulho, aquilo tudo, vai atrapalhar na concentração... ele não vai conseguir... é... ler, entender! Então, ele vem *pra cá pra* poder, a gente... *pra* poder ficar... fazer a prova mais tranquilamente; *pra* que a gente dê alguma orientação, ajude... *né?!...*

**Leila:** Ajude a filtrar aquela questão...

**Camila:** Aham!

**Leila:** Que... *Né?!...* Que ele vai ter um possível êxito, *né?!...* porque aquelas questões que realmente ele não terá êxito algum...

**Camila:** ????

**Leila:** Então...

**Camila:** E eles costumam, a ma... assim, na maior parte, eles costumam gostar dessa... dessa opção ou eles ficam com vergonha de sair da sala?

**Lia:** Menina! Ensino Médio é complicado!

**Leila:** É. É complicado!

**Camila:** É. É por isso que eu ??? Ensino Médio...

**Lia:** É. Ensino Médio é complicado porque, assim, eles *tão numa* fase...

**Leila:** É.

**Lia:** Que... é... principalmente aqueles que tem um... um grau menor de comprometimento!

**Camila:** Entendi.

**Lia:** Quando ele tem um grau grande de comprometimento, às vezes, ele não tem noção...

**Camila:** Aham!

**Lia:** Mas, ele não se incomoda! Mas, aquele que tem um grau mais leve, assim, aí, ele não quer que o colega dele de sala *tá...* “Ah! Aquele menino ali *tá indo pra* sala de recursos! Ih! Então, ele... ele tem problema!”

**Camila:** Aham!

**Lia:** “Ah!” Às vezes, a gente escuta assim: “Ah! Fulano tem problema de cabeça! Por isso que ele vai lá *pra* sala de recursos!”

**Leila:** “É doidinho!”

**Lia:** “É doidinho!”

**Camila:** Entendi.

**Lia:** É... E aí, eles ficam tentando evitar! Entendeu?

**Camila:** Aham!

**Lia:** ??? os alunos porque, às vezes, você tem que ir lá, buscar, chamar, e ele só vem aqui na hora que ele não *tá...* a turma dele não *tá!*

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Né?! É...* Aí, tem menino que: “Ah! Não quero...” “Não, professora! Eu não vou fazer a prova, não! Eu vou fazer na minha sala com os meus amigos!”

**Camila:** Aham!

**Lia:** Daí... Daí, há pouco, quando aí vem a outra prova: “Ah! Professora. Posso fazer aí?” Porque aí, ele não conseguiu fazer a prova lá!

**Camila:** Aham! Ele vem *pro...*

**Lia:** É.

**Camila:** Aham!

**Lia:** Mas tem essa coisa! É por isso que eu falo: o Ensino Médio... O Ensino Fundamental é mais tranquilo!

**Camila:** Aham!

**Lia:** Os meninos ainda são mais novos...

**Camila:** Aham!

**Lia:** E lá não tem... Mas, no Ensino Médio, que eles são adolescentes e que a... a opinião do outro...

**Camila:** Aham!

**Lia:** Como o outro... é... é... me... É aquela coisa: como o outro me vê?

**Camila:** Aham!

**Lia:** Como o meu... Como é que o meu amigo me vê? É muito importante *pra* eles! Então, ali é... é mais difícil! Aí é um trabalho quase de convencimento... de convencimento!

**Camila:** É. E... E aqui? Não... Não tem nenhum aluno que more por aqui no Lago Sul, que seria da região, que seria mais... são os alunos mais de... do... de São Sebastião ou tem?

**Lia:** Não. Eu tenho um ou outro que mora por aqui!

**Leila:** Tem um ou outro!

**Lia:** Mas, assim... Mas, a gente vê que, assim, também não é gente do mesmo nível, *né?!...* da mesma classe social que... que... que realmente que é... é... é... daqui do Lago Sul, no caso!

**Camila:** Aham!

**Lia:** *Né?! É* gente, às vezes, que mora em chácara ou as chácaras aqui mais perto...

**Camila:** Ah! *Tá!*

**Lia:** *Né?! Ou,* às vezes, é gente que, por exemplo, o... o... o pai trabalha; é caseiro, a... *né?!...* alguma coisa assim no... no... *numa* casa dessas aqui; *numa* chácara, alguma coisa assim, e aí, o menino mora aqui perto! Mas, a grande maioria não mora aqui! É... Aí tem gente do Manguieiral, tem... Agora tem muita gente do Manguieiral aqui!

**Camila:** É. *????.*

**Lia** Que *tá* bem próximo e cresceu! São Sebastião...

**Leila:** São Sebastião.

**Lia:** Apesar de lá também ter atendimento, mas tem muito que vem estudar aqui, *né?! E... E tem... tem* gente de outros lugares até mais distantes que acabam, assim: “Ah!” Não sei se tem determinados momentos que moraram por aqui e... e... *né?!...* e aí, depois saíram, mas não quiseram sair porque gostam da escola! A escola é... é... é... é vista como uma boa escola!

**Camila:** Aham!

**Lia:** Com uma boa qualidade de ensino e tudo assim! Então, às vezes... é... a pessoa pega e mora mais distante um pouco, mas, mesmo assim, vem estudar aqui!

**Camila:** E o... E aí... É... É difícil *pra* eles, assim: sa... estudarem de manhã, por exemplo, e virem a tarde?

**Lia:** Ah!

**Camila:** Porque tem pai que tem que trazer, *né?! Ou não?*

**Lia:** Não. Aí, o que que acontece? É que eles ficam direto!

**Camila:** Ah! Eles ficam direto!

**Lia:** Almoçam aqui na escola. Porque a escola, agora, *tá* caminhando *pra* ensino integral!

**Camila:** Aham!

**Lia:** O primeiro ano do Ensino Médio esse ano já é integral! Já ficam aqui... é... três vezes por semana a tarde!

**Camila:** Ah!

**Lia:** A partir do ano que vem, o segundo ano também passa! E os do terceiro eu não sei se já *tá* definido ou não, mas... *né?!...* mas... mas, a tendência é essa: ele vai passar todo... vai ser todo mundo integral! Então, a escola tem almoço, *né?!*

**Camila:** Aham!

**Leila:** Já tem sim!

**Lia:** É. E aí, normalmente, eles ficam! Eles almoçam aqui e ficam aqui, e quando começa ao turno da tarde, aí eles vem *pra cá!*

**Camila:** Aham!

**Lia:** Agora, os meninos da tarde, *pra* poder vir de manhã, aí é mais complicado!

**Camila:** Ah! É.

**Lia:** Aí é mais complicado! Daí, eles tem que vir de manhã *pra* estudar aqui, almoçar na escola e ficar direto!

**Leila:** E já **????!**

**Lia:** Aí...

**Leila:** É muito cansativo!

**Lia:** É. E os meninos da tarde são do nono ano. O nono ano é os meninos... ainda... ainda são mais meninos...

**Camila:** Ah!

**Lia:** Mais crianças!

**Leila:** **????** são tão dependentes, *né?!!*

**Lia:** É.

**Leila:** Assim: já não andam de ônibus com tanta facilidade quanto os mais velhos, *né?!!*

**Camila:** É. Certo. É... Você comentou que fez... a... vários cursos, *né?!!* Esses... Esses cursos, eles são disponibilizados pela... pela Rede: pela EAPE, pela...? Você que tem que demonstrar interesse?

**Lia:** É. Toda... A... No caso dos cursos da EAPE, todo semestre, eles abrem um...

**Leila:** Inscrições...

**Lia:** *Pras* inscrições, *pros* cursos, *né?!!*...

**Camila:** Aham!

**Lia:** E aí, a gente... E aí, a **????**... a... é informado *pra* gente fazer uns cursos e tal! A gente vai e olha e: “Dá!” E tal! “Tal curso me interessa! Vou fazer!” Você vai e se inscreve! Tem um determinado numero de vagas, *né?!!* Às vezes, você consegue! Às vezes, você não consegue! Esse, no caso, dos cursos da EAPE, *né?!!* Mas também, a gente mesmo paga *pra* fazer...

**Camila:** Paga?!

**Lia:** **????**... Pega... Pega curso particular também!

**Camila:** Por ser da sala de recursos, vocês não tem prioridade em... em alguns cursos?

**Lia:** Sim.

**Camila:** É. *Né?!!*

**Lia:** **????** cursos dentro da nossa área se abre, a prioridade é *pra* gente!

**Leila:** É *pra* gente!

**Camila:** Tá! É... Quantos alunos frequentam normalmente aqui, essa sala?

**Lia:** São...

**Leila:** Vinte... Vinte e **????**...

**Camila:** Por volta de mais ou menos vinte?! Não é?

**Lia:** É. É.

**Leila:** **????**...

**Camila:** Mais ou menos.

**Leila:** Do Ensino Médio.

**Lia:** É.

**Camila:** Isso só do Ensino Médio ou contando com os do...

**Lia:** Do nono ano também!

**Leila:** Do nono ano também!

**Camila:** Do nono ano também?! E a maioria com... seria do nono ano?! Mais que **?????!!**

**Lia:** Não. Não.

**Leila:** Não.

**Camila:** Não?!!

**Lia:** A maioria do Ensino Médio mesmo!

**Camila:** É isso aí! *Tá!* É... Vocês já notaram se há a predominância de algum gênero masculino ou feminino entre os alunos que mais frequentam aqui? Se são mais meninos ou mais meninas? Vocês já foram... já observaram?

**Leila:** É equilibrado.

**Lia:** Mas aí, é equilibrado! Um pouquinho mais de menino!

**Camila:** De menino?

**Lia:** É.

**Camila:** Pouca coisa, *né?! Mas...*

**Lia:** É.

**Camila:** É...

**Lia:** Mas, assim, é... é... é... é...

**Leila:** Nada desproporcional.

**Lia:** Não.

**Leila:** Não.

**Camila:** E outra coisa, assim: não é uma coisa, assim, de sempre ser isso, assim!

**Lia:** Aham!

**Camila:** Nada impede que, de repente, no ano que vem seja o contrário!

**Lia:** Aham!

**Camila:** Entendeu?

**Lia:** É... É... Varia muito de ano *pra* ano! É muito relativo! É de acordo com o... com a... com a... com a demanda mesmo que aparece aqui na escola, *né?!...* de matrículas, de alunos!

**Camila:** Aham!

**Lia:** Tanto masculino quanto feminino! Não tem...

**Camila:** É porque essa é uma questão interessante que a gente *tava* até pensando **????** porque a... tem uma... não sei se ainda existe isso, mas, assim: a gente tem uma ideia de que tem mais evasão... é... do sexo masculino, *né?!...* que as meninas são mais comprometidas; mas, parece que na... na... na... com... com os alunos com deficiência de transtorno, parece que **????** mesmo, *né?!*

**Lia:** Tem! Tem sim! É. Não... Mas **????** esse tipo de coisa, assim, tão desproporcional!

**Leila:** Desproporcional não, *né?!*

**Camila:** Aham! É... Aí como que funciona a rotina aqui? Os conteúdos? Aque... Em relação aos conteúdos, são os mesmos da sala... da sala... Vocês seguem o mesmo planejamento? Tem um planejamento diferente, assim, *pra* seguir os conteúdos durante os métodos?

**Leila:** Não. É... É... É de acordo com a demanda! É o que vem chegando *pra* gente!

**Camila:** Hum!

**Lia:** Porque, às vezes, aquele aluno... o aluno, ele...

**Leila:** É o que *tá* sendo trabalhado em sala! Não é?!

**Camila:** Aham!

**Lia:** É. Porque, às vezes, o... o... o professor *tá* trabalhando determinado conteúdo em sala; e aí, ele precisa do suporte da gente! E aí, *tá!* A gente vem e trabalha! Mas até **????**... de repente tem um outro aluno que o problema dele não é o conteúdo de sala de aula; o problema é que... é... é... a... a dificuldade dele *tá* muito lá atrás!

**Leila:** Aham!

**Camila:** Aham!

**Lia:** E aí, você não... você não vai nem olhar *pra* conteúdo que o professor *tá* trabalhando em sala de aula!

**Camila:** Aham!

**Lia:** Você vai trabalhar é aquilo que ele *tá* precisando!

**Leila:** **????** defasagem, *né?!*

**Lia:** Que ele precisa... É. Exatamente! A defasagem que ele precisa corrigir!

**Camila:** Aham! Então, há... há uma parceria, *né?!...* entre os professores da sala comum e vocês?!

**Leila:** Sim. Sim.

**Lia:** Sim. Sim.

**Camila:** Sempre tem esse *feedback* e eles... eles mesmo encaminham...

**Leila:** Sim. Uma vez por semana ele senta com os professores – que é na Coordenação, *né?!... Geral... A gente senta justamente pra fazer esse feedback!*

**Camila:** Aham! Entendi! É... Quais são as tecnologias que vocês tem *disponível* ainda aqui *pra* trabalhar? (RISOS) Eu *tô* dando uma olhada aqui... (RISOS) Uma mesa...

**Lia:** Cadeira... Tecnologia... (RISOS)

**Leila:** Nenhuma.

**Camila:** Nenhuma, *né?! Não tem um computador...*

**Lia:** Não. Mas, *pra... pra* gente aqui, não tem, não!

**Camila:** *????? Pra* vocês, não?!

**Lia:** Não tem, não!

**Leila:** Na nossa, aqui, não! Assim: eu já trabalhei em escola, até, inclusive, em Santa Maria que tinha; existia os computadores, que foram enviados pelo MEC para a sala de recursos! Era um *????* da Positivo...

**Camila:** Aham!

**Leila:** Eles eram até amarelinhos! A gente chamava até de *????!*

**Camila:** (RISOS)

**Leila:** E... E aí, tinha... tinha também um... a... a... o computador também de mesa, impressora, *né?! Então, a gente tinha... Essa parte, não era no sentido de tecnologia...*

**Camila:** Hum!

**Leila:** Tecnologia sim, mas, assim... é... programas...

**Camila:** Aham!

**Leila:** Para facilitar, os *softwares* para facilitar o aprendizado não!

**Camila:** Não?! *????...*

**Leila:** Aí gente tinha que correr atrás e copiar e baixar de *internet* e tudo *pra* poder... Porque, assim: nós não tínhamos...

**Camila:** Hum!

**Leila:** Nenhum *software*, *né?! A não ser o... o... o ledor, que é o sintético, né?!*

**Camila:** Hum!

**Leila:** Que você... Que é *pra* cego!

**Camila:** Ah *tá!*

**Leila:** Aí, você vai pondo... É. Aí tem... A gente tinha essa... essa... esse programa... esse programa, mas, fora isso... (RISOS)

**Camila:** (RISOS)

**Leila:** É.

**Lia:** Lá no Núcleo Bandeirante... A gente *tá* *????* lá no Bandeirante também, lá gente tinha televisão, DVD em sala de aula, mas porque os professores da sala se mobilizaram...

**Leila:** *????:* bazar...

**Lia:** A gente fez bazar, festa, seja lá o que *pra* poder arrecadar dinheiro *pra* comprar, porque não vinha nada da Secretaria de Educação! Até ventilador *pra* botar na sala a gente vai *????* rifa *pra* poder comprar o ventilador!

**Leila:** Rifa também!

**Camila:** E... E aí, se tem algum conteúdo, vocês fazem mesmo e imprimem ali e faz *?????!*

**Leila:** É.

**Lia:** Aham!

**Camila:** E isso aí vocês podem imprimir na escola, por exemplo?!

**Lia:** Podemos! Aham!

**Leila:** Muitas vezes, a gente tem que confeccionar o material!

**Camila:** Confeccionar, *né?!*

**Leila:** Aham!

**Camila:** Certo. Então... é... as... as duas últimas perguntas: a primeira, também um pouquinho mais filosófica, mas, pensando na escola de forma geral, qual o papel que ela deve desempenhar na vida dos alunos?

**Leila:** Voce fala disso... dos alunos...

**Camila:** De... É. Dos alunos... Dos alunos incluídos! Dos alunos com deficiência! Isso! Qual seria a função maior da escola?

**Leila:** A primeira, seria a socialização!

**Camila:** Aham!

**Leila:** É por isso que houve essa... essa inclusão, *né?!?*

**Lia:** É.

**Leila:** Tirar dos Centros Especiais para a... a... o ensino regular, *né?!?*

**Lia:** É.

**Leila:** É... E, além disso, ten... tentar diminuir a disparidade, *né?!?*... entre esses... esses alunos e o restante, *né?!?*

**Lia:** E o... E o restante! É. Diminuir essa... essa barreira, assim, *né?!?*

**Camila:** Aham!

**Leila:** Essa barreira, assim, *né?!?*

**Lia:** *Né?!?* Porque existe uma barreira muito grande, assim, *né?!?* Uma distância muito grande, *né?!?* E aí, trazer... fazer com que esses meninos consigam se aproximar dos outros, *pra* poder... *Né?!?* É... É aquela... É... É... É... É... Eu acho que no caso de... de... de... desses meninos, a escola tem a função muito mais... é...

**Leila:** Social.

**Camila:** Social.

**Lia:** Social mesmo do que até *pra* ver: “Olha! Você tem uma função social *pro* mundo!” *Né?!?*

**Camila:** Aham!

**Lia:** Mas, *pra* eles, essa... essa função fica bem mais evidente!

**Leila:** Sim. *????* que eles tem uma possibilidade; eles tem um potencial...

**Camila:** Aham!

**Leila:** *Né?!?* É... Eles podem adquirir a autonomia, *né?!?*... *pra* uma vida social lá fora, *né?!?*

**Lia:** É.

**Leila:** *Pro* trabalho também, *né?!?*

**Camila:** Tem... Tem que tem muitos que saem... saem do Ensino Médio e trabalham, *né?!?*

**Leila:** Sim. Sim.

**Lia:** Sim. Sim.

**Camila:** Então, *????*...

**Lia:** *Pro* conseguir trabalhar, *né?!?* Fa... Fazer com que ele saia daqui e tenha a vida dele independente, *né?!?*

**Camila:** Aham!

**Lia:** Porque... é... o que eles mais buscam é isso: é autonomia!

**Leila:** Autonomia.

**Camila:** Aham! Ok! Por fim... é... o que você pretende que o aluno com deficiência... Então, ele chega no início do ano, no início do semestre... Então, o eu que você pretende, principalmente, aquelas deficiências... é... mentais que ele aprenda nessa sala?

**Lia:** Nossa! Aqui na sala, assim, o que que eu pretendo que ele aprenda, *né?!?* Olha! É... É... É... É... É que ele... Na... Na verdade, assim: que ele consiga ver que ele... que ele pode ter uma vida...

**Leila:** Próxima do normal!

**Lia:** Próxima do normal, assim como os outros tem, *né?!?*... os outros meninos tem!

**Leila:** Também tem que se ajudar, *né?!?*

**Lia:** *Né?!?*

**Camila:** É.

**Lia:** E... E... E... E... E... E que ele... *né?!?*... que ele... que ele pode... que... que... que ele... que ele tem condições de... realmente, de... de... de... de sair...

**Leila:** De desenvolver habilidades também!

**Lia:** Exatamente! De desenvolver suas habilidades!

**Leila:** Eles têm habilidades! Eles não são pessoas sem habilidades!

**Camila:** Aham!

**Leila:** Tem, mas que precisam ser trabalhadas! Não é?

**Camila:** É. Tá bom! Mais alguma coisa? Mais alguma coisa que você queira acrescentar?

**Lia:** Não. Eu acho que foi bem abrangente, assim, né?! Foi...

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: retextualização e práticas de letramento na educação inclusiva

**Pesquisador:** CAMILA MOREIRA RAMOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66019317.0.0000.5540

**Instituição Proponente:** Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.059.524

#### **Apresentação do Projeto:**

A pesquisadora parte da perspectiva de que há uma dicotomia entre integração/inclusão, normalidade/desvio, inclusão/exclusão e saúde/doença os modelos vigentes sobre a inserção de crianças e jovens com deficiência no sistema educacional brasileiro. E, nesse contexto, os docentes, assim como todos os outros participantes dessa realidade, têm sua identidade construída a partir das representações sociais estabelecidas por esse sistema político. Diante desse quadro, considera-se importante investigar como as identidades desses profissionais são (re)construídas e até mesmo determinadas a partir de discursos e práticas de letramento que sustentam os aspectos pedagógicos e políticos do sistema educacional para o Ensino Especial. Para a coleta de dados será utilizada uma metodologia aberta no decorrer do processo, iniciando com uma pesquisa documental, avaliando as orientações do MEC em relação ao atendimento educacional especializado que ocorre nas escolares regulares. Serão realizadas, ainda, entrevistas com os docentes, individual ou em grupo, para que sejam recolhidos dados, mostrando a construção das representações de letramento desses profissionais, bem como suas representações identitárias. Além disso, serão pesquisados os materiais didáticos, planos de aula, relatórios de ensino, materiais utilizados, entre outros que sejam necessários. Ademais, será construído um diário de campo para anotar informações relevantes na coleta de dados, a fim de se analisar as narrativas percebidas. O contato com os participantes (docentes de Língua Portuguesa) será feito após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa. Para a análise dos dados coletados, será usada a abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Flick (2009), deve se

ater à “apropriabilidade de métodos e teorias”, à “perspectiva dos participantes e suas diversidades”, à “reflexividade do pesquisador e da pesquisa” e à “variedade de abordagens e métodos na pesquisa”. O corpus escolhido são os depoimentos de docentes de Língua Portuguesa tanto das salas de aula comuns quanto da sala de recurso, do Centro de Ensino 2 de Sobradinho/DF.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações de letramento do professor de Língua Portuguesa com alunos portadores de necessidades especiais incluídos no Ensino Médio regular.

Os objetivos específicos são: Pesquisar os discursos e as práticas de letramento dos docentes (prática de leitura e escrita); Verificar como são materializados em textos de entrevistas e em narrativas de docentes discursos sobre o ensino de alunos especiais; Examinar que práticas de letramento podem ser inferidas dos gêneros discursivos e dos discursos em entrevistas com os docentes de LP que atendem a alunos portadores de necessidades especiais; Analisar que identidades docentes (inclusive identidades de gênero) são constituídas nesses textos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, pois segundo a pesquisadora não serão utilizadas imagens nem a reprodução das vozes gravadas. As gravações serão degravadas e digitalizadas para serem incluídas apenas na análise dos dados da pesquisa. A fim de garantir a segurança e o anonimato dos participantes, a pesquisadora irá utilizar apenas as iniciais dos nomes dos participantes. Mas caso apareçam situações consideradas de riscos para os participantes da pesquisa, não serão incluídos os excertos na pesquisa.

Benefícios:

Segundo a pesquisadora os resultados poderão contribuir com a reflexão sobre o cenário atual da educação inclusiva no Brasil. Tais resultados serão disponibilizados à escola, após a defesa da dissertação, pela própria pesquisadora, a qual irá combinar com os participantes um melhor momento para esse encontro.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências foram sanadas. Aprovado pelo CEP/CHS.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_868393.pdf	06/04/2017 16:20:02		Aceito
Outros	Autorizacao_utilizacao_som_de_voz.doc	06/04/2017 16:19:11	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Outros	Revisao_etica.docx	06/04/2017 16:18:07	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_aceite_instituicao.pdf	16/03/2017 11:34:20	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Carmem.pdf	16/03/2017 11:32:40	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Camila_Moreira_Ramos.pdf	16/03/2017 11:28:44	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_1.docx	10/03/2017 13:27:09	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/03/2017 13:25:04	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Outros	Instrumentos.docx	10/03/2017 13:24:31	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Camila.docx	10/03/2017 13:21:22	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.doc	10/03/2017 13:14:09	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/03/2017	CAMILA MOREIRA RAMOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 11 de Maio de 2017

**Assinado por:****Érica Quinaglia Silva****(Coordenador)**