



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2015
ISSN 1887-4606
Vol. 9(1), 201-221
www.dissoc.org

Artigo

Educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento

José Ribamar Batista Júnior
Universidade Federal do Piauí

Denise Tamaê Borges Sato
Governo do Estado do Goiás

Resumo

A inclusão da pessoa com deficiência no contexto educativo gerou transformações na escola e nas pessoas que transitam por esse ambiente. Centrada na atuação docente, a inclusão tem sido sentida diferentemente por professores/as, que ora a temem, ora se encantam. Essas mudanças se deram em consonância com as orientações estabelecidas na Conferência Educação para Todos, em Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), que preconizavam, principalmente, a ampliação da Educação Especial nos países em desenvolvimento. Ancorada na Análise de Discurso Crítica (Fairclough 2003) e nos Novos Estudos do Letramento (Barton, 2007), objetivamos investigar os discursos e as práticas de letramento no contexto da Educação Especial, tendo realizado a pesquisa etnográfica em quatro cidades brasileiras, no período de 2007 a 2013, com 30 professores/as. Os resultados apontam para uma prática educacional consolidando um ambiente de desvalorização da docência, pela privação de meios, recursos, acanhamento das políticas intersetoriais de apoio às famílias. Igualmente, a política de formação docente para a educação inclusiva vem contribuindo para uma prática escolarizada não emancipatória. Por outro lado, novos discursos emergem no contexto escolar (Discursos da inclusão, dos Direitos Humanos e da Família tradicional) que favorecem o convívio entre crianças e jovens da Educação Especial/Educação Regular, bem como a integração social de pessoas com deficiência em diferentes ambientes.

Palavras-chave: *Discurso, Letramento, Educação Inclusiva, Educação Especial.*

Abstract

The inclusion of people with disability in the context of education in Brasil led to changes in school institutions and environments, and affected individuals involved in them. Highly focused on teaching performance, inclusion has been perceived differently by teachers, their feelings balancing between fear and delight. These changes have taken place in accordance with the guidelines established in the Education for All conference in Jomtien (1990) and the Salamanca Statement (1994), who mainly advocated the expansion of special education in developing countries. In the light of these policies, we aimed to investigate the discourses and practices of literacy in the context of special education. Framed by Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2003) and the New Literacy Studies (Barton, 2007), ethnographic research was conducted in four Brazilian cities, in the period 2007-2013, involving 30 teachers. The results point to educational practices in an environment that underrates the value of teaching, by depriving teachers of means and resources, also configured by shy intersectorial family support policies. This is complemented by teacher training policies for inclusive education that have been contributing to non-emancipatory schooling practices. In the meantime, new discourses – discourses of inclusion, human rights and traditional family – emerge in the school context, that favor socialization between Special Education and Regular Education children and youth, as well as the social integration of people with disabilities in many contexts.

Key-words: *Discourse, Literacy, Inclusive Education, Special Education.*

Introdução

Observamos a crescente matrícula de alunos e alunas com deficiência na sala de aula regular, com implicações na prática pedagógica, na metodologia de ensino, assim como nas estruturas das escolas, na formação docente e, principalmente, na política educativa para pessoas com deficiência. Objetivamos investigar, assim, como os significados dos discursos e as práticas de letramento contribuem para a formação identitária dos/as professores/as que atuam na educação inclusiva.

Este artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta o quadro teórico que informa este trabalho – Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) e Novos Estudos do Letramento (RIOS, 2009; MAGALHÃES, 2012); a segunda apresentará a pesquisa qualitativa etnográfica (ANGROSINO, 2009; ATKINSON E HAMMERSLEY, 2007) e o contexto da pesquisa. A análise dos dados obtidos nas cidades pesquisadas, na terceira e quarta seções, elucida a proposta inclusiva das pessoas com deficiência no contexto escolar. Concluimos, tecendo algumas considerações.

1. Análise de Discurso Crítica e Letramento

A Análise de Discurso Crítica (ADC) tem como objetivo demonstrar os modos pelos quais o abuso de poder, a dominação e as desigualdades são sustentados ou combatidos por meio de textos (escritos ou orais) em contextos específicos (sociais ou políticos, cf. Van Dijk, 1999), agindo por meio da força de instituições como o Estado e a Igreja, sob forma de manipulação ideológica (MAGALHÃES, 2008). Pelo discurso, as instituições transformam ou mantêm olhares e ideologias que se repetem e incorporam em identidades. O discurso assume nas práticas sociais seus três potenciais semióticos, sendo, simultaneamente ação, representação e identificação. Modos de ver e compreender determinados fenômenos sociais são, portanto, construções sociais complexas, que envolvem também outros elementos da prática, inclusive os não discursivos. Na abordagem da ADC, o conceito de discurso permite ver duas possibilidades de significado: em primeiro lugar, uma ideia de algo menos abstrato, tal como o discurso de igreja, ou o discurso feminista; em segundo lugar, como semiose, carregada de sentidos sociais, que traz consigo modos de ver e interpretar, ou seja, o elemento linguístico que operacionaliza as interações em ambientes específicos.

Segundo Baynham e Prinsloo (2009, p.2), o letramento varia conforme suas formas, funções, usos e valores em contextos sociais, diferenciando-se assim em seus significados e efeitos sociais. Por outro lado, os Novos Estudos do Letramento compreendem o letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, como prática social envolvendo questões ideológicas e disputas hegemônicas (BARTON, 2007; SATO, 2013; BATISTA JR, 2013). Dessa forma, as práticas de letramento na escola necessitam ensinar valores e atitudes, a partir de um comportamento ético levando em conta as necessidades dos alunos. Falar em ‘didática’ na educação inclusiva é, ainda assim, preocupante, pois mesmo com a existência da AEE e o apoio pedagógico, persiste um conceito tradicional limitativo do desenvolvimento que rotula os discentes. O desenho, resumo, relatório, anotação no quadro, resolução de exercícios são recorrentes, porém, a entrada dos alunos da educação especial no cenário regular de ensino exige inovação didática e pedagógica, assim como uma busca constante de alternativas para efetivar o ensino/aprendizagem.

2. Percorso Metodológico

Adotamos uma perspectiva qualitativa neste trabalho. Nesse sentido, entendida como um campo que busca a compreensão da modernidade tardia, a ADC providencia, na sua associação com uma abordagem etnográfica, o fundo social onde as práticas se realizam (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Aumentando as possibilidades de identificarmos aspectos de um local ou de uma prática dos quais não pertencemos¹, a pesquisa qualitativa etnográfica (ANGROSINO, 2009) mostra-se produtiva quando buscamos algo intrinsecamente relacionado com a cultura, neste caso a identidade, o letramento e as práticas. Desvincular a análise textual da investigação *in loco* é, a nosso ver, abrir mão de maiores chances de percepção dos fenômenos sociais e incorrer na responsabilidade da adoção de um ponto de vista nem sempre justificável na trama da superficialidade textual.

A pesquisa foi realizada nos últimos sete anos em quatro estados do Brasil: Ceará, Distrito Federal, Goiás e Piauí. Os dados foram coletados e gerados por meio de observações, entrevistas, narrativas e registros de diários. Os participantes da pesquisa são professores/as envolvido/as na prática de letramento inclusivo da pessoa com deficiência. Assim, a adoção da etnografia aliada à Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO (FAIRCLOUGH, 2003) foi a opção mais adequada na busca de formações identitárias e dos discursos.

3. Discursos no contexto da Educação Inclusiva

Neste seção, faremos a análise dos discursos encontrados nas cidades de Brasília, Fortaleza, Goiânia e Teresina.

a) Brasília

Na sala de recursos, Amanda e Danilo atendem cerca de 30 alunos/as por semana, e recorrem aos trabalhos de grupo para conseguir que todos/as sejam recebidos/as. Essa estratégia tem contribuído para que os curtos intervalos entre atendimentos. Na prática, Danilo e Amanda atuam como incentivadores da permanência dos/as alunos/as especiais na escola e buscam atenuar a dificuldade no acompanhamento do currículo trabalhado na sala de aula comum. Os atendimentos buscam, assim, sincronizar os conteúdos de sala com os trabalhados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Danilo: Olha, o processo, eu fiquei sabendo que ele existia através de informação que tem no mural, aí depois que você já está em contato com eles, aí na reuniões das coordenações pedagógica, aí aparece alguém, né, e diz pra você que aqueles alunos são deficientes, que eles precisam de um tratamento diferenciado.

Em “aparece alguém” dizendo que os alunos “são deficientes”, Danilo nos informa sobre o processo de inclusão vivenciado. Em “aparece alguém” desvaloriza-se o agente, sugerindo a ausência de função ou estrutura na escola incumbida de apresentar o público a ser incluído aos/as professores/as, nem tampouco a formalização desta prática. A escolha verbal “aparece” remete, por sua vez, ao sentido de vaguidão, fortuidade, próprio do mundo do fantástico. Nesse sentido, a apresentação do/a aluno/a deficiente pode ser compreendida como uma surpresa, uma situação atípica, na qual tanto o agente que enuncia como o próprio aluno/a incluído/a podem ser vistos como alheios, estranhos ao sistema escolar como um todo.

A nomeação da pessoa incluída em “são deficientes” funciona como o inicializador da prática inclusiva, que justificaria o “tratamento diferenciado”. Ao comentar que “eles precisam” desse tratamento, universaliza-se a deficiência, agrupando todas as pessoas incluídas num traço de déficit que, suscitando uma série de atitudes, evoca valores confrontados com as crenças propagadas pela escola tradicional, fundamentadas em resultados e avaliações.

Danilo nos informa de que obtinha informações sobre a inclusão no mural ou nas reuniões. De uma perspectiva acional, observamos que os gêneros “mu-

ral” e “reuniões de coordenações pedagógicas” não parecem corresponder à formalização pretendida para a educação especial. Nesse sentido, o discurso inclusivo da igualdade funciona como um apagador da prática profissional, como se os/as professores/s não precisassem de se preparar para o processo pedagógico, considerado algo corriqueiro.

Atravessada pela perspectiva do déficit, a formulação da representação de pessoa com deficiência no contexto da escola inclusiva propicia a construção de uma identidade discente fragilizada, e, por conseguinte, de um papel docente igualmente destituído de poder. À representação de um/a aluno/a que não aprende encontramos representação equivalente de um/a professor/a desqualificado/a que não ensina. A desqualificação associada à identidade docente é recorrente na fala de Danilo e de Amanda:

Danilo: Porque eu achava, que ele não deveria estar ali. Porque os professores não estavam capacitados. Eu achava que eles estavam perdendo tempo ali. Que eu tentava ajudar um pouco.

Amanda: Mesmo eu estar... sem preparo. Sabe? Sem orientações, eu ia mais pelo coração, pela intuição, né, e contato com a família, isso era muito importante na época.

Ao comentar a situação, Danilo entra num processo de modalização epistêmica (“eu achava”) e deôntica (em relação ao verbo “deveria”) – “eu achava, que ele não deveria estar ali”. A modalidade epistêmica relaciona o conteúdo ao conjunto de crenças: Danilo não considerava apropriada a inclusão do seu aluno. A modalidade deôntica refere-se à obrigação: dado que o aluno estava matriculado por meio de uma política inclusiva “de mão única” havia forças que o impeliram à sala comum. “Não deveria” funciona, por isso, não apenas como modalização negando a obrigação, mas também como avaliação negativa da prática, dado que exprime uma apreciação subjetiva de Danilo, justificada logo de seguida: porque os professores não estavam capacitados.

Sem capacitação, Amanda explicita como procedia em seus atendimentos – sem preparo, sem orientação, ia pelo ‘coração’, pela ‘intuição’, pelo contato com a família, termos que evocam o discurso tradicional de gênero², oriundos de sua experiência familiar, maternal ou feminina. Para se tornar eficaz, a prática pedagógica na perspectiva inclusiva precisaria ser tratada de maneira diferenciada. Danilo comenta a falta de estrutura para se trabalhar na SRM. Inicialmente a sala de recursos deveria ter recursos, mas não possui. Sem os recursos, a SRM conta com os/as profissionais, com o computador e alguns jogos. Nada muito específico, nem muito pedagógico, ela funciona de forma precária, agravada pela falta de formação dos/as professores/as. Para garantia das condi-

ções ideais, o/a professor/a deveria ser conhecedor e possuir formação para a docência na área de educação especial, assim como ter acesso aos recursos pedagógicos necessários.

Correspondendo à evocação dos direitos humanos, das vantagens de uma sociedade mais justa e integrada, logo, mais próspera, os discursos de fundo humanitário alicerçam-se na concepção de que a participação das pessoas com deficiência na escola possibilitará autonomia e independência financeira pelo acesso ao trabalho e à renda. Tais premissas fazem eco da ideologia do letramento autônomo que apregoa uma crença segundo a qual o acesso ao letramento induz o desenvolvimento intelectual, alegadamente permitindo o pleno exercício da leitura e da escrita em qualquer ambiente. Em Brasília tal discurso está vinculado ao trecho que se segue:

Danilo: Uns vêm a escola com outros olhos eles querem que o filho seja incluído, que ele tenha uma socialização. E outra parte querem... Essa outra parte quer a socialização e também quer que o aluno aproveite a escola.

Dois tipos de crença são aqui mencionados: a de que a inclusão permite apenas a socialização e aquela em que, além disso, oferece também o ensino. Para compreender melhor tais posicionamentos, precisamos lançar luz às práticas. No caso da socialização, a criança ou jovem já passou por diferentes instituições inclusivas sem sucesso, passando seus pais, então, a esperar que haja ganhos do ponto de vista da convivência social, da integração à comunidade. Esse posicionamento está contido nos pressupostos humanitários de tolerância e democracia, em que a socialização pela socialização é um grande serviço da escola, porque transforma o sistema de crenças em relação à deficiência e à pessoa com deficiência, daí surgindo, alegadamente, uma sociedade mais justa e igualitária.

O segundo posicionamento, de que a criança poderá obter avanços em sua aprendizagem para além da socialização, reflete a prática de mobilização afetiva, segundo a qual, a escola inclusiva tem condições de escolarizar pela aceitação da multiplicidade de caracteres humanos. Na prática, essa visão humanitária consiste na promoção da matrícula em sala comum de crianças e jovens especiais, para que o contato com outras crianças consideradas sem deficiência promova o ambiente adequado à troca e também à aquisição do conhecimento.

Tô encantada! Embora insatisfeita, sabe, porque a inclusão... A forma como eles tão querendo implantar, eu num acredito, né, salas super lotadas, professores com várias turmas, né, eu acredito no lado de atividades, tem um professor, só que você seleciona inclusive o perfil desse professor pra trabalhar com o aluno.

Amanda tem a noção de que o modo como a inclusão tem sido efetivada não tem dado muitos resultados. Seu real deslumbramento diz respeito ao convívio com os/as alunos/as com deficiência, demonstrando plena adesão ao que fala na sua avaliação: “Tô encantada!”. Ela gosta de estar em contato com os/as alunos/as e considera isso positivo, repercutindo em sua identidade. Já quanto ao processo inclusivo, sua fala sofre uma modificação sensível (“eu num acredito”), e surge a tensão entre o discurso e a prática, entre o preconizado, os benefícios da convivência e a falta de efetividade escolar, que ela atribui à falta de estrutura: “salas lotadas, professores com várias turmas”.

Apesar da estrutura precária, Amanda ainda vislumbra possibilidades de inclusão caso o/a professor/a seja adequado/a (“um professor, só que você seleciona inclusive o perfil desse professor pra trabalhar com o aluno”), repetindo um discurso em que a necessidade de incluir passa, principalmente, pela necessidade de aceitação da inclusão pela parte do/a professor/a, (admitindo a seleção do perfil daqueles/as que como ela, Amanda, se sintam felizes por educar pessoas com deficiência). Apesar de criticar a estrutura, Amanda alega a condição docente, assim como a adesão profissional, como mecanismo suficiente para efetivar, “salvar” ou garantir essa inclusão. Alicerçado no discurso humanitário da aceitação, da convivência e da promoção da aprendizagem pela promoção da diversidade em sala de aula, Amanda desvia assim o foco da crítica ao sistema para depositá-la somente em seus pares – os/as professores/as.

O discurso burocrático corresponderia ao conjunto de ações governamentais que visariam, entre outros, a construção do sistema administrativo para a execução do projeto inclusivo, e compreendem o aparato legal, a estrutura, o financiamento e a modalidade de atendimento:

Tem nosso velho sistema de saúde, que você vai esse ano pra ser atendido o ano que vem. Que dizer, eles têm muita dificuldade em conseguir isso, aí vão enrolando, enrolando, enrolando e não trazem. Mas quando tem esse laudo psicopedagógico. Ali tem algumas indicações de como tratar esse aluno. Nesse laudo psicopedagógico, e aqui o que que precisa na AEE? Precisam ter diagnóstico e que... Também esse laudo psicopedagógico.

Sob esse ponto de vista, a estratégia burocrática resolveu o problema delegando aos/às professores/as comuns o atendimento educacional e suprimindo os atendimentos de saúde, inclusive, a necessidade de diagnóstico mencionada por Danilo, para a consecução da educação. Danilo ainda menciona a necessidade de dar tratamento específico, mediante a apresentação do diagnóstico e do laudo

psicopedagógico, com as indicações do que esse/a aluno/a precisa para ser devidamente escolarizado, mas pela falta de cobrança ou regimento e pela dificuldade de consegui-los no sistema de saúde, esses documentos não chegam à SRM.

c) Fortaleza

Em Fortaleza sentem-se os mesmos discursos de ordem pedagógica, humanitária e burocrática, ainda que cada local apresente a sua peculiaridade. Aqui, analisaremos as entrevistas de Denise e Conceição.

O discurso pedagógico resulta em parte do discurso burocrático, pois a partir das leis, dos meios e estruturas burocráticas delineadas para o atendimento, os/as professores/as deverão realizar a organização da prática pedagógica inclusiva, em si polêmica. Ela deve atender e apoiar as necessidades educacionais, por meio de oferta de tecnologia assistiva, ensino de códigos e linguagens e do apoio educacional aos/as alunos/as, além de assistência aos/as professores/as. Contudo, quando analisamos as atribuições do/a profissional do AEE encontramos que sua principal função é a organização, elaboração e disponibilização de recursos, principalmente, o trabalho com jogos e recursos.

Denise: Primeiro acabar com essa visão de que a deficiência vêm, chega primeiro que a pessoa. Depois, qual a deficiência dela com o aprendizado... mas a primeira coisa da educação especial é gostar dos meninos. Tem que gostar, porque é inevitável o contato físico, é inevitável. Eu não tenho nojo dos meninos, eu não tenho medo dos meninos, eu não consigo ver o problema desses meninos, eu nem sei, o pessoal fica dizendo que eles são feios, que eles andam diferente, eu olho eu não percebo. Eu percebo uma dificuldade. E eu dizia assim: “Aquele povo é tão feliz, com as professoras no ensino especial! Eu vou ser feliz igual a elas!” Enquanto as outras pessoas têm inveja, falavam mal. Eu não! As vitórias são lentas:: mas são maravilhosas. [...] Você tem que tocar e deixar tocar-se! [...] nós vamos trabalhar a superação diante de cada uma deficiência e de cada característica de cada aluno. Parar com esse negócio: “Ele não sabe nada! Ele é um vegetal! Ele tá aqui só de enfeite!” Num suporte mais isso. Vamos mudar. Isso é, é dois mil e doze chegando e eu nunca mais quero ouvir isso. Meu sonho... embora eu defenda cem por cento a inclusão, eu vi que na hora de alfabetizar os cegos e o surdo... numa escola na hora em que a aula é de português, lá na pré-escola, aí o aluno surdo sai:: e vai ter aula de LIBRAS, no mesmo tempo em que o ouvinte está sendo alfabetizado em língua portuguesa, o surdo em LIBRAS.

Denise apresenta um discurso diferenciado e enfatiza o progresso, também posicionado num discurso humanitário: domina libras, braile, fez cursos para trabalhar com surdo-cegueira, com deficiência mental. Diz-se apaixonada pelas

crianças, ao ponto de não sentir nojo, de não ver feiuras, de não ter nenhum desconforto no contato com os meninos, embora as últimas barreiras no contato tenham sido vencidas somente no curso para surdo-cegueira em que a comunicação se dá via tato.

Essa identificação iniciou antes de sua introdução à Educação Especial, onde não viu dificuldades de aprendizagem, mas sim, a felicidade promovida pela integração entre alunos/as e professoras/es, em oposição à violência das escolas comuns. E desejou essa integração, num lugar onde pudesse também não ser “minorizada”, ou seja, não ser diminuída em seu papel docente. Isso dependia do grau de importância atribuído ao trabalho, e Denise encontrou o valor que procurava ao compor a equipe de professoras que educam crianças com deficiência.

Criticando a falta de adesão de seus/suas colegas, Denise reproduz a fala desses/as profissionais: “Ele não sabe nada! Ele é um vegetal! Ele tá aqui só de enfeite!”. Contudo, não é difícil entender o posicionamento desses/as professores/as. Denise refere-se a professores/as do ensino comum, violentamente obrigadas a expandir suas funções a um público para o qual não haviam sido preparadas. Formadas para o trabalho educacional comum, elas precisam trabalhar de repente com as mesmas ferramentas em ambiente e função estranhos à sua identidade. Essa violência imerecida – com tendência a gerar sentimentos de injúria e para a qual não existem “direitos” visto ter sido criminalizada a recusa – repercute-se em protestos velados, não aceitação do trabalho ou das crianças. Passa-se ao outro a violência por si sofrida, em processo de perpetuação da agressão, tão comum em casos de violência e maus tratos que observamos nos dias atuais.

Não estando Denise nesse nível de revolta, a defesa irrestrita da inclusão revela fundamentação, mas também críticas, reconhecendo falhas no processo pedagógico e desejando que a avaliação se desse no futuro em razão da aprendizagem, do real atendimento. Alunos/as surdos/as aprendendo língua portuguesa em libras, alunos/as cegos/as, em braile, e nos demais momentos, alunos/as com e sem deficiência aprendendo juntos, como deve ser.

Conceição: Olha... na, na... normalmente eu vejo muito as pessoas se referir muito a professor, como sofessor, como os coitadinhos, mais eu não me sinto assim, e... me sinto e fico irritada quando vejo alguém falando assim, porque pra mim é uma profissão que me deu sempre tudo o que eu quero e, que eu tenho e o que eu sou, até hoje foi através da minha profissão. Eu entrei muito nova... eu tinha vinte ano quando eu comecei a trabalhar. E assim... e gosto do que faço, sempre gostei e continuo gostando. E às vezes as pessoas me perguntam: “Hoje, você já fazia do mesmo jeito que quando você começou?”. Faça! Ainda faço MAIS, porque hoje eu tenho uma... mais tecnologia e mais re-

curso do que antes. E assim... eu sempre vejo as pessoas se referindo como uma coisa rebaixada, mas eu não gosto e não acho que seja.

Conceição em sua fala abrange a avaliação do fazer docente como um todo, onde a indiferença ou o valor negativo atribuído à profissão é afirmado como senso comum. “Sofressor” seria a pessoa que, atuando como docente, sofre. Inerente à profissão e atravessando o fazer docente, essa representação de sofrimento e sacrifício coloca o/a profissional numa condição de mártir, de doação. Nenhuma profissão deve ser doação. Todo trabalho deve oferecer condições dignas de execução do seu ofício. Mesmo aquelas que envolvem risco ou insalubridade devem primar pela segurança e bem estar de seus/suas trabalhadores/as.

A avaliação de Conceição é importante para verificarmos o nível de adesão ao seu trabalho e a construção da sua identidade docente. Afirmando que faz mais do que antes porque dispõe de tecnologias que não existia, ela própria não está tão segura de sua opinião. Em sua fala “eu sempre vejo as pessoas se referindo como uma coisa rebaixada, mas eu não gosto e não acho que seja”, Conceição refere-se à profissão como uma “coisa”, que sofre uma ação – a de ter sido rebaixada – pressupondo que em algum momento ocupou um lugar de destaque.

A tentativa de reprodução da fala, de que a profissão é considerada uma coisa rebaixada, contém em si uma avaliação. Sua afirmação é reflexo de outras falas internalizadas por Conceição, de outras opiniões que se somam às suas vivências. Apesar de eticamente importante, a profissão não usufrui do valor social que ela julga merecer. Essa dicotomia identitária, entre o que pensa e o que vive, é corroborada no segundo período: “mas eu não gosto, e não acho que seja.” Apreciando os julgamentos alheios, Conceição é, aqui, enfática – “eu não gosto”, quer dizer, não se sente confortável nem se identifica com o grupo que menospreza os/as professores/as ou a profissão docente. Segue-se, porém, uma modalização da sua fala – “e não acho que seja”. Não *afirma algo* como na primeira oração – não o *é de facto*, porque Conceição sente os efeitos, vivendo a desvalorização. Logo, não considera esta uma profissão ruim, antes uma profissão que precisa ser reafirmada para ser vivida.

c) Goiânia

Todas as escolas públicas e privadas da rede regular de ensino são também inclusivas. A família que deseje matricular seus/suas filhos/as numa escola especial, encontrará dificuldades, visto que, segundo a legislação, as escolas especi-

ais não têm função precípua de escolarização, oferecendo serviço complementar a escolas públicas e privadas, em grande parte voltado para a profissionalização de pessoas com deficiência. Mais inusitado ainda tem sido o esforço público em retirar esse serviço das escolas especiais e centros especiais, onde professores/as possuíam formação e colocá-lo nas mãos de profissionais sem formação na área.

Sobre a precarização da educação, a professora Ludimila faz o seguinte relato:

Ludimila: É diferente. Bom, assim, o que que me faz sofrer na escola pública? Porque tem... Vai causando cansaço na maioria dos professores, não digo que eles são mal intencionados não. Em termos que vai tendo um cansaço, um desgaste, de ver a falta de apoio, a falta de investimento, e aí eles acabam... Levando o trabalho. Aquele idealismo, aquele sonho de construção da educação vai morrendo, talvez não da mais, vai saindo. Opção vai perdendo a força e aí... Tem pouco tempo que eu estou na educação pública, eu vou vendo isso, se eu perder isso eu saio da escola. Se a escola não me proporcionar essa, esse ambiente de aprendizado de levar a coisa... Eu acabo saindo. Eu procuro... Eu prefiro dar... Ensinar dez pessoas, mas se for pedir emprego mesmo na educação do que ficar com mil alunos e fingir que está sendo mesmo educação.

Ludimila: E tá caminhando pra isso porque estar na sala superlotada, meninos com necessidades grandes. E aí eu... Eu só tenho uma aula por semana, cinquenta minutos, alunos, mais de trinta né, tem aquela pressão de concluir conteúdos não sei o que, e as necessidades das pessoas, então eu não consigo ficar ligada a essa questão de cumprir um conteúdo se não houver nem um perder de tempo pra conhecer os alunos e ver a evolução, né.

Ludimila faz um paralelo entre o que considera educação e o que vê na prática, recorrendo ao discurso humanístico da valorização do ser humano. Nomeando a educação como “opção”, associa-a a escolha, autonomia, através de palavras positivas, como “idealismo”, “sonho”, “força”, “ambiente de aprendizado” e “crescimento”. Suas escolhas lexicais demonstram a perda, na prática, da vitalidade desses ideais humanos e admitem a postura de compra da força de trabalho: “emprego”, “fingir” e associando a essa atividade mecânica a expressão “pressão de concluir conteúdos”. Em “não digo que sejam mal intencionados não” Ludimila atribui a falta de êxito do fazer docente a causa externa ao/a profissional, situando a identidade docente ainda no nível positivo. Ela aponta as dificuldades estruturais que corroem a disposição dos/as professores/as contribuindo para a má qualidade do ensino.

Nos termos “causando cansaço”, “desgaste”, “falta de apoio”, “falta de investimento”, “sala superlotada” e “necessidades grandes” a professora fala

das consequências da precarização da educação sobre os/as profissionais e firma sua postura docente dizendo que “perder de tempo pra conhecer os alunos e ver a evolução”, fazem parte do seu fazer pedagógico. Ludimila é uma missionária religiosa. Professora de música, ela atua em três instituições sendo que parte de seu tempo é dedicado à atividade voluntária. Formada em um seminário para evangélicos, ela alia um discurso de desenvolvimento, de progresso pela educação, ao discurso humanístico de sua mãe, também educadora, expandido pela visão religiosa, e vincula a identidade docente à doação.

Essa formação humanística atribuída à doação, à “função humanitária dos/as professores/as” é o que faz com que muitos/as profissionais critiquem o papel docente. Gilmar e Larissa se posicionam criticamente sobre o tema conforme os trechos que se seguem:

Larissa: Eu acho que é porque assim, existe aquele mito da proteção materna, sabe, você vê que aqui é uma escola de Ensino Fundamental, e a maioria são professoras porque os meninos são menores. Eu acho que ainda existe aquele ranço, de que ele é pequeno e tem que cuidar, então tem que ser mulher, porque mulher é mãe. Se você for no [inaudível] a maioria é mulher. Você conhece? São pouquíssimos homens. E no ensino médio, já há uma equivalência, eu também já trabalhei numa escola de ensino médio, é metade, metade. Entendeu? Eu acho que é esse negócio mesmo, sinceramente, penso que é esse negocio do cuidar, da coisa da maternidade, desse resquício, entendeu? Eu acho que é isso. Porque a tarde principalmente sabe, os meninos, assim parece que as mães dos meninos ficam mais confortáveis quando veem mulheres porque os meninos são bem menores, então eu acho que passa aquela confiança e eu acho que é isso mesmo, é essa herança, sabe, esse ranço que eu te falei.

E Gilmar acrescenta:

Gilmar: Tornei meio que, foi meio que por falta de opção. Eu fiz biologia com objetivo de trabalhar na área fiscal, ambiental, essas coisas, que eu não cheguei ainda, eu quero partir pra essa área, aí eu acabei prestando concurso, porque ainda estava desempregado ainda, e pras áreas que eu quero geralmente é tudo por concurso, então até sair, até eu passar num concurso, na área que eu quero, eu estou professor. Não é o que eu quero seguir.

Mais uma coisinha. O que te motiva a sair da educação?

A sair? A responsabilidade. É muita responsabilidade, né. Mexer com criança, mexer com filho dos outros, porque hoje, a lei é totalmente voltada para eles. Qualquer coisa que nós fazemos, que nós fazemos de errado, eles que são, os menores são eles, então assim, essa possibilidade, essa coisa assim da gente não ter, assim, de eles terem mais direitos que nós, nós temos que andar na linha e eles não. Nós temos que andar na linha, [inaudível] essa, é o que nos desestimula muito, e eu sou professor porque [inaudível] e eu me sentir responsável por uma coisa que não é o que eu quero pra mim, por enquanto [...].

O cuidar profissionalmente na educação é uma atribuição a qual professoras e professores não se identificam. Eles/as querem ensinar, educar, transmitir, multiplicar conhecimentos. Cuidar envolve responsabilidade. Larissa afirma que às mulheres são atribuídos os papéis de mães, de cuidadoras, enquanto Gilmar fala da responsabilidade de “mexer com os filhos dos outros”, ou seja, de cuidar. Gilmar ainda critica a precarização do trabalho docente, a falta de critérios, de condutas – como o fato de os/as alunos não terem de “andar na linha” para além da existência de cobranças e excesso de fiscalização do trabalho docente – como em “eles terem mais direitos do que nós, nós temos de andar na linha e eles não”, contraposta a um crescente enfraquecimento da escola.

Larissa evoca os discursos da família tradicional, do “cuidar”, da maternidade nos termos do “mito da proteção materna” atribuído à Educação Especial. As crianças no turno vespertino (em que ambos trabalham) são menores, ao contrário dos/as alunos/as com Síndrome de Down. As idades dos/as seis alunos/as com Down variavam de 24 a 34 anos, matriculados/as nas séries finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos. O cuidar a que se refere a Profa. Larissa vai para além do olhar crianças pequenas, mas ser responsável pela guarda de pessoas com deficiência. Nenhum deles/as tinha autonomia de escrita e cálculo.

Gilmar vai para além da sua não aceitação como cuidador. Ele elucida sobre o fato de não “ser” professor, mas de “estar” na profissão – “não é o que eu quero para mim”. Gilmar de fato saiu poucos meses depois de concedida a entrevista. Já a Prof. Larissa só saiu por questões familiares, indo morar no interior com sua mãe. Ambos, contudo, criticavam essa obrigatoriedade de ser responsáveis, de cuidar, de ser “mais” do que professor e professora.

Posicionados nas relações sociais e nas práticas sociais, os sujeitos ocupam espaços para os quais estão autorizados a agir. Professores/as e alunos/as não possuem o direito de decidir qual modalidade quer atender, tampouco lhes são dadas informações sobre a matrícula de alunos e alunas com deficiência. O fazer docente posiciona-os/as como cuidadores/as e a política exige a sobreposição de funções, sem oferta de condições materiais e humanas.

d) Teresina

Em Teresina, a pesquisa foi realizada em duas escolas e apresentamos aqui a análise da entrevista feita com a professora Daniela.

Daniela: Em maio chegou o INES, Instituto de Educação dos Surdos, em maio chegou um curso relâmpago de 5 dias, onde você saía Doutor em libras, arrasou! Cinco dias, Chamou todos os professores de Educação Especial, que trabalha na

área de surdez. Ai a chefe da Secretaria de educação chegou aqui da escola e disse assim: professora, você vai aprender tudo isso aqui. Um monte de apostila, tudo na época do modal, como era questão de surdez, surdo isso, surdo aquilo eu vou saber este monte de coisas. [...] Mas não e pra ser reforço escolar de resposta de dever de casa. Mas os alunos chegam aqui com esta ânsia, se nós não fizermos isso, ele se manda. Diz assim: Não, não vou não. [...]

A formação/capacitação é recorrente nos discursos das professoras das escolas pesquisadas, inclusive em Teresina. A oferta de cursos na área de surdez, segundo Daniela, não é satisfatória quando caracteriza o curso como “relâmpago” em que o adjetivo revela que, na prática, a preparação dos/as profissionais acontece simultaneamente à inclusão dos/as alunos/as. A ironia demonstrada em “você saía Doutor em libras, arrasou!” reforça a dificuldade dos/as professores/as lidarem com o novo contexto educacional, sugerindo a capacitação como alternativa, também para os/as professores/as da sala regular.

Em sua fala, a professora argumenta que todo o trabalho realizado não beneficiou os/as alunos/as, incluindo-se no discurso – “onde erramos?”, reforçando que o problema se encontra na política de inclusão em Teresina, que leva em consideração a quantidade em detrimento da qualidade. Daniela comenta da dificuldade de realizar as atividades previstas para o AEE em função da resistência dos/as alunos/as, que na sua maioria desejam exclusivamente um atendimento que os auxilie a responder os exercícios, fazer trabalhos e/ou estudar para provas, aspecto recorrente nos discursos pedagógicos dos discentes. Inclusive a professora reforça que a SRM não atende ao que é preconizado nas diretrizes do AEE ao afirmar que “mas não é pra ser reforço escolar de resposta de dever de casa”, justificando que isso acontece porque “os alunos chegam aqui com esta ânsia” e “se nós não fizermos isso, ele se manda”. A utilização de “ânsia” vincula a prática da inclusão ao discurso do letramento autônomo, em que o aluno ideal, com prestígio em meio aos/as seus/suas colegas e professores/as, é representado como aquele/a que aprende mediante a exposição ao conteúdo ou que demonstra competência ao aprendizado. O termo “ânsia” relacionado ao AEE pressupõe assim que a sala regular, onde o/a aluno/a atendido/a pela SRM está incluído/a, não contribui para o aprendizado das pessoas com deficiência. Consequentemente, o aluno insere-se nas práticas escolares exigidas pela lei, entretanto, não recebe o atendimento educacional suficiente nem tem supridas suas necessidades de acompanhamento para a aprendizagem em igualdade com os/as demais, conforme descrição das práticas de letramento, na próxima seção.

4. As práticas de letramento

Em Brasília, as salas de recursos multifuncionais (SRM) promovem a socialização e escolarização dos/as alunos/as incluídos, sendo procurados pelos/as professores/as das salas regulares para auxiliarem na resolução de exercícios e avaliações. Numa das observações, uma aluna com síndrome de Down estava sendo “treinada” para responder a prova que aconteceria no mesmo dia, no contraturno, inclusive com a prova que seria aplicada. Nesse sentido, falta ao professor o conhecimento em educação especial, bem como recursos para a oferta do letramento pedagógico inclusivo. Numa outra escola observada na capital federal, a prática bastante consolidada do AEE escolariza a criança por meio de três práticas educativas: i) habilidades de leitura, compreensão e operações fundamentais (nas atividades com os/as alunos); ii) apoio pedagógico aos/às professores/as (quando auxiliam, principalmente, na resolução de uma avaliação); e iii) acompanhamento ao/a aluno/a das atividades de rotina da escola, introduzindo a criança na dinâmica escolar e dando-lhe a dimensão do seu papel de estudante através da compreensão da prática e da ideologia escolar. Daí resulta a escolarização completa: os/as alunos/as aprendem, entendem a rotina da escola, sentem-se confiantes e seguros para continuarem os estudos no Ensino Médio. Mesmo com a prática inclusiva consolidada, é comum observarmos que ora os professores apresentam práticas tradicionais, ora práticas de letramento inclusivo com técnicas e metodologias diferenciadas.

Em Fortaleza, observamos como após a identificação dos problemas, a assistente social se posiciona através dos letramentos burocráticos e jurídicos, sem demonstrar agência em relação aos problemas nem interferir legalmente nas práticas familiares, apesar do seu poder policial como representante estatal. Uma vez que é dever do Estado, da família e da sociedade proteger os direitos das crianças, esta omissão reflete outras constrições sociais, de ordem econômica e/ou os cerceamentos de ordem ideológica. Para cumprir o seu papel e mitigar a ausência de atitudes afirmativas, esses conhecimentos são usados para promover “rodas de leitura”, onde se divulgam direitos e deveres da família e da educação. Neles, e nos seus diálogos, a assistente social não só tem acesso à prática familiar como reforça o dever familiar - especificamente da mãe - em promover a mudança, retirando de si qualquer atribuição de interferência objetiva. Citadas diversas vezes na entrevista, as rodas de leitura são meios de apresentar os direitos do/a filho/a ou da família, assim como espaço para a promoção de passeatas (com a produção de cartazes e faixas) para a conscientização da sociedade acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

O atendimento é deficitário porque os profissionais (assistente, fonoaudiólogas, psicólogas, terapeutas e pedagogas) que atuam no Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado da escola não possuem prática e/ou conhecimentos sólidos em educação especial; não conseguindo articular saúde e educação inclusiva, recaem na utilização desarticulada de jogos.

Ao demonstrar letramento em educação especial, Denise consegue acessar as necessidades dos/as alunos/as atendidos/as por meio da Libras e fugir da prática tradicional de trabalho com o lúdico:

[...] “Muito lúdico, muito jogo, não pode escrever, não pode usar o papel, às vezes se usa em ultimo recurso. É porque quando você usa esse jogo tal desenvolve isso, ai você vai pra outro jogo tal, ai você elabora o terceiro jogo porque não tem para vender. [...] Eu parto sempre do lúdico, que é iniciar o jogo, que normalmente é na internet que eles querem.

Promovendo o letramento pedagógico inclusivo por meio digital, acessa assim uma nova prática comunicativa em rede de surdos/as, pois estes, na SRM, explicam as leituras feitas, gravam-nas em vídeos e postam-nas no *YouTube* e no blog da escola, assim permitindo a sua visualização para outros/as alunos/as surdos/as e ouvintes, e mesmo pessoas desconhecidas. Não vendo as limitações de seus/suas alunos/as como incapacitantes, a professora Denise dá-lhes voz, empoderamento e identidade emancipada ao vincular os discentes a práticas reais, possibilitando pelos vídeos a construção de uma visão acolhedora pela comunidade ouvinte sobre a pessoa surda.

No Piauí, as escolas estão em processo de consolidação da prática. No ambiente da escola, os letramentos diários, consistindo nos “usos da leitura e da escrita que integram a rotina das pessoas em diferentes contextos” (SATO, MAGALHÃES E BATISTA JR, 2012, p. 8) estão identificados e afixados nas paredes da SRM, onde se destaca a prática do planejamento realizado entre as pedagogas, traçando as estratégias e os recursos (jogos) a utilizar nos atendimentos. O desconhecimento do letramento em educação especial, prática recorrente na maioria das escolas pesquisadas, faz convergir a atuação do AEE para práticas pedagógicas tradicionais orientadas para a alfabetização e/ou utilização do lúdico como ferramenta para o desenvolvimento dos/as alunos/as com deficiência.

Considerações Finais

Nos contextos investigados reconhecemos práticas emancipatórias e tradicionais/burocráticas. Nos ambientes onde predominava o letramento/discurso emancipatório observou-se maior habilidade e formação docente em Educação Especial, possibilitando a ação inclusiva. Onde predominavam letramentos e discursos burocráticos, a prática pedagógica comum tentava aproximar-se da prática burocrático-administrativa (controle e registros) demonstrando a utilização dos letramentos para construir pontes de acesso entre práticas de fronteira (práticas próximas ao sujeito). Em práticas/discursos de resistência, um posicionamento crítico contestava uma desvantagem em relação à pessoa incluída, mas sem ferramentas (letramentos) próprias para a promoção da emancipação. Predominavam nesses ambientes as estratégias de aproximação por meio dos letramentos de fronteira (pedagógico e burocrático), na construção de uma prática diferente da tradicional, mas ainda não suficientemente estruturada para promover a inclusão real.

Os resultados apontam para a necessidade de formação dos/as professores/as em relação à Educação Especial, seus mecanismos, princípios e objetivos. Por outro lado, existe uma reflexão por parte dos/as profissionais, que percebem a importância de não reforçar as limitações, mas trabalhar as potencialidades, resultando assim numa tentativa de mudança da prática. Sem formação em Educação Especial esses profissionais recorrem ao mundo pessoal e a outras práticas sociais para as reorganizar, a fim de suprir suas lacunas acadêmicas por meio de práticas docentes alternativas, com vista à promoção da inclusão.

Além disso, demonstram, assim, a fragilidade da proposta de inclusão brasileira, fortemente alicerçada nos conhecimentos empíricos desses profissionais. De igual forma, o discurso do letramento autônomo perpassa a prática, no desejo de que crianças e jovens especiais tenham na escola ferramentas para superar a deficiência. As práticas de letramento, essas se caracterizam-se pelo aspecto administrativo, social, de saúde e funcional nas escolas de Fortaleza, pelo aspecto autônomo em Brasília e Goiânia e pelo caráter empírico em Teresina.

Notas

¹ Para uma discussão mais detalhada ver Rogers (2011).

² Magalhães (2009) examina discursos históricos de gênero no Brasil, para a adequada compreensão de um contexto sociocultural específico, à luz do debate sobre gênero e linguagem. Dois discursos de gênero são propostos: o discurso tradicional e o emancipatório.

Referências

- Angrosino, M.** (2009). *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed.
- Atkinson, P., & Hammersley, M.** (2007). *Ethnography: principles in practice*. London, UK: Routledge.
- Barton, D.** (2007) *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2.ed.Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers.
- Baynham, M; Prinsloo, M.** (2009). *The future of literacy studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- Batista JR, J. R. L.** (2013). Discurso, identidade e letramento no Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência. 2013. 310 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília.
- Chouliaraki, L.; Fairclough, N.** (1999) *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fairclough, N.** (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Magalhães, I.** (2008). Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. *Calidoscópio*, vol. 6, n.2, p. 61-68.
- Magalhães, I.** (2009). Gênero e discurso no Brasil. *Discurso & Sociedad*, vol. 3, n.4, p. 714-737.
- Magalhães, I.** (2012). *Discursos e Práticas de Letramento*. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Rios, G.** (2009). *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag.
- Rogers, R.** (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge.
- Sato, D. T. B.** (2013) A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos. 2013. 397p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- Sato, D. T. B.; Magalhães, I.; Batista JR, J. R. L.** (2012). Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. vol.12, n.4, pp. 699-724. <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0912>, acessado em 19.12.2014

Van Dijk, T. (1999). El analisis critico del discurso. In *Anthropos* (Barcelona), 186, setembro-outubro, pp. 23-36.

Notas biográficas



José Ribamar Lopes Batista Júnior: Doutor em Linguística. Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Piauí e Coordenador do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT). Membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD/UFPI). Dedicar-se a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE).



Denise Tamaê Borges Sato: Doutora em Linguística. Membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Colabora do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/UFPI). É autora do Manual de Redação do Governo de Goiás (juntamente com a comissão de elaboração), é Gestora Governamental, atuando em políticas para mulheres e de inclusão. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, Letramento e Inclusão.

