

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Pesquisas em Educação Inclusiva

Questões Teóricas e Metodológicas





Sobre o autor

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI (2016-2018). Organizou os livros “Contribuições em Análise de Discurso Crítica: uma homenagem à Izabel Magalhães (com Denise Tamaê, Editora Pontes, 2013) e “Discurso, memória e inclusão social” (com João Benvindo de Moura e Maraisa Lopes, Pipa Comunicação, 2015). Dedicar-se a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias digitais no Ensino de Língua Portuguesa, identidades, discursos e Educação Inclusiva.

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Pesquisas em Educação Inclusiva

Questões Teóricas e Metodológicas



Pipa Comunicação

Recife, 2016

COPYRIGHT 2016 © JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR E PIPA COMUNICAÇÃO.
Reservados todos os direitos desta edição. É proibida a reprodução total ou parcial dos textos e projeto gráfico desta obra sem autorização expressa dos autores, organizadores e editores.

CAPA Ilustrações de Karla Vidal a partir de elementos de freepik.com

CONCEPÇÃO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO Karla Vidal

DIAGRAMAÇÃO Augusto Noronha e Karla Vidal

REVISÃO Denise Tamaê Borges Sato e Rodrigo Alves Silva

EDIÇÃO Pipa Comunicação - <http://www.pipacomunica.com.br>

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Ficha catalográfica produzida pelo editor executivo

B3209

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.

Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas /
José Ribamar Lopes Batista Júnior. – Pipa Comunicação, 2016.
300p. : Il., Fig., Quadros. (e-book)

1ª ed.

ISBN 978-85-66530-54-4

1. Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Identidade docente.
4. Linguística. 5. Escola.
I. Título.

370 CDD

376 CDU

c.pc:01/16ajns



Prefixo Editorial: 66530

COMISSÃO EDITORIAL

Editores Executivos

Augusto Noronha e Karla Vidal

Conselho Editorial

Alex Sandro Gomes

Angela Paiva Dionisio

Carmi Ferraz Santos

Cláudio Clécio Vidal Eufrausino

Cláudio Pedrosa

Leila Ribeiro

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Pedro Francisco Guedes do Nascimento

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Ubirajara de Lucena Pereira

Wagner Rodrigues Silva

Washington Ribeiro



Prefácio

Denise Tamaê Borges Sato

Nos últimos 25 anos, desde a Conferência de Educação para Todos, o cenário educacional tem sido o foco de mudanças, espaço de lutas de classe e tem sido considerada como principal ferramenta para a ascensão econômica e social. Essa luta atingiu a população com deficiência, no sentido de que a mesma passou a ser considerada como um grupo socialmente capaz de oferecer contribuições significativas, podendo vir a se tornar, inclusive, economicamente ativo. Para tanto, seria preciso que a sociedade se organizasse para incorporar essa parcela da sociedade, facultando-lhe espaços, funções e mecanismos de interação que superassem a barreira física da deficiência, construindo pontes entre a sociedade e os indivíduos.

O mecanismo escolhido para o começo dessa “migração” das pessoas com deficiência em grande parte circunscrita a ambientes exclusivos como a família e os centros de educação especial foi a Educação Inclusiva. Transformar a escola em ambiente acolhedor e propulsor de novas identidades, de novas formas de percepção do grupo com deficiência e do grupo sem deficiência, não é uma tarefa simples. Envolve largamente forças antagônicas, como a formação educacional preconizada pelo capitalismo, de caráter conteudista com foco em produção quantitativamente mensurável (Enade, Enem, Prova Brasil e

Pisa) e a proposta humanística da inclusão, voltada à valorização das diferenças com base em estratégias de adaptação, complementação e suplementação que valorizam aspectos sociais e qualitativos em detrimento do sistema de provas.

Além de ser palco de lutas travadas em razão dos conflitos gerados pelos valores humanísticos e capitalistas, a escola também se viu diante de uma tarefa árdua – a construção de identidades docentes capazes de perceberem-se como mediadores imbuídas de oferecer ao novo público formado pelos até então excluídos (crianças e jovens com deficiência e toda camada de alunos em desvantagem social, econômica ou familiar), uma educação de qualidade, eficiente e promissora. Tais atribuições levaram os/as professores/as a reivindicar espaço, autonomia e a manutenção da antiga identidade docente, de transmissor de conteúdos, até se perceberem como atores sociais, com possibilidade de modificação da realidade em que se situam.

A presente obra – *Pesquisas em Educação Inclusiva: questões teóricas e metodológicas*, se mostra como uma importante ferramenta à reflexão sobre os papéis desempenhados por pais, professores/as e equipes de atendimento especializado, bem como sobre a participação da sociedade e da escola no processo inclusivo. Ao retratar as realidades de três capitais diferentes, durante o longo período de 8 anos, a obra traz relatos que demonstram a estreita relação entre concepções e representações sobre a pessoa surda e as práticas adotadas, tanto quanto a triste realidade da insuficiência

e fracasso de professores com percepção crítica em razão da falta de letramentos que as capacitem a atuação docente. Essa última realidade fica evidenciada nas tentativas empíricas de construção de estratégias, nem sempre felizes.

A pesquisa também demonstra com clareza o norteamo das práticas a partir de estratégias traçadas pelas instituições reguladoras (secretarias de educação e grupos especializados) por meio dos textos. Nesse sentido, a contribuição da obra se dá na medida em que materializa o “sistema” revelando mecanismos que determinam o *modus operandi* de profissionais da educação inclusiva desenhado por meio dos textos que circulam na escola que foram previamente definidos como parte da prática escolar burocrática a qual os/as professores/as ficam, muitas vezes, circunscritos.

A presente obra rompe com o tradicional e divulga a riqueza da pesquisa social crítica em Linguística iniciada pela Profa. Izabel Magalhães em 1988. Posso afirmar com propriedade do valor e do rigor metodológico da investigação, porque, particularmente, conheço os passos do professor e pesquisador Batista Junior. Trilhamos os caminhos dessa investigação no mesmo grupo de pesquisa liderado pela Profa. Izabel Magalhães do qual essa obra emerge. Foram anos árduos de produção intensa de entrevistas, notas de campo, permanência em diferentes escolas, contato com professores e professoras, para que estes resultados viessem agora a público. Sofremos juntos a situações de injustiça e vibramos pelas conquistas de educadores e educadoras que romperam

barreiras de preconceito e partiram em busca de uma identidade docente que lhes dessem habilidades e conhecimentos para uma prática mais honesta e eficiente. Nesse sentido, é com alegria que compartilho desse momento, afirmando que a pesquisa científica séria pode abrir caminhos à mudança social e quem sabe à construção de relações sociais mais felizes para todos nós.

Outubro de 2015

Apresentação

No período de 2006 a 2013, na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, o grupo liderado pela professora Maria Izabel Magalhães investigou o processo de inclusão de alunos/as com deficiência nas escolas regulares. O processo de inclusão foi orientado a partir das diretrizes preconizadas a partir da Conferência Educação para Todos (em 1990) e da Declaração de Salamanca (em 1994). Tais documentos internacionais foram sancionados na legislação brasileira e traçavam como objetivo, entre outras questões, a ampliação da oferta da Educação Especial nas escolas regulares – Educação Inclusiva.

O processo de construção da inclusão, ao alcançar o “status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos humanos e individuais fosse visto como uma possibilidade” (LOPES E FABRIS, 2013) passou a se inserir “dentro da inteligibilidade que promove a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, [...] o consumo, a produção cultural, [...] a autonomia, o empreendedorismo, a caridade e a solidariedade” (idem, 2013).

Observamos, assim, a crescente matrícula de alunos e alunas com deficiência nas escolas regulares, que resultou

em mudanças profundas tanto na prática pedagógica e na metodologia de ensino como nas estruturas das escolas, na formação docente e, principalmente, na política educacional voltada para pessoas com deficiência.

Em 2007, em razão da implantação da política educacional inclusiva, era necessário conhecer a imagem que os/as professores/as de escola regular estavam construindo a respeito da surdez e do/da aluno/aluna surdo/surda; bem como a influência desta imagem na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, objetivamos, na **pesquisa 1** (desenvolvida no mestrado): (i) investigar, numa perspectiva crítica, como se constitui discursivamente a identidade docente (inclusive de gênero) em relação à inclusão das alunas e alunos surdos no Ensino Regular; e (ii) analisar o contexto de trabalho desse profissional, suas práticas de letramento e as suas relações com os demais atores envolvidos nessa prática social.

Em 2009, a política de Educação Inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação, ampliou os serviços com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que consiste no atendimento complementar ou suplementar para a formação do/a aluno/a com deficiência, ofertado por professores/as de diversas áreas do conhecimento, pedagogos e/ou profissionais da área da saúde. Para esse novo cenário, buscamos pesquisar o AEE, de forma a compreender como esses profissionais compreendem a inclusão e de que forma isso interfere na prática do atendimento educacional à pessoa com deficiência. Igualmente, precisávamos compreender em

que medida os/as profissionais compartilhavam da ideia da inclusão enquanto atendimento especializado e eficaz à pessoa com deficiência. Ou seja, de que forma a demanda dessas pessoas interferiam na prática da equipe multiprofissional, na construção da identidade profissional e que múltiplos tratamentos estavam imbricados nesse novo serviço.

Uma das práticas na proposta inclusiva é a realização de adaptações e adequações curriculares para a efetiva inclusão das alunas e alunos com deficiência, bem como o projeto pedagógico adequado, conforme as orientações do AEE. Os/as professores/as e os/as profissionais que trabalham nas escolas regulares inclusivas não tinham construído em suas trajetórias docentes tal habilidade, nem conheciam os gêneros exigidos. Para amenizar essas dificuldades, muitas escolas chegam a fazer tentativas no intuito de construir condições para melhorar a inserção do/a aluno/a nas salas regulares. Uma delas é o intercâmbio com escolas especiais, com Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias ou até mesmo com outras escolas regulares inclusivas (que possuem Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Núcleos de Apoio Pedagógico), seja para manter o/a aluno/a em dois espaços, seja para dar suporte aos/às professores/as da classe regular em sua prática pedagógica (BATISTA JR, 2010).

Diante desse novo contexto, na **pesquisa 2** (desenvolvida no Doutorado), objetivamos: (a) investigar como os significa-

dos dos discursos contribuem para a formação identitária dos/as profissionais do atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência; (b) investigar de que forma os múltiplos letramentos interferem sobre o atendimento educacional à pessoa com deficiência; (c) investigar como as demandas dos/as deficientes são materializadas em textos da prática multidisciplinar e como a interdisciplinaridade se manifesta nesses textos.

Assim, este livro, que conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento a Análise de Discurso Crítica e os Novos Estudos do Letramento, explicitando que as duas abordagens teórico-metodológicas coadunam-se para a compreensão dos discursos, das identidades e das práticas de letramento na Educação Inclusiva e no Atendimento Educacional Especializado. No segundo capítulo, traço os marcos legais no âmbito internacional, nacional e local (Brasília, Fortaleza e Teresina), bem como explico o Atendimento Educacional Especializado ofertado, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais.

No terceiro capítulo, exponho os procedimentos metodológicos, descrevendo a minha caminhada na pós-graduação (Mestrado e Doutorado), bem como desde a opção pela pesquisa até a metodologia de análise, perpassando pela descrição dos instrumentos de coleta e geração de dados e pela descrição do ambiente e dos/as participantes. No quarto e quinto, ana-

liso as práticas de letramentos, os discursos e as identidades profissionais no processo de inclusão da pessoa surda e no Atendimento Educacional Especializado.

Su má rio



- 19** **CAPÍTULO 1**
Questões Teóricas
19 Análise de Discurso Crítica
25 Discurso e Identidade
27 Teoria Social do Letramento
31 Triangulação: Análise de
 Discurso e Letramento
- 33** **CAPÍTULO 2**
**Educação Inclusiva e Atendimento
Educaional Especializado**
35 Legislação Internacional
39 Legislação Nacional
47 Legislação Local
 48 *Brasília (DF)*
 53 *Fortaleza (CE)*
 59 *Teresina (PI)*
66 Atendimento Educacional
 Especializado
77 Sala de Recursos
 Multifuncionais
- 87** **CAPÍTULO 3**
Questões Metodológicas
87 Minha trajetória
97 Acesso ao Campo
105 Pesquisa Qualitativa e
 Etnográfica
107 Instrumentos de Geração e
 Coleta de Dados
 108 *Observação*
 108 *Entrevista Etnográfica*

	110	<i>Narrativas</i>
	111	<i>Registro de Diários</i>
	113	<i>Artefatos e Fotografia</i>
113	Locais de Pesquisa	
	114	<i>Brasília (DF)</i>
	119	<i>Fortaleza (CE)</i>
	121	<i>Teresina (PI)</i>
122	Os/as Participantes	
126	Método de Análise: ADC	

131 **CAPÍTULO 4** **Inclusão da Pessoa Surda na Escola Regular**

131	Eventos de Letramento na Prática Inclusiva
148	Os discursos
162	Identidade Docente

171 **CAPÍTULO 5** **Atendimento Educacional Especializado**

174	A prática do AEE segundo as leis
	178 <i>Brasília (DF)</i>
	190 <i>Fortaleza (CE)</i>
	218 <i>Teresina (PI)</i>
224	Discursos
	225 <i>Fortaleza (CE)</i>
	254 <i>Teresina (PI)</i>

265 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

273 **REFERÊNCIAS**



Su má rio



Capítulo 1

QUESTÕES TEÓRICAS

Análise de Discurso Crítica (ADC)

A ADC propõe-se a investigar a linguagem como prática social, considerando o papel do contexto como fundamental à constituição tanto das práticas como dos discursos, com especial interesse na relação entre linguagem e poder. Logo, um dos principais objetivos é o de desvelar relações de dominação, discriminação, poder e controle, bem como lançar luzes na forma como essas relações se manifestam através da linguagem. Assim, conforme aponta Rajagopalan (2003), busca-se contribuir para a desnaturalização de injustiças sociais historicamente instituídas, com vistas à emancipação dos indivíduos que se encontram em situação de desvantagem.

A ADC é comprometida com objetivos sociais, culturais, econômicos e políticos visando à mudança nas práticas e nas relações sociais, uma vez que ao tomar conhecimento das relações assimétricas de poder e dominação, os indivíduos podem, por meio da reflexividade, transformar sua realidade. Ao analisar os discursos objetiva-se investigar as relações entre o discurso, a sociedade e a cultura. Adoto essa perspectiva teórica por compreender o discurso, assim como o letramento (a ser discutido na próxima seção deste capítulo), como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

A ADC possui diferentes vertentes. Contudo, a proposta de Fairclough (2001) ficou conhecida como ADC. Sua Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) ou Teoria Crítica do Discurso (MAGALHÃES, 2004) considera a linguagem com uma forma de prática social, um modo de representação e um modo de ação sociohistoricamente construído e o texto como uma tessitura social, em que estão sugeridas as estruturas e práticas e de onde é possível distingui-las (LIMA, 2006, p.6). Em outras palavras, “é uma forma de analisar as relações entre o discurso e outros elementos da prática social” (MELO, 2012, 66).

Para Fairclough, o discurso

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

Fairclough (2001) destaca que o discurso contribui para a construção de três efeitos: i) as ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’; ii) relações sociais entre as pessoas’; e iii) ‘construção de sistemas de conhecimento e crença’. A cada efeito corresponde, respectivamente, às funções identitária (relacionada aos modos pelos quais as identidades são estabelecidas no discurso), relacional (como as relações sociais entre

os participantes do discurso são representadas e negociadas) e ideacional (como os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações). Halliday considera as funções identitárias e relacional como função interpessoal e, também, considera uma função textual que, segundo Fairclough (2001, p. 92), “pode ser utilmente acrescentada à minha lista”.

Chouliaraki e Fairclough (1999) desenvolvem uma teoria e um método que consideram aspectos da modernidade tardia. Os autores estabelecem que o discurso compõe parte das práticas sociais, sendo considerado como um dos momentos das mesmas. Ao lado do discurso teríamos outros momentos, como as relações sociais, o poder, as atividades materiais, as instituições e o conjunto de crenças, valores e desejos. Esses momentos relacionam-se uns com os outros, em uma relação dialética, mas não se fundem ou se anulam em razão dessa articulação.

Já na obra de 2003, Fairclough apresenta uma proposta de análise textual para a pesquisa social. A dimensão discursiva formada pelos textos, discursos e pelas ordens do discurso seriam passíveis de serem analisadas por meio dos textos e das práticas. O discurso influencia e se forma nas práticas sociais, completando o arcabouço teórico-metodológico da proposta de 1999. Assim, Fairclough propõe um método para investigar as práticas na modernidade tardia como, por exemplo, as práticas de letramento inclusivo (BATISTA JR, 2008; SATO, 2008).

Nessa discussão e ampliação dos estudos, Fairclough substitui o termo ‘funções’ da linguagem (2001) por ‘significados’,

em que textos são compreendidos como ação, representação e identificação e reelabora a visão multifuncional apresentada por Halliday (1985), apresentando novas distinções: gêneros (significado acional), discursos (significado representacional) e estilos (significado identificacional).

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

Em todas as atividades, nas mais diversas esferas (cotidiana, cultural, acadêmica, profissional, bancária, comercial, dentre outros), identificamos intensa utilização dos mais diversos gêneros discursivos. Cada atividade está relacionada a um uso específico da linguagem, condicionada por uma série de fatores como o domínio discursivo, as condições específicas e as finalidades comunicativas. Dessa forma, compreende-se que essas atividades apresentam configurações próprias, relativamente estáveis constituindo-se em diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). No caso do AEE, predominantemente, gêneros burocrático-administrativos.

As práticas estabelecem o poder de cada gênero discursivo, bem como quem pode produzir e quem deve consumir os

textos. Na prática pedagógica do AEE, podemos desvelar que relações de poder são exercidas, observando-se a dinâmica dos gêneros discursivos. Magalhães (2004, p. 120) esclarece que “os gêneros discursivos determinam os textos falados, escritos, ou imagéticos, segundo um padrão sequencial e linguístico (semiótico), conferindo-lhe uma forma particular e convenções discursivas específicas”.

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

A categoria da interdiscursividade nos permite apreender como os textos dialogam entre si, materializando os discursos de outras esferas em sua própria composição, ou como assimilam esses outros discursos recontextualizando-os no bojo de novas práticas. Ou seja, a interdiscursividade demonstra o grau de permeabilidade das ideias veiculadas no discurso dominante, tornando-se socialmente aceitas, mostrando-se comum em diferentes áreas ou práticas. A interdiscursividade pode revelar que sujeitos produzem e consomem os textos que veiculam esses discursos (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Ainda segundo a ADC, os procedimentos necessários para a análise das identidades, utilizados neste trabalho, incluem a delimitação das categorias de *avaliação e modalização*, comentadas por Resende e Ramalho (2006) e Ramalho e Resende (2011), segundo as quais as atitudes avaliativas tanto podem ser facilmente identificadas no texto através da presença de verbos de processo mental ou através de presunções valorativas implícitas.

A categoria ‘modalização’ contém marcas expressivas da atitude do falante com relação ao conteúdo de seu enunciado, relativizando-os em função da finalidade comunicativa pretendida ou das estratégias de polidez. Sua importância, enquanto estratégia discursiva na construção de identidade, justifica-se pelo fato de que “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então, a escolha de modalidade em textos, pode ser vista como parte do processo de texturização de auto-identidades” (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE, 2009).

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

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

Na visão de Fairclough (2003), ideologias são representações de aspectos do mundo que contribuem para o estabelecimento e a manutenção das relações de poder, dominação e exploração. Nesse sentido, as duas propostas, de Thompson e Fairclough, mantêm relação, permitindo que se verifiquem as formas simbólicas nas representações (discurso), nas ações (gênero discursivo) e inculcadas nas identidades (estilos), servindo para estabelecer e sustentar relações de dominação e poder (BESSA, 2007, 2009).

Discurso e Identidade

A ADC é uma abordagem transdisciplinar para estudos que se ocupam com o discurso, compreendido como forma de ação, representação, e identificação, constituído socialmente, bem como das relações sociais e sistemas de crenças e valores. Ou seja, o discurso é um modo de representar o mundo, de agir nele, bem como um modo de identificar a si mesmo e aos outros, contribuindo para a constituição de modos particulares e sociais de ser. Assim, o discurso contribui para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares.

Nesse sentido, observamos que a questão da identidade reflete-se no discurso. O discurso, por sua vez, traz reflexos da mudança cultural e social que tem ocorrido nas identidades, por muito tempo estabilizadas em razão da sustentação hegemônica, mas que tem estado cada vez mais mutáveis, como mostra Hall (2003, p. 7) “as velhas identidades, que por

tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”

A identidade não se reduz à identidade social, visto que as pessoas não são apenas pré-posicionadas como participantes de eventos sociais e textos, mas também são agentes sociais que atuam no mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Essa visão coaduna-se com as reflexões de Castells (2006, p. 22-23) sobre o conceito de *identidade*, entendido como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o/s qual/ais prevalece/m sobre outras fontes de significado”. Dessa forma, Castells distingue identidade de papéis sociais. Para esse autor, identidades “constituem fontes de significados para os próprios autores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação”, enquanto que papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade.

Outro aspecto importante é que a identidade “é marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p.9). Ou seja, a identidade é construída a partir da percepção de si e do outro e da exclusão do outro, pela valorização do ‘eu’. Dessa forma, a compreensão dos/as professores/as e profissionais de outras áreas acerca do novo serviço da Educação Especial, o AEE, torna-se relevante para este estudo, visto que a formação identitária influencia nas práticas dos/as personagens envolvidos/as. Para investigar como as identidades são construídas e/ou

moldadas pelos discursos e pelas práticas, utilizo a categoria modalidade, “compreendida como o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz”, e avaliação, escala de afinidade que é expressa com base no sistema de valores e crenças.

Teoria Social do Letramento

Na obra de 2007, Barton discute letramento na perspectiva das práticas e dos eventos sociais, ou seja, busca as bases das quais passará a discutir o letramento. Nesta perspectiva, propõe fazê-lo a partir da ideia da metáfora de letramento enquanto uma ecologia de escrita “em que esta tecnologia seria usada para situar as atividades psicológicas em um contexto social mais complexo e dinâmico em que vários aspectos interagem” (PEREIRA, 2002).

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

sociais, estabelecem ligações entre pessoas e envolvem conhecimentos partilhados, representados pelas ideologias e identidades sociais.

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

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

- Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais, inferidas de eventos mediados por textos escritos;

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

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

Os autores, inicialmente, defendem que o letramento é melhor entendido quando visto como um conjunto de práticas sociais, e que estas são inferidas através dos eventos mediados pela escrita. Este argumento enfatiza a complexidade do conceito de práticas sociais, sendo estas compreendidas apenas através da interpretação sobre o uso da escrita observado em eventos comunicativos. Os autores afirmam que “existem diferentes letramentos associados a diferentes *esferas* da vida”. O letramento que surge nas atividades sociais de uma família

não é o mesmo que circula em instituições mais formais como, por exemplo, a escola, o trabalho, a igreja. As formas de escrita diferem de acordo com as variadas relações sociais desenvolvidas. Algumas formas de letramento são mais dominantes, algumas são influenciadas por outras, pois são organizadas de acordo com as instituições das quais fazem parte e das relações de poder existentes entre os que as usam. É por isso que as práticas de letramento são, na verdade, *determinadas* por propósitos socioculturais.

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

Dessa forma, considerar o letramento como prática social implica localizar as relações de poder que envolvem os letramentos nas instituições sociais. Isso significa examinar o que está sendo feito e por quem, o papel que esse letramento desempenha nos processos institucionais e a quais propósitos

está servindo (BARTON E PAPEN, 2010; BAYNHAM, 1995; BAYNHAM E PRINSLOO, 2008, 2009; GEE, 1990, 1992, 2000, 2006; RIOS, 2007, 2009, 2013, 2015; STREET, 1984, 1995, 2001).

Triangulação: Análise de Discurso e Letramento

Um dos aspectos inerentes a ambas as teorias, ADC e TSL, é o foco nas identidades como forma explanatória das operacionalidades do poder e da ideologia. A ADC relaciona o uso da linguagem a significados identificacionais, sendo, nesse caso, o uso da linguagem escrita (letramento) uma forma de interação na qual as pessoas são envolvidas (FAIRCLOUGH, 2003).

Heath (1983) compreende eventos como espaços em que as pessoas criam, coletivamente, significados na interação com os outros, por meio de suas histórias individuais e coletivas, em situações pertinentes (BLOOME *et al.* 2005, p. 6).

Esse alargamento permite a articulação entre TSL e ADC, uma vez que, ao produzir significados nos eventos de letramento, as identidades se constroem, recriam seus espaços e possibilitam a manutenção ou transformação das práticas. Cabe, então, a analistas do discurso e do letramento a tarefa de problematizar as articulações que sustentam práticas, ou, ainda, buscar a compreensão de mecanismos de poder nelas engendrados.



Capítulo 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Brasil, nos últimos 20 anos, diferentes mudanças no ensino ocorreram, principalmente em relação a estudantes de baixa renda, negros, alunos/as oriundos/as de escola pública para o ingresso no Ensino Superior e, especificamente, sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Escola regular é a instituição que tradicionalmente acolhe alunos/as que não apresentam deficiência e a prática pauta-se na seriação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) com a divisão didática de disciplinas das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Matemática). Em contrapartida, as escolas especiais são instituições onde as pessoas com deficiência são atendidas com a finalidade de obter escolarização e atendimento às suas necessidades biopsicossociais, separadas do processo educacional regular, de forma que as atividades realizadas envolvem, além do trabalho com os materiais didáticos, o lúdico, a recreação e, em alguns casos, a formação para realização de um ofício.

Historicamente, as pessoas com deficiência viviam marginalizadas, visto que até a primeira metade do século XX, os atendimentos, de caráter clínico, eram feitos em am-

bientes segregados, distantes dos ambientes de ensino. Essa prática aconteceu em função do “predomínio da perspectiva reabilitacional, ou seja, da criação de dispositivos, processos e procedimentos que visavam à superação das dificuldades geradas pelas deficiências em detrimento da aprendizagem escolar” (SOARES E CARVALHO, 2012, p. 17).

A partir da década de 1990, iniciou-se um movimento denominado filosofia da integração em educação especial (BATISTA JR, 2008) que defendia a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Para isso, são disponibilizados diferentes tipos de atendimento (alguns ainda presentes na atual prática inclusiva) ao longo da trajetória escolar dessas pessoas (MAGALHÃES E CARDOSO, 2011). Entre esses atendimentos, destacam-se a Escola especial, Ensino hospitalar ou domiciliar, Classe especial, Sala de recursos e Ensino itinerante.

Na prática da integração, baseada no princípio de normalização, entendia-se que à escola caberia ‘abrir as portas’ para alunos/as com deficiência, oferecendo situações individualizadas de aprendizagem, e ao/à aluno/a adaptar-se à estrutura existente (BATISTA JR, 2008).

Entretanto, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme apontam algumas pesquisas (LIMA, 2006; GÓES E LAPLANE, 2007; BATISTA JR, 2008, 2013; SATO, 2008, 2013; SILVA E NEMBRI, 2008; MAGALHÃES, 2006b, 2008, 2009a, 2012; SATO, MAGALHÃES E BATISTA JR, 2012; FREITAS, 2013; BATISTA JR E TAMAÊ, 2015; SATO E BATISTA JR, 2015), devido à falta de preparo docente e

recursos. Por outro lado, percebemos uma crescente matrícula de alunos/as com deficiência nas escolas regulares inclusivas.

Apresento nas próximas seções os marcos legais da política de inclusão¹.

Legislação internacional

No âmbito internacional, a garantia da educação inicia-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento da Organização das Nações Unidas, assinada em 1948, na qual a educação é assegurada a todos/as, independentemente da origem e da condição. Dessa forma, podemos incluir as pessoas com deficiência, conforme artigo II:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Na década de 1990, duas declarações importantes foram ratificadas internacionalmente: em primeiro lugar, em 1990, em Jontien (na Tailândia), foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos que consistiu em um pacto entre a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial e os países signatários que se

1. Todos os documentos da legislação internacional e nacional apresentados neste capítulo foram retirados do portal do Ministério da Educação (MEC): <http://portal.mec.gov.br>.

comprometeram com a causa da educação, ou seja, satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, inclusive a universalização para pessoas com deficiência, conforme artigo 3, parágrafo 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Quatro anos depois, foi realizada em Salamanca (na Espanha) outra conferência que propôs a concepção de educação para todos e o respeito às diferenças. A declaração de Salamanca define as políticas e as práticas em Educação Especial a serem seguidas pelos governos, organizações internacionais, agências nacionais de auxílio, ONGs, principalmente entre os países contemplados pelo auxílio e financiamento internacional:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

[...]

Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.”

Essa declaração assinada nesse evento consistiu em um divisor de águas, principalmente para a educação brasileira, visto que a partir dela todas as ações públicas em Educação Especial passaram a ser em Educação Inclusiva.

Além disso, podemos citar outros documentos internacionais importantes: i) a Convenção de Guatemala (de 28 de maio de 1999), promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001, ao afirmar que:

(...) as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 18)

ii) a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho em 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, em Quebec/Canadá. A relevância dessa declaração está na adoção do desenho inclusivo em todos os ambientes (inclusive a escola), produtos e serviços; iii) Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo (de 13 de dezembro de 2006), na qual se estabelece que “os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 18).

Essa última convenção estabelece uma ampla categorização de pessoas com deficiência e reafirma que todas as pessoas com todos os tipos de deficiência devem desfrutar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, identificando as áreas onde as adaptações devem ser feitas em proteção aos seus direitos. A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência é decisiva para as mudanças na educação brasileira, apesar de os documentos internacionais de 1990 e 1994 já preconizarem uma mudança no paradigma para um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo. Discutiremos essas questões na próxima seção ao abordar os marcos legais da inclusão na legislação nacional.

Legislação nacional

Na legislação brasileira, a educação “fundamenta-se em princípios constitucionais de vanguarda, alinhados aos mais avançados temas da atualidade, tais como o reconhecimento e a valorização das diferenças, a inserção incondicional de todos à educação de nível básico e superior, entre outros” (MANTOAN E SANTOS, 2010, p. 21).

Desde 1998, a constituição brasileira garante a todos/as o pleno acesso à escola, sem a exclusão de nenhum/a aluno/a em virtude de sua origem, raça, sexo, idade, deficiência ou ausência dela e quaisquer outras condições que o/a discrimine. Durante muito tempo, o Estado se ausentou das políticas educacionais efetivas para o atendimento das pessoas com deficiência. Essa carência foi parcialmente suprida no Brasil por ONGs ou escolas especiais (como as APAES). As políticas públicas não foram efetivas para essas garantias. Por conta disso, observamos as disparidades de práticas na educação especial e inclusiva nas cidades pesquisadas.

A partir dos anos 2000, principalmente, o Governo Federal e o Ministério da Educação promulgaram leis, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros, para consolidar uma proposta de educação inclusiva em consonância com o preconizado internacionalmente (discutido na seção anterior). Vejamos os marcos legais que fundamentam a Educação Especial na perspectiva Inclusiva (QUADRO 1):

QUADRO 1: ARCABOUÇO LEGAL

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO
Constituição	–	1988	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional.
Lei	7.853	1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração à 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.
Lei	8.069	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei	9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto	3.298	1999	Regulamenta a Lei no 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.

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO
Lei	10.048	2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
Lei	10.098	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Resolução CNE/CNB	2	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Decreto	3.956	2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Portaria	2.678	2002	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Lei	10.436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
Portaria	3.284	2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO
Lei	10.845	2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
Decreto	5.296	2004	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Decreto	5.626	2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Decreto	6.094	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO
Decreto	6.214	2007	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.
Decreto Legislativo	186	2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto	6.571	2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
Resolução	4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Parecer	13	2009	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO
Decreto	6.949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Nota Técnica	9	2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.
Nota Técnica	11	2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.
Decreto	7.611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei	13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Assim, desde a Constituição de 1988, o Brasil optou por uma política educacional inclusiva, ratificando as Declarações de 1990 e 1994 e a Convenção de 2006 (apresentadas na seção anterior). Outros instrumentos importantes foram o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ao estabelecer o atendimento especializado para a criança e o adolescente

(art. 54, inciso III²), e a LDB, que traz um capítulo dedicado exclusivamente à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

2. “III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BLATTES, 2007, p. 36).

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Em 2001, a resolução CNE/CNB Nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

[...]

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Por fim, dentre os marcos apresentados, destaco o decreto 7.611/2011 (que revoga o decreto 6.571/2008) que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências, e mais recentemente a Lei 13.146, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A seguir, observaremos os marcos legais das cidades pesquisadas.

Legislação Local

O MEC apresenta todas as diretrizes para todos os níveis, inclusive na Educação Especial na perspectiva Inclusiva, conforme apontadas na seção anterior. Entretanto, os estados possuem liberdade para organização e implantação dessas diretrizes, por meio dos Conselhos Estadual e Municipal, como observaremos.

Brasília (DF)

O MEC propõe a inclusão de pessoas com deficiência, preferencialmente, em classes comuns das escolas regulares, conforme a Constituição Brasileira. De todas as cidades pesquisadas, Brasília apresenta maior sintonia com a política nacional para a Educação Especial e Inclusiva. Essa orientação está presente desde a Lei Orgânica do DF (de 8 de junho de 1993), passando pelo Decreto Nº 22.912 (de 25 de abril de 2002), que regulamenta a Lei Nº 2.698/2001 e dispõe sobre “atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos públicos e particulares do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 21), até as leis nº 3.218 (de 5 de novembro de 2003), que dispõe “sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 21) e a lei de nº 4.317 (de 09 de abril de 2009), que “institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção e dá outras providências” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 21).

Com a finalidade de estruturar as ações pedagógicas do AEE para pessoas com deficiência da rede pública de ensino do DF, a Gerência de Educação Especial, em 2006, publicou o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do DF, reformulado, revisado e atualizado em 2010, originando o documento *Orientação Pedagógicas: Educação Especial*, que apresenta uma descrição detalhada dos funda-

mentos legais e bases conceituais que ancoram a legislação no DF, bem como dos serviços de Educação Especial ofertados na rede, apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 2: SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DF

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Classes Comuns do Ensino Regular	Modalidade de atendimento realizada nas escolas do ensino comum, sob a orientação do/a coordenador/a pedagógico/a.
Classes Especiais	Sala de aula, em instituição educacional de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, regida por professor/a especializado/a na educação de estudantes com deficiência intelectual/mental ou transtorno global do desenvolvimento
Classe de Educação Bilíngue	Salas em que Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo do estudante surdo.
Salas de Recursos	O atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor/a especializado/a, que suplementa e complementa as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
<p>Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação</p>	<p>Esse serviço, implantado na Secretaria de Estado de Educação desde 1976, foi reestruturado a partir da adesão à proposta do MEC com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nas 26 unidades da federação e no Distrito Federal. Constatada a necessidade de melhoria na qualidade da execução das políticas públicas desta Secretaria, no que diz respeito ao incremento do potencial talentoso identificado nos estudantes da Educação Básica, a estrutura do NAAHS foi integrada à SEDF, porém com adequação ao organograma institucional já existente.</p>
<p>Articulação dos Profissionais da Sala de Recursos com os Serviços de Orientação Educacional e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem para Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais</p>	<p>Os estudantes com Transtornos Funcionais (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade) serão atendidos na rede pública de ensino do Distrito Federal de forma articulada entre os serviços de apoio educacional do Ensino Regular e os serviços de atendimento educacional especializado da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.</p>
<p>Atendimento Educacional Especializado por Professor Itinerante</p>	<p>A itinerância é um atendimento ofertado a estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal com a finalidade de viabilizar a remoção de barreiras ao desenvolvimento do estudante no processo de aquisição da aprendizagem.</p>

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Centro de Ensino Especial	A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal mantém estruturas especializadas, amparada pela Lei Distrital nº 3.218/2003. De acordo com seu artigo 1º, §4º, os atendimentos em estruturas especializadas ocorrerão nos 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 seu bem-estar”.
Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais	O atendimento especializado ao estudante cego e de baixa visão.
Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual	O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP oferece serviços de apoio pedagógico e de suplementação didática ao sistema de ensino, de modo a proporcionar ao estudante cego e de baixa visão condições apropriadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Sua função não se restringe à área educativa, mas, também, à sociocultural, contribuindo para o desenvolvimento pleno das potencialidades do usuário e o seu preparo para o exercício da cidadania.
Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo	O CAS destina-se à capacitação de professores e de técnicos para atendimento às pessoas com surdez, integradas ou não no ensino regular, e que necessitam da utilização de outros recursos, não comuns aos demais estudantes, para o seu desenvolvimento educacional e sociocultural. Funciona como centro de capacitação de profissionais da educação e grupo de pesquisas em metodologias e atendimento às pessoas com surdez.

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Classes de Hospitalares	Serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.
Atendimento Domiciliar	As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) preconizam a existência de atividades em ambiente domiciliar para viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de estudantes que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

As Diretrizes Pedagógicas, elaboradas pela Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF, estabeleceram que essas diretrizes estão:

(...) voltadas para uma educação que priorize os princípios da qualidade e da equidade, ou seja, uma educação aberta a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas ideias, para conviver com as diferenças, para educar para a autonomia, a eficácia e a eficiência com foco no sucesso escolar do aluno” (DISTRITO FEDERAL, 2008a, p. 11)

E continua sobre as Diretrizes Avaliativas estabelecendo que:

(...) as formas e os procedimentos avaliativos, que ora se apresentam no âmbito do planejamento e da organização do trabalho pedagógico, sejam revistos na perspectiva de que as modalidades e as etapas da Educação Básica estejam articuladas entre si, mantendo as especificidades próprias de cada uma. (DISTRITO FEDERAL, 2008b, p. 9).

Em ambas diretrizes, há capítulos exclusivos para tratar da Educação Especial.

É importante destacar ainda que, anualmente, a Secretaria de Educação do Distrito Federal lança um documento denominado Estratégia de Matrícula³, que define “as orientações operacionais da organização e do funcionamento das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, bem como as quatro fases do processo de efetivação de matrícula: renovação, remanejamento escolar, matrícula nova e a efetivação, propriamente dita” (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 3).

Fortaleza (CE)

As primeiras iniciativas para atender pessoas com deficiência na capital do Ceará tiveram o caráter assistencialista e obedeciam ao modelo das escolas especiais, aspecto comum em toda a história da educação especial. Logo, a inclusão no estado é um processo relativamente recente e as diretrizes

3. Todos os documentos do Distrito Federal apresentados neste livro estão disponíveis no seguinte link: http://www.se.df.gov.br/?page_id=36.

educacionais para a Educação Especial estão fundamentadas na Constituição Federal de 1988, na Lei Nº 9.394/1996, no Decreto Nº 3.956/2001, no Decreto Nº 7611/2012, e no Decreto Legislativo Nº 186/2008, e com fundamento especial na Resolução Nº 4/2009 e no Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 (CEARÁ, 2012). Assim,

(...) os princípios que norteiam a Política Estadual de Educação Especial do Estado do Ceará apontam para a garantia do acesso, permanência e terminalidade educacional da pessoa com necessidades educativas especiais. Esses princípios fundamentam-se em valores éticos e sociais de que a função da educação é valorizar cada novo homem como indivíduo e como ser social. (FIGUEIREDO, 2003, p. 5)

Ainda segundo Figueiredo (2003):

(...) no Ceará, a política educacional propõe o redimensionamento da educação especial, dando prioridade para a inclusão e a integração do aluno com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Ressalta, ainda, a implantação de 11 núcleos de atendimento especializado no Município de Fortaleza e no interior do Estado⁴, devendo funcionar em conjunto com as unidades escolares, visando o desenvolvimento de ações específicas de educação especial. Em sua estrutura, é prevista a existência de equipe de triagem, de diagnóstico e acompanhamento; serviços de itinerância e salas de recursos para alunos com deficiên-

4. Até 2010, o Estado do Ceará possuía 9 núcleos de atendimento pedagógico especializado na capital e 9 em municípios do interior.

cia visual e auditiva; laboratórios de informática e apoio administrativo.

Os serviços educacionais da Educação Especial⁵ ofertados no Ceará estão descritos no quadro a seguir:

QUADRO 3: SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CE

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Classe comum (inclusão)	Modalidade de atendimento realizada nas escolas do ensino comum, sob a orientação do/a coordenador/a pedagógico. Deverá ter como referência os PCNs, os RCBs e a proposta contida nas adaptações curriculares.
Classe especial	Destinam-se a alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem ou condição de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos (deficiência mental, surdos e cegos) e demandem ajuda e apoio intenso e contínuo. Cabe destacar que esta classe é de caráter transitório.

5. Documento que recebi da Célula de Educação Especial que contém todos os serviços, bem como os endereços das escolas (da capital e do interior) que oferecem os serviços descritos. A partir dele, selecionei as escolas a serem pesquisadas.

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Sala de recursos multifuncionais	Serviço de natureza pedagógica que suplementa o atendimento educacional ao/a aluno/a da rede comum de ensino com dificuldade de aprendizagem e alunos/as incluídos/as. Realiza o atendimento educacional por meio de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico, que favoreça a construção de conhecimentos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. O/a professor/a da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas de Educação Especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos/as alunos/as.
Sala de apoio pedagógico específico	Serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado e/ou capacitado em Educação Especial, destinado aos/às alunos/as regularmente matriculados que apresentam acentuada dificuldade de aprendizagem, estejam eles incluídos ou não nas salas comuns e tenham ou não deficiência. É um local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades especiais dos/as alunos/as, podendo estender-se a alunos/as de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento.

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Escola especial ou instituições especializadas	Atendem a alunos/as que apresentam deficiências especiais severas e profundas com graves comprometimentos ou com condutas típicas moderadas, mas com comprometimento neurológico, psicológico e psiquiátrico que requer atendimento e acompanhamento psicológico e terapias alternativas, atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, ajuda e apoio intensos e contínuos, bem como flexibilizações e adaptações curriculares tão significantes que a escola comum não consiga prover.
Itinerância	Serviço de orientação, supervisão e atuação pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas, domicílios e hospitais, para trabalhar com os/as alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores da rede comum de ensino.
Professor intérprete de LIBRAS	São profissionais especializados por apoiar alunos/as surdos/as, surdocegos e outros que apresentam sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.
Instrutor de LIBRAS	São profissionais com surdez que tenham concluído no mínimo o curso básico de 120 horas/aula e dominem a Língua Brasileira de Sinais. Serão responsáveis pela alfabetização dos/as alunos/as com surdez no que diz respeito a Libras.

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Oficinas pré-profissionalizantes	Atendimento aos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, a partir de 16 anos, na rede comum de ensino público ou privado ou nas entidades de classes tais como SESI, SENAC, FIEC, através de parcerias. A viabilização de tal atendimento ocorre através de adequações e apoios aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, possibilitando o acesso dessas pessoas aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho.
Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE)	Espaço equipado com recursos materiais e humanos específicos, implantado e organizado no âmbito das unidades escolares, que realiza atendimento essencialmente pedagógico, através de uma equipe multiprofissional composta de pedagogos e/ou psicopedagogos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais. Apresenta como principal finalidade dar suporte às escolas no processo inclusivo dos educandos com necessidades educacionais especiais, através de avaliação, encaminhamento e serviços especializados e acompanhamento pedagógico.

Dentre os serviços apresentados acima, destaco o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, visto que se caracteriza como um serviço exclusivo do estado do Ceará e garantido no artigo 15 da Resolução do Conselho Estadual de número 394, de 20 de dezembro de 2004, que fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará:

Art. 15 – Os alunos incluídos, quando necessário, receberão atendimento especializado – Fonoaudiologia, Psicologia, Psicomotricidade, Terapia Ocupacional e outros – em caráter transitório ou permanente.

§ 1º – Os atendimentos necessários e complementares para a aprendizagem dos alunos poderão ser oferecidos por serviços especializados, em escolas e instituições especiais com as quais as redes pública e particular poderão manter parceria.

§ 2º – O encaminhamento dos alunos para os serviços de apoio especializado de natureza pedagógica ou de reabilitação dependerá das avaliações de suas necessidades educacionais especiais, sempre com a participação da família.

Em 2012, as políticas públicas referentes ao AEE foram consolidadas pelo MEC. Algumas mudanças ocorreram nessa época, como o retorno da competência dos Estados e Municípios para a oferta do AEE, bem como a definição pelo Conselho Estadual das normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE (alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação) no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, por meio da resolução nº 426 de 29 de fevereiro de 2012.

Teresina (PI)

O Piauí não apresenta uma legislação específica para o Atendimento Educacional Especializado. Assim, a partir do disposto na Lei nº 9.394/96, de 20.12.1996 (LDB), artigos 58,

59 e 60, na Lei Estadual nº 5.101/99, de 23.11.1999, artigos 50,51 e 52, no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, de 11.09.2001, e na deliberação do Plenário na sessão extraordinária do dia 1º.12.200, o Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução 072/2003, fixou as normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Piauí e revogou a Resolução CEE/PI nº 003/2000 (que até então traçava as diretrizes da Educação Especial no estado).

Compreende a Educação Especial como

(...) processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como para promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. (PIAUI, 2003, p.1)

Em relação ao AEE, por mais que não haja uma nomenclatura específica, o atendimento é contemplado nos artigos 10º e 11º da Resolução:

Os serviços de Apoio Pedagógico Especializado destinam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no ensino regular, e serão desenvolvidos em classes comuns e salas de recursos.

§ 1º – Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado nas classes comuns serão desenvolvidos mediante:

I – atuação e colaboração de professor especializado em Educação Especial;

II – atuação de professores intérpretes das línguas e códigos aplicáveis;

III – atuação de professores e outros profissionais itinerantes, intra e interinstitucionalmente;

IV – disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

§ 2º Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado em salas de recursos criadas em escolas regulares deverão ser desenvolvidos por profissionais especializados e capacitados em Educação Especial que realizem a complementação ou a suplementação curricular do aluno, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos, em turno diferente do da classe comum frequentada pelo mesmo.

Art. 11 – Os Serviços Especializados destinam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais significativas, podendo ser desenvolvidos em Classes Especiais, Escolas Especializadas e Centros de Educação Especial.

§ 1º – As Classes Especiais podem ser criadas, extraordinariamente, em escolas regulares, em caráter transitório, para atendimento aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandem ajuda e apoio intensos e contínuos de professores capacitados ou especializados, recursos pedagógicos, equipamentos e materiais didáticos específicos às suas necessidades, sendo que:

I – o aluno de Classe Especial deverá ser periodicamente reavaliado pela equipe pedagógica da escola, visando ao seu encaminhamento para classe comum sempre que possível ou que a avaliação assim o indicar;

II – os alunos com necessidades educacionais especiais, que estiverem frequentando Classes Especiais, devem participar

das atividades programadas pela escola em conjunto com os demais alunos.

§ 2º – As Escolas Especiais, públicas ou privadas, destinam-se ao atendimento escolar de alunos com necessidades especiais muito significativas, cujo grau de comprometimento intelectual, sensorial, motor ou psíquico exija serviços especializados e requeira apoio permanente e adaptações curriculares significativas, devendo:

I – oferecer serviços especializados de natureza pedagógica, terapêutica e profissionalizante, atendendo às exigências legais para a sua implantação e funcionamento;

II – dispor de instalações, equipamentos e recursos didáticos específicos adequados a natureza do atendimento prestado;

III – organizar o atendimento, respeitando as etapas de escolaridade previstas na Lei nº 9.394/96 (LDBEN);

IV – dispor de equipe multiprofissional para atender às necessidades especiais dos alunos;

V – desenvolver currículos adaptados às condições do educando e ao disposto no capítulo II da Lei nº 9.394/96 (LDBEN);

VI – viabilizar a oferta de serviços complementares, em parceria com órgãos ligados às áreas de Saúde, Assistência Social, Esporte, Lazer e Trabalho, mantidos pelo poder público ou privado.

§ 3º – Os Centros de Educação Especial são organizações que devem oferecer serviços de avaliação, reabilitação, estimulação essencial, escolarização, formação continuada e de educação para o trabalho, contando com a participação de equipe multiprofissional, equipamentos e materiais específicos, devendo:

I – prover a rede pública dos recursos instrucionais necessários para o alunado da educação especial, que frequenta as escolas comuns ou especiais;

II – atender aos alunos com necessidades educacionais especiais de diferentes escolas ou àqueles que não estão matriculados em escolas e requeiram atendimento específico;

III – atender, no caso de oferta de etapas da Educação Básica, às mesmas exigências previstas para as escolas especiais, conforme o disposto nesta Resolução e demais legislação vigente aplicável.

§ 4º – O atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais nos Centros de Educação Especial deverá ser planejado e executado por professor especializado ou capacitado.

§ 5º – As instituições de educação especial não-governamentais sem fins lucrativos, desde que autorizadas pelo CEE/PI, poderão celebrar convênios com órgãos e/ou entidades para o desenvolvimento de atividades que possibilitem o cumprimento de suas finalidades educacionais e para suprir carências da rede pública de ensino.

§ 6º – As Escolas Especiais e os Centros de Educação Especial deverão decidir, juntamente com a família, quanto a transferência do aluno para a escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica, indicando as escolas regulares em condições de realizar o atendimento. (PIAÚ, 2003, p. 2-4)

Assim, o estado do Piauí, na capital Teresina, oferece os seguintes serviços:

QUADRO 4: SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PI

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Classes comuns (de inclusão)	Modalidade de atendimento realizada nas escolas do ensino comum, sob a orientação do/a coordenador/a pedagógico.
Sala de recursos multifuncionais	Serviço de natureza pedagógica que suplementa e/ou complementa o atendimento educacional ao aluno da rede comum de ensino com dificuldade de aprendizagem e alunos incluídos.
Centro Integrado de Educação Especial (CIES)	Presta atendimento a crianças e adolescentes com deficiência mental associada ou não a outras deficiências, na faixa etária de 0 a 14 anos, dispondo de uma equipe multiprofissional, que envolve professores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, musicoterapeutas, odontólogos, terapeutas ocupacionais, médicos e nutricionistas, dentre outros profissionais a fim de propiciar suporte aos referidos adolescentes e crianças, através do Atendimento Educacional Especializado, para que haja uma inclusão, a contento, na rede regular de ensino.
Centro Integrado de Reabilitação (CEIR)	Realiza atendimentos de média e alta complexidade voltados para pessoas com deficiência, ofertando diversos serviços: arte-reabilitação, enfermagem, especialidades médicas, fisioterapia, fonoaudiologia, hidroterapia, musicoterapia, nutrição, odontologia, oficina ortopédica, pedagogia, psicologia, reabilitação desportiva, serviço social e terapia ocupacional, além de manter clínicas de amputados, de doenças neuromusculares, de lesão medular, de lesões encefálicas adquiridas (LEA), de malformações congênitas, de mielomeningocele, de paralisia cerebral e de poliomielite.

SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)	Capacitação de professores e de técnicos para atendimento às pessoas com surdez, integradas ou não no ensino regular, e que necessitam da utilização de outros recursos, não comuns aos demais estudantes, para o seu desenvolvimento educacional e sociocultural.
Centro de Estimulação Sensorial	Colabora na promoção do desenvolvimento global da criança com deficiência sensorial desde os primeiros anos de sua vida, no sentido de intervir precocemente nas alterações surgidas nos sistemas visuais e auditivos. Atende a três diferentes finalidades: atendimento às crianças com deficiência visual e auditiva de zero a seis anos de idade, em duas modalidades: estimulação precoce (0 a 3 anos e onze meses) e o Atendimento Educacional Especializado (4 a 6 anos e onze meses); formação profissional (contínua e em serviço) e pesquisa e elaboração de recursos adaptados necessários para que a criança possa ter acesso aos diferentes níveis de desenvolvimento e de escolarização na escola regular em que estuda.

Observamos que as cidades pesquisadas têm apresentado esforços para o cumprimento da legislação federal (em consonância com documentos internacionais) para a oferta e a garantia do Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiências, discutido no próximo item.

Atendimento Educacional Especializado

O AEE, instituído pelo Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos/as alunos/as, levando em consideração as suas necessidades educacionais específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento caracteriza-se por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Conheçamos o decreto:

Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Art. 4º. O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5º. Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 6º. O Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. “O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art.14.” (NR)

Art. 7º. As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2008)

Observamos que o decreto acima apresenta todas as diretrizes para a organização do AEE nas escolas regulares. O Governo Federal ao decretar o AEE, no artigo 3º, se responsabilizou pelo apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para ampla oferta do AEE por meio de:

- I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008)

Em 2009, ainda sob responsabilidade do MEC, iniciou-se essa implantação das salas de recursos multifuncionais – SRMs – com o envio a uma parte das escolas dos kits com um computador, mesa oval ou redonda com cadeiras e jogos pedagógicos e softwares para oferta do AEE, conforme a FIGURA 2.1. Além disso, estabeleceram-se os critérios para implantação dessas salas de recursos (a serem discutidos na próxima se-

ção), bem como monitorou-se o acesso dos/as alunos/as e das escolas ao benefício de prestação continuada – BPC⁶.

FIGURA 1: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS



A criança com deficiência realiza dupla matrícula: a primeira no Ensino Regular e a segunda no AEE. Contudo, o acesso ao AEE só é permitido às crianças matriculadas no regular. Tal vinculação tem a finalidade de estimular a família a matricular as crianças com deficiência na escola regular, bem como para estimular a aceitação dessas crianças pelos/as gestores/as da escola, uma vez que o governo estipulou para as escolas a

6. O BPC é um benefício que corresponde a um salário mínimo oferecido pelo INSS aos deficientes comprovadamente carentes, sem restrições de idade. Na escola, o BPC faz parte das políticas de inclusão.

dupla contagem, com o respectivo recebimento em dobro dos recursos do FUNDEB – PDDE⁷.

Em 2011, com a reforma ministerial feita pela president Dilma Rousseff, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta e integrada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), tornando-se Diretoria de Políticas de Educação Especial, órgão pertencente agora à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Decreto N^o 7.480/2011 revogado pelo Decreto N^o 7.690/2012). Logo, as políticas que eram em Educação Especial passaram a vigorar exclusivamente em Educação Inclusiva.

Com essa reforma, o decreto de 2008 foi revogado pelo decreto N^o 7.611, de 17 de novembro de 2011. Vejamos:

Art. 1^o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II – aprendizado ao longo de toda a vida;
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

7. PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. O PDDE repassa, anualmente, à escola entre 60,00 e 80,00 reais por aluno/a especial matriculado no ensino regular

V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter

atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I – aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II – implantação de salas de recursos multifuncionais;

III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de

comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com

atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2011)

Esse novo decreto motivou três mudanças substanciais na proposta política de ensino para pessoas com deficiência: i) o Governo Federal deixou de ser o responsável pela promoção e acompanhamento do AEE; ii) essa responsabilidade retornou para os Estados e Municípios; iii) para que a prestação do AEE ocorresse nos Estados e Municípios, esses entes federativos passaram a contar com serviços de escolarização fornecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com atuação exclusiva na Educação Especial, dentre elas as APAES (presente em todas as federações) e Centros Especiais (presentes, ainda, nas cidade de Brasília e Teresina). As APAEs e outras instituições privadas, comunitárias e confessionais exclusivamente voltadas para crianças com deficiência estavam impedidas de oferecer escolarização, de

forma que podiam apenas ministrar cursos de formação profissional e/ou de caráter complementar. Mas, a partir de 2011, voltaram a ter competência legal para ofertar a escolarização.

Salas de Recursos Multifuncionais

Conforme discutido anteriormente, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não fossem excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. Assim, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, nas salas de recursos multifuncionais, adotadas pelos Conselhos Estaduais do Distrito Federal, Ceará e Piauí⁸, conforme demonstrado nos trechos que se seguem:

8. O Piauí ainda não possui uma legislação específica que trata do AEE como nos outros estados pesquisados. A presente resolução aborda o atendimento educacional de forma genérica. Assim, durante a pesquisa, fui informado tanto pelos/as professores/as participantes quanto pelos/as gestores/as que o estado segue a resolução CNE/CEB nº 4/2009 na oferta do AEE.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas (BRASIL, 2009)

Art. 47. O Poder Público promove a oferta de atendimento educacional especializado aos que dele necessitem em instituições educacionais públicas e particulares.

§ 1º Na impossibilidade do atendimento na rede pública, o Poder Público pode oferecer a educação especial mediante convênio com instituições especializadas não governamentais, sem fins lucrativos, que tenham como objetivo serviços de interesse social.

§ 2º As instituições educacionais particulares de educação especial, credenciadas e sem fins lucrativos, podem receber do Poder Público apoio técnico, financeiro e de servidores da carreira magistério público. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 14)

Art. 9 – § 2º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, ainda em Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos ou privados, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria Estadual/Municipal de Educação. (CEARÁ, 2012, p. 3)

Art. 6º – O atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado, preferencialmente, em classe comum do ensino regular, nas etapas e modalidades da Educação Básica. (PIAUÍ, 2003, p. 2)

Os alunos público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

- **Alunos com deficiência** – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento** – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- **Alunos com altas habilidades ou superdotação** – aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou com-

binadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O/a professor/a do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial e suas atribuições contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;

- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Para a realização do AEE, o MEC, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial, conforme decreto 6.571/2008, implantou as salas de recursos multifuncionais, realizando as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;

- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas;

Assim, a SEESP no programa de implantação dessas salas disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, descritos nos QUADROS 2.5 e 2.6 a seguir:

QUADRO 5: ESPECIFICAÇÕES DE EQUIPAMENTOS E MOBILIÁRIOS DA SRM

EQUIPAMENTOS
01 Microcomputador
01 Laptop
01 Estabilizador
01 Scanner
01 Impressora laser
01 Teclado com colmeia
01 Acionador de pressão
01 Mouse com entrada para acionador
01 Lupa eletrônica

MOBILIÁRIOS
01 Mesa redonda
04 Cadeiras
01 Mesa para impressora
01 Armário
01 Quadro branco
02 Mesas para computador
02 Cadeiras

QUADRO 6: ESPECIFICAÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS DA SRM

MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS
01 Material Dourado
01 Esquema Corporal
01 Bandinha Rítmica
01 Memória de Numerais I
01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Software Comunicação Alternativa
01 Sacolão Criativo Monta Tudo

01 Quebra Cabeças – sequência lógica
01 Dominó de Associação de Ideias
01 Dominó de Frases
01 Dominó de Animais em Libras
01 Dominó de Frutas em Libras
01 Dominó tátil
01 Alfabeto Braille
01 Kit de lupas manuais
01 Plano inclinado – suporte para leitura
01 Memória Tátil

Dessa forma, com todos esses itens, espera-se que as salas de recursos multifuncionais mantenham seu efetivo funcionamento, com oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados em classe comum de ensino regular.

De acordo com Day e Travers (2012):

a implementação de leis é um processo complexo e de natureza multifacetada do projeto de inclusão que exige uma apreciação da complexidade. Exige um exame sério das atitudes, comportamentos e valores da sociedade, que por sua vez requer uma resposta concreta, muitas vezes envol-

vendo a mudança cultural, a partir das escolas. É um projeto da cabeça, mão e coração. Apesar de toda a ideologia, as declarações, a legislação, circulares, diretrizes e estruturas, a educação inclusiva depende, para seu sucesso, do trabalho individual dos professores individualmente, com cada criança, em cada escola. (DAY AND TRAVERS, 2012, p. 1)⁹

Nesse sentido, observamos todos os esforços por parte das esferas internacional, nacional e estadual para a ampliação dos serviços na Educação Especial.

9. Nossa tradução para “the implementation of law is a complex process and the multifaceted nature of the inclusion project necessitates an appreciation of that complexity. It demands serious examination of the attitudes, behaviours and values of society, which in turn requires a concrete response, often involving change cultural, from schools. It is a project of the head, the hand and the heart. Despite all the ideology, declarations, legislation, circulars, guidelines and frameworks, inclusive education depends for its success on individual teachers, with individual children, in individual schools”.



Capítulo 3

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Minha trajetória

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

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

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

feitas no Mestrado, percebo que os meus valores, crenças, a maneira como eu me vejo e percebo o outro influenciam nas minhas práticas.

Não digo que cheguei a um momento de excelência, mas, com um pouco mais de experiência, senti-me apto a tentar, no final do ano de 2006, mais uma seleção de Mestrado, uma vez que, em 2004, já havia tentado na Universidade Federal do Ceará – UFC, sem êxito. Decisão tomada. Quer dizer, quase tomada. Tinha um pequeno problema: decidir onde fazer, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), cidade onde morava, ou na Universidade de Brasília (UnB). Havia duas questões a serem resolvidas: se eu fizesse a seleção da UFPI e, caso fosse aprovado, continuaria trabalhando (mesmo não sendo o ideal), mas não teria problemas financeiros para aquisição de material bibliográfico. Agora, se a decisão fosse para prestar a seleção na UnB, teria que estar consciente dos gastos (por causa das várias etapas do processo de seleção) e, principalmente, de que a aprovação poderia não acontecer. Conversei com algumas pessoas e uma delas (uma das minhas coordenadoras, na época) foi bastante decisiva, porque disse que eu não tinha nem do que duvidar, pelo fato da UnB ter programas na área de Linguística há mais tempo. E, assim, fiz a inscrição para a seleção da UnB e fui aprovado. Com isso, abdiqueei de tudo para realizar um dos grandes projetos de vida.

Na especialização, em uma das disciplinas, *Pragmática Linguística*, estudei sobre polifonia¹⁰. Achei o tema bastante interessante e comecei a pesquisar sobre o assunto e aplicá-lo a textos publicitários. Com a aprovação no Mestrado, o meu interesse, inicialmente, era aprimorar meus conhecimentos e o foco seria no texto publicitário, mas sem uma definição prévia do que exatamente seria abordado.

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

Em meados de abril de 2007, a Prof^a. Izabel conversou comigo e com a Denise Tamaê¹¹ e perguntou se nós gostaríamos de participar do Projeto Integrado 1¹², coordenado por ela. Nessa conversa, ficou acordado que iríamos ler, calmamente, o projeto e, numa próxima aula, daríamos a resposta, que foi positiva.

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

11. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e que, também, pesquisa na área de Educação Especial sob orientação da professora Conceição Magalhães. Durante o mestrado, fizemos parte do projeto integrado “Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial” (CNPq).

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

A partir disso, precisávamos definir o nosso objeto de pesquisa. Num primeiro momento, minha ideia era pesquisar como os professores/as trabalham o texto publicitário com alunas e alunos cegos. Entretanto, a professora Izabel comentou comigo sobre o trabalho de Lima¹³. Ao retornar para casa, pesquisei sobre surdez, para ter mais conhecimento sobre o assunto e chamou-me a atenção o aspecto de a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ser uma língua isolante. Ainda mais porque, na maioria das situações, os/as surdos/as não compartilham com seus/suas professores/as a mesma língua. Nisso, vi um desafio a ser pesquisado: como é construída, discursivamente, a identidade docente no processo de inclusão de alunos/as surdos/as no Ensino Regular, tema relacionado à nova política pública de inclusão implantada pelo Ministério da Educação (MEC). Todas essas reflexões e questionamentos vão ao encontro das minhas antigas reflexões sobre como seria a minha atitude em relação à aluna cadeirante, que foram esquecidas ou deixadas de lado quando da aprovação no Mestrado, pois estava com a ideia fixa de trabalhar com o texto publicitário. Por fim, deixei esta ideia, abracei a causa da surdez, passei a pesquisar, ler, participar de eventos sobre o tema para definir o meu objeto de estudo com maior precisão.

Após o convite e, em seguida, a aceitação para participar do Projeto Integrado 1, iniciei o processo de reflexão sobre o

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

tema a ser pesquisado, pensando, principalmente em adequar o que pretendia trabalhar com o projeto maior.

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

Em seguida, fiz a leitura de algumas leis, decretos e portarias relacionados ao Ensino Especial, juntamente com as leituras sobre metodologia, ADC, discurso, identidade, gênero, educação, inclusão e surdez. Após essas leituras, foi possível, num primeiro momento, definir o objeto de estudo: identidade docente nos discursos sobre inclusão de alunos/as surdos/as no Ensino Regular (**Pesquisa 1**¹⁴). Passei, então, a elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado.

Em 2008, ano de conclusão do Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília, voltei para Teresina com o objetivo de ficar perto da família, bem como estudar para a seleção de Doutorado. Na época, não tinha noção de onde faria, visto que a professora Izabel Magalhães, minha orientadora no Mestrado, tinha se aposentado da UnB e havia recebido um

14. Resultados apresentados no capítulo 4. A pesquisa 1 contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na concessão de bolsa de mestrado..

convite para ser professora visitante na Universidade Federal do Ceará. Sinceramente, neste momento, não tinha pensado e decidido em qual universidade faria a seleção para a continuação dos meus estudos.

No entanto, mesmo sem vínculo acadêmico com um programa de pós-graduação, no segundo semestre de 2008 (a partir de agosto), resolvi investigar a inclusão de alunos/as surdos/as no Piauí, através de pesquisa etnográfica, especificamente em Teresina, cidade onde resido. Para isso, elaborei uma carta de encaminhamento, fui até a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí e conversei, na época, com a professora Viviane Faria, Gerente de Educação Especial. Expliquei que tinha acabado de terminar o mestrado, mas continuava com o vínculo à UnB, por meio do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS).

Após a conversa e explicação dos objetivos da pesquisa, recebi autorização para pesquisar nos chamados núcleos de atendimento da Educação Especial (CEIR¹⁵, CIES¹⁶, CAS¹⁷ dentre outros). No Piauí, chama atenção o fato de, em 2008, esses núcleos estarem sob responsabilidade da Gerência de Educação Especial, enquanto que a educação inclusiva de pessoas com deficiência, nas escolas regulares, é de responsabili-

15. Centro Integrado de Reabilitação.

16. Centro Integrado de Educação Especial.

17. Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez.

dade da 4ª Gerência Regional de Ensino¹⁸. Práticas distintas. Consequentemente, isso reflete nas práticas educacionais de pessoas deficientes no Estado.

Por conta dessa particularidade, dirigi-me também para 4ª GRE, com outra carta de encaminhamento, conversei com a pessoa responsável pelas autorizações de pesquisa nas escolas regulares do estado, falei da minha situação e, principalmente, dos objetivos da pesquisa a ser realizada. Sem burocracia (bem diferente do Distrito Federal, quando eu e a Denise Tamaê demoramos três meses para começar a pesquisa de campo), não tive dificuldade em obter a autorização para pesquisar nas escolas regulares que “promovem” a inclusão.

De posse das autorizações, dirigi-me inicialmente para uma escola distrital e, para minha surpresa, fui recepcionado pela orientadora pedagógica/educacional, uma ex-aluna de uma especialização ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, onde ministrei a disciplina “História da Educação dos Surdos”. Isso, com certeza, facilitou a minha inserção na escola, especialmente, no contato com os/as professores/as que trabalham/lidam com os/as alunos/as surdos/as.

Na conversa, a orientadora pedagógica explicava detalhadamente o funcionamento da escola e as práticas de inclusão. Foi duro ouvir as explicações, porque, de início, percebi que

18. Em Brasília, no Mestrado, o pedido de autorização para pesquisas era feito exclusivamente na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

não havia efetivamente uma inclusão e sim uma exclusão, ou seja, os/as alunos/as surdos/as estão apenas integrados/as com os ouvintes, visto que os/as professores/as não possuem domínio da Língua Brasileira de Sinais e a quantidade de intérpretes é insuficiente para a demanda de turmas e alunos/as. Por outro lado, um excelente campo de pesquisa para mim, em que (tentaria ou) “desvendaria” as práticas (de letramento e identitária) que permeiam a escola.

Após a conversa, conheci a estrutura da escola e nos corredores percebi que os diversos avisos (por exemplo, não jogue lixo no chão) estão em Língua Portuguesa e em LIBRAS. Em seguida, fui levado para a sala de recursos, espaço um pouco adequado para a prática e conversei com um dos professores responsáveis pelo atendimento no contra turno das aulas. Expliquei os objetivos do meu trabalho e, assim, marcamos dia e horário para uma entrevista. Neste dia, fiquei os dois turnos para que pudesse conversar com os professores regentes das diferentes áreas que lidam com os/as surdos/as e ouvintes, que, também, se prontificaram em colaborar.

Dois dias depois da primeira visita, retornei à escola e fiz a primeira entrevista. Foi uma conversa bastante agradável. Entretanto, ainda no início do mês de agosto, recebi um convite da minha ex-coordenadora (da escola onde trabalhava: o Instituto Dom Barreto) para substituir uma professora. Como estava sem emprego, dinheiro, bem como por ter uma grande identificação com a escola, aceitei. Antes do mestrado, trabalhava na escola, praticamente, em regime de dedicação

exclusiva. Desta vez, só poderia trabalhar três dias da semana, porque dias antes havia recebido outro convite: orientar quinze alunos em uma especialização oferecida pelo Governo do Distrito Federal em parceria com a UnB, que também foi aceito de imediato.

Por conta desses últimos acontecimentos, tive que dar uma pausa na pesquisa e só viria a retomar em novembro, após conversar com a professora Izabel Magalhães sobre a seleção do Doutorado. Decidimos, então, que eu iria fazer a seleção da UFC com o projeto “Discurso, identidade docente e letramento: a inclusão da pessoa surda no ensino básico do Ceará, do Piauí e do Distrito Federal” para investigar (por meio de uma comparação) a inclusão de alunos/as surdos/as nos três estados, porém sem êxito.

No ano seguinte, 2009, abdiquei de tudo para fazer o concurso da Universidade Federal do Piauí para professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no qual fui aprovado. Ainda no mesmo ano, após algumas leituras e informações publicadas sobre Educação Especial e Inclusiva, comecei a perceber um novo movimento em relação às políticas públicas.

A grande mudança foi a reestruturação das escolas regulares inclusivas que, a partir da Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB¹⁹ (que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na Educação

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

Básica, modalidade Educação Especial) passaram a ofertar, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado²⁰.

Segundo essa resolução, a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. Além disso, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial²¹. Entretanto, nas minhas observações, percebi que uma equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais das áreas de educação e da saúde também realiza o atendimento à pessoas com deficiência, nas escolas regulares inclusivas.

Nesse novo contexto, em 2009, fiz algumas visitas aos núcleos de atendimento educacional especializado e comecei a refletir sobre como é o que investigaria. De imediato, lembrei-

20. Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (MEC, 2008).

21. Em virtude disso, o MEC estava ofertando, através de convênios com algumas universidades (a Universidade Federal do Ceará, por exemplo), Curso de Especialização (lato sensu) Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado

-me dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica e dos Novos Estudos do Letramento e resolvi mudar o foco da minha futura pesquisa de doutorado. Passei, então, a querer investigar os discursos sobre a inclusão da pessoa com deficiência, bem como as práticas de letramento e as identidades profissionais (inclusive de gênero) da equipe multiprofissional de Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência – AEEPD (Pesquisa 2²²).

Após essas reflexões, trocas de e-mails e conversas com a professora Izabel, vi que o meu projeto (BATISTA JR, 2009b) integrava-se perfeitamente ao novo Projeto Integrado²³ (submetido e aprovado pelo CNPq). Além disso, reforcei a ideia de fazer uma comparação entre Piauí (Teresina), Ceará (Fortaleza) e Distrito Federal (Plano Piloto). E mais, ficou decidido que faria a seleção de doutorado da UnB, no final de 2009, em que obtive sucesso no resultado.

Acesso ao campo

Para iniciar a **pesquisa 1** (no Mestrado), foi necessário identificar quais escolas regulares do Distrito Federal (DF) tinham alunos/as surdos incluídos. Dessa forma, obtivemos da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da

22. Resultados apresentados no capítulo 5.

23. Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente (CNPq).

Educação (SEESP/MEC) uma planilha. Nela, constavam as escolas com seus respectivos endereços, telefones, e-mails e a quantidade de alunas e alunos surdos. Com essa planilha, constatou-se que, numa grande quantidade de escolas do DF, há a política de inclusão.

Entretanto, para ter o acesso às escolas, pesquisadores/as de Mestrado e/ou Doutorado deveriam se dirigir, na época, para a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) para comunicar a pesquisa a ser feita e, mediante aprovação, dirigir-se à Diretoria Regional de Ensino para serem encaminhados às escolas. Concomitantemente, submetemos o projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da Faculdade de Saúde da UnB, porque, conforme Resolução 196/96, item VII, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética (CE) em Pesquisa”.

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

Outro dado importante a ressaltar é que as escolas previamente selecionadas para a pesquisa não foram as que realmente pesquisamos, pois constatamos que o mapa oferecido pela SEESP não correspondia à realidade vivenciada no DF. A

partir do contato com os/as itinerantes (profissionais responsáveis em prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos/as com necessidades educativas especiais, tendo como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com esses/as alunos/as) foi possível definir com precisão as escolas a serem pesquisadas. Inicialmente, foram selecionadas duas escolas, porque são consideradas modelo de inclusão e pela maior quantidade de alunos/as surdos/as inclusos/as.

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

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

No ano seguinte (2008), as atividades seriam iniciadas em 7 de fevereiro com o Encontro Pedagógico nas escolas e o período letivo estava previsto para começar no dia 11 de

fevereiro, nas escolas públicas do DF. Como fiz pesquisa etnográfica, é de fundamental importância observar os planejamentos, pois podemos verificar nas aulas se há uma coerência. Na escola A, não foi possível observar os planejamentos (no Encontro Pedagógico), porque, com as inúmeras chuvas que caíram no Distrito Federal, o muro da escola caiu, bem como as salas ficaram alagadas, impossibilitando o trabalho dos/as professores/as.

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

Com base nisso, tomei a decisão de mudar de Regional, devido aos entraves burocráticos que estavam impedindo a

continuação e, conseqüentemente, a conclusão da pesquisa e escolhi uma cidade satélite. Mas antes de me dirigir à Diretoria Regional da cidade, primeiramente, procurei saber quais escolas têm alunas e alunos surdos incluídos. Liguei para as escolas, expliquei o porquê da ligação e fui, mais uma vez, bem atendido. E combinei que iria passar pelo processo legal e que, em breve, compareceria às escolas.

Assim o fiz, novamente fui à SUBEB, solicitei um novo encaminhamento, em seguida, compareci até a Regional da Cidade, de onde fui encaminhado para as escolas em que pretendia realizar a pesquisa. Após visita às escolas, decidi, enfim, pesquisar na escola B e continuar os trabalhos na escola A, paralelamente, até a escrita e defesa da dissertação, em junho de 2008.

Em 2009, após a definição do projeto, participar e ser aprovado na seleção de doutorado da UnB, comecei a traçar um cronograma para coleta e geração de dados da **pesquisa 2**, visto que no doutorado também fiz etnografia, método fundamental para os objetivos da pesquisa.

Em fevereiro/março de 2010, tive uma reunião com a professora Izabel, em Fortaleza, cidade onde voltou a morar após a aposentadoria e que trabalha como professora visitante na UFC. O encontro foi à tarde, às 16h. Pela manhã, estive na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, especificamente na Célula de Educação Especial e fui atendido por uma pessoa da equipe, a Alda, visto que a assessora técnica responsável

não se encontrava. Foi uma conversa bem detalhada, pois a funcionária explicou como funciona a Educação Especial e Inclusiva no Ceará, bem como é feito o AEE. Inclusive, entregou uma cópia de um documento intitulado “Serviços Educacionais da Educação Especial no Ceará” que informa todos os serviços oferecidos para os/as alunos/as com deficiência, principalmente, as escolas que realizam o AEEPD.

Dessa forma, até aquele momento, tinha a compreensão de como funciona o AEE em Teresina e Fortaleza: em Teresina, o AEE é ofertado no CIES e está sendo reestruturado nas SRM das escolas regulares inclusivas, enquanto que em Fortaleza, é ofertado nas SRM das escolas regulares inclusivas, bem como o Estado também oferta os Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPes). É importante destacar que no CIES e nos NAPes temos uma equipe multiprofissional com pessoas da área de Educação e Saúde, enquanto que nas SRM, o AEE é feito exclusivamente com uma professora especializada²⁴.

Em julho de 2010, estive em Brasília para resolver pendências burocráticas do meu doutorado. Aproveitei a ocasião para fazer o pedido de autorização para pesquisas nas escolas do Distrito Federal. Desde 2009, as autorizações para pesquisa não eram mais concedidas pela SUBEB (conforme aconteceu no mestrado) e sim pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal. Assim, fiz

24. Utilizo o feminino, pois em todas as escolas e centros visitados constatei a presença predominante de profissionais do sexo feminino.

o encaminhamento e dois dias depois recebi as autorizações para a realização da pesquisa em Samambaia e no Plano Piloto.

Estive, primeiramente, na Regional de Samambaia para identificar quais escolas realizam o AEE para definir em qual delas pesquisar (pois como não conheço bem a cidade, seria interessante observar uma escola que ficava perto do metrô para facilitar o deslocamento). Na política do AEE do DF, o atendimento é feito exclusivamente por professores especializados, ou seja, não há profissionais da saúde envolvidos neste atendimento. Isso, por si, já diferencia as práticas do AEE entre as três cidades. Esclareço que a pesquisa no Distrito Federal foi realizada em duas escolas do Plano Piloto em razão de as escolas do Plano Piloto apresentarem similitude de recursos e por estarem concentradas em uma mesma região administrativa, visto que Samambaia, sendo uma região administrativa (cidade satélite) de Brasília, conta com a prefeitura local, o que poderia influir na distribuição dos recursos.

Por conta disso, fez-se necessário conversar com os gestores de Educação Especial e alguns profissionais do Ministério da Educação (MEC) para compreender a diferença, visto que, do ponto de vista legal, só o Distrito Federal está de acordo com as diretrizes do MEC. Essa constatação foi feita após uma entrevista que fiz (juntamente com a Denise Tamaê) com a professora Marlene Gotti, consultora da extinta Secretaria de

Educação Especial²⁵ do Ministério da Educação, ao afirmar que o AEE é exclusivamente pedagógico e realizado por professores especializados. Esta informação justifica o fato de o MEC, atualmente, oferecer uma especialização à distância para capacitar mais de três mil profissionais da educação para atuarem no AEE.

Assim, no primeiro semestre de 2010, após trocas de e-mail com minha orientadora, decidi iniciar a pesquisa por Fortaleza (cidade base do Projeto Integrado) para a realização do estudo piloto que consiste na imersão em campo para sondagem, para conhecimento prévio da realidade e se a realidade cabe na proposta de pesquisa para, assim, definir o campo de pesquisa, bem como um momento de reflexão em que em contato com o campo torna-se possível mensurar os instrumentos de pesquisa. É um estudo sem valor acadêmico, porque antecede a investigação.

Para isso, dirigi-me novamente para a Secretaria de Educação do Ceará com a carta de encaminhamento, com o objetivo de solicitar as autorizações, prontamente recebidas no mesmo dia. A seguir, descrevo um pouco sobre a pesquisa qualitativa e os métodos escolhidos para geração, coleta e análise dos dados.

25. Com a mudança de governo, alguns ministérios estão passando por reformulações. Nesta situação, encontra-se o MEC, em que a Secretaria de Educação Especial (SEESP) será extinta e difundida na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Esta mudança está em processo. Inclusive, por conta disso, liguei para a professora Marlene Gotti para agendar uma nova entrevista sobre essa situação e, por telefone, ela comunicou que ainda não tem informações concretas sobre essa mudança, além de que não saberia em qual local poderia nos atender.

Pesquisa Qualitativa e Etnográfica

O presente estudo situa-se no campo das abordagens qualitativas de investigação científica (GRAY, 2012; ANGRO-SINO, 2009; FLICK, 2004, 2009a, 2009b, 2012) que consiste na escolha adequada de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos. Além disso, compreende análises de experiências de pessoas ou grupos, de interações e comunicações, de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57). Portanto, essa abordagem tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador ou a pesquisadora como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse/a com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Sendo assim, a metodologia adotada é um desenvolvimento do Projeto Integrado Discursos, Identidades e Práticas de Letramento – DISC (CNPq) sob coordenação da professora Izabel Magalhães²⁶. Em um primeiro momento, fiz uma obser-

26. A minha pesquisa de mestrado (BATISTA JR, 2008) fez parte do Projeto Integrado DISC.

vação, em que pretendia conhecer os locais selecionados para a realização da pesquisa, bem como estabelecer contato com os/as participantes.

Em seguida, iniciei o trabalho de campo com base nos pressupostos da etnografia, que consiste na “arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30). Em outras palavras,

a etnografia envolve a participação de pesquisadores, aberta ou veladamente, na vida diária das pessoas por um período prolongado de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito e/ou fazendo perguntas mediante entrevistas informais e formais; também recolhem documentos e artefatos – de fato, reunindo todos os dados disponíveis para jogar luz sobre as questões que são o foco emergente da pesquisa. De um modo geral, etnógrafos e etnógrafas recorrem a uma *variedade* de fontes de dados, embora possam basear-se, com frequência, principalmente em uma fonte específica. (ATKINSON E HAMMERSLEY, 2007, p. 3.)²⁷

Dessa forma, a pesquisa etnográfica configura-se como a metodologia mais adequada para a realização deste estudo,

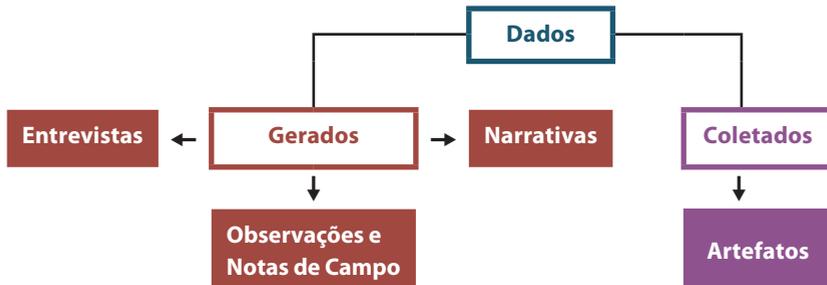
27. Tradução minha de “ethnography usually involves the researcher participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus in inquiry. Generally speaking ethnographers draw on a range of sources of data, though the may sometimes rely primarily on one”.

considerando que pretendo compreender o contexto do AEE e suas especificidades, a natureza das práticas dos profissionais a serem investigados, suas práticas de letramento e, principalmente, suas relações interdisciplinares com os demais atores envolvidos na prática social (outros profissionais, alunos e pais).

Instrumentos de geração e coleta de dados

No contexto deste estudo, a etnografia foi desenvolvida mediante os seguintes instrumentos para geração e coleta dos dados: observação participante, entrevistas etnográficas, narrativas, coleta de artefatos (objetos diversos encontrados nos locais pesquisados, inclusive textos) e registros de diários (GEERTZ, 1978, 1983; MARTIN-JONES E JONES, 2000; MAGALHÃES, 2006a, 2006b; PACHECO, 2006; RADHAY, 2008; ROSA E ARNOLDI, 2008; RESENDE, 2009; ANGROSINO, 2009), como se pode visualizar na FIGURA 2 a seguir:

FIGURA 2: METODOLOGIA DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS



Observação

A observação consiste no ato de descrever detalhes do modo mais objetivo possível, as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no momento em que o/a pesquisador/a entra em campo, evitando interpretações e inferências, e pondo de lado os próprios preconceitos. Além disso, a boa observação etnográfica implica necessariamente um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados para serem usados como dados de pesquisa. No mínimo, após as observações, os/as pesquisadores/as devem cultivar o hábito de fazer anotações de campo, bem organizadas, que incluam uma explicação do ambiente de pesquisa, uma relação e descrição dos/as participantes, cronologia de eventos, descrições do cenário físico e de todos os objetos matérias dentro dele, descrições de comportamentos e interações e registros de conversas ou de outras interações verbais.

Entrevista etnográfica

Para a geração de dados, entre outros métodos, utilizei a entrevista etnográfica que, segundo Angrosino (2009), é de fato interativa, no sentido de acontecer entre pessoas que se tornaram amigas enquanto o/a etnógrafo/a foi observador participante no contexto de pesquisa onde o/a participante trabalha, atua. Além disso, é feita em profundidade e de natureza aberta – flui interativamente na conversa e acomoda

digressões que podem bem abrir rotas de investigação novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador.

Fairclough (trad. 2001, p. 278) aponta que “uma forma comum de ampliar o corpus é o uso de entrevista”. Magalhães (2006a, p. 87) argumenta que a entrevista é superior a outros métodos de pesquisa, porque “ela é flexível, permitindo a reformulação das respostas pelos participantes em outra entrevista; não invade a privacidade dos participantes, e não rouba o tempo precioso que deveria ser dedicado aos próprios afazeres”.

Para realização desta etapa, inicialmente, apresentei-me ao/à diretor/a, expliquei o porquê da minha presença na escola e, principalmente, os objetivos da pesquisa. Em seguida, fui apresentado aos profissionais que atuam no AEE. Nesse momento, agradei a atenção, expliquei a pesquisa com o intuito de sensibilizá-los/las a colaborar. Com aqueles/as que aceitaram participar, foram marcados dia e horário para a realização da primeira entrevista. É importante ressaltar que esta etapa aconteceu somente no Estudo Piloto e que seria fundamental para a geração e coleta dos dados na pesquisa de campo, após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, em agosto de 2010.

As entrevistas com os/as participantes foram conduzidas de forma natural, com o intuito de deixar cada um/a falar o que considerar importante. Assim, a entrevista foi orientada por tópicos, mas sem seguir uma sequência rígida de perguntas e

respostas. Contudo, as entrevistas foram guiadas por tópicos norteadores, definidos após a realização do estudo piloto.

Para o encerramento da entrevista, segui a recomendação de Gaskell (2002, p. 84):

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

As perguntas dos roteiros de entrevista aplicadas nas pesquisas 1 e 2 tiveram como objetivos estabelecer aproximação entre pesquisador e participantes, além de ser uma forma de identificá-los/las; compreender os múltiplos letramentos dos/as professores/as; revelar questões sobre identidade, de modo que observamos a imagem que os/as pesquisados/as têm de si e de sua profissão; investigar a inclusão da pessoa surda; investigar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e, por fim, perceber a interdisciplinaridade entre os/as profissionais.

Narrativas

As narrativas são histórias em que os participantes da pesquisa relatam suas experiências no ambiente familiar, acadêmico e, principalmente, profissional. Segundo Magalhães (2006a), as histórias são consideradas “meios altamente es-

truturados (e formais) de transmitir informações”. Elas acontecem geralmente na segunda entrevista, visto que no início da pesquisa os/as participantes falam pouco, pois ainda não estão familiarizados com o gênero entrevista (MAGALHÃES, 2006a, p. 87).

Registro de diários

Notas de campo são registros coletados durante uma observação, que representam um instrumento de coleta de dados para pesquisa qualitativa. Para que as anotações estejam de acordo com o objetivo da pesquisa, é necessário um planejamento prévio do que deve ser anotado e observado, delimitando com clareza o foco da investigação para não desviar da proposta inicial da pesquisa. Segundo Magalhães (2009b),

Os diários vão registrar em que momentos e em que locais (por exemplo, em casa, no trabalho) as pessoas praticam a leitura e a produção textual, as interdisciplinaridades e intertextualidades (MAYBIN, 2000; IVANIC, 2004; MAGALHÃES, 2005), além da relação entre letramento e prática profissional. Outro aspecto a ser incluído nos diários é o detalhamento do atendimento às pessoas deficientes e sua relação com o letramento.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, as notas de campo foram registradas depois de terminado cada evento. Além disso, procurei seguir algumas recomendações feitas por Angrosino (2009, p.60) a respeito da redação das notas de campo:

- Cuide para que cada ficha de notas (ou qualquer outro formato de registro mais conveniente) tenha cabeçalho com data, lugar e hora de observação;
- Procure registrar o máximo possível de trocas verbais palavra por palavra; nada transmite mais a sensação de “eu estive lá” do que as próprias palavras dos informantes;
- Use pseudônimos ou outros códigos para identificar os informantes a fim de preservar o anonimato e o sigilo – você nunca sabe quando pessoas não autorizadas vão dar uma espiadela furtiva. Um pequeno conselho vindo de amarga experiência pessoal: não torne o seu sistema de códigos complexo e obscuro a ponto de nem você ser capaz de reconstruir o elenco de personagens;
- Cuide para registrar os eventos em sequência: alguns pesquisadores gostam de dividir seu bloco de notas (o mesmo conselho vai para quem toma notas diretamente em computadores *laptop*) em horas ou até minutos para poderem assim colocar as ações exatamente em ordem;
- Mantenha todas as descrições de pessoas e objetos materiais em nível objetivo; tente evitar fazer inferências baseadas em apenas em aparências.

Artefatos e Fotografias

Para complementar os dados, coletei, exclusivamente na pesquisa 2, diversos textos escritos e multimodais que poderiam ajudar no processo de compreensão das práticas do Atendimento Educacional Especializado, dentre eles os formulários utilizados pelos/as professores/as nesses atendimentos. Além disso, observei a prática de utilização de cartazes como uma forma de exposição das atividades realizadas pelos/as alunos/as atendidos/as, principalmente, nas datas comemorativas. Em função disso, em toda pesquisa, procurava registrar essas atividades que auxiliaram na análise das práticas de letramento.

Locais de pesquisa

Os dados da pesquisa foram gerados e coletados em escolas regulares inclusivas das três cidades: Brasília (DF), Fortaleza (CE) e Teresina (PI). A escolha se deu pelos seguintes motivos: Brasília por ser a capital federal, ter uma estrutura consolidada, embora não tenha uma inclusão ideal e pela facilidade de acesso traçada desde o mestrado; Fortaleza por ser a cidade-base do Projeto Integrado 2; e Teresina por ser a cidade onde eu moro e por ser a capital de um Estado considerado pobre.

Brasília

Escola A

A Escola A localiza-se na zona urbana da Cidade A do Distrito Federal (DF), é destinada para alunos/as das classes C, D e E. Não possui muitos espaços, tem 3 (três) blocos horizontais, interconectados a largos corredores. Pelo fato de no início das atividades atender a Educação Infantil, as salas são pequenas, pouco ventiladas e equipadas com carteiras (algumas danificadas, malconservadas), quadro-negro e giz.

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

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

As salas que atendem os/as alunos/as surdos/as são localizadas no final do primeiro bloco. São pequenas também, e o espaço fica comprometido, pois nelas estão os armários

onde as professoras guardam todo o material utilizado nas suas aulas com os/as alunos/as inclusos/as. Nos corredores da escola, presenciamos mensagens e a exposição de atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as.

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

sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BLATTES, 2007, p. 323.)

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

Escola B

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

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

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

A sala de recurso (destinada para o atendimento aos/as alunos/as surdos/as) está dividida em 2 (duas) partes (separadas por um bloco de madeira que serve como mural). A primeira parte é destinada para os/as alunos/as do turno oposto que têm um atendimento complementar com as professoras intérpretes e, no outro espaço, acontecem as aulas de Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL) com as professoras regentes. É neste momento que os/as alunos/as

surdos/as são retirados da sala de aula (onde estavam com os ouvintes). Pelo fato de ocorrerem duas práticas distintas num mesmo espaço, percebi, algumas vezes, momentos de distração por parte dos/as alunos/as, bem como conversas entre as professoras que estão fazendo os atendimentos e as professoras que ensinam PBSL.

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

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

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

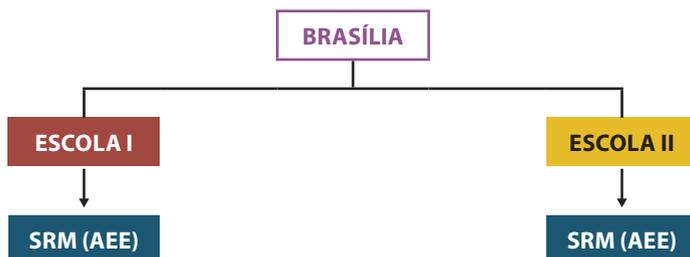
têm atendimentos com outras professoras, duas vezes por semana, na sala de recursos.

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

Escolas C e D

Para a realização da pesquisa 2 em Brasília foram selecionadas duas escolas do Plano Piloto que oferecem o seguinte atendimento:

FIGURA 3: AEPD NAS ESCOLAS PESQUISADAS EM BRASÍLIA



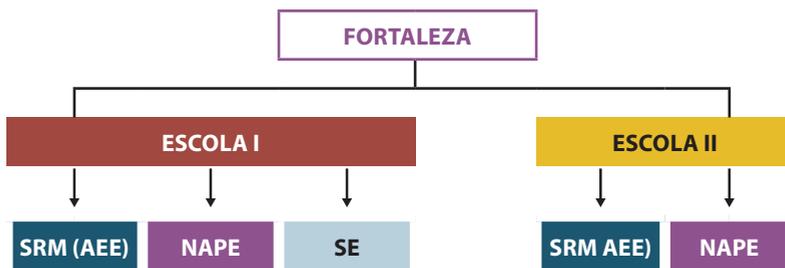
A escola C possui ampla área, com quatro prédios, sendo um bloco com 14 salas de aula, onde uma delas funciona a sala de recursos multifuncional, o outro abriga o setor administrativo com secretaria, diretoria, sala de orientação e três salas para os professores com a copa; no terceiro, funciona a cantina (terceirizada), depósito e a cozinha onde é servido o lanche para alunos/as, e no quarto bloco funciona outro conjunto de sala de aulas. Além disso, possui um saguão para divulgação de cartazes e informativos da escola, e o auditório com datashow.

Já a escola D é localizada em área urbana, na asa norte de Brasília. O seu espaço não é tão amplo em relação à escola A. Na entrada, funciona o setor administrativo. Possui, também, dois blocos de conjunto de sala de aulas, uma pequena área para o recreio, a exposição de atividades, informativos e recados é feita nas paredes. E, ao fundo da escola, encontra-se o serviço de copa/cozinha, a sala de recursos multifuncionais. Interessante acrescentar que a instituição tem sala de leitura, videoteca e laboratório de informática. Apesar do pouco espaço, é uma escola com inúmeros recursos e de referência no plano piloto.

Fortaleza

Na capital do Ceará, pesquisei em duas escolas localizadas em regiões administrativas diferentes que ofertam os seguintes serviços da educação especial:

FIGURA 4: AEPD NAS ESCOLAS PESQUISADAS EM FORTALEZA



Escola E

A escola possui três blocos: no primeiro, funcionam duas salas de aula, o NAPE, a SRM, bem como o setor administrativo (secretaria e direção). No segundo, de um lado um conjunto de sala de aulas e do outro, biblioteca, sala de leitura, de vídeo e o laboratório de informática. No último, funciona outro conjunto de sala de aulas, a sala especial (que atendem os/as alunos/as com deficiência intelectual e que não estão incluídos/as nas classes comuns), a cozinha, o depósito. E no fundo da escola, encontra-se o ginásio onde são realizadas as festas e/ou reuniões com os pais.

Escola F

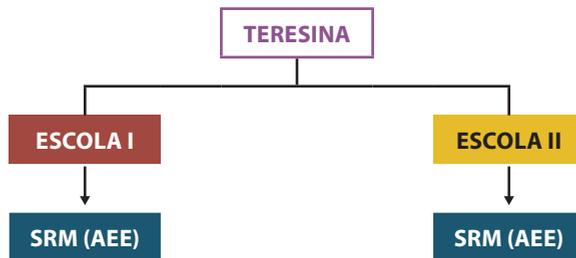
A escola tem 38 anos de existência. Seu núcleo gestor, na época da pesquisa, era constituído por 04 membros: diretora e secretária escolar, coordenadora pedagógica, coordenador de gestão escolar e administrativo-financeiro. Na parte da

infraestrutura física, a Escola dispõe de quinze salas de aula, biblioteca, sala de leitura, dois laboratórios (informática e ciências), quadra esportiva coberta, sala de artes e de apoio pedagógico, sala para banco do livro, para grêmio escolar, diretoria, secretaria e coordenação.

Teresina

As duas escolas pesquisadas na capital piauiense são referências para o estado em termos de educação inclusiva e oferecem o Atendimento Educacional Especializado, conforme figura a seguir:

FIGURA 5: AEPD NAS ESCOLAS PESQUISADAS EM TERESINA



Escola G

Localizado em um bairro de grande população, é referência no atendimento educacional especializado ao/à surdo/a, inclusive sendo referência para as outras escolas da rede estadual. De todas as escolas pesquisadas, é a única que tem cinco professores de AEE na sala de recursos multifuncionais.

Atende, em média, de 25 a 30 alunos/as com as seguintes deficiências: surdez, intelectual, paralisia cerebral e baixa visão.

Escola H

Localizada na região centro-sul da capital, caracteriza-se pela oferta da educação de jovens e adultos (6º ao 9º ano e Ensino Médio). Em função disso, muitos/as alunos/as com deficiência, principalmente os/as surdos, que abandonaram e estão fora da idade-série, aproveitam essa escola para retomar o ensino. A estrutura física da escola é bem conservada e funciona em prédio próprio. Possui uma área construída, dividida em três pavimentos, sendo uma diretoria, uma secretaria, uma sala de supervisão, uma biblioteca, uma sala para a entrega de módulos, uma sala de cursos, uma sala para os alunos responderem suas avaliações, uma sala de recursos multifuncionais, quatro salas para o atendimento personalizado, sete banheiros, dois depósitos, uma cantina e três áreas internas livres.

Os/as participantes²⁸

Os sujeitos deste estudo foram diversos profissionais da educação e saúde e foram selecionados obedecendo aos

28. A descrição dos/as participantes leva em consideração a época em que as pesquisas foram realizadas, visto que alguns/algumas participantes podem ter se aposentado.

seguintes critérios: atuar no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos); trabalhar em escolas públicas estaduais/distritais; atender alunos/as com deficiência; aceitação.

QUADRO 7: PARTICIPANTES DAS PESQUISAS 1 E 2

BRASÍLIA	
ESCOLA A	
NOME	DESCRIÇÃO
Ana Kalyne	É formada em Ciências Biológicas. Atua na educação há dezesse- te anos. Há três anos trabalha com alunos/as surdos/as.
Eduarda	Tem Licenciatura Plena em História e formação em vários cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atua na educação há dezesse- te anos. Começou a trabalhar no Ensino Especial quando uma colega saiu e deixou a vaga em aberto. Foi entrevistada, aprovada e trabalha com alunas e alunos surdos há oito anos. No momento da pesquisa, estava com 47 anos.
Joana	Fez Estudos Sociais, é especialista em Geografia. Tem várias especialidades em Desenvolvimento Ambiental e Deficiência Auditiva. Atua na educação há 23 anos e trabalha há quatro anos nas Unidades Especiais.
Teresa	É Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas. Atua na educação há dezesse- te anos e trabalha exclusivamente com alunos/as sur- dos/as há três anos. Na época da pesquisa, estava com 54 anos.

ESCOLA B	
Cleia	É formada em Letras Inglês e Português. Atua na educação há onze anos. Sua maior motivação para trabalhar no Ensino Especial e, principalmente, com alunos/as surdos/as é o fato de ter um filho surdo. Trabalha nesta área há dois anos.
Goreth	Atua na educação há dezenove anos. 2008 é o primeiro ano em que trabalha no Ensino Especial e com alunas e alunos surdos. Sente-se bastante motivada. É formada em Letras.
Batista	É Licenciado em Ciências. Atua na educação há 21 anos. É uma pessoa que acredita muito na educação e gosta muito do que faz.
ESCOLA C	
Danilo	Formado em Matemática e atua na educação há mais de 25 anos.
Amanda	É professora do ensino religioso, tem experiência de mais de 25 anos na educação e atua com alunas/os com deficiência desde 2008. Trabalha juntamente com Danilo na escola C.
ESCOLA D	
Lorena	É formada em psicologia, licenciada em Estudos Sociais, atua na educação há mais de 20 anos e tem especialização em Educação Especial e psicologia escolar.
Mara	Tem 58 anos, professora da área de humanas e atua na educação há mais de 25 anos.
Kamila	Juntamente com a Lorena e a Mara são responsáveis pela SRM da escola D de Brasília, escola modelo, professora na área de exatas.

FORTALEZA	
ESCOLA E	
NOME	DESCRIÇÃO
Denise	Tem 40 anos, pedagogia, possui habilitação em Administração Escolar pela Universidade do Estado do Ceará, Educação Especial pela Universidade do Vale do Acaraú e na época da pesquisa fazia especialização em Atendimento Educacional Especializado pelo MEC em parceria com a Universidade Estadual do Maringá. Atua há 18 anos na educação.
Clara	Pedagoga com pós-graduação em Educação Inclusiva e tem 45 anos.
Rosely	É assistente social com especialização em Psicologia Educacional e Educação Inclusiva.
Ana	É fonoaudióloga, tem 42 anos, nasceu em Ipú, mas mora em Fortaleza desde 1982. Atua na educação somente há 3 anos.
Maria	Atua na educação há 23 anos, mora próxima da escola onde atua, é pedagoga e possui vários cursos e especializações.
Rita	Tem 49 anos, nasceu em Caucaia/CE, atua há 29 anos e durante a pesquisa fazia o Mestrado em Ciências da Educação no Paraguai e estava perto de solicitar a aposentadoria.
Beatriz	É terapeuta ocupacional, possui 37 anos, atua na educação desde 2002, não gosta muito de ler.
Socorro	É Pedagoga, possui tanto o curso normal como Ensino Superior, especialista em Educação Especial e, na época da pesquisa, Mestranda em Ciências da Educação. Atua na educação há mais de 30 anos e na escola pesquisada é professora de informática.

ESCOLA F	
Conceição	É uma grande leitora, mantém um blog onde divulga suas experiências do AEE, tem 46 anos, atua na educação há 25 anos e é pedagoga. Na época da pesquisa, também fazia a especialização em AEE do MEC em parceria com a UFC.
Rosa	Tem 34 anos, natural de Quixadá/CE, mas mora em Fortaleza aproximadamente há 13 (dez) anos, formada em Terapia Ocupacional e Licenciada em Biologia.

TERESINA	
NOME	DESCRIÇÃO
ESCOLA G	
Cristiane	É pedagoga, especialista em Língua Brasileira de Sinais e trabalha na educação há mais de 11 anos.
Geovana	Tem Licenciatura Plena em Pedagogia e terminou há dois anos a especialização em Língua Brasileira de Sinais.
Luana	Possui o curso pedagógico (Magistério) e formação em Teologia.
Patrícia	Também possui o Magistério e Teologia. Na época da pesquisa, preparava a documentação para solicitar a aposentadoria.
ESCOLA G	
Daniela	Formada em Letras-Português e especialista em Língua Brasileira de Sinais. Atua na educação há mais de 20 anos.

Método de análise: Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica é uma proposta teórico-metodológica que considera o texto como unidade básica da

comunicação em que é possível perceber aspectos das práticas sociais, tais como as ideologias, os sistemas de crença, as relações de poder, por exemplos, que perpassam os discursos e as relações identitárias. Nesse sentido, Wodak (2003, p. 103) defende que “a pesquisa em ADC deve ser multiteórica e multimetodológica, crítica e auto reflexiva”.

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

QUADRO 8: ETAPAS DO ENQUADRE METODOLÓGICO PARA ADC (1999)

- 1) Um problema (de atividade, de reflexividade)
- 2) Obstáculos a serem resolvidos
 - a) análise da conjuntura
 - b) análise da prática como discurso (momento)
 - i) prática(s) relevante(s)
 - ii) relação do discurso com outros momentos
 - discurso como parte da atividade
 - discurso e reflexividade
 - c) análise do discurso
 - i) análise estrutural
 - ii) análise interacional
 - análise interdiscursiva
 - análise lingüística e semiótica
- 3) Função do problema na prática
- 4) Identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos.
- 5) Refletir criticamente sobre a análise.

Entretanto “faltam à ADC mecanismos de investigação *in loco*, os quais Fairclough reconhece; como medida corretiva, o teórico britânico recomenda a articulação com métodos etnográficos” (SATO, MAGALHÃES E BATISTA JR, 2012, p. 702). Em razão disso, este estudo consiste na combinação da pesquisa etnográfica com a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), um método de análise associado à ADC, para a compreensão dos discursos e dos letramentos que perpassam a prática do Educação Inclusiva.

Assim, após a geração dos dados, foi realizada a transcrição das entrevistas e, por fim, a organização das narrativas, das notas de campos e dos artefatos coletados. Com essas etapas concluídas, realizamos a análise linguístico-discursiva dos dados por meio de categorias analíticas (escolhas lexicais, interdiscursividade, intertextualidade, modalidade, avaliação e pressuposição) e comparação entre dados e teoria.

Além disso, como emprego métodos diferentes de geração, coleta e análise dos dados e comparo os resultados, uso o princípio da triangulação (FLICK, 2004; DENZIN E LINCOLN, 2006), apoiando-me na etnografia, nos Novos Estudos do Letramento e na Análise de Discurso Crítica. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19):

O uso de múltiplos métodos (ou da triangulação) reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação. A melhor maneira então de

compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação.

Dessa forma, ao articularmos a etnografia (como metodologia de geração e coleta de dados) e a análise de discurso crítica (para a análise de dados) com o objetivo de investigar as práticas de letramento, focalizando discursos e identidades profissionais, pretendemos, então, contribuir para análise de momentos de uma prática social (no caso das pesquisas, a inclusão da pessoa surda e o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência), da relação entre eles e entre diferentes práticas (práticas de letramento profissional e a prática de letramento inclusivo – MAGALHÃES, 2009B; BATISTA JR, 2008, 2009A; SATO 2008).



Capítulo 4

INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NA ESCOLA REGULAR

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

Eventos de letramento na prática inclusiva

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

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

a) Aula de Matemática e Ciências – Ana Kalyne

Durante a pesquisa, observei aulas realizadas pela professora na turma da quinta série, no ano de 2007, bem como sua narrativa, nas entrevistas, sobre como realizou as atividades

na turma da sétima série, em 2008, que estão resumidas no quadro a seguir:

QUADRO 9 – EVENTOS DE LETRAMENTO DE ANA KALYNE

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

Com a prática inclusiva e o fato de as alunas e os alunos surdos da quinta série apresentarem um vocabulário reduzido, pois muitas palavras em Língua Portuguesa não possuem correspondente direto em LIBRAS, a professora utiliza-se de ar-

tefatos concretos (como computador e cartazes) para facilitar o ensino-aprendizagem. A utilização desses recursos produz uma maior participação dos/as alunos/as nas atividades, na realização de trabalhos e, principalmente, o gosto, o dom pelo desenho e a concentração para este fim nas aulas de Ciências.

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

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

Para reforçar e comprovar o trabalho e o empenho das professoras, apesar da falta de preparo, no início do processo de inclusão, os/as alunos/as surdos/as da oitava série (no caso,

dois), estão incluídos/as juntamente com os ouvintes. Essa situação aconteceu depois que as professoras concluíram que os discentes têm condições de estar juntos e com os ouvintes. Entretanto, eles são acompanhados, diariamente, em sala de aula e/ou na sala de recurso pelas professoras que trabalham diretamente com as alunas e os alunos surdos, entre elas, Ana Kalyne.

b) Aula de Geografia – Joana

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

QUADRO 10 – EVENTOS DE LETRAMENTO DE JOANA

CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS
Introdução aos estudos da geografia (TERRA)	Aula expositiva (mediada pela LIBRAS) para explicação sobre hemisférios, linha do Equador	Laranja Linha
Regiões administrativas	Pesquisa em que os/as alunos/as observaram o lugar onde moram e produziram uma réplica; Depois desta atividade, foi explicado o conteúdo	Maquete
Fusos horários e coordenadas geográficas	Explicação do conteúdo a partir da brincadeira do jogo da velha	Jogo da velha

CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS
Brasil: estados e capitais	Apresentação e observação do mapa com a ilustração do Brasil; Relato dos/as alunos/as sobre de onde vieram	Mapas
África	Para estudar o continente, a professora, inicialmente, procurou saber dos/as alunos/as que conhecimentos eles têm. Diante dessas informações, começou a trabalhar o conteúdo.	

Antes de trabalhar com alunos/as surdos/as no Ensino Regular, Joana teve uma primeira experiência com alunos/as que tinham Deficiência Moderada Leve:

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

Observamos que essa prática anterior contribuiu de maneira significativa para a maneira de lidar, atualmente, com alunos/as surdos/as, pois percebemos maior utilização de estratégias (inclusivas) para ensinar os diversos conteúdos nas mais variadas séries e, mais interesse, por partir do conhecimento que os/as alunos/as apresentam. Outro

diferencial na sua prática é que, por apresentar um grande conhecimento do processo, das necessidades de mudanças, por ser uma professora que está no Ensino Especial há vários anos e, principalmente, por ensinar nas turmas de quinta a oitava séries, isso lhe permite facilidade em adaptar os conteúdos, bem como selecionar o que pode (ou não) ser ensinado numa série, pelo fato de acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a, em cada turma:

(...) como sou eu que estou acompanhando certos conteúdos que era da quinta série e que eu senti que eles não tinham condições de assimilar, eu deixei para que introduzisse na sexta série que foi o caso de fusos horários, de coordenadas geográficas, o que eu fiquei surpresa porque nós sabemos até que é uma dificuldade dos alunos ouvintes aprenderem coordenadas geográficas e eles tiveram assim uma facilidade na sexta série de aprender o conteúdo e aí eu fui trabalhar o jogo da velha e aquela história toda, né. (Joana)

c) Aula de Ciências – Teresa

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

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

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

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

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

d) Aula de História – Eduarda

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

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

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

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

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

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

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

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

e) Aula de Português – Goreth e Cleia

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

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

Eu não sei se realmente essa visão diferenciada que eu tenho hoje, mas se comparado ao do ano passado, eu acho que hoje o interesse está muito maior, deles. Estão muito mais motivados, talvez até por isso mesmo, eles estão sabendo

para que que eles estão lendo. Então eu acho que está bem melhor, está surtindo muito mais efeitos. Peguei um texto de... nós tínhamos que trabalhar em um projeto da escola, as doenças da atualidade, duas delas, bulimia e... nós tínhamos que trabalhar doenças da atualidade, aí eu peguei a bulimia e a... a outra relacionada? (Cleia)

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

(...) então eu fiz três cursos o ano passado, em relação (à deficiência auditiva), fiz dois cursos de Libras, o básico (do) contexto, fiz um curso na UnB, que é a prática do português (por escrito) para surdos, e... Não quis ficar na escola, na verdade eu queria assim um desafio, uma coisa nova, e, uma vez que eu tinha feito esses cursos, eu resolvi ingressar nessa área. Aí apareceu essa carência, né? de uma colega estar de licença gestante, e, depois de catorze anos, eu saí da escola (onde eu estava) e vim para cá fazer esse trabalho com eles. É um trabalho que eu estou achando assim super gratificante, eu acho que é um trabalho bem diferente do ensino regular, de você estar ali na sala de aula com mais de quarenta alunos tentando passar o máximo que você

tem para passar para aqueles meninos, e tem sempre um ou outro que... aqueles problemas, disciplina, desinteresse, repetência, (aquelas coisas todas), e o menino surdo não, você está ali tentando passar ao máximo, ele também está tentando pagar ao máximo o que você tem para passar, o seu conhecimento porque ele quer avançar, ele tem o interesse de avançar, né? (Goreth)

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

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

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

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

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

f) Aula de Ciências – Batista

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

Na entrevista, Batista relata como geralmente acontecem suas aulas.

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

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

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

(...) Olha, a gente fica numa situação que não tem como..." **Você não tem como adequar ao conhecimento do aluno. Porque, é bem específico, né? Muitas vezes a gente procura fazer comparações**, como, por exemplo, eu estava lá falando de uma explosão... Como que eu vou falar de uma explosão para um aluno que não ouve? É complicado, né?

porque (vem) do barulho, do som, tal, né? Um vulcão, né? já viu um vulcão, a pressão é tão forte que joga tudo para fora, né? Então, a gente consegue tentar fazer sempre... mostrar alguma coisa que o aluno tenha convivência. Mas, é sempre partindo daquele lado, é muito difícil. (Batista)

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

(...) A professora que fazia o atendimento no horário oposto um dia me procurou, que eu não sabia desse detalhe, ela falou que o vocabulário deles é muito reduzido, muito reduzido. Então, **o que eu tento fazer hoje é fazer, adequar a minha aula ao vocabulário...** tem coisa que não dá, né? Mas, adequar ao máximo possível minha aula ao vocabulário. (Batista)

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

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

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

(...) quando eu fazia a sexta série, tinha um professor que ele obrigava a gente a assistir o Jornal Nacional, o professor de história. Tinha que assistir o Jornal Nacional, coletar três informações do dia, tinha que vir no trabalho o dia que você assistiu, as três notícias, e, todo final de mês, você tinha que entregar aquele trabalho para ele. Valia metade da nota. Então, quer dizer, todo mundo assistia. Não é como hoje que o aluno, um faz, e todos copiam, né? Não, naquele época não tinha (disso). Então, todo mundo assistia... todo mundo

fazia, inclusive cada um trazia uma reportagem diferente. Me serviu muito na época porque acabou me despertando assistir uma coisa que não tinha costume, né? Hoje, eu não vejo nenhum professor fazer esse tipo de coisa. (Batista)

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

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

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

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

Assim, observo que o professor compreende a necessidade de mudança das práticas para atender as pessoas com neces-

sidades educativas especiais, demonstra sinais de mudança nas suas práticas, embora apresente atitudes tradicionais de ensino.

Os discursos

Nesta seção, analiso os vários excertos das entrevistas feitas com os/as professores/as que participaram da **pesquisa 1**. Na análise, busco identificar os discursos presentes nas narrativas, bem como as escolhas lexicais e suas relações com as práticas de letramento inclusivo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na verdade, o que se observa é que falta um cuidado maior por parte da família com relação à educação. Os pais

passam essa tarefa para a escola, como atesta as professoras Teresa e Cleia:

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

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

A partir disso, a educação inclusiva toma novos rumos, pois a não conscientização da real função da mãe e do no processo educacional do/a filho/a, a escola e, principalmente, os/as professores/as precisam dobrar as suas funções, as suas metodologias para cobrir a parte que não é feita em casa.

Assim, observamos a todo instante o questionamento sobre a família e a reclamação dos docentes sobre o não apoio do pai e da mãe. É válido destacar que, mais uma vez, a mãe não é mencionada na fala dos/as professores/as.

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

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

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

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

(...) eu penso que não é todo homem que tem essa paciência (risos), pra chegar e ir analisando, ver o que você pode fazer, ver o que pode modificar pra ensinar aquele aluno, então,

aqui na nossa escola, trabalhar com aluno surdo um dos critérios que a direção usa é a flexibilidade do professor, um professor muito rígido, ele não pode trabalhar com um aluno surdo, ele não vai entender o aluno e o aluno não vai entender, porque ele não muda, o que ele tá falando (...) então eu vejo que as mulheres tem mais disso. (Teresa)

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

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

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

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

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

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

Toda essa nova dinâmica (contexto familiar, escolar, metodologias, avaliação) do ensino inclusivo influencia diretamente a prática dos/as professores/as em sala de aula, em que precisam fazer adaptações do conteúdo, da maneira de avaliar e na utilização de estratégias diferenciadas. E assim notamos outro discurso, o tecnológico:

(...) eu fui numa, uma vez, que eu achei muito interessante, que diz que um cara (dormiu) duzentos anos e que quando ele acordou, ele ficou maravilhado com a tecnologia, porque

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

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

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

Logo, não basta simplesmente que o/a professor faça todas as adaptações para receber o/a aluno/a e dar-lhe condições de aprendizagem. Para isso, as escolas precisam de mais instrumentos, artefatos mínimos e, principalmente, preparar os docentes em cursos de atualização. Para isso, Tereza traz o discurso de políticas públicas para sua fala:

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

O discurso de Teresa dialoga com o de Joana e o de Batista, pois o governo, aparentemente, pretende melhorar a educação no país com vários projetos, porém não oferece condições para isso ou, muitas vezes, quer empregar modelos adotados em

outros países com bastante sucesso, sem fazer a real adaptação ao contexto onde vai ser aplicado. Além disso, faz parcerias com a iniciativa privada em que os resultados esperados são mais quantitativos do que qualitativos, como atesta Batista em ‘as parcerias é sempre visando lucro’, ‘de graça isso não é’. Temos, então, um discurso do novo capitalismo (neoliberal), que mostra o abandono do Estado:

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

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

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

mando o projeto e nenhum material.” A escola que se vire para arrumar esse material, você que se vire para arrumar, não vem. (Batista)

Apesar de todas as adversidades, observei total engajamento dos/as participantes, pois atuam no Ensino Especial por acreditarem que podem contribuir de maneira significativa para o ensino dos/as alunos/as surdos/as. Suas atitudes e falas mostram um discurso da mudança, um discurso promissor, um discurso emancipatório, no sentido de que realmente a inclusão aconteça de maneira efetiva, por mais que alguns ainda tenham um discurso tradicional de ensino, pois estavam, a cada ano, fazendo tentativas para que possam melhorar, cada vez mais, suas práticas de letramento inclusivo:

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

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

(...) Eu acho que a cada dia e a cada ano, eu digo a cada ano, mas, embora eu esteja no segundo, eu já repensei de como fazer esse ano, comparando o trabalho feito no ano passado. É diferente. Aí como vai adequar o conteúdo? Você vai ter que

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

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

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

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

Goreth, no último trecho acima, reforça ainda mais o porquê de os/as professores/as trabalharem com o Ensino Especial, pelo fato de acreditarem no que faz, de esperarem a valorização por parte da família, da sociedade no geral e não simplesmente pelo aspecto financeiro, como destacam os/as participantes em seus discursos:

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

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

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

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

Identidade Docente

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

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

porque cada vez mais pai e mãe envolvidos com o trabalho e o filho totalmente na escola. (Ana Kalyne)

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

Ana Kalyne compara a sua atividade com a de um sacerdote que, tradicionalmente na sociedade, é visto como uma missão nobre por renunciar algumas coisas em prol do exercício da profissão. Ela reforça que ser docente ‘é bem difícil’, pois o/a professor/a, atualmente, tem que atribuir outras identidades sociais (pai, mãe, psicólogo, orientador educacional) a sua identidade docente. Ao usar o termo ‘eu nasci pra isso’, demonstra que sua identidade docente é algo nato. Não há questionamento da sua identidade, já que nasceu para isso, logo é uma identidade docente que não é passível de mudança, ao afirmar ‘eu vou ser professora sempre’.

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

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

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

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

Rosa assume sua identidade docente ao dizer ‘eu, professora Rosa’. Constitui sua identidade docente como algo em construção, em processo de reflexão, pois assume uma postura de querer capacitar-se, entretanto sua identidade familiar influencia, negativamente, ao mostrar aspectos familiares e financeiros que impedem a sua atualização profissional. Logo, percebi que isso não influencia de forma negativa a sua prática docente, pois ela sempre questiona suas metodologias e seus conhecimentos.

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

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

a minha aula, ninguém vai perguntar porque eu segui isso, porque eu não segui aquilo, então eu me sinto muito bem aqui, eu gosto dessa profissão, é um vício, eu não consigo mais sair (sorrindo). (Teresa)

Teresa mostra que sua identidade pessoal é mais importante do que a identidade docente, porque ela atribui sua escolha profissional à relação que ela pode manter com sua família, tais como, 'tempo para minha família', 'férias com a família'. Percebe-se um discurso hegemônico de que as mulheres só podem trabalhar em profissões que lhes permitam o concílio com os afazeres domésticos. Logo, a identidade docente é secundária para esta professora.

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

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

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

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

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

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

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

as, acredito que, com o tempo, ela iniciará um processo de reflexividade da sua identidade, bem como das suas práticas, para favorecer ainda mais, em sala de aula, a inclusão efetiva.

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

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



Capítulo 5

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em 2008, na prática da Educação Inclusiva no Brasil, as salas de recursos foram reestruturadas em salas de recursos multifuncionais (SRM) com a finalidade de promover um novo serviço para alunos/as com deficiência: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme decreto 6.571/2008 (revogado pelo decreto 7.611/2011).

Assim, na primeira parte deste capítulo, analisaremos decretos, leis, portarias (de âmbito nacional e estadual), bem como os artefatos (instrumentos) e notas de campo com a finalidade de analisar os gêneros discursivos, visto que os gêneros discursivos são atravessados pelos discursos materializando estes últimos. Compreendemos que gêneros específicos são utilizados para provocar performances dos discursos ligados a determinados grupos sociais.

Dessa forma, pretendemos revelar as práticas de letramento em cada contexto (local) de pesquisa para que nos próximos capítulos possamos confrontar as entrevistas com as práticas observadas e os artefatos (instrumentais do AEE). Na segunda parte, faremos a análise dos discursos encontra-

dos nas cidades de Fortaleza e Teresina²⁹. Basear-nos-emos na divisão dos três aspectos apresentados por Garcia³⁰ (2004), mas nos estenderemos a outros discursos.

Para a análise, inicialmente, utilizaremos os documentos legais e instrumentais descritos no quadro a seguir:

QUADRO 11 – DOCUMENTOS E INSTRUMENTAIS

DOCUMENTOS	
NACIONAIS	<ul style="list-style-type: none">• Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010)• Decreto 6.571/2008• Decreto 7.611/2011
ESTADUAIS	<ul style="list-style-type: none">• Estratégia de Matrícula 2010, 2011, 2012 (DF)• Organização Pedagógica (DF)• Diretrizes Pedagógicas (DF)• Serviços Educacionais da Educação Especial no Ceará (CE)• Resolução CEE nº 426/2012 (CE)• Resolução CEE nº 072/2003 (PI)

29. Os dados de Brasília estão disponíveis em Batista Júnior (2013) e Batista Jr e Sato (2015).

30. A política de inclusão apresenta três discursos recorrentes, sobre os quais os documentos internacionais e as leis brasileiras têm focado: o discurso humanitário, o discurso burocrático e o discurso pedagógico.

INSTRUMENTAIS	
BRASÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> • Formulário de Registro do Plano Pedagógico Individual • Formulário de Registro das Adequações – Séries Finais, Ensino Médio e EJA/Regular • Formulário de Registro Individual de Adequações Curriculares – Educação Infantil • Registro Individual de Adequações Curriculares – Séries Iniciais, EJA/Projeto Interventivo e EJA/Regular • Formulário de Registro do Plano de Atendimento Complementar • Formulário de Registro do Plano de AEE • Ficha de identificação do aluno • Termo de responsabilidade • Contrato • Autorização de saída • Autorização (para ser entrevistado, fotografado e/ou participar de pesquisas) • Termo de desistência • Bloco de anotações
FORTALEZA	<ul style="list-style-type: none"> • Anamnese • Avaliação Psicológica • Avaliação Fonoaudiológica • Avaliação em Terapia Ocupacional • Instrumento de Uso da Equipe Pedagógica (NAPE) • Folha de Encaminhamento • Parecer • Parecer evolutivo • Parecer de reavaliação pedagógica • Comunicado de desligamento • Cartão de Acompanhamento • Instrumental Pedagógico (AEE) • Avaliação Pedagógica Cognitiva • Ficha de avaliação lógico matemática

	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação auditiva • Avaliação do desenvolvimento psicomotor • Ficha de avaliação pedagógica em leitura e escrita de alunos com deficiência
TERESINA	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Pedagógica • Formulário de Registro do Plano de AEE • Frequência

A prática do AEE segundo as leis

O AEE foi instituído a partir do decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, que consiste no “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação (MEC) prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do AEE. Além disso, dotará as salas de “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do serviço”, bem como produzirá e distribuirá recursos educacionais para a acessibilidade, tais como “livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo”.

De início, nas primeiras observações, constatei que a maioria das salas que pesquisei não possui a estrutura completa a ser montada para o AEE, apenas a estrutura básica, visto

que os recursos ainda não foram totalmente encaminhados pelo MEC. Isso se confirma na prática habitual de elaboração de atividades e recursos inclusivos com materiais reciclados ou na compra, por parte das professoras, de jogos lúdicos:

Hoje, na observação feita, a professora comentou a viagem que havia feito para a filha em determinada capital da região Norte e que tinha aproveitado para atravessar a fronteira. Nisso, mostrou os brinquedos que havia comprado para utilizar com seus alunos, argumentando que não tinha recursos porque o MEC havia prometido e não tinha chegado à sua escola.

Outro aspecto relevante diz respeito à capacitação dos profissionais para atuarem no AEE. Os/as professores precisam ter formação específica para lidar com as necessidades educacionais específicas do público-alvo, neste caso, alunos/as com deficiência, porém, as observações demonstram que esses profissionais não tiveram tempo para se familiarizar com o novo serviço, principalmente, na elaboração do Plano de AEE, definido como instrumental, porque a atuação na SRM coincidiu com a capacitação promovida pelo MEC ou pelos governos estaduais.

Essa questão foi percebida no momento em que atuei como orientador no curso de especialização oferecido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) para professoras/es que atuavam no AEE (inclusive as duas professoras do AEE de Fortaleza participavam desse curso), em que as/os orientandas/as (meus e de outras/os orien-

tadoras/es), conforme angústias apresentadas nos fóruns, apresentaram bastantes dificuldades em elaborar um plano de AEE para seus respectivos alunos/os (com as mais diferentes deficiências).

Em Teresina, quatro professoras concluíam a especialização em Libras (ofertada pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI – em que ministrei duas disciplinas e participei com Denise Tamaê de seis orientações de TCC). Já em Brasília, os/as professores da Escola A faziam aperfeiçoamento na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e na escola B, nenhuma, na época, fazia curso de capacitação ou especialização. Assim, ante a falta de experiência e formação para o AEE observamos a forte presença do letramento acadêmico como estratégia adotada pelas professoras, apesar de estarem atuando em uma nova modalidade de atendimento que é o apoio aos alunos/as com deficiência matriculados/as na escola regular.

Dessa forma, percebe-se a forte imposição das leis e as fragilidades da formação, de modo que as/os profissionais são levadas/os, a todo o momento, a realizarem a inclusão, abraçarem a causa, e a divulgação em cursos e orientações de que o processo só funcionará com base no empenho e na disposição dessas/es profissionais. Ou seja, tanto a inclusão quanto o atendimento educacional especializado acontecem em função do fazer docente.

A partir do decreto nº 6571 de 2008, os estados reorganizaram suas políticas a fim de atenderem a demanda

estabelecida pelo MEC de oferta do AEE. Assim, o governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Educação, instituiu as Diretrizes Pedagógicas:

(...)voltadas para uma educação que priorize os princípios da qualidade e da equidade, ou seja, uma educação aberta a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas ideias, para conviver com as diferenças, para educar para a autonomia, a eficácia e a eficiência com foco no sucesso escolar do aluno” (BRASÍLIA, 2008, p. 11).

No Ceará, as diretrizes encontram-se em processo de sistematização, mas no documento “Serviços Educacionais da Educação Especial no Ceará”, identificamos os serviços destinados aos/as estudantes com deficiência. Enquanto que no Piauí, a prática do AEE pauta-se exclusivamente no decreto nº 6571 de 2008, visto que não há uma diretriz para esse fim, porque o último documento referente à Educação Especial data de 2003, anterior ao decreto sobre o AEE.

No ano de 2011, o decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE foi revogado pelo decreto 7.611 que dispõe, agora, sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Em ambos, a finalidade maior consiste na apresentação e orientação dos caminhos para implementação do AEE nas SRMs das escolas regulares, local preferencial de oferta do serviço. Contudo, o novo decreto permite às escolas/centros especiais ou ONGs a escolarização e o AEE pelos Estados e Municípios (apresentado na seção 2.3 do Capítulo 2).

As mudanças foram realizadas na contramão do processo inclusivo, dando maior autonomia aos estados e permitindo que tanto escolas especiais quanto as ONGs exclusivamente voltadas para o Ensino Especial pudessem oferecer o serviço. Essa mudança não foi resultado apenas da verificação da necessidade de dar maior estrutura ao AEE. Isso reflete também que a política da inclusão de alocar todos/as os/as alunos/as com deficiência nas escolas regulares não obteve o êxito esperado, motivando as famílias, as/os educadoras/es e, principalmente, as instituições que lidavam tradicionalmente com a Educação Especial, como as APAES, a reivindicarem uma ação pública que resolvesse o problema, de forma que o governo se viu na obrigação de devolver para essas instituições a competência legal para a oferta da escolarização na modalidade de Educação Especial e o financiamento público para essa oferta.

A partir dessa exposição, faremos a descrição e análise dos documentos/artefatos das 6 (seis) escolas pesquisadas sobre o AEE, por meio dos gêneros discursivos que perpassam as SRMs, das entrevistas e das notas de campo.

Brasília

Em Brasília, a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, promove a capacitação dos/as profissionais da educação para atuarem na Educação

Especial. Embora haja nas regionais de educação um departamento voltado para a educação inclusiva, a SEDF não dispõe de uma estrutura complementar para a Educação Especial que faça a triagem e o encaminhamento/acompanhamento da inclusão. Logo, cabe às escolas regulares a identificação e encaminhamento das/os alunas/os com deficiência para SRMs. As regionais executam o monitoramento, por meio de visitas periódicas, cabendo aos/as professoras/as das salas regulares a incumbência dos registros por meios dos seguintes artefatos:

QUADRO 12 – INSTRUMENTAIS NA PRÁTICA DO AEE DO DF

INSTRUMENTAIS

- Formulário de Registro do Plano Pedagógico Individual
- Formulário de Registro das Adequações – Séries Finais, Ensino Médio e EJA/Regular
- Formulário de Registro Individual de Adequações Curriculares – Educação Infantil
- Registro Individual de Adequações Curriculares – Séries Iniciais, EJA/Projeto Interventivo e EJA/Regular
- Formulário de Registro do Plano de Atendimento Complementar
- Formulário de Registro do Plano de AEE

Dessa forma, os/as professores/as de salas comuns em Brasília são orientados a fazer tanto a adequação curricular como o registro em formulários próprios (papel burocrático), em duplicidade de papéis. Por outro lado, a SRM assume o caráter pedagógico e participa do acompanhamento dos/

as alunos/as e professores/as em apoio à sala regular. Para compor a equipe da SRM, um/a professor/a é destacado/a do corpo docente por afinidade. Com isso, a/oprofessor/a sai do papel do Ensino regular para assumir outro papel no AEE, de maneira mais próxima, com algum investimento afetivo, de modo a desejar que a criança aprenda, conforme relata Danilo (da escola C)

Ribas: Como foi assim o processo de transição da sala regular pro AEE?

Danilo: Primeiro aposentou uma pessoa que pegou a (...) aí teve uma mudança na orientação de ensino especial que queriam uma pessoa da área de exatas na sala de recursos, aí como não tinha ninguém, foi perguntado quem queria e eu me ofereci. Aí eu tive que fazer uma entrevista, eu tive que estudar muita coisa por conta própria e rapidinho pra fazer uma entrevista lá na Diretoria de Ensino Especial (...) pra poder vir pra sala de recursos.

Ribas: Que materiais você estudou?

Danilo: Eu estudei, materiais sobre... Matérias sobre inclusão, da própria Secretaria de Educação, é... Também sobre inclusão e mais especificamente é... A parte administrativa da... De uma sala de recursos.

O trabalho do professor Danilo na SRM é recente. Pela sua fala, observamos que o letramento acadêmico sobre educação especial e inclusiva é insipiente, visto que não houve, previamente, uma formação/capacitação para atuar na sala de recurso. Em função disso, a sua prática procura fazer com que os/as alunos/as, em atendimentos individuais, se desen-

volvam por meio das atividades de reforço ou treinamento para as avaliações:

No AEE o atendimento aqui ele é praticamente individualizado. Por exemplo, a gente tem uma, tem dois aqui na realidade com síndrome de Down. O Eduardo que vem frequentemente... É praticamente o professor e o aluno. Esse já seria uma grande diferença. Ele tem uma exclusividade pra ele no atendimento. Todos são assim? Não. Tem gente também que não precisa de ter uma exclusividade. Eles podem ser atendidos em grupo. Agora também a sala de recursos, ela precisaria de ter mais recursos didático e pedagógicos que a gente ainda não tem. É... Eu por exemplo, fui atrás de material de matemática da sala. Pros alunos, e que representasse fração. Mas eu peguei uma coisa que eu já trabalhei uma semana, uma coisa que não quebrasse, alguma coisa que pudesse ser usada várias vezes. Aí eu achei umas coisinhas pequenininhas assim, coisas que peças vão sumindo que eu vi que não era interessante. E aí também com o preço muito exorbitante. Então a gente não conseguiu (...) como aqui não é uma sala específica ela não recebe verbas (...) não vem verbas pra cá. Então o que a gente pode contar aqui é com o dinheiro da escola mesmo pra fazer alguma coisa. (Danilo)

É importante observar que essas atividades são, tradicionalmente, peculiares ao ensino regular. Além disso, na sua prática, o professor Danilo procura conversar com pais, passando-lhes algumas informações sobre os atendimentos, o desempenho dos/as alunos/as atendidos/as, além de fazer a intermediação entre o que acontece na sala de aula com o que acontece com o/a aluno/a com deficiência:

Eu tento assim atender o aluno de forma que ele sinta segurança no que eu estou fazendo. Que ele se sinta apoiado, que ele tenha interesse em retornar aqui. E quando eu tenho contato com os pais eu passo alguma informação. Eu peço também que eles participem desse processo, ajudando em casa, fazendo assim... Tendo alguma atitude pedagógica diferente com o filho, né? Basicamente isso. (Danilo)

E quando questionado sobre que práticas os pais esperam da escola, o professor comenta:

Olha, tem duas...eu acho que tem duas respostas aí. Ou duas esperas que existem. 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. (Danilo)

Observamos então que a SRM da Escola C promove a socialização e escolarização dos/as alunos/as incluídos, visto que são procurados pelos/as professores/as das salas regulares para auxiliarem na resolução de exercícios e avaliações. Em uma 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 quando comenta que:

Como eu sou novato aqui também. Como eu já falei pro nosso amigo aqui (...) Eu estou aqui também aprendendo, eu estou até fazendo curso, mas assim na minha visão geral eu acho que precisa, eu acho que precisa ainda de alguma coisa de análise pedagógica. (Danilo)

E que essas salas fossem aparelhadas com material didático, material de apoio. E os professores que estivessem nelas, também fossem capacitados pra atender as necessidades, né? Pessoas já com experiência. E tem alunos também que eles tem um tipo de deficiência que eles merecem um atendimento ainda mais intensivo, eu acho que uma escola só inclusiva, não seria o local ideal, não. Eu na realidade vejo que eles deveriam, muitos deles deveriam estar numa escola especial. O quê que seria essa escola especial? Essa escola que tem que estar aparelhada física e humanamente pra atendê-los. E aí nessa escola teria alunos também que não seriam alunos com necessidades especiais os ditos regulares, pra se fazer a inclusão. Você teria alunos com necessidades especiais concentrados em uma, duas, três escolas em cada cidade, mas uma escola mais aparelhada pra recebê-los. Não uma escola só pra eles, mas uma escola que tivesse os outros também. Pra se poder fazer essa inclusão. (Danilo)

Para compreender a prática do AEE na escola D, considerada modelo, trago as observações e as notas de campo, visto que as professoras participantes não consentiram na realização de entrevistas para registros das práticas e dos discursos:

Sempre converso com a professora Lorena, mas neste dia ela teve que sair para resolver coisas da sua especialização. Fiquei preocupado porque as outras professoras sempre escutam a minha interação com a Lorena, sem muitas interferências. Nisso, uma dessas professoras, a Mara, começou a explicar como é o atendimento na SRM. O foco da sala é trabalhar leitura, compreensão e as quatro operações fundamentais com a finalidade de auxiliar os alunos na sala regular. Elas têm consciência de que essa prática não está de acordo com a proposta do MEC e/ou orientações da SEDF. A sala de SRM não faz reforço como a outra escola, bem como não é uma atividade complementar, mas as atividades realizadas favorecem o desenvolvimento dos alunos nas mais diversas aspectos: AVDs, melhoram a leitura, já realizam trabalhos em grupo, demonstram afeto, tem consciência de que conseguirão estudar em outros ambientes. (Nota de Campo)

Em relação à escola D, considerada modelo, a sala de recursos multifuncionais é composta por três professoras de áreas distintas (2 na área de humanas e 1 na área de exatas) e um monitor. A prática do AEE, que se encontra bastante consolidada nessa escola, faz, assim como a escola A, a escolarização, entretanto, introduz a criança na prática escolar por meio de três aspectos: i) habilidades de leitura, compreensão e operações fundamentais (nas atividades desenvolvidas com os/as

alunos)³¹; ii) apoio pedagógico aos/às professores/as (quando auxiliam, principalmente, na resolução de uma avaliação)³²; e iii) acompanhamento ao/a aluno/a das atividades de rotina da escola, introduzindo a criança na dinâmica escolar e dando a ela a dimensão do seu papel de estudante por meio da compreensão da prática e da ideologia escolar. O resultado de tudo isso é a escolarização completa, porque os/as alunos/as aprendem, entendem a rotina da escola, sentem-se confiantes e seguros para continuarem os estudos no Ensino Médio.

Além dos instrumentais utilizados pelas Gerências para o monitoramento apresentados anteriores, as professoras do

31. Enquanto fazia algumas leituras, observava o atendimento da professora com a aluna com Síndrome de Down. Nisso, a professora Lorena me mostrou o folheto de um evento que participaria sobre pessoas com deficiências em Brasília e a conversa foi interrompida porque a professora que fazia atendimento me chamou para mostrar a atividade que a aluna estava fazendo: a discente tinha feito a leitura de um poema, depois a compreensão textual e, em seguida, uma pequena produção textual. Fiquei surpreso e emocionado porque a aluna desenvolveu uma estrofe com muita coerência e que foi possível entender a mensagem produzida. A dinâmica desta SRM auxilia no desenvolvimento dos/as alunos/as atendidos. No mesmo atendimento, após a conclusão dessa atividade, a professora trabalhou com mapas e abordou a Amazônia. Fico inquieto por entender que essa prática deveria ser da sala regular, entretanto, não acontece. (Nota de campo)

32. Depois de uma breve conversa, chegaram cinco alunos para continuarem a responder o simuladão preparatório para a Prova Brasil, visto que são alunos da 8ª série. O que aconteceu? Os alunos iniciam a prova na sala de aula regular, porém, por conta da deficiência, muitos não conseguem respondê-la em 1h30. E aí continuam na SRM com o auxílio das professoras da sala. E cada professora acompanha a resolução, fazendo a leitura e/ou discutindo com os alunos as questões, explicando o significado de palavras desconhecidas. (Nota de campo)

AEE da escola D, também, utilizam outros textos na sua prática de atendimento, descritos a seguir:

QUADRO 13 – GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO DO AEE DA ESCOLA D

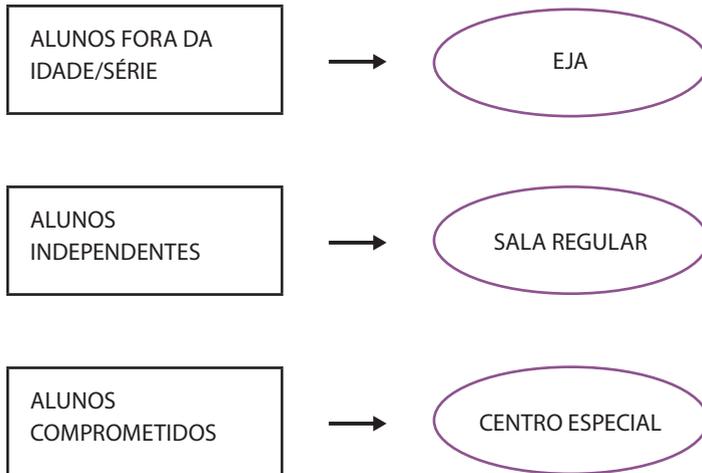
GÊNEROS DISCURSIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de identificação do aluno • Termo de responsabilidade • Contrato • Autorização de saída 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorização (para ser entrevistado, fotografado e/ou participar de pesquisas) • Termo de desistência • Bloco de anotações

As educadoras da escola D dividem o conteúdo para os/as alunos/as com deficiência intelectual por biênios, de forma que a cada dois anos um conjunto de disciplinas será desenvolvido, contemplando todo o currículo do Ensino Fundamental. Contudo, ressaltamos que as crianças atendidas dessa forma são aquelas cujo comprometimento não impede a escolarização. Pela divisão dos objetivos e das estratégias, bem como pela utilização dos formulários o AEE promove um *link* entre a prática escolar e a vivência social. O diferencial está no acompanhamento da criança em todas as suas atividades dentro do contexto escolar, permitindo o domínio da leitura e da escrita escolar. Isso pressupõe que o que se espera dos/as alunos/as com deficiência na escola D é um desempenho semelhante aos dos/as alunos/as regulares e não sua inclusão de acordo com as suas potencialidades.

A escolarização no AEE não é uma prática incentivada na política inclusiva. Mas foi sua aplicação visando à escolarização daqueles/as crianças incluídas no AEE que permitiu a divisão dos conteúdos em biênios e sua exploração diferenciada e individualizada, garantindo o desenvolvimento em pé de igualdade com os/as alunos/as não regulares e, conseqüentemente, a possibilidade de ingresso no Ensino Médio.

O GDF para definir quais alunos/as estariam aptos/as ao Ensino Regular os/as distribuiu baseando no interesse dos pais e de acordo com os diagnósticos. Contudo, nem sempre tal divisão foi seguida rigidamente e encontramos alunos/as com grandes dificuldades incluídos/as que em um primeiro momento não conseguiram ser alfabetizados/as. A divisão dos/as alunos foram se deu da seguinte forma: i) as/os alunas/os mais velhas/os fora da faixa idade/série, foram encaminhadas/os para escolas profissionalizantes – EJA; ii) as/os alunas/os independentes, sem muito comprometimento físico/intelectual, foram incluídas/os nas escolas regulares inclusivas. Para atender a todas/os as/os alunas/os com deficiências mais graves e maiores comprometimentos permaneceram nos centros especiais (mantidos pelo governo do DF, em discordância com as práticas e políticas do MEC), conforme a figura a seguir:

FIGURA 6 – QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA/EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DF



Na escola D houve uma inversão de papéis. Essa inversão corresponde à assunção pela SRM da função de escolarização, compartilhando desse papel com os/as professores/as das salas comuns. A adesão das/os professoras/es regulares e a forma como trabalham conjuntamente na SRM, deu novos contornos à prática escolar. a SRM superou o caráter de complementariedade e/ou suplementariedade em grande parte pela experiência e formação das professoras da SRM em educação especial. Esse conhecimento fez com que as professoras que possuíam formação nas áreas de linguagem e/ou humanas e/ou exatas, saíssem da função burocrata de acompanhamento dos registros e também da função de professoras da SRM, e assumissem-se enquanto profissionais do Ensino Especial.

Assim, nas duas escolas pesquisadas em Brasília, observa-se fortemente a prática do reforço na tentativa de incrementar a aprendizagem das pessoas com deficiência e permitir que elas acompanhassem a turma. Em momentos específicos a/o aluna/o com deficiência não deseja o desenvolvimento de habilidade, que configura o principal objetivo da SRM, mas, por exemplo, ser capaz de responder uma avaliação ou fazer um trabalho escolar.

Contraditoriamente, os princípios defendidos por Mantoan e Santos (2010, p. 9) somente foram observados nas escolas de Brasília, locais em que discordando dos métodos prescritos pela política inclusiva, ofereceu-se a escolarização Segundo Mantoan e Santos (2010, p. 9):

(...) as novas práticas não implicam em um ensino *diferenciado para alguns alunos*, mas em um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns. Essas práticas pedagógicas são excludentes e discriminadoras, apesar de serem reconhecidas por muitos professores como ações afirmativas da escola para promover a inclusão. (grifos da autora).

A inclusão conforme o texto acima deve ser capaz de na sala regular oferecer ao/a aluno/a com deficiência o acesso à aprendizagem. Mas a aprendizagem só aconteceu nas escolas de Brasília porque o AEE nessas escolas não cumpriu estritamente o papel de complementaridade, pois não aplicam a

metodologia preconizada pelas políticas de inclusão e sim seu conceito – o de permitir que as diferenças não sejam utilizadas para discriminar e negar a escolarização.

Assim, observa-se maior efetividade no ensino na escola D em razão da experiência das professoras, em virtude da formação na área de Educação Especial, e da experiência e do conhecimento sobre letramento pedagógico inclusivo, permitindo a agência em detrimento do modelo preconizado. Consequentemente, o trabalho é mais intenso, transgredindo a prática, em função da busca de estratégias, recursos e materiais selecionados em grande parte por meio dos letramentos consolidados em outros contextos, como por exemplo, no trabalho realizado anteriormente nas APAEs.

Na escola C, embora aconteça a escolarização e a tentativa de tornar efetivo o ensino para o público com deficiência, a falta de conhecimento em Educação Especial limitou a atuação do professor Danilo, sem prejuízo do nosso reconhecimento de seu engajamento e empenho demonstrados.

Fortaleza

A política da secretaria de educação do estado do Ceará (CE) prevê uma série de serviços para os/as alunos/as com deficiência, conforme descritos no QUADRO 3 do Capítulo 2. Dentre esses serviços, destaco dois:

QUADRO 14 – CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CE³³

<p>SRM</p>	<p>Serviço de natureza pedagógica que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional ao aluno da rede comum de ensino com dificuldade de aprendizagem e alunos incluídos. Realiza o atendimento educacional por meio de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico, que favoreça a construção de conhecimentos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Terão atendimento no horário inverso ao da escolarização, ou conforme a realidade de cada aluno. O professor da SRM deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da Educação Especial, para o atendimento às necessidades educacionais especial dos alunos.</p>
<p>NAPE</p>	<p>Espaço equipado com recursos materiais e humanos específicos, implantado e organizado no âmbito das unidades escolares, que realiza atendimento essencialmente pedagógico, através de uma equipe multiprofissional composta de pedagogos e/ou psicopedagogos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais. Apresenta como principal finalidade dar suporte às escolas no processo inclusivo dos educandos com necessidades educacionais especiais, através de avaliação, encaminhamento e serviços especializados e acompanhamento pedagógico.</p>

No Ceará encontramos uma estrutura de atendimento à inclusão em uma instância que não a escolar, que tem por função apoiar o trabalho educacional, sem detrimento dos

33. Retirado do documento “Serviços Educacionais da Educação Especial no Ceará”.

serviços oferecidos pelas SRMs. Confrontando a definição dos serviços oferecidos no CE para a EE pela SRM e pelo NAPE em relação ao que preconizam os decretos, observamos que, em Fortaleza as concepções seguem o padrão federal de complementaridade e suplementaridade, como sendo os principais papéis desempenhados pelo AEE nos dois ambientes. Por outro lado, constatamos que os dois serviços caracterizados no QUADRO 13 oferecem atendimento pedagógico, não configurando, contudo, a principal prática daquelas unidades.

No início da pesquisa, esses dois serviços me chamou a atenção, no sentido de investigar como se articulam dentro do ambiente escolar, principal agência do letramento inclusivo. O aspecto ganha maior destaque com relação aos/as profissionais que lidam em cada espaço. O AEE na SRM é ofertado exclusivamente por uma professora especialista na área enquanto que o NAPE é formado por uma equipe multiprofissional liderada pela assistente social.

As ideias de complementação e suplementação pressupõem que a sala de aula regular (SR) oferece o principal atendimento educacional e que esse ambiente apresenta espaço físico adequado e estruturado e professores/as capacitados/as, que são utilizadas metodologias adequadas (para o ensino) e adaptadas (do ensino regular para a educação especial) para a grade curricular, e que a sala de recursos ofereceria o atendimento especializado, em complementação/suplementação em decorrência das especificidades de cada deficiência.

Em uma comparação genérica, a SR estaria para o hospital (que apresenta os serviços completos de saúde, com todo o aparato necessário para atender os casos de média e alta complexidade) e a SRM para o Posto de Saúde (que faz a complementação do atendimento de saúde, prevenção, monitoramento e encaminhamentos quando necessários). Para compreensão, as notas de campo e folha de encaminhamento (FIGURA 7) trazem as seguintes informações sobre os serviços complementares e suplementares:

[...] Quando a família ou o professor da sala regular detecta algum problema, leva ao médico que faz um laudo e, em seguida, encaminha com a folha de encaminhamento para o AEE. Entretanto, quem recebe o aluno para avaliação é o NAPE. Nesse momento, a mãe faz uma anamnese com a assistente social e a criança é avaliada por uma pedagoga (sempre é selecionada uma pedagoga – em um total de quatro –, por mês, para participar da avaliação), pela fono e pela psicóloga. Lembrando que esse procedimento é característico do serviço e presente em todas as escolas que o oferecem. Falo isso porque observei na outra escola, na época do estudo piloto. Ao final das avaliações, todas as profissionais se reúnem, conversam e determinam que tipo de atendimento será feito. Geralmente, a criança é atendida por duas profissionais por vez. Dependendo da avaliação a criança pode ter três tipos de atendimentos (isso acontece nos casos mais graves). Além disso, o NAPE sugere à SRM o atendimento de determinadas/os alunas/os. No caso dos alunas/os superdotadas/os, o atendimento será suplementar. (Nota de campo)

FIGURA 7 – FOLHA DE ENCAMINHAMENTO AO NAPE³⁴


Secretaria de Educação
FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO AO NAPE

ALUNO: _____ DATA DE NASC.: ____/____/____
ESCOLA: _____ SÉRIE: _____ TURNO _____
NOME DA PROFESSORA: _____

ASPECTOS OBSERVADOS NO ALUNO

1. Aspectos físicos (ex: problemas de visão, audição, motores)

2. Comportamento (ex: cooperação, agressividade, isolamento, birra)

3. Relacionamento entre aluno-colegas, aluno-professor, escola-família

4. Comunicação (aspectos da fala como troca de fonemas, gagueira)

5. Aprendizagem geral e específica (leitura, escrita, cálculo, etc.)

6. O que você tem feito diante das dificuldades relatadas?

7. Outras informações importantes sobre o aluno(a):

Fortaleza, ____/____/____ _____
Assinatura

Após o recebimento da folha de encaminhamento (ver FIGURA 7) com a avaliação da professora do Ensino Regular, a assistente social conversa com a mãe (anamnese), com a finalidade de traçar um histórico da criança, desde o nascimento até o momento em que é levado ao NAPE.

34. A qualidade dos artefatos não estava boa para a digitalização. Em virtude disso, optei em redigitá-lo para apresentá-los neste trabalho.

Esses aspectos são confirmados na entrevista com a assistente social e com uma das pedagogas do Núcleo:

Esse processo inicia através da escola... é? Ou da escola, ou então:: a família tendo conhecimento que existe o NAPE, ela procura a assistente social... que é a porta de entrada no NAPE. A gente costuma dizer, né? Então quando ela nos procura... porque é um atendimento pedagógico, né? A gente orienta essa pessoa, essa família, que deve... esse encaminhamento tem que vir da escola. Então nós temos a folha de encaminhamento... tu já viu, né? ((Ribas faz som de concordância)) Que é assim, que ao olhar da equipe, né? Pela professora em sala de aula... a professora faz toda aquela, responde toda aquela folhinha de encaminhamento... pra que a gente possa ver as dificuldades daquele aluno em sala de aula. Então, quando a mãe chega com essa folhinha de encaminhamento... eu converso com a mãe, faço a anamnese inicial... como eu te disse, muitas vezes essa anamnese inicial pode ser modificada, né? Num é uma coisa... a partir do momento que ela adquirir confiança na Assistente Social ela pode modificar em algum momento, né? Principalmente a parte da gravidez, né? Como foi que ela ficou, o sofrimento que ela teve... e:: depois da anamnese pronta, o aluno é encaminhado para a avaliação. Que a avaliação é feita pela equipe... e:: é com horário marcado, vem com horário marcado, e essa mãe tem o conhecimento, fica sabendo que são duas vezes na semana, num horário contrário da escola, né? Os acompanhamentos no NAPE...(Roseli)

Aqui no NAPE... primeiro é feita uma avaliação, né? A Roseli recebe... é a Assistente Social, e faz uma Anamnese, mas quando ela recebe essa anamnese ai já vem também

com as queixas das professoras das escolas, dai ela nos chama... faz uma reunião e, distribui... de acordo com a necessidade de cada um. Ai começa o atendimento.
(Maria)

Nessa anamnese, a assistente identifica os problemas sociais, conforme podemos observar em alguns momentos da entrevista com a Roseli:

elas convivem com... numa família cheia de conflitos, o marido bate! O marido:: bate as crianças, bate nas crianças, bate nela:: aquele conflito familiar que causa... é:: muitos problemas na criança. Principalmente na criança especial. [...] Ela não quer se separar daquele marido:: ela não quer, ela não tem como viver sem aquela pessoa... porque ela não tem assim, hum:: hum suporte financeiro que ela ache que é necessário (Roseli)

As anamnese que a gente faz, né? No início dos atendimentos. **Muitas vezes elas relatam as coisa pra gente, mas não é a verdade, né?** Durante um tempo a gente pode num [...] as anamnese, porque é quando ela começa a adquirir confiança na situação. **Por que o primeiro momento você tem que de despedir de muitas situações, né? Que lhe fazem sofrer... né? Um momento de luto que recebeu aquela criança... a rejeição que você teve pelo filho... que a família teve, que o marido teve, que muitas vezes o marido culpa, né? A esposa... porque tem um filho especial... né?** Então, são momentos muito difíceis que muitas falam abertamente... mas outras não. **Outras encobrem muitas coisas.** Então **ao longo dos atendimentos quando elas começam a ter a confiança na Assistente Social, é que elas colocam a real situação.** Principalmente em alguns casos de **desprezo do**

marido com esse filho... e por ela próprio... porque ela gerou esse filho doente. Então... é uma situação delicada, né? E que muitas vezes eu faça isso, circulando, conversando com elas, brincando com elas, pra que elas possam realmente ver a Assistente Social não só como aquela pessoa que tá ali:: que pode interferir de uma forma assim:: digamos de:: de denuncia, né?

Nos relatos, observamos que após a identificação dos problemas, a assistente social se posiciona burocraticamente, por meio dos letramentos burocráticos e jurídicos, mas não demonstra agência em relação aos problemas familiares, não interfere legalmente nas práticas familiares, embora tenha o poder de polícia³⁵, como representante do estado. Uma vez que cabe ao Estado, à família e à sociedade o dever de proteger os direitos das crianças, a omissão reflete outras constrações sociais, como as de ordem econômica e/ou os cerceamentos de ordem ideológica. Logo, para cumprir o seu papel de estado e mitigar a ausência de atitudes afirmativas usa esses conhecimentos para promover as “rodas de leitura” em que divulga direitos e deveres da família e da educação. Nos diálogos e

35. O art. 78 do Código Tributário Nacional define fartamente Poder de Polícia: Considera-se poder de polícia a atividade da administração pública que, limitando ou disciplinando direito, interesse ou liberdade, regula a prática de ato ou abstenção de fato, em razão de interesse público concernente à segurança, à higiene, à ordem, aos costumes, à disciplina da produção e do mercado, ao exercício de atividades econômicas dependentes de concessão ou autorização do poder público, à tranquilidade pública ou ao respeito à propriedade e aos direitos individuais ou coletivos.

nas rodas de leitura a assistente social tem acesso à prática da família e ao mesmo tempo, reforça o dever da família e nesse caso especificamente da mãe de promover a mudança, retirando de si a atribuição da interferência objetiva. Por meio das rodas de leitura, citadas diversas vezes na entrevista, em que apresenta os direitos que o/a filho/a ou a família tem, encontra espaço para a promoção de passeatas (com a produção de cartazes e faixas) para a conscientização da sociedade acerca dos direitos das pessoas com deficiências. Em função disso, a prática do serviço de assistência social proposto pelo NAPE fica comprometida porque as mães esperam do NAPE ou até mesmo da assistente social a solução para os problemas, conforme o trecho a seguir:

Pensa que a gente é só aquela pessoa boa:: aquela pessoa que, que vai:: suprir alguma carência dela, uma carência material:: e, no entanto, a gente vai pra fazer com que elas vejam que elas tem direitos e que elas próprias podem buscar esses direitos. E a gente apenas oriente, né? A gente dá aquela... os caminhos pra que elas possam buscar. **Porque muitas vezes elas querem a solução...** né? Quando tem problemas familiares, elas acham que a gente tem que ter aquela solução pra elas. No entanto, a gente dá os caminhos pra que elas possam realmente... é:: tomar a decisão. Que nem sempre a decisão que ela toma, é a decisão que a gente acha que seja a correta, né? (Roseli)

“Gente, quando vocês tiverem alguma dúvida, me procure! Que eu vou dar o caminho certo pra vocês. O endereço certo! O caminho que vocês tem que seguir. Não precisa ir atrás de uma terceira pessoa.” (Roseli)

Já tivemos reuniões com a lei Maria da Penha... **nós fizemos várias rodas de leitura... lemos toda:: toda a lei.** (Roseli)

Mais a gente sabe, que, ela tem o conhecimento, mesmo através dos [...] de comunicação, como também a gente trazendo pra cá, a discursão... **fazendo rodas de leitura sobre o tema.** (Roseli)

Que agente faz as rodas de leitura... mas que:: é difícil. (Roseli)

Hoje você tem o conhecimento, eu lhe repassei esse conhecimento, nós estudamos em rodas de leitura, mas que eu não posso dar minha opinião... né? Você tem que escolher o que é melhor pra você... num é? O que é melhor pra sua família. Será que o que tá acontecendo, todos esses conflitos, é bom pra você? É bom pra sua família? (Roseli)

Faz uns dois anos... e:: então tudo isso que a gente, **esses conhecimentos, os direitos, a gente tenta colocar nas rodas de leitura.** Pra que eles possam... ter esse conhecimento, tirar as dúvidas em grupos pequenos:: né? Não só através da televisão, mas também aqui com a gente. [...] **Já fizemos rodas de leitura...** né? Então a gente tenta trazer alguns... **alguns temas pra roda de leitura.** (Roseli)

Em outras palavras, a assistente social não promove uma mudança na prática familiar ou escolar, apenas promove as rodas de leitura (letramento autônomo). Por exemplo, não busca os sistemas de proteção dos conselhos tutelar e de educação, não mantém uma rede de atendimento e apoio junto às ONGs, não promove o encaminhamento dos pais/mães para instituições e programas de emprego, ou às políticas de transferência de renda. Em alguns momentos, até faz ameaças, conforme relato:

“Olha, se eu ver... vocês sabe que não é preciso... vocês acharem que foi um vizinho, ou que foi alguém que denunciou. **Foi eu! Pode ter certeza.**” Então, muitas delas dizem: “Olha, será que a Roseli ficou sabendo disso?”, sabe? Por um lado existe o temor também... de me contar... a não ser quando eu descubro. (Roseli)

Já tive situações de mãe ficarem revoltadas comigo... nessas reuniões que eu faço em outras escolas... porque eu sou bem clara. Eu falo dos direitos, mas também falo dos deveres. E digo: “**Se eu souber, que está havendo, né? O descumprimento desse dever... eu sou a primeira a denunciar... Pro Conselho Tutelar.**” (Roseli)

O marido atribui à mãe a culpa de ter um/a filho/a deficiente, ou age de forma violenta. A assistente social é notificada pela própria mãe e/ou por outros/as participantes da prática escolar. Mas a atitude da profissional torna-se mais burocrática que assistiva, reforçando os discursos tradicionais de gênero sobre obrigações e papéis femininos, porque age baseando-se nos sistemas de crenças de que cabe à mãe a harmonia do lar. Isso se reflete na formação das rodas de leitura, em que os direitos e deveres são apresentados, mas não é oferecido o apoio institucional, atribuindo às mães a responsabilidade pelo acionamento do estado para a própria proteção e proteção do/a filho/a deficiente, tanto quanto culpa-a pelo não cumprimento do dever do Estado de garantir essa proteção.

Paralelamente ao trabalho executado pela assistente social com a família, o aluno recebe atendimento, geralmente,

com duas profissionais³⁶ do NAPE. Os atendimentos são alternados, sendo uma pedagoga ou professora de informática e uma profissional da saúde (fonoaudióloga, terapeuta ocupacional ou psicóloga). O Núcleo tem por finalidade o apoio à inclusão e o desenvolvimento das habilidades e acompanhamento do processo inclusivo, complementando a escolarização com vistas à autonomia dos/as alunos/as. Assim, as profissionais do NAPE não exercem a função de escolarização porque cabe à sala regular. Os serviços da fonoaudióloga, da terapeuta ocupacional e da psicóloga que seriam de apoio à inclusão não são oferecidos nos moldes tradicionais, como serviços de saúde, mas como serviços educacionais complementares. Por exemplo: se um aluno não articula corretamente algumas consoantes e isso o impede de ser alfabetizado, ele é atendido pela fonoaudióloga nessa deficiência específica. Mas se um aluno apresenta ansiedade e fobia social, mas isso não o impede de suas funções cognitivas ele, mesmo deficiente, não será atendido pela psicóloga, porque seria um atendimento de saúde e não educacional. Desse modo, as profissionais do NAPE não oferecem os serviços de saúde porque são atividades de outra secretaria, a de saúde, e não à secretaria de educação. Logo, apresentam um recorte de suas funções por focarem estritamente na necessidade do/a aluno/a para estar incluído na sala. Além disso, o atendimento fica deficitário porque

36. A referência está no feminino em virtude dos NAPEs pesquisados terem exclusivamente profissionais do sexo feminino.

essas profissionais não possuem prática e/ou conhecimentos sólidos em educação especial, de maneira que não conseguem articular saúde e educação inclusiva, acabando por recair na utilização desarticulada de jogos:

Com jogos, né? A gente faz, num deixa de trabalhar a escrita dele, com alguma atividadezinha que a gente acha que o aluno tem condições de ser trabalhada naquela atividade, né? **Mas sempre com jogos.** (Clara)

Eu uso o alfabeto... com os blocos, **com os jogos**, com os desenhos e com recortes... Agora, eu **utilizo muito o material concreto... e jogos**, e também gosto muito de histórias... reprodução de histórias. Tanto com material concreto, como através desenhos e com palavras soltas, porque nem todos podem ainda. (Maria)

Através de jogos. (Rita)

Então eu tenho vários jogos, eu posso utilizar jogos lúdicos com cores variadas, eu posso utilizar um livro, eu posso contar uma sequência lógica, eu posso trabalhar a memória, eu também tenho jogos que trabalham a coordenação motora, que seriam os espaços delimitados, eu posso trabalhar através do desenho que é uma representação gráfica mental daquilo que você elaborou, então cada caso é um caso. (Rosa)

O Governo Federal ao definir a política para o AEE minimiza os recursos destinados à educação por meio da distinção entre as áreas de saúde e educacional. Logo, o que é da saúde entrará nas políticas públicas de saúde. Entretanto, o Governo do Ceará criou um mecanismo público que, teoricamente, faz

uma ponte entre os serviços educacionais e os de saúde, que é o NAPE, com a finalidade de tratar os problemas da educação deficitária de pessoas com deficiências que estejam relacionadas com as questões da segurança social, da psicologia ou fonoaudiologia.

O papel da escola não é tratar as deficiências do ponto de vista fisiológico, mas ensinar as crianças com deficiência. Nesse sentido, usando termos da saúde podemos caracterizar como causa da educação deficitária, os aspectos endógenos, exógenos e biopsicossociais. Os primeiros, os endógenos, estão relacionados aos fatores do próprio organismo (a deficiência e suas limitações); os segundos, os exógenos, são os fatores externos como a falta de recursos da escola em prover a educação de maneira adequada/adaptada. E os últimos, dizem respeito aos fatores econômicos, familiares e acompanhamento domiciliar, por exemplos.

Nos NAPEs, os fatores endógenos deveriam ser tratados pela fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional. Os exógenos, pelas pedagogas e os biopsicossociais se afinizam mais com o papel do governo (de prover a segurança social), correspondendo ao atendimento da assistente social (que comanda a equipe). As oficinas dizem respeito à acessibilidade, mobilidade, qualidade de vida e acesso a bens culturais.

Contudo, com a utilização de jogos por todas as profissionais³⁷, percebemos a prevalência da atividade burocrática

37. Com exceção da psicóloga que não permitiu que a observássemos.

na política pública dos NAPes em detrimento das ações de saúde e/ou pedagógicas. O ensino de qualidade funciona como ferramenta para o acesso e garantia da segurança social, bem social a ser alcançado, e não a democratização do ensino em si. Trata-se mais de uma ação político-ideológica que se articula por meio da Educação Especial, o que justifica os instrumentais pouco pedagógicos que em verdade são complementares desde sua definição. Neste caso, observamos que a descrição do NAPE apresenta a expressão “essencialmente pedagógico” para designar o monitoramento e a garantia de permanência da pessoa com deficiência no contexto da escola regular. Para isso, a equipe multiprofissional, no NAPE, e apenas uma profissional na SRM.

Nos instrumentais coletados durante a pesquisa e na sua posterior análise, identificamos que os textos, na sua composição, apresentam sempre termos específicos para cada área, reforçando o caráter não pedagógico do NAPE:

QUADRO 15 – CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTAIS E ESCOLHAS LEXICAIS

ÁREA	INSTRUMENTAL	ESCOLHAS LEXICAIS
Serviço Social	Anamnese	Queixa principal; Concepção; Gestação; Condições de nascimento; Manipulação; Sexualidade; Masturbação; Escolaridade; Reações emocionais; Doenças.
Psicologia	Avaliação Psicológica	Queixa; Rotina; Dinâmica familiar; Interação e socialização; Ambiente escolar.
Fonoaudiologia	Avaliação Fonoaudiológica	Análise dos OFA'S; Exame fonético; Voz; Esquema corporal; Orientação Espacial; Percepção; Memória; Nível de atenção e concentração.
Terapia Ocupacional	Avaliação em Terapia Ocupacional	Noção de esquema corporal; Lateralização; Praxia global; Praxia fina; Avaliação senso-perceptivo; Atividades da vida diária; Distúrbios associados;
Pedagogia	Instrumento de Uso da Equipe Pedagógica	Linguagem; Comunicação; Leitura; Nível de escrita; Pensamento concreto; Estágio de desenvolvimento mental; Desenvolvimento senso-perceptível;

Assim, os NAPes realizam atividades administrativas e, principalmente, no aspecto social e de saúde. Logo, o nome pedagógico do nome refere-se ao fato de estar vinculado à educação e não à aprendizagem. Além disso, a assistente social tem uma visão não terapêutica, não pedagógica e sim administrativa.

Nesse sentido, o letramento no NAPE apresenta um viés político porque sua atuação, se obtiver resultado positivo, pretende tornar a pessoa com deficiência incluída no mercado de trabalho; dar acesso a renda, com a ampliação do tempo livre das famílias. E mais, repercutindo decisivamente nas políticas econômicas, de saúde e por que não nas eleições? Igualmente o NAPE propõe um letramento funcional com o fim de tratar dos aspectos endo, exo e biopsicossociais da educação deficitária das crianças com deficiência.

Por ser político-administrativa é por excelência burocrática a prática do NAPE que promove a manutenção dos programas, o acompanhamento e avaliação. Interessantemente, esse aspecto já consta descrito nas funções (em destaque) do NAPE: dar suporte às escolas no processo inclusivo dos educandos com necessidades educacionais especiais, através de **avaliação, encaminhamento e serviços especializados e acompanhamento pedagógico.**

Os letramentos e os gêneros discursivos são de cunho administrativo. Os NAPes, para dar um tratamento de igualdade, contínuo, regular a todos os procedimentos, bem como para garantir o direito a legalidade e promover a recuperação de

qualquer dado administrativo ou procedimental, lança mão de fichas, formulários desconexos entre si, que compõem e disciplinam a rotina.

Por outro lado, o AEE, oferecido por uma/um professora/professor no ambiente escolar, desprovidos de técnicas e recursos, figura como uma tentativa de adaptar a escola regular à educação especial sem que com isso houvesse investimentos reais na estrutura educacional, no currículo e nas equipes. O AEE funciona, então, como um argumento, uma justificativa para a presença das/os alunas/as com deficiência na escola regular, como se a educação especial não requeresse professores/as engajados/as, conhecimentos e estratégias específicas e métodos capazes de acessar os conhecimentos das crianças com deficiência como se a escola por si fosse suficiente para promover a Educação Especial.

A prática das professoras que atuam no AEE nas duas escolas cearenses pesquisadas é marcada pelos letramentos acadêmicos, burocráticos, digitais, familiares e religiosos nas SRMs. Além disso, a SRM converge diferentes domínios (universidade, secretaria, internet, casa, igreja) por meio dos letramentos das diferentes professoras, porque os textos são o núcleo da atividade ou suporte pedagógico. Por meio dos letramentos das diferentes professoras, formam suas práticas, buscando nos gêneros discursivos que dominam a estabilidade relativa às atividades, permitindo que esses gêneros discursivos migrem de uma prática para outra. Os gêneros discursivos atravessam, assim, as práticas familiares, religiosas, da

internet etc. por meio da conexão com os diferentes domínios, chegando ao AEE pela falta de um outro letramento específico para a Educação Especial, pela falta de formação específica e de uma identidade docente formada para o AEE.

As professoras do AEE, nesse sentido, deveriam ter proficiência no letramento em educação especial que as tornariam aptas para transitar entre os domínios da escola, promovendo o letramento inclusivo, apropriando dos conhecimentos através da formação do MEC e do letramento digital por meio do discurso e da prática educacional. E isso aconteceria, segundo Barton (2009), porque esse domínio já constituiria sua identidade. Entretanto, a prática no NAPE/SRM foca no letramento burocrático/funcional, não cria espaço e rotinas das quais emerge gêneros discursivos da prática pedagógica para o AEE. No NAPE basta que o/a aluno/a seja autônomo/a e consiga desenvolver suas atividades diárias, fato que pode ser acessado ao observarmos os instrumentais burocráticos e pouco pedagógicos, para sanar o problema de que as crianças, quando adultas/os precisarão trabalhar e terem independência financeira.

Para compreender um pouco do atendimento no AEE nas escolas de Fortaleza, trago um recorte da entrevista com a professora Denise:

Todos os alunos que estão incluídos são convidados a ser atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, na SRM... no contra turno... mesmo assim nem todos querem, porque eles imaginam que aqui é apenas um reforço, que eu

vou repetir conteúdo. Eu não faço isso! A momentos que, pode ser que haja a necessidade, em exceções de casos e dias:: vésperas de prova para tranquiliza-los, o socorro. O atendimento é feito em cima de uma avaliação individual, com um instrumental pedagógico, que eu vou te fornecer a cópia... a partir da necessidade do aluno e o que ele mesmo chega pedindo. As vezes ele sabe que a sua deficiência é no aprendizado da leitura, ele já chega: “Por favor, me ajuda na leitura.” Isso é muito importante. Mass são... planos de atendimento diferenciados, mesmo que ele seja atendido ao lado de outra pessoa. Com leitura, eles vão interagir e eu vou exigir de cada um uma coisa diferente. (...) Então aqui, eu tenho a liberdade do meu atendimento se estender de cinquenta minutos a uma hora e meia, que é o que eu estou fazendo, com exceção de dois alunos que estão no processo de aquisição da LIBRAS, na idade de quinze a dezoito anos. Um tem quinze anos. Então eu já posso dizer: Adulta. Ai com elas eu consigo passar duas horas , duas horas e meia, ininterrupta, elas não cansam, eu não canso! Ai o processo de aquisição da língua delas... pra quem já tem uma linguagem caseira formada é com a presença do familiar, pra que ele me ensine à comunicação. Depois se ele quiser ele continua ou então ele se afasta, que ele vai:: no segundo momento ele vai atrapalhar, porque ele vai pressionar pra o uso da mesma linguagem que ele conhece. Mas meu problema aqui, não meu problema não, meu trabalho é mais a questão da linguagem mesmo, tanto língua portuguesa para deficiente intelectual, como em LIBRAS. Depois dai é um trabalho mais fácil. (Denise)

Vejamos, por exemplo, um dos instrumentais utilizados na sala do AEE da escola E:

FIGURA 8 – INSTRUMENTAL PEDAGÓGICO DA SRM DA ESCOLA E

Instrumental de acompanhamento do aluno incluído

Período: _____ Disciplina: _____ Prof: _____

Aluno: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Ensino: _____

Total de atividades propostas de classe		Total de atividades realizadas	
Total de atividades propostas de casa		Total de atividades realizadas	
Apresentação de trabalhos/seminários			
Avaliação escrita	AV1	AV2	
Total de aulas		Total de presença	

Média total do período: _____

Observações:

O instrumental acima apresenta o discurso pedagógico do ensino regular, visto que não há nenhuma indicação do processo inclusivo a não ser pela palavra **incluído** (masculino genérico) no título. Logo, o gênero pressupõe a falta de engajamento com a inclusão, além de não trazer qualquer menção ao/a professor/a regente (da sala regular) como parte/parceira/o do AEE.

O instrumental utilizado não contempla a ambientação, o desenvolvimento nas disciplinas, a integração com os grupos, a integração do aluno com o ambiente escolar de maneira geral. O instrumental trata a/o aluna/o com deficiência por meio do discurso tradicional. Além disso, pelo texto, constata-se que não se espera das/os professores adesão ao AEE, de forma

que qualquer profissional poderia preenchê-lo, especialista ou não em AEE. Ou seja, a estrutura educacional permanece com a visão tradicional de ensino regular, visto que não houve mudança na prática, não foram ativados os conhecimentos das/os professoras/es, não houve treinamento. As/os professoras/es não fizeram parte do processo. Inferimos que a mera convocação “legal” tenha sido o móvel de muitos para atuarem no AEE. Assim, não há investimento emocional ou simbólico.

Essa prática de preencher documentos (avaliação individual e instrumental pedagógico) – letramento burocrático – é recorrente no AEE das duas escolas, entretanto, a professora Denise demonstra letramento em educação especial e consegue acessar as necessidades dos/as alunos/as atendidos/as por meio da Libras e fugindo da prática tradicional de trabalho com o lúdico, com jogos, muito presente no atendimento realizado pelas profissionais do NAPE:

O atendimento pedagógico, que usavam de apoio, que eu detesto esse nome que eu não sou espora de ninguém! Eu posso lhe apoiar, mas eu não sou seu apoio... era além de ser muito lúdico, porque foi assim que me ensinaram na prática, não nos cursos, **“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. A você pega pesquisa, acha um quarto jogo, continua na linha de desenvolvimento. “Eu achava uma chatice! Que começava divertido e [...] no final ficava o jogo pelo jogo na minha cabeça, mesmo eu tendo o livro dizendo que não**

era. Agora com o AEE, que a gente vai trabalhar superação:: baseada em princípios filosóficos:: muita coisa foi escrita da década de oitenta pra cá:: graças a Deus! Tanto na Europa como aqui na nossa América e no nosso Ceará. Ai o que eu faço? **Eu parto sempre do lúdico, que é iniciar o jogo, que normalmente é na internet que eles querem... dali eu já tiro a observação de linguagem, comportamento, de:: superação ou não, aspecto psicológico é:: como eu vou poder alcançar o mundo dele, a postura dele, ai eu vejo mais problemas que ele têm fora a deficiência detectado no laudo, fora a surdez comportamental, se ele tem uma deficiência dificuldade de aprendizagem maior do que outro.** Ai agora com o atendimento de uma hora e meia eu vou realmente tentar solucionar o problema de aprendizagem deles junto com ele. Ele vai conseguir me dizer o que eu fiz fautor, que tem o tempo do dialogo também. Ai [...] eu uso todos os recursos tecnológicos, eu tenho acesso a pesquisas mais atualizadas. (Denise)

Dessa forma, promove o letramento pedagógico inclusivo, por meio do letramento digital, acessando uma nova prática de comunicação em rede de surdos/as, visto que os mesmos (predominância dos atendimentos na SRM da escola E), na SRM, explicam as leituras feitas e as mesmas são gravadas em vídeos e postadas no YouTube e no blog da escola. Assim, outros/as alunos/as surdos/as e ouvintes, e mesmo pessoas desconhecidas podem visualizar os trabalhos feitos. A professora Denise não vê as limitações de seus/suas alunos/as como incapacitantes, dando-lhes voz, empoderamento e identidade emancipada porque vinculou os discentes a práticas reais,

bem como possibilita através dos vídeos a construção por parte da comunidade ouvinte de uma visão acolhedora sobre a pessoa surda.

Assim como na escola E, onde atua a professora Denise, na escola F observamos a forte presença do letramento burocrático no processo de avaliação e acompanhamento dos atendimentos feitos, bem como a articulação do NAPE:

o aluno é:: chega, e como a gente tem o NAPE eles fazem a triagem e o aluno já vem pra mim como um perfil da SRM que tá dentro daquela lei, né? As crianças que tem deficiência intelectual... TGD, e aí **quando eles chegam eu faço uma avaliação inicial**, né? Dependendo da deficiência a qual ele tem, eu... eu vejo um vejo um tipo... **dentro dos meus instrumentais** qual o que eu vou utilizar, porque eu não posso utilizar o mesmo pra trabalhar com uma criança deficiente motora, eu vou ver o... a gente tem um... um... **questionário onde a gente vai fazendo as observações** e ai depois que eu faço essas observações, eu termino, eu **faço um relatório dentro de cada área**, o que foi que eu encontrei, né? O que ele precisa trabalhar na parte na leitura o que que é na escrita, o que que é na oralidade, AVDs se tem alguma coisa, e vô raciocinando, e vô fazendo. Depois assim, de eu ter esses dados, ai eu vou elaborar um **plano específico** pra mim trabalhar com ele, dentro daquelas dificuldades que ele tem, pra poder ajudá-lo a superar aquelas dificuldades. Ai eu faço um **plano geralmente pra trabalhar dois três meses**, ai **depois desses três meses eu vou reavaliar** o que que foi conseguido o que que não foi e vou refazer outra vez o plano pra poder ver o que que eu consegui, pra poder ir traçando outras metas, outros objetivos, pra mim conseguir

aquilo que eu identifiquei no início do que ele precisava. E no normal, assim, no dia-a-dia, durante os atendimentos eu tenho as **fichas de anotações**, anoto o que foi que eu trabalhei, quais foram os objetivos, né? Tem as frequências e:: a **cada final de semestre a gente tem as devolutivas**, que a gente dá pra escola. E também eu faço esse [...] lá com a escola, eu sempre fico entrando em contato com a diretora, com a professora, **têm uma folha de entrevista que eu faço com a professora, pra saber como é que o aluno tá na sala de aula**, e aí o:: que ela me diz eu vou acrescentando no meu plano, o que precisa mudar, melhorar. (Conceição)

De forma resumida, os instrumentos utilizados pela professora Conceição, na escola F, são:

QUADRO 16 – INSTRUMENTOS DA SRM DA ESCOLA D

INSTRUMENTOS

- Avaliação Pedagógica Cognitiva (Percepção, Atenção e Memória)
- Avaliação do Desenvolvimento Psicomotor
- Ficha de Avaliação Lógico Matemática
- Avaliação Auditiva
- Ficha de Avaliação Pedagógica em Leitura e Escrita de alunos com deficiência

Assim, a professora Conceição recebe o aluno com o diagnóstico delimitando a deficiência, porém não tem o domínio da deficiência, apenas dos recursos e da prática pedagógica que vem da formação. Por isso, também, observamos a utilização dos jogos (recebidos ou criados e divulgados no blog pessoal) como tentativa de acessar o aluno:

Os recursos são os mais variados, porque assim... eu vou vendo, de acordo com a necessidade do aluno eu vou bolando, eu vou criando, eu vou tentando alguns jogos que já tem pronto, outros eu vou criando, né? E assim... o que eu procuro ao máximo é não utilizar atividades como a sala de aula, de... escrita no papel. As vezes mesmo uma atividade que seja pra escrever eu transformo em jogo, ou em alguma coisa pra ficar mais atrativo pra ele fazer do que ele escrever. E ai eu utilizo também, às vezes é:: computador, mas sempre que eu vou pro computador eu trabalho, né? **O material manipulativo**, e depois eu faço outro trabalho no computador com o mesmo material. Tipo assim... eu trabalho um Tangram, né? **Ai eu trabalho com ele aqui na manipulação, ele manipulando o Tangram**, fazendo... e mais, seja pra fazer produção textual, a partir do que eles montaram, seja pra somente pra poder ver se ele consegue montar as figuras, com modelo sem modelo, **ai depois outra vez eu programo pra trabalhar o mesmo Tangram no computador, pra poder... só pra fixar alguma coisa e ou outra...** (Conceição)

A utilização desses recursos reflete a identidade de pedagoga, por isso a prática estabilizada na construção de jogos. Nesse sentido, o computador não é incorporado como um recurso em si, mas apenas um instrumento para fixação de uma brincadeira realizada de forma lúdica. Consequentemente, essa identidade é de pedagoga engajada com a prática pedagógica (alfabetizadora), criando uma estratégia de replicar por meio do letramento digital (FIGURA 8) os recursos elaborados para compreensão e adesão das outras professoras

das SRM³⁸, entretanto, não chega a atingir a crítica, bem como não promove a mudança em virtude de enxergar os/as alunos/as como alfabetizando/as:

Na verdade, a ideia do meu blog foi assim... na... nessa coisa que eu tenho de partilhar muito as coisas com os outros. De querer que os outros façam também, pra dar certo. Então assim, quando nós começamos aqui, começamos as dez multifuncionais, as dez meninas, e eu sempre tive esse negócio... desde pequena que eu sou assim, de:: querer investigar e tá sempre pesquisando outras coisas e aí eu pesquisava e mandava por e-mail, aí as vezes eu conversando com elas: “Olha isso assim e assim. Você viu o que eu mandei? Ah não, nem vi! Não chegou pra mim!” Ai eu disse: **“Vou fazer o seguinte: Vou criar um blog, porque ai quando eu tiver alguma coisa interessante e eu quiser partilhar alguma coisa que eu tô fazendo, e de repente alguém quer fazer e aí eu coloco lá no blog que fica mais fácil, que por e-mail às vezes num chega ou as vezes nem olha, porque tem e-mail que a pessoa nem olha, já deleta sem olhar nem o que é, né?”** Ai surgiu essa ideia do blog. No inicio eu começava... como o meu curso que eu tava fazendo no AEE era diferente do delas, então no meu tinha um material, no delas tinha outro, e ai eu ia lendo e o que eu achava que era interessante trabalhar dentro da sala multifuncional eu colocava lá. Lendo ou pesquisava e lá eu colocava. E ai

38. Em Fortaleza, o AEE iniciou-se com 10 professoras. Elas receberam todo o investimento do Estado, reúnem-se periodicamente para discutirem as demandas da SRM e, hoje, são multiplicadoras. Interessante observar que conheci a professora Conceição por meio dos comentários do blog feito pela professora Denise, durante o início da minha pesquisa de campo.

depois eu comecei a colocar a..., comecei a colocar atividade pra fazer com os meninos, compartilhar... mais assim com a questão de compartilhar com as meninas, e assim... ai a gente começou a ir pra cursos na Lagoinha e o pessoal que mora no interior tinha muita dificuldade, e ai eu comecei a pegar o e-mail dela, mandar coisa pro meu blog, e elas mandava e pedia mais alguma coisa e ai depois foi aparecendo pessoas da Bahia, de vários outros lugares que mandavam, pediam atividades, sugestões que estavam montando a multifuncional lá no interior da Bahia e num sei aonde, e ai queria atividade (Conceição)

FIGURA 9 – BLOG DA PROFESSORA CONCEIÇÃO

facebook
 Criar seu estado

Atividades de inclusão NEE / Socialização

1. Oferecer ao aluno com limitações o maior número possível de informações sobre o assunto que está em discussão para que ele não fique deslocado. Não falar de costas para o aluno, nem quando estiver a rir ou comer, isso impossibilitará que ele o compreenda. 2. Não gritar o nome do aluno com limitações no meio do pátio, corredor ou sala de aula, por qualquer motivo que seja. Ele poderá não ouvi-lo dependendo da distância e sofrerá constrangimento. 3. Não deixar que passe por situações embaraçosas quando junto de outros colegas: orientar os demais alunos da escola a respeitarem as suas limitações. 4. No horário de recreio não permitir que o aluno com limitações fique próximo do refeitório da escola, utilizando-se da sua deficiência para ganhar lanches gratuitamente pela compaixão dos colegas. 5. Não deixar que o aluno fique isolado dos pares durante o recreio e em outras atividades. 6. Faça com os seus alunos o jogo do saco: coloque um objecto num saco de pano, vende os olhos de quem vai adivinhar o conteúdo do saco. Com essa atividade todos vão compreender melhor a necessidade que a criança deficit visual (DV) tem de tocar o que está à sua volta. 7. Geralmente, alunos autistas têm uma certa resistência em entrar na sala de aula, muitas vezes fica num ambiente fora da sala de aula. Para aproximá-lo do grupo pode organizar uma aula perto dele, no ambiente escolar onde costuma ficar. 8. Se surgir a ideia de uma brincadeira - por ex. corrida do saco (crianças correndo dentro do saco) - e tem na turma um aluno que não anda, não pergunte se quer ou não participar na atividade antes que ele se pronuncie. Caso os outros alunos questionem diga-lhes que ele vai resolver como participar na brincadeira. Caso a conclusão seja que a criança não pode ou não quer participar, diga-lhes se essa é ou não uma boa brincadeira, já que naquele momento nem todos podem participar. 9. Para ajudar os alunos a desmistificar as NEE e respeitar as limitações dos outros, pode propor atividades como: Desenhar e escrever com os pés, com a boca, com o lápis debaixo do braço, com a mão contrária aquela que os alunos têm habilidade; Saltar à corda só com um pé; Ver um filme sem som e depois descrever o que se entendeu; Ler um texto escrito de trás para a frente; Com uma venda nos olhos, descobrir a forma de objetos, fazer uma refeição, movimentar-se na sala de aula. Um outro passo importante é agrupar os alunos na maioria das atividades desenvolvidas. O trabalho conjunto incentiva a cooperação, a construção do espírito solidário e a troca de conhecimentos. Não importa que o aluno, em alguns momentos, copie o outro. O que vai impedir que faça isso em todos os momentos é o facto do professor elaborar atividades cujo desempenho seja obrigatoriamente diferente.

- Síndrome (4)
- Cinema especial (1)
- AEE (4)
- Atividades (2)
- autismo (15)
- cinema especial (1)
- Deficiência (8)
- Deficiência física (5)
- Deficiência visual (3)
- EDUCAÇÃO ESPECIAL (3)
- FOTOS E FORMAÇÃO (13)
- Inclusão (20)
- informativo (8)
- MATERIAL ADAPTADO (1)
- memórias (2)
- Políticas públicas (1)
- Recursos pedagógicos (1)
- Síndrome (5)
- SRM/2011 (3)
- SUGESTÕES PARA PROFESSOR (15)
- Surdos (3)
- Tecnologias assistivas (2)

Inclusivo
 inclusão e educação

Inclusive - Inotic

No contexto de Fortaleza, a prática do AEE prima pelas atividades funcionais. Enquanto que nos NAPES, o caráter administrativo, burocrático, político e social é predominante. Nos dois contextos, o aspecto educacional encontra-se no discurso, mas na prática ainda é muito insipiente. A seguir, discutiremos o contexto de Teresina.

Teresina

A educação especial e inclusiva no Piauí encontra-se em processo de organização e estruturação. Em virtude disso, a prática do AEE em Teresina não apresenta uma estrutura administrativa, visto que não há mecanismo de aferição, nem controle. Isso acontece porque a prática não foi legitimada, não faz parte ainda das políticas públicas do estado, a não ser pela destinação de professoras/es, conforme notas de campo:

Em todas as cidades já pesquisadas, precisei passar por um processo burocrático de entrega de documentos: projetos para a autorização da pesquisa. Em Teresina, nas escolas selecionadas para a realização da minha pesquisa, isso ainda não aconteceu (será que é bom ou ruim? Confesso que acho ótimo porque estou cansado do processo burocrático para pesquisar uma nova realidade e, assim, contribuir. Então, como ia falando, para pesquisar nas escolas, só precisei me deslocar até a regional onde a escola encontra-se e solicitar a autorização para a pesquisa. Em função dos processos nas outras cidades, levei uma carta de solicitação, explicando os objetivos da minha pesquisa. Ao chegar nas escolas,

não conversei com diretor, nem com coordenador. Fui encaminhado diretamente para as salas de recursos (olha que legal!), conversei com as professoras (por sinal, foram minhas alunas em uma especialização) e já obtive o aceite para participar da minha pesquisa.

Nesse contexto, o nível de autonomia dos/as professores/as é maior na SRM, porque não há uma prática estabelecida. Por conta disso e pela falta de formação, a prática é empírica, por meio de acertos e erros, mas também é precipuamente pedagógica e por afinidade, uma vez que as/os professoras/es foram destacadas/os do corpo docente para atuar no AEE por adesão e/ou por terem algum conhecimento, por serem intérpretes e/ou possuírem um curso de formação na área.

Na escola G, a SRM é composta por cinco profissionais da pedagogia e realiza há muito tempo trabalho com os/as alunos/as surdos/as. Em função disso, é considerada uma escola de referência na área. Essas questões despertaram o meu interesse em investigar as práticas nessa escola. Logo, nas primeiras observações percebo a prática:

Selecionar uma escola considerada modelo cria, acredito, no pesquisador uma grande expectativa em encontrar uma prática emancipada, em que os pressupostos da educação especial são acionados para auxiliar na inclusão dos alunos com deficiência. De início, confesso que o acesso à escola não foi tão fácil porque na região encontram-se inúmeras escolas estaduais e municipais. Após contato com a Diretora, após a entrega da autorização, fui encaminhado para SRM. O ambiente da sala não é acolhedor, por que seja uma sala

ampla. Tem três mesas redondas com 4 cadeiras cada, vários armários, um microcomputador que não é utilizado. E nas paredes da sala há inúmeros recursos para o trabalho da Libras, bem como cartazes de campanhas institucionais, horários, avisos e comunicados. Além disso, há frases de estímulos. Logo em seguida, sento-me em uma das mesas, sozinho, para acompanhar o atendimento. No primeiro dia, há duas professoras que fazem atendimento para alunos surdos. A comunicação é toda realizada por meio da Libras e, raramente, gestos. O atendimento consistia em auxiliar os alunos nas atividades de casa. [...] Nos atendimentos seguintes que observei a mesma prática. Em relação aos alunos com deficiência, que também são atendidos, o trabalho é realizado por meio de atividades lúdicas, jogos. (Notas de Campo)

Assim, identificamos os letramentos diários que consiste nos “usos da leitura e da escrita que integram a rotina das pessoas em diferentes contextos” (SATO, MAGALHÃES E BATISTA JR, 2012, p. 8). No ambiente da escola G, eles estão afixados nas paredes da SRM, conforme o QUADRO 17, a seguir:

QUADRO 17 – LETRAMENTOS DIÁRIOS NA ESCOLA G

LETRAMENTOS	DESCRIÇÃO
Acadêmico	Cartazes com informações de cursos para de aperfeiçoamento e eventos.
Institucional	Avisos e comunicados da diretoria e/ou da Secretaria de Educação.
Pedagógico	Planejamento realizado entre as pedagogas, traçando as estratégias e os recursos (jogos) a serem utilizados nos atendimentos.
Religioso	Mensagem bíblica e de autoajuda.
Burocrático	Anotações sobre os atendimentos, controle de frequência e planos de AEE.

Além disso, o desconhecimento do letramento em educação especial, prática recorrente na maioria das escolas pesquisadas, converge a atuação do AEE para práticas pedagógicas tradicionais voltada para a alfabetização e/ou utilização do lúdico como ferramenta para o desenvolvimento dos/as alunos/as com deficiência.

Já a escola H, caracteriza-se pela oferta do o Ensino Fundamental (6º ao 9ª anos) e Ensino Médio na modalidade EJA e ainda com atividades complementares como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se adequa ao tipo de modalidade a qual a escola funciona que é personalizado, bem como o curso de redação. A instituição tem em seu corpo docente profissionais de áreas que orientam seu alunado de

forma individualizada, por meio da Libras, preparando-os para prestação de exames (provas escritas) e para a conclusão dos estudos.

O/a interessado/a pode matricular-se em qualquer período do ano, escolher as disciplinas que deseja cursar primeiro, não havendo restrições sobre a quantidade de disciplinas por período e não há exigência de carga-horária obrigatória. Logo, a escolarização acontece por disciplina em horários agendados. Em seguida, o/a aluno/a começa os estudos e faz as provas referentes às séries do ensino fundamental ou do ensino médio que deseja concluir. Quando alcançar todas as disciplinas, o/a aluno/a obterá o certificado de conclusão do fundamental ou do médio.

A escola tem seu próprio material de estudo o qual é denominado de módulo. A sistemática de funcionamento é diferenciada das demais instituições escolares, pois funciona com empréstimos de materiais de acordo com os módulos e as avaliações escritas são aplicadas durante o processo. Os conteúdos dos ensinos fundamental e médio são divididos nesses módulos. Cada módulo corresponde a uma avaliação³⁹.

Em função dessas características, a escola começou a receber alunos/as surdos/as e, na época da pesquisa, contava com 25 surdos/as que estão defasados/s em relação à idade-série, sendo que muitos haviam desistido e voltaram a estudar em razão da modalidade de ensino. Como a presença

39. Ver VELOSO, 2012.

diária não é obrigatória, bem como não tem rigurosidade no horário, o/a aluno/a escolhe os dias que irá frequentar para ter o atendimento personalizado e fazer as avaliações. As provas são feitas na sala de avaliação e corrigidas pelo/a professor/a orientador/a e o/a aluno/a aguarda o resultado na sala de orientação de cada disciplina. Se sentir dificuldades, ele pode procurar o/a professor/a orientador/a para tirar suas dúvidas. A duração do curso só depende do ritmo de aprendizagem e do interesse do/a aluno/a em concluir seus módulos.

Nessa escola, o atendimento educacional especializado acontece de forma individualizado e mediado pela Libras. O AEE é o responsável pela escolarização, visto que os/as professores/as acompanham todo o processo de reinserção desses/as alunos/as no processo de inclusão. Logo, é uma prática emancipatória, visto que os/as docentes utilizam o AEE por meio da Libras para introduzir/reintroduzir os/as alunos/as na prática escolarizada, da qual estavam excluídos em razão da surdez e da falta de equipe e métodos adequados. Desse modo, identifica-se o letramento em educação especial, o letramento em educação inclusiva, o letramento linguístico (por meio da Libras) e, conseqüentemente, o letramento escolarizado.

Discursos

Conforme Garcia (2004), a política de inclusão apresenta três discursos recorrentes sobre os documentos internacionais e as leis brasileiras, em que cada discurso corresponde a uma estratégia de apropriação dos preceitos internacionais às práticas locais, agindo performaticamente por meio dos textos que são disponibilizados aos/as professores/as e gestores/as públicos.

QUADRO 18 – DISCURSOS RECORRENTES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

DISCURSO HUMANITÁRIO	DISCURSO BUROCRÁTICO	DISCURSO PEDAGÓGICO*
<p>Visa à sensibilização, à mobilização em torno de aspectos humanísticos e éticos que envolvem o direito compreendido como inerente à pessoa humana. O aspecto humanitário é relevante por inviabilizar discursos que evoquem valores menores como os direitos profissionais de professores</p>	<p>Visa à organização estatal em torno de procedimentos e estruturas. Estabelece dentro da estrutura escolar e governamental os departamentos e os papéis dos responsáveis pela execução da inclusão</p>	<p>Estabelece procedimentos, objetivos educacionais e as ferramentas capazes de incluir a proposta no bojo da escola comum. É nesse discurso que se fazem mais frequentes os termos específicos da educação inclusiva, funcionando como um campo a ser investigado</p>

* Ver Magalhães, 2012

Fortaleza

Em Fortaleza os mesmos discursos de ordem pedagógica, humanitária e burocrática também foram sentidos, ainda que cada local apresente a sua peculiaridade. Duas foram as escolas investigadas. Aqui, analisaremos as entrevistas de Ana, Denise, Maria, Beatriz e Socorro (escola E) e Conceição e Rosa (escola F).

QUADRO 19 – RELATOS DE ANA, BEATRIZ E SOCORRO

DISCURSO BUROCRÁTICO

ANA

ela não sabe como lidar com aquela criança. Então assim, hoje eu não sou muito favorável a essa inclusão que eles querem implantar de qualquer forma. Porque eu vejo que tem criança que não tem a capacidade de serem incluídas. Não assim... por ser incapaz, mas que eles na salinha deles poderia fazer essa inclusão mais a nível social...

Ai, ai... eu particularmente não sou a favor dessa inclusão. Por que eu acho que não vai dar certo. Porque, a gente vê, têm mais é:: alunos daqui que eram de salas regulares, de uma inclusão, que eles eram excluídos... porque passavam o tempo no pátio a brincar... a fazer outra coisa e não estava em sala de aula.

BEATRIZ

É difícil... foi muito difícil essa questão da inclusão, porque:: eu vejo assim que muitas crianças não tem condição ainda de ser incluída, mas defendo a inclusão! Né? Eu defendo a inclusão, eu acho que eles tem de se socializar junto com as outras crianças, mas que tem que ter um atendimento diferenciado, né? Hum:: aplicação de um conteúdo diferenciado pra eles... e não colocar uma criança pela idade...

SOCORRO

Eu como fiz a avaliação dos alunos surdos, eu não concordo com o aluno surdo passar, por exemplo, os meninos da quinta série iam passar pra sexta, eles serem inclusos no sexto ano, se eles não sabem ler nem escrever e não faziam nem uma conta de somar.

[...] É mãe, que os meninos vem pra cá pras mães tomarem conta, porque muitas mães, elas jogam os meninos na escola, para que tenha uma pessoa que tome conta porque nós somos babá. [...]

Teve mãe já de armar o barraco aqui. Mas sabe por que é? É porque elas colocam aqui, é depósito.

[...] Eu acho que é falta mesmo de professores homens no mercado, mesmo.

[...] Mas ele (o professor de Educação Física) por um motivo, que ele tem um filho Síndrome de Down e ele começou a trabalhar muito cedo com ele, né? Então ele criou um amor, fez igual a mim. E o amor transborda, vai pra todos os lados, então quer dizer o amor que ele tem ao filho ele conseguiu também.

Ana menciona duas situações: na primeira as crianças que não conseguem aprender em sala comum incluídas na escola tradicional, usufruindo somente do processo de socialização, sendo que numa sala especial poderiam se ter avanços compatíveis com a condição e singularidade das mesmas. Tal condição vem carregada de avaliações negativas: “eu não sou muito favorável a essa inclusão”. Os agentes expressos pelo pronome eles em “eles querem implantar de qualquer forma” demonstra falta de acesso por parte da professora às reais estruturas que delimitam a política educacional. Por meio da distinção entre os grupos distinguida pelo pronome “Eles” a professora demonstra que há uma separação entre nós (escola) e eles (governantes) na qual “eles” são os agentes e detém o poder

de determinar a forma como será realizada a inclusão – de qualquer forma, quer dizer, não importa as condições ou as opiniões contrárias, essa é a política e ela será implantada. Ainda sobre a expressão “de qualquer forma” o uso do pronome indefinido qualquer pressupõe uma outra forma de realizar a inclusão. Uma forma específica e correta que não é a adotada. Igualmente ao utilizar o pronome demonstrativo “essa” em “essa inclusão” reforça o mesmo pressuposto de que não há somente uma inclusão, mas “essa” que foi adotada.

Uma possibilidade seria a adoção de uma prática pedagogicamente mais eficiente, que permitisse a aprendizagem. Ao observarmos os sentidos formados pelas expressões “essa inclusão” e “qualquer forma” na oração de Ana em: Então assim, hoje eu não sou muito favorável a essa inclusão que eles querem implantar de qualquer forma, a expressão “essa inclusão” tem seu sentido complementado pela expressão “de qualquer forma”, em que avaliação da professora corresponde a um serviço não adequado, não programado ou não específico, enfim, feito sem o devido ordenamento. O advérbio temporal “hoje” nos dá conta de que um dia no passado a professora acreditou na inclusão, acreditou no processo, mas deveria ser outra inclusão, não essa, não de qualquer forma, não a que ela vê hoje, sem entrever as necessidades dos/as alunos/as.

A segunda situação descrita por Ana é decorrente da primeira: a exclusão velada, sob a bandeira da inclusão, em que crianças e jovens permanecem em sala, mas passando tempo, em atividades no pátio ou alheias à escolarização. A esse respeito há também a avaliação negativa que enfatiza sua opinião.

Na oração “eu acho que não vai dar certo” Ana modaliza sua fala pelo uso do verbo achar – “eu acho” tem o efeito de avaliar a política, de dar um parecer sobre a proposta, além do efeito de a posicionar enquanto profissional que executa, que experiencia na prática, mas que não possui autonomia para pensar e ou assumir uma crítica mais radical. Essa forma de abordar a inclusão remete à prática do silenciamento por meio das leis. Hoje quem se posicionar contrariamente à inclusão dentro do contexto da escola pode ser preso, responder processo por negar acesso à pessoa com deficiência ao ambiente escolar, e se for professor/a pode, entre outros, perder seu diploma. Nesse sentido, o desempoderamento é patente: Ana não tem o direito de pensar, somente acha, mas não pode fazer nenhuma proposta diferente dessa porque “eles querem implantar a inclusão de qualquer forma”.

A professora Beatriz possui um posicionamento semelhante ao da Ana, e reconhece que nem todas as crianças teriam condições de frequentar a escola comum, tecendo críticas ao processo pedagógico, conforme sua fala: “mas que tem que ter um atendimento diferenciado, né? Hum:: aplicação de um conteúdo diferenciado pra eles... e não colocar uma criança pela idade...”.

Beatriz modaliza a obrigação de oferecer educação adequada. Sua expressão “tem que ter” demonstra uma obrigação forte, um dever ou uma grande necessidade em relação ao atendimento. Para a professora, não basta colocar as crianças nas séries separando-as pela idade.

Do ponto de vista da prática escolar, a designação por idade e não por domínio dos conteúdos, caracteriza a política de redução de gastos, em que a criança especial teria “direito” a frequentar a escola enquanto estivesse na idade escolar. Sem uma avaliação real da aprendizagem desse/a aluno/a, ele/a é incluído dentro do aspecto da socialização. Para se socializar, um grupo de mesma idade poderia facilitar a interação, e sob a perspectiva da socialização a inclusão vai se construindo. Mas Beatriz enfatiza o valor da convivência e avalia positivamente a socialização expressa em “mas defendo a inclusão”. O advérbio de negação “mas” revela o pressuposto de que nem todos defendem, e ainda que ela própria poderia não defender. Seus motivos são os problemas relacionados à aprendizagem, resultante da falta de um conteúdo e de critérios pedagógicos para o atendimento. Em seguida ela reafirma sua condição, numa avaliação mais enfática “Eu defendo a inclusão”. Na oração “Eu defendo a inclusão, eu acho que eles tem de se socializar junto com as outras crianças” a professora aborda a importância da socialização também por meio de uma obrigação forte ou direito “eles tem de se socializar”.

Para ela, os/as alunos com deficiência também estão agrupados sob o pronome “eles”. Ao designá-los pelo pronome há, como no caso dos governantes e a escola, uma separação. Porém agora é entre a escola e as crianças com deficiência. Nós, a escola, precisamos oferecer o ambiente para que eles (os alunos) usufruam do convívio. Não há uma comunidade escolar coesa aos olhos da professora. Não somos nós, comu-

nidade escolar, que precisamos desse convívio, mas eles, os alunos. Há, contudo, uma diferença no uso do pronome, porque agora a escola, as professoras e professores, detém o poder de fazer a inclusão, de realizá-la, enquanto os/as alunos/as apenas são respeitados. Compreendemos que para Beatriz, independentemente do problema da escolarização, do poder, ou da socialização, o convívio das pessoas com deficiência no ambiente escolar traz benefícios que ela própria defende e com o qual se identifica.

A professora Socorro faz uma importante distinção entre passar de ano e ser incluso. Os/as alunos/as surdos/as não alcançaram a aprendizagem necessária para o quinto ano. Mas foram inclusos no sexto, mesmo sem saberem somar ou ler/escrever. Essa prática na educação inclusiva dificulta a participação da criança na dinâmica escolar. Com uma diferença tão sensível entre o nível de escolarização da turma e a criança incluída, não há estratégias que capacitem o/a professor/a a integrar esse/a aluno/a na dinâmica da aula. Em algumas situações em que a interação pode ocorrer por meio da atividade física, mediada por tecnologia ou por meio da fala, ainda é possível uma prática comum, mas conteúdos que exigem a ferramenta da escrita, ficam interditados aos/as alunos/as com deficiência. Por fim, Socorro faz uma denúncia à política educacional como um todo, e especificamente à política em educação inclusiva:

[...] É mãe, que os meninos vêm pra cá pras mães tomarem conta, porque muitas mães, elas jogam os meninos na escola, para que tenha uma pessoa que tome conta porque nós somos babá. [...] Teve mãe já de armar o barraco aqui. Mas sabe por que é? É porque elas colocam aqui, é depósito. [...].

Um depósito de crianças. Essa sensação de que a escola tem se tornado um depósito de crianças foi sentida em Brasília, nesses mesmos termos, e se repete em Fortaleza. As crianças e jovens carecem de cuidados, inclusive, para evitar o contato deles/as com as drogas. Sem políticas específicas voltadas para a formação profissional, entretenimento e cultura, as crianças e jovens são postos/as nas escolas. As escolas funcionam, então, como guardadoras de crianças. As/os profissionais se transformam em “babás”, para quem o poder público obriga por meio das políticas educacionais da inclusão, do período integral e da aprovação automática. Uma distorção da prática pedagógica, em que o ensino perde espaço para o cuidado. Ao dizer que as mães “elas jogam os meninos na escola” acreditamos que essa fala representaria um sentimento dos/as professoras, mas não cremos nessa situação. E sim, que as mães sejam trabalhadoras, tanto quanto as professoras. Essas mães desempoderadas, que precisam trabalhar para o próprio sustento e de sua família, vêm na possibilidade de as professoras “tomarem conta”, quer dizer, ficar com seus/suas filhos/as, uma tranquilidade que passa a ser uma necessidade, em razão dos frequentes acidentes domésticos e ocorrências de violência, agravada no caso da inclusão pela falta de independência de algumas crianças.

O discurso burocrático da inclusão, com previsão de atendimento em contraturno ou em período integral, faz da política educacional um mecanismo que reifica a situação de desprestígio das mulheres. As professoras e mães passam a zelar umas pelas outras, sendo que ambas estão em situação de desvantagem social.

QUADRO 20 – RELATOS DE CONCEIÇÃO E ROSA

DISCURSO BUROCRÁTICO

CONCEIÇÃO

eu acho que ainda tem de acontecer muita coisa, pra ser do jeito que é... ((Conceição bate em mesa com algum objeto)) no papel. Porque no papel tá muito perfeito, muito certinho, mais NA realidade...
[...] as escolas são muito cobradas pela questão do resultado, e o estado já é cobrado pelo outro governo os resultados, e então se a gente fosse trabalhar em cima de resultado a gente num vai trabalhar, como é pra trabalhar. Porque uma criança que tem deficiência ela num vai dar o resultado que eles querem pra atingir meta, pra coisar... eles vão dentro do tempo dela, o tempo delas num é o dos outros.

ROSA

Então hoje você ver um ambiente em que ocorre a inclusão, em que o aluno esta em uma sala, em uma escola regular interagindo com outras pessoas, ele está sendo aceito, embora com certeza deva haver algumas recriminações, discriminações, mas você ver um avanço na lei, tem a Constituição que fala sobre a proibição da discriminação em diversos ambientes raciais

Conceição e Rosa falam de aspectos diferentes da inclusão: Conceição fala da comercialização da educação, firmada

em termos de metas, de resultados, num discurso econômico, criticando-o ao apontar que nem todas as crianças especiais acompanham o ritmo postulado por governos. Nesse sentido, Conceição delimita os agentes: o Estado é cobrado pelo Governo. A política nacional define a estadual e desagua na escola, que, para Conceição não deve acompanhar. Enquanto isso, Rosa reproduz o discurso burocrático da inclusão, que vê na socialização/interação em sala comum, um móvel para a aceitação e democracia. Rosa ainda reproduz o avanço na inclusão em termos de leis, demonstrando adesão à causa e um processo de formação identitária. Contudo, Rosa modaliza sua fala: “ele está sendo aceito”, enfraquecendo sua afirmação. Ele não é aceito, mas está sendo. Revelando o pressuposto de que nem todos são aceitos. Esse pressuposto é corroborado pela complementação da oração “embora com certeza deva haver algumas recriminações, discriminações”. Rosa não indicaria tanta certeza dessa discriminação se não a tivesse visto ou ouvido, tampouco recorreria ao poder e à força da lei, no sentido de coibir a discriminação. Nesse sentido, a lei somente existiria se houvesse necessidade de regular a relação de aceitação e não discriminação. Enfim, Rosa defende a interação, mas não menciona outros dispositivos burocráticos, materiais ou processuais, além da existência das leis, para proteger o/a aluno/a incluído/a. Em outras palavras, há discriminação e não há muitos recursos, a não ser a lei distante e pouco vigilante para garantia dos direitos da pessoa com deficiência no ambiente da escola.

O discurso pedagógico é, em parte, resultado do discurso burocrático, no sentido de que 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. A prática pedagógica inclusiva é 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.⁴⁰ Contudo, quando

40. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, art. 13, são atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

analisamos as atribuições do/a profissional do AEE encontramos que sua principal função é a organização, elaboração e disponibilização de recursos. Tais recursos são em parte oferecidos pelo Governo e em parte formulados/construídos pelos/as próprios/as professores que fazem cursos e recebem treinamentos para isso. Entendemos que para tal atividade não é necessário o aprofundamento dos conhecimentos sobre deficiência, mas sim sobre aspectos pedagógicos. Essa característica tem por funcionalidade habilitar qualquer um/a dos profissionais da escola à função, bem como restringe a ação desse/a profissional ao trabalho com jogos e recursos, como veremos nas falas das escolas C e D.

QUADRO 21 – RELATO DE DENISE

DISCURSO PEDAGÓGICO

DENISE

atendimento pedagógico, que usavam de apoio, que eu detesto esse nome que eu não sou escora de ninguém! Eu posso lhe apoiar, mas eu não sou seu apoio... era além de ser muito lúdico, porque foi assim que me ensinaram na prática, não nos cursos, "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. A você pega pesquisa, acha um quarto jogo, continua na linha de desenvolvimento. "Eu achava uma chatice! Que começava divertido e [...] no final ficava o jogo pelo jogo na minha cabeça, mesmo eu tendo o livro dizendo que não era. Agora com o AEE, que a gente vai trabalhar superação:: baseada em princípios filosóficos:: muita coisa foi escrita da década de oitenta pra cá:: graças a Deus! Tanto na Europa como aqui na nossa América e no nosso Ceará.

Ai o que eu faço? Eu parto sempre do lúdico, que é iniciar o jogo, que normalmente é na internet que eles querem... [...] Ai agora com o atendimento de uma hora e meia eu vou realmente tentar solucionar o problema de aprendizagem deles junto com ele. Ele vai conseguir me dizer o que eu fiz fator, que tem o tempo do dialogo também. Ai [...] eu uso todos os recursos tecnológicos, eu tenho acesso a pesquisas mais atualizadas. (p. 37-38)

Denise faz uma crítica ao nome do atendimento “apoio”, que considera inadequado. Para ela o “atendimento pedagógico, que usavam de apoio, que eu detesto esse nome que eu não sou escora de ninguém! Eu posso lhe apoiar, mas eu não sou seu apoio...” torna pejorativa a sua atuação. O nome apoio desqualifica o trabalho especializado, na medida em que evidencia ou reforça o papel do/a professor/a comum. É a esse/a professor/a que a equipe do AEE deve apoiar.

Ocorre que o desconforto de Denise, em realidade, é resultante de uma organização política. O atendimento no AEE não pode ser pedagógico, porque o pedagógico liga a atividade ao conteúdo, à aprendizagem, e não é esse o objetivo da SRM ou do AEE. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva SEESP/MEC (2008) o AEE “É um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Quem organiza e disponibiliza recursos não é um/a professor/a, mas de fato, um apoio que podemos comparar a um “departamento de materiais/almojarifado” caso fosse

uma empresa, indústria ou órgão público. A diferença entre o apoio no AEE e um almoxarifado comum seria o fato de os/as profissionais terem atribuições ou competências difusas. Além de elaborar ou disponibilizar recursos pedagógicos, eles/elas teriam também que elaborar o plano de AEE e desenvolver a próprio dinâmica de auto-gerenciamento por meio das parecerias e dos instrumentos de verificação e controle (fichas) que elaboram/preenchem junto aos/as demais colegas. Assim, seria uma tática do governo dar ao trabalho o nome de apoio, porque embute as funções pedagógicas, visto que se apoiam os/as professores/as e estes têm funções docentes, então, o apoio se dá no campo pedagógico. E ao mesmo tempo camufla funções gerenciais, desempoderando duplamente o/a profissional do AEE. Nem são professores/as nem exercem função de supervisão, mas sim, são profissionais inseridos dentro de uma solução fácil (qualquer professor/a pode ocupá-la, desde que tenha algum tipo de curso ou treinamento), barata (eles/as próprios desenvolvem seus instrumentos de trabalho) e simples (porque exclui da escola/governo a responsabilidade por estruturas complexas de atendimento porque possuem caráter multifuncional). Denise assim se expressa em relação ao desenvolvimento dos recursos:

Denise: 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. A você pega pesquisa, acha

um quarto jogo, continua na linha de desenvolvimento. “Eu achava uma chatice! Que começava divertido e [...] no final ficava o jogo pelo jogo na minha cabeça, mesmo eu tendo o livro dizendo que não era.

O uso do advérbio de negação repetidamente em “não pode escrever, não pode usar o papel” modaliza a fala ao descrever proibições de cunho pedagógico. São orientações constantes e de diferentes fontes, que a professora reproduz como orientação para o trabalho. Os jogos ocupam, desta forma, um papel de destaque.

É preciso levar em consideração o espaço do AEE. Não utilizar os recursos da sala comum diferencia o trabalho do AEE do Ensino Regular, caracterizando o primeiro dentro de uma abordagem do Ensino Especial. De certa forma ao caracterizar o AEE, a política o justifica, na medida em que se imagina um trabalho com objetivos voltados ao cognitivo, à base, que muitas vezes os/as alunos/as não possuem.

As atribuições do/a professor/a do AEE, segundo o MEC (2001), são diferentes quando se considera o tipo de deficiência. Para alunos/as surdos/as e cegos/as, o ensino de linguagens apropriadas e uso de tecnologias assistivas; para os/as deficientes intelectuais a intervenção deve focar na autonomia para a aprendizagem, para os/as superdotados/as o enriquecimento curricular, e para os/as alunos/as com transtornos globais a atuação se daria na medida das necessidades, quando o problema indicar uma deficiência. Dessa forma, o apoio por meio de recursos pedagógicos, visando as atribuições acima

descritas seriam direcionadas. Mas como Denise menciona, o foco está no lúdico: “Com o jogo tal você desenvolve isso”. A avaliação da ação pedagógica é feita pela professora no final do período: “Eu achava uma chatice! Que começava divertido e [...] no final ficava o jogo pelo jogo na minha cabeça, mesmo eu tendo o livro dizendo que não era.”. A avaliação negativa firmada na escolha do substantivo “chatice” evoca algo enfadonho, e no caso da prática, repetitivo. Mas nas palavras da professora, a repetição não seria problema se não fosse a sensação de que ficava o “jogo pelo jogo”, ou seja, o jogo sem fins pedagógicos. Ela, então, faz uma comparação: “mesmo eu tendo o livro dizendo que não era.”

A afirmação do livro está em consonância com a informação obtida nos treinamentos e nos materiais de formação. Tal perspectiva dá-lhe segurança, no sentido de guiar sua prática sob os princípios filosóficos e científicos tidos como verdades. Tal situação a coloca numa posição de poder, por alinhá-la com a política, conforme a afirmação:

Denise: Agora com o AEE, que a gente vai trabalhar superação:: baseada em princípios filosóficos:: muita coisa foi escrita da década de oitenta pra cá:: graças a Deus! Tanto na Europa como aqui na nossa América e no nosso Ceará.

O pronome possessivo utilizado para identificar o espaço em que o discurso emerge “nossa América” e no “nosso Ceará” demonstra afinidade com a proposta, prestígio e identificação com o discurso. A situação recebe avaliação positiva firmada

na expressão “Graças a Deus” utilizada para enaltecer determinadas ocorrências. Essa afinidade demonstra que Denise, embora não considere o jogo como divertido, o aceita como legítimo, como válido.

Em outros trechos, ela menciona a importância de um novo computador, com tela de 32”, nomeado por ela de “o computador” que lhe permitirá se atualizar melhor em relação às pesquisas. Esse recurso é também utilizado para iniciar os jogos, indo depois para outras práticas. No entanto, causa-nos estranhamento a afirmação

“agora com o atendimento de uma hora e meia eu vou realmente tentar solucionar o problema de aprendizagem deles junto com ele”

A afirmação inicia com um adverbio de tempo ‘agora’ utilizado para marcar a situação – pós computador e pós instalação do período de uma hora e meia para cada atendimento. Bem, o computador é necessário para iniciar os jogos – que já existiam e aqueles que ela mesma produziu, evidenciando que o *start* não era, necessariamente, indispensável. Em continuação, temos que o período de uma hora e meia abriu espaço ao diálogo, em que ela poderá auscultar do/a aluno/a suas impressões, estados psicológicos e necessidades. Ora, na elaboração do Plano de AEE essa diagnose já deveria estar feita, demonstrando que nem sempre a diagnose é ampla, profunda e eficiente, porque falta tempo para interagir com

a criança e recurso humano e material para isso. Por fim, ao dizer que “agora [...] eu vou tentar solucionar o problema de aprendizagem” dá margem a diferentes deduções:

- a. Que as dificuldades de aprendizagem da pessoa com deficiência é um problema;
- b. Que os problemas de aprendizagem da pessoa com deficiência são solucionáveis;
- c. Que o/a deficiente é incapaz de resolver seus problemas, mas que professores/as do AEE podem ter tal poder;
- d. Que somente “agora” e não antes a professora irá “tentar solucionar” os problemas;
- e. Que ela não tem certeza se o conseguirá, logo não possui conhecimento suficiente acerca do tema;

Sobre o uso dos jogos e da falta de resolutividade temos nas palavras das professoras Maria e Socorro algumas luzes sobre o processo do atendimento no AEE:

QUADRO 22 – RELATOS DE MARIA E SOCORRO

DISCURSO PEDAGÓGICO

MARIA

Maria: O que era desses alunos quando não existia o NAPE?... Como eles ficavam?" A gente sente que existe uma alegria, uma gratificação:: por ele saber que tem alguém que está se interessando por ele. Então isso faz com que a cada dia lentamente:: ele aprenda um pouco! Eu tenho paradas no meu atendimento, porque eu converso com eles... e eu me coloco de igual pra igual. Talvez esse seja um dos segredos. Então é, se é tão perceptível, com o grupo... e com o aluno que tá assistido por mim. É as mesmas coisas que pra mim são coisas simples pra eles são importantes. Então eu dou ouvidos ao que ele fala. E é muito bom ter alguém que escute você. Isso também acontece com a prática pedagógica, no meu trabalho. Escutar o que ele quer dizer! Perceber:: porque através do que eles está vivenciando no dia a dia... eu posso saber se eu posso avançar:: na minha prática pedagógica ou se é hora de eu ir com mais calma. (p. 74)

SOCORRO

Meu amigo, por mais difícil que seja, você tem que trabalhar os livros com eles. Como eu vou trabalhar, formar os meninos sem saber ler num livro. Porque é muito prático eu passar um devagarinho ali de cinco questões, entendeu? Pronto, mas eu não posso fazer isso. Eu tenho que fazer com que o aluno reconheça o livro, que este vai ser o material do futuro dele, porque por mais que eu queira colocar um aluno sem livro, um dia ele vai ter que esbarrar com um livro, por aí. (p. 90)

“O que era desses alunos quando não existia o NAPE?... Como eles ficavam?” com esses questionamentos Maria marca sua identificação com o NAPE e com prática da educação

inclusiva. Maria não compreende outra forma de realizar o trabalho que não seja o modo pelo qual está acostumada. Posiciona-se num lugar de prestígio e poder, em detrimento dos/as alunos/as com deficiência. “O que era desses alunos” enfatiza a questão existencial tanto quanto situacional. Enquanto o pronome desses marca a identidade de quem possui uma deficiência, distinguindo-o dos demais alunos, de forma um tanto discriminatória, o verbo ser no pretérito imperfeito “era” indica a situação que eles viviam antes da implantação do NAPE. Há o pressuposto também de que antes a situação era precária, enquanto que agora eles possuem algo, um serviço.

Maria faz, então, uma gradação, passando do discurso do déficit (letramento autônomo) ao discurso da doação. Em “A gente sente que existe uma alegria, uma gratificação:: por ele saber que tem alguém que está se interessando por ele.” há o pressuposto de que há pessoas que não se interessam pelos/as pessoas com deficiência. Em sua fala, o fato de o NAPE oferecer essa atenção, a pessoa se sentiria valorizada, predisposta, assim, a aprender: “Então isso faz com que a cada dia lentamente:: ele aprenda um pouco!”.

A doação ocorre na fala de Maria quando ela para no seu atendimento para prestar atenção ao aluno:

Maria: Eu tenho paradas no meu atendimento, porque eu converso com eles... e eu me coloco de igual pra igual. Talvez esse seja um dos segredos. Então é, se é tão perceptível, com o grupo... e com o aluno que tá assistido por mim. É as mesmas coisas que pra mim são coisas simples pra eles são importantes. Então eu dou ouvidos ao que ele fala.

“Eu converso com eles” marca o pressuposto de que há quem não converse. Em continuação “eu me coloco de igual para igual” demonstrando que estão em condições assimétricas de poder. E se é a professora quem se posiciona como igual, há nela o poder de escolher sua posição. Esse poder dos/as professores/as sobre os/as alunos/as é ainda maior em relação aos/as alunos/as deficientes porque são vistos/as como incapazes, desprovidos, de razão. Dependem, portanto de quem os/as conduza.

A doação inicia com as paradas no atendimento, por ser uma concessão e não uma obrigação. Evolui para sua colocação, abrindo mão do seu poder, para se igualar – de igual para igual com a pessoa com deficiente, como se fossem pessoas diferentes. Em seguida, doa os cuidados mínimos, que para os/as alunos/as com deficiência são grandes necessidades, fazendo com que tais cuidados se tornassem objetos de reconhecimento. Ela os/as assiste e eles/elas são os/as assistidos. A condição de assistido/a lhe confere o poder de detentora do conhecimento e dos recursos, que a faz dona da auscultação: “Então eu dou ouvidos ao que ele fala”. Dar ouvidos significa dar importância, prestar atenção. O pressuposto é que há quem os considerem sem importância, que não lhes dá crédito em suas falas. A representação da pessoa com deficiência formada pela professora é preconceituosa, calcada no conceito de déficit, de incapacidade.

Se considerarmos que a aprendizagem é mencionada somente em razão da importância da auscultação que é oferecida

pelo NAPE, temos na pessoa com deficiência uma pessoa carente de atenção, alguém deprimido ou com baixa auto estima que precisa somente de se sentir ouvido para poder retribuir, gratificar a ao/a outro/a pela benesse de sua ausculta.

A ausculta passa, assim, a configurar no centro do processo pedagógico:

Maria: Escutar o que ele quer dizer! Perceber:: porque através do que eles está vivenciando no dia a dia... eu posso saber se eu posso avançar:: na minha prática pedagógica ou se é hora de eu ir com mais calma. (p. 74)

Na fala da professora há outro indício de dificuldade no diagnóstico e na estratégia: é na ausculta que a professora fará o diagnóstico. O indício está na falta de menção a outras formas de aferição da aprendizagem que não seja o julgamento da profissional. Na saúde esse processo de produção de diagnósticos se dá pela consulta ou por exames. Na educação, a avaliação pedagógica, no sistema comum de ensino, se dá por meio de atividades, de recursos pedagógicos que ofereçam condições de mensurar o estágio que a criança ou a/o jovem se encontra. No Ensino Especial os instrumentos são abolidos e substituídos pela intuição, uma vez que os conhecimentos das professoras do AEE são superficiais. A intuição não confere o mesmo nível de precisão e abre espaço à suposição de que para o trabalho no AEE não é necessária nem a técnica adequada nem a formação técnica apurada, de maneiras que a intuição toma lugar como atributo privilegiado.

Se levarmos em consideração que a intuição é uma característica marcadamente feminina e que ela se opõe ideologicamente à perícia e à técnica tidas como qualidades masculinas, temos na prática do AEE a manutenção da ideologia de gênero que permeia o atendimento à pessoa deficiente, marcando, indelevelmente, a educação como um espaço feminino.

Em oposição à Maria, Socorro se preocupa com os instrumentos da prática no AEE:

Socorro: Meu amigo, por mais difícil que seja, você tem que trabalhar os livros com eles. Como eu vou trabalhar, formar os meninos sem saber ler num livro. Porque é muito prático eu passar um devagarinho ali de cinco questões, entendeu? Pronto, mas eu não posso fazer isso. Eu tenho que fazer com que o aluno reconheça o livro, que este vai ser o material do futuro dele, porque por mais que eu queira colocar um aluno sem livro, um dia ele vai ter que esbarrar com um livro, por aí.

Maria menciona a adoção de uma prática fácil, portanto avaliada por ela por “prática”. Essa escolha lexical remonta à rotina, àquilo que é comum e convencional – reduzir a complexidade das atividades, colocando-as no nível “devagarinho” a fim de produzir avaliações positivas, e conseqüentemente, a aprovação escolar de alunos/as com deficiência.

O advérbio devagarinho, no diminutivo, pertence a duas práticas: a primeira evoca cuidado, fragilidade e zelo. A segunda, facilidade, imperícia e inaptidão. Infelizmente, se observarmos o contexto em que foi mencionado, o segundo

sentido prevalece: “É muito prático eu passar um devagarinho ali de cinco questões”. Na avaliação da professora, ao casar as duas qualificações – prático e devagarinho, ela não está mencionando a condição da pessoa com deficiência, mas aos professores e professoras que não se empenham, que preferem a redução do conteúdo ao esforço da aprendizagem, atenuando a falta do ensino por meio de estratégias pouco eficientes. Tal crítica tem sua raiz na constatação de que mais tarde, no ensino médio, talvez esse/a aluno/a não tenha como fugir aos instrumentos educacionais, dentre eles o livro.

Vale lembra que, segundo orientações na atual LDB, o ensino deve buscar construir pontes entre os saberes da escola e aqueles exigidos pela sociedade, ou seja, a educação deve buscar desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de colocar em prática aquilo que se aprende na escola. No caso das pessoas com deficiência há um vácuo – na sala de aula não é um/a especialista quem ministra as aulas, e no AEE não se desenvolve habilidades formais, não se oferece o reforço à aprendizagem daquilo que foi visto de forma não direcionada ao público com deficiência. Então, a avaliação da professora se pauta numa realidade: Em que momento a escolarização será o foco do AEE? Quando a pessoa chegar ao Ensino Médio e perceber que não desenvolveu suas habilidades para o estudo, certamente. Mas no Ensino Médio não há o acompanhamento em sala de recursos na magnitude do previsto ao Ensino Fundamental. Dessa forma, por meio da política educacional, podemos inferir que o Governo não acredita que esses/as

alunos/as chegarão ao Ensino Médio, ou que aqueles que chegam são os/as que não possuem comprometimento cognitivo, logo possuem habilidades individuais que os/as colocam em igualdade com os/as demais alunos/as. Tal situação leva-nos a acreditar que o foco governamental é, de fato, a socialização e não a escolarização, tanto quanto também acreditamos que a política se baseia no princípio do déficit, da incapacidade, da praticidade de uma adequação curricular que garanta a aprovação, no processo de tornar “devagarinho” o ensino. Em outras palavras, não há ensino, apenas a guarda temporária de alunos/as com deficiência no ambiente escolar, como resposta ao direito à educação que não se concretiza.

QUADRO 23 – RELATOS DE DENISE, ANA E MARIA

DISCURSO HUMANITÁRIO

DENISE

Primeiro acabar com essa visão de que a deficiência vêm, chega primeiro que a pessoa. Primeiro vêm a pessoa, a pessoa que tem uma certa limitação, seja ela sensorial, física ou motora, vai parecer depois. Primeiro vêm a pessoa. Depois, qual a principal... deficiência dela com o aprendizado. Que é cogitado dentro da escola. Então, se ela não fala, se ela não lê ou se ela não escreve é por aí. Aí nós vamos pesquisar teóricos, por a gente não é detentor do conhecimento... que tenham escrito alguma coisa pra melhorar a escrita do cego, a escrita do surdo, a escrita do paralisia cerebral... mas a primeira coisa da educação especial é gostar dos meninos. Tem que gostar, porque é inevitável o contato físico, é inevitável, tem que gostar mesmo, tem que olhar pra eles gostando, [...] o que a gente quer.

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, [...]. Ai quando eu tava lá, eu achei ótimo trabalhar com eles... fiz uma pós:: onze professoras aqui juntas, grupo grande. E eu disse que:: o trabalho é mais ameno, você não é ameaçado de morte, mas você sofre fisicamente... mas você não é:: menorizado. 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! Por que elas tão rindo? Elas ganham a mais? É! Então eu vou ganhar mais também. Mas eu vou gostar porque eu vendo aqui todo o dia elas sorrindo. O trabalho deve ser melhor. As vitórias são lentas:: mas são maravilhosas. [...] eu gostava muito dos contatos, gosto até hoje dos contatos com os meninos sim! Os que num tem movimento, num são muito agitado, e a língua deles permite toda um:: uso do corpo, todo o corpo. E usa menos a voz pra [...]. Ai eu me identifiquei com a, com os surdos, depois eu trabalhei com deficiente intelectual... no ultimo curso de surdocegueira, eu venci a ultima barreira que era de contato corporal com aluno cego-surdo-cego. Você tem que tocar e deixar tocar-se! Mas o meu objetivo mesmo, eu tenho especialismo surdos. Educação de surdos. Tem que gostar mesmo mais de um, ninguém gosta de tudo igualmente. E já fiz estágio na Casa da Esperança, com pessoal autista:: já trabalhei pelo menos cinco dias com cada deficiência, já fiquei junto. E me identifiquei com essa mais, muito bom! Eu acho eles tão bonitos. "Mas menina, esse menino é feio!" "A onde que ele é feio?" Eu olho e... "Ah só tem um olho assim... a mão é assim... os pé é assim." Ele num chupar um [...] num tem nada de problema nele não. [...] nós vamos trabalhar a superação diante de cada uma deficiência e de cada característica de cada aluno. Se isso der certo eu faço questão de onde for aqui nesse Ceará, ensinando todo o mundo a fazer. Esse é a minha principal expectativa. Conseguir avaliar em cima da superação, em cima da deficiência da pessoa. 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, ai 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. Ai na terceira aula é aula de arte, ai ele volta pra sala. “Ah! Tá excluindo!” Não! É porque nem eu posso exigir que a professora de LIBRAS, vá pra sala e ensine pra todo o mundo... seria muito bom. Mas num sei se a cabeça de uma criança ia processar tanta informação, e... o cego que ele tem que na hora da escrita: “Copie!” Ai tem dia que ele com a professora, ó a professora estar lá, ensinando como ele dever furar na célula Braille... é o meu sonho. Então a inclusão funcionaria? Funcionaria! Mas tinha de ter mais profissionais incluídos. Exclusivos na alfabetização lá! [...] Educação especial ela perpassa os outros níveis de ensino. Então ela tem que tá é junta... tem que incomodar. Eu tenho que fazer portas grandes pra uma cadeira de rodas passar... eu tenho que ir prum cinema e ter um lugar pra colocar uma cadeira de rodas, sem ser no corredor. Chegar na igreja e ter um banco menor... pro cadeirante poder chegar. Tem que ter teste de LIBRAS em toda a repartição pública ou, todo o mundo aprender LIBRAS. Bote professor ai, pra dar aula de LIBRAS. E isso ai vai funcionar! Mas... do jeito que era a educação especial afastadinha, no cantinho dela, o recreiozinho na hora dela, [...] a gente só via o menino passando... isso é da segunda guerra mundial, mil novecentos e quarenta e cinco, acabou também!

ANA

Tem de ter paciência, aquela dedicação, porque às vezes os meninos de tiram... as vezes é só dois, mas você fica altamente estressada. Se você num tiver aquela vontade: a paciência, aquela dedicação... é muito difícil. Que tem certos momentos que realmente você fica: “A meu Deus, o que eu vou fazer?” Eles te tiram do sério mesmo.

MARIA

Tanto com material concreto, como através desenhos e com palavras soltas, porque nem todos podem ainda. A professora falou sabiamente que existe paciência... existe! Muita paciência de cada um de nós. Porque eles vão dando os sinais e a gente vai começando a trabalhar dentro do sinal. Me mostra: “Eu estou pronto! Eu não estou pronto!” Então, só quando ele está pronto é que a gente vai avançando pras etapas.

Denise apresenta um discurso diferenciado em relação a Ana e Maria. Enquanto suas amigas enfatizam a paciência, Denise enfatiza o progresso. Paciência é algo que se tem quando estamos expostos a uma situação ruim, que é oposta ao que se gostaria. Ana embora escolha termos como “dedicação” e “vontade” esses qualificam não as crianças, mas a ela própria, justificando o motivo pelo qual o trabalho vem sendo realizado. Ao descrever o fazer docente, suas escolhas mudam. Passam a enfatizar o sacrifício: “os meninos tiram... às vezes é só dois”, “altamente estressada” “difícil”, “A meu Deus” e “tiram do sério”. Sua avaliação se dá pejorativamente, tanto em relação ao trabalho, como em relação às crianças, com carga significativa de fracasso atribuída à incapacidade dos/as meninos/as. Maria se mostra menos crítica, mas sua avaliação é em relação à morosidade dos avanços. Tanto Ana como Maria evocam o discurso humanitário por meio da modalização no caso de Ana “tem de ter paciência” e em Maria por meio da afirmação enfática e do adverbio de intensidade: existe paciência... existe! Muita paciência de cada um de nós.

A atitude de ambas denota a prevalência de uma obrigação forte de tolerar o público e o trabalho. A avaliação negativa contribui para a não identificação com o trabalho, em negação de uma identidade docente voltada para a Educação Especial.

Denise também se posiciona num discurso humanitário. Mas diferentemente de suas amigas, ela teve formação na área. 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. Ela não viu no trabalho dificuldades de aprendizagem, mas sim, a felicidade promovida pela integração entre alunos/as e professoras/es existente na Educação Especial, em oposição à violência das escolas comuns. E quis, desejou essa integração, num lugar onde pudesse também não ser “minorizada”. Não ser minorizada, quer dizer, não ser diminuída em seu papel docente, 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.

Denise critica a falta de adesão de seus/suas colegas e 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 ao ver as professoras felizes buscou informação e formação para também ser feliz. As pessoas a que Denise se refere são professoras do ensino comum, que se viram violentamente obrigadas a expandir suas funções a um público para o qual não haviam sido preparadas. A violência perpetrada tende a gerar um sentimento de injúria, que só ocorre quando vemos pessoas receberem ou sofrerem algo que não merecem. Elas se formaram para o trabalho educacional comum, e de repente, precisam trabalhar com as mesmas ferramentas num ambiente e numa função estranhos à sua identidade. Essa violência não merecida e para a qual não possuem “direitos” visto ter sido criminalizada a recusa repercutem em protestos velados, de não aceitação do trabalho ou das crianças. Passa-se ao outro a violência que sofreu em si mesmo, em processo de perpetuação da agressão, tão comum em casos de violência e maus tratos que observamos nos dias atuais.

Denise não está nesse nível de revolta. Sua defesa da inclusão, irrestrita, possui fundamentação, mas também críticas. Ela reconhece a falha no processo pedagógico e gostaria que nos próximos anos a avaliação se desse 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.

Teresina

Em Teresina, a pesquisa foi realizada em duas escolas (G e H) e apresentamos aqui a análise da entrevista feita com as professoras da escola G. Importante ressaltar que as professoras solicitaram que a entrevista fosse realizada em grupo, visto que se sentiram mais seguras pelo fato da professora Daniela ser a mais experiente da equipe, por sinal a participante que mais conversou/interagiu durante a conversa.

QUADRO 24 – RELATO DE DANIELA

DISCURSO PEDAGÓGICO

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. [...] Então, tirou a responsabilidade dos pais e colocou no professor do AEE. Ai um aluno chega aqui ele não quer saber: Não, passar libras, responder página tal, matemática hoje, trabalho e prova. Então eles querem isso ai, então abre o livro página tal, o que está sendo o assunto? Hoje é multiplicação. Como eles são jovens, nós recebemos muitos recursos do MEC, mas pra alfabetizar, assim jogos didáticos de alfabetização, os meninos diziam assim: Isso é pra criança. Só que eles necessitam deste trabalho, deste ábaco. Não, isso ai é pra criança. [...]

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. [...]

Ai vão fofocar, então o que eles viram na televisão, eles trazem pra cá e eles falam: Ué, professora o que aconteceu lá, me explica. A gente vai dizer: Ah, foi isso que aconteceu. Então, la em casa, mamãe ontem chorando, papai, o que esta acontecendo? Ai ele vai explicar, problemas de família, seu pai está nervoso, mamãe, eu digo pra ele assim: Não, esta errado, você é filho, você respeita, educado, ai tem que orientar esta parte. E o pai chega aqui pro professor e diz assim: Professor explica pra minha filha que ela tem que tomar banho. [...]

Nós professores temos que ser advogados, temos que ser psicólogos, de tudo um pouco pra poder, estar ai neste meio campo ai, família e filhos. [...]

A formação/capacitação é um aspecto recorrente nos discursos das professoras das escolas pesquisadas, inclusive em Teresina. Em relação à escola E, a oferta de cursos na área de surdez, segundo Daniela, não é satisfatória quando caracteriza o curso como “relâmpago”, “de 5 dias”, em que o adjetivo revela que na prática a preparação dos/as profissionais acontece simultaneamente à inclusão dos/as alunos/as. Além disso, a ironia demonstrada em “você saía Doutor em libras, arrasou!” reforça a dificuldade dos/as professores/as lidarem com o novo contexto educacional. E como alternativa, sugere a capacitação, também, para os/as professores/as da sala regular:

O professor chega na sala, encontra aluno especial você, (<<) minha caixinha, vou buscar outra fora, porque a realidade é cruel. Eu acho assim, que deveria ter assim um curso, pra estar trabalhando assim o professor da sala regular, pra saber

assim; Como é trabalhar este aluno, como é desenvolvido a metodologia a se trabalhar, porque? por que eu vou cobrar dele, eu vou me preocupar, ele não está socializando, está trabalhando em equipe. (Daniela)

Apesar dos problemas, a escola E é tida como referência dentre as escolas estaduais, contando desde o início, com o apoio da direção, conforme relata Daniela:

Nós aqui, estamos na boa, que graças a Deus, a visão é a direção da escola. Porque não é todo Diretor que aceita quatro professores na sala do AEE? Trabalhando todas as especialidades? Não é todo professor que aceita, não e todo Diretor não. O Diretor diz o seguinte, hum, hum, tem um pro turno da manhã, tem um pro turno tarde e olhe lá, se tirar um pro outro turno. Varia de Direção, pra Direção, porque eu já vi casos de colegas, que só são elas, só pra isso. Eu queria estar na escola de vocês, porque a visão e Direção é outra. Não é todo Diretor que está aberto pra sala de AEE, não. Ainda tem sala de AEE que é só um pedaço. (Daniela)

Essa referencia é questionada pela própria professora:

Era esse ai o nosso objetivo, mas infelizmente, saiu uma boa parte. E ai uma escola diz assim: Referência. Não tem condição de ser referência, onde estão os nossos alunos que antes estavam aqui e hoje estão em casa. Onde erramos? São essas coisas ai e os pais não vão em busca, porque só querem colocar aqui. Aqui encheu de tal forma, que a escola desceu. A escola foi lá pro funil, ai disseram o seguinte: Por causa dos meninos especiais a escola caiu num único ano, zerou. (Daniela)

Em sua fala, a professora argumenta que todo o trabalho realizado não beneficiou os/as alunos/as. Inclusive, incluindo-se no discurso, questiona “onde erramos?”, porém reforça que o problema encontra-se nos números que levam em consideração a quantidade em detrimento da qualidade, ou seja, na política de inclusão em Teresina.

Daniela comenta da dificuldade de realizar as atividades previstas para o AEE em função da resistência dos/as alunos/as, visto que a grande maioria deseja exclusivamente um atendimento que os auxilie a responder os exercícios, fazer trabalhos e/ou estudar para provas. Esse aspecto é 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 da palavra ânsia vincula a prática da inclusão ao discurso do letramento autônomo, em que a representação do aluno ideal, daquele/a que tem prestígio em meio aos/as seus/suas colegas e professores/as é aquele/a que consegue aprender mediante a exposição ao conteúdo ou que demonstrar competência ao aprendizado. Logo, o termo ânsia relacionado ao AEE pressupõe que a sala regular, onde o/a aluno/a atendido/a pela SRM está incluído/a, não concorre adequadamente para o aprendizado das pessoas com deficiência. Consequentemente, o aluno está inserido nas práticas escolares porque a lei exige, entretanto, não recebe o

atendimento educacional suficiente ou não tem supridas suas necessidades de acompanhamento para a aprendizagem em igualdade com os/as demais.

Além disso, a sala do AEE funciona como uma extensão do ambiente familiar. Essa transferência gera para as professoras duplicidade de funções sociais (pai/mãe e professor/a), numa simbiose entre família e escola. A falta de contornos definidos para a prática tem relação com o projeto inclusivo, no qual a educação ou escolarização é minimizada, enfraquecida em relação à socialização, que basicamente, é o estar junto, como em uma família. A fusão das funções de escolarização e socialização tem provocado impacto também na representação dos pais/mães em relação ao AEE, ao ponto de pai/mãe chegar ao/a professor/a e pedir “explica para minha família que ela tem que tomar banho”. Segundo Daniela, a inclusão “tira a responsabilidade dos pais e colocou no professor do AEE”.

Outro aspecto que chama atenção é a construção discursiva da professora Daniela que se utiliza da estrutura da Libras para explicar porque os alunos não pretendem realizar atividades que eles consideram infantis: a utilização recorrente de atividades lúdicas (jogos) no atendimento do AEE. Isso demonstra experiência com a Língua de Sinais e, especialmente, a influência disso no seu cotidiano bem como o envolvimento com a inclusão e os/as alunos/as com deficiência.

Em função disso, estabelece no seu discurso uma relação intertextual com o filme "Como estrelas na terra"⁴¹:

Eu às vezes fico no silêncio, que às vezes eu sou muito do turrona). Eu creio assim, essa nova realidade, do nosso trabalho, da Educação Especial, de cada um, requer um novo olhar. Então essa pesquisa, o aceitar, que é importante, mas acima de tudo, acreditar na potencialidade deles. Eu sei que eles são capazes, mas temos que encontrar uma fórmula de chegar e mostrar e a família tem este sonho. De mostrar e ver assim; Meu filho cresceu. Eu lembro não sei se vocês chegaram a assistir aquele filme; Como estrelas na terra. O meu sonho, o que eu quero a escola pra um dia ser realidade no Piauí. Porque os professores de Educação Especial dentro de cada um da sua área, acreditando na potencialidade do seu aluno. E um professor fez a diferença, igualzinho aos outros. Na vida daquela criança e olha que eu não sabia que dislexia, era uma coisa tão séria. Ai eu fiquei

41. O filme conta a história de uma criança que sofre com dislexia e custa a ser compreendida. Ishaan Awasthi, de 9 anos, já repetiu uma vez o terceiro período (no sistema educacional indiano) e corre o risco de repetir de novo. As letras dançam em sua frente, como diz, e não consegue acompanhar as aulas nem focar sua atenção. Seu pai acredita apenas na hipótese de falta de disciplina e trata Ishaan com muita rudez e falta de sensibilidade. Após serem chamados na escola para falar com a diretora, o pai do garoto decide levá-lo a um internato, sem que a mãe possa dar opinião alguma. Tal atitude só faz regredir em Ishaan a vontade de aprender e de ser uma criança. Ele visivelmente entra em depressão, sentindo falta da mãe, do irmão mais velho, da vida... e a filosofia do internato é a de disciplinar cavalos selvagens. Inesperadamente, um professor substituto de artes entra em cena e logo percebe que algo de errado estava pairando sobre Ishaan. Não demorou para que o diagnóstico de dislexia ficasse claro para ele, o que o leva a por em prática um ambicioso plano de resgatar aquele garoto que havia perdido sua réstia de luz e vontade de viver.

arrasada. Agora eu acredito, que aqui entrou um aluno, o João Elias, e a mãe dele tinha falado comigo, conversando comigo: Não, meu filho é dislexia. Mas como era dislexia, eu queria ter entendido mais a questão da dislexia. Mas foi através deste filme, que eu vi o que era e eu fiquei arrasada, eu disse: Jesus! quantas coisas erradas a gente pratica. Então é; Como estrelas na terra. É uma escola na condição especial, mas ele mostra, toda tendência, interpretação, como o professor trata os seus alunos, e diz assim: Aquele aluninhos lá, como se eu ouvisse: aqueles alunos da APAE. Aquele ali não cresce não, aqueles ali, não são de nada. E no entanto o trabalho deles é belíssimo, de primeira qualidade, quer dizer, é juntos, só dá certo com equipe formada assim, com um só propósito, acreditar na potencialidade deles. É pra arte, o que tem a ver com a arte, vamos estudar arte. É na dança, vamos, é isso aí. (Daniela)

Nessa relação, observamos a sua avaliação sobre o processo de inclusão (discurso burocrático) quando fala sobre “essa nova realidade, do nosso trabalho, da Educação Especial”, em que se acredita numa mudança na lei, na prática, nas ideologias que perpassam a inclusão, bem como na atuação do professor/a com os/as alunos/as com deficiência em que é preciso “acreditar nas potencialidades deles” (discurso humanitário). A seleção lexical “acreditar” e “potencialidade” pressupõe que eles/as sejam limitados, porém apresentam potenciais. A concepção de limitação e ao mesmo tempo de poder pedagógico compõe o discurso da inclusão que permeia a fala dos/as professores/as de todas as cidades pesquisadas.

Entretanto, Daniela afirma que “são capazes”, porém “temos que encontrar uma fórmula de chegar e mostrar”. Apoiada na prática, Daniela revela a angústia e o sonho dos/as professores/as, visto que na política inclusiva cabe aos/as professores/as encontrar soluções para a educação/escolarização desses/as alunos/as, bem como otimizar o atendimento e, assim, sair da prática do reforço porque a família deseja que o/a filho/a tenha autonomia, como podemos observar:

A minha expectativa, o meu sonho é que a Educação Especial ela mude esta realidade da gente ver sempre eles sim, no avançar, mas ainda tenho um sonho ainda, da Educação Especial de um dia levantar esta bandeira. Porque a mãe do Rafinha nas palavras de mãe, o sonho de uma mãe é ver o seu filho conversar, dizer assim: Meu filho lê, porque um dia ela vai partir e ela tem medo de deixar ele com quem? Quem vai cuidar dele, o que vai ser do Rafinha? Então o nosso trabalho aqui na escola a gente tem que estar pensando nisso dentro da Educação especial, é começar a já ter um novo planejamento com relação ao campo de trabalho. Porque os nossos alunos a idade deles é vinte e sete, vinte e cinco, eles dizem assim: Os alunos da Educação Especial as portas de emprego estão abertas, os comércio estão abertos, só que quando eu chego lá os meninos, eles são analfabetos de pai e mãe. E a Educação especial é sério, o que é feito na vida dessas crianças? Não mudou nada, desde quando eles começaram na APAE até chegar aqui, por isso que eu não confio...

A identidade profissional é moldada por outros papéis, além da docente, quando Daniela comenta:

Nós professores temos que ser advogados, temos que ser psicólogos, de tudo um pouco pra poder, estar ai neste meio campo ai, família e filhos.

Observa-se o discurso tradicional de gênero quando a participante refere-se aos diferentes papéis por meio do masculino genérico (“professores”, “advogados”, “psicólogos”). Isso demonstra a visão de que a professora tem de si e sobre a sua profissão, o seu exercício. Embora seja uma função ocupada por mulheres, há um apagamento das mulheres, vistas ou tratadas como não agentes. Por fim, resume todos os papéis com a expressão “de tudo um pouco” demonstrando que a função primordial do/a docente não perpassa exclusivamente no ato de educar, mas também por tudo que seja necessário para a formação discente que são de incumbência de outros profissionais ou até mesmo da família. Essa questão coaduna com a visão que os profissionais têm da profissão de professor/a ao comentarem sobre a predominância de mulheres no Ensino Especial ou no AEE:

É um lado materno da mulher que predomina, a mulher parece que é mais amável, os homens não tem aquela coisa de maternidade. Até na própria formação se for olhar quantos homens tem numa sala e quantas mulheres tem, geralmente é um, dois homens se formando em pedagogia e o resto é mulher, 30, 40 mulheres.

Meu esposo mesmo diz assim: eu ia trabalhar até de roça, mas um serviço desses eu não quero não, de jeito nenhum, não dá pra mim, não tenho paciência de lidar com criança.

Porque realmente criança dá trabalho, tem que ter toda uma habilidade pra poder conseguir, porque o professor não é ministrar a aula dele, ele fazer com que os alunos queiram prestar atenção aquela aula. Porque se você planejar como a gente adulto, todo mundo interessado. Agora dai quando você vem com a garra, quando você chega e aparta mil e uma briga pra você poder dar aquela aula, ai é que é o problema é você ter esta mobilização, ter agilidade. Eu acho que homem é pouco na mobilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Para esta pesquisa, utilizei os pressupostos teóricos da Teoria Social do Discurso, da Análise de Discurso Crítica combinados aos estudos da Teoria Social do Letramento, que consideram discurso e letramento, respectivamente, como prática social. Através da pesquisa etnográfica, pude investigar como ocorre o processo de inclusão de alunos/as surdos/as no ensino regular (**Pesquisa 1**), bem como as práticas do Atendimento Educacional Especializado (**Pesquisa 2**).

Como o processo de inclusão de alunos/as surdos/as, no Brasil, é relativamente recente, fica evidente, após a análise das entrevistas, a presença de dois discursos: o tradicional e o contra-hegemônico. Dessa forma, embora os/as professores/as não tenha sido preparados/as de forma adequada e reclamem da ausência da família no processo de inclusão, percebemos uma reflexão por parte deles/as, ao questionarem o papel de professor/a, que podem resultar na mudança da prática.

Além disso, constato a existência de uma prática emancipatória pelo fato de os/as professores/as fazerem as adaptações necessárias, bem como utilizarem recursos inclusivos. Consequentemente, esses profissionais estão contribuindo para a elaboração de uma visão não hegemônica em relação

à surdez e à deficiência, ao demonstrarem que as alunas e os alunos surdos são capazes.

Na análise das entrevistas, percebemos que os/as professores/as valorizam sua profissão, mesmo que para isso desvalorizem outras profissões. Há uma visão generalizada de que as mulheres escolhem a profissão de professora no intuito de conciliarem-na com as práticas familiares. Consequentemente, as identidades encontram-se em processo de reflexividade, bem como os discursos, pois os/as professores/as questionam, a todo instante, suas práticas. Além disso, as identidades sociais interferem a todo instante na construção da sua identidade docente.

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

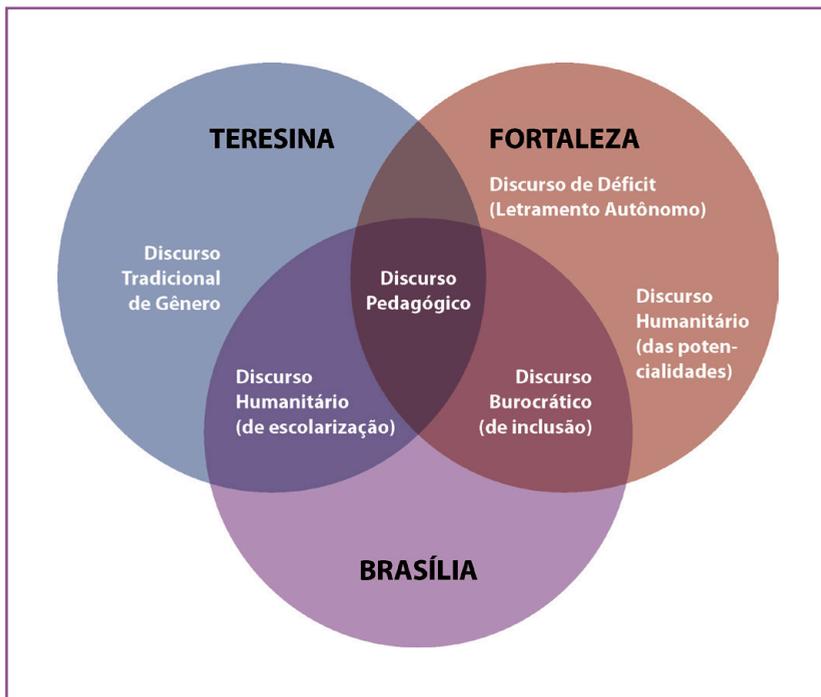
Educação Especial é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, por isso é necessário que faça parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno/a que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo).

Retomando aos propósitos da pesquisa 2, fomos guiados pelo desejo de compreender o novo cenário da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil com a ampliação de serviços nas escolas regulares, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado, ofertado nas salas de recursos multifuncionais.

Essas mudanças no conceito de ensino e da prática pedagógica com alunos/as com deficiência iniciaram a partir de documentos internacionais (na década de 1990), com a promulgação da LDB (em 1996), bem como com os decretos de 2008 e 2011, dentre outras diretrizes no âmbito nacional e estadual (apresentadas e discutidas no capítulo 2).

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado em três cidades brasileiras (Brasília, Fortaleza e Teresina) configura-se como nosso problema social, investigado por meio dos discursos, identidades e práticas de letramento, que constituíram objetos inter-relacionados. No decorrer da análise, fomos buscando nos textos de entrevistas, nas notas de campo, nos documentos oficiais e nos textos (artefatos) da prática pedagógica a materialização dos discursos, e neles, as representações, as ideologias e as identidades, bem como os múltiplos letramentos. Encontramos três discursos principais que norteiam três práticas: discurso/letramento burocrático; discurso/letramento emancipatório e discurso/letramento de resistência, conforme gráfico a seguir:

FIGURA 10 – QUADRO COMPARATIVO DOS DISCURSOS.



O letramento burocrático trata a prática da inclusão em termos administrativos e de controle, como o preenchimento de fichas, formulários e o registro de documentos. O discurso/letramento emancipatório traz a prática pedagógica como ferramenta para a aprendizagem efetiva, com resultados positivos no processo inclusivo e a prática ou letramento de resistência corresponde à crítica, porém sem os letramentos próprios da prática emancipatória.

Nos contextos investigados reconhecemos práticas emancipatórias e tradicionais/burocráticas. Contudo, nos ambientes onde havia a predominância do letramento/discurso emancipatório foi observada maior habilidade e formação docente em Educação Especial, possibilitando a ação inclusiva. Nos ambientes onde havia predominância dos letramentos e discursos burocráticos, havia uma tentativa de aproximação da prática pedagógica comum e da prática burocrático-administrativa (controle e registros) demonstrando que os letramentos são utilizados para construção de pontes de acesso entre práticas de fronteira (práticas próximas ao sujeito). Nas práticas/discursos de resistência havia um posicionamento crítico que contestava uma desvantagem em relação à pessoa incluída, mas não havia ferramentas (letramentos) próprias para a promoção da emancipação. Nesses ambientes havia o predomínio das 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. As práticas/letramentos encontrados estão no gráfico a seguir:

FIGURA 11 – QUADRO COMPARATIVO DOS LETRAMENTOS



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, percebemos uma reflexão por parte dos/as profissionais ao perceberem a importância de não reforçar as limitações, mas trabalhar as potencialidades, resultando assim uma tentativa de mudança da prática. Esses/as profissionais sem formação em Educação Especial buscam conhecimentos do mundo pessoal e de outras práticas sociais, na tentativa de reorganizá-las, a fim de suprir suas lacunas acadêmicas por meio de práticas docentes alternativas, com vistas à promoção da inclusão.

Compreendemos, igualmente, que o AEE carece de um projeto pedagógico mais consistente, aproximando as práticas das necessidades educacionais dos/as alunos/as. Embora tenhamos encontrado práticas inclusivas eficientes, tais

núcleos estão organizados em razão da habilidade docente, não correspondendo às programações específicas para as salas de recursos – AEE. Os discursos e as práticas apontam para a estruturação do AEE sob as bases administrativas ou burocráticas, sendo pouco trabalhadas as questões pedagógicas, demonstrando a predominância hierárquica de práticas de controle, no preenchimento de formulários, pareceres e relatórios.

Assim, os resultados demonstram a fragilidade da proposta de inclusão brasileira, fortemente alicerçada em 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 a ferramenta para superação da deficiência. Em relação às práticas de letramento, essas se caracterizam pelo aspecto administrativo, social, de saúde e funcional nas escolas de Fortaleza, pelo aspecto autônomo em Brasília e pelo caráter empírico em Teresina.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ATKINSON, P E HAMMERSLEY, M. *Ethnography: principles in practice*. USA: Routledge, 2007
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2007.
- BARTON, D. Literacy practices. In: *English Language: Description, Variation and Context*. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London and New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres, New York: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; PAPEN, U. *The anthropology of writing: understanding textually-mediated worlds*. London and New York: Continuum, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA JR, J. R. L. Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BATISTA JR, J. R. L. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul – RS. Anais do 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2009a. p. 1-20.

BATISTA JR, J. R. L. Discursos, identidades e letramentos no Atendimento Educacional a Pessoa Deficiente. Projeto de Doutorado, 2009b.

BATISTA JR, J. R. L. 2010. Letramento e Análise de Discurso Crítica: Etnografia e Práticas de Inclusão. In: III Colóquio ALED Brasil, 2010, Recife - PE. Anais. Recife - PE, 2010.

BATISTA JR, J. R. L. 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, 2013.

BATISTA JR, J. R. L.; TAMAÊ, D. Educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Discurso & Sociedad*, v. 9, p. 201-221, 2015.

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B. S. *O discurso da inclusão e o papel do educador especializado na escola regular*, 2015 (no prelo).

BAYNHAM, M. *Literacy practices*. Investigating literacy in social contexts. Londres/Nova York: Longman, 1995.

BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. *Literacies, global and local*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. *The future of literacy studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

BESSA, D. Charges eletrônicas das eleições 2006: uma análise de discurso crítica. 2007. 179p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BESSA, D. Cidadãos e cidadãs em situação de rua: uma análise de discurso crítica da questão social. 2009. 347p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BHASKAR, R. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 5ª ed., 2006.

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

DAY, T. E TRAVERS, J. (eds.). *Special and inclusive education: a research perspective*. German: Peter Lang, 2012.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas*. Brasília: 2008a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Avaliativas*. Brasília: 2008b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientações Pedagógicas da Educação Especial*. Brasília: 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. *Estratégia de Matrícula*. Brasília: 2011.

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

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

FIGUEIREDO, R. V. As políticas regionais de educação especial no nordeste. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. Novo governo novas políticas?, 2003.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, M. C. de. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

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

GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres: Falmer Press, 1990.

GEE, J. *The social mind: language, ideology and social practice*. Nova York: Bergin & Garvey, 1992.

GEE, J. Teenagers in new times: a New Literacy Studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 43, n. 5, Feb. 2000.

GEE, J. *The new literacy studies and the social turn*. 1999. Disponível em: <www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>. Acesso em: 10 agosto de 2013.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Trad. F. Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GEERTZ, C. *Local knowledge*. Londres: Fontana Press, 1993. [1983]

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.) *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz. Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

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

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3): 220-245, 2004.

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

LIMA, E. S. Discurso e identidade. Um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na educação superior. 2006. 163 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LOPES, M. C; FABRIS, E. H. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

MAGALHÃES, I. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: LAZAR, M. M. (Org.) *Feminist critical discourse analysis*. Gender, power and ideology in discourse. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Nova York: Palgrave Macmillan, 2005, p. 181-204.

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

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) *Práticas identitárias*. Língua e discurso. São Carlos, SP: Claraluz, 2006b, p. 71-96.

MAGALHÃES, I. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. *Calidoscópio*, vol. 6, n.2, 2008, p. 61-68.

MAGALHÃES, I. Projeto integrado “Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente”. UnB/UFC, 2009a.

MAGALHÃES, I. Gênero e Discurso no Brasil. *Discurso & Sociedad*, v. 3, 2009b, p. 714-737.

MAGALHÃES, I. Letramentos e identidades no Ensino Especial. IN: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 159-194.

MAGALHÃES, R. C. B. P. E CARDOSO, A. P. L. B. *Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais*. IN: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Líber Livro, 2011, p. 13-34.

MANTOAN, M. T. E. E SANTOS, M. T. T. *O Atendimento Educacional Especializado: políticas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.) *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000.

MAYBIN, J. The New Literacy Studies. Context, intertextuality and discourse. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.) *Situated literacies*. Reading and writing in context. Londres/Nova York: Routledge, 2000, p. 197-209.

MELO, I. F. Por uma análise crítica do discurso. In: MELO, I. F. (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 53-98.

PACHECO, M. C. de N. *Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000*. 2006. 185p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PEREIRA, M. C. P. A escola em contexto sociolinguisticamente complexo e o apagamento das minorias étnico-linguísticas na perspectiva do letramento. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 5(1): 47-56, 2002.

RADHAY, R. A. A imigração, a etnografia e a ética. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Nelis/Ceam/UnB, 9 (2): 45-56, 2008.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

- RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RIOS, G. 2007. Discurso e Etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 8, p. 63-77, 2007.
- RIOS, G. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag, 2009.
- RIOS, G. 2013. Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados. In: Denise Tamaê Borges Sato; José Ribamar Lopes Batista Júnior. (Org.). *Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães*. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 309-335.
- RIOS, G. 2015. Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 9, p. 152-170, 2015.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SATO, D. T. B. A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SATO, D. T. B.; MAGALHAES, I.; BATISTA JR, J. R. L. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.12, n.4, pp. 699-724.

SATO, D. T. B. A construção da identidade de gênero na Educação Inclusiva: letramento e discurso. 2013. 397 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SATO, D. T. B.; BATISTA JR, J. R. L. Preparar-se para incluir: discurso e letramento no atendimento educacional especializado. In: João Benvindo de Moura; José Ribamar Lopes Batista Júnior; Maraisa Lopes. (Org.). *Discurso, memória e inclusão social*. 1ªed. Recife - PE: Pipa Comunicação, 2015, p. 61-77.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, M. A. L. ; CARVALHO, M. F. *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

STREET, B. V. *Social literacies*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

STREET, B. V. *Literacy and Development: ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge, 2001.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 1995.

VELOSO, V. M. C. Metodologia de ensino para alunos surdos em uma escola pública estadual em Teresina: um estudo de caso. 2012. 59 p. Monografia (Especialização) - Especialização em Língua Brasileira de Sinais, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2012.

WEISS, G; WODAK, R. *Critical discourse analysis: theory and interdisciplinary*. New York and London: Palgrave Macmillan, 2003.

WODAK, R. Métodos de análisis crítico del discurso. In: WODAK, R.; MEYER, M. Barcelona: Gedisa, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE ENSINO E PESQUISA EM LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL (UFPI/CTF/LPT/CNPQ)

Coordenação: Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior

Site: <http://www.labproducaotextual.com>

E-mail: labprotextual@gmail.com

Facebook: <https://www.facebook.com/labproducaotextual/>

Instagram: @lptextual

Twitter: @LPTextual

Flickr: <https://www.flickr.com/photos/labproducaotextual>

YouTube: <https://www.youtube.com/user/labproducaotextual>

Tumblr: <http://labproducaotextual.tumblr.com>

Endereço:

Universidade Federal do Piauí/Colégio Técnico de Floriano

Laboratório de Leitura e Produção Textual - Sala 11

BR 343, Km 3,5 - Meladão

Floriano/PI

CEP: 64800 - 000

RADIOTEC, VOCÊ CONECT@DO AO CONHECIMENTO

Site: <https://soundcloud.com/radiotecctf>

E-mail: radiotec.ctf@gmail.com

Facebook: <https://www.facebook.com/radiotec.ctf/>

Twitter: @radiotecCtf

BLOG RIBAS NINJA

Site: <http://ribasninja.blogspot.com.br>

Facebook: <https://www.facebook.com/blogribasninja/>

E-mail: ribasninja@gmail.com

Twitter: @ribasninja

INFORMAÇÕES GRÁFICAS

FORMATO: 15 x 21 cm

TIPOLOGIA: Myriad Pro / Cambria

Edição sob responsabilidade do Selo Editorial Pipa Comunicação.

ISBN: 978-85-66530-45-2 no prefixo editorial: 66530

Pesquisas em Educação Inclusiva

Questões Teóricas e Metodológicas

A presente obra rompe com o tradicional e divulga a riqueza da pesquisa social crítica em Linguística iniciada pela Profa. Izabel Magalhães em 1988. Posso afirmar com propriedade do valor e do rigor metodológico da investigação, porque, particularmente, conheço os passos do professor e pesquisador Batista Junior. Trilhamos os caminhos dessa investigação no mesmo grupo de pesquisa liderado pela Profa. Izabel Magalhães do qual essa obra emerge. Foram anos árduos de produção intensa de entrevistas, notas de campo, permanência em diferentes escolas, contato com professores e professoras, para que estes resultados viessem agora a público. Sofremos juntos a situações de injustiça e vibramos pelas conquistas de educadores e educadoras que romperam barreiras de preconceito e partiram em busca de uma identidade docente que lhes dessem habilidades e conhecimentos para uma prática mais honesta e eficiente. Nesse sentido, é com alegria que compartilho desse momento, afirmando que a pesquisa científica séria pode abrir caminhos à mudança social e quem sabe à construção de relações sociais mais felizes para todos nós.

Denise Tamaê Borges Sato



LABORATÓRIO
DE LETTURA E
PRODUÇÃO
TEXTUAL

AMPARO
À PESQUISA

Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Piauí - FAPESP



Piauí
GOVERNO DO ESTADO



pipa
COMUNICAÇÃO

NEPAD
Núcleo de Estudos
e Pesquisas em
Análise do Discurso



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

ISBN 978-85-66530-54-4