



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**LISSA MARA SARAIVA FONTENELE**

**O NOVO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**  
**UMA PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA SOBRE IDENTIDADES**  
**PROFISSIONAIS E MATERNAS**

**FORTALEZA**

**2014**

**LISSA MARA SARAIVA FONTENELE**

**O NOVO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
UMA PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA SOBRE IDENTIDADES  
PROFISSIONAIS E MATERNAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada e Análise do Discurso  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães.

Co-orientador: Prof. Dr. David Barton  
(Universidade de Lancaster).

**FORTALEZA**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- F763n Fontenele, Lissa Mara Saraiva.  
O novo contexto da educação especial : uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas / Lissa Mara Saraiva Fontenele. – 2014.  
251 f. , enc. ; 30 cm.
- Tese(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Práticas discursivas e estratégia de textualização.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.  
Coorientação: Prof. Dr. David Barton.
- 1.Pessoal da área de educação especial – Fortaleza(CE) – Análise do discurso. 2.Mães de excepcionais – Fortaleza(CE) – Análise do discurso. 3.Análise crítica do discurso – Fortaleza(CE). 4.Representações sociais – Fortaleza(CE). 5.Identidade social – Fortaleza(CE). 6.Etnologia – Fortaleza(CE). 7.Atendimento educacional especializado. I.Título.

**LISSA MARA SARAIVA FONTENELE**

**O NOVO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
UMA PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA SOBRE IDENTIDADES  
PROFISSIONAIS E MATERNAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada e Análise do Discurso  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães.

Co-orientador: Prof. Dr. David Barton  
(Universidade de Lancaster).

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães (UFC/UnB/PPGL - orientadora)**

---

**Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar (Uece/Posla)**

---

**Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga-Leurquin (UFC/Posling)**

---

**Prof. Dr. Jean-Robert Poulin (UFC/Faced)**

---

**Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (UnB/PPGL)**

---

**Profa. Dra. Monica Souza Serafim (UFC/Posling)**

---

**Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (UERN)**

## **DEDICATÓRIA**

A tod@s @s profissionais da Educação Especial que, com seu trabalho corajoso e forte, ajudam a construir um mundo mais justo.

Às mães que lutam todos os dias para que seus filhos e filhas tenham uma vida mais plena e feliz!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus.

Minha gratidão e carinho ao Cláudio, que sempre me apoiou e ajudou em todo o desenvolvimento de minha pesquisa e, durante a escrita da tese, também compartilhou de minhas descobertas e angústias, mostrando-se sempre disposto a me dar palavras revigorantes ou, simplesmente, ouvir com paciência.

À minha mãe, que é uma incentivadora constante de meus estudos e aprimoramentos em minha carreira acadêmica.

Ao Lucas, Júnior e Dna. Marlene, que cuidaram muito da Clarissa para que eu pudesse ter mais tempo para me dedicar à escrita da tese.

Tenho profunda gratidão à minha querida professora e orientadora Izabel Magalhães que, de forma constante e com muita disposição, sempre esteve disposta a me orientar e inspirar em todos os passos da pesquisa.

Agradeço as ricas contribuições que os encontros do Grupo de Estudos de Discurso, identidade e Prática Social (GEDIP), coordenados pela professora Izabel Magalhães, proporcionaram ao meu aprofundamento de questões teóricas e metodológicas ligadas principalmente à Análise de Discurso Crítica.

Agradeço também ao meu co-orientador, prof. David Barton, que com sua atenção e competência muito me ajudaram no desenvolvimento deste trabalho.

Também agradeço a participação no Grupo de Discussão de Pesquisa sobre Letramento, coordenado pelo professor David Barton, na Universidade de Lancaster, que me recebeu com muita atenção e onde tive a oportunidade de entrar em contato com muitas pesquisas e pesquisadores da área dos Novos Estudos do Letramento e, em especial, da Teoria Social do Letramento.

Por fim, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), que apoiou meus estudos aqui no Brasil e que financiou minha ida e estadia ao exterior.

## RESUMO

A implantação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEEs) pelo governo ocasionou mudanças nas identidades profissionais da equipe multiprofissional, e reconfigurou as identidades maternas. Os profissionais e as profissionais das diversas áreas que antes prestavam atendimento de forma isolada tiveram que desenvolver um trabalho conjunto. Nesse contexto, as identidades profissionais foram sendo reconstruídas e influenciadas, em grande parte, pelas práticas de letramento das diversas áreas profissionais presentes nos centros. Quanto às mães, viram diante de si o desafio de terem que matricular seus filhos e filhas na escola regular a fim de continuarem a ter direito aos atendimentos da equipe multidisciplinar. Isso foi fonte de grande ansiedade e insegurança, visto não considerarem o modelo da escola regular atual apropriado às suas crianças. Para pesquisar sobre identidades, adoto nesta tese a Teoria Social do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 2009), que entende o letramento como um conjunto de práticas sociais que têm relação direta com valores e crenças existentes nas diversas comunidades e grupos sociais e que estão, assim, intimamente relacionadas às identidades das pessoas. Adoto também a proposta teórico/metodológica de Gee (2000 – 2001, 2003) de análise das identidades em contextos educacionais. Além disso, a abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), fornece subsídios para o estudo das identidades a partir de duas categorias, a saber: o *Significado Representacional (Discursos)* e o *Significado Identificacional (Estilos)*. Por meio da pesquisa etnográfica reflexiva, os dados indicam a existência de uma assimetria de poder nas relações entre os profissionais e as profissionais oriunda, em sua maioria, da predominância dos letramentos da área da saúde em detrimento aos letramentos relativos à área educacional, o que acaba por afetar, de forma negativa, os atendimentos. Ao considerar as concepções e representações das mães em torno do letramento, foi possível perceber como esses aspectos foram importantes na formação de suas identidades maternas no sentido de serem parâmetros que pautam suas escolhas em relação a que atendimentos são apropriados ou não para seus filhos e filhas.

**Palavras-Chave:** Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Teoria Social do Letramento. Análise de Discurso Crítica. Identidades. Pesquisa Etnográfica.

## ABSTRACT

The implementation of Specialized Educational Care (SEC) Centers by the Central government brought about changes in the multidisciplinary team practitioner identities, and reshaped maternal identities. Practitioners from diverse fields that used to provide treatment in isolation had to develop joint work. In this context, professional identities were rebuilt, influenced largely by the literacy practices of the various professional fields present in the centers. In relation to the mothers, they had to face the challenge of having to enroll their children in mainstream schools in order to continue to be entitled to the multidisciplinary team care. This was a source of great anxiety and insecurity, as they do not consider current mainstream schools as appropriate to their children. To research about identities, I adopted in this thesis the Social Theory of Literacy (BARTON and HAMILTON, 1998; BARTON, 2009), which considers literacy as a set of social practices that are directly related to existing values and beliefs in different communities and social groups who are thus closely related to the members' identities. I also adopted Gee's (2000 - 2001, 2003) theoretical and methodological proposal on identities in educational contexts. In addition, theoretical and methodological approach of Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) provides support for the study of identities with two categories, namely: *Representational Meaning (Discourses)* and *Identificational Meaning (Styles)*. Through the reflexive ethnographic research, the data indicated the existence of power asymmetry in the relations among the practitioners originated, mostly, from the predominance of literacies related to the health area over the literacies in the educational area, which ultimately affect in a negative way the educational care. By taking into account the mother's views and representations around literacy, it was possible to see how these aspects were important in the construction of their maternal identities in relation to their choices regarding the appropriate care to their children.

**Keywords:** Specialized Educational Care (SEC) Centers, Social Theory of Literacy, Critical Discourse Analysis, Identities, Ethnographic Research.



## RESUME

L'implantation des Centres d'Assistance Éducationnelle Spécialisée (AESs) par le gouvernement a suscité des changements dans les identités professionnelles de l'équipe multiprofessionnelle et a reconfiguré les identités maternelles. Les professionnels et professionnelles de sphères distinguées, qu'auparavant prêtaient assistance de façon isolée, ont dû développer un travail en commun. Dans ce contexte, les identités professionnelles se sont peu à peu construites, influencées, en grande partie, par les pratiques de littératie des divers champs professionnels présents dans ces centres. En ce qui concerne les mères, celles-ci ont vu devant elles le défi de devoir inscrire leurs enfants dans une école régulière afin de continuer à avoir le droit aux aides de l'équipe multidisciplinaire. Cela a été source de grande angoisse et insécurité, vu qu'elles ne considéraient pas le modèle de l'actuelle école régulière comme approprié à leurs enfants. Pour faire des recherches sur les identités, j'adopte dans cette thèse la Théorie Sociale de la Littératie (BARTON e HAMILTON, 1998; BARTON, 2009), laquelle comprend la littératie comme un ensemble de pratiques sociales ayant une relation directe avec des valeurs et des croyances existantes dans les diverses communautés et groupes sociaux et qui sont, ainsi, intimement relationnées aux identités des gens. J'adopte également la proposition théorico-méthologique de Gee (2000- 2001, 2003) d'analyse des identités dans des contextes éducationnels. Par ailleurs, l'approche théorico-méthologique de l'Analyse de Discours Critique (CHOULIARAKI et FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) fournit des éléments pour l'étude des identités à partir de deux catégories, à savoir : la *Signification Représentationnelle* (Discours) et la *Signification Identificationnelle* (Styles). Par l'intermédiaire de la recherche ethnographique reflexive, les données indiquent l'existence d'une asymétrie de pouvoir dans les relations entre les professionnels et les professionnelles, dûe, dans la plupart, à la prédominance des littératies du champ de la santé, au détriment des littératies relatives au champ éducationnel, ce qui finit par affecter, de façon négative, les assistances. Prenant en compte les conceptions et les représentations des mères au tour de la littératie, il a été possible de percevoir comment ces aspects ont été importants dans la formation de leurs identités maternelles, dans le sens d'être des paramètres qui guident leurs choix en ce qui concerne quelles assistances sont ou non appropriées à leurs enfants.

**Mots-clés:** Centres d'Assistance Éducationnelle Spécialisée (AES), Théorie Sociale de la Littératie, l'Analyse de Discours Critique, Identités, Recherche Ethnographique.

*A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança;  
mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê,  
fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si.  
Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais.  
Nessas condições, a crítica – e a crítica radical –  
é absolutamente indispensável para qualquer transformação.  
(FOUCAULT, 2006, p.180)*

## **LISTA DE TABELAS**

|                   |   |            |
|-------------------|---|------------|
| <b>Tabela – 1</b> | Seis proposições sobre o letramento como prática social | <b>49</b>  |
| <b>Tabela – 2</b> | Desenvolvimento da teoria de Halliday                   | <b>66</b>  |
| <b>Tabela – 3</b> | Falas das participantes                                 | <b>129</b> |
| <b>Tabela – 4</b> | Tipos de Modalidade                                     | <b>136</b> |
| <b>Tabela – 5</b> | Avaliação   | <b>137</b> |
| <b>Tabela – 6</b> | Processos Primários e seus Subtipos                     | <b>143</b> |

## SUMÁRIO

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| <b>1</b>                                      | <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>13</b> |
| <b><u>PARTE – 1: CONTEXTO DA PESQUISA</u></b> |   | <b>19</b> |
| <b>2</b>                                      | <b>CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>   | <b>20</b> |
| <b>2.1</b>                                    | <b>Percurso da Educação Especial no Brasil</b>                                | <b>20</b> |
| <b>2.2</b>                                    | <b>Conceitos para <i>Deficiência</i></b>                                      | <b>20</b> |
| <b>2.3</b>                                    | <b>Percurso da Educação Especial no Brasil</b>                                | <b>26</b> |
| <b>2.4</b>                                    | <b>Reflexões Críticas Sobre A Educação Especial</b>                           | <b>38</b> |
| <b>2.5</b>                                    | <b>Conclusão</b>  | <b>39</b> |
| <b><u>PARTE – 2: SUPORTES TEÓRICOS</u></b>    |   | <b>41</b> |
| <b>3</b>                                      | <b>TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO, ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E IDENTIDADES</b> | <b>42</b> |
| <b>3.1</b>                                    | <b>Modelos Funcionalistas de Letramento</b>                                   | <b>42</b> |
| <b>3.2</b>                                    | <b>Novos Estudos do Letramento</b>  | <b>46</b> |
| <b>3.2.1</b>                                  | <b><i>Teoria Social do Letramento</i></b>                                     | <b>48</b> |
| <b>3.2.2</b>                                  | <b><i>A Teoria Social do Letramento e a Questão do Local e do Global</i></b>  | <b>52</b> |
| <b>3.2.3</b>                                  | <b><i>Práticas de Letramento no Contexto Profissional</i></b>                 | <b>54</b> |
| <b>3.3</b>                                    | <b>Análise de Discurso Crítica</b>  | <b>57</b> |
| <b>3.3.1</b>                                  | <b><i>Conceitos-Chave e Influências Teóricas</i></b>                          | <b>57</b> |
| <b>3.3.1.1</b>                                | <b><i>Linguística Sistêmico-Funcional</i></b>                                 | <b>59</b> |
| <b>3.3.1.2</b>                                | <b><i>Hegemonia e Ideologia</i></b>   | <b>60</b> |
| <b>3.3.1.3</b>                                | <b><i>Poder e Hegemonia</i></b>   | <b>61</b> |
| <b>3.3.1.4</b>                                | <b><i>Discurso</i></b>  | <b>62</b> |
| <b>3.3.1.5</b>                                | <b><i>Ordens do Discurso e Práticas Sociais</i></b>                           | <b>64</b> |
| <b>3.3.2</b>                                  | <b><i>Teoria Tridimensional do Discurso</i></b>                               | <b>68</b> |
| <b>3.3.3</b>                                  | <b><i>Atualização e Novas Influências</i></b>                                 | <b>68</b> |
| <b>3.4</b>                                    | <b>Identidades</b>  | <b>72</b> |
| <b>3.4.1</b>                                  | <b><i>Identidade para a ADC</i></b>   | <b>73</b> |
| <b>3.4.2</b>                                  | <b><i>Proposta de GEE</i></b>   | <b>74</b> |
| <b>3.4.2.1</b>                                | <b><i>Quatro Tipos de Identidades</i></b>                                     | <b>74</b> |

|                                   |  |            |
|-----------------------------------|--|------------|
| 3.4.3                             | <i>Identities: Teoria Social do Letramento, ADC e Teoria de GEE</i>                          | 78         |
| 3.5                               | <b>Conclusão</b>   | 82         |
| <b>4</b>                          | <b>PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA</b>   | <b>84</b>  |
| 4.1                               | <b>Introdução</b>  | 84         |
| 4.2                               | <b>Pesquisa Etnográfica e Reflexividade</b>  | 85         |
| 4.2.1                             | <i>Métodos de coleta de dados na pesquisa etnográfica – a triangulação</i>                   | 87         |
| 4.2.1.1                           | <i>Observação participante, notas de campo e diários de pesquisa</i>                         | 88         |
| 4.2.1.2                           | <i>Entrevistas semiestruturadas</i>  | 91         |
| 4.2.1.2.                          | Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e a<br>1 realização das entrevistas | 94         |
| 4.2.1.3                           | <i>Diários de participantes</i>  | 99         |
| 4.2.1.4                           | <i>Confiabilidade e validade na pesquisa etnográfica</i>                                     | 102        |
| 4.3                               | <b>Pesquisa etnográfico-discursiva</b>   | 103        |
| 4.3.1                             | <i>A análise de discurso crítica como método de pesquisa</i>                                 | 105        |
| 4.3.2                             | <i>Pressupostos linguísticos</i>   | 105        |
| 4.3.3                             | <i>Análise de discurso crítica</i>   | 107        |
| 4.3.3.1                           | <i>Significado representacional</i>  | 108        |
| 4.3.3.2                           | <i>Significado identificacional</i>  | 109        |
| 4.4                               | <b>Descrição da pesquisa</b>   | 110        |
| 4.4.1                             | <i>Instituição</i>   | 115        |
| 4.5                               | <b>Participantes</b>   | 123        |
| 4.5.1                             | <i>Profissionais</i>   | 123        |
| 4.5.2                             | <i>Mães</i>  | 126        |
| 4.6                               | <b>Conclusão</b>   | 129        |
| <b><u>PARTE – 3: ANÁLISES</u></b> |  | <b>131</b> |
| <b>5</b>                          | <b>IDENTIDADES PROFISSIONAIS E LETRAMENTOS</b>   | <b>132</b> |
| 5.1                               | <b>Ausência de transdisciplinaridade</b>   | 134        |
| 5.1.1                             | <i>Significado Identificacional: Modalidade e avaliação</i>                                  | 135        |
| 5.1.2                             | <i>Significado Representacional: Sistema de Transitividade</i>                               | 142        |
| 5.2                               | <b>Segunda entrevista: relacionamento profissional e o uso dos</b>                           | 148        |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
|              | <b>diários de participantes</b>                                  |            |
| <b>5.2.1</b> | <b><i>Professora Raquel</i></b>                                  | <b>149</b> |
| <b>5.2.2</b> | <b><i>Fonoaudióloga Suyane</i></b>                               | <b>150</b> |
| <b>5.3</b>   | <b>Proposta teórico metodológica de Gee sobre identidades</b>    | <b>152</b> |
| <b>5.4</b>   | <b>Conclusão</b>   | <b>162</b> |
| <b>6</b>     | <b>MÃES DA INSTITUIÇÃO - IDENTIDADES EM UM CONTEXTO ESPECIAL</b> | <b>163</b> |
| <b>6.1</b>   | <b>Experiência com a escola regular e inclusão</b>               | <b>166</b> |
| <b>6.2</b>   | <b>Eventos de letramento nas residências</b>                     | <b>176</b> |
| <b>6.3</b>   | <b>Conclusões</b>  | <b>180</b> |
|              | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                      | <b>181</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>187</b> |
|              | <b>APÊNDICES</b>   | <b>200</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese é uma pesquisa etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2000, p. 45), pois analisa entrevistas transcritas e diários de participantes, como textos, visto que, segundo a autora, eles “(...) *constituem a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais*” (MAGALHÃES, 2006, p. 72).

A pesquisa aconteceu em um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e foi motivada pela vontade de entender as mudanças, que foram operadas em sua dinâmica de funcionamento a partir de imposições governamentais, a saber, instituições que deixariam de funcionar como escolas de educação especial, tornando-se AEEs<sup>1</sup> (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 10). Como as mudanças não foram devidamente detalhadas nos documentos oficiais, isso acabou gerando dúvidas e questionamentos por parte dos profissionais e das profissionais e nos pais e mães que têm seus filhos e filhas atendidos ali. Diante desse quadro de incertezas, o que foi observado, em minhas visitas a algumas instituições de Fortaleza, foi uma constante adaptação em seu funcionamento, com o objetivo de conseguir chegar a uma dinâmica que se ajustasse, da melhor forma possível, às necessidades de quem recebe atendimento ali.

Essas mudanças afetaram dois grupos em especial, que foram alvo do estudo: o primeiro refere-se à equipe multiprofissional que compõe os centros – quando eram escolas especiais, eles trabalhavam de maneira setORIZADA, tendo uma divisão maior entre professores e profissionais da saúde e, entre estes, cada um (a) possuía suas salas para prestar atendimento individualizado. Com a mudança para AEE, os profissionais e as profissionais, como um todo, defrontaram-se com o desafio de trabalharem de forma interdisciplinar (Resolução CNE/CEB4, 2009, art. 9º) ou, como sugiro no Capítulo 5, transdisciplinar. Isso gerou incertezas e inseguranças na equipe multiprofissional a respeito de suas atribuições e, por consequência, de sua própria identidade profissional, pois trouxe à tona questões e demandas que dizem respeito às relações profissionais ali, como as relações assimétricas de poder, perpassando as várias áreas de conhecimento da instituição (FAIRCLOUGH, 2003).

O segundo grupo pesquisado foi o das mães<sup>2</sup>. Aproximei-me de um grupo que se reunia para desenvolver trabalhos manuais, a fim de incrementar sua renda familiar, mesmo

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa faz parte do Projeto Integrado “Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente” e conta com o apoio do CNPq. A coordenação do projeto é da Profa. Dra. Izabel Magalhães.

<sup>2</sup> Uso o feminino aqui, porque a grande maioria dos membros familiares que levam seus filhos e filhas diariamente para os atendimentos e que permanecem ali é composto pelas mães, repetindo-se essa realidade em

grupo que participava de um encontro de terapia semanal, onde podiam trocar ideias e desabafar. Durante minhas conversas com aquelas mães, fui percebendo sua força e sua vontade em dar o melhor para seus filhos e filhas com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID)<sup>3</sup>, o que revelava muito de suas identidades maternas.

Um dos aspectos que se destacou nessas conversas foi como suas concepções de letramento foram pautando muitas de suas decisões que envolviam educação formal e atendimento clínico. Um exemplo disso foi na época da pesquisa de campo, em 2010, quando estava em pleno desenvolvimento a nova configuração das escolas especiais, onde a questão da inclusão na escola regular seria agora condição *sine que non* para os estudantes com DIDs poderem continuar tendo o direito aos atendimentos nos AEEs. Isso gerou nas mães uma apreensão muito grande a respeito da qualidade de vida de seus filhos, pois, segundo elas, a escola regular não estava preparada para recebê-los – temiam que ficassem isolados nas salas de aula e que fossem até maltratados pelos outros alunos. À época da pesquisa, esse medo estava presente na maioria das mães, principalmente aquelas que tinham os filhos que necessitavam de apoios extensivos e apoios permanentes<sup>4</sup>, tanto que os incluídos representavam uma ínfima parte do total que frequentava o centro.

Com base então nessa nova realidade dos centros de Atendimento Educacional Especializado é que tenho como objetivo principal compreender como o novo contexto da educação especial afetou as identidades profissionais e maternas. Em relação ao primeiro grupo, elaborei os seguintes objetivos de pesquisa:

### **Objetivo Geral:**

Compreender de que forma as mudanças introduzidas na instituição pesquisada para se adequar às novas diretrizes governamentais em relação à inclusão, tendo que transformar-se em um centro de Atendimento Educacional Especializado, impactaram na configuração das identidades profissionais da equipe multidisciplinar.

---

outras instituições, como me foi informado pelos funcionários e funcionárias que trabalham ali. Contudo, devo dizer que, apesar de serem em número bem reduzido e, geralmente quando não podem contar com as mães de seus filhos por alguma razão (divórcio, morte ou invalidez), os pais encontram maneiras de levá-los. Mas geralmente, quem muda sua vida para cuidar dos filhos e das filhas especiais são as mães, ficando o sustento da casa a cargo do marido, ou em forma de pensão, quando há separação. Esses foram os casos das minhas entrevistadas.

<sup>3</sup> Termo apresentado no Capítulo 2.

<sup>4</sup> Ver sobre isso Capítulo 2, Seção 2.1.



**Objetivos Específicos:**

- Identificar quais práticas de letramento estão presentes no dia a dia dessas profissionais<sup>5</sup> que atuam no AEE pesquisado.
- Investigar as identidades profissionais das participantes que atuam no centro pesquisado – incluindo aí como elas se veem como profissionais e como acham que são vistas pelas pessoas em geral.
- Examinar como a presença de múltiplos letramentos nesse ambiente de trabalho gera conflitos entre as profissionais e como essas relações também podem contribuir para a formação de suas identidades profissionais.

De acordo com esses objetivos, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- De que forma as mudanças introduzidas na instituição impactaram na configuração das identidades profissionais da equipe multidisciplinar?
- Quais são as práticas de letramento diárias dessas profissionais na instituição?
- Sobre suas identidades profissionais, como se veem e como acham que são vistas pelas pessoas? Quais são alguns discursos que podem ser percebidos em suas falas sobre as áreas profissionais representadas ali?
- De que forma a presença de múltiplos letramentos na instituição gera conflitos entre os que ali trabalham e como esses conflitos podem, por sua vez, contribuir para a configuração de suas identidades profissionais?

Com relação às mães, os objetivos foram os seguintes:

**Objetivo Geral:**

Investigar as concepções de letramento das mães e, a partir daí, perceber como suas representações de letramento foram forjando suas identidades maternas.

**Objetivos Específicos:**

- Compreender de que forma suas concepções de letramento influenciaram suas decisões em torno da educação de seus filhos e filhas, assim como dos tratamentos que consideram mais apropriados para eles e elas.

---

<sup>5</sup> Faço uso do feminino aqui porque todas as minhas participantes foram mulheres.

- Perceber de que forma a questão da imposição, por parte do governo, para incluir estudantes com DIDs na escola regular contribuiu para tensão e insegurança das mães em relação ao bem estar de suas crianças.

De acordo com esses objetivos, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- Como as representações de letramento das mães contribuíram para o desenvolvimento de suas identidades maternas?
- De que forma a imposição da inclusão contribuiu para tensão e insegurança das mães em relação ao bem estar de seus filhos e filhas?

As respostas a essas questões estão em todos os capítulos desta tese – desde as discussões teóricas até as análises. Apresento os resultados de maneira breve nas considerações finais, visto considerar que as respostas apresentadas ao longo do trabalho sejam mais completas e, assim, capazes de contribuir para reflexões, críticas e novos desenvolvimentos em relação à Educação Especial.

Esta tese está dividida em três partes, sendo a primeira composta do Capítulo 2, a segunda, dos Capítulos 3 e 4, e a terceira, dos Capítulos 5 e 6.

O Capítulo 2 trata da introdução ao tema da Educação Especial. Apresento brevemente o desenvolvimento da nomenclatura em torno das DIDs e posiciono-me a favor do termo que considero atualmente mais adequado para referir a essas pessoas. Em seguida, traço um percurso histórico sobre o tema construindo uma relação entre seu desenvolvimento internacional, no Brasil e em Fortaleza, mostrando com isso que as determinações sobre quais rumos tomar, em torno da questão, quase sempre foram pautadas por determinações internacionais que o Brasil tomou para si, como governo, impondo sua implementação no nível local, sem levar em consideração as peculiaridades do lugar e das próprias pessoas atendidas. O tempo vem mostrando que, na maioria das vezes, isso trouxe dificuldades e retrocessos<sup>6</sup>.

A segunda parte da tese destina-se aos capítulos teórico e metodológico, respectivamente. No Capítulo 3, destaco os principais aportes teóricos que embasaram minhas pesquisas. Início com a Teoria Social do Letramento, que dá suporte à minha concepção sobre

---

<sup>6</sup> Os diversos conceitos que são utilizados nesta introdução serão devidamente apresentados a partir do Capítulo 2.

o tema e embasa minhas análises em torno das identidades profissionais e das identidades maternas. Em seguida, discorro sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC), que é o pilar teórico-metodológico do estudo. Faço um breve comentário sobre o desenvolvimento da teoria e da metodologia, incluindo aí seus conceitos-chave e as principais bases teóricas. Sobre os primeiros, destaco: *'poder'*, *'hegemonia'*, *'discurso'* e *'práticas sociais'*.

Como bases teóricas na área da Linguística, ressalto a Linguística Sistêmico-Funcional (também componente da metodologia da ADC) de Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Menciono também autores estudados por Chouliaraki e Fairclough (1999), que defendem teorias que se propõem a explicar a chamada *modernidade tardia*, como as de Harvey (1990) e Giddens (1990). A proposta teórica de Fairclough é estudar essas teorias de forma transdisciplinar, como será apresentado no Capítulo 3. O terceiro aporte teórico do trabalho diz respeito à categoria das identidades, no caso aqui as identidades profissionais e as identidades maternas. Para isso, além da ADC, faço uso da proposta teórico-metodológica de Gee (2000 - 2001) sobre as identidades no contexto de ensino, e como as identidades podem ser percebidas a partir dos letramentos (Teoria Social do Letramento).

O Capítulo 4 é destinado a discutir a metodologia desta pesquisa. Fiz uso de dois métodos principais – a pesquisa etnográfica e a ADC. Chamo também de métodos as ferramentas disponibilizadas pela Etnografia para a produção e coleta de dados, que incluíram aqui: observação participante, diário de pesquisa, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e diários de participante. O segundo método é a ADC – especificamente, o *Significado Representacional (discursos)* e o *Significado Identificacional (estilos)* (FAIRCLOUGH, 2003), para a análise das identidades profissionais e maternas. Nesse capítulo, também faço uma descrição detalhada da instituição e seu funcionamento.

A quinta parte do trabalho é destinada às análises, sendo o Capítulo 5 focado nas entrevistas com as profissionais, em minhas observações em campo, nos diários de pesquisa e nos diários de participante. Para efeito de análise, nomeei uma categoria que foi mencionada repetidas vezes nas entrevistas e foi observado em diversas situações – a *Ausência de Transdisciplinaridade*. Para a análise, utilizei o *sistema de transitividade* e seus processos (*Significado Representacional*) e *modalidade e avaliação* (*Significado Identificacional*) (FAIRCLOUGH, 2003), assim como as categorias de análise das identidades propostas por Gee (2000 - 2001). Por meio desses recursos de análise, tentei perceber como os problemas de comunicação na instituição, os quais muitas vezes têm sua origem relacionada aos letramentos de áreas tidas como dominantes em relação a outras, contribuem para as mudanças nas identidades profissionais com o objetivo de se adaptarem ao novo formato dos AEEs. O que

chama a atenção nas análises são questões de poder e hegemonia, que guardam relação com determinados letramentos e que, constantemente, afloram nessas relações, causando constrangimentos e tensões que podem afetar negativamente os atendimentos.

O Capítulo 6 é direcionado à análise de como as concepções das mães sobre os letramentos revelam muito de suas identidades maternas e definem suas diretrizes sobre que tratamentos consideram apropriados a seus filhos e filhas. Para a análise, divido didaticamente o capítulo em duas categorias ou temas que originalmente foram parte de um dos tópicos base das entrevistas, a saber: os letramentos. As categorias foram: 1) *experiência com a escola regular e opinião sobre a inclusão*; e 2) *os eventos de letramento em suas residências*. Ao falar sobre esses temas, as mães detiveram-se tanto tempo falando sobre sua experiência na escola regular, que seus relatos tornaram-se significativos para se compreender melhor suas concepções sobre o letramento. Neste capítulo, também faço uso dos recursos metodológicos da ADC, em especial, do *sistema de transitividade* e seus processos (*Significado Representacional*) e *modalidade e avaliação* (*Significado Identificacional*) (FAIRCOUGH, 2003).

Considero que aliar, como faço aqui, teorias e métodos de forma conjugada só contribui para reforçar e aprofundar as análises, propiciando, assim, respostas mais embasadas às questões de pesquisa<sup>7</sup>.

Minha proposta aqui relação à equipe multiprofissional é sugerir um trabalho transdisciplinar para que os atendimentos possam alcançar o objetivo de melhor atender às crianças com DID. Quanto aos pais e mães que têm seus filhos e filhas atendidos nos centros, proponho que o governo pense possibilidades de contemplar suas opiniões em torno das políticas de atendimento nos AEEs e de inclusão, visto conhecerem melhor do que ninguém a realidade de suas crianças e de estarem profundamente preocupados com o seu bem estar.

---

<sup>7</sup> Apresento as respostas às questões aqui propostas nas “Considerações Finais”.

**PARTE 1**  
**CONTEXTO DA PESQUISA**

## 2 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 2.1 Percurso da Educação Especial no Brasil

Neste capítulo, discuto algumas questões importantes relacionadas à Educação Especial. Início essas discussões definindo o que é *deficiência* de acordo com as definições estabelecidas internacionalmente pela ONU, assim como algumas outras definições que estão atreladas a ela.

Em seguida, discuto um apanhado de noções preconceituosas sobre a deficiência, que estão caindo, cada vez, mais em desuso. Nesse momento, traço um breve histórico sobre as mudanças na nomenclatura relacionada às chamadas deficiências, destacando como as variações de seus usos acabam por revelar determinadas concepções de mundo. Além disso, assumo posicionamentos em relação à nomenclatura que considero mais apropriada ao tratar de um grupo tão vasto, assim como também me posiciono em relação aos recentes debates em torno da Educação Especial, que vêm acontecendo no âmbito governamental e na sociedade.

Na seção seguinte, desenvolvo um histórico sobre o percurso da Educação Especial no Brasil, desde o final do Século XIX até os dias atuais, mostrando os muitos percalços pelos quais têm passado as pessoas tidas como deficientes no Brasil, especialmente no Ceará, assim como também suas recentes vitórias nesse campo.

### 2.2 Conceitos para *Deficiência*

Como se verá na seção seguinte, o *modelo médico*<sup>8</sup> que define *deficiências* deixou, por muito tempo, uma marca indelével de representações negativas relacionadas a elas, incluindo aí incapacidades e faltas, negando, assim, as capacidades de desenvolvimento e adaptação. Ainda hoje, o modelo médico prepondera, mas deixou de ser o único, pois aparece agora dividindo espaço com o *modelo social*<sup>9</sup> (como no documento escrito pela *Organização Mundial da Saúde (OMS): Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004)*), tendência essa responsável por uma mudança no modo de entender e tratar as deficiências.

Ao analisar documentos oficiais, que trataram de deficiências nos últimos cinquenta anos, é possível encontrar uma gama de nomenclaturas que foram mudando ao

---

<sup>8</sup> Ver-se-á sua definição logo à frente.

<sup>9</sup> Sua definição logo à frente.

longo do tempo à proporção que se repensava seu conceito e adequação. Entre os nomes que identificavam as pessoas com deficiência, destaco: débil mental; deficiente mental; retardado mental; aquele ou aquela que possui capacidades diferentes; que possui barreiras na aprendizagem; que é portador de deficiência; idiota; imbecil; estúpido; demente; inválido; com necessidades educativas especiais e deficiente intelectual (Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD)<sup>10</sup>. Ainda de acordo com a AAIDD, essas variadas nomenclaturas têm relação direta com o contexto histórico social de cada época e são geralmente relacionadas a determinados conceitos e visões da deficiência.

Atualmente, é possível classificar as manifestações das deficiências em três grandes grupos, a saber: a deficiência física, a deficiência sensorial e a deficiência intelectual. Cada uma delas é constituída por especificidades definidas por um conjunto de fatores relacionados, como a estrutura específica de cada deficiência, a estrutura fisiológica e orgânica da pessoa, sua estrutura subjetiva e seu contexto ambiental e social. No entanto, muitas vezes, a deficiência intelectual pode vir acompanhada de outra deficiência, o que também foi observado na instituição pesquisada – daí a importância de uma equipe multidisciplinar para dar conta em atuar nos atendimentos<sup>11</sup>.

A nomenclatura e a definição mais aceita e usada hoje em dia no meio clínico (por exemplo, OMS, CIF, AAIDD), na Educação Especial e por muitos governos em suas campanhas, inclusive no Brasil, é *Deficiência Intelectual*<sup>12</sup>.

As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros (Art. 1º, 2006).

Essa definição da ONU está de acordo com o documento *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF, 2004, p.15)<sup>13</sup>, que detalha a *deficiência* da seguinte forma:

---

<sup>10</sup> Tradução retirada da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, disponível em: <<http://www.apaesp.org.br>>. Acesso em: 28 out.2013.

<sup>11</sup> “(10) As deficiências podem originar outras deficiências, por exemplo, a diminuição da força muscular pode prejudicar as funções do movimento; as funções cardíacas podem estar relacionadas com o déficit das funções respiratórias, e uma percepção prejudicada pode estar relacionada com as funções do pensamento” (CIF, 2004, p. 15).

<sup>12</sup> A definição é aquela apresentada pela ONU, na *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Art. 1º, 2006). Disponível em: <<http://www.un.org>>. Acesso em: 28 out.2013.

<sup>13</sup> Segundo a própria CIF: “A CIF pertence à “família” das classificações internacionais desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para aplicação em vários aspectos da saúde. (...) Nas classificações internacionais da OMS, os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, etc.) são classificados

(...) 5) As deficiências correspondem a um desvio relativamente ao que é geralmente aceito como estado biomédico normal (padrão) do corpo e das suas funções. A definição dos seus componentes é feita essencialmente por pessoas com competência para avaliar a funcionalidade física e mental, de acordo com esses padrões. (6) As deficiências podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas. O desvio em relação ao modelo baseado na população, e geralmente aceito como normal, pode ser leve ou grave e pode variar ao longo do tempo.

Para que a escolha de um termo que possa ser considerada apropriada em relação à sua definição e para que esse termo possa ser usado mundialmente, Schalock *et al* (2007, p. 117-118 *apud* LUCKASSON; REEVE, 2001), elencam cinco fatores importantes que devem ser considerados: o termo deve ser específico, pode ser usado de modo consistente por diferentes grupos de interesse – desde familiares até profissionais de saúde, passando por advogados e governos; o termo deve adequar-se ao conhecimento corrente e incorporar novos desenvolvimentos que possam advir com o tempo e também deve ser capaz de adequar-se a propósitos diversos, como classificação e diagnóstico; e, por último, deve ser capaz de identificar um grupo transmitindo valores apropriados e importantes desse grupo. Daí vem o motivo pelo qual, ainda segundo os autores, o termo *retardo mental* cedeu lugar a *deficiência intelectual*, visto o primeiro não expressar dignidade nem respeito ao grupo.

Mais à frente, a CIF (2004, p. 21-22) descreve os dois modelos principais que definem *incapacidade*, a saber: o *modelo médico* e o *modelo social*:

O modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. Os cuidados em relação à incapacidade têm por objetivo a cura ou a adaptação do indivíduo e mudança de comportamento. A assistência médica é considerada como a questão principal e, a nível político, a principal resposta é a modificação ou reforma da política de saúde. O modelo social de incapacidade, por sua vez, considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma ação social e é da responsabilidade coletiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social. Portanto, é uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos. De acordo com este modelo, a incapacidade é uma questão política (CIF, 2004, p. 21, 22).

---

*principalmente na CID-10 (abreviatura da Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão), que fornece uma estrutura de base etiológica. A funcionalidade e a incapacidade associadas aos estados de saúde são classificadas na CIF, portanto, a CID-10 e a CIF são complementares” (CIF, 2004, p. 7).*



A proposta da CIF é integrar esses dois modelos opostos, utilizando para isso o que ela chama de abordagem "*biopsicossocial*". Seu objetivo é "*chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social*"<sup>14</sup> (CIF, 2004, p. 22)

Segundo *site* oficial do Governo brasileiro<sup>15</sup>, tal abordagem deixa claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente<sup>16</sup>.

É nesse contexto que Schalock *et al* (2007, p. 118) consideram apropriado o termo *deficiência intelectual*, já que se alinha apropriadamente às práticas profissionais que se centram nos comportamentos funcionais: na qualidade das interações e na participação dos deficientes na comunidade, ou seja, o foco agora está nas suas potencialidades e não mais em suas incapacidades. Consequentemente, o termo não é ofensivo.

No entanto, não se pode negar que o termo *deficiência* ainda carrega uma carga de significado negativo de *falta*, de *incapacidade*. De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Rossato e Leonardo (2011, *in* SANTOS; MORATO, 2012, p. 9-10) a respeito das expectativas e concepções das pessoas frente à terminologia *deficiência intelectual*, o termo *deficiência* remete à ideia de algo estático, irreversível, sem desenvolvimento. Em contraposição a isso, o termo *dificuldade* apresenta uma recepção mais positiva, dando uma ideia de transitoriedade, de superação.

Dessa forma, concordo como sendo mais apropriado o uso sugerido por Santos e Morato (2012) da terminologia *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental* (a partir de agora: DID), que utilizarei ao longo desta tese quando me referir à *Deficiência Intelectual*. Considero que essa terminologia – com destaque para o termo *dificuldade* – consegue, de forma mais

---

<sup>14</sup> É importante entender que os defensores do *Modelo Social* das chamadas deficiências vêm criticando o modelo médico há mais de quatro décadas, debate esse que se mostrou fundamental para a mudança de paradigma em torno das ditas deficiências que se consubstanciou nesse documento oficial da OMS em 2004 (BARTON, 1998, p. 25; BARNES *et al.*, 2002, p. 4 *in* DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66).

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>, p. 14. Acesso em: 30 out.2013.

<sup>16</sup> Sobre essa questão, Marina Almeida (idealizadora e coordenadora do Instituto Inclusão Brasil, consultora de Educação Inclusiva, pedagoga especialista, psicopedagoga e psicóloga clínica/escolar) explica porque a deficiência não pode ser considerada doença: "*Não pode ser contraída a partir do contágio com outras pessoas, nem o convívio com um deficiente intelectual provoca qualquer prejuízo em pessoas que o não sejam. O atraso cognitivo não é uma doença mental (sofrimento psíquico), como a depressão, esquizofrenia, por exemplo. Não sendo uma doença, também não faz sentido procurar ou esperar uma cura para a deficiência intelectual. A grande maioria das crianças com deficiência intelectual consegue aprender a fazer muitas coisas úteis para a sua família, escola, sociedade e todas elas aprendem algo para sua utilidade e bem-estar da comunidade em que vivem. Para isso precisam, em regra, de mais tempo e de apoios para lograrem sucesso.*" Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 out.2013.

clara e apropriada, enfatizar a perspectiva ecológica que foca na interação do sujeito com o meio ambiente (em outras palavras, a concepção da *adaptação*) e no entendimento de que os usos de sistemas de apoios individualizados podem ajudar a pessoa a minimizar suas dificuldades e assim, melhorar sua atuação no mundo (SCHALOCK *et al.*, 2007, p. 117; SANTOS; MORATO, 2012, p. 4). Acrescente-se a isso ainda as vantagens apontadas pelos autores (SANTOS; MORATO, 2012, p.12) sobre os dois outros termos: *intelectual* faz referência aos fatores que subjazem o funcionamento da inteligência, como os fatores numéricos e verbais, em vez de *mentais*, ajudando assim também a evitar a confusão comum entre *deficiência mental* e *doença mental*. Também o termo *desenvolvimental* guarda relação com as características socioadaptativas que essa terminologia quer expressar, assim como sua característica ecológica.

Posiciono-me também a favor da visão social da DID (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 173) que a compreende como sendo não somente inerente a quem a apresenta, mas como dizendo respeito também às condições sociais de seu entorno. Assim, a partir de mudanças sociais, a realidade da pessoa com DID poderá dar um salto qualitativo.

Considerando ir além do modelo social, defendo que a visão histórico-cultural da DID, conforme proposta por Vygotsky já em 1929 (1997 in NUEMBERG, 2008; DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013), consegue apresentar uma ideia bem acabada das DID, apresentando também um potencial emancipatório amplo<sup>17</sup>, ao apresentar um enfoque muito mais qualitativo do que quantitativo à questão, rejeitando, conseqüentemente, a mensuração de graus e níveis de incapacidade.

Também revolucionária para a época foi a posição crítica de Vygotsky em relação às teorias do desenvolvimento, comumente aceitas naquele tempo, que pretendiam analisar a criança a partir de pressupostos de um adulto, assim como analisar alguém com DID tendo como parâmetro o pressuposto da normalidade. Com isso, ele demonstrou preocupação em

---

<sup>17</sup> É importante salientar, no entanto, que existem pessoas com DID que necessitam de apoios do tipo *extensivos* e *permanentes*, necessitando de acompanhamento constante, tanto para o desempenho de atividades físicas quanto intelectuais, sendo-lhes, assim, difícil alcançar a emancipação. Os termos *extensivos* e *permanentes* vêm sendo utilizados dentro de uma nova visão de classificação da DID que tem por objetivo não rotular nem estigmatizar as pessoas. Assim, em lugar da classificação anterior, que foi estabelecida a partir das dificuldades, a saber: leve, moderado, severo e profundo, ganham destaque agora os tipos de apoios necessários para a transposição das dificuldades: “1) apoios intermitentes – necessários esporadicamente (*natureza episódica e descontínua*), na medida em que o sujeito nem sempre necessita do mesmo ou apenas necessita em períodos específicos de transição, podendo ser de alta ou baixa intensidade; 2) apoios limitados – caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade (*natureza contínua*), especialmente nos períodos críticos; 3) apoios extensivos – que denotam já um acompanhamento regular (*diário*) pelo menos nalguns contextos específicos (*casa, escola, trabalho...*), não se encontrando definido o tempo da sua aplicação; e finalmente, 4) apoios permanentes – caracterizados pela sua constância e altas intensidades, de estilo permanente e denotando uma maior intrusividade do que os restantes” (LUCKASSON *et al.*, 2002 in SANTOS; MORATO, 2012, p. 11).

focar na diversidade humana, preferindo investigar como o funcionamento da mente acontece no contexto da DID:

(...) Así como el niño en cada etapa del desarrollo, em cada una de su fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKY,1997a, p. 12 *in* NUEMBERG, 2008, p. 309).

Ao reconhecer que a “*deficiência secundária*” (NUEMBERG, 2008, p. 309) envolve fatores psicossociais, Vygotsky enfatiza a possibilidade do desenvolvimento humano, dando assim grande impulso ao que agora é chamado de “inclusão”. Segundo ele, a segregação social - incluída aí a segregação educacional, onde conteúdos seriam adaptados e limitados com base nas supostas dificuldades de uma pessoa com DID -, iria prejudicá-la por demais, pois não iria contribuir para seu desenvolvimento intelectual, sensorial ou mesmo físico.

Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem. (NUEMBERG, 2008, p. 309).

Em outras palavras, a depender dos estímulos sociais e culturais, a pessoa com DID poderia apresentar desenvolvimentos significativos na esfera cognitiva e física. Já naquela época, portanto, Vygotsky via as crianças com DID como apresentando um desenvolvimento diferenciado, mas não menos significativo do que outras crianças tidas como normais.

Nuemberg (2008, p. 309) finaliza seu artigo destacando que, apesar do reconhecimento que a obra de Vygotsky sobre as DID vem adquirindo nos últimos tempos, ainda há muito a ser pesquisado, principalmente no campo educacional, onde suas pesquisas apontam para as diversas possibilidades de aplicação prática e intervenção no sentido de favorecer “*a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência*”.

Depois de ter explanado a respeito dos conceitos em torno da DID e de posicionar-me frente a eles política e filosoficamente falando, dedico a próxima seção a um passeio sobre os percursos históricos e políticos da Educação Especial no Brasil – iniciando no século XX e estendendo-me até os dias atuais.

### 2.3 Percurso da Educação Especial no Brasil

Para entender o contexto da educação especial no Brasil e, especificamente no estado do Ceará, é importante traçar um breve histórico a respeito de como eram encaradas e tratadas as pessoas que, de alguma forma, não se encaixavam nos padrões de normalidade convencionados pela sociedade e, ao mesmo tempo, perceber como esses parâmetros foram se alterando, ocasionando também uma mudança no tratamento dado a elas.

No começo do século XX começou a existir no Brasil uma preocupação em se estudar o que, de forma genérica, eram chamadas de “deficiências” - como a surdez, a cegueira e a deficiência mental -, tendo sido esses estudos levados a cabo sob a abordagem médica, influenciada por teorias científicas europeias, que se preocupavam demais com as causas dessas deficiências e davam-lhes um caráter fatalista por considerá-las hereditárias (LEITÃO, 2008).

Nessa época também, a psicologia, com bases científicas em pesquisas e métodos experimentais, destaca o caráter pedagógico que pode ser adotado no trato dessas pessoas. E é sob a influência dos princípios norteadores da pedagogia que o Brasil direciona seus estudos nas décadas de 1920 e 1930. Alguns desses pesquisadores, influenciados pelo francês Alfred Binet, direcionaram seus estudos aos alunos regularmente matriculados na escola, porque, segundo eles, eram nas escolas que “*as anormalidades facilmente se manifestavam*” (LEITÃO, 2008, p. 65). Para esses pesquisadores, o que era considerado apropriado ao contexto social escolar em relação, principalmente, a questões como indisciplina e inteligência, é que cabia aos alunos a responsabilidade de se “adequarem”, sob pena de exclusão. A alternativa encontrada para quem não se “adequasse” seria a sua remoção para escolas especiais ou para asilos-escola.

Nesse contexto de incertezas na classificação entre normalidade e deficiência, sobressai o discurso médico-terapêutico, com respaldo para classificar e definir as ações a serem tomadas em relação às crianças tidas como “deficientes”. Assim, em nome da “higienização”, crianças tidas com DIDs não eram obrigadas a se matricular na escola, sendo oferecidas a elas escolas especiais.

Concomitante a isso, inicia-se a formação de professores para atender aos chamados “alienados” e “anormais”, com grande influência de psicólogos franceses como Theodore Simon e Helena Antipoff<sup>18</sup> (LEITÃO, 2008, p. 73).

---

<sup>18</sup> Apesar de ser russa, Antipoff realizou suas pesquisas e estudos no Instituto Francês de Jean-Jacques Rousseau.

A presença de Antipoff aqui no Brasil foi fundamental para a criação, em 1935, do *Instituto Pestalozzi* – órgão vinculado administrativamente à Secretaria de Estado de Minas Gerais. Depois, em 1948, a mesma profissional funda no Rio de Janeiro a *Sociedade Pestalozzi do Brasil*, “entidade pioneira quanto à instalação de oficinas pedagógicas para os deficientes mentais, mantendo-se através de convênios com órgãos públicos” (ibid., p. 74). Ainda segundo Leitão, os princípios teóricos que norteavam os atendimentos àqueles alunos, visavam sua inserção na escola regular de ensino. Antipoff também criou a *Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte* que preparava professores especialistas para trabalharem na Educação Especial.

Nos anos 1920, foi criada a *Associação Brasileira de Educação* (ABE). Apesar de seus muitos encontros e da divulgação que conseguiu alcançar em torno da educação, não é possível encontrar em seus registros nenhuma menção às pessoas com DID (JANUZZI, 1985, p. 74 in LEITÃO, 2008, p. 74). Isso é mais um elemento que vem a confirmar o que tem sido dito até aqui, ou seja, que a educação das pessoas com DID foi conduzida, no final das contas, por médicos e psicólogos, constituindo-se, assim, em uma abordagem com características médicas e psicológicas. Como já observado na Seção 1.2, vem dessa abordagem a visão da pessoa com dificuldades como “*um ser doente, inválido, com danos irreversíveis, cujo potencial de desenvolvimento se achava absolutamente comprometido*” (ibid, p. 75), restando-lhe, então, apenas atendimentos diferenciados: assistencialistas e segregativos.

O ensino de caráter oficial às pessoas com DID, como modalidade, começou em 1932, como parte do *Ensino Supletivo*, com o nome inadequado de: *Ensino Emendativo*. Digo “inadequado” porque ele acabou por revelar a ideia que se fazia dos meninos e meninas classificados como “anormais”, qual seja: que ele serviria para corrigir ou consertar o que estava defeituoso, deixando assim claro seu caráter preconceituoso.

Retomando o contexto cearense, em 1954 houve, por parte do governo municipal de Fortaleza, uma tentativa fracassada de atender crianças que não se encaixavam nos critérios de “*normalidade*”, segundo a Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (LEITÃO, 2008). Para elas, seria criada uma classe experimental em um Pavilhão da Cidade das Crianças. Não posso deixar de destacar como a notícia é apresentada no jornal “O Povo” do dia 10 de maio de 1955, pois ela é reveladora do preconceito e da exclusão sociais que sofriam as crianças classificadas como “*excepcionais*”:

já havia **separado um pavilhão meio isolado**, dentro da Cidade da Criança [...]. E mandara **abrir portas diretas para a rua, a fim de não haverem menores contatos entre os alunos excepcionais e os normais**, de Jardim da Infância (*in* LEITÃO, 2008, p. 102, grifos nossos).

Apesar de o artigo não mencionar quais razões impediram a concretização do projeto, é possível deduzir que houve uma falta de planejamento sério que fosse capaz de tirar do papel a ideia de modo a concretizá-la. O preconceito fica bem claro mais uma vez, pois, de acordo com o artigo, se o projeto tivesse vingado, elas e eles estariam relegados a um pavilhão isolado das outras crianças “normais”.

A criação do *Instituto Pestalozzi* do Ceará ocorreu somente em 1956 e sem o apoio do Estado. Esse atraso ocorreu, muito provavelmente, devido à distância geográfica do estado em relação às cidades economicamente mais desenvolvidas do Sudeste e do Sul. Pelo fato de não contar com recursos governamentais, o instituto sobrevivia da ajuda particular de pessoas da sociedade e de organizações particulares, além de contar com o apoio de profissionais voluntários da área da saúde e da educação no atendimento às crianças (no início, contava com 13 crianças). Houve tanta procura por parte da população, que chegou ao ponto de não haver mais carteiras para acomodar os meninos e meninas que ali recebiam atendimento, tendo que ser acomodados em esteiras de palha no chão (LEITÃO, 2008).

Em 1960, o governo instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)<sup>19</sup>, subordinada ao Ministério da Educação e Cultura. Destaca-se como algumas de suas atribuições: a promoção da educação, do treinamento, da reabilitação e da assistência educacional às crianças, então chamadas “retardadas” (nomenclatura aceita e utilizada na época) e a outros “deficientes mentais”, independente de idade e de sexo, em todo território nacional. Cabia a essa Campanha o apoio técnico e financeiro para a criação e o suporte de entidades públicas e particulares, como “consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos” (Decreto nº 48.961, Art. 3º, alínea III). Porém, ela não poderia prestar nenhum tipo de auxílio a atividades de cunho considerado assistencialista – isso nos ajuda a perceber como o caráter assistencial e filantrópico, típicos no final do século XIX e começo do século XX, vão perdendo espaço para dar lugar a um atendimento oficial e especializado àquelas crianças.

---

<sup>19</sup> Através do Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.

A CADEME foi uma das primeiras iniciativas oficiais de suporte as pessoas com DID. A partir dela, o governo vai, paulatinamente, incentivando a criação e o suporte de organizações, principalmente do setor privado, que tenham por objetivo algum tipo de atendimento especializado. Porém, como se verá em alguns exemplos à frente, o governo ainda não se propõe a tomar para si a responsabilidade pela educação especial no Brasil e, sim, somente para dar suporte legal e financeiro a instituições ou organizações privadas. Isso fica bem claro no mesmo decreto (nº 48.961, Art. 3º, alínea III, no inciso 1º) onde ele afirma que a CADEME não “*manterá ou dirigirá diretamente serviços limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira*”.

Ainda de acordo com determinações governamentais<sup>20</sup>, foi instituída a *Semana Nacional do Excepcional*. Em Fortaleza, o primeiro encontro foi coordenado pelo *Instituto Pestalozzi* do Ceará, em 1965. Além de serem discutidos assuntos importantes para o desenvolvimento de questões ligadas às pessoas com DID, foi uma grande oportunidade para ampliar a visibilidade da realidade dessas pessoas na sociedade. Outro destaque do evento foi a criação de mais uma entidade especializada: a *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Fortaleza – APAE de Fortaleza*. Visto que o governo até àquele momento não havia tomado para si as rédeas da educação especial no Brasil, é correto afirmar que foram essas duas entidades particulares que lançaram as bases da Educação Especial no Brasil: a *Sociedade Pestalozzi do Brasil* e a *Federação Nacional das APAE*.

Concomitantemente, a preocupação governamental com a educação inclusiva vai tomando corpo e aparece de forma clara em 1961 com a LDB (nº 4024/61 cap. 3, artigos 88 e 89), que, na época, usava o termo “*excepcionais*” e prometia apoio à iniciativa privada com “*bolsas de estudos, empréstimos e subvenções*”:

**Art. 88.** A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

**Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A Lei N. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 da LDB, ao fixar as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus (atuais Fundamental e Médio), prevê a inclusão das crianças com deficiência ou superdotadas no ensino regular, dando-lhes o direito ao que chamou de “*tratamento especial*” (art. 9º).

<sup>20</sup> Segundo o Decreto Federal nº 54.188, de 24 de agosto de 1964.

Apesar da incidência de campanhas nacionais em prol do atendimento aos então considerados deficientes, Leitão (2008) chama a atenção para o fato de essas campanhas serem desarticuladas entre si, ou seja, acontecendo dentro de cada categoria de deficiência, como a dos surdos, dos cegos e dos considerados deficientes intelectuais. Assim, com o objetivo de integrar o atendimento e a pesquisa em torno das várias DID é que o governo criou o *Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)*<sup>21</sup>. Tendo sido criado em plena ditadura militar, esse órgão teve características claramente centralizadoras, estabelecendo normas referentes à “*identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, método, currículos, programas, material de ensino, instalações (...), procedimentos de acompanhamento e avaliação de desempenho do educando excepcional*” (MAZZOTA, 1996, p. 56 in LEITÃO, 2008, p. 120).

No entanto, antes mesmo da criação do CENESP, as reformas governamentais na área da Educação Especial já estavam sendo seguidas no Ceará sob a orientação da CADEME. Em 1972, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará formou o *Grupo Tarefa*<sup>22</sup>, reunido com o objetivo de estabelecer novas diretrizes sobre a Educação Especial no Estado, assim como prestar assistência técnica/pedagógica às instituições envolvidas com essa modalidade de educação. É importante salientar que esse grupo tarefa deu início à oficialização da Educação Especial no Ceará. Dessa forma, foi desenvolvido o *I Plano Estadual de Educação (I PEE)* para funcionar entre os anos de 1973 a 1976, onde eram previstos atendimentos aos “*deficientes físicos e mentais*”, assim como a adaptação e o aparelhamento das escolas particulares de Ensino Especial.

Logo em 1975, o plano foi reformulado com o objetivo de atingir outros desafios, como criar classes especiais nas escolas regulares de 1º grau, treinar e aperfeiçoar profissionais para o Ensino Especial e desenvolver um Centro de Educação Especial para atender múltiplas “*deficiências*”. Além disso, o *Grupo Tarefa*, já transformado em *Serviço de Educação Especial* (1974), passa em seguida a ser considerado como mais um nível de ensino: *Coordenação de Educação Especial* (LEITÃO, 2008). Nos anos 1980, a Resolução nº 165/81 (art. nº 124) do Conselho Estadual de Educação chama oficialmente essa coordenação de Educação Especial, prevendo sua inserção no sistema de ensino regular com fins à sua integração na sociedade (ibid). Paralelo a isso, são criadas aqui no Ceará leis para dar suporte

---

<sup>21</sup> Através do Decreto-Lei nº 72.425 de 3 de julho de 1973.

<sup>22</sup> Instituído pela Portaria nº 5 de 5 de março de 1972.



ao atendimento aos “*excepcionais*”, como a Lei nº 9636<sup>23</sup>, que define quem é “*excepcional*”, como e onde será seu atendimento.

A *Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes*, de 1975<sup>24</sup>, tem o objetivo de especificar as deficiências para melhor garantir seus direitos nas mais diversas esferas da vida social, incluindo aí ter seus direitos iguais aos das demais pessoas, como os direitos civis e políticos<sup>25</sup>. A elas também é assegurado o direito a tratamento médico, psicológico e funcional (como educação e aparelhos ortopédicos). É mencionado seu direito à segurança econômica e social, assim como proteção contra qualquer tratamento de caráter discriminatório, abusivo ou degradante. Apesar de essas declarações de direitos ainda necessitarem de um longo caminho para serem implementadas no Brasil de modo mais significativo, pelo menos o contexto da Educação Especial recebeu mais um reforço.

Ainda sob a determinação da Organização das Nações Unidas (ONU), o ano de 1981 é estabelecido como o *Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Segundo orientações da ONU, essa campanha se daria ao longo da década de 1980. O governo brasileiro aderiu à campanha por meio da Comissão Nacional, com os seguintes objetivos: “*Conscientização, Prevenção, Educação Especial, Reabilitação, Capacitação Profissional e acesso ao trabalho, Remoção das Barreiras Arquitetônicas e Legislação*” (MAZZOTA, 1989, p. 12 in LEITÃO, 2008, p. 139).

O Ceará também aderiu à campanha, começando com uma importante solenidade no Palácio da Abolição com a presença do governador, de membros da sociedade, incluindo pais e mães e seus filhos com DID, e professores, seguida de um coquetel<sup>26</sup>. Logo depois, uma comissão (Comissão Geral) foi formada, com o objetivo de implementar as atividades programadas pela Comissão Nacional. Dessa forma, em 1981 foi inaugurada a nova sede da APAE, fruto de doativos e da ajuda da Prefeitura. Na esfera governamental, foi criada a *Divisão de Assistência ao Excepcional*, que tinha como objetivo diagnosticar e fornecer atendimento médico, social e psicopedagógico, com o objetivo de integrar as pessoas com dificuldades na sociedade. Também houve iniciativas e desenvolvimentos em relação aos cegos e aos surdos (LEITÃO, 2008, p. 143 – 147).

<sup>23</sup> Que data de 31 de outubro de 1972, artigos nº 53 e 54.

<sup>24</sup> Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975.

<sup>25</sup> É importante salientar que é colocada uma exceção para alguns casos de “deficiência mental” conforme é referido na “Declaração de Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas” (Nações Unidas, 1971, parágrafo 7): “... sempre que uma pessoa mentalmente retardada for incapaz, em virtude da gravidade de sua deficiência, de exercer todos os seus direitos de maneira significativa... o procedimento usado para esta restrição ou negação de direitos precisa ser baseado na avaliação... por peritos qualificados, e deverá ser periodicamente sujeito a revisão com direito de apelação à autoridade superior”.

<sup>26</sup> O POVO, 14 de fevereiro, 1981.

Ainda sob a influência do *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* (proclamado pela ONU em 1981), a *Conferência Internacional do Trabalho* (1983) foi direcionada à inserção das pessoas com DID ao mundo do trabalho<sup>27</sup>. O objetivo das proposições estabelecidas era assegurar que existisse, tanto no campo quanto na cidade, “*a igualdade de oportunidade e tratamento a todas as categorias de pessoas deficientes no que se refere a emprego e integração na comunidade*”.

Dos encontros sobre deficiência organizados no Ceará na década de 1980, destaca-se a *XXIV Semana Nacional do Excepcional (1988)*, onde, além da sensibilização da sociedade contra o preconceito, também foi instalada no Estado a *Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE*<sup>28</sup>.

Logo depois, a CORDE lançou um sistema nacional de informações sobre deficiência, chamado SICORDE. Foi criado com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/ONU e da Agência Brasileira de Cooperação - ABC, Ministério das Relações Exteriores. Tem como objetivo desenvolver bases de dados por meio da Internet, do telefone, do fax e de cartas, para disponibilizar informações de pessoas físicas e organizações, governamentais e não governamentais, nacionais e estrangeiras.

A Constituição de 1988 oficializa definitivamente a preocupação do Estado em incluir as pessoas com DID “*na rede regular de ensino*”, referindo-se a “*programas... de atendimento especializado*” para elas:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)  
atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...) (art. 208, inciso III);  
Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a

<sup>27</sup> Convenção 159 intitulada: *Convenção Sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes*.

<sup>28</sup> Em 2010, chega ao *status* de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto Nº 7.256/10. Atualmente, é órgão integrante da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, criada pela Lei nº 11.958/2009 e Decretos Nº 6.980/2009 e Nº 7.256/10. Porém, seu histórico denuncia a insegurança do Governo no que diz respeito a determinações e resoluções em torno da Educação Especial, pois parece hesitante até em relação a uma localização apropriada para esse órgão; leia-se onde ele poderia ser mais útil. Senão, vejamos: o órgão foi criado em 1986 (sob o Decreto 93481, 29/10/86) ligado ao Gabinete Civil da Presidência da República; no ano seguinte (sob o Decreto 94431 de 11/06/87), vincula-se à Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência da República – SEPLAN; em 1988 foi transferida para o Gabinete da Secretaria de Administração Pública da Presidência da República (Decreto Nº 95.816), sendo que, ainda no mesmo ano, ela ficou subordinada ao Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social (Decreto Nº 96.634); em 1989, é transferida ao Ministério do Interior (Decreto Nº 7.739); no ano de 1990 é incluída no Ministério da Ação Social (Decreto Nº 99.244) e, nos anos seguintes, as mudanças de ministérios continuam, concomitantes com reestruturações do órgão até o ano de 2010, conforme já mencionado no início desta nota disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>. Acesso em: 28 out.2013.

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

(...)II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010; Art. 227, par. 1º, inciso II).

É possível perceber aí claramente a preocupação do governo com a inclusão na sociedade dos adolescentes com DID, com destaque para a inclusão na escola regular. Essa preocupação irá acentuar-se nos anos seguintes, como se verá a seguir.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que aconteceu em 1990, em Jomtien (Tailândia), centrou esforços na mudança de cenário do contexto educacional da época, fazendo um chamamento geral a fim de “*universalizar o acesso à educação e promover a equidade*”<sup>29</sup>. Entre os muitos e diversos grupos mencionados no documento que deveriam adentrar nos muros escolares, destaco aqui as pessoas com DID:

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 (UNICEF, 1990, art.3, § 5).

Ainda em 1990 é lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, cujo artigo 54 versa sobre o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*”, determinando que seja feito de preferência na rede regular de ensino.

Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial formulou a *Declaração de Salamanca* – onde foram definidas políticas de inclusão na educação para pessoas com DID. Dentre elas destaco:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (...) No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de

<sup>29</sup> UNICEF, 1990, art.3, acesso em: 27 nov.2013.

aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2)<sup>30</sup>.

Essa tendência mundial de inclusão de pessoas com DID no ensino regular impactou diretamente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a LDBEN, de nº 9394/96. Todo o Capítulo V foi dedicado à Educação Especial. O artigo 58 é claro quando menciona a questão da inclusão: 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 (grifo nosso).

No art. 59, o Estado assegura a capacitação dos professores para lidarem com esse público:

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

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 (LDB nº 9394/96, Cap. V, Art. 59, Inciso III).

Nesses dois artigos então o Governo deixa clara sua intenção de incluir os alunos e alunas com DID na escola regular, com profissionais capacitados para receber esse público de forma apropriada.

Seguindo a orientação da LDB, o Decreto nº 3.076/99 cria o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência)<sup>31</sup>, com o objetivo de avaliar e

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 out.2013.

<sup>31</sup> Definição do funcionamento do CONADE pelo governo: “*O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social, para que essa população possa tomar parte do processo de definição, planejamento e avaliação das políticas destinadas à pessoa com deficiência, por meio da articulação e diálogo com as demais instâncias de controle social e os gestores da administração pública direta e indireta*”. O Conade faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>. Acesso em: 28 out.2013.

acompanhar o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão nas diversas instâncias da sociedade.

Ainda em conformidade com o que foi acordado em relação à inclusão na Declaração de Salamanca (veja anteriormente), o governo brasileiro estabelece:

a política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC-SEESP, 2008), assegura o direito de toda criança a frequentar a escola comum, definindo as ações que são da competência da Educação Especial daquelas que são de competência do ensino comum. Ainda de acordo com essa política, ao ensino comum cabe a responsabilidade pela escolarização de todos os alunos e alunas, sem nenhuma diferenciação<sup>32</sup>.

A lei determina também que - para aqueles estudantes que necessitem de maior atenção por apresentarem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação -, devem ser criados AEEs – Centros de Atendimento Educacional Especializado<sup>33</sup>, que, funcionando no contraturno da escola regular, possam complementá-la ou suplementá-la, no sentido de possibilitar a esses alunos e alunas viverem melhor com suas DID. Vejamos a definição desses centros pelo governo, de acordo com o documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (MEC/SEESP, 2007, p. 10).

Um ponto que é possível destacar no documento é a preocupação com a plena participação dos alunos e alunas que apresentam necessidades específicas, contando para isso com atividades nos AEEs que sejam complementares e/ou suplementares à formação da

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 out.2013.

<sup>33</sup> Regulamentados pelo Decreto nº 6571, de 17/09/2008.

escola regular; também é prevista uma articulação entre esse tipo específico de atendimento e a proposta pedagógica da escola regular<sup>34</sup>. Porém, falta no documento uma maior especificação a respeito de como essa articulação pode ser feita. Além disso, não se encontram aqui delineadas quais atividades deveriam ser desempenhadas pelos AEEs, que poderiam ser consideradas complementares e/ou suplementares. Considero o esclarecimento dessas questões fundamental para se alcançar o desejado desempenho dos AEEs mencionado no documento, qual seja: a “*formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela*”. Do contrário, pode-se questionar o sucesso do projeto.

Figueiredo também destaca a interação entre os profissionais envolvidos na educação especial e os da escola comum para o sucesso do ensino inclusivo:

O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. Faz-se necessário às redes de ensino conceberem um modelo de formação e acompanhamento que permita a cada um desses grupos desenvolver um saber e um saber fazer que valorize a participação de cada um como membro que contribui com as ações daquela comunidade educativa<sup>35</sup>.

Além disso, a Resolução CNE/CBE n. 04/2009, nos Artigos 12 e 13, destaca a preparação que os professores e professoras do AEE devem apresentar para atender de forma adequada aos alunos e alunas, mencionando, entre outras coisas, a “*formação específica para a Educação Especial*” (Art. 12), assim como a capacidade para:

*elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade*” (Art. 13, II); *estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade* (Art. 13, V); *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* (Art. 13, VIII).

<sup>34</sup> A resolução (CNE/CBE n. 04/2009, Art. 5º) especifica que o AEE deve ser realizado, “(...) *prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios*”. Foi em um desses AEEs, grifados aqui por mim, que a pesquisa se realizou.

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com>>. Acesso em: 19 nov.2013.

Vê-se claramente nesses requisitos que o profissional ou a profissional, para atuar na Educação Especial, teria que apresentar uma preparação adequada que contemplasse tanto um entendimento das dificuldades sensoriais, intelectuais e físicas que os estudantes com dificuldades poderiam apresentar, assim como um conhecimento profundo sobre o funcionamento do AEE e das muitas questões relacionadas à Educação Especial<sup>36</sup>.

Contudo, pesquisas realizadas recentemente indicam que na realidade isso nem sempre acontece (MAGALHÃES, 2012; SATO, BATISTA JÚNIOR; MAGALHÃES, 2012; SATO, 2008; BATISTA JÚNIOR, 2008). Essas pesquisas fizeram parte de um Projeto Integrado de Pesquisa intitulado: *Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial*, com a coordenação da Profa. Dra. Izabel Magalhães, que contou com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) entre os anos de 2006 a 2010. Um dos resultados que mais se destacou foi a insegurança sentida por professores e professoras ao lidar com os alunos e alunas com dificuldades, ocasionada, na maioria das vezes, pelo despreparo desses profissionais. Isso porque, segundo seus relatos, a inclusão em suas salas de aula foi realizada pelo governo de forma atropelada, sem, praticamente, nenhuma preparação anterior, na forma de “(...) *prescrições calculadas e pensadas, e segundo as quais se deveriam organizar instituições, dispor espaços, regradar comportamentos*” (FOUCAULT, 2003, p. 344). Esse tipo de imposição não leva em conta questões subjetivas importantes que são inerentes aos seres humanos, como Roos sugere (2009, p. 23-24):

---

<sup>36</sup> É importante destacar nesse momento que, em 2011, quando a presente pesquisa etnográfica estava finalizada, durante o lançamento do Plano Viver sem Limite, pela Presidenta Dilma Rousseff, o Decreto nº 6571, de 17/09/2008, foi revogado pelo Decreto nº 7.611 e a SEESP foi extinta. De modo que, agora, as diretrizes sobre a Educação Especial encontram-se sob a supervisão da **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República** (SDH/PR) (ver notas 10 e 11 neste capítulo). Uma das causas apontadas para essas mudanças de rumo na Educação Especial foi a forma “*truculenta e impositiva*” de um modelo único de inclusão em um contexto educacional despreparado para exercê-la (FENEIS, 2012, p. 27). A criação desse novo decreto, em conjunto com o tema da inclusão escolar de estudantes com deficiência, meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), que ainda tramita no Congresso Nacional desde o final de 2010, tem gerado muita controvérsia por parte de ONGs ligadas a grupos de pais e de pessoas com DID pelo Brasil afora devido à redação dessa meta 4 usar a palavra “*preferencialmente*” para a inclusão na escola regular de pessoas deficientes. Segundo seus críticos, ao retirar a obrigatoriedade do ensino na rede pública das crianças com deficiência estaria indo de encontro à Constituição e às diretrizes da ONU. Por outro lado, as Escolas Especiais almejam a não obrigatoriedade porque alegam ser um direito de pais e mães poderem escolher onde matricular seus filhos e filhas. No meio dessa controvérsia, o governo diz que a obrigatoriedade do ensino público não vai extinguir o papel das APAEs e organizações similares. Veja, por exemplo, os sites <<http://www.inclusive.org.br>>, <<http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/41485>>, <<http://inclusaoja.com.br/tag/decreto-761111/>>, <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/09/13/inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-permanece-em-debate-no-governo>>, Acesso em: 18 e 19.nov.2013). O objetivo desta pesquisa não é discutir esses pontos, mas considero relevante apresentar o contexto atual no qual as discussões se encontram, a fim de se ter uma ideia de como essas questões são controversas e de difícil solução na configuração atual da Educação Especial, que enfrenta diversos desafios em suas várias frentes de atuação.

Não há um conjunto de conhecimentos objetivos sobre as deficiências, sobre a inclusão, que possa ser repassado e imediatamente assumido pela comunidade escolar (sem falar na população em geral, da qual a escola é um recorte...). Somos subjetivados por vários discursos que nos interpelam e que constroem redes de significados a respeito das coisas, das pessoas, das relações. Os sentidos produzidos têm mais força que os conhecimentos. Sem negar, é claro que os conhecimentos participam na alteração dos sentidos. São relações que não podem ser esquecidas. Um entendimento não é algo que passa somente pelo filtro da lógica e se “resolve” de uma vez por todas, mas algo que nos passa, atravessa-nos o corpo. As novidades não suplantam o que já era conhecido. Novos entendimentos convivem com antigos, às vezes em luta, às vezes em processo de resignificação ou de hierarquização. Aí vemos a complexificação da vida na contemporaneidade, um tecido múltiplo de diferentes corpos, percepções, entendimentos, vontades e poderes (ROOS, 2009, p. 23-24).

Assim, é muito provável que haja uma relação direta entre o que se constatou nessas pesquisas - como constituindo problemas e desafios enfrentados pelos professores e professoras em suas práticas diárias - e a grande apatia e dificuldade de aprendizagem observadas em alunos e alunas com DID. Pois, quando professores e professoras procuraram aprimorar suas estratégias de ensino ou quando começaram realmente a interagir com seus alunos e alunas, logo foram observadas melhoras em seu aprendizado e em sua interação com os professores e a turma (SATO, 2008).

Tendo em vista esses resultados de pesquisas realizadas em Escolas Regulares é que minha pesquisa tem por objetivo investigar um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que possui, de acordo com as determinações governamentais (BRASIL/CNE/CBE n. 04/2009, Art. 9º), profissionais das várias áreas clínicas e profissionais da área educacional.

A seguir, faço uma breve reflexão em torno da Educação Especial.

#### **2.4 Reflexões Críticas Sobre a Educação Especial**

A questão da inclusão está diretamente relacionada à visão que se tem das DIDs. Pois quando se pensa a deficiência somente sob o viés médico, a tendência é fazer uma relação direta entre a dependência ocasionada pelos limites do corpo e os prejuízos sociais enfrentados pelas DIDs. Diniz complementa (2009) afirmando que, quanto mais restritivos forem os ambientes sociais, mais restrita será a participação das pessoas com DID. Por esta razão, pessoas tidas como “deficientes” ou “em desvantagem” ficaram durante boa parte da história educacional brasileira excluídas da escola, pois o funcionamento das escolas era visto do ponto de vista da “normalidade”, “do regular”, tornando-se isso barreira quase intransponível para elas. Mas com a recente ascensão do modelo social na maneira de se



entender as DID, expresso oficialmente pela CIF (2004), as DID passam a ser entendidas eminentemente como mais uma expressão da diversidade humana e não como uma anomalia. A escola, vendo a inclusão por esse ângulo, tende a tornar-se um ambiente mais “aberto” e receptivo para essas pessoas, ao ponto fazê-las se sentir acolhidas naquele ambiente.

É claro que isso ainda não é a realidade atual. Sabe-se que a CIF é um documento com efeito normativo e, como tal, pretende modificar comportamentos sociais, sendo usado como referência para resguardar os direitos humanos das pessoas com DIDs. Mas, como bem salienta Roos (2009, p.23), a mudança de mentalidade sobre as DIDs não é algo automático que é incorporado automaticamente por toda uma sociedade:

Não há um conjunto de conhecimentos objetivos sobre as deficiências, sobre a inclusão, que possa ser repassado e imediatamente assumido pela comunidade escolar (sem falar na população em geral, da qual a escola é um recorte...). Somos subjetivados por vários discursos que nos interpelam e que constroem redes de significados a respeito das coisas, das pessoas, das relações. Os sentidos produzidos têm mais força que os conhecimentos. Sem negar, é claro, que os conhecimentos participam na alteração dos sentidos. São relações que não podem se esquecer. Um entendimento não é algo que passa somente pelo filtro da lógica e se “resolve” de uma vez por todas, mas algo que nos passa, atravessa-nos o corpo. Novos entendimentos convivem com antigos, às vezes em luta, às vezes em processo de ressignificação ou de hierarquização (ROOS, 2009, p. 23).

Suas palavras deixaram claro que na “*modernidade líquida*” (BAUMAN, 2001), contexto atual, significados, conceitos, e “verdades” estão em constante ressignificação, colaborando assim para que as existências tornem-se efetivamente complexas, incluindo aí, é claro, a maneira com a qual a sociedade encara e age em relação às DIDs.

## 2.5 Conclusão

Esse capítulo mostrou, em grande parte, os avanços que as pessoas com DIDs têm conseguido ao longo de sua luta, tanto no que diz respeito ao acesso a importantes tratamentos que possam necessitar (nos quais a medicina tem alcançado grandes progressos), como no que diz respeito ao seu lugar na sociedade (como representando mais um grupo componente da diversidade humana, da mesma forma que a diversidade de raça e de gênero), visto que é na diversidade que se reconhece a diferença e é na exaltação de cada sujeito em sua diferença que se constitui a riqueza de nossa sociedade.

Aqui também ficou patente a diferença que existe entre o discurso governamental sobre a Educação Especial e a inclusão e o que acontece no dia a dia das escolas regulares, pois apesar do que preconiza o governo a esse respeito, as escolas regulares ainda precisam

implementar muitas melhorias para receber de forma apropriada alunos e alunas com DIDs. A principal delas é a preparação de todos os profissionais da escola para receberem de forma apropriada essas pessoas, desde os profissionais da secretaria, passando pelos professores e professoras, até o diretor ou a diretora. Esses profissionais, de forma conjunta, podem contribuir para que o processo de inclusão dos que desejarem frequentar a escola regular seja feita de modo natural e que conte com os recursos necessários para isso como: número de alunos reduzidos nas salas que contam com alunos ou alunas com DID; profissionais de apoio para levá-los ao banheiro ou auxiliá-los na alimentação, quando necessário, dentre outros.

Outro aspecto que também deve ser considerado para o sucesso da inclusão é que toda a equipe escolar contribua para a conscientização dos alunos e alunas, que já frequentam a escola, de modo que possam acolher esse grupo encarando-o como mais um que, nas suas peculiaridades, está ali para ampliar o espaço democrático que deve ser a escola regular.

No próximo capítulo, tratarei das teorias que serviram de base para a pesquisa.

**PARTE 2**  
**SUPORTES TEÓRICOS**

### **3 TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO, ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E IDENTIDADES**

#### **3.1 Modelos Funcionalistas de Letramento**

Em uma concepção geral de letramento, as teorias do letramento têm como objetivo entender como as pessoas leem e escrevem e que processos utilizam na leitura e compreensão de textos (BARTON, 2009, p. 3). Nos anos setenta e em boa parte dos anos oitenta, teóricos funcionalistas do letramento consideravam que essa atividade estava ligada a determinadas habilidades de raciocínio que, por sua vez, eram desenvolvidas de forma individual. Para esses teóricos, ligados à área da cognição, texto, significado e pensamento estão diretamente relacionados às maneiras com as quais diferentes tipos de textos demandam uma menor ou maior complexidade de pensamento. Assim, nessa linha teórica, existiria uma hierarquia entre tipos de textos e níveis de uso das habilidades de raciocínio: em um texto que tem seu significado ligado (pelo menos à primeira vista) somente a ele, isso exigiria do leitor um alto nível de habilidade de raciocínio; ao passo que textos que aparentemente requerem do leitor apenas a decodificação de palavras, e onde o contexto ajuda em seu significado (como os sinais de entrada e saída de prédios), somente o uso de baixos níveis de habilidades de raciocínio seriam necessários (BELFIORE *et al*, 2004).

Goody (1968; 1986; 2005), um dos mais destacados teóricos funcionalistas dos anos setenta e oitenta, entende o letramento como sendo composto de habilidades transferíveis, que seriam diretamente responsáveis pelo sucesso financeiro e profissional de alguém, pois dotariam o ser humano de capacidades mentais mais abstratas e complexas. Segundo Schofield (*apud* GOODY, 2005 [1968], p. 318-319), essas habilidades poderiam ser perfeitamente medidas para fins de estudos que tivessem como objetivo quantificar o número de pessoas consideradas letradas. Ele afirma que muitos desses estudos estatísticos, realizados nos Séculos XVIII e XIX, na Inglaterra, faziam uma relação direta entre uma educação deficitária e a pobreza e a falta, até mesmo, de uma suposta moral da população. No Século XX, o teor dessas pesquisas continua sendo o mesmo, agora com contornos mundiais, visto que muitas delas são encabeçadas pela UNESCO, que coloca o letramento como sendo uma pré-condição para o desenvolvimento econômico das nações (SCHOFIELD *apud* GOODY, 2005 [1968]), p. 312-314).

Para fortalecerem seus argumentos nesse sentido, Goody e Watt (p. 27-68 *apud* GOODY, 2005 [1968]), embasam toda sua argumentação teórica por meio de comparações

entre as sociedades letradas e as sociedades não letradas. Os autores chamam as sociedades não letradas (possuindo eminentemente uma cultura oral) de homeostáticas em relação a como trabalham com a memória, ou seja, com o hoje e com o ontem: a linguagem seria desenvolvida em associação com a experiência do indivíduo na sociedade, onde aprende por intermédio da interação face a face.

Ainda segundo os autores, uma das mais lamentáveis consequências para essas sociedades homeostáticas é que possuiriam pouca percepção acerca do passado, somente em referência ao presente, já que os pesquisadores da época acreditavam que o que não interessava mais àquela sociedade, o que não era mais falado era, como consequência, esquecido como se nunca houvesse existido. Faltou a esses pesquisadores perceber, que a marca da oralidade constituí-se simplesmente em uma característica daquela sociedade, que não a tornava “inferior” frente às outras; somente seu registro do passado era diferente, como as tradições orais e mitos.

Já para as sociedades possuidoras da leitura e da escrita, acreditava-se que elas seriam capazes de desenvolver raciocínios mais elaborados e questionadores da realidade, pois por possuírem documentos de seu passado poderiam exercer um senso crítico sobre sua realidade. Com base nisso, Goody e Watt chegaram a afirmar que a distinção entre as duas sociedades mencionadas seria “*as diferenças intelectuais entre sociedades simples e complexas*”<sup>37</sup> (GOODY; WATT, p. 68 in GOODY, 2005 [1968]), incluindo aí, como características das sociedades ditas “simples”, o “pensamento mítico” e entre as ditas “complexas” o “pensamento lógico”, sendo que a ponte para se chegar ao lado lógico seria por meio do uso da leitura e da escrita.

Em um trabalho posterior, Goody (1986) faz uso de uma contextualização histórica para justificar o desenvolvimento econômico de civilizações do chamado *antigo oriente próximo*, como o Egito e a Mesopotâmia, como possuindo sua origem no uso da escrita, auxiliando no armazenamento de informações e nos cálculos matemáticos achados nos livros de contabilidade, que descreviam as inúmeras relações comerciais travadas naquele contexto. Nessa análise, ele faz um contraponto direto com as comunidades africanas que, com exceção daquelas localizadas na Costa Leste - que receberam influência direta dos muçulmanos e estrangeiros -, segundo ele, desenvolveram limitadamente práticas comerciais pelo fato de não possuírem a escrita. Nessa mesma linha de raciocínio, ele usa a seguinte

---

<sup>37</sup> Tradução minha: “*the intellectual differences between simple and complex societies*” (GOODY; WATT, p. 68 in GOODY, 2005 [1968]).

justificativa para a existência do que nomeia como: “*fenômeno chamado de capitalismo*”<sup>38</sup> (GOODY, 1986, p. 86):

De fato, parte do fenômeno chamado neocolonialismo tem de ser visto em termos mesmo da grande abertura que é associada à ausência de uma forte tradição escrita que possa fazer frente às culturas letradas do sistema mundial. (...) Enquanto que as maiores sociedades do continente asiático foram fortemente afetadas pela expansão dos europeus, elas foram em menor número, ‘colônias’ no sentido africano, americano e oceânico; nem são hoje neocolônias do ponto de vista cultural. Suas tradições escritas lhes proveram de uma base de resistência cultural mais sólida do que no caso da maioria das culturas orais (GOODY, 1986, p. 86)<sup>39</sup>.

Ao justificar a dominação econômica e cultural de países como a Inglaterra sobre as colônias que estiveram por muitas décadas sob seu jugo - alegando, para isso, serem elas de culturas predominantemente orais e, com isso, possuindo uma base de resistência social mais fraca -, ele está flagrantemente assumindo que é aceitável a dominação de um povo sobre outro, já que existiria nesse contexto uma suposta superioridade de um sobre o outro. Não é preciso comentar quão prejudiciais foram essas relações forçadas de colônia e metrópole para as então colônias, que até hoje sofrem as consequências danosas dessa dominação, como instabilidade social, instabilidade política, pobreza e corrupção. Justificar a existência desse tipo de organização político-social e econômica é concordar com a exploração e o desrespeito ao próximo que existiram em um momento histórico tão triste da humanidade.

Além disso, ao estabelecer uma dicotomia entre a oralidade e a escrita dessa forma, Goody acabou por reforçar o que Graff (1979) chamou de “*mito do letramento*”, ou seja, a noção preconceituosa de que o letramento, de modo inerente, traz consigo consequências positivas, como uma maior capacidade cognitiva, e, conseqüentemente, abre possibilidades para a ascensão social, tanto em relação à ampliação do leque de relações sociais como em relação à ascensão econômica de seu possuidor. Sobre isso, Gee (2012, p. 47) também elenca algumas falácias em relação a essa concepção de letramento que alcançaram grande aceitação nas décadas de 70 e 80:

<sup>38</sup> Tradução minha: “*Phenomenon called neo-capitalism*” (GOODY, 1986, p. 86).

<sup>39</sup> Tradução minha: “*Indeed part of the phenomenon called neo-colonialism has to be seen in terms of the very openness which is associated with the absence of a strong, written tradition that can stand up against the written cultures of the world system. (...) While the major societies of the Asian continent were strongly affected by the expansion of Europeans, they were more rarely ‘colonies’ in the African, American and Oceanic sense; nor are they today neo-colonial from the culture standpoint. Their written traditions have provided them with a more solid basis for cultural resistance than in the case with most oral cultures*” (GOODY, 1986, p. 86).

(...) o letramento leva ao pensamento lógico, analítico, crítico e racional; aos usos gerais e abstratos da linguagem; a atitudes céticas e questionadoras; à distinção entre mito e história; ao reconhecimento da importância do tempo e do espaço; a governos complexos e modernos (com a separação entre Igreja e Estado); à democracia política e à maior equidade social; a baixos índices de criminalidade; a cidadãos melhores; ao desenvolvimento econômico, à prosperidade e à produtividade; à estabilidade política; à urbanização; e a uma baixa taxa de natalidade (GEE, 2012, p. 47)<sup>40</sup>.

Esse tipo de pensamento é perigoso por ser potencialmente excludente devido ao fato de que, ao longo de nossa história recente, grupos sociais tidos como não letrados ou com o nível de letramento considerado baixo, foram postos à margem da sociedade ao serem vistos como inferiores e indignos de exercerem papéis sociais valorizados pela sociedade letrada. Esses grupos estariam assim em desvantagem econômica, tecnológica e cultural se comparados aos detentores “*do pensamento transformado pela escrita*” (KLEIMAN, 2008, p. 34).

Um exemplo de como essa noção preconceituosa tem se perpetuado até os dias de hoje encontra-se na pesquisa realizada por Magalhães (2008b, p. 201), com mulheres pobres que participavam do curso noturno de alfabetização de adultos no Lago Paranoá, analisando como se dá a construção de identidades em relação às práticas de letramento. Para a pesquisadora, o relato de Mariana é muito revelador da valorização da escrita alcançada por meio da alfabetização:

Mariana inicia o relato com informações sobre o nome e o lugar onde nasceu. Em relação ao nome, ela contrasta dois modos de registrá-lo no papel pelos adjetivos *direitinho/bonitinho* (linhas 61-62) de um lado e *rabiscado* (linha 57) do outro. (...) As avaliações são carregadas de sentidos ideológicos. Nesse caso, Mariana avalia positivamente a escrita alfabética, realizada de acordo com determinados padrões de forma e estética e avalia negativamente a escrita que deixa de seguir tais padrões (MAGALHÃES, 2008b, p. 222).

É possível perceber em suas palavras uma valorização do que é comumente considerado como pertencendo às pessoas letradas, isto é, de conseguirem escrever de forma ‘*direita*’ e ‘*organizada*’ em contraste com escrever ‘*rabiscos*’, ou coisas sem sentido, sem valor.

---

<sup>40</sup> Tradução minha: “(...) *Literacy leads to logical, analytical, critical, and rational thinking; general and abstract uses of language; skeptical and questioning attitudes; a distinction between myth and history; a recognition of the importance of time and space; complex and modern governments (with separation of church and state); political democracy and greater social equity; a lower crime rate; better citizens; economic development, wealth, and productivity; political stability; urbanization; and a lower birth rate*” (GEE, 2012, p. 47).

Ainda com relação à mesma pesquisa, outro participante (MAGALHÃES, 2008b, p. 223) compara uma pessoa que não sabe ler nem escrever a uma pessoa “(...) *praticamente cega porque ele vive dependente das outras pessoas*”. A metáfora é bem forte e mostra, mais uma vez, que essa noção tradicional de letramento existe em muitas sociedades e que realmente pode ser um divisor de águas entre membros de uma mesma sociedade. Apesar de ainda hoje ser possível encontrar essas concepções funcionalistas do letramento, elas absolutamente não constituem mais um consenso, visto que uma nova maneira de se entender o letramento tomou forma e é atualmente aceita como melhor dando conta desse conceito tão complexo, os chamados *Novos Estudos do Letramento*, que serão discutidos a seguir.

### 3.2 Novos Estudos do Letramento

Os *Novos Estudos do Letramento* (BARTON, 2009; GEE, 2012) incluem uma quantidade considerável de pesquisas que foram desenvolvidas nos anos oitenta e que se contrapuseram às noções tradicionais de letramento há pouco discutidas. Destacam-se nesse contexto, as pesquisas de Scribner e Cole (1981), as de Heath (1983) e as de Street (1984), que foram de fundamental importância para a chamada virada nos estudos em torno do letramento (GEE, 2012, p. 55; BARTON, 2009). Destaco a seguir as contribuições de Heath (1983) e Street (1984).

A contribuição de Heath (1983) para essa nova forma de se entender o letramento também passou pela compreensão de que ele é extremamente complexo por cobrir uma multiplicidade de significados e visões, destacando aí suas funções – o que o letramento pode fazer pelas pessoas individualmente – e seus usos – o que as pessoas individualmente podem fazer com as habilidades de letramento. Essa dupla potencialidade do letramento, cada uma abrindo um leque enorme de possibilidades de se entender o letramento, influenciou muitas das pesquisas que surgiriam na área (BARTON, 2009, p. 27). As pesquisas de Heath também chamaram a atenção para os variados usos sociais da leitura e da escrita que ocorrem diariamente nas vidas das pessoas, aos quais chamou de *eventos de letramento*<sup>41</sup> (HEATH, 1983, p. 386).

Um ano depois, Street (1984) chama o modelo comumente usado e aceito no contexto escolar de *Modelo Autônomo de Letramento*. Este modelo autônomo tem como características gerais a descontextualização da produção escrita – como se em sua produção só

---

<sup>41</sup> Ver definição na Seção 3.2.1.



o que exercesse influência fosse a informação contida no texto –, assim como a relação que estabelece entre escrita e raciocínio lógico, transformando, assim, a escrita em uma mera tecnologia neutra. Ocorre aí também a dicotomização entre a oralidade e a escrita, dando-se grande ênfase a esta última.

Contraopondo-se a essa noção, Street (1984) propõe uma abordagem ideológica para o letramento, chamada por ele de *Modelo Ideológico de Letramento*, que percebe o processo de letramento como estando envolvido por ideologias e práticas culturais, não podendo ser, portanto, encarado como algo neutro, ligado à tecnologia. Nesse sentido, o autor destaca como aspectos cruciais no processo da leitura e da escrita a presença de atitudes, crenças, valores e ideologias, aspectos que estão presentes de formas diferenciadas nas variadas culturas, nas relações sociais e nos diversos contextos sociais (STREET, 1984, p. 130).

Essas pesquisas, segundo Barton e Hamilton (1998, p. 3) voltaram-se para uma gama de *práticas de letramento*<sup>42</sup>, que estão presentes no dia a dia das diversas comunidades pesquisadas, estabelecendo os *Novos Estudos do Letramento* como uma sólida corrente de pesquisa nos estudos da linguagem e da educação. Portanto, o foco direcionou-se naquele momento para a interação social, na qual a pesquisa qualitativa se mostrava mais apropriada para análise do que uma análise simplesmente quantitativa, visto que esta não conseguiria dar conta de todo o complexo contexto social envolvido nas interações diárias.

Esse impacto que os *Novos Estudos do Letramento* trouxeram para as pesquisas nas áreas da linguagem, educação e mesmo às ciências sociais diz respeito à metodologia, pois os pesquisadores começaram a conjugar suas pesquisas, em torno do letramento em diversas comunidades, a métodos etnográficos<sup>43</sup>. Esse uso conjugado do modelo ideológico de letramento com a metodologia etnográfica mostrou-se muito frutífero para o entendimento das práticas de letramento das comunidades pesquisadas, visto que era somente convivendo naquela comunidade que o pesquisador ou pesquisadora conseguiria compreender essas práticas de forma mais profunda e significativa.

Essa forma de se ver o letramento existindo além dos muros da escola e tendo relação direta com o contexto sociocultural e histórico de determinada comunidade necessita, então, de uma nova forma de pensar, demandando uma nova definição para essa prática

---

<sup>42</sup> Ver definição na Seção 3.2.1.

<sup>43</sup> Falarei mais sobre os métodos etnográficos no Capítulo 4.

(BARTON, 2009). A seguir, será apresentado o desenvolvimento teórico-metodológico que alguns pesquisadores imprimiram mais recentemente aos *Novos Estudos do Letramento*<sup>44</sup>.

### 3.2.1 Teoria Social do Letramento

Entre os estudiosos que adotaram as concepções de letramento dos *Novos Estudos do Letramento* em suas pesquisas etnográficas, ressalto os trabalhos do “*Literacy Research Discussion Group*<sup>45</sup>”, localizado na Universidade de Lancaster, Reino Unido. O grupo, que desde seu início até hoje conta com a orientação de David Barton, aprofundou os conceitos envolvidos no *Modelo Ideológico de Letramento* proposto por Street (1993, p.7) e desenvolveu o que Barton e Hamilton chamam de *Teoria Social do Letramento* (1998), elaborada a partir dos conceitos de *eventos de letramento* (HEATH, 1983) e de *práticas de letramento* (STREET, 1984), já definidos na Seção 3.2. Nos parágrafos seguintes, detalharei o segundo conceito que é de grande interesse para esta tese.

A noção de *práticas de letramento* é uma confirmação de que o letramento é uma *prática social*<sup>46</sup> e, como tal, cria a possibilidade de fazer uma relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais elas estão situadas. Desse modo, elas podem atuar de forma dinâmica na constituição dessas estruturas, mas, ao mesmo tempo, são moldadas por elas. Barton e Hamilton (1998, p. 6) assim complementam sua definição:

Nosso interesse é nas práticas sociais onde o letramento exerce um papel; por isso, a unidade básica de uma teoria social do letramento é aquela das práticas de letramento. As práticas de letramento são as maneiras culturais gerais de utilização da linguagem escrita a que as pessoas recorram em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. No entanto, as práticas não são unidades observáveis de comportamento já que também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6)<sup>47</sup>.

---

<sup>44</sup> É importante salientar nesse momento que reconheço a existência de outros importantes pesquisadores da área que muito contribuíram para o seu desenvolvimento; contudo, por conta das limitações acadêmicas impostas a um trabalho desta natureza foi preciso fazer escolhas.

<sup>45</sup> Tradução minha: “*Grupo de Discussão de Pesquisa sobre Letramento*”.

<sup>46</sup> Noção trabalhada por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21, 22) que definem *prática social* como permeando toda a vida social: a esfera econômica, política, cultural e política, enfim, a vida diária. Conceito trabalhado com base na teoria de Harvey (1996). Esse conceito de prática social também é adotado por Rios (2009, p. 65, 66).

<sup>47</sup> Tradução minha: “*Our interest is in social practices in which literacy has a role; hence, the basic unit of a social theory of literacy is that of literacy practices. Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships*” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6).

Relacionar então *práticas sociais* a *práticas de letramento* potencializa este último conceito, visto que as práticas sociais conectam as pessoas umas com as outras. Essas conexões são regidas por ideologias que acabam por regular a distribuição de textos, determinando quem pode produzi-los e quem pode lê-los (FAIRCLOUGH, 2001). Pelo fato de as *práticas de letramento* serem eminentemente sociais é que Barton e Hamilton (1998, p. 7) sugerem que elas são mais bem compreendidas nos contextos das relações entre as pessoas, entre grupos ou comunidades, e não de forma individual.

Com essa noção em mente, é possível entender mais claramente a relação feita por Barton e Hamilton entre *eventos de letramento* (HEATH, 1983) e de *práticas de letramento* porque, já que os *eventos de letramento* são atividades nas quais o letramento está envolvido, os eventos constituem-se então em episódios pontuais, portanto, observáveis; além disso, são influenciados pelas práticas, contribuindo também para elas. Para Barton e Hamilton as *práticas de letramento* somente existem em um contexto social, daí considerarem o letramento como situado.

Barton e Hamilton (2000, p. 8; RIOS, 2009, p. 51) desenvolveram sua teoria com base em seis proposições apresentadas no quadro a seguir:

**Tabela-1:** Seis proposições sobre o letramento como prática social.

| <b>SEIS PROPOSIÇÕES SOBRE O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL</b>  |  |
|---|--|
| <sup>48</sup> O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas a partir dos eventos que são mediados por textos escritos.        | As práticas sociais são abstratas, presentes na cultura e na sociedade. Já os eventos de letramento são concretos, sendo compostos de um lugar, participantes e de ações, tanto materiais quanto físicas.  |
| Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.  | ‘Letramentos’ no plural porque eles variam de um contexto para o outro; também por causa dos aspectos semióticos dos eventos de letramento, como cores, imagens e formas. Os domínios da vida referem-se à casa, ao trabalho, à escola, sendo que são, por sua vez, mantidos pelas instituições como família e educação. |
| As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e por relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros. | Grande parte da linguagem escrita tem lugar nas instituições e é controlada por elas: a escola, as universidades e a mídia. Elas acabam, assim, determinando certos usos, e não outros, e posicionando as pessoas.   |
| As práticas de letramento têm propósito e estão situadas em objetivos sociais mais amplos e nas   | Quando alguém escreve ou lê sempre tem um objetivo em vista, como escrever um trabalho científico ou fazer   |

<sup>48</sup> Tradução minha: “▪ *Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.* ▪ *There are different literacies associated with different domains of life.* ▪ *Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.* ▪ *Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.* ▪ *Literacy is historically situated.* ▪ *Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making* (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

|  |   |
|--|---|
| práticas culturais.  | um depósito bancário. Essas práticas estão envolvidas, por sua vez, em práticas culturais que variam com o tempo e localização.   |
| O letramento é historicamente situado.   | Visto que as práticas de letramento são consideradas um fenômeno cultural, sendo assim fluidas e dinâmicas, para compreendê-las é importante uma abordagem histórica para se compreender as bases ideológicas e culturais nas quais estão ancoradas.  |
| As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos informais de aprendizagem e construção de sentido. | As práticas de letramento mudam de acordo com a época e o lugar. Por exemplo, vive-se atualmente um momento de mudança nos modos e meios de vinculação dos letramentos, que hoje são multimodais, podendo ser linguísticos, visuais, sinestésicos e assim por diante (STREET, 2009, p. 29). |

Fonte: Barton; Hamilton; Ivanič (2000, p. 8).

Com o objetivo de aprofundar essa noção da natureza da leitura e da escrita, Barton e Hamilton (1998) fazem uma relação com as línguas e usam a metáfora da ecologia por considerarem que uma abordagem dessa natureza possui como ponto de partida a inevitável interseção entre as pessoas e o ambiente.

A primeira forma de funcionamento da metáfora diz respeito ao risco de desaparecimento de algumas línguas e o papel que o letramento pode exercer no reequilíbrio ambiental, ajudando dessa forma a proteger as línguas que estão correndo esse risco, assim como as culturas que possuem suas identidades ligadas a elas.

Outra característica de uma abordagem ecológica é a de ter propriedades complexas inerentes ao sistema, incluindo-se aí também as complexidades relacionadas aos processos sociais dos usos da linguagem. Essa simbiose de complexidades acaba gerando o que na biologia é chamado de diversidade. A metáfora continua sendo apropriada, pois essa diversidade é vista por esse ramo da ciência “*como uma virtude, como fonte de força, como base de possibilidades para o futuro*”<sup>49</sup> (BARTON, 2009, p. 32). Dessa forma, quando se relaciona isso à diversidade de línguas e letramentos vislumbra-se que os letramentos exercem um importante papel na manutenção da diversidade linguística, tanto no que diz respeito à padronização das línguas, quanto no alcance que suas variedades podem alcançar<sup>50</sup>.

Por último, o autor emprega a metáfora para fazer uma relação das línguas e dos letramentos com as novas tecnologias. Assim como a natureza pode mudar ou mesmo destruir ecossistemas organizados, como as florestas - como já ocorreu no passado longínquo - as

<sup>49</sup> Tradução minha: “(…) *as a virtue. Diversity is a source of strength, the roots of the possibilities of the future*”. (BARTON, 2009, p. 32).

<sup>50</sup> Um exemplo dado pelo autor nesse respeito é em relação à língua inglesa que, segundo ele, somente tem possibilidade de continuar existindo no futuro se deixar de lado a visão monocultural da língua e assumir sua característica pluricultural, pois a sua vitalidade reside no fortalecimento da variedade.

tecnologias da comunicação, como a internet, podem mudar o equilíbrio entre línguas e culturas e, por consequência, os letramentos. Essas mudanças, que já estão ocorrendo e podem continuar cada vez mais e de forma rápida e irreversível.

Empregada nesse contexto, a abordagem ecológica é capaz de proporcionar uma mudança fundamental na forma de se entender as atividades de letramento, pois elas passam a ser compreendidas de forma completa e intrinsecamente integrada à vida social. Barton (2009, p. 32) resume dizendo o que considera o ponto fundamental em uma abordagem ecológica: ela é capaz de examinar tão a fundo as atividades humanas, que acaba abrindo possibilidades de mudança, pois, ao se compreender que o letramento envolve “*um conjunto de práticas sociais associadas com sistemas particulares de símbolos e suas tecnologias relacionadas*”<sup>51</sup>, a consequência é o empoderamento dos falantes, porque têm oportunidade de ser confiantes e ativos em suas práticas.

Com base nesses conceitos, o grupo de estudo mencionado no início desta seção tem desenvolvido pesquisas etnográficas, com o objetivo de perceber de forma detalhada os usos e os significados dos letramentos na vida cotidiana das pessoas em determinado tempo e lugar. Muitas dessas pesquisas foram e são até hoje voltadas principalmente para determinadas comunidades, escolas, instituições governamentais e religiosas. Alguns desses estudos incluem coletâneas e obras autorais: de Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanič (2000), Barton e Tusting (2005), Barton e Papen (2010).

No Brasil, destaco as muitas pesquisas etnográficas que Magalhães (2004; 2006; 2008a; 2008b; 2012) vem desenvolvendo em torno dos letramentos, agregando a elas novos significados ao fazer uso dos conceitos de *discurso* em consonância com os suportes teórico/metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC)<sup>52</sup>. Nesse contexto, também destaco a pesquisa de Rios (2009), que aliou a pesquisa etnográfica à Teoria Social do Letramento e à ADC. Minha pesquisa situa-se nesse tripé de teorias e métodos, mas, como minhas questões de pesquisa giram em torno das identidades profissionais e maternas em uma instituição, adoto também conceitos contemporâneos de identidade<sup>53</sup>.

Na próxima seção, trato de um aspecto das pesquisas realizadas no contexto da Teoria Social do Letramento, que vem recebendo críticas de outros pesquisadores. Indico quais aspectos de meu estudo apontam um diferencial em relação a essa pesquisa.

---

<sup>51</sup> Tradução minha: “(...) *a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies*” (BARTON, 2009, p. 32).

<sup>52</sup> Os conceitos da ADC e os métodos que propõe serão amplamente discutidos nesta tese, em especial na Seção 3.3, pois também fazem parte de meu arcabouço teórico/metodológico.

<sup>53</sup> Ver Seção 3.4.4 sobre o tema.

### 3.2.2 A Teoria Social do Letramento e a Questão do Local e do Global

Uma das críticas que os Novos Estudos do Letramento vêm recebendo, diz respeito ao fato de a maioria de seus estudos restringirem-se às comunidades pesquisadas, como se suas práticas de letramento também não sofressem influências externas dos diversos contextos sociais que as rodeiam. Assim explicam Brandt e Clinton (2002, p. 342):

Essa perspectiva gerou uma série de estudos etnográficos de eventos de leitura e escrita a partir dos quais, inferências sobre práticas poderiam ser derivadas. Esses estudos geralmente focavam nos indivíduos e em famílias, ou em pequenos grupos de pessoas em atividades da vida diária. Inventários de eventos de letramento ou de gêneros em uso tornaram-se formas comuns de pesquisa. Estudos de caso de indivíduos, incluindo observações, entrevistas e, em alguns casos, análises de textos também se tornaram comuns (...). A atenção voltou-se para o que os indivíduos liam ou escreviam, quando, onde, como e por quê: o fluxo de letramento nas atividades cotidianas e em torno delas e sua relação com (...) outras práticas sociais. Na melhor das hipóteses, tais estudos contextualizados poderiam capturar os processos regulatórios nos quais o letramento era incorporado na estrutura social, como ele era afiliado à construção da identidade do grupo ou à desigualdade política como potencialmente poderoso (...). Esse acúmulo de pesquisas forneceu muitas evidências empíricas para derrubar cada argumento sobre o letramento oferecido pelo chamado modelo autônomo<sup>54</sup> (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 342).

Segundo as autoras, não é possível negar a importância de estudos localizados e circunscritos a determinadas comunidades quando se deseja conhecer profundamente, por meio de suas práticas de leitura e escrita, suas práticas sociais. Como as autoras ressaltam, esse tipo de pesquisa contribuiu sobremaneira para invalidar o modelo autônomo de letramento. No entanto, defendem que as pesquisas sobre os letramentos não devem perder de vista o potencial que as tecnologias<sup>55</sup> também exercem na desestabilização dos usos, dos

<sup>54</sup> Tradução minha: “*This perspective bred a host of ethnographic studies of reading and writing events from which inferences about practices could be derived. These studies typically focused on individuals and families, or small groups of people as they went about the business of ordinary life. Inventories of literacy events or genres in use became common forms of report. Case studies of individuals, including observations, interviews, and, in some cases, text analyses, also became common (...). Attention focused on what individuals read or wrote, when, where, how, and why: the flow of literacy in and around daily activity and its relationship to (...) other social practices. At their best, such contextualized studies could capture the regulatory processes by which literacy was incorporated into social structure, how closely it was affiliated with group identity-making or political inequity-making, how potentially powerful it was (...). This accumulating body of research provided lots of empirical evidence to overturn just about every claim about literacy offered in the so-called autonomous model (for instance, Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Ivanic, 1991; Besnier, 1995; Fishman, 1988)*”. (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 342).

<sup>55</sup> Quando as autoras se referem às “tecnologias”, estão aludindo à teoria de Latour (1993; 1996) que considera “objetos” como itens que normalmente atuam como mediadores em nossas interações, por exemplo, arquivos, documentos, livros e computadores (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 347). Apoiando-se, então, na teoria de Latour (1993; 1996), que considera que um dos papéis que os objetos exercem em nossas vidas é o de agregar e mediar eventos de modo a realocá-los em uma rede de eventos, elas chamam a atenção para o fato de que quando

valores e dos significados que são atribuídos ao letramento fora do contexto local, visto possibilitarem a ampliação do foco de análise ao realizarem conexões da comunidade estudada com o seu exterior e por reconhecerem essas influências globais.

Sobre isso, Street (2003, p. 80) concorda com a crítica das autoras no sentido de que muitas pesquisas sobre os letramentos acabaram, segundo ele, “*enfatizando em demasia e romantizando o local*”<sup>56</sup>. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que os *objetos* ou as *tecnologias* não podem ser considerados autônomos<sup>57</sup>, ou seja, não podem ser considerados como tendo seu significado chegando a nós de modo intacto, pois as pessoas, em suas comunidades, ressignificam essas práticas e as adaptam para seu contexto local. Street enfatiza, assim, o entendimento de que os letramentos, tanto no contexto local quanto no global, estão intimamente associados às questões de texto, poder e identidade.

Street (2003, p. 81) reforça sua argumentação elencando vários exemplos de pesquisas dos Novos Estudos do Letramento que, ao analisarem os letramentos em determinadas sociedades, levam em consideração a influência do contexto global, adotando como suportes teóricos para seus estudos, entre outros, Bakhtin, com o conceito de *intertextualidade*; Foucault, com o de *discurso*; Fairclough, com sua teoria da ADC; e Gee (2000), que relaciona a abordagem situada dos letramentos em relação aos movimentos sociais amplos no sentido de uma “*virada social*”.

De acordo com a posição de Brandt e Clinton (2002), e concordando com a ressalva de Street (2003), as questões de pesquisa que balizaram esta tese foram levantadas exatamente a partir de uma série de determinações internacionais, estabelecidas por meio de uma vasta documentação oficial, que desencadearam uma série de debates e documentos que tiveram repercussão também local, especificamente no AEE pesquisado (conforme comentado nos Capítulos 2 e 3). Essas discussões e documentos foram redimensionados e adaptados em relação ao que havia sido estabelecido na esfera global<sup>58</sup>.

---

uma pesquisa se fixa somente nos contextos locais, ela pode acabar tornando-se reducionista em suas análises e conclusões, exatamente por não levar em consideração que as tecnologias, a maioria das vezes, originaram-se fora desses contextos locais. Compreender isso significa entender que as características de determinado contexto podem ser reações aos letramentos originados em um outro lugar, podendo eles apresentar uma dimensão nacional ou internacional (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 344-338).

<sup>56</sup> Tradução minha: “(...) *from over emphasizing or romanticizing the local* (...)”. (STREET, 2003, p. 80).

<sup>57</sup> Como elas sugerem ao longo do artigo e, com destaque, nas páginas 348 e 349 (BRANDT; CLINTON, 2002).

<sup>58</sup> Isso porque, ao decidir analisar como a mudança na dinâmica de funcionamento de uma instituição de Educação Especial contribuiu para o surgimento de novas práticas de letramento que poderiam, por sua vez, influenciar na formação das identidades profissionais de seus funcionários, isso me proporcionou extrapolar o contexto local, visto que as mudanças aconteceram devido a determinações governamentais federais que, por sua vez vieram a reboque de um movimento mundial que tem por objetivo incluir de forma mais efetiva crianças, adultos e idosos que apresentem qualquer tipo de DID, no convívio social (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA), 1990); DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, CONFERÊNCIA MUNDIAL DE

A Teoria Social do Discurso de Fairclough (ADC), adotada aqui em conjunto com a Teoria Social do Letramento, vem reforçar a concepção deste trabalho de que a articulação de diferentes discursos (associados a *objetos e tecnologias*) é central para se perceber sua presença nas atividades de letramento diárias das pessoas (STREET, 2003, p. 81).

Ainda dentro dessa questão do local e do global, no Capítulo 4, na Seção 4.4.1, apresento em detalhes a instituição pesquisada e seu funcionamento (o local). Na seção seguinte, faço uma breve apresentação sobre trabalhos desenvolvidos recentemente sobre letramentos no contexto de trabalho, procurando destacar aspectos globais sobre o tema.

### ***3.2.3 Práticas de Letramento no Contexto Profissional***

Muitos estudos de letramento no contexto do trabalho têm sido realizados ao longo dos anos, muitos deles contextualizando suas pesquisas a partir do surgimento do chamado *novo capitalismo* (BELFIORE *et al*, 2004; GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996; HULL, 1997; LANKSHEAR, 1997; O'CONNOR, 1994). De acordo com a definição de Gee, Hull e Lankshear (1996, p.12), o termo refere-se a todo um contexto sócio-histórico que começou a se delinear a partir da Segunda Guerra Mundial, quando países tidos como desenvolvidos começaram a competir economicamente com os Estados Unidos, usando métodos de standardização e de produção em massa de mercadorias. Contudo, os avanços científicos e tecnológicos acabaram levando à fragmentação do mercado de massa em uma infinidade de submercados ou nichos de mercado. Isso porque, as mudanças tecnológicas permitiram que os bens de consumo fossem customizados, ou personalizados, mesmo sendo produzidos em larga escala, o que acabou ocasionando uma grande competição entre os empresários, que abandonaram padrões de produção em massa e se aventuraram nesse novo mercado ainda mais competitivo, visto que agora seria exigida uma maior especialização da parte deles.

Essas mudanças, em que mais mercados estavam competindo pelos mesmos nichos, geraram uma competição acirrada por cargos de trabalho. Segundo os autores, os países que tiveram bons resultados nessa redefinição de mercado. Foram aqueles que demonstraram maior habilidade de adaptação em conseguir produzir bens de qualidade com um menor preço. Sua estratégia para conseguir isso foi espalhar partes dos processos de



produção de mercadorias das empresas e das indústrias em países em desenvolvimento, pois eles, em geral, possuem mão de obra barata e benefícios fiscais.

Para Gee, Hull e Lankshear (1996, p. 12), essas novas práticas surgidas dentro do campo de trabalho, criaram novas configurações para os empregados, como maior pressão e responsabilidade sobre aqueles que detêm cargos de chefia, incentivo da competitividade entre os funcionários de modo a torná-los mais “produtivos” para a empresa, assim como também a proliferação de empregos com baixo salário e de trabalhos temporários. Isso por sua vez, ocasionou para eles consequências diretas nas práticas de letramento dentro das empresas, pois criou novas identidades sociais ou “*novos tipos de pessoas*” (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p.13) como novos líderes, novos trabalhadores, novos estudantes, novos professores, novos cidadãos, e assim por diante. Interessa-lhes então compreender como a linguagem e os letramentos presentes nessas práticas sociais produzem e reproduzem as identidades sociais.

Apesar de os AEEs não terem, pelo menos diretamente, sofrido com essa reconfiguração do mercado de trabalho relacionada aos mercados de consumo, sua dinâmica de funcionamento também foi alterada em função das novas determinações governamentais que, por sua vez, sofreram influência de organismos governamentais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) que, por meio da produção de documentos que os países participantes devem assinar, tenta impor, internacionalmente, padrões de conduta em relação à Educação Especial e à inclusão<sup>59</sup> (BARTON; PAPEN, 2010, p. 67, 144). De acordo com o que foi delineado no Capítulo 1, meu objetivo é conhecer os letramentos que foram se constituindo dentro da nova realidade de um AEE e como as identidades desses profissionais e de profissionais foram se reconfigurando nesse contexto.

Para entender as práticas sociais na instituição, com o objetivo de compreender suas práticas de letramento e as identidades profissionais que se constroem nessas práticas, foi fundamental conhecer de perto o funcionamento da instituição. O’Connor (1994, p. 3) entende os ambientes profissionais como locais de interação social, pois se encontram repletos de pessoas que possuem histórias, valores, crenças, práticas, conhecimentos e experiências distintas. Todos esses elementos são vivenciados diariamente por todos os participantes, podendo eles ocorrer na forma de relações pacíficas, relações conflitantes e com eventuais problemas de comunicação. Assim, para ele, os locais de trabalho são:

---

<sup>59</sup> Essas questões foram analisadas em detalhe no Capítulo 2.

multidimensionais e consistindo de contextos e práticas complexas em configurações diferentes e instáveis. Para monitorar e intervir eficazmente nessas várias configurações é necessário examinar cuidadosamente os fatores internos e externos e os processos (formais e informais) que operam nos contextos e práticas específicas; para identificar e examinar o quadro social, político e conceitual mais amplo que dá a um contexto particular de trabalho (...) seus significados. Ou seja, é essencial para compreender contextos particulares de trabalho, evitar considerar os padrões e as práticas de linguagem e letramento em contextos distintos, mas, ao contrário, como relações e interações que ocorrem em diferentes contextos. Qualquer análise da linguagem, do letramento e do numeramento (e das práticas comunicativas em geral) no local de trabalho, deve focalizar a prática dos discursos; isto é, a atividade social por meio da qual o significado é produzido e na qual está localizado e situado (O'CONNOR, 1994, p. 3)<sup>60</sup>.

Fica claro também que, por ser esse contexto de trabalho tão complexo devido ser composto de práticas que comumente extrapolam o ambiente de trabalho, essas *práticas sociais* - que O'Connor (1994, p. 3) chamou de "*processos e fatores externos*" - acabam por dar uma feição particular a cada instituição, já que produzem diferentes discursos, o que possibilita, por sua vez, a análise da linguagem e das práticas de letramento presentes ali.

Uma metáfora utilizada por Belfiore *et al* (2004, p. 2, 235), para se compreender como são complexas as práticas de letramento no ambiente de trabalho, é a do tapete. Compreendendo que o letramento é muito mais que o domínio de técnicas, que envolve a participação em um grupo social, o ambiente de trabalho pode ser visto como um tapete e os letramentos como as diversas linhas ou fios que compõem o todo. As linhas são muitas e são muito entrelaçadas, formando um só tecido. Sem as linhas não existiria nem tecido, nem estampa, nem tapete, e se alguém puxar somente uma linha do tapete também não terá nada de significativo, porque a linha sozinha não tem nenhum significado nem beleza fora da textura do tapete. Essa metáfora reforça a visão de que o ambiente de trabalho é composto de pessoas que possuem diferentes experiências, já que pertencem a contextos sociais diversos, tornando cada contexto de trabalho peculiar e único.

Isso é muito pertinente para esta pesquisa, já que analiso como as práticas de letramento relativas a cada área de estudo do grupo de profissionais podem influenciar seus usos de letramento na instituição e em seu relacionamento com profissionais de outras áreas.

---

<sup>60</sup> Tradução minha: "(...) *multi-dimensional and consisting of complex contexts and practices in different and shifting configurations. In order to monitor and effectively intervene in these various configurations it is necessary to carefully examine the internal and external factors and processes (formal and informal) which operate on the specific contexts and practices; to identify and examine the broader social, political and conceptual framework that gives a particular workplace context (...) its meanings. That is, it is essential in any understanding of particular workplace contexts to avoid viewing the language and literacy patterns and practices within discrete contexts, but rather as the relationships and interactions which occur within and across different contexts. Any analysis of language, literacy and numeracy (and communicative practices generally) in the workplace must focus on the practice of the discourses; that is, the social activity through which meaning is produced and within which it is located and embedded*" (O'CONNOR, 1994, p. 3).

A seguir, apresento o segundo suporte teórico desta pesquisa, a saber, a Análise de Discurso Crítica (ADC).

### **3.3 Análise de Discurso Crítica**

A Análise de Discurso Crítica entende que o discurso constitui parcialmente todas as dimensões da vida social. Como ele molda e é moldado por relações de poder e por ideologias, o discurso exerce um forte efeito na construção das identidades sociais, nas relações sociais e nos sistemas de conhecimento e crença, considerando-se que, nesses processos, muitas dessas construções passam despercebidas pelas pessoas (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 31). A fim de dar conta de todos esses processos, a ADC desenvolveu os conceitos de *discurso*, *poder*, *hegemonia*, *ideologia*, entre outros, que serão analisados a partir da próxima seção.

A proposta de Fairclough é teórico-metodológica. Desta forma, contempla esses dois aspectos. A separação feita aqui visa atender aos parâmetros acadêmicos de escrita de trabalhos científicos que devem apresentar, entre outras seções, uma de metodologia da pesquisa e outra de teoria. Porém, nas análises, vou considerar esses aspectos de forma conjunta com o objetivo de traçar conexões entre as identidades das profissionais que trabalham na instituição e os dados (cf. Cap. 4).

Em seguida, tratarei de alguns conceitos chave para a ADC assim como de suas principais influências teóricas.

#### ***3.3.1 Conceitos-Chave e Influências Teóricas***

Com o intuito de facilitar a compreensão a respeito dos conceitos utilizados pela ADC e das muitas questões teóricas defendidas por ela hoje, farei um breve relato de seu desenvolvimento e de algumas de suas influências.

A Análise de Discurso Crítica tem em seu termo “crítica” uma grande influência da Escola de Filosofia de Frankfurt, também conhecida por Teoria Crítica – escola de crítica social que surgiu na Alemanha no final da Primeira Guerra Mundial. A questão central debatida ali girava em torno de até que ponto a Razão conseguiria ser a redentora da humanidade (visão essa há muito propalada pelos Iluministas). O advento da Segunda Guerra Mundial trouxe consigo as atrocidades nos campos de concentração e o lançamento das duas

bombas atômicas, o que deixou claro para muitos pesquisadores que uma ciência pura, imparcial, era impossível de existir (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125-127).

Décadas de debates por parte de inúmeros pesquisadores em torno de temas relacionados sucederam-se. Entre eles, destaco o grupo de estudos que se formou na década de 1970, na Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha, que desenvolveu uma abordagem de estudo da *linguagem* relacionando-a aos conceitos de *poder e ideologia*, chamado por eles de *Linguística Crítica* (MAGALHÃES, 2005d, p. 2). Segundo Fairclough e Wodak (1997, p. 260), a maioria deles foi influenciada pelo pensamento de Marx e de sua herança filosófica, principalmente sua corrente ocidental, que enfatizava as dimensões culturais das sociedades, sugerindo que as relações sociais capitalistas eram reproduzidas também pela cultura e não somente pela economia. Daí se pôde perceber a grande importância que a linguagem exerce na realidade social da qual ela faz parte. A linguagem passa a ser vista então como sendo uma *prática social*, onde as construções sociais são entendidas como sendo bem mais que "frutos" da economia, constituindo "*expressões relativamente autônomas das contradições do todo social*"<sup>9</sup>, e estando em constante negação do *status quo* (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997, p. 261).

No ano de 1979, Fowler, Kress, Hodge e Trew publicaram *Language and Control*, livro que veio a influenciar muitos linguistas e pesquisadores que desejavam entender mais profundamente essa relação entre *texto, poder e hegemonia*.

Entre os linguistas que se interessaram por esse tema, destaco Van Dijk, Fairclough, Kress, Van Leeuwen e Wodak que, em 1991, reuniram-se na Universidade de Amsterdã para discutir teorias e métodos em *Análise do Discurso*, especificamente na *Análise de Discurso Crítica* (WODAK; MEYER, 2009). O termo foi cunhado por Fairclough em um artigo publicado no *Journal of Pragmatics* em 1985, que marca a gênese dessa abordagem (MAGALHÃES, 2005d, p.2).

Logo depois, esses pesquisadores retornaram para suas universidades e cada um direcionou seus estudos do discurso. Por exemplo, Van Dijk estabeleceu uma das abordagens da ADC na qual centrou suas análises na relação entre cognição e discurso (VAN DIJK, - 2008).

Apesar de Wodak ter desenvolvido muitas pesquisas e trabalhos teóricos e metodológicos no desenvolvimento da ADC, em conjunto com Fairclough (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997), ultimamente vem desenvolvendo uma abordagem com características

---

<sup>9</sup>Tradução minha: "(...) as relatively autonomous expressions of contradictions within the social whole (...)".

distintas do trabalho desse pesquisador. Ela chama sua abordagem de *Histórico Discursiva*, na qual se destaca o estudo diacrônico da linguagem (análise histórica) como sendo primordial para a compreensão da mudança discursiva (WODAK; MEYER, 2009, p. 120).

Desse grupo, têm destaque nesta pesquisa os pressupostos teóricos e metodológicos de Fairclough (1989; 1992 [trad. 2001]; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), que serão abordados nas seções que se seguem. Porém, os aspectos metodológicos de sua proposta serão devidamente apresentados no Capítulo 4.

A seguir, destaco a Linguística Sistêmico-Funcional como a teoria de análise linguística adotada pela ADC em sua metodologia.

### 3.3.1.1 Linguística Sistêmico-Funcional

Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 139), a teoria linguística que mais tem em comum com a ADC é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). (HALLIDAY, 2004). Ele destaca que desde a formação do grupo de Linguística Crítica, nos anos 70, eles têm utilizado a LSF como principal recurso para a análise de textos. Ao estudar a fundo os aspectos teórico-metodológicos dessa corrente linguística durante muitos anos, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 139) perceberam a possibilidade de fazer uso dela de modo mais amplo, indo além de sua aplicação direta nas análises de textos e desenvolvendo um diálogo teórico com base em seu potencial para a mudança social – proposta fundamental da ADC.

Os pesquisadores (1999, p. 139-140) detalham essa possibilidade de diálogo, explicando que a teoria de Halliday (2004) sobre a linguagem considera-a da seguinte forma: como um sistema semiótico estruturado em termos de estratos que conectam significados (estrato semântico), expressões faladas e escritas (estrato fonológico e grafológico), sendo que esses significados e expressões possuem uma interface com elementos extralinguísticos, como a vida social – ligada aos significados, e o mecanismo vocal, como exemplo de processos corporais. A ligação entre esses dois estratos é mediada pela lexicogramática que, embora não possuindo uma interface diretamente ligada ao social, é historicamente moldada pelas mudanças semióticas da linguagem que, por sua vez, abrem a linguagem à formação social. É dessa ligação da linguagem com o social que, segundo descrição de Fairclough sobre a teoria de Halliday, é funcionalmente fundamentada, ou seja, moldada pelo social e fazendo intersecção simultânea com as chamadas macrofunções da linguagem: *função ideacional* (linguagem como representação das experiências no mundo, construção da realidade), *função interpessoal* (a linguagem presente nas relações sociais e na construção das identidades

sociais) e a *função textual* (a linguagem na forma de texto, podendo ser ele escrito ou na forma de alguma semiose). (FAIRCLOUGH, 1999, p. 139-140).

O Capítulo 4 apresentará as contribuições de Fairclough à LSF. A análise dos dados, apresentada nos capítulos seguintes (5 e 6), será de acordo com esta proposta metodológica de Fairclough (2003).

A seguir, detenho-me em dois conceitos básicos da teoria de Fairclough, a saber, *hegemonia* e *ideologia*.

### 3.3.1.2 Hegemonia e Ideologia

As teorias marxistas que tentavam explicar a influência do capitalismo por meio da cultura foram importantes nas discussões do grupo de Linguística Crítica. Em especial para Fairclough, dois termos foram centrais: *hegemonia* (GRAMSCI, 1971) e *ideologia* (ALTHUSSER, 2001).

Quanto à *hegemonia*, Gramsci propõe relativizar a força da estrutura sobre a superestrutura, trazendo assim ao relevo esta última como sendo fundamental para a análise das sociedades modernas. Nesse novo contexto, onde a sociedade civil ganha importância, a ideologia também aparece compondo as relações sociais.

Apesar de também reconhecer a existência da ideologia, o conceito de Gramsci difere do conceito de Althusser em pontos fundamentais:

a teoria althusseriana implica em uma ligação umbilical entre Estado e aparelhos ideológicos, enquanto a de Gramsci pressupõe uma maior autonomia dos aparelhos privados em relação ao Estado em sentido estrito, mas que pressupõe uma luta cultural-ideológica de uma classe sobre outra.

Ao analisarmos o pensamento gramsciano, estamos penetrando no campo das batalhas ideológicas pela conquista da hegemonia cultural. O domínio do imaginário coletivo funda-se na identidade de princípios com as comunidades de sentido, que forjam as linhas de influência em dada conjuntura. Althusser trata diretamente da ideologia e dos aparelhos ideológicos do Estado que não necessariamente devem ser estudadas como idéias, mas como conjunto de práticas materiais.

A teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado constrói uma visão monolítica e acabada de organização social, onde tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos. Não há mais nenhuma alternativa a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante (ALVES, 2012, p. 2).

De acordo com a interpretação de Fairclough sobre esses conceitos, os autores afirmavam que era possível à classe capitalista perpetuar-se no poder por meio da hegemonia e por meio dela era possível disseminar uma ideologia que legitimasse o *status quo* capitalista. *Hegemonia* e *ideologia* são, nesse contexto, conceitos interligados, pois, para se

exercer um domínio – ou hegemonia – sobre determinada sociedade, há de se disseminar ideologias.

Desse modo, para Fairclough a Hegemonia é o poder que uma classe social exerce sobre uma sociedade em seus diversos âmbitos: político, econômico e cultural. Entretanto, esse poder nem sempre é exercido de forma explícita: na maioria das vezes, ele é bem sutil. Para exercê-lo, essa classe dominante faz "acordos" com as classes dominadas "(...) *mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento*" (FAIRCLOUGH, 2001, p.122). Esses movimentos assemelham-se a uma luta, de modo velado, da classe dominante para se manter no poder e continuar sobrepujando as classes em desvantagem. Essa “luta” acontece nas mais diversas instituições da sociedade civil: educação, saúde, sindicatos, famílias, religião e mídia. A principal arma usada nessas instituições é a ideologia, porque o Estado, representando a classe dominante, tem interesse em manter o *status quo* e usa essas instituições para conseguir seu intento. A eficácia dessa estratégia está diretamente ligada à *naturalização* das ideologias ou, como Gramsci escreveu, ao *senso comum*. Na verdade, quanto mais essas ideologias estão introjetadas na vida das pessoas e em suas relações, maior poder elas exercem, pois haverá menos contestações. No entanto, não podemos imaginar que essas relações sejam estáticas – dominantes de um lado e dominados de outro. O que acontece é um jogo dinâmico de forças que são articuladas, desarticuladas e rearticuladas de forma contínua (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123).

Entretanto, o conceito de Althusser tem sido duramente criticado nos últimos anos, por não ter reconhecido na composição da sociedade um terreno fértil para conflitos que gerassem transformações capazes de mudar seu cenário. Fairclough (2001, p. 121), em especial, rejeita a concepção de Althusser sobre ideologia que a compara a um "(...) *cimento social que é inseparável da própria sociedade*", alegando que, já que os sujeitos são capazes de mudar relações de dominação, também são capazes de transcender às ideologias relativas a essa dominação.

A concepção de *ideologia* adotada por Fairclough está de acordo com aquela definida por Thompson (1990, trad. 2007). Fairclough entende ideologias como:

(...) significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Aqui se inclui também reconhecer que determinados usos da linguagem e de formas simbólicas em geral podem ser ideológicos nos discursos, nos gêneros e nos estilos<sup>61</sup>.

Como esta tese trata de questões relacionadas ao *poder* e à *hegemonia*, em relação às profissões na instituição pesquisada, considero importante diferenciar esses conceitos, que também são desenvolvidos na ADC.

### 3.3.1.3 Poder e Hegemonia

*Poder e hegemonia* são conceitos interligados devido à sua semelhança. Contudo, Fairclough (2001, p. 122-123) deixa clara a diferença entre eles quando se refere ao *poder* como a forma na qual a *hegemonia* é exercida. Assim, quando se fala na manutenção do *status quo*, lida-se com a categoria de *poder*, porque são as instituições sociais, como a educação, as leis, a religião e a família, que estabelecem como serão estruturados certos tipos de discursos capazes de possibilitar a manutenção do poder de determinada classe social em detrimento de outras. Um exemplo prático é o da instituição educação, que condiciona os cidadãos, desde a infância, por meio de seu discurso, a aceitarem um conjunto de valores impostos como sendo os mais apropriados para o bom andamento das relações sociais da comunidade a que pertencem.

Foucault (1984), filósofo que exerceu grande influência no desenvolvimento dos pressupostos teórico-metodológicos da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, p. 63), entende o poder como parte das práticas sociais do dia a dia em suas várias instâncias, como na família, na escola e na religião, sendo o discurso o meio pelo qual esse poder é efetivamente exercido. Isso implica dizer que o que acontece no nível de cada um desses micropoderes pode ou não estar ligado às mudanças que acontecem no nível macro – como no Estado, visto que esses micropoderes formam uma rede de poderes exercidos em uma sociedade que vão além do alcance do Estado.

Dessa forma, para Foucault, o poder não tem uma conotação somente repressiva, excludente das pessoas na sociedade. Longe disso, o poder, em grande parte, não é exercido de forma impositiva, ele está entranhado nas práticas sociais de indivíduos e de grupos e “(...) *de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (...)*” (FOUCAULT, 1998, p. 08). É exatamente por essas características que ele tem se mantido, ao

---

<sup>61</sup> Ver definição Seção: 3.3.1.5.



longo de toda a história da humanidade, independente do regime político vigente. Sua existência é tão complexa e enganadora que é difícil perceber claramente quem o exerce.

Após analisar a complexidade envolvida em torno do entendimento do que significa o *poder* para Foucault e da adoção desse conceito nos desenvolvimentos da ADC por Fairclough. Vou conceituar, em seguida, outro conceito chave para essa teoria, que é o conceito de *discurso*.

#### 3.3.1.4 Discurso

De acordo com Brandão (2002, p. 31), Foucault define o *discurso* como um conjunto de enunciados referentes a uma mesma *formação discursiva*<sup>8</sup>. Para ele, o discurso não é algo neutro nem descompromissado, ao contrário, é um "(...) *jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e de resposta*", de dominação e de dominados. É, portanto, um espaço de luta, onde quem detém o poder detém também determinado discurso que pode ser apresentado como verdade, a fim de se perpetuar. Foucault expõe essa ideia de forma contundente quando afirma:

[...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 9-10).

Na ADC, Fairclough diferencia dois tipos de “discurso”: um como abstrato *discurso* e o outro como nome contável *discursos*. O primeiro, com sentido abstrato, é entendido como sendo uma das molas-mestras das transformações sociais. Isso porque, é ele que compõe todo o processo de interação social que acontece no dia a dia de uma determinada comunidade, incluindo seus valores implícitos e explícitos, normas, regras e leis que perpassam todas as instâncias da atividade humana, ou seja, a econômica, a social, a educacional, a política e a cultural (MEY, 1993, p. 187 *apud* MEY, 2001, p. 165). Assim sendo, pode-se observar claramente que é impossível ver um discurso de forma isolada, pois ele está ligado a um contexto social. Indo além, é possível afirmar que o discurso "(...) é

---

<sup>8</sup> As *formações discursivas* são responsáveis pelos discursos que se localizam em lugares sócio-históricos variáveis. Isso quer dizer, em diferentes épocas, lugares e localizações institucionais, certos enunciados se farão presentes em lugar de outros.

*socialmente constitutivo e socialmente moldado*”<sup>62</sup> (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997, p. 258). É socialmente moldado pelas práticas sociais; ao mesmo tempo, tem um papel socialmente constitutivo “(...) *tanto no sentido de que ajuda a manter e reproduzir o status quo social como também no sentido de que contribui para transformá-lo*”<sup>63</sup> (ibid).

Com respeito à definição de *discurso* como nome contável, podendo também ser usado no plural, refere-se a exemplos particulares, como o discurso religioso e o discurso da mídia. Nessa forma, *os discursos* são maneiras de representar partes do mundo e também ajudam na identificação de maneiras particulares de ser, como se verá adiante.

---

<sup>62</sup> Tradução minha: “(...) *socially constitutive as well as socially shaped ...*”. (Grifo dos autores).

<sup>63</sup> Tradução minha: “(...) *both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it*”.

### 3.3.1.5 Ordens do Discurso e Práticas Sociais

É de Foucault (1996) o uso que Fairclough (2003) faz do termo *ordem do discurso*, uma categoria das *práticas sociais* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21-23) que são, por sua vez, combinações particulares de *gêneros*, *discursos* e *estilos*.

Para entender esses conceitos mais detalhadamente, é importante considerar a relação entre *eventos sociais*, *práticas sociais* e *estruturas sociais*. Entre esses três conceitos, o mais abstrato é o de *estruturas sociais*, que se refere, por exemplo, às estruturas econômicas e ao sistema linguístico. Elas definem certo potencial, certas possibilidades, excluindo outras (FAIRCLOUGH, 2003).

As entidades intermediárias entre elas e os *eventos sociais* (conceito mais concreto dos três) são as *práticas sociais* – conceito desenvolvido por Harvey (1996), no qual compreende que as *práticas sociais* articulam dialeticamente diversos elementos sociais, como o discurso (ligado aí à linguagem), as relações sociais, o mundo material e as pessoas (com suas crenças, valores, atitudes e histórias). Essas práticas são dialéticas por estarem presentes nas diversas instituições e esferas da sociedade e por estarem presentes, de forma simultânea, na vida diária das pessoas, envolvendo suas atividades materiais e suas relações sociais. Chouliaraki e Fairclough complementam, nesse sentido, que, com respeito ao discurso e às relações dialéticas que compõem as *práticas sociais*

“(...) apesar do elemento discursivo de uma prática social não ser o mesmo das relações sociais, cada um, de certa forma, inclui ou internaliza o outro, visto que as relações sociais são, em parte, de natureza discursiva e o discurso é, em parte, composto pelas relações sociais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 25).

Assim, as práticas sociais, por intermediarem as estruturas e os eventos, carregam características de ambos, de forma a se equilibrarem entre transformações e permanências orquestradas pelas circunstâncias sociais (FAIRCLOUGH, 1999).

As *práticas sociais* possuem um nível intermediário de flexibilidade, pois são maneiras de selecionar determinadas possibilidades estruturais e excluir outras, podendo elas estar associadas a determinadas práticas e não a outras. Fairclough (2003, p. 23) cita, como exemplo dessa dinâmica, as mudanças operacionalizadas entre as práticas de ensino e pesquisa nas universidades e as práticas administrativas de gestão. Essas práticas, que antes eram tidas como primordialmente pertencendo a esferas distintas da sociedade, coexistem atualmente e de maneiras diferentes do que no passado, no sentido de que as universidades

desenvolveram meios elaborados de propaganda de suas instituições, usando princípios e preceitos do marketing administrativo. De forma que o discurso educacional contemporâneo, e em especial o universitário, ao falar de cursos e da estrutura física em panfletos ou *outdoors*, utiliza o léxico originalmente usado pelo Marketing, aquele ligado a mercadorias ou produtos a serem comercializados (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31-81). Fairclough chama esse fenômeno de *comodificação*, definindo-o como:

[...] processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 255).

Os *eventos sociais*, como já mencionado anteriormente, são considerados como concretos por se centrarem nas ações dos agentes sociais, ou seja, nos eventos individualizados, como uma determinada aula ou um culto religioso. Por serem concretos, possuem também início e fim. Comparando com as *Estruturas Sociais*, que se constituem em um potencial do que pode acontecer ou como um conjunto de possibilidades, os *eventos sociais* são o que realmente acontece. Ainda segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 25), esses eventos são parcialmente moldados pelas *práticas sociais* que definem, por exemplo, maneiras específicas de agir. Essa influência é parcial, porque os eventos sofrem a influência de diferentes e, portanto, conflitantes práticas sociais, sendo que os agentes sociais envolvidos podem optar por umas e rechaçar outras.

Com respeito às línguas, Fairclough (2003, p. 24) afirma que elas encontram-se nas *estruturas sociais* (abstratas), visto que carregam determinado potencial e certas possibilidades, restringindo ou excluindo outras, como as regras gramaticais de uma língua. Já os textos, são reconhecidos como elementos dos *eventos sociais* e não simplesmente os efeitos dos potenciais definidos pelas línguas. Como intermediária entre essas duas entidades estão os elementos linguísticos das redes de *práticas sociais*. O autor nomeia essa rede de *ordens do discurso* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Ele salienta que, apesar de possuírem o aspecto linguístico, não incluem nomes e orações (elementos que, segundo ele, pertencem às estruturas linguísticas), e sim os seguintes elementos: *gêneros, discursos e estilos*. Fairclough comenta a esse respeito:

Esses elementos selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras – eles controlam a variabilidade linguística em áreas particulares da vida

social. Então, as **ordens do discurso** podem ser vistas como a organização social e o controle da variação linguística<sup>64</sup>. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

No entanto, para entender a relação entre essas três entidades (eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais) é fundamental compreender que a língua (estruturas) não pode ser separada dos elementos sociais (práticas e eventos). Pois, segundo ele, fazendo referência à principal teoria linguística na qual se apoia – a teoria funcional da linguagem de Halliday (2004), até mesmo as gramáticas das línguas são socialmente moldadas. Então, as práticas sociais, que são o nível intermediário entre as estruturas (abstratas) e os eventos (concretos) fazem a organização social e controlam a variação linguística. Por isso, é possível afirmar que os elementos das ordens do discurso (*discursos*, *gêneros* e *estilos*) não são categorias puramente linguísticas, visto que atravessam as estruturas mais abstratas da sociedade até o mais concreto das relações sociais cotidianas. Dessa forma, pode-se dizer que os textos não podem ser compreendidos como sendo simplesmente a consequência das estruturas linguísticas, mas que “(...) *também são efeitos de outras estruturas sociais e de práticas sociais em todos os seus aspectos*”<sup>65</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). Daí ser difícil conseguir separar ou isolar os variados fatores de construção dos textos.

Com respeito aos três componentes das *Ordens do Discurso* - a saber: *discursos*, *gêneros* e *estilos* -, Fairclough (2003) relaciona-os com o que chama de *significados da linguagem*, um desenvolvimento da teoria das funções da linguagem de Halliday (2004). Com isso, ele tornou a teoria funcional da linguagem de Halliday mais aplicável às análises sociais.

A tabela, logo a seguir, apresenta na parte superior as (meta) funções da linguagem - teoria de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) - e, na parte inferior, o desenvolvimento dessa teoria por Fairclough (2003), onde ele redefine as (meta)funções da linguagem em significados e faz uma relação de cada um desses significados com os três principais componentes das *ordens do discurso*, a saber: *discursos*, *gêneros* e *estilos* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999):

**Tabela – 2:** Desenvolvimento da teoria de Halliday

|  |                   |                |                     |
|--|-------------------|----------------|---------------------|
| (META)FUNÇÕES DA LINGUAGEM (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2004) | FUNÇÃO IDEACIONAL | FUNÇÃO TEXTUAL | FUNÇÃO INTERPESSOAL |
|--|-------------------|----------------|---------------------|

<sup>64</sup> Tradução minha: “*These elements select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas or social life. So orders of discourse can be seen as the social organization and control of linguistic variation*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

<sup>65</sup> Tradução minha: “*(...) they are also effects of other social structures, and of social practices in all their aspects*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

| SIGNIFICADOS DA LINGUAGEM (FAIRCLOUGH, 2003) | SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL (Discursos) | SIGNIFICADO ACIONAL (Gêneros) | SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL (Estilos) |
|--|--|-------------------------------|--|
|--|--|-------------------------------|--|

Fonte: Halliday; Mathiessen (2004 *apud* FAIRCLOUGH, 2003) (Tabela elaborada pela pesquisadora).

De acordo com a proposta de Fairclough (2003, p. 26) e como é apresentado na tabela, os *gêneros* são maneiras de agir e interagir por meio da fala ou da escrita. Conseqüentemente, diferentes gêneros podem ser considerados como diferentes formas de as pessoas agirem ou interagirem, como em uma consulta médica ou em uma entrevista de emprego (MAGALHÃES, 2004). Os gêneros assim entendidos são analisados pelo *Significado Acional*.

O *discurso* figura aí como '*parte da ação*'. Ele também aparece nas representações do mundo material e nas representações de outras práticas sociais. Os discursos, aqui entendidos em seu sentido, como nomes contáveis<sup>66</sup>, são maneiras particulares de representar parte do mundo, sendo que é possível representar uma mesma área do mundo de diferentes posições ou perspectivas, usando para isso diferentes discursos. Um exemplo seriam as escolhas lexicais<sup>67</sup> que um jornal poderia adotar para se referir a um grupo de pessoas que saiu às ruas de uma cidade com cartazes e apitos, chamando-os de "*manifestantes*" ou de "*baderneiros*". O *Significado Representacional* tem relação com os discursos.

Por último, os *estilos* referem-se à forma de representação pelo uso da linguagem ou de outras semioses, incluindo aí maneiras de ser e identidades pessoais ou coletivas. Um exemplo desses estilos seria a maneira pela qual um professor usaria a linguagem para identificar-se como um professor da escola pública, ou da escola privada ou da universidade, sua identidade como profissional de ensino pode variar de acordo com cada contexto. O *Significado Identificacional* tem relação com os estilos.

Esta tese usa, como um de seus suportes metodológicos, o *Significado Representacional* e o *Significado Identificacional*, respectivamente, os *discursos* e os *estilos*, por considerá-los imprescindíveis para as análises das representações dos profissionais de suas práticas e letramentos, assim como de suas identidades na instituição. Quanto às mães,

<sup>66</sup> Sobre isso ver Seção: 3.3.1.4.

<sup>67</sup> Os significados dessas escolhas são ainda mais significativos, visto que se encontram no nível discursivo.

eles me permitiram analisar como suas concepções sobre os letramentos indicam aspectos de suas identidades maternas<sup>68</sup>.

Na seção seguinte, falarei brevemente sobre a proposta teórico-metodológica de Fairclough apresentada em 1992 para, a partir daí, apresentar sua atualização.

### **3.3.2 Teoria Tridimensional do Discurso**

Essa proposta teórico-metodológica foi desenvolvida por Fairclough em seu livro de 1992 (trad. 2001), que entende o discurso como sendo composto de três dimensões: a primeira do *texto* – oral ou escrito; a segunda, da *prática discursiva*, envolvendo a produção e a interpretação do texto; e a terceira, a *prática social*, da qual fazem parte as duas anteriores. Fairclough (2001b, p. 35) complementa, afirmando que “*essas são as três perspectivas que podem ser levadas em conta, três maneiras complementares de leitura, num evento social complexo*”.

Não há em nenhuma delas hierarquia, visto que são apresentadas em um quadro tridimensional. Assim, seria mais fácil para o pesquisador perceber os diversos pontos de articulação dessas dimensões entre si. Por exemplo, seria possível fazer uma avaliação das relações entre a mudança discursiva e a mudança social, tendo-se em mente que as propriedades dos textos e as propriedades sociais de eventos discursivos constituem instâncias da prática social. Como consequência, seria possível ver a prática discursiva como capaz de exercer uma grande influência nas crenças e no senso comum das pessoas, assim como nas relações sociais e nas identidades sociais.

Anos depois, Fairclough atualiza sua teoria, no livro escrito com Chouliaraki, intitulado *Discourse in late modernity* (1999) e no livro de 2003, *Analysing Discourse*. Em 2010, reedita seu livro *Critical Discourse Analysis*. Apresento a seguir algumas mudanças significativas na abordagem de Fairclough.

### **3.3.3 Atualização e Novas Influências**

Na atualização de sua teoria, Fairclough mantém as três dimensões do discurso; contudo, a prática social é agora central à teoria. Nesse novo contexto, o discurso passa a ser

---

<sup>68</sup> Esses dois significados são explorados mais detalhadamente no Capítulo 4, especificamente nas Seções 4.3.3.1 e 4.3.3.2, assim como nos Capítulos 5 e 6.

visto como um dos momentos das práticas sociais e, nelas, como um dos elementos das ordens do discurso.

Outro ponto importante a destacar é que ele desenvolve a abordagem da ADC, chamada agora de *Abordagem Dialético-Relacional* (WODAK; MEYER, 2009; FAIRCLOUGH, 2010), na qual se destaca sua proposta de *transdisciplinaridade* nas pesquisas sociais. Ele define assim *transdisciplinaridade* (FAIRCLOUGH, 2010, p. 231): “O que a distingue é que, ao reunir disciplinas e teorias com o objetivo de tratar de questões de pesquisa, ela entende esse “diálogo” entre elas como uma fonte para o desenvolvimento teórico e metodológico de cada uma delas<sup>69</sup>.”

Pode-se perceber aí como ele deixa clara sua preocupação em sempre ultrapassar as barreiras linguísticas de seu campo de pesquisa, expandindo-as, como se verá a seguir, para as Ciências Sociais críticas, objetivando compreender melhor o complexo quadro social, histórico e econômico da chamada *modernidade tardia* (GIDDENS, 1991, 2002)<sup>70</sup>. Fairclough deixa claro que seu objetivo com isso é ler esses textos em uma perspectiva linguística a fim de formar um quadro sobre a situação da linguagem na contemporaneidade para, a partir daí, propor uma pesquisa transdisciplinar de estudos que ultrapassem uma teoria em particular e, sim, que englobe uma área de pesquisas críticas, que poderia mesmo conter teorias que, em outros contextos, seriam conflitantes (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 75; FAIRCLOUGH, 2010, p. 231).

O primeiro autor de que tratarei é Harvey que, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 77) baseia suas análises sobre a modernidade tardia nas mudanças econômicas no capitalismo. Por esse motivo, seu trabalho oferece um quadro importante para o desenvolvimento de outras teorias.

Para Harvey, as mudanças econômicas relacionadas ao aceleração da produção, trouxeram mudanças culturais profundas. A mais significativa delas é que as sociedades contemporâneas são caracterizadas pelo que é volátil, efêmero e descartável, não só no que se refere a bens de consumo, mas também a valores, estilos de vida e relações sociais. As noções

---

<sup>69</sup> Tradução minha: “*What distinguishes it is that in bringing disciplines and theories together to address research issues, it sees ‘dialogue’ between them as a source for the theoretical and methodological development of each of them*” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 231).

<sup>70</sup> É importante salientar, nesse momento, que não é meu intuito aqui apresentar de modo detalhado e abrangente todos os autores e as teorias que têm influenciado os últimos trabalhos de Fairclough, visto que isso excederia os objetivos desta pesquisa. De forma que me deterei em dois autores – David Harvey e Anthony Giddens – que contribuíram, significativamente, para seus estudos relacionados à modernidade tardia e às identidades contemporâneas. Para aprofundar o tema e conhecer outros autores que o influenciaram, recomendo a leitura do livro: “*Discourse in Late Modernity – Rethinking Critical Discourse Analysis*”, de Chouliaraki e Fairclough (1999).



de tempo e espaço têm ficado cada vez mais compactadas, tanto porque os custos para se deslocar de um lugar para outro no mundo ficaram mais acessíveis, mas também por conta da própria Internet, que desestabiliza as barreiras espaciais.

Nessa mesma linha, cabe discutir o efêmero e o descartável, pois a publicidade torna tênue a linha entre o que é real e o que é simulado, passando a veicular imagens de pessoas ou de lugares ou mesmo de objetos como sendo desejáveis ou ideais. Tudo então passa a ser uma mercadoria, que poderia ser fabricada em determinado lugar e vendida em vários outros lugares. Para Harvey, todo esse contexto está na origem de uma crise generalizada de representação que desestabiliza, por sua vez, a noção de identidade - tanto a identidade coletiva quanto a individual. Isso então gera lutas, nas diversas esferas que compõem a modernidade tardia, para estabelecer identidades nesse contexto do efêmero, como é notório no comércio, que comumente pressiona organizações e pessoas a projetarem imagens diferentes dependendo do contexto no qual se encontrem.

Assim como Harvey, Giddens (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 78; GIDDENS, 2002) também estuda a modernidade tardia, enfatizando suas características culturais e as maneiras nas quais as vidas das pessoas e, conseqüentemente, suas identidades, são diariamente modificadas por elas.

Giddens destaca o fenômeno da *globalização*, que relativiza o significado de tempo e espaço por “desencaixar” as relações sociais, que antes eram travadas em lugares e contextos particulares, transformando-as agora em eventos sem precedentes, visto cruzarem constantemente as fronteiras espaciais e temporais (GIDDENS, 2002, p. 27). Assim, ao considerar a globalização como se constituindo, eminentemente, de uma relação dialética entre o local e o global, o autor destaca que, nesse contexto, as identidades sofrem uma influência profunda dos processos globais e das tendências comportamentais que lhes são impostas, pois ao mesmo tempo que as pessoas são instadas a tomar posição, também acabam impondo, em algum grau, suas identidades, contribuindo assim para essa interpenetração do local e do global (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 81).

Para Giddens (2002, p. 25), outra característica fundamental da modernidade tardia que está intimamente relacionada à noção de *globalização*, definida há pouco, é a *reflexividade*. Ele assim a define:

A modernidade é essencialmente uma ordem pós-tradicional. A transformação do tempo e do espaço, em conjunto com os mecanismos de desencaixe, afasta a vida social da influência de práticas e preceitos preestabelecidos. Esse é o contexto da consumada *reflexividade* (...). Ela se refere à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz

de novo conhecimento ou informação. Tal informação ou conhecimento não é circunstancial, mas constitutivo das instituições modernas – um fenômeno complicado, porque existem muitas possibilidades de se pensar sobre a reflexividade nas condições sociais modernas (GIDDENS, 2002, p. 25).

Isso porque, ainda segundo o autor, diferentes das ciências e da filosofia iluministas, que ofereciam ao mundo respostas certas para suas questões, “(...) a reflexividade na modernidade de fato solapa a certeza do conhecimento, mesmo nos domínios centrais da ciência natural” (GIDDENS, 2002, p. 26).

O descrédito sofrido pelas tradições e pelas instituições tradicionais, como a família, ocasiona a reconstrução das identidades no contexto da reflexividade, onde as relações interpessoais, por exemplo, de amizade ou amor, perderam muito de sua profundidade ligada às características éticas que as normalizavam e se tornaram comumente vazias, pautadas muitas vezes por possíveis ganhos materiais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 82).

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 83), consideram que as teorias tanto de Harvey quanto de Giddens podem servir de base para muitos temas significativos para a ADC relacionados à modernidade tardia, especificamente o que está implícito nelas em relação à linguagem. Os temas propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 83) são a *hibridização*, a *globalização*, a *identidade*, a *reflexividade* e a *comodificação*.

Destaco para esta tese a *identidade* e a *reflexividade*, visto que esses dois temas abordam questões relacionadas à vida social envolvendo cultura, poder, o local e o global e os usos sociais da linguagem. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 83), a modernidade tardia mina, de forma perversa, as identidades tanto individuais quanto coletivas, ocasionando constantes conflitos e lutas na vida social, em especial dentro do contexto de trabalho. Nesta tese, interessa-me o AEE, onde profissionais com letramentos de diferentes áreas do conhecimento têm de conviver entre si por conta de uma determinação governamental. Essa convivência faz aflorar questões de poder, ligadas aos letramentos, que antes não eram percebidas, visto que trabalhavam de forma isolada. As identidades maternas também são afetadas no contexto da globalização, tendo em vista que decisões tomadas nas esferas globais em torno da Educação Especial têm uma repercussão local, pois as mães se veem forçadas a tomar decisões difíceis sobre o que seria o melhor atendimento para seus filhos e filhas<sup>71</sup>. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 83) denomina esse fenômeno de “*identificação no discurso*”, ou seja, “*lutas para encontrar uma voz como parte das lutas para encontrar uma*

---

<sup>71</sup> Veja esse contexto de forma mais detalhada no Capítulo 2.

*identidade*”. Nesse contexto, Fairclough considera a “*reflexividade linguística*”, que nada mais é do que a consciência do poder da linguagem, como sendo capaz de mudar as relações sociais, conhecimento esse fundamental na luta de poder pelo reconhecimento das identidades.

A seguir, aprofundo o conceito de identidades com base nas teorias de Chouliaraki e Fairclough (1999), de Fairclough (2003), de Gee (2000-2001) e na Teoria Social do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 2009).

### **3.4 Identidades**

Não tenho a pretensão aqui de pesquisar as identidades em todos os seus aspectos, porque, além de exigir uma pesquisa de maior duração, isso iria extrapolar em muito os objetivos de meu trabalho. Estou interessada em entender como as identidades das participantes são construídas em um momento específico de suas histórias: no contexto das relações profissionais travadas na instituição pesquisada, relações essas que, por sua vez são influenciadas por práticas de letramento relativas às diversas áreas profissionais representadas ali e pelas práticas de letramento dessas profissionais em suas casas, tanto nos momentos de lazer como nos momentos de estudo e de preparação para o trabalho.

Quanto às mães, meu interesse está em perceber como suas concepções sobre o letramento indicam características de suas identidades maternas. Isso porque essas concepções podem me ajudar a entender posições e atitudes tomadas por elas no dia a dia que dizem respeito aos tratamentos para seus filhos; nesse caso, o dilema de incluir ou não seus filhos ou filhas na escola regular, por conta da imposição governamental de inclusão, como condição para a continuação dos atendimentos no AEE.

Dessa forma, a construção das identidades dessas participantes que extrapola esses contextos de lugar e de tempo será provavelmente diferente daquelas analisadas aqui. Isso se deve ao fato de a construção das identidades ser um processo histórico e, mesmo diferindo em função do tempo e da situação, essa mudança é progressiva e carrega consigo traços das identidades passadas, identidades essas construídas tanto coletivamente quanto pessoalmente no discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 96). A não fixidez dessas identidades pode ser compreendida graças ao fluxo proveniente da modernidade tardia e pelo fato mesmo de essas identidades encontrarem-se situadas no interior do discurso que as constrói a partir de determinados processos negociados ao longo das interações que são travadas cotidianamente (MOITA LOPES, 2002).

Assim, apresento aqui as três teorias principais nas quais me baseio para as análises das identidades: o *Significado Representacional* e o *Significado Identificacional*, de Fairclough (2003)<sup>72</sup>; os pressupostos teóricos da Teoria Social do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 2009)<sup>73</sup>; e a proposta de Gee (2000 - 2001; 2003) sobre identidades no contexto educacional<sup>74</sup>.

Na Seção 3.4.4, vou estabelecer relação entre as teorias mencionadas e meu estudo das identidades. Reconheço que cada uma dessas teorias possui características próprias, mas procuro integrá-las no que apresentam em comum para o estudo das identidades.

### 3.4.1 Identidade para a ADC

O conceito de identidade que me interessa aqui tem como base teórico-metodológica principal a Análise de Discurso Crítica de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003). Como já apresentado na Seção 3.3.3, é com base em teóricos da pós-modernidade como Giddens (1991) e Harvey (1989) que Fairclough reconhece a construção das identidades como um processo histórico.

A abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Fairclough fornece subsídios para a análise das identidades quando as situa nas *ordens do discurso*, que são entendidas por ele (FAIRCLOUGH, 2003) como constituindo o aspecto discursivo de redes de práticas sociais, já que se encontram presentes nas diversas instituições e esferas da sociedade e na vida cotidiana das pessoas com suas atividades materiais e suas relações sociais, envolvendo nessas dinâmicas trocas de conhecimentos, valores e crenças. Os três significados das ordens do discurso são: o *significado acional* (gêneros), o *significado representacional* (discursos), e o *significado identificacional* (estilos). Conforme especificado no final da Seção 3.3.1.5, optei pelos dois últimos significados, pois considero que as representações do letramento para as profissionais da instituição e para as mães dos alunos e alunas atendidos ali sugerem aspectos de suas identidades, respectivamente, de suas identidades profissionais e de suas identidades maternas<sup>75</sup>.

<sup>72</sup> Conforme descritas na Seção 3.3 e no Capítulo 4, Seção 4.3.3.1 e 4.3.3.2.

<sup>73</sup> De acordo com o que foi exposto na Seção 3.2.

<sup>74</sup> Descrita na Seção 3.4.2.

<sup>75</sup> Esses significados serão analisados a fundo nas Seções 4.3.3.1 e 4.3.3.2, assim como nos capítulos de análise.

### 3.4.2 Proposta de GEE

Apresento agora a proposta de Gee (2000 - 2001; 2003) a respeito de como analisar identidades. Ao reconhecer a importância dos estudos contemporâneos sobre identidade como um importante instrumento de entendimento do mundo pós-moderno, o autor (2000 - 2001; 2003) desenvolve uma concepção de identidade que gira em torno de quatro maneiras nas quais alguém pode ser reconhecido (a) como um “(...) *determinado tipo de pessoa em um dado contexto*” (2000 - 2001, p. 99). Dentro dessa definição, está pressuposto que a identidade do sujeito ao longo de suas relações sociais cotidianas pode mudar de um contexto para outro; isso implica também ser ela ambígua ou instável; e, por fim, ainda significa que as pessoas possuem múltiplas identidades relacionadas a seus desempenhos na sociedade. Para Gee, essa definição de identidade pode ser uma ferramenta de análise útil para questões de teoria e prática em relação à educação (GEE, 2000 - 2001, p. 100).

#### 3.4.2.1 Quatro Tipos de Identidades

Gee (2000 - 2001, p. 100) define quatro tipos de identidade ou quatro maneiras de ver as identidades: Identidade Natural, Identidade Institucional, Identidade Discursiva e Identidade por Afinidade. Antes de defini-las, é importante ressaltar que esses quatro tipos de identidade constituem-se em diferentes sistemas de interpretação e que quase todo aspecto de identidade pode ser relacionado a eles. Isso porque, essas quatro perspectivas de identidades estão interrelacionadas, sendo que tudo depende do foco de atenção nos diferentes aspectos que dizem respeito a como as identidades são construídas e sustentadas. Assim, as pessoas podem, ativamente, construir o mesmo aspecto identitário de diferentes maneiras e podem negociar e contestar como essas características podem ser vistas por elas mesmas ou pelos outros, em termos das diferentes perspectivas em relação às identidades. Em relação a essas categorias desenvolvidas por Gee (2000 - 2001, p. 101), ele propõe, ainda, o seguinte:

Elas são quatro maneiras de formular perguntas sobre como a identidade está funcionando para uma pessoa específica (criança ou adulto) em um dado contexto ou através de um conjunto de diferentes contextos. (...) Elas são quatro suportes que podem estar todas muito bem presentes e juntas (formando um tecido) à proporção que uma pessoa age em um dado contexto. No entanto, ainda podemos perguntar, em relação a um dado momento e lugar, qual corrente ou correntes predominam ali e por quê<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> Tradução minha: “*They are four ways to formulate questions about how identity is functioning for a specific person (child or adult) in a given context or across a set of different contexts. (...) They are four stands that may*

### a) Identities Naturais

Elas se referem ao estado que a pessoa é sem que para isso tenha feito ou conseguido algo para obtê-lo. Isso porque a “força”<sup>77</sup> desse estado se desenvolve por ela mesma, já que sua origem é a natureza, e não é controlada nem por um sujeito nem pela sociedade. Gee fornece seu exemplo pessoal de possuir um irmão gêmeo – ser gêmeo é um estado no qual ele está e não algo que ele tenha feito ou conseguido, o poder que o determina são os genes e a origem dessa força é a natureza que, por sua vez, desenvolve-se independentemente do controle de um indivíduo ou da sociedade (GEE, 2000 - 2001, p. 102). Concordo, no entanto, com Gee (2000 - 2001) que, apesar dessas identidades terem suas origens na força da natureza, elas só podem tornar-se identidades a partir de seu reconhecimento pelas outras pessoas por intermédio das instituições, do discurso dos grupos de afinidade, ou seja, pelas mesmas forças que constituem os outros tipos de identidades comentados aqui. Isso porque, ainda segundo o autor, essas quatro perspectivas de identidade apresentam relações entre si no contexto das relações sociais travadas cotidianamente.

Discordo da proposta de Gee a respeito das Identidades Naturais pelo fato de a identidade ser uma categoria social, pois é parte da prática social. Portanto, o que ele denomina “natural” é também social: ter um irmão gêmeo pode ser entendido de diferentes formas. Assim, interessam-me, nesta tese, as identidades sociais de profissionais em seu lugar de trabalho travando relações cotidianas com outros profissionais e outras profissionais de áreas distintas, como: pedagogas, fonoaudiólogas e terapeutas ocupacionais.

### b) Identities Institucionais

Um exemplo de identidades institucionais é a profissão de professor ou professora: ser professor ou professora é uma posição atingida, não é algo que possa ser conseguido naturalmente, pois a origem dessa posição, a força que a determina, é um grupo de autoridades, tanto governamentais (que possuem o poder instituído para criarem concursos públicos) quanto acadêmicas, ou seja, por professores que participam das bancas de seleção para esses concursos. Segundo Gee (2000 - 2001, p. 102), o processo pelo qual essa força funciona é a autorização, ou seja, leis, regras, tradições e princípios de vários tipos que

---

*very well all be present and woven together as a given person acts within a given context. Nonetheless, we can still ask, for a given time and place, which strand or strands predominate and why.”*

<sup>77</sup> Gee (2000 - 2001, p. 101) usa o nome “força” referindo-se à fonte ou origem do reconhecimento dos tipos de identidade propostos por ele.

permitem às autoridades “criarem” a posição de professor com suas respectivas responsabilidades e direitos. Ainda de acordo com o autor (GEE, 2000 - 2001, p. 103), as identidades institucionais podem ser consideradas em um contínuo, em relação ao qual uma pessoa é capaz de preencher ou alcançar um papel na instituição, assim como o de assumir responsabilidades ali. Ele, então, compara a escolha da profissão de professor ou professora como sendo um chamado, ou vocação, onde o sujeito mostra-se capaz de dar o seu melhor exercendo o ofício que escolheu.

O oposto disso seria pensar em prisioneiros em uma instituição penal: essa posição lhes foi imposta e ela acarreta, por sua vez, a realização de certas atividades que, em outras circunstâncias, dificilmente esses prisioneiros realizariam de livre e espontânea vontade. Esses dois exemplos são citados para ilustrar o fato de que as identidades institucionais podem ser vistas como um chamado ou como uma imposição.

No entanto, como vai ser possível observar nas falas de algumas profissionais<sup>78</sup>, para se integrar à equipe profissional, de modo a ser aceita pelo grupo, muitas vezes não é suficiente ter o diploma de graduação ou de pós-graduação na área, mas também é exigido do profissional ou da profissional algum esforço pessoal para alcançar a legitimação de sua recém-adquirida identidade institucional, como procurar conselho e orientação com os já aceitos no centro como sendo mais experientes no contexto de trabalho.

### c) **Identidades Discursivas**

As *identidades discursivas* referem-se a um traço individual ou a uma característica que somente existe quando é reconhecida socialmente, por exemplo, ser uma pessoa carismática. Essa característica não tem relação com as *identidades naturais* porque não é um traço com o qual a pessoa já nasce, tampouco é um traço criado ou sustentado por uma instituição, o que caracteriza as *identidades institucionais*. Portanto, o aspecto mais importante das *identidades discursivas* é o reconhecimento social, através do discurso, da existência de determinadas características que tornariam possível identificá-la de um modo e não de outro. Para isso, não são “forçadas” por tradições, normas, leis ou autoridades institucionais, nem necessitam de aprovação nem do apoio oficial de uma instituição, visto que a fonte desse “poder” não é a natureza nem as instituições, mas “indivíduos racionais” –

---

<sup>78</sup> Capítulo 5.

“racional” no sentido de que as pessoas agem por determinadas razões ao identificar um sujeito como sendo de certa maneira e não de outra.

Da mesma forma que as *identidades institucionais*, as *identidades discursivas* também podem ser postas em um contínuo em termos de como uma pessoa é ativa ou passiva em incorporá-las, isto é, em termos de como as identidades podem ser atribuídas a uma pessoa em vez de serem vistas como uma conquista ou realização ativa dessa pessoa. Para exemplificar esse tipo de identidade, Gee (2000 - 2001, p. 104) fornece uma comparação com a forma na qual comumente são tratadas as pessoas com a desordem conhecida como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Segundo ele, geralmente as crianças que vêm de famílias abastadas conseguem ser reconhecidas como possuidoras de “dificuldades de aprendizagem”. Assim, elas tendem a conseguir mais oportunidades de realizarem testes e outros tipos de tratamentos “especiais”, muitas vezes conseguindo um reconhecimento positivo dessa desordem por conquistarem para si identidades discursivas, como a de serem “crianças que apresentam atenção dinâmica, fluida e criativa” Gee (2000 - 2001, p. 104), enquanto crianças que pertencem a famílias, que não possuem muitos recursos financeiros, não têm acesso à realização de testes que possam avaliar mais apropriadamente seu caso e, por conta disso, têm suas dificuldades atribuídas simplesmente ao seu comportamento. No caso das entrevistas analisadas aqui, foi possível perceber a tentativa das professoras de serem reconhecidas por colegas de trabalho como sendo “boas profissionais”, o que muitas vezes exige delas esforço extra. Essa conquista da *identidade discursiva* acontece principalmente em contextos de trabalho onde existem assimetrias de poder de umas áreas sobre outras, como será analisado no Capítulo 5.

#### **d) Identidades por Afinidade**

A definição de Gee dos *grupos de afinidade* guarda em uma de suas bases o conceito de Giddens (2002) de modernidade e identidade. Giddens ressalta que uma das características da “*organização social moderna supõe a coordenação precisa de ações de seres humanos fisicamente distantes*” (GIDDENS, 2002, p. 23). Assim, as características dos grupos de afinidade é que eles são compostos por um grupo de pessoas que tanto podem estar próximas umas das outras fisicamente quanto dispersas pelo mundo afora e juntas virtualmente. A motivação que as une é seu interesse por determinado assunto ou tema, ou, ainda, práticas sociais em comum; fora isso apresenta pouco em comum (GEE, 2000 – 2001, p. 105; 2003, p. 31-32).



Nesta pesquisa, o conceito de grupos de afinidade significa aqueles formados por pessoas que estão próximas fisicamente umas das outras, que interagem face a face, já que pesquisei os grupos terapêuticos localizados em uma instituição de ensino especial assim como as pedagogas que trabalham no AEE dessa mesma instituição. Ressalto ainda, que esses grupos são especificamente classificados por Gee como sendo “institucionalmente sancionados” (2000 - 2001 p. 107), já que sua criação foi “orquestrada” pela instituição à qual pertencem os profissionais, o que não interfere de forma alguma na definição central de grupos de afinidade, qual seja, interesses e práticas sociais em comum.

Uma pessoa é como é em decorrência de um conjunto de experiências distintivas que teve em determinado “grupo de afinidade”. O que os membros de determinado grupo de afinidade devem compartilhar para constituírem um grupo de afinidade é a fidelidade ao grupo e o acesso e a participação em práticas específicas relativas ao grupo, incluídas aí as experiências requeridas para serem reconhecidos ou reconhecidas como pertencendo a tal grupo. Assim, a origem do acesso, a “força” que o determina ou ao qual a pessoa está “submetida” não é de origem natural nem institucional, tampouco advém somente do discurso, mas do grupo de afinidade. Dessa forma, a força que mantém essas pessoas unidas e fidelizadas àquele grupo é muito mais a participação ou o compartilhamento de interesses e práticas sociais em comum do que traços culturais semelhantes (GEE, 2000-2001, p.105). Esse tipo de afiliação ao grupo é bem pronunciado na fala da pedagoga Suyane, que será analisada adiante, quando ela usa expressões que deixam essa conexão bem explícita, como: *“o meu grupo é muito bom”*; *“foi fantástico como a gente se integrou”*; *“a gente vai vendo como é que o grupo vai caminhando, né? (...) Então a gente teve muita conquista”*.

A seguir, faço a proposta de integração das três principais teorias usadas nesta tese para a análise das identidades.

### **3.4.3 Identidades: Teoria Social do Letramento, ADC e Teoria de GEE**

Conforme proposto neste capítulo, com o objetivo de analisar as identidades profissionais das participantes e das mães que têm seus filhos atendidos na instituição, faço uso integrado das três teorias principais que nortearam a pesquisa<sup>79</sup>. Em conjunto e complementando umas às outras, elas são: os pressupostos teóricos da Teoria Social do

---

<sup>79</sup> Ressalto que, para as mães, não vou adotar a proposta de Gee (2000 – 2001, 2003), visto que ela é direcionada às identidades no contexto escolar, especificamente nas relações entre profissionais da área e entre eles ou elas e os alunos. Como não analiso a relação dos profissionais com as mães, a teoria de Gee não é adequada a este último grupo.

Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 2009)<sup>80</sup>, as categorias teórico-metodológicas de Fairclough (1999; 2003)<sup>81</sup> e a proposta de Gee (2000 - 2001; 2003)<sup>82</sup>.

Em relação à teoria das identidades de Gee (2000 – 2001, 2003), ela é ainda pouco conhecida e divulgada no Brasil. Porém, é uma importante contribuição para a pesquisa visto que, para o autor, essa dimensão do significado de identidade pode ser uma ferramenta de análise útil para questões de teoria e prática em relação à educação (GEE, 2000 – 2001, p. 100). É no contexto educacional, portanto, que o autor direciona sua reflexão, contexto esse semelhante ao desta tese e, assim, bastante útil como suporte às análises.

Para Gee (2000, p. 13), as pessoas têm acesso diferenciado a tipos de identidades diversos e a atividades relacionadas a elas, sendo que, por sua vez, elas estão relacionadas a determinados status e bens sociais. Dessa forma é que as identidades podem ser fontes de desigualdade na sociedade, pois poderão limitar o acesso das pessoas a algumas identidades. Como as identidades e as atividades<sup>83</sup> são ordenadas pela linguagem, o estudo da linguagem guarda uma relação primordial e integral com questões de igualdade e de justiça. Em consonância com essas questões de acesso e de justiça social, a proposta de Gee (2000 – 2001) auxiliou-me na definição das identidades profissionais presentes na instituição pesquisada, assim como também na análise de como essas identidades são forjadas dentro de um contexto multiprofissional (Capítulo 5).

É importante salientar, neste momento, que os estudos de Gee sobre as identidades podem ser adotados de forma complementar à ADC e à Teoria Social do Letramento para a análise das identidades, visto que Gee foi um dos primeiros pesquisadores na área da Linguística a propor uma relação entre *letramento* e *discurso* no sentido de que o letramento só pode ser compreendido em toda sua complexidade a partir da contextualização do *discurso* (GEE, 2012), conceito central para a ADC. Cabe dizer, portanto, que essas teorias dialogam, já que consideram as identidades sociais e as reconhecem como sendo relacionadas a valores, atitudes, crenças, e também a elementos semióticos como roupas e gestos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162; GEE, 2000 [1999], p. 7; 2012, p.158).

Esta pesquisa, portanto, considera *letramento* e *discurso* como parte intrínseca das práticas sociais, entendendo-se a linguagem como um de seus elementos. Essa visão do

---

<sup>80</sup> De acordo com o que foi exposto na Seção 3.2.

<sup>81</sup> Conforme comentadas na Seção 3.3.

<sup>82</sup> Apresentada na Seção 3.4.2.

<sup>83</sup> As *identidades* referem-se às representações humanas nas suas mais variadas formas, como nas culturas, nos grupos sociais e nas instituições. As *atividades* envolvem ações e pessoas no dia a dia. Logo à frente se verá como as identidades e as atividades se conectam (GEE, 2000 - 2001).

discurso e do letramento como parte das práticas sociais foi chamada por Rios (2009) de *Literacy Discourse* (“discurso do letramento”). Ainda nesse contexto, Magalhães (1995) foi uma das primeiras pesquisadoras a adotar essa perspectiva de análise, que conjuga a Teoria Social do Letramento e a Análise de Discurso Crítica, chamando-a de “*prática discursiva de letramento*”.

Dessa forma, assim como o letramento e a linguagem são partes das culturas, das sociedades e dos grupos étnicos eles também estão sujeitos à dominação por parte das instituições e dos grupos no poder, que controlam o ensino e que ditam os “padrões” de letramento, como a escola e a mídia impressa e eletrônica.

Ainda nesse contexto, Street (1993, p. 12; 1995, p. 162 *apud* RIOS, 2009, p. 60) considera que os estudos de letramento, com destaque aqui para a Teoria Social do Letramento, podem ser integrados à Análise de Discurso Crítica e a algumas abordagens de etnografia com o objetivo de dar conta de teorias de poder e de ideologia. A integração é possível porque essas teorias concordam em pontos cruciais, como os seguintes: 1) entender que o letramento está embutido na linguagem; 2) possuir em seus contextos de formação alguma teoria social; 3) considerar indissociável a relação entre linguagem e prática social; e 4) reconhecer como igualmente importantes para a análise a fala, a escrita e aspectos semióticos (RIOS, 2009, p. 62). Para elas ainda, o discurso está sempre incluído nesse contexto. Nesse sentido, Magalhães (2010, p.10) acrescenta que (...) *o estudo de múltiplos letramentos demanda conhecimento de discursos (representações), de gêneros discursivos (ações) e de identificações (estilos), que são, de acordo com Fairclough (2003), os três principais significados textuais*”<sup>84</sup>.

A compreensão do processo de letramento envolvendo os usos particulares que determinada comunidade ou grupo faz da leitura e da escrita, com seus usos intimamente ligados ao contexto cultural, são denominados por Barton de *práticas de letramento*<sup>85</sup> (2009, p. 36). Por sua vez, eles encontram-se intimamente ligados ao conceito de *eventos de letramento* (HEATH, 1983, p. 71), que significa “*qualquer ocasião na qual a escrita exerça um papel integral nas interações comunicativas dos participantes*”. Sobre essa relação, Street (2012, p. 76) esclarece que usar o conceito de *eventos de letramento* de forma isolada pode inviabilizar ao pesquisador ou pesquisadora perceber como os significados são construídos, visto que ele ou ela se restringiria a descrever o evento de letramento, como alguém folheando um jornal em uma banca de revistas. Porém, quando se alia essa observação a uma

<sup>84</sup> Esses significados são explorados na Seção 3.3.1.5.

<sup>85</sup> Termo empregado primeiro por Street (1984).

compreensão mais abrangente do evento, relacionando-o a questões culturais e sociais, às práticas de letramento, aí, sim, é possível compreender os significados que são construídos naquele contexto.

Sobre essa ampliação do conceito em relação ao que está envolvido em um evento de letramento, Street aprofunda sua análise:

E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. (STREET, 2012, p. 76).

Portanto, considerando que as práticas de letramento relacionam-se a uma concepção cultural e social mais ampla dos eventos de letramento, nos quais as pessoas criam, conjuntamente, significados a partir de suas interações com outros, é possível articular os eventos de letramento e as práticas de letramento com a construção de identidades, que são construídas, negociadas, negadas e reconstruídas ao longo dessas interações. Essa característica fluida das identidades (MOITA LOPES, 2002) também faz parte dos processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas (GIDDENS, 1991 *apud* MAGALHÃES, 2004/2005, p. 108).

Gee (2000 – 2001, p. 101) concorda com essa concepção de identidade na modernidade tardia de Giddens e acrescenta que, por consequência, as identidades podem ser dinâmicas e mesmo contraditórias, assumindo diferentes características de acordo com o momento da interação ou de um contexto para o outro. Daí, por serem ambíguas e instáveis, as identidades podem ser múltiplas, relacionando-se ao desempenho social das pessoas.

No contexto do trabalho no qual esta pesquisa se desenvolveu, questões relacionadas às identidades profissionais são ricas e dinâmicas, visto que elas se dão em um contexto multidisciplinar, onde múltiplos letramentos, presentes nas práticas diárias dos vários sujeitos que compõem o corpo de funcionários e funcionárias dos AEE, contribuem para a formação de suas identidades profissionais. Assistir a eventos de letramento no AEE e conhecer as práticas de letramento da instituição são passos fundamentais para entender a dinâmica nas relações dos profissionais e das funcionárias que ali trabalham, bem como perceber relações assimétricas de poder (FAIRCLOUGH, 2003). Quanto às mães, suas

concepções de letramento acabam definindo suas atitudes em relação a que decisão tomar a respeito da educação formal e do tratamento para seus filhos e filhas.

A esse respeito, o uso da etnografia em pesquisas nas quais os letramentos são considerados práticas socioculturais possibilita aos pesquisadores perceberem os significados e os usos diários do letramento em contextos culturais específicos, para então reconhecerem quais letramentos estão presentes ali e os possíveis desdobramentos que daí decorrem (STREET, 2009, p. 23). Sobre isso, Barton e Hamilton (1998) enfatizam que, adotar a *teoria social do letramento* é entender o letramento contextualizado no tempo e no espaço. Dessa forma, o método etnográfico seria o mais apropriado para dar conta da análise, já que torna possível ao pesquisador ou pesquisadora “*examinar em detalhes o papel do letramento nas vidas contemporâneas das pessoas e nas histórias e tradições das quais elas fazem parte*”<sup>86</sup> (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 57). Barton complementa (2009, p. 53), salientando que a pesquisa etnográfica e seus vários métodos de coleta e geração de dados viabilizam ao pesquisador ou pesquisadora “*desenvolver um quadro o mais completo possível das vidas das pessoas e o lugar que as práticas de letramento ocupam aí*”<sup>87</sup>.

### 3.5 Conclusão

Considero que adotar a teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC), em conjunto com a Teoria Social do Letramento e a Teoria das Identidades de Gee, para o estudo das identidades através dos letramentos enriquece sobremaneira as análises, já que proporcionam um olhar complexo, por exemplo, sobre as identidades das profissionais das diversas áreas da instituição pesquisada e como suas relações são travadas cotidianamente. Essa forma de entender as identidades, portanto, vai ao encontro das questões desta pesquisa, porque meu pressuposto, em relação, por exemplo, às profissionais, é que as identidades profissionais mudaram com a nova configuração que o AEE teve de tomar por causa das decisões governamentais<sup>88</sup>.

O uso do arcabouço teórico, proposto neste capítulo, sinaliza que as mudanças nas identidades estão associadas a discursos e a letramentos, como no caso das mães, que tiveram de tomar decisões sobre os atendimentos de seus filhos e filhas frente à nova política do

---

<sup>86</sup> Tradução minha: “... to examine in detail the role of literacy in people’s contemporary lives and in the stories and traditions of which these are a part” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 57).

<sup>87</sup> Tradução minha: “... to develop as complete a picture as possible of the detail of people’s lives and the place of literacy practices within them” (BARTON, 2009, p. 53).

<sup>88</sup> Como pode ser observado no Capítulo 5.

governo de imposição de matrícula deles na escola regular. Sendo que essas decisões foram pautadas, em grande parte, a partir das concepções das mães a respeito, por exemplo, dos letramentos escolares, da inclusão e da exclusão, concepções que foram contribuindo para moldar suas identidades maternas ao longo do tempo<sup>89</sup>.

De acordo com as teorias discutidas neste capítulo teórico, descrevo e discuto a seguir os passos metodológicos da pesquisa.

---

<sup>89</sup> Como pode ser observado no Capítulo 6.

## 4 PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA

### 4.1 Introdução

Com o objetivo de tornar os passos da pesquisa mais claros para leitores e leitoras, dedico este para explicar tanto as escolhas metodológicas quanto as razões que me levaram a tomar essas decisões, assim como as dificuldades encontradas e minha aprendizagem diante delas.

Minha pesquisa é qualitativa, visto que, de acordo com a definição de Flick (2009b, p. 8), a pesquisa qualitativa tem por objetivo investigar um determinado contexto social a fim de melhor entender as dinâmicas ali presentes. Essa pesquisa pode acontecer de muitas maneiras, dentre as quais através da análise de grupos ou indivíduos, já que suas *“experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia”* (FLICK, id, ibid). Ele menciona ainda como sendo importantes para a análise qualitativa a observação e o registro por parte do pesquisador ou pesquisadora das interações que comumente ocorrem no contexto social pesquisado. Por último, porém não menos importante, é preciso ter acesso a documentos relacionados à instituição ou ao grupo social estudado, de modo que eles possam ajudar a conhecê-los melhor e mais profundamente. Reforçando esse conceito, Denzin e Lincoln (2008, p. 3-4) consideram que a pesquisa qualitativa constitui-se em um campo de pesquisa próprio por conseguir transpassar disciplinas e campos de pesquisa, e é rodeada de suposições, conceitos e termos interconectados e complexos.

Identifico esses processos como fazendo parte da reflexividade, característica que esteve presente em todos os momentos de minha pesquisa. Segundo Davies (1999, p. 4), a reflexividade:

Significa voltar-se para si, um processo de autorreferência. No contexto da pesquisa social, a reflexividade nos seus mais óbvios graus refere-se às maneiras nas quais os produtos da pesquisa são afetados pelo pessoal e pelo processo de fazer a pesquisa. Esses efeitos devem ser encontrados em todas as fases do processo de pesquisa – desde a seleção inicial do tópico até o relatório final sobre os resultados<sup>90</sup> (DAVIES, 1999, p. 4).

---

<sup>90</sup> Tradução minha. *“Reflexivity, broadly defined, means a turning back on oneself, a process of self-reference. In the context of social research, reflexivity at its most immediately obvious level refers to the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research. These effects are to be found in all phases of the research process from initial selection of topic to final reporting of results”* (DAVIES, 1999, p. 4).

A reflexividade é, assim, um processo importante nas pesquisas sociais e linguísticas, já que torna possível aos pesquisadores deixarem claro, em seu trabalho, a relação existente entre os métodos usados e o objetivo de seu estudo. No contexto da pesquisa etnográfica, essa atitude reflexiva torna-se ainda mais patente, visto que o principal instrumento de coleta e geração de dados é o pesquisador ou pesquisadora. Dessa forma, ele ou ela percebe que tem de tomar decisões constantemente com base em suas leituras, seus valores, objetivos e sentimentos. Assim, a reflexividade envolve o reconhecimento por parte do pesquisador ou da pesquisadora de que todo o processo envolvido no desenvolvimento de sua pesquisa é marcado pela subjetividade, visto que, como indicado na citação anterior, muitos elementos estão envolvidos ali e estão influenciando a pesquisa, como sua biografia pessoal, que por sua vez está localizada em determinada classe social, em um gênero, uma raça, cultura e comunidade, e que influenciará seu processo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2008).

A seguir, especifico minha metodologia de pesquisa qualitativa mencionando também as questões metodológicas que foram fonte de muita reflexão e debate ao longo do desenvolvimento do estudo. Também são discutidas muitas das questões éticas que rodearam o contexto da pesquisa, no caso aqui tanto da instituição como um todo como de cada participante.

#### **4.2 Pesquisa Etnográfica e Reflexividade**

A metodologia de pesquisa qualitativa que adoto aqui é a etnografia. Inicialmente usada pela Antropologia para estudo de povos e culturas diversas das europeias, como fizeram no século passado os antropólogos Malinowski (1922, 1997), Lévi-Strauss (2000) e Geertz (1978), esse tipo de metodologia é hoje usada no campo das Ciências Sociais que, diferentemente de seu uso original pelos antropólogos, que estudavam “os outros” ou “o diferente”, têm por interesse analisar práticas sociais de grupos ou instituições que lhes são familiares e muitas vezes próximos.

Angrosino (2009, p. 31) aponta algumas características da etnografia como método, dentre as quais destaco ser ela baseada na pesquisa de campo, onde as pessoas residem ou trabalham e não em ambientes controlados como nos laboratórios; é personalizada, já que é conduzida por um pesquisador, que se encontra cotidianamente com as pessoas “que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo”; é multifatorial, visto a pesquisa utilizar mais de uma técnica de coleta de



dados<sup>91</sup> de modo que a pesquisa possa ser fortalecida; é indutiva, ou seja, é conduzida de forma acumular informações detalhadas que possibilitem a construção de modelos gerais ou teorias explicativas, em vez de se basear na testagem de hipóteses oriundas de modelos ou de teorias já existentes; é dialógica, pelo fato de ser conduzida pelo pesquisador, mas de seus informantes terem acesso às suas interpretações e conclusões podendo discuti-las com o pesquisador ao longo do estudo (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 58); e, por fim, uma última característica a ser destacada seria a de ser holística, isto é, a pesquisa é conduzida de forma a “revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo.”

O fato de ser uma pesquisa com características dialógicas e holísticas acarreta o reconhecimento de que ela não possui métodos de medição tão exatos como os métodos usados em outras ciências, o que de forma nenhuma invalida os resultados da pesquisa. Sua natureza é que é diferente, pois nela o pesquisador é quem determina seus interesses e seus objetivos assim como os caminhos a seguir, já que ele conhece como ninguém seu campo de estudo.

Dentro dessa perspectiva de pesquisa também não é mais relevante afirmar que a presença do pesquisador ou pesquisadora deva ser a mais neutra possível, como era defendido há alguns anos atrás, visto que hoje já se reconhece sua influência tanto na coleta quanto na interpretação dos dados. O que se espera do pesquisador ou pesquisadora então é uma postura reflexiva frente aos seus dados e durante todos os passos de sua pesquisa (DAVIES, 1999). Heath e Street (2008, p. 123) assim definem *reflexividade*:

Reflexividade, um processo no qual os etnógrafos revelam suas percepções, seus contratempos e seus estados mentais, geralmente inclui amplas críticas gerais do campo. A reflexividade permite aos etnógrafos ver suas pesquisas dentro de limitações históricas e estruturais que resultam da distribuição assimétrica de poder.<sup>92</sup>

Assim, sempre procurei refletir sobre as decisões que tomei ao longo da pesquisa, reflexões essas que muitas vezes tomaram tempo e fizeram parte de um processo mental muitas vezes mesmo doloroso, já que sempre procurei ter em mente que minha presença exercia alguma influência nos participantes. Além disso, é possível que meus valores, minha

---

<sup>91</sup> Angrosino utiliza aqui o termo “técnica” de coleta de dados, porém optei por utilizar a nomenclatura de Flick: “métodos” de coleta de dados (2008, p. 109).

<sup>92</sup> Tradução minha: “*Reflexivity, a process by which ethnographers reveal their self-perceptions, methodological setbacks, and mental states, often includes broad general critiques of the field. Reflexivity enables ethnographers to see their research within historical and structural constraints that result from asymmetrical power distributions.*”

história de vida e meus interesses de pesquisa tenham ajudado a moldar minhas interpretações dos dados (HEATH; STREET, 2008, p. 28).

Na seção seguinte, falarei sobre uma importante característica da pesquisa etnográfica para tentar amenizar os possíveis efeitos negativos da subjetividade, a saber, a triangulação.

#### ***4.2.1 Métodos de coleta de dados na pesquisa etnográfica – a triangulação***

Uma preocupação comumente encontrada em quem deseja desenvolver uma pesquisa qualitativa etnográfica é questão da validade, visto que, como já comentado, é uma característica da pesquisa etnográfica não possuir instrumentos de medição exatos de aferimento, já que ela conta com processos mais subjetivos de análise e que possuem uma relação direta com o pesquisador. Com o objetivo então de se conseguir uma melhor compreensão do contexto pesquisado, de entendê-lo com maior profundidade e complexidade e, ao mesmo tempo, dar maior rigor aos processos de análise, costuma-se adotar como estratégia de pesquisa a triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2008), que nada mais é do que o uso de mais de um método (FLICK, 2009b, p. 71) de coleta de dados com o objetivo de abordar os diferentes aspectos das questões de pesquisa.

Utilizei para a triangulação de meus dados na instituição a observação participante, as notas de campo, os diários de pesquisa e as entrevistas semiestruturadas para os três grupos pesquisados, sendo que todos serão abordados ao longo deste capítulo. Para o grupo das técnicas e das pedagogas acrescentei outro recurso metodológico que foi o diário de participante<sup>93</sup>. A utilização desses métodos de forma conjugada muito me ajudou a entender o funcionamento e a dinâmica dos profissionais e das profissionais dentro da instituição.

Quanto às mães, o uso da triangulação também me ajudou a compreender melhor como suas concepções de letramento, inclusão e seu entendimento a respeito das DIDs de seus filhos e filhas contribuíram para suas tomadas de decisão em relação aos tratamentos que poderiam ser ofertados a eles.

---

<sup>93</sup> Esse método será explicado logo à frente.

#### 4.2.1.1 Observação participante, notas de campo e diários de pesquisa

A *observação participante* é definida por Davies (1999, p. 67) como um período de tempo prolongado “*normalmente de pelo menos um ano*”, no qual um pesquisador “*vive entre as pessoas as quais ele está pesquisando participando em suas vidas diárias de forma a obter a mais completa compreensão possível dos significados culturais e as estruturas sociais do grupo e como eles estão inter-relacionados*”<sup>94</sup>. De forma que, para me familiarizar com a dinâmica dos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a observação participante foi meu primeiro método de pesquisa. Costumava chegar bem no início do turno vespertino para estar presente à chamada “acolhida” dos meninos e das meninas. Ficava nas salas de atendimento das pedagogas e lá permanecia durante o atendimento do grupo terapêutico, permanecia nos intervalos com as professoras, os alunos, as alunas e as merendeiras, indo embora somente ao final do expediente. Assim, iniciei a pesquisa indo duas vezes por semana à instituição passando toda a tarde nos atendimentos educacionais.

Como no início de minhas visitas eu ainda não conhecia nem o grupo terapêutico nem seu modo de funcionamento, tentei acompanhar os atendimentos das profissionais em suas respectivas salas localizadas no lado clínico da instituição; porém, senti muita dificuldade, pois, por esses atendimentos serem em sua maioria individuais houve resistência para me deixarem entrar e acompanhá-los. No entanto, com o tempo foi-me explicado que muitos dos atendimentos aos alunos e alunas da instituição eram realizados por grupos de quatro técnicos de diferentes áreas nas salas de aula, e que esses grupos eram chamados de *grupo terapêutico*. Dessa forma, foi mais fácil para eu conseguir permissão para acompanhar esses atendimentos.

Essa assistência ao grupo terapêutico mostrou ser de fundamental importância para mim no sentido de me familiarizar tanto com a dinâmica do centro quanto no que diz respeito aos relacionamentos multiprofissionais travados ali, pois ficou mais claro para mim que eram naqueles momentos em que acontecia o maior contato entre as pedagogas e os outros profissionais do corpo clínico. Essa percepção foi tão importante que mudou o direcionamento das entrevistas semiestruturadas, pois procurei a partir de então entrevistar somente as técnicas<sup>95</sup> que faziam parte dos grupos terapêuticos, já que os outros praticamente não tinham contato com as pedagogas. Todo esse processo de mudança e adaptação são

---

<sup>94</sup>Tradução minha: “(...) usually at least a year (...), living among the people he or she is studying, participating in their daily lives in order to gain as complete an understanding as possible of the cultural meanings and social structures of the group and how these are interrelated” (DAVIES, 1999, p. 67).

<sup>95</sup> Como já afirmado no Capítulo 1, minhas participantes são mulheres.

recorrentes em uma pesquisa etnográfica e fazem parte da reflexividade do pesquisador e da pesquisadora visto o campo ser constituído de um contexto complexo e dinâmico a ser compreendido pelo estudioso (DAVIES, 1999, p. 31).

Assim, desenvolvi uma rotina de visitas à instituição e com o tempo pude perceber que as participantes também estavam se acostumando em me ver sempre naqueles dias e naqueles horários. Ao longo dessas visitas, portanto, fui compreendendo melhor que as dinâmicas dos três grupos que acompanhei e entrevistei são bem diferentes umas das outras, o que exigiu de mim adaptações nos meus procedimentos metodológicos, a saber: com respeito às pedagogas, acompanhava-as desde a acolhida aos meninos e meninas no AEE e, em seguida, dirigia-me a uma sala de atendimento – sala essa que normalmente variava de acordo com o grupo terapêutico que eu iria acompanhar naquela tarde. Assim, às 14 horas o grupo terapêutico da respectiva sala chegava para os atendimentos e eu acompanhava o encontro da pedagoga com o grupo, sua saída da sala e permanecia ali durante todo o atendimento participando também, sempre que possível, por auxiliá-las no desenvolvimento das atividades propostas. Cada grupo terapêutico visita o AEE duas vezes por semana (às terças-feiras e quintas-feiras) e, nessas tardes, cada grupo permanece em uma sala por meia hora, de forma que visitam duas salas por semana, visto que cada grupo sempre atende nas mesmas duas salas. Esses, portanto, foram os principais dias da semana nos quais desenvolvi grande parte de minha observação participante, meus diários de pesquisa e as notas de campo. Contudo, com o decorrer do tempo e com o início das entrevistas passei a frequentar a instituição mais dias da semana, algumas vezes até pelas manhãs de forma a me adequar à disponibilidade das profissionais para as entrevistas.

Às 15 horas era a hora do intervalo e os grupos terapêuticos voltavam para o lado clínico da instituição para realizarem os atendimentos individuais em suas respectivas áreas – tanto do SUS quanto de alguns meninos e meninas que frequentam o AEE.

Após o intervalo eu me dirigia à sala de convivência das mães a fim de acompanhar informalmente o desenvolvimento de seus trabalhos manuais e também de acompanhar e, muitas vezes mesmo, de participar em suas conversas cotidianas. Ainda com respeito às mães, eu também participei na ONG, às segundas-feiras, do grupo de apoio no qual elas se reuniam com uma psicóloga da instituição, que fazia voluntariamente essas reuniões, onde elas tinham a oportunidade de exporem seus sentimentos, aflições, esperanças e lutas travadas em seu cotidiano com seus filhos e filhas que recebiam atendimento ali, com seus outros filhos e filhas e com seus companheiros ou outros parentes. Esses momentos para

mim foram de grande emoção e de muito engrandecimento pessoal, e no contexto da pesquisa, ajudaram sobremaneira, na minha aproximação delas.

O sucesso que consegui obter com as visitas rotineiras ao AEE foi conseguido em grande parte pela disponibilidade com a qual eu procurava sempre me colocar para com as participantes e para todos e todas as funcionárias em geral, de forma a ser aceita mais facilmente naquele contexto profissional. Angrosino destaca essa postura do pesquisador ou pesquisadora como sendo fundamentais em uma observação participante:

O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. Assim, ele ou ela deve adotar um estilo que agrade à maioria das pessoas entre as quais se propõe viver. Como tal, o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ele ou ela depende da boa vontade da comunidade (...) e deve haver um acordo tácito de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado (ANGROSINO, 2009, p. 33).

De forma que as notas de campo foram englobando todos esses passos tomados por mim durante o desenvolvimento da pesquisa, incluindo aí minhas descobertas sobre o funcionamento diário da instituição, como o funcionamento dos *grupos terapêuticos*, que não me foi explicado logo de início, mas que foi sendo entendido por mim e também explicado pela comunidade à proporção que aprofundava minhas relações ali.

Minhas notas de campo tomaram a forma de diários de pesquisa porque, de acordo com a definição de Sanjek (1993, p. 108), os diários também têm a função catártica de propiciar ao pesquisador ou pesquisadora expressar seus sentimentos em relação ao campo e aos seus achados, incluindo surpresas, descobertas, conquistas, assim como frustrações. Assim, ao chegar à minha residência procurava fazer um diário do que tinha acontecido naquele dia, destacando pontos do meu interesse para o entendimento da dinâmica do centro.

Assim como também mantinha conversas informais com os profissionais e as profissionais da instituição em todos os momentos que percebia conveniente para eles, o que muitas vezes envolvia perguntas de minha parte sobre alguns detalhes do funcionamento daquele centro e perguntas sobre a inclusão de maneira geral, anotações essas que eram feitas nas notas de campo. Também era comum da parte delas comentar sobre os meninos e meninas que estavam sendo atendidos naquele momento, comentavam sobre suas deficiências, no que haviam melhorado em termos cognitivos principalmente, algumas de suas características pessoais e assim por diante, o que acabou também por me aproximar desses meninos e dessas meninas e ser reconhecida e cumprimentada por eles e elas tanto na chegada quanto na saída.

Assim, além do diário, as notas de campo serviram para lembrar e esclarecer, por exemplo, alguns procedimentos cotidianos e outros nem tanto que aconteciam na instituição.

Em uma pesquisa etnográfica, as notas de campo sob a forma de diários de pesquisa são um instrumento de acumulação de informações e de conhecimento do pesquisador ou pesquisadora e, ao consultá-la vez após vez ao longo do estudo, propicia-lhe reflexão sobre a prática.

Em suma, aliar a observação participante a esses dois métodos de coleta de dados proporcionou-me um conhecimento mais geral e ao mesmo tempo mais específico da instituição, além de me deixar mais familiarizada com todos ali. No entanto, é importante salientar que esses métodos não foram utilizados como texto para análise, mas sim como um recurso a mais para embasar e ampliar o foco das minhas análises dos textos advindos das entrevistas transcritas.

#### 4.2.1.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram outro método de pesquisa qualitativa, utilizadas por mim, na composição da triangulação. Angrosino (2008, p. 67) define as entrevistas semiestruturadas como sendo aquelas que seguem “*de perto o tópico escolhido de antemão e apresenta questões destinadas a extrair informação específica sobre aquele tópico*”

Esse tipo de entrevista por ter como característica a pouca estruturação e não possuir procedimentos padronizados de conduta requer do pesquisador habilidade para lidar com situações não previstas que possam aparecer no momento da entrevista. Destreza essa que poderá ser alcançada se o pesquisador estiver profundamente familiarizado com os assuntos que serão tratados na entrevista assim como conhecer as opções metodológicas que estão a seu dispor (KVALE, 1996).

Dessa forma, houve uma criteriosa preocupação de minha parte em, antes da realização da entrevista, escolher os assuntos a serem tratados de forma que eles estivessem em consonância com as questões de pesquisa. Assim, eles foram organizados de forma temática (Anexo A) de modo que os seguintes assuntos relacionados às identidades profissionais fossem abordados: as práticas de letramento desses e dessas profissionais – tanto em casa quando na instituição; suas identidades profissionais, envolvendo as questões de como percebem a si mesmos e a si mesmas, enquanto profissionais, e de como pensam que são vistas ou vistos pelas pessoas que os cercam e as cercam; e, por último, como a

multidisciplinaridade presente na instituição é vivenciada cotidianamente por eles e elas. E ainda existe o último tópico presente nas questões de pesquisa que relaciona os temas da Educação Especial, da Inclusão e da deficiência com o trabalho desenvolvido na instituição. No entanto, de acordo como o que foi comentado há pouco, pelo fato das entrevistas serem pouco estruturadas, muitas vezes as participantes acabavam falando até mais do que havia sido perguntado anteriormente, ou ainda, desviavam para outro assunto que lhes vinha à lembrança que, para elas, era relevante ao contexto da conversa. Isso acontecia muito frequentemente com as mães ao contarem detalhes de suas vidas tanto relacionados ao passado em relação aos seus filhos ou filhas deficientes intelectuais, como seu cotidiano com eles ou elas.

Assim, mesmo possuindo um roteiro temático dos assuntos a serem discutidos, tive que tomar muitas decisões na hora mesmo do desenvolvimento da entrevista, por exemplo, se deixava o assunto desviar um pouco ou se fazia alguma outra pergunta para voltar ao assunto original. Porém, quando percebia que era importante para a participante aquela informação, procurava deixá-la à vontade para falar sobre ela, sendo que depois eu conseguia voltar aos assuntos planejados previamente de forma mais natural.

Considero que essa postura do pesquisador ou da pesquisadora tenha a ver com o que Shuman (2005, p. 8) nomeia de *empatia (empathy)* e *simpatia ou compreensão (sympathy)*, sendo que *simpatia ou compreensão* refere-se à resposta da ouvinte (no caso, eu enquanto pesquisadora) à situação da participante, e *simpatia* como a tentativa da ouvinte (outra vez, eu como pesquisadora) em experimentar o que está sendo relatado. Conforme destaca a autora, na pesquisa etnográfica na qual as entrevistas são analisadas como narrativas, a ênfase na *empatia* contribui para o desenvolvimento de uma relação de confiança entre participantes e pesquisador ou pesquisadora onde seus respectivos contextos culturais, políticos e históricos são respeitados (SHUMAN, 2005, p. 25).

Conseguir essa dinâmica entre a ouvinte (eu, como pesquisadora) e as participantes foi o que mais procurei alcançar em minhas entrevistas de forma a deixá-las o mais à vontade possível para falar tanto sobre sua realidade profissional frente às novas diretrizes governamentais que versam sobre a inclusão e a educação especial (as pedagogas e membros dos grupos terapêuticos) e, quanto ao grupo de mães, para contarem suas experiências, sentimentos e expectativas na criação de seus filhos e filhas no contexto de suas deficiências.

No entanto, conforme comentado na seção anterior, para conseguir essa desejável aproximação das participantes, foi de fundamental importância a triangulação dos métodos da

pesquisa etnogáfica-discursiva adotados por mim: a observação participante, os diários de pesquisa e as notas de campo. De forma que, quando dei início às entrevistas, as participantes já me conheciam há a quase um ano, tendo eu convivido com elas nesse período, em maior ou menor grau, em média, duas tardes por semana.

Assim, de acordo com esse cotidiano de pesquisa desenvolvido por mim, onde consegui inserir-me no contexto dos três grupos pesquisados, considero que rompi, pelo menos um pouco, com o estranhamento normalmente existente entre os participantes de uma pesquisa etnogáfica e o pesquisador (FLICK, 2009a, p. 53-54). Uma das consequências desejáveis dessa conquista pôde ser observada nas entrevistas, onde a maioria delas fluiu da forma esperada por mim pelo fato de muitas das participantes demonstrarem estar confortáveis para responderem às questões suscitadas, conforme será detalhado logo em seguida

Com o decorrer das visitas e enquanto esperava a aprovação do Comitê de Ética (que só saiu no final do ano de 2010) para dar início às entrevistas, foi ficando cada vez mais patente as observações de Barton e Hamilton (1998, p. 64-65) sobre a importância da realização de entrevistas em uma pesquisa etnogáfica, que não deseja amparar suas análises somente com base nas observações, visto que o objetivo é checar, diretamente com as participantes, a dinâmica de suas relações profissionais diárias na instituição pesquisada – essa seria, segundo Barton e Hamilton (1998, p. 64-65) uma forma de geração de dados mais direta do que aquela que tem sua origem somente das observações e que se sustenta somente com as interpretações do pesquisador ou da pesquisadora.

Com base nisso, foi decidido que realizaria duas entrevistas: a primeira durante a pesquisa de campo, assim que saiu a aprovação do Comitê de Ética, e última no final da pesquisa de campo. Sendo que, intercalada por elas, pedi que as participantes preenchessem o diário de participantes descrevendo suas atividades diárias na instituição durante duas semanas. Assim, na segunda e última entrevista, além das questões trabalhadas na primeira entrevista também foram inseridas questões que se mostraram relevantes nos diários de participantes.

O uso conjugado desses métodos etnogáficos ajudou a descobrir o que Heath e Street (2008, p. 31) consideram como constituindo o que os etnógrafos realmente desejam saber ao entrarem em campo: *”o que está acontecendo aqui no campo de pesquisa que escolhi?”*<sup>96</sup>. Sendo que essa questão é profunda e mais complexa do que possa parecer, pois

---

<sup>96</sup> Tradução minha: *“What is happening here in the field site(s) I have chosen?”* (HEATH; STREET, 2008, p. 31).



envolve, além da observação e da descrição de eventos e das ações das pessoas participantes no contexto do desenvolvimento da pesquisa, o que elas afirmam nas entrevistas como correspondendo à realidade da instituição pesquisada. Com todas essas informações em mãos, o pesquisador ou a pesquisadora confronta-se com as seguintes questões:

O que o etnógrafo encontra quando delinea as linhas de conexão entre o que é ouvido, dito e feito por um indivíduo (...)? E o que dizer a respeito dos estudos de grupos que interagem em suas próprias comunidades de maneiras historicamente estabelecidas enquanto que, nesse meio tempo negam conhecimentos extraídos dos hábitos que seguem por todas as suas vidas? Como as pessoas se adaptam quando suas vidas mudam radicalmente como resultado de decisões tomadas por forças sociais e instituições as quais elas possuem pouco ou nenhum controle?<sup>97</sup>

Com esse quadro mais completo em sua mente o pesquisador pode comparar o que é dito e o que é realmente feito no dia a dia e assim tentar compreender de forma mais profunda pelo menos algumas das nuances da comunidade pesquisada

Detalharei a seguir os passos tomados para a aprovação de meu projeto no Comitê de Ética e os procedimentos éticos de pesquisa tomados antes, durante e depois das entrevistas com as participantes.

#### 4.2.1.2.1 Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e a realização das entrevistas

Conforme explicado detalhadamente na seção anterior, a convivência com os profissionais e as profissionais do Centro ocorreu de forma intensa a partir de março de 2010 estendendo-se por pouco mais de um ano. Nesse ínterim, realizei as observações participantes, desenvolvi um diário de pesquisa e escrevi notas de campo. Somente quando recebi a permissão do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC), em setembro de 2010 para realizar a pesquisa<sup>98</sup>, é que comecei a gravar as entrevistas semiestruturadas. Realizei duas entrevistas semiestruturadas com quase a totalidade das profissionais participantes da pesquisa e uma entrevista com cada uma das mães participantes<sup>99</sup>. Nove profissionais participaram da pesquisa – sendo que destas, cinco são pedagogas, três compõem os grupos

<sup>97</sup> Tradução minha: “*What does the ethnographer find when tracing the lines of connection for what is heard, said, and done by an individual (...)? What about the studies of groups that interact in their own communities in historically established ways while meanwhile denying knowledge drawn from habits they have followed all their lives? How do people adapt when their daily lives shift radically as a result of decisions brought about by social forces and institutions over which they have little or no control?*”

<sup>98</sup> Somente comecei as entrevistas em outubro de 2010.

<sup>99</sup> Logo à frente detalharei esses passos.

terapêuticos e uma é assistente social. E as mães foram oito<sup>100</sup>. De forma que no total, entre profissionais e mães, foram dezessete participantes.

As primeiras entrevistas foram gravadas a partir de outubro de 2010 até janeiro de 2011. E as segundas entrevistas foram realizadas de agosto de 2011 a setembro do mesmo ano. As entrevistas com as mães também ocorreram nesse mesmo intervalo.

A segunda entrevista realizada com as profissionais teve como objetivos principais, primeiro, esclarecer algumas dúvidas que surgiram a partir da leitura dos diários de participantes e, segundo, tocar em questões consideradas importantes para o desenvolvimento da pesquisa, mas que não tinham sido suficientemente esclarecidas na primeira entrevista. Além dessas razões, Barton e Hamilton (1998, p. 65) chamam a atenção para a importância de serem realizadas mais de uma entrevista com cada participante porque a tendência é que na primeira entrevista eles ou elas se sintam mais inibidos ou inibidas – principalmente quando a pesquisa envolve seu local de trabalho, como foi o caso aqui – e, ao passo que quando há uma segunda entrevista ou mais, eles ou elas se sintam mais à vontade para falarem, ou darem seus relatos pessoais, em vez de somente responderem mecanicamente às perguntas.

Além de conhecer consideravelmente os assuntos relacionados à Educação Especial, ter tido uma leitura significativa nas áreas do letramento e da pesquisa etnográfica, também pude levar em conta na preparação da entrevista questões que percebi faziam parte da rotina daquela instituição e que tinham relação direta com alguns assuntos pertinentes às questões de pesquisa, por exemplo, no que diz respeito à falta de uma biblioteca com materiais de consulta e pesquisa para os profissionais e as profissionais das várias áreas que lá trabalham. Essa carência acabou por direcionar determinadas atitudes em relação a práticas de letramento das profissionais no seu dia a dia de forma a poderem contornar essa realidade.

Conforme delineado há pouco, minha convivência com as mães se deu de maneira informal porque me foi permitido frequentar os dois grupos dos quais elas fazem parte: a oficina de artesanato e o grupo terapêutico. Nesses dois grupos tive a oportunidade de acompanhar um pouco de sua rotina na instituição, assim como conhecer um pouco de seu dia a dia em família a partir das conversas que travavam entre si na oficina de artesanato, entre elas e a psicóloga no grupo terapêutico e nas conversas informais comigo. Por conta desse convívio mais íntimo, ao começar a realizar as entrevistas (também em outubro de 2010), que a princípio seriam semiestruturadas, percebi que muitas de suas respostas extrapolavam a pergunta original, pois muitas delas mostraram-se bem à vontade e acabaram por fornecer

---

<sup>100</sup> Detalho o processo de escolha das participantes bem como apresento a descrição de cada uma delas nas Seções: 4.4 e 4.5.

relatos bem detalhados de suas vidas pessoais e de sua rotina com seus filhos e suas filhas deficientes intelectuais. Elas acabaram assim produzindo narrativas bem significativas e abrangentes de suas vidas no contexto da deficiência de seus filhos e filhas. Outro fator que considero ter contribuído para deixar as mães confortáveis durante as entrevistas foi sua vontade mesmo de contar a outras pessoas sobre sua experiência e, quem sabe, incentivarem outras mães que se encontram na mesma situação, e viram na pesquisa em desenvolvimento oportunidade para isso. Assim, realizei somente uma entrevista com as oito mães participantes porque considerei que uma entrevista seria suficiente para minha compreensão geral dos assuntos a serem abordados pelas questões de pesquisa.

As entrevistas desenvolvidas com os três grupos pesquisados foram realizadas na própria instituição pesquisada em salas que foram disponibilizadas especialmente para esse propósito com o objetivo que todas as participantes pudessem ficar o mais a vontade possível para desenvolverem seus relatos.

O tipo de entrevista semiestruturada adotada na pesquisa está de acordo com um projeto maior, no qual minha pesquisa encontra-se inserida, intitulado: *Projeto Integrado Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente* (apoio do CNPq), que tem como orientadora a Profa. Dra. Izabel Magalhães. Assim, entrevistas semelhantes estão sendo realizadas em centros de AEE localizados em outras cidades do Brasil para fins de comparação.

Os parâmetros de transcrição das entrevistas seguiram aqueles sugeridos por Magalhães (2000, p. 15): as barras inclinadas representam interrupções na fala; palavras em maiúsculo indicam ênfase na fala da participante; três pontos entre parênteses mostram que uma parte da conversa foi omitida; os colchetes indicam fala simultânea; e, quando alguma parte da fala não pôde ser entendida, escreve-se: “ininteligível” entre parênteses. Também acrescentei as reticências para registrar momentos de suspensão nas falas das participantes que são produzidas por elas, que podem demonstrar: hesitação, dúvida, ironia, ou mesmo a interrupção de uma ideia para passar a considerações acessórias.

Antes da realização de cada entrevista, tive o cuidado de explicar mais uma vez (já que havia feito isso antes) do que se tratava a pesquisa e da importância da participação nela. O uso do documento chamado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*<sup>101</sup> foi usado como um importante suporte nesse sentido. Expliquei para as participantes a importância de sua leitura prévia antes do início da entrevista. O *Termo de Consentimento* então era

---

<sup>101</sup> A cópia dos dois *Termos* elaborados para as profissionais e para as mães encontra-se nos Apêndices: D e E.

apresentado em duas cópias que eram assinadas ao final pela participante e pela pesquisadora depois de sua leitura em conjunto, sendo que ao final, cada uma ficava com uma cópia.

Desenvolvi dois *Termos* distintos: um para o grupo das profissionais e o outro para as mães, já que os assuntos a serem abordados eram diferentes para cada grupo. Para as profissionais os termos contêm a explicitação do que se trata a pesquisa e do direito a desistirem de participar a qualquer momento assim como o do anonimato. Ali também são informadas dos benefícios profissionais que podem obter com a participação na pesquisa, a saber: “contribuir para o desenvolvimento de uma boa integração entre os diversos profissionais que trabalham nos AEE - condição fundamental para estimular o crescimento das pessoas com deficiências com vistas à sua integração como membros da sociedade” (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Membros da Equipe Multiprofissional, p. 1*). Além disso, o *Termo* ainda menciona a realização de uma oficina a ser realizada ao final da pesquisa com todos os membros da equipe multiprofissional da instituição para que sejam analisados e divulgados os pontos observados de maior interesse para a equipe como um todo<sup>102</sup>. Ao final são disponibilizados os contatos pessoais da pesquisadora e da orientadora para a retirada de possíveis dúvidas e são elencados os compromissos éticos da pesquisa conforme as normas nº 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde – e de acordo com a Declaração de Helsinki (1965) e as revisões de Tokyo (1975) e Venice (1983).

O *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Mães* inicia com os objetivos da pesquisa que são elencados como tópicos, de forma a facilitar sua compreensão. Resumi-os aqui em dois tópicos principais: compreender a dimensão que a descoberta da deficiência intelectual de seus filhos e filhas exerceram em suas vidas e entender como lidam cotidianamente com ela tanto em casa quanto na escola; e conhecer sua visão em relação ao atendimento multiprofissional na instituição e como isso pode redundar na melhora da qualidade de vida de seus filhos e filhas. O restante do documento segue com o mesmo formato e conteúdo do *Termo* elaborado para a equipe multiprofissional conforme descrito acima e disponibilizado Apêndice E.

---

<sup>102</sup> Minha orientadora e eu decidimos realizar uma primeira oficina antes mesmo do término da pesquisa para colocar alguns pontos interessantes já encontrados e reforçarmos nosso compromisso com a instituição. A oficina aconteceu no dia 17 de Setembro de 2012 na Instituição e contou com a presença significativa dos profissionais das diversas áreas que trabalham ali. Também foi significativo o interesse do grupo em entender as questões de pesquisa envolvidas e participar do debate que foi proposto logo a seguir, com destaque para o processo de inclusão dos meninos e meninas que ali recebem atendimento assim como a questão dos relacionamentos entre os profissionais e as profissionais ali.

Seguindo esses procedimentos éticos de elaboração de um *Termo de Consentimento*, leitura do mesmo com as participantes e de assinatura por ambas as partes no final do documento tive por objetivo principal adequar-me aos códigos de conduta ética exigidos para pesquisadores profissionais que se preocupam em desenvolver uma postura humanizada para com os participantes e as participantes de sua pesquisa incluindo os passos citados por King e Horrocks (2010, p.108): consentimento informado, direito a desistir a qualquer momento, informações sobre detalhes da pesquisa e divulgação de trabalhos sobre ela, e a confidencialidade.

Além disso, como parte dos cuidados éticos na elaboração de algumas perguntas presentes nessas entrevistas, evitei a formulação de perguntas do tipo *leading questions*, que tendem a guiar o entrevistado ou a entrevistada a uma resposta esperada, usando pressuposições do tipo: “que *melhorias* você tem observado na instituição nos últimos anos?”, visto que isso poderia constranger uma resposta espontânea por parte dele ou dela já que a pergunta estaria partindo do pressuposto de que houve uma melhoria na instituição nos últimos anos. Em vez disso, uma formulação do tipo: “que mudanças foram promovidas na instituição nos últimos anos?” deixaria o participante ou a participante mais a vontade para escolher falar de coisas positivas ou negativas ou de ambas (KING; HORROCKS, 2010, p. 27, 51). Apesar desse cuidado, algumas vezes, sem perceber, usei pressuposições. Mas, na maioria das ocasiões, por mais que as entrevistas estivessem acontecendo de forma espontânea, tentei evitar esse tipo de perguntas.

Como já mencionado anteriormente, a metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica possui como preocupação primordial a *ética* – conceito que tem como princípios norteadores a preocupação com a dignidade e a segurança dos participantes e das participantes da pesquisa. Essa preocupação deve estar presente em todos os âmbitos da pesquisa: desde a escolha dos métodos e das teorias mais apropriadas para a coleta e análise dos dados, como também na relação com os participantes ou as participantes (GEERTZ, 1978, 1983; JONES, MARTIN-JONES; BHATT, 2000, (trad) 2012; MAGALHÃES, 2006; RADHAY, 2008; RESENDE, 2008) ao, por exemplo, explicitar desde o início da pesquisa: “(...) *os objetivos da investigação e os métodos que se pretende adotar sejam discutidos e negociados com os/as participantes, em uma prática de pesquisa que prima pela clareza e pelo respeito aos sujeitos*” (RESENDE, 2008, p. 108). Dessa forma, em todas as fases de preparação para o início da pesquisa a grande preocupação era de procurar ser aberta, confiável e respeitosa para com os direitos dos participantes (KING; HORROCKS, 2010, p. 113). Esses procedimentos acima mencionados também são destacados por Flick (2009a, p. 53, 54) como fazendo parte

da constituição de uma pesquisa qualitativa e, portanto, necessários, já que neles fica clara a visão das participantes não como simples informantes alheias ao que está envolvido em sua participação, mas como sujeitos ativos.

Seguir esses procedimentos, fazendo com que as pessoas envolvidas percebam que são vistas de forma respeitosa, pode atenuar resistências de possíveis participantes da pesquisa. Assim como também podem contribuir para o desenvolvimento do vínculo entre o pesquisador ou a pesquisadora e as participantes ao longo da permanência do primeiro na instituição, condição fundamental para um desenvolvimento razoável da pesquisa. Sobre isso, Flick afirma que:

Conseguir acesso não é apenas um passo no início de nosso contato de campo, nem algo que possa ser formalizado preparando um folheto informativo em relação ao projeto. É mais uma negociação que percorre vários passos, enfrentando reações de “anticorpos” no campo (tentando mandar de volta a pesquisadora “invasora”), baseada na confiança pessoal entre o campo e o pesquisador, em encontrar “porteiros” que abram as portas do campo e às pessoas certas e em ser claro com o campo em relação ao que se espera dele.

Nesse contexto, é importante estabelecer uma base para o consentimento informado, ou seja, que todo mundo saiba que faz parte de uma pesquisa em andamento e tenha direito e oportunidade de recusar qualquer forma de participação pessoal – no campo e com seus possíveis participantes. (FLICK, 2009a, p.54).

Os diários de participantes foram outro recurso metodológico utilizado com o objetivo de melhorar minha percepção acerca das participantes e de seu cotidiano profissional na instituição, conforme demonstrado a seguir.

#### *4.2.1.3 Diários de participantes*

Os diários de participantes ainda são uma metodologia da pesquisa etnográfica pouco conhecida por muitos pesquisadores no Brasil. Ela consiste no desenvolvimento de um diário escrito pelos participantes ou pelas participantes da pesquisa, documentando eventos reais de sua rotina que sejam relevantes para as questões de pesquisa. Assim, o objetivo desses diários não é nem uma descrição detalhada de determinadas práticas investigadas pela pesquisa, tampouco descrições gerais dessas práticas. O objetivo dos diários é mais pontual, pois se constitui em um meio de localizar espacial e temporalmente práticas de letramento e relações profissionais (no caso desta pesquisa) de cada participante da pesquisa na rotina de um dia específico e de um momento específico de sua vida. É uma oportunidade para o pesquisador ou pesquisadora ter acesso aos registros das rotinas diárias dos participantes ou

das participantes, registros esses feitos por eles ou elas mesmas (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000, (trad) 2012).

Por conta dessa característica dos diários de participantes, de terem seu uso justificado a partir da necessidade de documentar as vivências cotidianas dos participantes ou das participantes em uma instituição ou em uma determinada comunidade, é que percebi que o uso desses diários seria mais apropriado com as profissionais do centro, já que meu objetivo era perceber suas práticas diárias de letramento. Ao passo que com as mães decidi que não seria apropriado aplicar os diários, porque com elas meu objetivo era conhecer e compreender de forma mais geral e ampla a relação entre suas identidades e o contexto da deficiência intelectual de seus filhos e filhas, com destaque, para suas concepções de letramento. Objetivo esse satisfatoriamente alcançado com o uso da observação participante, dos diários de pesquisa, das notas de campo e das entrevistas semiestruturadas.

Comparando as entrevistas semiestruturadas com os diários de participantes, Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012, p. 116) consideram que apesar das primeiras serem capazes de fornecer ao pesquisador ou à pesquisadora subsídios importantes para sua melhor compreensão a respeito dos vários aspectos que envolvem suas pesquisas, elas apresentam algumas limitações:

Esse tipo de entrevista geralmente impõe a perspectiva do pesquisador ou da pesquisadora, apesar da suposição de que pesquisadores e pesquisadoras façam um esforço consciente para encorajar as pessoas entrevistadas a desenvolverem tópicos que lhes sejam particularmente significativos. Também as entrevistas podem estabelecer relações desiguais porque o entrevistador ou a entrevistadora faz perguntas e a pessoa entrevistada, como o morfema final indica, é posicionada mais passivamente no processo de construção do conhecimento, muito embora esse efeito possa ser atenuado pela escolha do tipo de pergunta (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2012, p. 116).

Assim, o uso de diários de participantes possibilita a amenização da influência do pesquisador ou da pesquisadora sobre o participante, acontecendo em vez disso a aproximação dos dois de forma paralela e equilibrada.

A duração desses registros diários por parte dos participantes ou das participantes varia de acordo com a realidade de cada pesquisa. Essa decisão deve ser tomada pelo pesquisador ou pesquisadora em conjunto com os participantes ou as participantes. Assim, além da apresentação da pesquisa e seus objetivos, o pesquisador ou pesquisadora deve conversar com cada participante a respeito das metodologias de pesquisa que pareçam mais apropriadas ao contexto (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2012, p. 125).

No caso desta pesquisa, como meu objetivo era conhecer as práticas de letramento das profissionais da instituição e relações profissionais travadas ali diariamente em um contexto multidisciplinar, expliquei-lhes que o diário de participantes seria uma ferramenta muito importante para a minha compreensão dessa dinâmica. Considerando que a rotina das profissionais no centro é intensa, incluindo aí o preenchimento diário de diversos formulários, propus-lhes um diário com somente duas perguntas (Anexo B). Em conformidade com os objetivos da pesquisa, esse diário dizia respeito somente às atividades desenvolvidas por elas na instituição, com destaque para aquelas atividades que envolvessem a participação de profissionais de outras áreas.

A escrita dos diários pelas participantes teve a duração de dez dias úteis ou duas semanas. Tive que ser flexível no que diz respeito ao seu preenchimento deixando a cargo de cada participante decidir se seriam mais ou menos detalhistas nas informações. Dos dez diários entregues recebi sete, sendo que uma das participantes só escreveu a primeira semana, alegando que não teve tempo para preenchê-lo devidamente. Muitos dos diários recebidos eram compostos de rápidas observações ou notas sobre os encontros com os profissionais e as profissionais de outras áreas, de forma que, se eu contasse somente com esses diários, não seria possível uma compreensão significativa das dinâmicas envolvendo esses encontros; daí a conclusão que “*o real valor dos diários de participantes depende do uso combinado das entrevistas focadas nos diários*” (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2012, p. 127).

Dessa forma, desenvolvi minha segunda entrevista com base nas informações dos diários e também a partir do que não ficou suficientemente claro na primeira entrevista. Ao pedir esclarecimentos sobre alguma rotina mencionada pela participante e que era desconhecida por mim acabei por aprender bem mais sobre o complexo funcionamento do centro e assim pude ter uma percepção mais profunda das relações travadas ali, assim como também compreender porque eram daquela forma. Além desse aspecto, ao conversarmos a respeito das informações que as participantes tinham escolhido colocar no diário senti-me mais próxima delas, tornando-se a pesquisa assim mais colaborativa e dialógica (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2012).

Em seguida destaco dois outros aspectos a serem considerados em uma pesquisa qualitativa etnográfica, a saber: a *confiabilidade* e a *validade* – ressaltando meus passos, enquanto pesquisadora, para alcançá-los.

#### 4.2.1.4 Confiabilidade e validade na pesquisa etnográfica



De acordo com Kvale (2009, p. 245) e Davies (1999, p. 85), esses dois conceitos estão tradicionalmente relacionados a conceitos de medição: *confiabilidade* está associada à repetibilidade (replicabilidade) ou reprodução dos achados de uma pesquisa por outros pesquisadores ou pesquisadoras e *validade* refere-se à verdade e à correção desses achados.

Com esses conceitos em mente, é importante lembrar que uma das características mais marcantes da pesquisa etnográfica<sup>103</sup> é que ela não possui métodos exatos de medição, visto que sofre influências da pesquisadora e de sua história de vida e das participantes e de seus contextos sócio-históricos (no caso de minha pesquisa). Essas pessoas podem, ao longo da pesquisa, muitas vezes não apresentar consistência total em suas afirmações ou mesmo variar em suas explicações e interpretações (DAVIES, 1999, p. 86, 87) – lembrando também que a “verdade” de algo que está sendo mencionado pelas participantes pode não corresponder à verdade de algum fato, mas pode estar expressando a verdade em relação ao ponto de vista dela e isso pode ter um importante significado na análise dos dados pela pesquisadora (KVALE, 2009, p. 252).

Dessa forma, é importante reconhecer que nenhum estudo etnográfico é repetível, nem mesmo se conduzido pelo mesmo pesquisador ou pesquisadora, já que aspectos como o tempo ou a época na qual a pesquisa é desenvolvida podem ser predominantes para a mudança de determinada realidade. Por exemplo, minha pesquisa etnográfica foi realizada em uma época de incertezas e adaptações na instituição que propiciaram a mim determinado quadro de sua realidade. Se essa pesquisa for conduzida novamente daqui a cinco anos esse quadro pode ser diferente visto que, provavelmente, algumas incertezas terão sido resolvidas, não havendo mais a necessidade de constantes adaptações. Contudo, dentro desse contexto, novas demandas poderão surgir, mudando assim a configuração da pesquisa (DAVIES, 1999, p. 90).

Tanto Kvale (2009, p. 245) quanto Davies (1999, p. 87) afirmam que a *confiabilidade* na pesquisa etnográfica deve ser considerada pelo pesquisador, mas que não deve ser o objetivo final de suas análises. Isso porque pode comprometer aspectos diferenciadores e desejáveis nas pesquisas etnográficas, a saber – inovações e variações. No entanto, para se evitar também o perigo da subjetividade comprometer as análises Kvale (2009, p. 245) destaca a importância de se evitar nas entrevistas ou nas perguntas informais aos participantes ou às participantes as *leading questions* que, através principalmente de pressuposições, poderia influenciar as respostas desses participantes ou dessas participantes,

---

<sup>103</sup> Como já salientado na Seção 4.2.

mascarando assim algum dado importante. Como já informado há pouco<sup>104</sup> um dos cuidados éticos tomados por mim antes e durante as entrevistas foi o uso de perguntas semiestruturadas com o objetivo de deixar as participantes o mais confortável possível para discorrerem sobre o assunto sugerido, ou até mesmo desviarem-se dele se assim desejarem.

Outra sugestão, que vai ao encontro de questões de subjetividade inerentes às pesquisas etnográficas e possui relação com a confiabilidade e a validade na pesquisa etnográfica é a de Davies (1999, p. 86), que ressalta a importância do pesquisador ou pesquisadora de estar constantemente checando, através de comparações, as informações obtidas no campo tanto por meio da observação participante quanto dos diários de campo e das entrevistas. De acordo com o que foi mencionado na seção: *Métodos de Coleta de Dados na Pesquisa Etnográfica – a Triangulação*, a triangulação de métodos em uma pesquisa etnográfica ajuda ao pesquisador ou pesquisadora dar maior confiabilidade e validade aos seus achados, pois ao aliar isso ao tempo longo que ele convive com a comunidade pesquisada, ele ou ela conseguirá visualizar um quadro o mais completo possível dessa comunidade, pois ele terá tecido, com seus dados, uma conexão entre o que é ouvido, dito e feitos pelos seus participantes ou pelas suas participantes (HEATH; STREET, 2008, p. 31). Conforme detalhado por mim há pouco<sup>105</sup>, desenvolvi uma rotina de visitas à instituição que se desenvolveu por mais de um ano, com o objetivo mesmo de tentar dar conta, da forma mais completa possível do complexo quadro que a ONG apresentava no momento da realização da pesquisa.

### 4.3 Pesquisa etnográfico-discursiva

Minha pesquisa é etnográfico-discursiva, termo usado pela primeira vez no Brasil por Magalhães (2000, p. 45) para designar pesquisas etnográficas que analisam as entrevistas transcritas (e nesta pesquisa, também os *diários de participantes*) como *textos* visto que, segundo ela, eles constituem “(...) a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais” (MAGALHÃES, 2006, p. 72).

Essa forma de ver o *texto* vai diretamente ao encontro da teoria da ADC de Fairclough (2003, p. 27), que entende os *textos* como sendo semióticos, já que são partes dos *eventos sociais*. Isto porque constituem modos de representar o mundo, tanto em seus

---

<sup>104</sup> Nas seções *Entrevistas Semiestruturadas* e *Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a realização das Entrevistas*.

<sup>105</sup> Especialmente nas Seções: 4.2.1.1 e 4.2.1.2.

aspectos físicos, quanto sociais e mentais (os discursos), constituem maneiras de agir no mundo (gêneros) como também são maneiras de se identificar no mundo através de expressões de comprometimentos mais fortes ou mais fracos com afirmações ou negações (estilos).<sup>106</sup> Fairclough (2003, p.28) explicita como se dão as relações entre esses três elementos das *ordens do discurso*:

Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos fazendo duas coisas interconectadas: (a) olhando para elas em termos dos três aspectos do significado, Ação, Representação e Identificação, e como são percebidas nas várias propriedades dos textos (seu vocabulário, sua gramática, e assim por diante); fazendo uma conexão entre o evento social completo e as práticas sociais mais abstratas, perguntando quais gêneros, discursos e estilos são delineados aqui e como os diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados, em conjunto, no texto?<sup>107</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p.28).

Assim, analisei as entrevistas transcritas e os diários de participantes como textos, tendo como um de meus objetivos principais investigar de que forma múltiplos letramentos nas relações interdisciplinares contribuem para as identidades profissionais nos AEE. Para isso foi fundamental perceber os discursos que permeiam as relações entre os profissionais e as profissionais que trabalham ali, como os discursos da deficiência, da inclusão, do letramento e da interdisciplinaridade. Quanto às mães, a transcrição das entrevistas possibilitou-me reconhecer as identidades, que vão sendo formadas e reformuladas no contexto da deficiência intelectual de seus filhos e filhas.

Na Seção seguinte, discorro a respeito dos pressupostos metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) que me auxiliaram, em conjunto com os métodos etnográficos, na análise dos dados.

<sup>106</sup> Esses conceitos são discutidos na Seção 4.3.2.2 deste capítulo.

<sup>107</sup> Tradução minha: “*When we analyse specific texts as parts as part of specific events, we are doing two interconnected things: (a) looking at them in terms of the three aspects of meaning, Action, Representation and Identification, and how these are realized in the various features of texts (their vocabulary, their grammar, and so forth); (b) making a connection between the concrete social event and more abstract social practices by asking, which genres, discourses, and styles are drawn upon here, and how are the different genres, discourses and styles articulated together in the text?*” (FAIRCLOUGH, 2003, p.28).

### ***4.3.1 A análise de discurso crítica como método de pesquisa***

A pesquisa etnográfica é utilizada nesta tese em conjunto com a Análise de Discurso Crítica (ADC). Essa metodologia norteará todo o desenvolvimento da pesquisa – desde a coleta e geração de dados até a análise. Magalhães assim explica a relação entre a Análise de Discurso Crítica e a pesquisa etnográfica:

Defendemos a etnografia como uma metodologia adequada ao estudo da prática social. Na perspectiva que adotamos, o discurso (incluindo os aspectos semióticos ligados à imagem) é uma dimensão da prática social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Isso significa que os textos – a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais – precisam ser contextualizados nas práticas, o que exige um trabalho de campo. (MAGALHÃES, 2006, p. 72).

Essa metodologia está em consonância com Fairclough (2003, p.15-16) que, reconhecendo os limites de uma análise somente textual, afirma que ela pode ser usada em conjunto com outros métodos de análise, que possam contextualizar de forma mais ampla questões de pesquisa, girando em torno de possíveis efeitos causais e ideológicos que os textos pesquisados possam exercer em determinadas áreas da vida social e como são interpretados nesses contextos. Nesse sentido, a Etnografia é vislumbrada por ele como sendo a metodologia apropriada para esse tipo de análise, visto ser capaz de proporcionar ao pesquisador uma contextualização social mais ampla e complexa na qual somente a análise do texto pelo texto não poderia prover. Dessa forma, analisei os textos advindos das entrevistas com as participantes em conjunto com outros métodos etnográficos, como os diários de pesquisa, as notas de campo e os diários de participantes, com o objetivo de obter uma compreensão mais minuciosa e, ao mesmo tempo ampla, em torno do complexo funcionamento da instituição pesquisada, incluindo aí as práticas sociais diárias de seus membros.

### ***4.3.2 Pressupostos linguísticos***

A orientação linguística da ADC é a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), a partir de agora: LSF, porque harmoniza com a ADC ao conceber como sendo o objetivo fundamental da linguagem a comunicação. Com esse objetivo, a teoria funcionalista de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) investiga de que maneira as formas e as funções linguísticas se relacionam, analisando assim como a

forma atua no significado e como as funções exercem influência sobre a forma. Para ele então, existe uma relação íntima entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico. Sobre isso Gouveia explica:

Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição. Nesse sentido, propõe que se olhe tanto para o sistema da língua como para as suas funções em simultâneo, a partir do princípio fundamental de que a forma particular assumida pelo sistema gramatical de uma língua está intimamente relacionada com as necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir (GOUVEIA, 2009, p. 15).

Nesse momento é importante salientar que Fairclough (2003, p. 24) concorda com Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) no sentido de entender que é o uso da linguagem que molda as estruturas (conforme demonstrado na citação de Gouveia há pouco (2009, p. 15).

Ainda de acordo com Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), para além dos sistemas linguísticos e dos falantes, existe outra realidade que é a da linguagem, pois ela cumpre determinadas funções que potencializam suas possibilidades de uso e complementam outras capacidades dos seres humanos. Para ele, a linguagem desempenha três funções (ou metafunções<sup>108</sup>) fundamentais, a saber: a *Função Ideacional*: sua função é representacional, tendo em vista que, em nossa interação cotidiana expressamos conteúdos para darmos conta da nossa experiência no mundo (exterior), da nossa própria consciência (interior). Em outras palavras, “ajuda-nos a codificar significados da nossa experiência” (GOUVEIA, 2009, p. 16), de forma experiencial ou lógica.

Outra função (ou metafunção) é a *Função Interpessoal* que, como o próprio nome sugere, refere-se ao uso da linguagem no estabelecimento e manutenção das relações sociais nos diversos contextos sociais que nos encontramos cotidianamente. Estão incluídos nessas relações as avaliações, as expectativas ou demandas do falante e seus julgamentos. Em seu contexto, a oração é entendida como troca. A última função (ou metafunção) apresentada por

---

<sup>108</sup> Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 30) explica o uso do termo “metafunção” como indo de encontro à tradição linguística que entende o termo “função” como simplesmente significando propósito ou maneira de usar a linguagem, sem nenhum significado para a análise da língua em si. Em vez disso, ele afirma que “a análise sistêmica mostra que a funcionalidade é *intrínseca* à linguagem: isto é, que a arquitetura completa da linguagem é planejada ao longo das linhas funcionais. A linguagem é o que é por causa das funções nas quais as espécies humanas evoluíram. O termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que a função era um componente integral dentro da teoria geral” (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004, p. 31). Tradução minha: “(...) the systemic analysis shows that functionality is *intrinsic* to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory”. (Grifo do autor).

Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) é a *Função Textual*: nela os significados são organizados por nós de forma linear e coerente, visto que a oração é entendida aqui como mensagem. Ainda segundo os autores, é fundamental entender que em nossa comunicação diária, essas três metafunções atuam simultaneamente realizando os três tipos de significados ao mesmo tempo. Como enfatizam Resende e Ramalho (2006, p.58), “(...) *todo enunciado é multifuncional em sua totalidade*”, servindo assim “(...) *simultaneamente a diversas funções*”.

Dentro desse contexto funcional linguístico de orientação social, o texto é escolhido como unidade fundamental visto ser a “(...) *unidade de comunicação em qualquer evento discursivo*” (GOUVEIA, 2009, p. 18). Dessa maneira, quando nos comunicamos estamos participando de eventos discursivos que são, por sua vez, mediados por textos. Esses textos podem se apresentar em qualquer extensão, de forma coletiva ou individual e podem ser escritos, orais, visuais ou todos eles simultaneamente, isto é: multimodais e possuem o objetivo primordial da comunicação. Ramalho e Resende complementam que a LSF

Aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema mas também potencialmente inovadores do sistema (...) o que lhe provê sua capacidade teoricamente ilimitada de construir significados (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 56).

Coloquei aqui em linhas gerais alguns aspectos da teoria da LSF de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) para possibilitar uma melhor compreensão da sua influência nos estudos linguísticos de Fairclough (1999; 2003). Conforme já enfatizado no Capítulo 2 (capítulo teórico), uma das fontes metodológicas de análise da pesquisa será a abordagem de Fairclough (1999, 2001, 2003) intitulada *Análise de Discurso Crítica*, de forma que adotarei alguns aspectos metodológicos da teoria de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) somente quando considerar necessário ou complementar às análises desenvolvidas por Fairclough em sua proposta metodológica. Passarei a descrevê-la logo a seguir.

### **4.3.3 *Análise de discurso crítica***

De acordo com o que já foi apresentado aqui e no Capítulo 2, Fairclough (1999, 2003) trabalha com a perspectiva multifuncional da linguagem, desenvolvendo as metafunções de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) em significados. Para a ADC,

a vida social é composta por de três níveis: as *estruturas sociais* – correspondendo aos aspectos mais abstratos e, portanto, mais fixos da sociedade, como o sistema linguístico (destacando aí a linguagem), as estruturas econômicas e as instituições educacionais; tendo como seu extremo, os *eventos sociais* – que constituem os aspectos mais concretos, sendo assim, mais flexíveis, no sentido de mudanças da sociedade, por exemplo: uma determinada aula, uma sessão do tribunal do júri, um texto (manifestação multimodal da linguagem), apresentando também início e fim.

O terceiro e mais importante nível da vida social para os estudos da ADC é o nível intermediário, que constitui a ponte entre as estruturas e os eventos. São chamados de *práticas sociais*, ou seja, as maneiras habituais nas quais as pessoas levam suas vidas e fazem usos de recursos simbólicos e materiais. Para Fairclough (1999, p. 21), as práticas são constituídas nos diversos domínios da vida cotidiana, como os domínios da economia, da política e da cultura, de acordo com o tempo e os lugares. Eles constituem o que Fairclough chama de *ordens do discurso* (1999, p. 114-115; 2003, p. 24). Para ele, as *ordens do discurso* estão relacionadas a redes de práticas sociais com os seguintes elementos correspondendo, por sua vez, aos seguintes significados: *discursos* (*significado representacional*), *gêneros* (*significado acional*) e *estilos* (*significado identificacional*): sendo que esses elementos controlam e organizam a linguagem nas diversas áreas da vida social. Dois desses significados serão investigados nesta pesquisa: o *Significado Representacional* e o *Significado Identificacional*.

#### 4.3.3.1 Significado representacional

Para Fairclough (2003, p.27) o *Significado Representacional* tem relação com os *discursos*. De acordo com ele (2003), discursos são modos de representar o mundo e são expressos, muitas vezes imperceptivelmente, através de valores, crenças e ideias. Identificar os variados discursos nos textos que serão analisados (advindos das transcrições das entrevistas) auxiliará na percepção dos múltiplos letramentos presentes nos discursos das profissionais do AEE e ajudará, conseqüentemente, na identificação da formação de suas identidades profissionais. O estudo dessas representações presentes nas falas das mães sobre o letramento e a inclusão também será importante na formação e reformulação diária de suas identidades maternas.

Para analisar essas falas, recorro ao *sistema de transitividade* conforme proposto por Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), ligado originalmente à *metafunção ideacional*, e mais tarde desenvolvido por Fairclough (2003) no que agora chama de

*Significado Representacional*<sup>109</sup>. O sistema de transitividade está ligado à representação das ideias em relação às nossas experiências no mundo. Os três elementos experienciais básicos são elencados por Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 175) como sendo um determinado processo que se desenrola ao longo do tempo, os participantes envolvidos no processo e as circunstâncias do processo.

As ideias que representam nossas experiências no mundo são materializadas através dos seguintes tipos de processos (verbos ou grupos verbais), sendo que “(...) cada tipo de processo provê seu próprio modelo ou esquema para construir um domínio particular da experiência como uma imagem de um determinado tipo” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 170, 171), a saber: materiais, mentais e relacionais<sup>110</sup>. Esses processos são tratados de forma mais detalhada nos Capítulos 5 e 6.

#### 4.3.3.2 Significado identificacional

Os estilos são o aspecto discursivo das identidades. Segundo Fairclough (2003, p. 159): “Quem você é, é em parte uma questão de como você fala, como você escreve, assim como uma questão de personificação – como você olha, como você se considera, e assim por diante<sup>111</sup>”. Será observado nos textos o processo de constituição das identidades sociais das participantes dos diversos eventos que elas fazem parte ao longo de suas vidas. Analisar identidades e como elas são formadas, percebendo que, ao mesmo tempo, outras estão sendo rechaçadas, é importante em pesquisas críticas porque esse processo envolve relações de dominação: a escolha de qual identidade será aceita e de qual será rejeitada será fruto de um jogo de relações de poder entre grupos assimetricamente situados.

Observei nos textos transcritos das entrevistas e nos diários de participantes de que forma múltiplos letramentos nas relações interdisciplinares na ONG pesquisada

---

<sup>109</sup> Ver Capítulo 4, Seção 4.4.2.

<sup>110</sup> Existem ainda os chamados *processos complementares* ou *secundários*, que se encontram nas fronteiras dos três tipos principais de processos apresentados aqui (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 170, 171): os *processos comportamentais* (que se encontram entre os *processos material* e *mental*), que podem ser manifestações externas de processos da consciência ou fisiológicos (como sorrir ou dormir); *processos verbais* (estão na fronteira dos *processos mentais* e *relacionais*), que se referem às relações de ação verbal, podendo ela ser simbólica, construída nas interações diárias ordenadas através da linguagem, como: “dizer”. Por último, o autor destaca o *processo existencial* (que se localiza nas fronteiras do processo relacional e do processo material) que tem a preocupação com o reconhecimento de todos os tipos de fenômenos do ser ou do existir e do acontecer, como por exemplo: “tem um livro ali na mesa” – “tem” no sentido de “acontecer”. Segundo Eggins (1996, p. 255), os *processos existenciais* normalmente empregam o verbo ser ou estar ou seus sinônimos, como: existir, surgir e acontecer.

<sup>111</sup> Tradução minha: “Who you are is partly a matter of how you speak, how you write, as well as a matter of embodiment - how you look, how you hold yourself, how you move, and so forth” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).



contribuem para as identidades profissionais ali. Como já mencionado há pouco, esta análise também se estenderá às mães no contexto dos diversos eventos nos quais participam ao longo de suas vidas e a relação deles com a formação de suas identidades.

Um das categorias do *Significado Identificacional* que será usada na pesquisa será a *modalidade*. Ou seja, em um processo de identificação nos textos, os atores sociais poderão ou não se comprometer com o que dizem em diferentes graus – nesse contexto, seu comprometimento se torna uma questão de modalização textual. Para Fairclough (2003, p. 165-167), o processo de envolvimento das pessoas com aquilo que dizem é uma característica do que elas são ou do que podem ser, pois existem limites sociais nas escolhas da modalidade que vão além das relações sociais de textos ou de conversas particulares.

A *avaliação* (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162), por sua vez, também pode auxiliar na revelação de identidades, visto ser perceptível nos discursos das pessoas ao expressarem comprometerimentos implícitos ou explícitos com questões morais e de valores. Ainda segundo ele, até mesmo os pronomes escolhidos pelo falante ao se expressar podem ser significativos na elucidação desses comprometerimentos ao usar, por exemplo, o *nós* para demonstrar sua aceitação ou aderência a alguma atitude ou modo de pensar e no uso *deles/delas* quando ele deseja se excluir de determinado grupo ou postura que discorde ou mesmo que excre. Na análise da *avaliação*, Fairclough (2003, p. 171) destaca três categorias que podem indicar comprometimento por parte do falante com questões de valor, a saber: *enunciados avaliativos*, *enunciados com modalidades deônticas* ou *enunciados com verbos de processo mental afetivo* e *subentendidos relacionados a valores*. Esses processos são tratados de forma mais detalhada nos Capítulos 5 e 6.

#### **4.4 Descrição da pesquisa**

Antes de iniciar minha pesquisa etnográfica realizei um estudo piloto no qual visitei algumas instituições que trabalhavam com a Educação Especial e que agora, devido às novas determinações governamentais (BRASIL/MEC/SEESP/PNEE, 2007, p. 10), estavam funcionando como AEE<sup>112</sup>.

Devido a questões minhas de locomoção e também à disponibilidade das instituições em participar da pesquisa, permaneci durante alguns meses visitando duas instituições para compreender seu funcionamento. O intuito inicial era fazer uma comparação

---

<sup>112</sup> Conforme explicado no Capítulo 2.

entre elas com o objetivo de perceber semelhanças e diferenças em sua dinâmica. Contudo, com o passar do tempo pude ver que o funcionamento de ambas era tão diverso que seria mais interessante e rico para a pesquisa que eu me detivesse em uma instituição em particular para conseguir conduzir uma pesquisa etnográfica mais significativa sobre ela. Depois de analisar a situação, percebi que um estudo comparativo entre as instituições, até mesmo pelo tempo, acabaria acarretando em uma análise superficial de todas as relações que são travadas cotidianamente em cada uma delas. Assim, após conversar com minha orientadora sobre essas questões e obtendo sua aprovação, dei início à minha pesquisa etnográfica em um AEE de Fortaleza. Por ter sido bem recebida nas duas instituições, optei por aquela que se situava em um lugar de melhor acesso para mim.

Com respeito ao número de participantes, havia planejado realizar uma pesquisa etnográfica que se restringisse às profissionais do Centro de forma a compreender suas identidades profissionais no novo contexto do AEE e como os letramentos presentes ali e os que dizem respeito às profissões de cada uma delas contribuem para a constituição dessas identidades. No entanto, com o decorrer de minhas visitas, chamou-me a atenção a presença constante das mães<sup>113</sup> na instituição – elas eram muitas e permaneciam a tarde toda ali (período no qual desenvolvi minhas visitas) enquanto seus filhos e filhas recebiam atendimento. Devido a esse contato diário<sup>114</sup> elas acabaram por desenvolver entre si uma rede social que incluíam as seguintes atividades: possuíam um grupo que desenvolvia atividades artesanais apoiadas e financiadas pela instituição, também participavam de um grupo que era acompanhado por uma psicóloga da instituição onde tinham a oportunidade de compartilharem angústias, felicidades, expectativas e frustrações ligadas ao seu cotidiano familiar e, principalmente, aos seus filhos e filhas especiais. Além desses dois grupos, outras mães preferiam ficar na recepção do AEE, assistindo televisão ou sentadas na calçada em frente, conversando.

Percebi que seria fundamental na pesquisa a participação das mães, já que seus filhos e filhas só poderiam estar recebendo atendimento graças à sua dedicação e persistência em estarem ali todos os dias com eles e elas, colocando em segundo plano suas próprias vidas. Interessei-me, portanto, em participar um pouco de seu “mundo” na instituição por acompanhá-las em seu cotidiano, culminando em uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de entender como suas identidades foram e continuam sendo forjadas no contexto da

---

<sup>113</sup> Ver detalhes da pesquisa nas seguintes seções deste capítulo: *Observação Participante*, *Notas de Campo e Diários de Pesquisa*, *Entrevistas Semiestruturadas* e no Capítulo 6.

<sup>114</sup> Na época da pesquisa, como a maioria das crianças e adolescentes não estavam incluídos no Ensino Regular, eles recebiam atendimento diariamente de segunda-feira a sexta-feira.

deficiência de seus filhos e filhas. No total entrevistei dez mães, mas como as entrevistas ficaram muito extensas, detive minhas análises primordialmente em oito entrevistas.

Pretendia trabalhar com profissionais homens também. No entanto, ao longo das visitas, percebi que a grande maioria das pessoas que trabalham ali são mulheres – existem apenas dois homens que trabalham com a Educação Especial. Decidi então trabalhar somente com as mulheres até por uma questão de anonimato, pois se eu usar nomes fictícios para esses participantes ficaria fácil identificá-los já que são somente dois profissionais.

Desde o começo de minhas visitas fui muito bem recebida pela coordenadora do AEE. Ela mostrou-se bem disposta a facilitar meu contato com as professoras, incluindo aí minha permanência nas salas de atendimento. Isso acabou contribuindo para o desenvolvimento mais natural de minha pesquisa, porque as professoras também se sentiram mais confortáveis comigo, já que eu contava com seu apoio. Até mesmo as entrevistas puderam ocorrer de modo mais tranquilo e programado porque a coordenadora colocava alguém nas salas de atendimento das professoras durante as entrevistas. Assim, consegui entrevistar no total seis professoras. Dessas, cinco realizaram o diário de participante, portanto, pude realizar a segunda entrevista com elas. Já que a segunda entrevista tem a função de consolidar as informações da primeira entrevista e esclarecer as informações do diário de participante<sup>115</sup>, fiquei com o número total de cinco participantes do setor do AEE da instituição.

Contudo, no lado clínico ou técnico, como também é chamado, minhas visitas ocorreram com alguma dificuldade. A coordenadora não se mostrou muito aberta à minha presença ali. Portanto, tive que descobrir sozinha a dinâmica daquele setor da instituição, assim como também enfrentei dificuldades em conhecer os profissionais e as profissionais ali, visto que eles e elas ficam a maior parte do tempo em atendimento em salas fechadas. Aconteceu muitas vezes que, ao tentar falar com eles ou elas, acabava sendo no meio de um atendimento, o que me impedia de me apresentar e apresentar a proposta de pesquisa. Quando consegui, em conjunto com minha orientadora, uma reunião rápida com todos os profissionais para falarmos dessa proposta de pesquisa, houve uma resistência muito grande por parte das psicólogas em participar das entrevistas. No entanto, elas não opuseram nenhuma objeção à minha presença e observação participante durante os atendimentos dos Grupos Terapêuticos. Infelizmente, porém, essa postura das psicólogas em não querer participar da pesquisa acabou

---

<sup>115</sup> Conforme detalhado nas Seções: 4.2.1.2, 4.2.1.2.1 e 4.2.1.

sendo seguida por algumas outras profissionais, o que acabou por diminuir o número de prováveis participantes.

A não colaboração da coordenadora do setor clínico da instituição também prejudicou muito o andamento das entrevistas das participantes. Isso porque o tempo que passavam na instituição era praticamente usado nos atendimentos, e como ninguém era disponibilizado para ficar em seus lugares durante as entrevistas, o tempo era curto e, muitas vezes eu chegava para uma entrevista marcada e havia um atendimento recém-marcado – assim a entrevista era adiada. Ou então eu ia à instituição no contraturno da pesquisa em um horário no qual elas estavam sem atendimento.

Essas constantes adaptações atrasaram o cronograma de pesquisa e por isso também acabaram impossibilitando alcançar o número ideal de participantes do lado clínico, que totalizaria cinco técnicas. Isso porque seria ideal ouvir mais duas profissionais desse setor da instituição. Como só consegui três profissionais dessa área, decidi incluir a entrevista da assistente social Gabriela que, apesar de não participar dos Grupos Terapêuticos, tinha um bom trânsito em toda a instituição: tanto do lado clínico quanto do AEE. Além disso, ela se mostrou muito aberta a participar das duas entrevistas e do diário de participantes. Assim, apesar desses contratemplos, consegui realizar duas entrevistas com cada uma das quatro profissionais do lado técnico, bem como obtive de cada uma delas um diário de participante.

Como já mencionado anteriormente, minha pesquisa etnográfica se compõe de nove profissionais – sendo quatro do lado técnico e cinco do lado pedagógico ou AEE. Quanto às mães, são oito participantes. Totalizando assim dezessete participantes.

É importante acrescentar que também conduzi uma entrevista com uma profissional da instituição, que chamo de Mariana, a qual exerceu o papel de *informante chave* nessa pesquisa. Segundo Barton e Hamilton (1998, p. 62) o *informante chave* é “(...) alguém que conhece a área bem e fala sobre toda a comunidade”<sup>116</sup>. Mariana se encaixa nessa definição por estar na instituição há mais de onze anos e por isso ter presenciado muitas de suas realidades e mudanças ao longo do tempo. Além disso, ela é profissional nos dois setores da instituição: tanto do lado pedagógico quanto do lado técnico. Assim, muito do que sei da Instituição me foi dito por ela. No entanto, antes de decidir colocá-la na pesquisa como *informante chave* tomei os cuidados sugeridos por Barton e Hamilton (1998, p. 63) de, primeiro, certificar-me de sua importância e credibilidade junto aos profissionais e às profissionais ali. Segundo, de não me basear cem por cento somente em sua visão sobre a

---

<sup>116</sup> Tradução minha: “(...) someone who knows the area well and talks about the whole community” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 62).

instituição e a comunidade que lhe faz parte, já que não pode existir uma homogeneidade de visões e significados em uma comunidade, porque esses informantes ou essas informantes encontram-se posicionados ali de diferentes maneiras e podem acabar por desorientar o pesquisador ou a pesquisadora. Dessa forma, ela pôde me ajudar a entender a história da instituição, esclarecendo-me como funcionava a instituição, tanto de forma geral quanto particular, especialmente, antes e depois da implementação do AEE, informações essas que acabaram sendo confirmadas nas entrevistas com as participantes.

No que concerne aos documentos, conforme observado no capítulo 1, trabalhei com as leis, os decretos, as portarias e as resoluções (MEC/SEESP), que versam sobre o funcionamento do ensino especial no Brasil. Eles foram fundamentais na minha compreensão do contexto oficial da educação especial e da política de inclusão realizados pelo governo nos últimos anos.

Além desses documentos oficiais, também tive acesso aos chamados *artefatos* que, de acordo com Hamilton (2000, p. 17), referem-se aos “*instrumentos materiais e aos acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos)*”.<sup>117</sup> Esses textos podem ser documentos produzidos pela própria instituição pesquisada, como: relatórios, projetos pedagógicos e formulários diversos; cartazes e fotografias. Hamilton considera pertinente usar a metáfora de La Tour (1993, p.121 *apud* HAMILTON, 2000, p. 18) de que documentos escritos em conjunto com as práticas sociais ajudariam a formar um fio que levaria o pesquisador a ter uma visão global de sua pesquisa. No meu caso, os artefatos presentes na instituição pesquisada constituem-se em mais um fio na minha tessitura das práticas de letramento presentes ali. Contudo, é importante salientar que esses documentos não foram fontes de análise para o desenvolvimento da pesquisa. Seu papel aqui foi o de me auxiliarem na compreensão do contexto da Educação Especial no Brasil e, especificamente, no Ceará. E quanto aos documentos produzidos pelo centro pesquisado, conforme já salientado, foram de ajuda na compreensão de seu funcionamento como um todo.

A seguir apresento a descrição e o funcionamento do AEE no qual a pesquisa se desenvolveu, com o intuito de entender melhor como é o relacionamento da equipe multiprofissional entre si e conhecer os espaços que as mães ocupam na instituição.

---

<sup>117</sup> Tradução minha: “*Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts)*”. (HAMILTON, 2000, p. 17).

#### 4.4.1 Instituição

Conforme pode ser observado a partir do que foi apresentado sobre a definição e o funcionamento dos AEE, existe uma preocupação com a plena participação dos alunos e alunas com DID, contando para isso com atividades nos AEE que sejam complementares e/ou suplementares à formação da Escola Regular. Porém, não se encontram ali delineadas quais atividades devem ser desempenhadas pelos AEE que poderiam ser consideradas complementares e/ou suplementares, bem como não existem ainda critérios mais específicos a respeito de como seriam essas práticas no cotidiano, incluindo aí o detalhamento do quadro de funcionários que deveria idealmente compor esses centros.

Nesse sentido, a LDB de 1996 (Lei Nº 9394/96, cap. V da Educação Especial, §1º) prevê a necessidade de utilização de vários outros profissionais, além dos pedagogos e pedagogas, nos AEE e nas Escolas Regulares, quando afirma que: *“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.”* Anos depois dessa lei, a Resolução CNE/CEB4 (2009, art. 9º) estabelece que

a elaboração e a execução do plano de AEE é 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.

Essa resolução ajudou a elucidar a questão da participação dos profissionais da área da saúde, apesar de ainda não ser deixado claro como seria essa *“interface”* entre os profissionais da área da educação e eles. Dessa forma, cada AEE procurou criar uma dinâmica própria de funcionamento, que se mostrasse mais adequada ao seu contexto.

A instituição pesquisada é um centro de atendimento multiprofissional destinado a atender crianças, jovens e adultos com DID de vários tipos, e já existe há quase 39 anos. Segundo documento elaborado pelo próprio centro (2009), ele atende a 307 alunos e alunas e conta com 13 professoras cedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e 14 professoras cedidas pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Quanto aos profissionais e às profissionais dos núcleos de Atendimento Técnico, de Atendimento Médico e de Atendimento Familiar, muitos deles entraram através de concurso e são pagos com os recursos da própria ONG. Percebi existir certa estabilidade na permanência dos profissionais, visto que muitos já trabalham ali há vários anos. Isso, na maioria das vezes,

é muito positivo, pois a troca constante de profissionais pode acarretar uma perda no andamento de projetos e no próprio desenvolvimento dos alunos e alunas que estão sempre tendo que se adaptar a novas formas de trabalho.

No período em que a pesquisa etnográfica se desenvolveu (de março de 2010 a abril de 2011), a instituição estava dividida em 4 células: Célula de Atendimento Educacional Especializado, que constitui a parte pedagógica; Célula de Atendimento Técnico, que conta com os profissionais e as profissionais das áreas da Psicologia, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia; Célula de Atendimento Médico: Neurologia e Psiquiatria, e a Célula de Atendimento Familiar: onde as profissionais do Serviço Social atuam frente às famílias.

Internamente, a instituição é dividida em dois lados que são separados por um portão: de um lado ficam as nove salas de atendimento do AEE ou, o espaço pedagógico, e do outro lado ficam as três outras células já mencionadas, com destaque aqui para a Célula de Atendimento Técnico, na qual cada profissional possui uma sala de atendimento. Esse lado da instituição é comumente chamado por todos dali de “lado técnico”. Assim o chamaremos a partir daqui.

Antes da lei de criação do AEE, a instituição funcionava como uma Escola Especial na qual, crianças e adultos com DID tinham aulas, que seguiam o currículo das escolas regulares, com todas as matérias que lhes são inerentes. Mariana, que há mais de onze anos presta atendimento na instituição como pedagoga, descreveu-nos seu funcionamento antes da criação do AEE pelo Governo:

Pedagoga Mariana: Olha, não tinha essa nova modalidade do Ensino Educacional Especializado (...) aí a gente trabalhava com a escolaridade: as salas funcionavam como salas de aula comuns, como a gente chama na escola regular, e eu logo, eu vim para assumir a sala de aula, né, ser professora e a gente trabalhava com os conteúdos do ensino regular, né, as disciplinas – português, matemática, tinha o plano de aula que a gente construía por bimestre e esse plano também era voltado para os Sistemas Integradores que envolviam as datas comemorativas e também as disciplinas: português, matemática, ciências, era trabalhado assim.

Paralelo a isso, no lado técnico aconteciam os atendimentos nas áreas clínicas – Fisioterapia, Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional – cada profissional trabalhando de forma isolada em sua área de especificidade atendendo tanto aos alunos e alunas do AEE, quanto aos que chegavam lá através do Sistema Único de Saúde – SUS, pois a instituição possui um convênio com o governo. Nesse sentido, Mariana esclarece:

Lissa: E os Grupos Terapêuticos existiam?

Pedagoga Mariana: Existiam, o Grupo Terapêutico sempre existiu. Sempre existiu o setor da Escolaridade e o Setor Técnico, sempre existiu. Só que era um trabalho muito separado, hoje a gente já consegue unir os dois grupos, né. Depois do AEE, depois do Conselho de Classe a gente senta, né. Antes não, eram dois setores separados. Existiam as reuniões, a Reunião Geral onde todo mundo se reunia, mas assim, a gente não tinha muita troca, porque os meninos que eram atendidos na Escolaridade eram atendidos lá, mas, individualmente.

Com o intuito de adequar-se às novas determinações governamentais de funcionamento dos AEE (BRASIL/MEC/SEESP/PNEE, 2007, p. 10), a instituição mudou seu currículo passando a trabalhar agora com as chamadas grandes áreas do conhecimento, Letramento e Numeramento, de forma a prestar atendimento e não mais a dar aulas. A Pedagoga Marta comenta as mudanças que aconteceram no currículo escolar da instituição para transformar-se em AEE:

Pedagoga Marta: é... porque assim, no AEE são, são atendimentos especializados, né, aqui foi trabalhado o rodízio, certo? Antes, eram doze salas, cada sala com uma educadora, né. E no AEE eles, eles tem várias áreas, são quarenta minutos, quarenta e cinco numa faixa, de atendimento em cada área (...) nós temos o letramento, tem lógico-matemático, tem musicoterapia, a ludoterapia – que é a brinquedoteca. Que eles sentiram e nós também, porque foi assim uma mudança, assim, (...) que... você TINHA que fazer, tinha que ser feito, e a adaptação deles você sabe que é mais devagar, e como eles sentiram nós também sentimos, certo?

Quanto à Resolução CNE/CEB4 (2009, art. 9º), que versa sobre a desejável articulação do AEE com os demais serviços setoriais da saúde, foram criados os Grupos Terapêuticos, formados pelos profissionais e pelas profissionais da área clínica. Esses profissionais e essas profissionais, que antes atuavam somente de forma isolada, agora iriam efetivamente formar grupos de quatro, cada um de determinada área para entrarem, duas vezes por semana, nas salas de atendimento do AEE a fim de desenvolverem com as crianças e os adultos uma atividade paralela a das pedagogas. Essa nova dinâmica acabou por reconfigurar as relações de trabalho na instituição, pois agora os encontros entre as pedagogas e os técnicos e as técnicas, que antes eram restritos somente aos Conselhos de Classe, que aconteciam duas vezes ao ano, passam agora a acontecer duas vezes por semana.

No entanto, de acordo com o que pude perceber durante minhas visitas regulares à instituição e nas entrevistas, os encontros dos dois grupos são superficiais porque não existe um planejamento dos atendimentos entre os dois grupos e as pedagogas não ficam em sala quando o *grupo terapêutico* entra. Esse “encontro”, portanto, normalmente se resume a um breve cumprimento de ambas as partes. Essa nova configuração de funcionamento da



instituição, acabou por trazer a tona questões e demandas, que dizem respeito às relações profissionais ali. De modo que o objetivo desta tese é entender como as identidades dos profissionais e das profissionais pesquisadas são construídas em um momento específico de suas vidas, ou seja, nesse novo contexto de relações profissionais que são agora travadas na instituição, relações essas que, por sua vez, são influenciadas por práticas de letramento relativas às diversas áreas profissionais representadas ali.

Além das visitas à instituição (com o uso das notas de campo e os diários) e das entrevistas, também analisei um documento produzido pelo AEE (2009) a fim de perceber se há algum tipo de preocupação ou mesmo menção das questões que norteiam a pesquisa, quais são: perceber se a instituição incentiva e dá meios para que ocorra a interação entre os profissionais e as profissionais e, se isso acontece, entender como se dão essas relações. Percebi que pouco se fala no documento sobre isso. Na verdade, somente dois encontros oficiais são programados ao ano, que são os Conselhos de Classe, que deveriam ocorrer, idealmente, da seguinte forma:

Ao término do semestre, a professora terá em mãos uma série de informações que serão apresentadas na reunião de Conselho de Classe que também é outro indicador de avaliação. **Neste conselho a equipe multidisciplinar, em conjunto com a equipe de professores do Atendimento Educacional Especializado, deverá reunir-se para discutir ações compartilhadas, levando em consideração pareceres de cada profissional.** Ao final deste encontro um relatório individual de cada aluno será redigido (2009, p. 20) (Grifo meu).

Fica claro no documento que são previstas reuniões com toda a equipe multidisciplinar ao final de cada semestre para se discutir “ações compartilhadas”, com base nos pareceres de cada profissional sobre cada aluno e aluna. Acompanhamos algumas dessas reuniões para perceber como essas interações multidisciplinares acontecem na prática e como podem, como consequência, beneficiar os alunos e alunas.

Além desses encontros programados ao final de cada semestre, interessei-me também em acompanhar, durante a pesquisa etnográfica, como se davam as relações diárias entre esses profissionais. Por exemplo, como os técnicos da área da saúde dividiam informações sobre determinado aluno ou aluna com as pedagogas, que conviviam diariamente com ele ou ela.

Na ONG pesquisada, também observei como funcionava o AEE. Ele é dividido em seis *Salas de Integração*, uma sala de AEE (que as professoras a chamam de “AEE de verdade”) e duas salas de *Pré-Inclusão*. Os alunos e alunas atendidos nas *Salas de Integração* (que são a maioria na ONG) eram constituídos por alunos e alunas considerados

com “*deficiência mental média ou grave*” (de acordo com os parâmetros de medição adotados na instituição. Sobre esses parâmetros, ver nota de número 8), não estando assim incluídos na Escola Regular. Para esses alunos e alunas, o AEE não seria um suporte ou complemento ao Ensino Regular, conforme preconizado pelo governo – ele era realmente o contato que os alunos e as alunas possuem com a educação e com os atendimentos clínicos. Durante o andamento da pesquisa etnográfica, eles frequentavam a instituição os cinco dias da semana.

Segundo as duas professoras das salas chamadas de *pré-inclusão*, seus alunos e alunas seriam aqueles que teriam condições de frequentar a Escola Regular. A ideia inicial era que eles fossem sendo capacitados para serem incluídos, ou seja, que passassem um tempo nas salas de *pré-inclusão* e de lá serem efetivamente incluídos. No entanto, a maioria deles acabou ficando definitivamente nas salas de *pré-inclusão*. Isso porque, segundo as professoras, os pais e mães sentiam-se inseguros de colocar seus filhos na Escola Regular por temerem que eles fossem relegados pelos professores e pelas professoras, e que fossem ridicularizados pelas crianças da Escola Regular. É interessante destacar que, por eles e elas serem considerados como apresentando “*deficiência leve*” (de acordo com os parâmetros de medição adotados na instituição. Sobre esses parâmetros, ver nota de número 8), nem participavam da acolhida diária com os alunos e alunas das *Salas de Integração* nem lanchavam juntos.

A sala chamada pelas professoras de “*AEE de verdade*” era assim chamada porque quem a frequentava estava incluído na Escola Regular. No total eram oito alunos e alunas à tarde, divididos em dois grupos de quatro, que iam à instituição duas vezes na semana. Esses alunos e alunas também não participavam da acolhida e durante o lanche ficavam em um lugar reservado juntos com os alunos da *pré-inclusão*.

Considereei essa divisão dos alunos e alunas estabelecida pela instituição como sendo, no mínimo estranha, entendendo isso como exclusão dentro de uma instituição que tem como propósito primordial a inclusão, pois os alunos e alunas que apresentavam o que era considerado como “*menos comprometimento cognitivo*”, ou seja, os que estavam no AEE e nas salas da *pré-inclusão* (como explicado há pouco) eram excluídos do convívio com os outros alunos e alunas das *Salas de Integração*. Algumas professoras com as quais conversei alegaram que os alunos e alunas “*mais comprometidos*” acabavam por “*atrapalhar*” o desenvolvimento dos alunos e alunas que apresentavam “*menos comprometimento*”. Chama a atenção como essa questão da exclusão é forte na mentalidade das pessoas em geral, pois até

mesmo quem supostamente trabalha para mudar a realidade de preconceito, acaba, mesmo inconscientemente, aceitando-a e adotando-a em suas práticas diárias.

Existia uma única professora para o AEE da manhã e da tarde que também era coordenadora – ela acabava assim planejando suas atividades sozinha. Nesse contexto, fica difícil realizar o que preconiza um dos documentos oficiais (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 10) que afirma que algumas das funções do atendimento educacional especializado é o de “*identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas*”. Isso porque “*identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos*” é uma tarefa complexa que demanda tempo, pesquisa, reflexão e muita interação entre uma equipe pedagógica, ao passo que o profissional sozinho fica praticamente inviabilizado em realizá-las.

Outro aspecto destacado no documento oficial (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 10) seria a interação entre o AEE e as escolas do Ensino Regular, conforme destacado abaixo:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. **Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.** (Grifo meu)

O objetivo dessa interação seria realmente eliminar as barreiras para que os alunos e alunas com DID pudessem frequentar a Escola Regular. Só que na prática, pelo menos neste AEE pesquisado, não havia essa integração entre as duas instituições de ensino, pois não existiam condições físicas e econômicas para que a única professora do AEE visitasse, periodicamente, as escolas de seus alunos e alunas – primeiro, porque eram de diferentes escolas espalhadas pelos vários bairros de Fortaleza – e segundo, porque não havia tempo para visitar escola por escola – já que ela trabalhava de manhã e à tarde, além de não contar com o apoio financeiro do governo para se locomover às várias escolas nas quais seus alunos e alunas estavam matriculados. Isso, por si só então, já “quebra” uma das condições básicas para o aperfeiçoamento do aluno, pois tanto a Escola Regular quanto o AEE estavam trabalhando de forma independente e à sua maneira. Há um desvirtuamento do que é oficialmente previsto ainda no mesmo documento (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 10):

as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Com respeito aos outros profissionais da área da saúde que trabalham ali, a LDB de 1996 (Lei Nº 9394/96, Capítulo V da Educação Especial, §1º) prevê a necessidade de sua utilização quando diz: “*Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.*” A prática mostra que realmente são necessários profissionais da área da saúde para atender de forma mais holística às necessidades desses alunos e alunas com DID.

Outro aspecto da instituição que chamou a atenção foi a “demarcação do território” existente entre as pedagogas e os profissionais da área da saúde, ou, lado técnico. Além do muro literal que os separa, a dinâmica de contato entre os técnicos (como são chamados os profissionais e as profissionais da área clínica) com as pedagogas é quase nenhuma. Duas vezes na semana, grupos de técnicos vão às salas do AEE e permanecem sistematicamente em cada sala por 30 minutos, trabalhando projetos anteriormente planejados por eles. No momento em que os grupos entram nas salas, as professoras saíam e ficavam lá fora esperando a hora para voltar (que é marcada pela saída desses técnicos). Normalmente, não há nenhuma troca de informações entre os técnicos e a pedagoga a respeito de algum aluno ou aluna ou de alguma informação ou pergunta relacionada àquela sala de aula. Ficou bem claro para nós que os dois grupos trabalhavam de forma independente<sup>118</sup>.

Já os alunos e alunas da sala do AEE recebem atendimento individualizado dos técnicos em suas salas de atendimento. No lado técnico, cada um possui uma sala individual e espera o aluno ou aluna chegar ali para lhe dar atendimento. Ao conversar informalmente com a professora do AEE sobre essa dinâmica, achei significativo em sua fala a preocupação que teve de me informar que a maioria dos técnicos pedem para **ela** levar os meninos e meninas para o atendimento, e demonstrou seu incômodo com isso ao me perguntar: “*por que eles não vão pegar os meninos?*”<sup>119</sup>.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, ela falou que sente de forma muito explícita uma hierarquia entre técnicos e professoras, citando como exemplo o domínio que eles tinham em fazer o diagnóstico dos meninos e meninas. Ela então mencionou uma ocasião, na qual as pedagogas já haviam preenchido um documento, aconselhando a ida de

<sup>118</sup> A análise dessa dinâmica será aprofundada no capítulo metodológico.

<sup>119</sup> Os grifos foram da professora.

um aluno para a inclusão e os técnicos discordarem desse laudo, fazerem um laudo contrário e este prevaleceu sobre o das professoras.

Ainda com respeito à relação entre os técnicos, as técnicas, e as professoras, assisti algumas reuniões de planejamento entre os técnicos e as técnicas, nas quais ficou muito claro seu planejamento minucioso das atividades e seu engajamento no desenvolvimento dos alunos e alunas. Eram planejamentos bem detalhados onde mencionavam vários alunos e alunas por nome e discutiam como cada atividade poderia ser recebida, considerando suas características; porém, em nenhum momento falaram das pedagogas nem tentaram incluí-las nas atividades. Ficou parecendo que para os técnicos não estava acontecendo nenhuma atividade antes de sua chegada e que não haveria nenhuma outra depois de sua saída. Não se pensou, por exemplo, na “quebra” que sua chegada poderia acarretar para a atividade, que estaria se processando em sala com a pedagoga, e não se aventou nenhuma possibilidade de atividades conjugadas ou de continuidade, deixando claro a distância entre os dois principais grupos da instituição de deveriam estar trabalhando de forma intersetorial.

Além de observar a dinâmica de trabalho da instituição, também me chamou atenção a presença diária das mães dos alunos e alunas que recebiam atendimento ali. Como a maioria morava longe, não possuíam transporte próprio nem condições financeiras de voltar para casa no transporte público ao deixar seus filhos e filhas na ONG no começo da tarde, elas passavam toda a tarde esperando por eles<sup>120</sup>.

Ao longo das minhas visitas à instituição, percebi que uma parte das mães reunia-se em uma sala, disponibilizada pela instituição, para desenvolver trabalhos manuais. Realizavam ali diversas atividades como: crochê, bordados, costuras e tecelagem. Seu treinamento começou quando o Banco do Nordeste realizou um curso para elas. Desde então, com o dinheiro arrecadado de vendas anteriores, elas adquirem o material necessário para o que vão realizar e dividem o restante entre si. Assim, além de venderem durante o ano inteiro seus artesanatos na escola, elas também realizam feiras periódicas lá dentro para expor e vender seus trabalhos. Essa foi uma forma que arranjaram para que, enquanto seus filhos estivessem nos atendimentos, elas estariam reunidas trabalhando em algo que lhes agradava e, além disso, estariam trocando informações importantes sobre seus filhos e filhas, seus esposos, suas frustrações, suas alegrias e seus planos futuros.

A maioria das mães que participava desse grupo de artesanato também se reunia às segundas-feiras à tarde com uma das psicólogas da escola para conversarem e discutirem

---

<sup>120</sup> As mães cujos filhos estudavam pela manhã também tinham essa mesma rotina.

seus problemas. Com sua devida permissão, pude acompanhá-las nesses encontros por quase um ano e fazer um diário de campo sobre eles. Dentre outras coisas, percebi o quanto esse encontro lhes é importante, pois ali também é mais um lugar no qual se sentem à vontade e bem vindas para conversarem, desabafarem e trocarem ideias e experiências.

Na próxima seção, descrevo as participantes do grupo profissional e do grupo das mães.

## **4.5 Participantes**

### ***4.5.1 Profissionais***

Conforme já especificado, realizei minha pesquisa com nove profissionais, sendo quatro do lado técnico e cinco do lado pedagógico. A seguir, faço uma breve descrição de cada uma dessas participantes.

#### **Marlene**

Pedagoga, trinta e nove anos à época da entrevista, é formada em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Atuava na Educação há seis anos, há dois havia passado no concurso da Prefeitura de Fortaleza e, há quase um ano, estava lotada na instituição pesquisada. Segundo ela, estar lá foi fruto de seu desejo em trabalhar com a educação especial: *“Na época da lotação é... surgiram três opções de escolas pra eu vir e aí a que fizesse um trabalho de educação especial pra mim era melhor porque aí eu iria aliar a prática com a teoria, porque na verdade eu nunca havia trabalhado com crianças especiais, nunca tive nenhuma criança incluída nas escolas regulares que eu trabalhava, nas escolas regulares que eu trabalhei, né, então pra mim assim foi muito bom casar essa, essa oportunidade já com a pós-graduação”*.

#### **Sandra**

Pedagoga tinha trinta e três anos quando da entrevista, tinha pós-graduação em Psicopedagogia e estava cursando outra pós-graduação em Educação Especial. Atuava na educação há quatro anos – dos quais três anos foram na escola regular e um ano no AEE. Ela

também optou pela Educação Especial no dia da sua lotação: “(...) *eu tentei o concurso, aí estudei pro concurso e passei aí agora pronto: FELIIZ da vida (ri) e aqui na instituição*”.

### **Raquel**

Pedagoga, trinta e nove anos, foi professora temporária do Estado por mais ou menos nove anos, no ensino regular, porque tinha habilitação em área específica. Há quase um ano passou no concurso para professora efetiva da Prefeitura de Fortaleza e foi lotada na instituição porque possuía Especialização em Educação Especial.

### **Joana**

Pedagoga, trinta e três anos, com pós-graduação em Educação Especial e pós-graduação em Psicopedagogia. É professora concursada da Prefeitura de Fortaleza há quase dez anos e trabalha na instituição pesquisada desde então. Sua opção pela Educação Especial foi influenciada em grande parte por possuir um familiar que é atendido em um AEE da cidade de Fortaleza.

### **Virna**

Possui duas graduações, dentre elas, Psicopedagogia. Tinha quarenta e seis anos quando realizou a entrevista. Atuava na educação há mais de dez anos no ensino regular como temporária no Estado. Há pouco mais de um ano passou no concurso para professora do município de Fortaleza e Trabalha desde então na Educação Especial por conta de sua pós-graduação em Psicopedagogia. Na época da entrevista ela estava cursando duas pós-graduações: uma em Educação Especial e outra em Psicomotricidade relacional. Assim ela descreve seu contato com a Educação Especial e como isso influenciou seus passos profissionais seguintes: “(...) *surgiu esse contato porque quando eu fui fazer meu estágio na Psicopedagogia, eu trabalhei, eu fiz o estágio na escola especial para o estado. E isso me despertou... tá entendendo? Me despertou, esse parâmetro pra mim ir, seguir pra educação especial. Só que eu ainda não tinha, não estava preparada, eu fiz apenas um estágio e fiquei estudando, e fiz Psicopedagogia e atendi à uma criança também no meu estágio, né? E... me identifiquei de certa forma. Até então eu não, eu não pensei, mas a partir daí, fiquei. Foi tanto que quando eu fui lotada na prefeitura eu fui já de casa sabendo: se tiver, se eu tiver*

*chance de ser lotada numa escola de educação especial que eu já iria... eu já iria assumir, e e é tanto que deu certo!”*

### **Liana**

Terapeuta Ocupacional, vinte e sete anos. Estava na instituição há pouco mais de um ano e fazia parte do Grupo Terapêutico. Na época da entrevista ela estava forma há seis anos e disse que sempre procurou trabalhar em instituições que dão atendimentos a deficientes intelectuais, tanto é que essa era a terceira instituição para deficientes intelectuais na qual prestava atendimento.

### **Suyane**

Estava formada em Fonoaudiologia há pouco mais de oito anos. Tinha à época trinta anos. Estava na instituição há um ano. Assim descreve sua entrada na instituição sua adaptação aos atendimentos: *“Assim, quando eu vim pra cá, pra instituição, eu não tinha tido experiência, assim, a minha experiência profissional numa instituição assim, né? Eu tinha de consultório, num é? Mas assim, quando eu vim pra cá... aí eu vi, né? como eram as crianças, então assim, eu fiquei até com medo de não conseguir, mas aí eu me identifiquei logo, né? por conta disso, né? a... as coisas que eu já via no consultório”*.

### **Carolina**

Ela tinha cinquenta e dois anos na época da entrevista. É Pedagoga e deu aula muitos anos na escola regular do ensino particular. Estava na instituição há três anos e fazia parte do Grupo Terapêutico. Na época também fazia especialização em Psicopedagogia.

### **Gabriela**

É uma das assistentes sociais da instituição e trabalha lá há mais ou menos seis anos. Além da graduação em Serviço Social, ela também é formada em Filosofia, e possui especialização em Prevenção de Drogas. Exerceu cargos no Estado e no Município, que tinham relação com questões de vulnerabilidade, tanto devido ao uso de drogas



(entorpecentes) quanto a deficiências físicas e cognitivas. Também teve a oportunidade de trabalhar na inclusão em uma escola do Município.

Na seção seguinte apresento a descrição das mães que participaram da pesquisa.

#### **4.5.2 Mães**

Descrevo a seguir cada uma das oito mães participantes.

##### **Nicole**

Na época da entrevista tinha trinta e nove anos. Seu filho é Manuel e tinha 17 anos, foi diagnosticado aos seis anos de idade como tendo retardo mental. Tem dois filhos, sendo que Manuel é seu filho mais novo. Ela é separada há vários anos e cria os dois meninos sozinha. Ela trabalhava fora até descobrir sua deficiência intelectual. Enquanto seu filho é atendido na instituição, ela fica fazendo crochê para complementar sua renda familiar. Seu filho está incluído na Escola Regular no turno da noite. Nicole é a única mãe participante da pesquisa que tem seu filho incluído. Quanto à instituição de Educação Especial, ela se diz satisfeita com o atendimento que seu filho recebe ali, pois considera que ele fez muitos progressos desde que chegou.

##### **Vera**

Tinha quarenta e cinco anos quando da entrevista. O nome de seu filho é Eduardo, tinha vinte e quatro anos e foi diagnosticado como autista com leve retardo mental aos quatro anos de idade. É casada. Ela e seu esposo decidiram não ter mais filhos porque havia a possibilidade real de terem outro filho ou filha deficientes. Em vez disso, recorreram à adoção de uma menina que à época tinha quatorze anos. Ela teve que deixar seu trabalho para se dedicar ao seu filho. Sua opinião em relação à instituição é muito positiva, pois considera que seu filho se desenvolveu bem desde que seus atendimentos iniciaram.

### **Tereza**

A participante tinha cinquenta e cinco anos na época da entrevista, e seu filho Juliano vinte e cinco. Quanto à deficiência de seu filho, ela diz que na carteira dele está escrito que ele tem retardo mental leve, deficiência essa diagnosticada aos dez anos de idade. Ela não quis comentar se tinha algum companheiro. Queixou-se muito da dificuldade dos médicos em acertar sua medicação, pois ultimamente ele estava emocionalmente muito instável, chegando muitas vezes a tentar agredi-la. Ela disse que seu filho é atendido na instituição há quinze anos e que ele gosta demais de lá.

### **Berenice**

Tinha sessenta e seis anos, casada. Sua filha única, Júlia, tinha vinte e quatro anos, e era filha de seu primeiro casamento. Júlia tem Síndrome de Down e foi diagnosticada quando tinha mais ou menos um ano de idade. Dona Berenice teve que deixar seu trabalho para cuidar de Júlia. Apesar de afirmar que sua filha gosta muito de sua professora, ela acha que o contato com a equipe profissional é muito restrito.

### **Rosana**

Rosana tinha na época da entrevista quarenta e sete anos e é casada. Sua filha Ana tinha treze anos de idade e foi diagnosticada com Esclerose Tuberosa, com um pouco de Autismo. Antes mesmo de completar um ano de idade, Ana começou a apresentar algumas alterações como espasmos e Rosana deixou seu trabalho para se dedicar à sua filha. Com a ajuda financeira de seu esposo, eles proporcionaram a ela o atendimento de vários profissionais que a ajudaram a andar e a falar. Ela considera sua filha como sendo muito bem atendida na instituição e destaca o fato do Centro ser constituído por uma equipe multidisciplinar como sendo um ponto muito positivo para o desenvolvimento de sua filha.

### **Márcia**

Márcia tinha quarenta e dois anos e era divorciada. Seu filho Mauro tinha vinte e dois anos. Ela descobriu que seu filho apresentava “um desvio mental”, usando suas palavras para descrever o diagnóstico médico aos nove anos de idade. Ela então teve que largar o seu

trabalho para cuidar do Mauro, visto que ele era muito agitado no colégio e em casa e durante as noites quase não dormia. Ela se sente muito segura em relação à instituição na qual seu filho está sendo atendido, mas, quanto à escola regular, ela teme que seu filho seja maltratado pelos colegas.

### **Liduína**

Liduína tinha quarenta anos quando foi entrevistada e sua filha, Jaqueline, dezoito anos. Ela começou a perceber que sua filha apresentava um “retardo”, segundo ela, palavras usadas pelo médico que a diagnosticou, aos cinco anos quando ingressou na escola regular. Ela e seu marido conseguiram propiciar a ela alguns tratamentos, como fonoaudiologia e terapia ocupacional. Finalmente a colocaram na instituição e estão satisfeitos com os atendimentos ministrados ali.

Para os objetivos desta tese, dada à complexidade das participantes, analiso as contribuições mais relevantes para este estudo. Sendo esse critério uma das características da pesquisa qualitativa, a delimitação das participantes não é aleatória, portanto, determinada e intencional (FLICK, 2009a, p. 46). Ainda de acordo com Flick,

Em geral, os pesquisadores qualitativos estão mais interessados em casos específicos (pessoas, situações, etc.) e não em uma seleção aleatória de material. O pesquisador, como pessoa, torna-se uma parte importante de qualquer situação na pesquisa qualitativa. Embora os temas recorrentes da promoção de qualidade na pesquisa quantitativa sejam a padronização e, em alguns aspectos, a abstração, na pesquisa qualitativa, eles são mais a diversidade, a flexibilidade e a concretude, para ampliar o potencial concreto dos ambientes de pesquisa em vez de reduzir os vieses e as influências. (FLICK, 2009b, p. 46).

A pesquisa com esse foco possibilita então o conhecimento mais profundo do evento social analisado (FAIRCLOUGH, 1999, 2003). Corroborando com isso, Minayo (1999, p. 102) enfatiza que em uma pesquisa qualitativa “(...) seu critério, portanto, não é numérico. Podemos considerar que uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões”. Dessa forma, analiso as falas das seguintes participantes<sup>121</sup>:

---

<sup>121</sup> Trechos das transcrições das entrevistas com as participantes encontram-se nos Anexos.

**Tabela – 3:** Falas das participantes

| <b>PARTICIPANTES ANALISADAS</b> |   |
|---------------------------------|---|
| Professoras                     | Marlene, Joana, Raquel e Sandra: essas profissionais participaram ativamente da pesquisa por, sempre que possível, disponibilizarem-se em conversar informalmente comigo, ajudando-me com dúvidas sobre o funcionamento da instituição assim como questões específicas da Educação Especial. Elas também participaram das duas entrevistas e da realização do <i>diário de participante</i> . |
| Profissionais da área técnica   | Carolina, Suyane e Gabriela: também participaram de todas as etapas da pesquisa. Sua disponibilidade para conversas informais não foi tão significativa quanto à das professoras mencionadas, elas sempre alegavam falta de tempo por estarem nos atendimentos individuais, sendo que, quando esses atendimentos terminavam, elas logo deixavam a instituição.                                |
| Mães                            | Márcia, Rosana e Nicole. Como a grande maioria das mães participantes demonstrou interesse em participar da pesquisa, tive muito dificuldade em escolher três delas. Devido a isso, selecionei aquelas que trouxeram dados mais significativos a pesquisa.  |

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.6 Conclusão

Finalizo esta seção ressaltando os desafios que enfrentei no desenvolvimento de minha pesquisa etnográfica. Desafios esses que me acompanharam desde as primeiras visitas à instituição, quando comecei a tentar compreender sua dinâmica e, em seguida, durante meu processo de inserção ali, quando acompanhei os atendimentos e tirei dúvidas sobre as peculiaridades de cada um desses encontros. Ou quando conversei com as mães para entender melhor suas vidas no contexto da deficiência de seus filhos, bem como quando também tive a oportunidade ouvi-las conversar entre si.

Na ocasião das entrevistas despendi muito de minha atenção e concentração, pois tive que contrabalançar minha vontade de deixar as participantes falarem livremente e tentar direcionar as perguntas semiestruturadas para responder minhas questões de pesquisa. Por último, mas de forma nenhuma mais fácil, foi o processo de análise das entrevistas em conjunto com minhas observações do campo. Isso porque apareceram muitas discrepâncias em relação ao que foi dito e ao que foi presenciado por mim, e meu desafio foi exatamente

aquele descrito por Street e Heath (2008, p. 16): o pesquisador tem que perceber essas diferenças e documentá-las, visto que elas embasarão as análises.

Apesar desses desafios que me instigaram e, algumas vezes me angustiaram, durante esses anos de pesquisa, o fato de ter convivido com essas participantes e de ter conhecido novos mundos através delas proporcionou-me um prazer imenso e um crescimento pessoal e profissionais incomensuráveis que, não teriam sido possíveis a não ser pela realização da pesquisa etnográfica.

A seguir, dou início ao primeiro capítulo de análise. Nele, analiso a fala das profissionais da instituição.

**PARTE 3**  
**ANÁLISES**

## 5 IDENTIDADES PROFISSIONAIS E LETRAMENTOS

*Até tem gente que diz, pensa que é psicólogo e pensa que eu trabalho na instituição pra cuidar de louco. É assim: “que é que você é?” eu nem digo que eu sou psicopedagoga, porque aí, daqui que eu explique... “ei! o que é isso?” “ai, é assim?!...” Aí eu digo logo assim: “sou professora, PROFESSORA!” – isso é mais simples de explicar.  
(Sandra).*

Neste capítulo dou início às análises, com base em minhas transcrições da primeira entrevista, do diário de participante e da segunda entrevista, com base no diário de participante.

De acordo com o que já foi explicitado no capítulo teórico, minha pesquisa tem uma abordagem etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2000, p. 45), pois analisei as entrevistas transcritas e os diários de participantes como textos, visto que um de meus objetivos centrais era investigar de que forma múltiplos letramentos nas relações interdisciplinares dentro do AEE pesquisado poderiam contribuir para a formação das identidades profissionais ali. Ao analisar as entrevistas transcritas e os diários de participante como textos, pude perceber, dentre outras coisas, os discursos que estão presentes em suas falas, como o discurso institucional da deficiência e da inclusão, assim como o discurso do letramento.

A realidade da instituição, assim como normalmente se apresentam os contextos de lugar de trabalho, possui uma configuração complexa por abrigar pessoas dos mais distintos contextos de vida e de origem (O’CONNOR, 1994, p.3; BELFIORE *et al*, 2004). De forma que seria muito reducionista tentar entender as práticas sociais, que permeiam as relações profissionais na instituição e que acabam por contribuir na formação das identidades profissionais ali somente através das entrevistas e do diário de participante. Com isso em mente, também fiz uso de outros métodos de coleta de dados disponibilizados pela Etnografia - o diário de pesquisa, as notas de campo e a observação participante -, conseguindo fazer dessa forma a triangulação dos dados<sup>122</sup> (DENZIN; LINCOLN, 2008).

Para as análises das identidades profissionais das participantes utilizo, além da etnografia, os pressupostos teórico/metodológicos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1999; 2003), em especial, o *Significado Representacional* – ligado aos discursos –, e o *Significado Identificacional*, ligado aos estilos<sup>123</sup>, a Teoria Social do

---

<sup>122</sup> Esses métodos são detalhados no Capítulo 4.

<sup>123</sup> Conforme apresentados no Capítulo 4, Seções 4.3.1 e 4.3.2, respectivamente, e que serão aprofundados neste capítulo, ao longo das análises. De modo que me referirei a elas também, nos Capítulos 5 e 6.

Letramento (BARTON, 2009) e a proposta de análise das identidades no contexto educacional de Gee (2000 – 2001; 2003)<sup>124</sup>. O objetivo é perceber como as análises elucidam essas questões ligadas aos relacionamentos profissionais na instituição e como elas revelam as identidades profissionais que são construídas nesse contexto.

Todas as nove participantes (04 do lado técnico e 05 do lado pedagógico) da pesquisa realizaram a primeira entrevista. No entanto, somente oito me entregaram o diário de participante preenchido; a nona participante, professora, alegou falta de tempo. Devido ao fato da segunda entrevista ser realizada, em grande parte, a partir do que constava no diário de cada participante, conduzi a segunda entrevista somente com quem me entregou o diário. Conforme especificado na Seção 4.5.2 do Capítulo 4, trabalho as análises principalmente com sete profissionais consideradas, para o fim desta pesquisa, como aquelas que mais significativamente contribuíram para o estudo.

A preocupação ética com o anonimato das participantes (KVALE, 2009, p. 69) sempre esteve presente na pesquisa<sup>125</sup>, assim como a escolha pela troca de algumas de suas características pessoais com o objetivo de evitar seu reconhecimento por colegas e chefes na instituição. O objetivo com esses cuidados foi evitar causar constrangimentos ou exposição desnecessária das participantes, deixando-as assim mais à vontade para exporem suas opiniões ou agirem de forma um pouco mais natural na minha presença (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 63).

Os parâmetros de transcrição usados por mim são os mesmos sugeridos por Magalhães (2000, p. 15) e apresentados na Seção 4.2.1.2.1 do Capítulo 4. A eles, acrescentei as reticências para registrar momentos de suspensão nas falas das participantes, suspensões essas que podem demonstrar: hesitação, dúvida, ironia, ou mesmo a interrupção de uma ideia para passar a considerações acessórias.

Trabalho com uma categoria principal (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 147), ou problema, que percebi recorrente nas falas das profissionais, a saber: a *Ausência de Transdisciplinaridade* na instituição. A análise de suas falas a respeito desse problema percebido no cotidiano da instituição é de fundamental importância para se compreender suas identidades profissionais. Os tópicos das seções de análise foram nomeados a partir dos dois significados da linguagem propostos por Fairclough (2003): *Significado Identificacional*

---

<sup>124</sup> Teorias apresentadas no Capítulo 3. A metodologia da ADC (FAIRCLOUGH, 2003) foi discutida na seção 4.3.2 do Capítulo 4, sendo que algumas categorias de análise serão aprofundadas neste capítulo.

<sup>125</sup> O anonimato das participantes é um dos aspectos destacados nos dois “*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*” (Apêndices D e E), conforme descrito no Capítulo 4, Seção 4.2.1.2.1.



(*Modalidade*) e *Significado Representacional (Sistema de Transitividade)*<sup>126</sup>; assim como a proposta de estudos das identidades de Gee (2000 – 2001; 2003).

### 5.1 Ausência de transdisciplinaridade

De acordo com o que já foi apresentado a respeito das escolas de Educação Especial no Capítulo 2, antes da nova configuração da Educação Especial, na qual a inclusão nas escolas regulares foi imposta pelo Governo como uma condição *sine qua non* para a permanência dos alunos e alunas nos agora chamados AEE, os profissionais e as profissionais de diversas áreas que ali trabalhavam o faziam de forma setorizada e solitária em suas salas de atendimento (os profissionais das áreas da saúde) ou em salas de aula (para os professores).

As mudanças também envolveram a dinâmica desses profissionais no centro, visto agora teriam que trabalhar de forma “*interativa e interdisciplinar*” e ‘*intersectorial*’ (BRASIL, MEC/SEES, 2007, p. 11-12). Uma resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB4/2009), em seu artigo 9º, reitera essa nova realidade ao responsabilizar “*a elaboração e a execução do plano de AEE (...) aos professores (...) dos centros de AEE (...) e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento*”. Todos esses adjetivos podem ser considerados sinônimos dentro do contexto do que é almejado na nova política governamental para os centros de Atendimento Educacional Especializado, a saber, uma atuação articulada entre os profissionais de acordo com a definição de *intersectorialidade*:

Intersectorialidade é aqui entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social (JUNQUEIRA, INOJOSA, e KOMATSU, 1997, p. 24).

A interdisciplinaridade, tomada aqui como sinônimo de intersectorialidade tem como objetivo contrapor-se a atuação fragmentada de profissionais de diferentes áreas que, por agirem de forma isolada enfraquecem as possibilidades de benefício dos atendimentos.

---

<sup>126</sup> A separação desses dois significados se dá aqui principalmente por uma questão metodológica, sendo que, seus três significados devem ser entendidos como agindo nos textos de maneira simultânea, como partes da prática social como maneiras de agir, de representar e de ser. Dessa forma, os significados podem ser utilizados em uma única análise textual, como se verá aqui (FAIRCLOUG, 2003, p. 27). A separação entre eles, também foi usada, para aprofundar a apresentação dos dois significados principais, que são utilizados por mim nas análises deste capítulo e dos Capítulos 5 e 6.

Compreendo que uma ação em grupo para se combater um problema é um recurso que possui fortes chances de conseguir seu intento. Um grupo, então composto por profissionais de diversas áreas, tem o potencial de enfrentar os desafios, no caso aqui, de melhorar os atendimentos com vistas a um maior bem estar dos meninos e meninas com variadas deficiências e em variados graus. Por isso, entendo que o sucesso dessa relação vai além das potencialidades que a *interdisciplinaridade* oferece, sendo a *transdisciplinaridade*, nesse contexto, mais aplicável por oferecer um potencial holístico de relacionamento entre áreas do conhecimento diferentes entre si.

Adoto a definição de Fairclough (2009; 2010, p. 295) de *transdisciplinaridade* que, partindo do pressuposto de que só é possível compreender os textos<sup>127</sup> a partir do reconhecimento de que eles possuem suas próprias teorias, categorias e métodos, mas que, simultaneamente, tem uma relação dialética com outros elementos. Fairclough a define como envolvendo um comprometimento dos profissionais das diferentes áreas, que estão envolvidos no planejamento, a realizar e avaliar constantemente as estratégias de atuação nos atendimentos, em dialogar entre si alinhando teorias, métodos e objetivos de pesquisa, não se restringindo a complementar ou acrescentar conceitos e categorias, “(...) *mas trabalhando em conjunto e elaborando seus próprios recursos teóricos e metodológicos para ser capaz de lidar com ideias ou problemas percebidos em outras teorias e disciplinas a partir da perspectiva de suas próprias preocupações*”<sup>128</sup>.

### **5.1.1 Significado Identificacional: Modalidade e avaliação**

Complementando o que já foi apresentado na Seção 4.3.3.2 sobre o *Significado Identificacional* conforme desenvolvido por Fairclough (2003) para o estudo das identidades, a linguagem como discurso contribui para a formação de maneiras particulares de identificar-se. Logo, o *significado identificacional* está relacionado ao conceito de *estilo*, “(...) *ao processo de identificação, ou seja, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras*”<sup>129</sup> nos textos (FAIRCLOUGH, 2003, p.159).

<sup>127</sup> Os textos são entendidos nesta tese, como já explicado no Capítulo 3, de acordo com Fairclough (2009, 2010, p. 295), como constituindo os elementos linguísticos dos eventos.

<sup>128</sup> Tradução minha: “ (...) *but working on and elaborating one’s own theoretical and methodological resources so as to be able to address insights or problems captured in other theories and disciplines from the perspective of one’s particular concerns.*”

<sup>129</sup> Tradução minha: “ (...) *the process of identification, how people identify themselves and are identified by others*”.

Fairclough (2003, p. 165) enumera algumas categorias ligadas ao *significado identificacional* (estilos), dentre elas, a *modalidade* e a *avaliação*. A *modalidade* refere-se àquilo a que as pessoas estão se comprometendo quando afirmam, perguntam, dão ordens ou oferecem algo a alguém. É preciso entender nessas ações que as escolhas feitas pelos falantes, entre as diferentes maneiras de se expressar, vão ocasionar comprometimentos diversos.

Nesse sentido, a modalidade é importante no processo de textura das identidades, no sentido de que ela sugere quem a pessoa é, de acordo com seus comprometimentos, e em que grau se compromete, sendo que esses processos acontecem, por sua vez, no contexto das relações sociais cotidianas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).

Sobre os tipos de modalidade que serão analisados neste capítulo e no seguinte, destaco, de acordo com Fairclough (2003, p. 167-168):

**Tabela - 4:** Tipos de Modalidade

| <i>Modalidade Epistêmica:</i>   | <i>Modalidade Deontica:</i>  |
|---|--|
| Diz respeito às trocas de conhecimento. Pode ser: nas formas de <b>declarações</b> e <b>perguntas</b> .   | Diz respeito às trocas de atividade. Pode ser: nas formas de <b>obrigações (necessidades)</b> e <b>ofertas</b> .                     |
| <b>Declarações:</b> refere-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser:  | <b>Obrigações (Necessidades):</b> referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser: |
| - Afirmações: A lei está clara.<br>- Afirmações Modalizadas: A lei talvez esteja clara.<br>- Negativas: A lei não está clara.                       | - Prescritivas: Siga a lei!<br>- Modalizadas: Você deveria seguir a lei.<br>- Proibitivo: Não siga a lei!                            |
| <b>Perguntas:</b> o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser:   | <b>Ofertas:</b> expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser:   |
| - Positiva não Modalizada: A lei já é oficial?<br>- Modalizada: A lei poderia já ser oficial?<br>- Negativa não Modalizada: A lei já não é oficial? | - Aceitar: Eu seguirei a lei.<br>- Aceitação Modalizada: Talvez eu siga a lei.<br>- Recusa: Eu não seguirei a lei.                   |

Fonte: Fairclough (2003, p. 167, 168). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Com respeito à *avaliação*, ela se refere ao que é desejável ou não, e ao que é bom ou mau, sempre lembrando que aquilo a que as pessoas se comprometem nos textos é uma parte importante para entender como elas se identificam e, assim, compreender a textura de suas identidades (FAIRCLOUGH, 2003, p. 164).

Sobre a *avaliação*, é importante ter em mente o quadro sugerido por Fairclough (2003, p. 171) com os tipos de enunciados *avaliativos* e suas respectivas definições, para compreender como os sujeitos podem expressar comprometimentos em relação a valores de forma explícita ou implícita. Essa compreensão foi fundamental para o desenvolvimento das análises, por isso as especifico agora:

**Tabela - 5:** Avaliação.

| <b>AVALIAÇÃO</b>   |  |
|--|--|
| Enunciados Avaliativos   | São enunciados que expressam os julgamentos dos sujeitos a respeito do que é desejado ou não, do que é bom ou mau. Por exemplo: <i>“este é um bom aluno”</i> .   |
| Enunciados com modalidades deônticas ou enunciados com verbos de processo mental afetivo | No primeiro caso das obrigações, as avaliações aparecem como se as ações do sujeito devessem ser motivadas por determinados valores desejáveis e não por outros. Em relação aos processos mentais afetivos, ou, avaliações (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173), elas podem ser eminentemente explícitas: <i>“Eu amo dar aula nessa escola”</i> ou implícitas: <i>“Eu acho que ela chegou”</i> . |
| Subentendidos relacionados a valores   | Referem-se a avaliações realizadas de forma mais implícita, onde os marcadores são relativamente transparentes. Por exemplo: <i>“Este livro ajuda a...”</i> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173), qualquer complemento a seguir tenderá a ser avaliado positivamente por causa da conotação positiva que o verbo “ajudar” ganhou nesse contexto.   |

Fonte: Fairclough (2003, p. 171). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Um dos problemas enfrentados na instituição, e mencionado por muitas profissionais, foi a falta de material de trabalho, tanto material de pesquisa nas respectivas áreas quanto material didático para trabalhar com os alunos e alunas, de modo que acrescentei esse questionamento a elas. Algumas de suas respostas foram significativas porque acabaram por revelar o distanciamento de ações entre os dois grupos pesquisados ao tentarem sanar esse desafio.

A fala da professora Marlene indica um tipo de postura para solucionar o problema que parece existir dentro de seu grupo profissional, sendo limitado a ele:

- 1 Lissa: certo ok é e a questão da leitura e escrita aqui na escola?
- 2 Que aspectos você acha que a escola te dá nesse sentido de
- 3 material sobre a Educação Especial?
- 4 Marlene: Olha, na verdade, assim, a gente, deixa muito a desejar
- 5 essa questão por que? Porque a gente tem pouco acesso à
- 6 biblioteca, na verdade a gente não tem acesso à biblioteca...

7 Lissa: biblioteca daqui?  
 8 Marlene: sim, a gente não tem acesso. Aqui tem muito brinquedo,  
 9 muitos jogos, mas a gente não tem muito acesso, porque... por se  
 10 tratar de crianças, às vezes elas têm surto, que têm algum tipo de  
 11 problema, eles resguardam os materiais pra poder é... não  
 12 serem... depredados, é... não serem gastos, digamos assim, e aí  
 13 realmente a gente tem muita dificuldade assim, com relação a esse  
 14 acesso material, né. Então a gente tem que se virar com relação às  
 15 revistas, consegue revistas, consegue, a gente faz um trabalho  
 16 assim com hobbies, com receita, mas é tudo assim, muito material  
 17 trazido de casa, a gente confecciona, a gente recicla, no  
 18 planejamento a gente tem esse projeto de produzir material.

Marlene começa sua resposta modalizando o acesso ao material (linha 6), mas logo depois ela refaz sua afirmação e é categórica em dizer que não existe acesso à biblioteca e aos materiais (linhas 7, 9, 10), que seu acesso é restrito com o objetivo de resguardá-lo de um possível mal uso pelas “crianças” durante os atendimentos. É importante lembrar que a *modalidade*, aqui em especial, a *modalidade epistêmica*, diz muito sobre a construção discursiva das identidades, visto que, a autoidentificação de alguém envolve como ele ou ela representa o mundo e seu grau de comprometimento com a verdade (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).

Com respeito à autoria da decisão de resguardar esse material, ela não especifica claramente quem foi: ela usa o pronome indefinido da terceira pessoa do plural *eles*, talvez por não querer se comprometer em dar nomes e assim identificar claramente qual a origem desses procedimentos. Contudo, ao usar *eles*, ela acaba por passar também uma ideia de distanciamento desse grupo, que acaba por prejudicar sua prática diária já que, por causa disso, tanto ela quanto as outras profissionais (já que ela usa na quinta linha a locução pronominal: *a gente*: “(...) e aí realmente a gente tem muito dificuldade assim, com com relação a esse acesso de material, né. Então, a gente tem que se virar...” (linhas 14, 15).

Marlene parece criar uma dicotomia entre dois grupos que ela chama de: *eles* e *a gente* – já que, ‘devido a um procedimento decidido por *eles*, a gente tem dificuldade e a gente tem que se virar’. A respeito da identificação de “*a gente*”, ela parece estar se referindo a todos os profissionais e às profissionais da instituição, visto que o *grupo terapêutico*, também faz uso de revistas e de jogos durante os atendimentos. Porém, no final de sua fala, ela identifica o grupo do qual está falando e se identificando constantemente em sua fala: as pedagogas, quando diz: “*a gente* confecciona, *a gente* recicla, no planejamento *a gente* tem esse projeto de de produzir material” (linhas 18, 19). Isso porque as professoras têm o

planejamento de suas aulas separados dos planejamentos dos grupos terapêuticos<sup>130</sup>. Essa fala parece apontar que, apesar de todo o grupo multiprofissional da instituição padecer com falta de material didático para trabalhar, a busca da solução do problema é setorial.

Contudo, apesar das dificuldades em sua prática oriundas do pouco material disponibilizado pelo seu local de trabalho, Marlene destaca que ela e o grupo com o qual trabalha (*a gente*) conseguem superar esse desafio. Novamente, destaco neste ponto o uso do tempo presente e o uso repetido da *modalidade epistêmica* com orações afirmativas e verbos que indicam processo material, como: ‘*consegue, faz confecciona, recicla, tem*’ (linhas 16 - 19). Esse tipo de escolha realizada pela participante indica alto grau de comprometimento seu com suas afirmações a respeito de seu grupo de trabalho, passando uma ideia para seu interlocutor de trabalho árduo e unido com o intuito de beneficiar os meninos e meninas nos atendimentos. Essa “verdade” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 176) a respeito da união do grupo também é sinalizada pelo uso recorrente da locução pronominal “*a gente*”. É produzindo o próprio material didático com objetos trazidos de casa, durante o evento de letramento ‘planejamento’, que seu grupo consegue superar essas dificuldades.

Marlene também destaca que a procura por material didático extrapola o ambiente profissional, indicando preocupação em melhorar os atendimentos. Além disso, é possível perceber em sua fala que os diversos eventos de letramento nos quais a profissional está presente (na escola de sua filha, nas leituras em sua casa e no planejamento escolar) podem parecer, à primeira vista, isolados, mas que constituem sim as práticas de letramento dessa profissional, extrapolando, dessa forma, situações e lugares, visto ser uma prática social (HEATH, 1983; BARTON; HAMILTON; IVANIČ, 2000; STREEET, 2012; FAIRCLOUGH, 2003):

(...) quando eu vejo que uma coisa é interessante, por exemplo, na escola da minha filha, que eu participo assim dos eventos, eu vejo logo que ali é legal pra eu trazer as coisas pra cá, né. Então eu fico assim catando nos lugares aonde eu vou, que eu fico imaginando assim, coisas que eu possa trazer pra trabalhar com eles, né.

A Assistente Social Gabriela demonstra uma atitude positiva em relação a essa situação:

1 Lissa: E aqui no trabalho assim, vocês têm algum tipo de... a  
 2 instituição fornece algum tipo de leitura relacionada ao trabalho de  
 3 vocês?  
 4 Gabriela: Na realidade é... assim, a instituição disponibilizar pra  
 5 gente não, nós nós sempre trazemos prá cá. Eu sou uma pessoa

<sup>130</sup> Informação essa oriunda das *notas de campo* e dos *diários de pesquisa*.

6 assim, sempre que eu posso eu trago. A gente, como a gente lida  
 7 muito, minha função, minha profissão é de Assistente Social então  
 8 tudo que é relacionado, tem a LOAS, o Estatuto da Criança e do  
 9 Adolescente, algum material assim que eu possa enriquecer aos  
 10 colegas e a mim aí eu, a gente traz pra cá, a gente sempre... hoje  
 11 mesmo uma colega trouxe um dicionário, que a gente tem algumas  
 12 palavras que às vezes a gente tem dificuldade e aí ela trouxe o  
 13 dicionário. Mas assim... dizer que a instituição disponibiliza algo de  
 14 serviço social pra gente, não. Nós é que trazemos e enriquecemos  
 15 nossa biblioteca.

A profissional usa repetidas vezes a primeira pessoa do plural, o pronome *nós*, assim como sua locução pronominal equivalente *a gente* e outros equivalentes semânticos: *aos colegas e a mim*. Com respeito à locução pronominal *a gente* ela parece se referir às suas colegas de profissão, já que menciona determinados textos e práticas de letramento relacionados à sua área de trabalho, como estatutos e leis. Ao passo que também estende o benefício de trazer algum material extra para enriquecer aos colegas – aí parece se referir aos profissionais das outras áreas da instituição. Assim, ao usar esse pronome e essas expressões que indicam inclusão e aproximação, ela deixa clara a interação que, pelo menos em sua fala, parece acontecer entre os profissionais e as profissionais da instituição. Visto não poderem contar com material de pesquisa ou com material de consulta fornecidos pelo AEE, tentam sanar essa lacuna levando esse material mencionado, para si e para os outros (linhas 9, 10 e 14).

A psicopedagoga Carolina, integrante do *Grupo Terapêutico*, primeiro nega a existência de material disponibilizado pela instituição em sua área e, em seguida, começa a tentar definir ou explicar um encontro que acontece na instituição entre os profissionais e as profissionais, como uma forma, a seu ver, de compensar essa falta:

1 Lissa: E no trabalho, aqui, aqui fornece algum tipo de literatura na  
 2 sua área?  
 3 Carolina: Não, ele tem um curso que como eu trabalho aqui na parte  
 4 técnica nós temos umas reuniões por semestre, né? Que tem um  
 5 pouco de estudo, que tem um pouco de... não é um estudo  
 6 propriamente é um debate sobre algum tipo de problema de  
 7 determinada criança, dificuldade que ele tenha, né?! Aí o que ele  
 8 tenha a gente vai e discutir o assunto mas....  
 9 Lissa: Um estudo de caso?  
 10 Carolina: É um estudo de caso. Mas que eu particularmente tenha  
 11 participado foram poucos, né? A gente até tá, a gente se juntou  
 12 nessa última reunião e pediu pra gente trabalhar isso mais vezes,  
 13 né? Para poder a gente poder saber, né, tratar os meninos no  
 14 caso, a gente debater com outros profissionais, entendeu?

Ela faz uma relação direta da “literatura na sua área” com “*curso*” (linha 3), ou “*reuniões*” (linha 4), ou “*estudo*” (linha 5), ou “*debate*” (linha 5). ... –, parecendo não ter muita segurança para definir esses encontros. Percebe-se isso pelo uso de recursos metadiscursivos na tentativa de definir os encontros (linhas 4 – 6). É interessante perceber como Carolina as relaciona ao grupo profissional do qual faz parte: “*na parte técnica*” (linha 4), usando várias vezes o pronome inclusivo *nós*, assim como sua locução pronominal equivalente: *a gente*, demonstrando uma identidade com seu grupo que, apesar de ser multiprofissional, nesses momentos e durante os atendimentos assume uma única identidade profissional, em contraste com “*outros profissionais*” (linha 14).

A fonoaudióloga Suyane também confirma a falta de material fornecido pelo AEE “*dentro da leitura*” (linha 3) relacionada ao seu campo de atuação e parece resolver sozinha essa realidade fazendo uso de recursos próprios:

- 1Lissa: E aqui no AEE, você tem disponibilizado algum tipo de  
 2 material relacionado ao seu, à sua área?  
 3Suyane: dentro da leitura?  
 4Lissa: (...) da leitura relacionada agora ao seu campo de atuação.  
 5Suyane: não, tenho... sempre **EU** tenho, né? é tanto que na minha  
 6sala sempre tem alguma coisa, né? **Eu** (...) tô sempre lendo também  
 7sobre o **meu** trabalho, né? *publicações novas, o que aparece, até*  
 8*porque assim, a gente tem que diversificar muito, né? (...) mas,*  
 9*assim, eu tô sempre procurando ver uma alguma coisa que surge,*  
 10 *né? As coisas antigas também sempre é bom a gente tá dando*  
 11*uma olhadinha, mas dentro da profissão é mais o que eu tô*  
 12*atuando no momento, né? (SUYANE)*

Provavelmente por não haver muitos profissionais de sua área na instituição, a profissional resolve seu problema de falta de material de pesquisa de forma individual, tanto por levar esse tipo de material para seu local de trabalho (“*tenho... sempre **EU** tenho, né? é tanto que na minha sala sempre tem alguma coisa, né?*” (linhas 5, 6), quanto por estar sempre lendo publicações da sua área de interesse (“*tô sempre lendo também sobre o **meu** trabalho, né?*”) sem especificar aonde realiza essas leituras. Ela diz que faz isso de forma individual na instituição, em contraposição à fala de algumas outras profissionais já comentadas aqui, que usam em abundância o pronome *nós* e *a gente*. Ao usar a primeira pessoa do singular *eu* e ao enfatizar seu uso (conforme demonstrado na transcrição), é como se ela estivesse sugerindo que faz assim sem saber o que os outros profissionais fazem ou como agem em relação a essa questão. As duas vezes que ele usa o *a gente*: “*... a gente tem que diversificar muito, né?*”, “*... as coisas antigas também sempre é bom a gente tá dando uma olhadinha...*” (linhas 8, 10), não é no sentido de integração, de grupo, mas no sentido genérico do termo, para



respaldar sua atitude em relação ao que seria normalmente convencionado nas práticas diárias dos profissionais como um todo.

Outra coisa que me chama a atenção nessa transcrição é que seu tempo de fala sobre a leitura de publicações em sua área, sejam elas “novas” ou “antigas”, tomou muito mais tempo do que sua resposta à minha pergunta. Ela parece desejar enfatizar em sua fala suas práticas de letramento relacionadas à sua área de trabalho e a frequência com a qual se atualiza, como ao usar diversas vezes o advérbio de frequência *sempre*: “... *publicações novas, o que aparece, até porque assim, a gente tem que diversificar muito, né? (...) mas assim, eu tô sempre procurando ver uma alguma coisa que surge, né? As coisas antigas também sempre é bom a gente tá dando uma olhadinha...*” (linhas 7, 8, 10, 11).

Em seguida, apresentarei o *sistema de transitividade* e sua aplicação em algumas análises.

### **5.1.2 Significado Representacional: Sistema de Transitividade**

Conforme comentado no Capítulo 3<sup>131</sup>, a escolha de Fairclough pela LSF para o estudo da linguagem, tem como razão ela ser analisada como sistema. Ao representar a linguagem sendo composta por redes de sistemas, nas quais o falante constrói significados através de escolhas, consegue-se perceber quais escolhas um falante poderia ter tomado e, a partir daí, saber que escolha foi realmente tomada por ele. Por exemplo, porque alguém escolheu usar o modo declarativo e não o modo imperativo em determinada circunstância social. A explicação para essa escolha, segundo Halliday (EGGINS, 1996, p. 217, 218), levaria a analisar as dimensões do contexto de situação, visto que somente os aspectos gramaticais não poderiam dar essas respostas. Isso porque, nas escolhas do falante, são levadas em conta as relações entre seu papel social e o papel dos discursos usados e aceitos por ele ou ela nas interações sociais. Esse tipo de análise da linguagem disponibiliza ao pesquisador realizar interpretações multifacetadas de um determinado processo, dependendo de seu contexto de uso.

Para esta pesquisa, o *Significado Representacional* também dá pistas para compreender porque muitas vezes posturas de trabalho são adotadas na instituição por determinados profissionais e não por outros, podendo esse tipo de atitude originar-se da representação que um profissional tem de sua profissão, como sendo “mais valorizada” ou

---

<sup>131</sup> Ver também Capítulo 4, Seção 4.4.2.1.

“menos valorizada”, na sociedade em geral e na própria instituição<sup>132</sup>. O *sistema de transitividade*<sup>133</sup>, proposto por Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) e usado por Fairclough (2003) em suas análises sobre a *Representação*, é assim descrito por Gouveia:

Constitui-se como o recurso lexicogramatical geral para representar acções e actividades, construídas na gramática como configurações de processos, dos participantes neles envolvidos e das circunstâncias que os enquadram e constroem. Em termos gerais, a transitividade constitui-se como o recurso linguístico que dá conta de *quem fez o quê a quem em que circunstâncias*. Existem múltiplos tipos de acções e actividades que se desenrolam e acontecem no mundo, pelo que também existem múltiplas formas de as representar linguisticamente. As gramáticas das línguas naturais, porém, organizam essas múltiplas formas num número reduzido de tipos distintos. Esses tipos de processos (representações linguísticas de actividades, acções e estados) têm, cada um, as suas características particulares e correspondem a seis possibilidades de realização, seis escolhas, assim designadas. (GOUVEIA, 2009, p. 30).

Coloco então a seguir um quadro com os três processos primários e seus respectivos subtipos:

**Tabela - 6:** Processos Primários e seus Subtipos.

| PROCESSOS PRIMÁRIOS  | SUBTIPOS DE CADA PROCESSO   |
|--|---|
| <p><b>Processo Material:</b> através dele se representam acções ou eventos – nossa experiência externa. Descrevem processos ligados ao ‘fazer’, geralmente acções concretas, ‘reais’. Ele é representado por dois participantes principais: o <i>ator</i> (é o responsável pela acção) e a <i>meta</i> (quem é diretamente afetado pela acção do <i>ator</i>).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Criativo:</b> ligados a verbos como – criar, compor, construir, pintar e abrir.</li> <li>- <b>Transformativo:</b> ligados a verbos como – colorir, destruir, quebrar e cortar.</li> </ul>   |
| <p><b>Processo Mental:</b> é representado pelas percepções e emoções – nossa experiência interna. Os participantes são o <i>experenciador</i> (quem conscientemente experimenta determinado sentir) e o <i>fenômeno</i> (o fato que é sentido ou compreendido).</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Perceptivo:</b> verbos ligados ao ver, ouvir, perceber.</li> <li>- <b>Cognitivo:</b> verbos ligados ao entender, saber, pensar.</li> <li>- <b>Afetivo:</b> verbos ligados ao gostar, temer, detestar.</li> <li>- <b>Desiderativo:</b> verbos ligados ao desejar, rejeitar, ansiar.</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Atributivo:</b> é ligado à qualidade, classificação ou atributo apontado a um participante. O verbo mais comumente usado é o <i>ser</i> ou <i>estar</i> e verbos relacionados</li> </ul>  |

<sup>132</sup> Nesse sentido, é interessante observar as análises de Sarangi (2010, p. 79, 85) ao usar o termo “*papel de performance*” (“*role performance*”), quando menciona algumas formas nas quais papéis podem ser representados, como por exemplo, através do uso de diferentes trajes, como batas ou jalecos brancos, ou uniformes que imediatamente remetem às pessoas em geral a representação de profissionais da área médica e da segurança e controle, respectivamente, em outras palavras, revelam sua posição profissional.

<sup>133</sup> Ver Capítulo 4, Seção 4.4.4.3.

|   |  |
|---|--|
| <b>Processo Relacional:</b> que identifica ou caracteriza os participantes ou as participantes. | semanticamente a eles, como: tornar-se, crescer, manter, ficar, permanecer, parecer.<br>- <b>Identificativo:</b> é o processo de identificar um participante (identificado) através de outro (identificador). Por exemplo: <i>Os pacientes</i> (identificado) <i>são os que mais sofrem</i> (grupo nominal identificador). |
|---|--|

Fonte: Fairclough (2003) e Halliday; Mathiessen (2004). Tabela elaborada pela pesquisadora.

A seguir, apresento indícios de alguns discursos e representações de profissões, que são veiculados nas falas de algumas profissionais ao se referirem às suas profissões. Para apreender daí as identidades relacionadas ao seu trabalho, também são analisados *avaliação* e *modalidade*, visto que os textos são trabalhados por Fairclough de maneira funcional, representando simultaneamente aspectos do mundo, relações sociais e seus respectivos contextos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27).

1 Lissa: O que você acha que as pessoas pensam sobre os (as)  
2 pedagogo (a)s?  
3 Marlene: a ideia dos pedagogos é... alguns admiram acham, né  
4 acham uma profissão legal. Engraçado, as pessoas mais  
5 esclarecidas, elas acham legal assim, a profissão de Pedagogo,  
6 mas outras acham que você escolheu ser pedagogo porque você  
7 não conseguiu, você num num estudou pra fazer outra coisa, né e  
8 decidiu ser Pedagogo assim, decidiu ser professor. Infelizmente,  
9 ainda tem muito essa ideia arraigada assim, né, arraigada na mente  
10 de algumas pessoas. Por exemplo, meu, num vou longe não, meu pai, ele acha um  
11 absurdo é... meu salário. Ele acha que eu deveria tá trabalhando, fazendo outra  
12 coisa pra ganhar mais, entendeu. Ele não entende assim, nessa visão materialista  
13 da coisa, realmente ser Pedagogo, ser professor, é uma perda de tempo porque  
14 você poderia tá trabalhando pra ganhar mais em outras coisas mas, e eu também  
15 nem escolhi ser Pedagoga foi, assim, mais por uma ideia que surgiu e eu me  
16 apaixonei pela ideia e aí, porque eu era comerciante procurei totalmente o oposto,  
17 mas (risos) ái eu me apaixonei porque sabe, pra mim, tá perto de gente, trabalhar  
18 com gente é assim, eu não abro mão (...) eu acho assim que o pedagogo – volto lá  
19 para aquela questão que você me perguntou: “por que que muitas pessoas vêm o  
20 pedagogo, como é que vêm?” - num estudou, por que num fez mais nada? porque  
21 realmente o pedagogo ele não se dá o o trabalho de estudar mais, de pesquisar  
22 mais, de aprofundar mais. Eu acho que pra gente tá aqui era pra gente tá sabendo  
23 Libras, Braille – tudo, porque aqui a gente tem deficiente visual, tem deficiente,  
24 né, era pra gente tá mais CAPACITADO pra receber. (MARLENE).

Marlene menciona um discurso que é comumente relacionado à carreira de professor, *o discurso da desvalorização da profissão*, que passa por dois aspectos importantes que também são lembrados por ela: ‘o professor ganha pouco’ e ‘o professor é despreparado, pouco qualificado’. Apesar de ela começar sua fala relatando uma “*ideia*” que está “*arraigada na mente de algumas pessoas*” (linhas 5 – 9), a respeito da escolha da profissão de professor, e lamentar que ela exista, mais à frente Marlene toma essa ideia para si como

sendo verdadeira. Nesse momento, é possível perceber que não há modalização em sua fala quando ela classifica ou julga o grau de investimento que o profissional da área da educação geralmente faz (linhas 21 – 24, 26, 27), pois, segundo ela, eles não estudam, não pesquisam nem aprofundam seus conhecimentos. Ela também se identifica com esse tipo de comportamento (linhas 25 – 27), que ela mesma reprova, ao usar a locução pronominal inclusiva: “a gente”.

As afirmações e as negações realizadas por Marlene sem o uso de modalizações demonstra o grau de comprometimento que ela desenvolve com determinada representação dos pedagogos. Nesse contexto, a Modalidade é um elemento importante na configuração da identidade pessoal e, por consequência, na identidade social, já que os processos de identificação estão presentes nas relações sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160). Assim, a autora se compromete com a verdade de sua afirmação como alguém capaz de passar uma informação confiável, já que ela mesma é professora então conhece a fundo a realidade das professoras e dos professores.

A participante faz uso de orações avaliativas com verbos de processo mental afetivo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173), quando fala de sua escolha pela profissão de professora (linhas 13, 14, 16, 17), repetindo o uso do verbo “apaixonar-se” para descrever os sentimentos que a moveram a decidir seguir a carreira de professora. Para Fairclough (2003, p. 171), as avaliações, aqui em especial aquelas que expressam afetividade – como os verbos: amar, gostar, odiar – constituem-se em maneiras explícitas ou implícitas de um autor ou atora se comprometer com determinados valores, revelando assim características de sua identidade.

Joana destaca outro aspecto de sua profissão que a incomoda: a dificuldade da sociedade em reconhecer a diferença entre *ser professora* e *ser pedagoga*. Essa preocupação acaba por sinalizar a valorização de uma especialização que dá acesso a uma prática clínica, em detrimento a uma graduação que tem sua área de atuação delimitada ao contexto educacional. Ou seja, mais uma vez *o discurso da desvalorização da profissão* ganha relevo quando se fala da profissão de professor. Como se vê logo a seguir:

- 1 Lissa: a respeito da sua identidade profissional que, que você percebe
- 2 que as pessoas pensam a respeito da sua profissão de
- 3 pedagoga/psicopedagoga?
- 4 Joana: (...) O profissional ele já faz a diferença, né, ele já entende o
- 5 que é uma Pedagoga e uma Psicopedagoga, mas a mãe sempre vê
- 6 como a “tia Joana” não como, ou então diz até a palavra:
- 7 “professora Joana”. Mas a Psicopedagoga: que eu estou
- 8 ATENDENDO os filhos dela ela não entende, ela acha que eu estou DANDO
- AULA para os
- 9 filhos dela, né. Aí eu tenho que explicar (ininteligível) que AGORA

10 o meu é um atendimento. Como antes eu aqui, a minha referência  
 11 era como professora aí elas continuam com essa mesma referência  
 12 que eu sou professora e cuidadora, né, que além de ensinar eu tô  
 13 cuidando. Elas não veem que naquele horário é o meu horário  
 14 específico de atendimento, né. A palavra PSICOPEDAGOGIA pra  
 15 elas ela é muito complicada pra absorver, que a questão, que é a  
 16 questão aqui dos pais, a maioria são pais de situação financeira, né,  
 17 de estudo, né, eles estão muito carentes (muito carentes), aí pra  
 18 entender a palavra, né “Psicopedagogia” é mais complicado, aí elas  
 19 (ininteligível) sempre como professora. Até os profissionais no  
 20 começo, quando eu comecei a ser a Psicopedagoga, ainda tinham a  
 21 referência da Joana como a cuidadora, a professora; depois... que  
 22 foram valorizando meu trabalho (...) achando que eu, como eu sou  
 23 a Psicopedagoga que trabalha aqui na área da educação, acha que é  
 24 diferente da Psicopedagoga que trabalha no âmbito clínico, né, num  
 25 entende que a formação é a mesma e eu tanto posso ser clínico,  
 26 como hospitalar, como educacional, né, acha que o meu só é só pro  
 27 lado do ensino. (...) fora daqui? É novo, essa palavra é nova. Pelo  
 28 menos no meio social em que eu convivo: são pessoas que na  
 29 maioria são todas formadas. Mas a palavra Psicopedagogia é nova,  
 30 é é uma coisa nova. Não é muito divulgada na mídia, né, a  
 31 Psicopedagogia, o trabalho como psicopedagogo, o que é que ele  
 32 faz especificamente, né. Aí a referência que possuem de mim com  
 33 servidora pública é que eu sou professora, não me veem como uma  
 34 pessoa que está atendendo, né, é... não entendem essa diferença.  
 (As palavras em caixa alta se referem às ênfases na fala da participante)

Nas categorias analisadas aqui, destaco primeiro a *modalidade epistêmica*, indicada pelas trocas de conhecimento, com a predominância de *declarações* e *negações*, indicando um alto grau de comprometimento da autora com suas afirmações, visto não haver marcas de modalização. Isso se dá, muito provavelmente, devido ao fato de ela estar falando de si com base em sua própria experiência.

Há também o predomínio de verbos que expressam processos mentais (linhas: 4, 5, 8, 13, 22, 23, 24, 26, 33, 34) como: ver (no sentido de compreender), entender e achar (no sentido de pensar). A autora faz uso desses verbos para se referir, no seu entender, aos equívocos no julgamento das pessoas quanto à natureza de sua nova ocupação dentro da instituição. Ela indica em sua fala a falta de conhecimento de sua profissão na instituição onde trabalha – por parte dos pais e de seus colegas de trabalho – como no seu meio social.

Em relação à categoria da *avaliação*, observei a ocorrência de orações avaliativas, no sentido de comparar o conceito de Psicopedagogia e de Professor, valorizando a atuação da primeira em detrimento à profissão de professor. Em sua fala, ela faz uso dessas avaliações em vários momentos e de várias formas:

- o *atendimento* agora predomina de forma desejável sobre o *dar aula* (linhas 7- 13);
- nesse contexto, o tempo presente é usado em detrimento ao passado (linhas 7 – 11);

- ela destaca a complexidade do conceito de Psicopedagogo versus a “simplicidade” do conceito de Professor que, segundo ela, até mesmo quem é formado ainda não entende, ainda mais os pais, financeiramente carentes e com pouco estudo (linhas 14 -19; 19 – 21; 32 - 34);
- Ela afirma que foi valorizada profissionalmente na instituição por seus colegas desde que começou a exercer o cargo de Psicopedagoga (linhas 20 - 22). O que antes, enquanto professora, não acontecia, quando ela afirma: “(...) *acha que o meu só é só pro lado do ensino*” (linhas 26, 27);
- Por último, a profissional enfatiza a Psicopedagogia como sendo uma prática “nova”. Ao usar esse adjetivo, algumas vezes seguidas em sua fala (linhas 27, 29, 30), ela dá conotação positiva a ela, em contraposição à Pedagogia, que não é mencionada nessa avaliação.

Já a fonoaudióloga Suyane não menciona a questão da remuneração ao falar sobre sua profissão. Em vez disso, ela destaca a falta de conhecimento das pessoas em relação à sua profissão:

1L: ok, a... que que as pessoas costumam pensar a respeito da sua  
 2profissão?  
 3S: as pessoas ficam muito na expectativa que a gente faça, eu digo  
 4pela realidade daqui, né? falar: “Fulano não fala”, a expectativa  
 5maior é essa, né? Que a gente vai fazer alguém falar... e nem é  
 6sempre assim, né? (...) é, não têm assim, a dimensão do que o  
 7trabalho da fonoaudiologia pode fazer, né? Que aí são várias áreas  
 8que abrange, né? (...) Então assim, é as pessoas se espantam  
 9com o que a gente é pode fazer, né? é uma área que abrange muito,  
 10muitas áreas, muitas funções, a gente trabalha até  
 11(incompreensível), né? a reabilitação, habilitando. Tem tanta coisa.  
 12E eu vejo que as pessoas ainda não estão assim... têm pouco  
 13conhecimento da fonoaudiologia e isso nos angustia, né? porque a  
 14gente fica: “pôxa vida, a gente pode fazer isso”, a gente tem que tá  
 15sempre mostrando, se mostrando pra gente poder atuar, até  
 16mesmo pra gente entrar no mercado de trabalho, né? As pessoas  
 17não não veem assim “ai o fonoaudiólogo faz isso?” não têm essa  
 18consciência do que a gente pode fazer, né?

Para expressar o desconhecimento das pessoas em torno de sua profissão de fonoaudióloga, Suyane estabelece um contraponto entre o que “as pessoas” pensam de sua profissão e o que “a gente” (os profissionais e as profissionais da fonoaudiologia ‘realmente’ fazem). Quando ela se refere ao que as “pessoas” pensam sobre sua profissão utiliza, em grande parte, verbos de *processo material*, complementando com a *modalidade epistêmica* negativa, indicando uma atitude de forte comprometimento com aquilo no qual ela acredita que as pessoas pensam de sua profissão. ‘As pessoas’ são apresentadas como: ‘não tendo a dimensão...’, ‘não tendo a consciência...’ (linhas 6, 12, 17, 18). Ela também fala “(...) *as*

*peças se espantam com o que a gente é pode fazer (...)*” (linhas 8, 9), dando um sentido positivo para “se espantar”, que pode ser entendido assim a partir do contexto, que se espantam porque os profissionais dessa área podem ‘fazer’ muito mais do que ‘as pessoas’ normalmente esperam.

Apesar de deixar claro como muitos aspectos de sua profissão ainda são desconhecidos por muitos, Suyane parece não se abater com isso e contrapõe com ‘a gente’, usando a mesma força de comprometimento com a verdade, agora no sentido oposto do que foi usado com ‘as pessoas’ usando a afirmação, por meio da *modalidade epistêmica afirmativa* em conjunto com verbos de processo material ‘fazer’, construção essa que reforça seus argumentos, conforme pode ser visto nas linhas 9, 14. Pode-se perceber, a partir de sua fala que, apesar de ainda ter que muitas ‘mostrar’ sua profissão (linha 15) para as pessoas em geral, a identidade que constrói, enquanto fonoaudióloga, é de uma profissional que tem orgulho de sua profissão, visto que na avaliação dela é positivo e desejável que uma profissão envolva muitas áreas e que tenha muitas funções (linhas 7, 8, 9 -11).

A fala da assistente social Gabriela também apresenta essas mesmas características, nas quais não aparecem questões ligadas remuneração, e sim à falta de reconhecimento das pessoas em geral, mas, ao mesmo tempo, orgulho ao reconhecer os alcances de sua profissão. Nesse momento em especial, ela escolhe ressaltar os desenvolvimentos recentes de sua profissão estabelecendo um contraponto com o passado:

**1L:** certo, ok. Ahhh o que que as pessoas, as pessoas em geral da  
**2** sua rede de amizade, conhecidos, o que que elas costumam pensar  
**3a** respeito da profissão, da sua profissão de Assistente Social?  
**4G:** ahhhh é é assim nós temos uma divisão. O serviço social há um  
**5**tempo, digamos há uns 4, 5 anos atrás ela ele tinha um olhar muito  
**6**assistencialista, né? Era aquela questão da coitadinha que você  
**7**tinha que cuidar é é sempre servia, aliás ainda continua isso, mas as  
**8**pessoas tão tendo um olhar mais diferenciado até porque o serviço  
**9**social ele cresceu, ele tomou um espaço de que o Serviço Social ele  
**10**permeia todas as profissões, todas as funções, todas as  
**11**entidades. Raramente você vê uma entidade que não tem serviço  
**12**social, no hospital tem serviço social, é na escola é... infelizmente  
**13**ainda não, mas é pra ter o serviço social; então assim, a gente tá  
**14**em todas as políticas nós estamos incluídos, né? O serviço social  
**15**está incluído. Então essa visão teve um, uma melhora, uma  
**16**mudança bem grande, as pessoas elas estão começando a  
**17**perceber que o serviço social não é só pra cuidar de coitadinhos,  
**18**num é? Nós trabalhamos em situações, é lógico que são situações  
**19**especiais, né? a gente atende. Mas a gente também tem um outro  
**20**leque de afinidades, né? Dentro do hospital, dentro da escola,  
**21**dentro desta instituição (...).

Ao se referir às características de sua profissão no passado, ela faz avaliações negativas relacionadas a “(...) *um olhar muito assistencialista (...)*” (linhas 5, 6), e as contrapõe ao hoje, como “(...) *tendo um olhar mais diferenciado (...)*” (linha 8). Ela continua então detalhando o que mudou, sempre com o predomínio de orações avaliativas positivas relacionadas a ‘*crecimento*’ (linhas 8, 9) aqui, em relação à expansão de sua atuação para outras áreas, em outras funções (linhas 9 -11).

Para finalizar, destaco também que ao usar o nome ‘inclusão’ (linhas 11, 12; 14, 15) nesse contexto, ela pressupõe que o “serviço social”, estava “excluído” de todos atuais desenvolvimentos enquanto estava ligado ao modelo que chamou de “assistencialista”. Assim, quando ela faz uma relação positiva de sua profissão nos dias atuais, usando a metáfora da “inclusão”, ela revela uma posição de aceitação, de ver de forma positiva e desejável essa política. Isso vem a reforçar o que Fairclough (2003, p. 132) ressalta, em relação às pressuposições, que elas têm o potencial de se ligarem a determinados discursos e não a outros. No caso aqui, a pressuposição estabelece relação com o discurso oficial do governo a favor da inclusão.

## **5.2 Segunda entrevista: relacionamento profissional e o uso dos diários de participantes**

A segunda entrevista aconteceu, principalmente, com base nas informações dos diários de participantes e foram muito reveladoras de como, a partir da rotina dos atendimentos, é possível compreender melhor a dinâmica das relações entre as professoras e os membros dos grupos terapêuticos.

### **5.2.1 Professora Raquel**

Apresento a seguir o trecho da entrevista com a professora Raquel, no qual peço para ela detalhar o que ela havia colocado em seu diário de participante do dia 23 de setembro de 2011, conforme apresentado no Apêndice F:

Lissa: aqui você pediu o atendimento do grupo técnico?...

Raquel: ahh!

Lissa: pediu informação sobre o comportamento dos alunos.

Raquel: Haram.

Lissa: em que momento houve esse questionamento?

Raquel: esse questionamento foi no momento que eles chegaram, né? dentro da sala de aula, aliás, que eles chegaram não, que eu cheguei, no final do atendimento. É porque eu cheguei no final do atendimento – tipo assim, eles atendem de 7:30 às



8:00, aí quando eu retornei, aí eles me perguntaram se um determinado aluno tava muito tava muito é... agressivo não, vamos dizer assim é... mais agitado, é... dentro da minha aula, que não tava conseguindo nem sentar, que tava é tentando agredir os outros, entende? Aí foi no final do... foi no no final do atendimento deles... que eu vinha voltando pra sala.

Lissa: Entendi. E aqui você pediu emprestado uma fita adesiva...

Raquel: é, porque assim, eu pedi, eu pedi emprestado...

Lissa: em que momento foi isso?

Raquel: isso foi no momento que eles já tavam saindo... no final, eles já tinham feito o trabalho deles e eles tavam saindo e eles tinham um material, né? aí como eu fui, eu precisei (...).

A partir do que ela me descreveu que havia acontecido naquele dia, perguntei sua opinião a respeito do relacionamento entre os profissionais e as profissionais da instituição:

1Lissa: A partir do que foi colocado no seu diário, como é que você vê  
2a dinâmica entre os profissionais aqui? Tanto entre professores com  
3professores, professores com técnicos..., no geral, como é que você  
4vê essa dinâmica?

5Raquel: Bom assim, essa dinâmica é... essa relação que existe,

6existe uma relação mais estreita entre pedagogos e pedagogos, né?

7A gente não pode querer dizer que é uma relação é... igual. Os os

8os outros profissionais a gente tem uma relação assim de... de

9informação, mas não é aquela relação mais estreita que você tem

10com o pedagogo que você tá no dia-a-dia, né? Eu acho que é uma

11questão assim até de trabalho mesmo, de trabalho de trabalho

12junto, né? (...) que você tá se encontrando todo dia. Com o pessoal

13do grupo técnico você se encontra apenas nas terças e quintas e é

14um encontro assim de de "oi, tudo bem", eles entram na sala e

15você está saindo da sala, então é uma relação mais mais

16TÉCNICA mesmo, né? Não tem assim... é essa relação mais de de

17de afinidade, de troca, de... a não ser quando a gente tá assim com

18algum problema, com algum aluno, que aí você se reporta ao

19profissional do grupo técnico pra saber o que que ele acha ou ou

20como é que que ele tá vendo aquela criança, se o comportamento

21dela é o mesmo de quando tá na sala de aula com você e com o

22grupo técnico. Às vezes tem uma divergência também do

23comportamento que a criança tem com o grupo técnico e e o

24comportamento que ela tem com a professora dentro da sala de

25aula, né?

26Lissa: E quando tem esse tipo de contato, como é que ele

27acontece?

28Raquel: Ele acontece, geralmente dentro da sala de aula, no

29período que eles estão entrando, não tem um um momento, ou

30separado, ou um momento que vc saia da sala de aula pra ir

31conversar com o grupo não. É um momento mesmo quando eles

32vão entrando e aí eles, quando tão precisando, ou a gente, quando

33tá precisando, faz a abordagem.

Raquel compara a relação que as professoras têm entre si com elas e o grupo técnico. No início ela se mostra um pouco insegura com o uso das palavras, como se estivesse demonstrando cuidado com o que vai dizer, talvez por não querer se comprometer com algumas de suas afirmações. Ela descreve a relação com o grupo como uma relação mais

distante e superficial, como é descrito por ela nas linhas 8, 9; 17 - 33: “(...) *relação de informação (...)*”, nas linhas 15, 16: “(...) *um encontro de “oi, tudo bem (...)*”, ‘eles entram, eu saio’, e como sendo “(...) *uma relação mais técnica mesmo (...)*” (linhas 15, 16).

Já quando compara com a relação das professoras entre si ela usa duas vezes a expressão: “relação mais estreita” (linhas 6, 9). Ao longo do texto, é possível perceber mais claramente o que ela quer dizer com esse tipo de ‘relação mais estreita’, quando ela a relaciona com a frequência de convívio (linhas 10, 12). Mas também parece se referir às peculiaridades de cada área como contribuindo, no caso aqui, para o estreitamento das relações (linhas 11, 12). Essa compreensão é reforçada nas linhas 16, 17, quando ela se refere ao grupo terapêutico como “(...) *Não tem assim... é essa relação mais de, de de afinidade, de troca (...)*”. Ao usar a pressuposição, é possível inferir então que com as professoras existe afinidade, existe troca, porque elas são de uma mesma área de conhecimento: a Pedagogia.

### 5.2.2 Fonoaudióloga Suyane

Em seguida, apresento um trecho da entrevista com a fonoaudióloga Suyane, no qual peço para ela detalhar suas informações deixadas em seu diário de participante do dia 23 de setembro de 2011, conforme apresentado no Apêndice H:

Lissa: (...) aqui você foi, você com os alunos, aliás, com os seus atendimentos: “trabalho em atividade...”  
 S: é aqui na sala, né?  
 L: aqui, né?  
 S: é  
 L: certo. Aí aqui “a coordenadora...” é a Vilma, né?  
 S: é.  
 L: atendeu uma paciente mais cedo... ok. Ele se submeteu a uma avaliação psicológica, por isso precisava de mais tempo. Essa avaliação ela seria só a psicóloga e a aluna? Isolada...  
 S: é, é porque é assim, quando é a psicóloga ela avalia a mãe, entendeu? O acompanhante, aí depois, aí... por isso que ela é mais longa, eu até coloquei que ela ia precisar de mais tempo. Aí teve que puxar a minha pra passar mais tempo com...  
 L: entendi. Aqui “atividades com o grupo terapêutico”, né? Aqui vocês tiveram algum contato com a professora? No sentido de troca de algum conhecimento? Além do...  
 S: não  
 L: do grupo terapêutico em si?  
 S: não, deixa eu ver qual é o dia... grupo terapêutico... não, não.  
 L: Certo. As atividades...  
 S: aí, aqui... essas atividades, né? ahh não! isso daqui ainda é, é lá. No... “o desenvolvimento de habilidades manuais linguagem”... foi lá.  
 L: Com o grupo terapêutico e os alunos?  
 S: foi lá, às vezes o que que a gente pede, o que que a gente ainda tem contato com a professora, quando a gente precisa de alguma coisa, que a gente não tem de material. Aí a, a gente tem pouca tesoura, digamos, aí ela, ela, a gente já pede quando entra,

“olha, Sandra, a gente vai precisar de tantas tesouras, né? que a gente só tem duas”, aí elas, ela organiza tudo; ela pergunta: “e aí, tão precisando de mais coisa?”, é mais, é só nesse sentido... às vezes é um som que a gente não tem ... é mais quando é material.

Seguindo uma linha de análise semelhante, a partir do que havia me explicado em seu diário, perguntei-lhe a respeito de sua opinião sobre o trabalho das professoras. Destaquei esse ponto, pelo fato de ela haver mencionado as professoras no diário:

1Lissa: E com respeito ao trabalho das pedagogas? Lá no no no lado  
2do AEE? Como é que você percebe? Como é que você vê o  
3trabalho delas?  
4Suyane: Não, elas assim, as, o que elas..., a gente, assim, tem  
5pouco até contato de ver o trabalho delas, a gente já pega.... porque  
6elas não ficam com a gente na sala, né?  
7Lissa: Tu sabes por que isso acontece?  
8Suyane: É porque, assim, o que o que eu sei é que elas realizam,  
9elas têm momentos de de, pra dá uma pausa porque como aqui elas  
10não têm a hora de, né? Não têm a hora de de intervalo... então é o  
11momento da pausa delas, por isso que é revezar. Até então o que  
12eu sei é. Mas assim, lá, pelo menos as duas turmas que a gente  
13pega, os alunos são muito bem preparados, eles têm muita relação  
14com a professora, tem uma delas que tem aquele atendimento  
15assim de mãe com eles, né? e assim, eu não sei até que ponto é  
16positivo ou negativo, mas eu eu me sinto bem em entrar na sala,  
17eu vejo a turma pronta me receber... e é o é o trabalho da  
18pedagoga, né? Então assim, eu realmente não vejo a atividade, ela  
19realizando uma atividade, eu nunca vi. Agora assim, quando a  
20gente tem as nossas reuniões – porque a gente se reúne – e aí  
21sempre elas elas gostam de ouvir a nossa opinião, né? Elas  
22sentem dúvida, muito assim, aí vem muita dúvida pra psicologia e  
23pra fono, só o que tem. É, é a parte tanto de comunicação, como,  
24né? As questões é... emocionais deles, psicologia ganha  
25realmente. Mas tem muita muita dúvida assim, e aí a gente tenta,  
26tudo que a gente diz eu vejo que elas anotam, ficam assim  
27anotando, porque elas acrescentam nos relatórios delas, né? Os  
28relatórios que elas, elas fazem um relatório, tem uma uma ficha lá  
29que elas preenchem. A gente também ajuda.

Apesar de ser um relato longo, considereii apropriado colocá-lo aqui, porque ele expressa muito do que as profissionais dos grupos técnicos pensam das professoras e de sua profissão. Digo isso com base no que conversei com elas informalmente e com base em muitas entrevistas.

Suyane reconhece que não sabe como é o trabalho das professoras e atribui isso ao fato de não ficar na sala de aula com elas, visto que saem quando o grupo chega (linhas 4 -6; linhas 18, 19). Apesar desse desconhecimento, nas linhas 13 – 18, ao descrever como os alunos e alunas esperam pela chegada do grupo terapêutico, ela acaba indicando sua opinião em torno da prática profissional das professoras, quando compara seus atendimentos ao

tratamento que as mães dão aos seus filhos e filhas. Logo em seguida, questiona a validade de um atendimento desse tipo, mas conclui: “(...) *é o trabalho da pedagoga, né? (...)*”.

É ao descrever como os dois grupos atuam nas reuniões que têm em conjunto que fica patente a diferença de atuação que Suyane atribui para cada grupo. O pronome “nós” ou “a gente” é usado para identificar os membros do grupo terapêutico e excluir o das professoras, que são referidas aqui por “elas”: “(...) *elas gostam de ouvir a nossa opinião (...)*” (linha 21); “(...) *Elas sentem dúvida, muito assim, aí vem muita dúvida pra psicologia e pra fono, só o que tem (...)*” (linhas 21 -23). As professoras são colocadas então como um grupo que pede opinião, que tem dúvidas. No contexto que é colocado aqui, parece ganhar uma conotação negativa, visto que não é mencionada a troca de informações entre os grupos, como se somente as áreas ligadas à saúde e à clínica pudessem despertar dúvidas em seus procedimentos, e os da área educacional fossem mais simples em termos de conhecimento científico, como uma atuação de uma mãe para com o filho ou filha. Essa assimetria entre as áreas ainda é destacada pela forma com a qual ela conta que as professoras anotam tudo que lhes passado para só então conseguirem fazer seus relatórios: “(...) *que a gente diz eu vejo que elas anotam, ficam assim anotando, porque elas acrescentam nos relatórios delas (...)*” (linhas 26, 27).

A seguir realizo mais análises das falas das profissionais, agora utilizando a proposta teórico/metodológica de Gee (2000 - 2001, 2003) para as identidades no contexto da educação.

### **5.3 Proposta teórico metodológica de Gee sobre identidades**

A abordagem de Gee sobre as identidades (2000 - 2001, 2003), de acordo com o que já foi apresentado e aprofundado no Capítulo 3, caracteriza quatro tipos de identidades que se inter-relacionam de forma complexa e significativa nos diversos contextos cotidianos das pessoas. A análise sugere que as identidades profissionais construídas no AEE são distintas para as pedagogas e para os membros dos grupos terapêuticos. Essa diferença demonstra uma assimetria nas relações entre os profissionais – o que acaba por afetar, de forma negativa, os atendimentos.

As entrevistas a seguir referem-se à pergunta sobre o relacionamento da profissional entrevistada com os outros profissionais da instituição. Acredito que os tipos de relacionamento que são travados cotidianamente na instituição são uma fonte reveladora das identidades profissionais ali presentes, já que, dentre as múltiplas personalidades que

possuímos existem aquelas relacionadas às nossas performances na sociedade, àquelas que também são formadas na coletividade, aqui especificamente, no contexto de trabalho. Na época dessa entrevista (outubro de 2010), a Pedagoga Sandra e mais duas colegas haviam passado no concurso público da Prefeitura no começo do ano e sentiam-se ainda “novatas” na instituição. Assim ela descreve seu relacionamento com os profissionais do AEE:

Sandra: Olha, como a gente chegou agora, como eu cheguei agora e assim, não tinha experiência com educação especial, eu busco assim (ri) ajuda em todos os profissionais então assim a maioria do, por exemplo, dos professores – já trabalharam com meus alunos, né - eu procuro: “ele no ano passado era desse jeito?”, “... ele fazia isso? comé que você fazia?” então, assim, eu procuro mesmo as experiências deles pra poder me encaminhar, né e me encaminhar bem, né pra pra realmente... pegar o lado positivo de cada um.

Lissa: Certo. E com respeito aos técnicos, qual o contato que você tem com eles?

Pedagoga Sandra: É... eu tenho é... porque assim, tem os técnicos que atendem a minha turma, né e são praticamente os mesmos que atendem a turma da manhã e da tarde então eu pego também do mesmo jeito, vou só catando informações e (ri) tentando absorver tudo: eu exploro mesmo...

Lissa: E em que momento você tem esse contato com eles? Pedagoga Sandra: Quando eles vêm pro atendimento. Assim, sempre que eu tenho alguma dúvida ou questionamento eu aproveito na entrada, né, no intervalo de um atendimento e outro, na saída eu acompanho, eu seguro, pra poder questionar alguma coisa.

É possível observar na fala da Sandra que ela se sente ainda em adaptação tanto na instituição quanto no que diz respeito à clientela. Porém, ela demonstra grande interesse e preocupação em tentar se familiarizar com o atendimento aos alunos e alunas dali, recorrendo aos seus companheiros de trabalho. É possível perceber em sua fala que não existem - pelo menos frequentemente, nem entre as Pedagogas entre si nem entre as pedagogas e os membros da equipe clínica - momentos cotidianos de encontro para discutirem procedimentos e casos específicos que possam aparecer na instituição. Esses eventos de letramento (HEATH, 1980) são relativamente raros na instituição, o que foi percebido por mim também no tempo que fiquei realizando minha observação participativa de pouco mais de um ano. Com exceção do Conselho de Classe, que acontece duas vezes ao ano, reuniões entre os dois grupos são esporádicas e pontuais.

Sandra também faz uma comparação entre o tipo de contato que trava com as professoras e os técnicos e as técnicas, embora inicie sua fala usando o pronome indefinido “todos”: “*eu busco assim (ri) ajuda em todos os profissionais então assim a maioria do, por exemplo, dos professores (...)*”. E com as professoras ela especifica que tipo de dúvidas normalmente tira com eles a respeito de seus alunos: ““*ele no ano passado era desse jeito?*”, “*... ele fazia isso? Como é que você fazia?*” então, assim, eu procuro mesmo as experiências

*deles pra poder me encaminhar, né e me encaminhar bem, né pra pra realmente... pegar o lado positivo de cada um”.*

Já com os técnicos, essa relação parece ser desenvolvida de forma um pouco diferente, pois, para começar, seu acesso aos técnicos, segundo sua afirmação, parece estar mais restrita aos do grupo terapêutico que visitam sua sala: *“porque assim, tem os técnicos que atendem a minha turma, né e são praticamente os mesmos que atendem a turma da manhã e da tarde então eu pego também do mesmo jeito, vou só catando informações e (ri) tentando absorver tudo: eu exploro mesmo...”*. Então, segundo sua afirmação, até mesmo o tempo disponível para essa conversa parece estar limitado aos momentos que antecedem e sucedem ao atendimento, momentos nos quais ela parece ter que se esforçar para conseguir entrar em contato com eles e com elas: *“Quando eles vêm pro atendimento. Assim, sempre que eu tenho alguma dúvida ou questionamento eu aproveito na entrada, né, no intervalo de um atendimento e outro, na saída eu acompanho, eu seguro, pra poder questionar alguma coisa”*

Nesse sentido, Gee (2001, p. 719) considera que um Discurso<sup>134</sup> inclui maneiras de falar, escutar, escrever, agir, interagir, acreditar, sentir e valorar (podendo também ser usados nesse universo vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias), isso com o objetivo de legitimar identidades situadas socialmente. Assim, Sandra procura legitimar no AEE sua recém-adquirida Identidade Institucional (isso porque teve que se especializar na área seguindo todos os requisitos burocráticos e educacionais que são requeridos) de Pedagoga da Educação Especial por procurar conselhos profissionais e orientação tanto em outros pedagogos, quanto nos profissionais ligados à área técnica da Instituição.

Ainda de acordo com sua fala, ela também parece procurar construir para si, dentre de seu novo ambiente de trabalho e através das redes sociais que ela tem desenvolvido lá, uma Identidade Discursiva de uma boa profissional, de uma profissional envolvida e engajada em seus atendimentos. Nesse contexto, essa identidade pode ser vista como sendo uma conquista que foi alcançada através de uma atitude sua de procurar informações para melhor atuar como profissional aprofundando seus conhecimentos sobre as pessoas que estão recebendo seus atendimentos. Mesmo que para essa conquista seja exigido um esforço maior seu quando estão envolvidos os técnicos e as técnicas, visto que a dinâmica de relacionamento

---

<sup>134</sup> Para Gee (2001, p. 719; 2003, p. 6-7) existem dois tipos de discurso: o que ele chama de *discurso* com o “d” minúsculo refere-se simplesmente à linguagem em uso, à linguagem do dia a dia. Já quando seu uso aparece com o “D” maiúsculo, refere-se à linguagem combinada com outras práticas sociais, como valores, comportamentos, maneiras de pensar, agir, interagir, acreditar e assim por diante, dentro de um grupo específico, sendo que as pessoas podem fazer parte de diferentes comunidades Discursivas, como um aluno “nota dez” ou um “professor estudioso”.

das pedagogas com o grupo terapêutico tem um ritmo diverso ao das pedagogas entre si – já que ela precisa muitas vezes, como foi observado na transcrição, submeter-se a “correr atrás” desse conhecimento durante as poucas e rápidas oportunidades que dispõe de contato com eles e elas (GEE, 2003, p. 7).

Essa marca da segmentação entre os profissionais do AEE pesquisado, mais especificamente entre as pedagogas e os técnicos e as técnicas que formam o grupo terapêutico, também pôde ser percebida na fala da Pedagoga Marlene (que faz parte do grupo das três Pedagogas recém-chegadas à instituição) quando perguntada também sobre seu relacionamento com os profissionais ali:

Pedagoga Marlene: tá, é... foi instituído aqui o Conselho de Classe onde a gente se reúne com os técnicos pra é... falar sobre determinada pessoa, sobre determinada determinada criança ou adulto, né, é... quê que pode ser trabalhado, quê que a gente detecta de de dificuldade num sei o quê, como é que pode ser superado, tudo. Então é... nessa hora que a gente tem essa troca, né, que infelizmente deveria ser, eu acho assim até que que que como cada um dá sua visão, poderiam ficar juntos, porque de repente eu vejo um

**10** Terapeuta Ocupacional fazendo um trabalho com as crianças e digo assim: “ah, eu posso fazer isso aí também nas nas minhas atividades”, né. Eu acho que poderia haver uma troca maior, é... mas realmente não existe. É muito assim, aquela coisa separada como se fosse, assim ‘o outro lado’. A gente diz até assim: “o outro lado” sabe. Então eu acho que era pra ter mais é cumplicidade entre os pedagogos e os técnicos. Eu acho, sabe. E eu acho também que que é pra ser um trabalho mais incisivo, assim, porque tem horas que a gente não entende, tem horas que eu não entendo, por exemplo, eu vejo uma criança surda, não, por exemplo, eu vejo uma pessoa autista, não fala, tá aqui há cinco, seis anos e não evoluiu nada na

**20** fala, eu queria poder chegar pro Fonoaudiólogo e dizer assim: “vem cá, como é que se trabalha com, por que que ele num fala? qual o diagnóstico dele? quê que tem? tem alguma coisa a ver com..., por quê? porque se ele é tão autista...”. Mas às vezes dá uma ideia de que você tá ofendendo, que você tá questionando o trabalho da pessoa entendeu? Assim, se você, porque existe, como existe, mas tem uma coisa que eu converso até com as minhas amigas, que a gente chegou agora, minhas colegas, pra gente quebrar essa barreira porque, assim, (...) assim a questão do tratamento, né, então se eu trato super bem, eu digo: “mulher, como é que tá o fulano?” assim, numa conversa informal, né. E e você sabendo abordar, de repente você até, né, consegue ter melhores informações, consegue ter maior resultado. Então a gente tá, eu eu particularmente tô tentando montar estratégias pra eu ter mais acesso, pra gente poder fazer um trabalho.

Marlene reconhece que existe uma separação entre os dois grupos de profissionais e chega a nomear os profissionais e as profissionais da área técnica como sendo “o outro lado”. Essa partição parece ter ligação com a presença de várias áreas profissionais convivendo na mesma instituição. Nesse sentido, é possível perceber em sua fala um choque entre esses vários “Discursos secundários”<sup>135</sup>, que coexistem na instituição, cada um deles

<sup>135</sup> *Discursos Primários*: Gee (2003, p. 13) define Discursos Primários como sendo aqueles relacionados ao “mundo da vida” (HABEMAS, 1984 in GEE, 2003, p. 14), ou seja, às formas de pensar, sentir, falar e tratar que

estando ligado a uma área específica do conhecimento de cada profissional. Essa segmentação observada pode ser atribuída ao sistema de Educação Superior, que compartimentou o conhecimento em grades curriculares, processo esse que teve início no Iluminismo e se estabeleceu no pensamento moderno do século XVIII e vigora até hoje no ensino das universidades, na formação dos seus mais diversos profissionais (SANTOS, 2003). Assim, esses profissionais acabam chegando ao mercado de trabalho para exercer suas profissões com ‘uma visão de gênero essencialista: fixa e binária’ (MAGALHÃES, 2010, p. 7), propiciando, dessa forma, que as práticas sociais de profissionais de diferentes áreas sejam critérios de especificação para determinar suas identidades profissionais.

Isso fica bem claro quando Marlene, Pedagoga, comenta sobre o trabalho dos Fonoaudiólogos com os autistas da Instituição: *“E eu acho também que que é pra ser um trabalho mais incisivo, assim, porque tem horas que a gente não entende, tem horas que eu não entendo, por exemplo, eu vejo uma criança surda, não, por exemplo, eu vejo uma pessoa autista, não fala, tá aqui há cinco, seis anos e não evoluiu nada na fala, eu queria poder chegar pro Fonoaudiólogo e dizer assim: “vem cá, como é que se trabalha com, por que que ele num fala? qual o diagnóstico dele? quê que tem? tem alguma coisa a ver com..., por quê? porque se ele é tão autista...”. Mas às vezes dá uma ideia de que você tá ofendendo, que você tá questionando o trabalho da pessoa, entendeu?”*.

Quando ela afirma que “*não entende*” como determinado procedimento de outra área que não é a sua (no caso aqui do fonoaudiólogo), acontece e diz que gostaria de poder perguntar sobre isso a ele, é possível observar como a Identidade Institucional do Fonoaudiólogo é fortemente estabelecida pelos profissionais das outras áreas da instituição: eles não entendem alguns de seus procedimentos, mas gostariam de questioná-lo e provavelmente gostariam de entender melhor como o autismo funciona dentro do contexto da fonoaudiologia. Mas há um receio em não se fazer isso para não parecer que se está questionando a competência do profissional, sentimento esse que vem ao encontro da descrição de Gee (2001, p. 102) sobre as Identidades Institucionais, ou seja, de que são fruto de uma posição alcançada com o aval de um grupo de autoridades que é, por sua vez, respaldado por leis e normas que regem o trabalho do fonoaudiólogo. Assim, ao perguntar ao profissional sobre determinado procedimento inerente à sua área de atuação, parece que se

---

são frutos da vivência que tivemos em nossa família. Essa forma de ser uma “pessoa comum”, que usa a linguagem “vernacular” (LABOV, 1972 in GEE, 2003, p. 15), informal, vai de encontro aos *Discursos Secundários* (GEE, 2003, p. 15), isto é, à linguagem mais formal ligada às várias instituições “públicas”, como: igrejas, trabalho, instituições governamentais e escolares onde as pessoas “interpretam identidades especiais” como parte de seu trabalho nessas instituições.



está indo contra toda uma hierarquia de conhecimento e poder relativos a uma área do conhecimento institucionalmente reconhecido.

Mas, ao mesmo tempo em que Marlene reconhece a Identidade Institucional dos profissionais e das profissionais, que compõem o grupo terapêutico, ela também demonstra que deseja ser “*reconhecida como determinado tipo de pessoa*” (GEE, 2000 – 2001, p.99) ao performatizar, ao mesmo tempo, determinados “*discursos primários*” e “*discursos secundários*” (GEE, 2003, p. 14-15) a fim de conseguir acesso ao grupo terapêutico, às informações que ele possui para, como ela mesma afirma: ‘(...) *conseguir ter melhores informações, conseguir ter maior resultado (...) pra gente poder fazer um trabalho*’. Em outras palavras, essa performance dual como estratégia de acesso aos mencionados profissionais primeiro se dá com a utilização de determinados “*discursos primários*” quando ela usa termos do dia a dia, como que para “quebrar o gelo”: “(...) *eu digo: “mulher, como é que tá o fulano? Assim, numa conversa informal”*”, com a preocupação de: “(...) *eu trato super bem*”. Em seguida, sua performance centra-se mais nos “*discursos secundários*” aqui relacionados à realidade cognitiva e funcional das pessoas, que estão sendo atendidas pelos profissionais e pelas profissionais, discursos esses que compõem sua Identidade Institucional de Pedagoga exercendo sua profissão em um AEE<sup>136</sup>:

Marlene: (...) mas tem uma coisa que eu converso até com as minhas amigas, que a gente chegou agora, minhas colegas, pra gente quebrar essa barreira porque, assim, (...) assim a questão do tratamento, né, então se eu trato super bem, eu digo: “mulher, como é que tá o fulano?” assim, numa conversa informal, né. E e você sabendo abordar, de repente você até, né, consegue ter melhores informações, consegue ter maior resultado. Então a gente tá, eu eu particularmente tô tentando montar estratégias pra eu ter mais acesso, pra gente poder fazer um trabalho.

Conforme já comentado no Capítulo 2, Seção 2 sobre a *Teoria Social do Letramento*, as diferentes práticas de letramento atribuídas às diferentes áreas das profissionais do AEE contribui para o acirramento desses conflitos, conseqüentemente, dificultando o diálogo. Essas diferenças nos letramentos das profissionais da área pedagógica e na área clínica são bem claras em suas falas, principalmente quando comentam sobre as atribuições que pensam existir para suas profissões. As professoras participantes, em sua maioria, descreveram as atribuições de sua profissão com as seguintes palavras: atribuições de

<sup>136</sup> Gee (2003, p. 14) reconhece que essas oscilações entre o que ele chama de “*Discursos Secundários*” e “*Discursos Primários*” são parte integrante de nossas interações cotidianas, que ao longo de nossas vidas sempre procuramos equilibrar nossas relações sociais para: ora conseguirmos alcançar respeito ora para mostrarmos respeito (status, aí relacionado a um contexto mais formal: “*Discursos Secundários*”) e em outro momento ainda, procuramos a solidariedade, relacionada a um contexto mais informal (“*Discursos Primários*”).

mãe, de tia, de enfermeira, de babá, de cuidadora. Além disso, também foi comum usar substantivos como: afeto, preocupação, amor. Destaco aqui a fala de Marlene que sintetiza o que muitas professoras também descreveram como sendo atributos de sua profissão:

Mãe: ahh mãe, [risos], mãe, tia, né? Que é essa coisa de de afeto, né? De afeto, de cuidado, tipo assim (...) eu acho que a educação trouxe muito isso pra gente, né? Por isso que Paulo Freire batia muito, tia não, professora, pra separar, mas a gente tem muito essa questão do cuidado, né? O é de tratar (...), até porque cuidar e educar, são.. tá intrínseco, né? É é, tá interligado.

Já com as profissionais do lado clínico que compõem os grupos terapêuticos apresentam uma linguagem mais científica ao descrever os atendimentos e apresentam uma postura mais neutra tanto em relação aos meninos e meninas atendidos, quanto ao descrever as atribuições de suas profissões. Cito aqui o exemplo da profissional Suyane falando a respeito dos atendimentos nos grupos terapêuticos:

Suyane: (...) quando eu vou pro grupo é... que eu fico com os alunos, aí tem alguns que especialmente a gente dá uma atenção, mais, porque tá precisando, aí eles, tem alunos que babam muito, por exemplo, aí eu levo espátula, vou com a luva, já vou com tudo pronto caso dê pra dar uma intervenção esse tipo. Mas quando a gente entra lá, a gente vira professores, até de tia a gente é chamado, né? Então a gente primeiro vai tentando socializar com eles aquela atividade. Eu aprendi muito com as meninas da psicopedagogia e assim, eu tenho experiência que eu já trabalhei em escola também e isso me ajudou, então a gente faz aquela acolhida, né? Que a gente chama, a gente conversa com eles, chama pra atividade, explica o que é, a gente realiza atividades depois vai fazer a socialização, né? Passa, conversa com eles, então assim eu me sinto muito professora quando eu tô lá – uma professora com o olhar especial, né?

É possível observar em sua fala a presença de letramentos relacionados à área clínica, como quando ela fala do uso de espátulas e luvas para aquelas crianças que babam. Paralelo a isso, ela enfatiza a preocupação com a realização das atividades propostas pelo grupo terapêutico por parte dos meninos e meninas, assim como sua socialização. Ao exercer essas atividades mencionadas logo acima, ela se compara a uma professora, mas “com um olhar especial”. Esse “olhar”, de acordo com o que foi exposto pela profissional, não inclui as atribuições apontadas pela professora Marlene e que se aproximam muito de uma relação mais pessoal ou familiar.

A descrição das atribuições de cada profissional, cada uma representando aqui os dois grupos de profissionais da instituição, acaba por revelar os letramentos profissionais de cada grupo e sua influência nos tipos de atendimento prestados por cada um deles<sup>137</sup>.

Outra pergunta dirigida às profissionais que integram o *grupo terapêutico* diz respeito à sua opinião a respeito da introdução do grupo na instituição. O objetivo foi tentar perceber quais identidades estão presentes nas relações travadas entre esses profissionais no momento do encontro do grupo terapêutico para o planejamento de suas atividades. A psicopedagoga Carolina acabou mencionando também o impacto do grupo terapêutico nas salas de atendimento tanto em relação às pedagogas quanto aos meninos e meninas que recebem atendimento. Isso foi revelador da relação estabelecida entre o Grupo Terapêutico nas salas de atendimento do AEE com as pedagogas. Essa relação é analisada logo a seguir porque ela também ajuda a lançar luz sobre as diversas identidades que são construídas na instituição.

Carolina assim descreve a introdução do grupo terapêutico na instituição:

Carolina: O grupo terapêutico... acrescenta em TUDO, em toda a sua maneira de viver, o seu lado pessoal, certo? Porque você passa a ver uma realidade de vida muito diferente da sua, né? E outra, é o lado da experiência profissional, é muito bom, muito enriquecedor... é um lado profissional que enriquece, engrandece. Eu passo a estudar um assunto em casa, uma maneira, eu vou atrás de um livro ali que eu possa fazer uma atividade, que possa colaborar pra o trabalho é... ser realizado da melhor forma possível entendeu? Então pra mim eu acho que foi muito bom, pra eles (os meninos e meninas que recebem atendimento) eu acredito que tenha sido também e para

**11** aqueles professores que estão em sala, para eles saírem um pouco, né? Aquele grupo entrar na sala, aí mexer com os meninos, inovar, pra os professores também é uma coisa boa. Porque eles tão lá só, tá certo? tão lá com aqueles meninos, cada um de uma maneira diferente com uma... um diagnóstico diferente tanto que quando a gente chega lá pra elas é ótimo (...). Por nosso grupo terapêutico ter entrado trouxe mudanças, né? Assim, para elas foi um alívio maior, um descanso um pouco, né? Porque você sabe, cada tem um problema diferente, né? um diagnóstico, então quando eles se juntam ali elas não conseguem sozinha driblar toda a situação, né? e nós somos em quatro, aí a gente se divide ali: dois pra um, dois pra outro, três e...e aí a gente vai se ajeitando. Muito bom, muito bom...

Carolina descreve a introdução do grupo terapêutico nas salas de atendimento em termos favoráveis e positivos: *“O grupo terapêutico... acrescenta em TUDO, em toda a sua maneira de viver (...). Aquele grupo entrar na sala, aí mexer com os meninos, inovar (...). Nosso grupo terapêutico ter entrado trouxe mudanças, né? (...) nós somos em quatro, aí a gente se divide ali: dois pra um, dois pra outro, três e...e aí a gente vai se ajeitando. Muito*

<sup>137</sup> Foi possível chegar a essa conclusão com base nas entrevistas das demais participantes da pesquisa, assim como a partir da observação participantes e do diário de pesquisa.

*bom, muito bom...*”. Nessa fala da Psicopedagoga, a Identidade Institucional do *grupo terapêutico* que é reconhecida por ela é composta de várias características positivas relacionadas a esses tipos de instituição, como: dinamismo no atendimento, postura ‘inovadora que traz mudanças e que mexe com os alunos’. E se diferencial é apontado até mesmo em relação à quantidade de profissionais que compõe o grupo em cada sala de atendimento – quatro – em comparação com as pedagogas, que é de somente uma em cada sala.

Carolina, então, destaca a chegada do grupo e seu impacto nas salas de atendimento, tanto em relação aos alunos quanto às pedagogas, e estabelece um contraponto entre a atuação do grupo e a atuação das pedagogas, colocando sob um viés desfavorável este grupo quando afirma: “Aquele grupo entrar na sala, aí *mexer com os meninos, inovar, pra os professores também é uma coisa boa. Porque eles tão lá só, tá certo? tão lá com aqueles meninos, cada um de uma maneira diferente com uma... um diagnóstico diferente tanto que quando a gente chega lá pra elas é ótimo.(...) Nosso grupo terapêutico (...) trouxe mudanças*” (...) para elas foi um alívio maior, um descanso um pouco. Quando ela diz que o grupo mexe com os alunos, que ele trouxe mudanças está pressuposto que com as professoras, antes da chegada do grupo terapêutico, o clima da sala seria de apatia, de mesmice e de cansaço, tanto por parte dos meninos e meninas em atendimento quanto das pedagogas. Essa pressuposição<sup>138</sup> se confirma quando ela justifica sua afirmação, dizendo que dentro desse contexto de sala em que elas “*tão lá com aqueles meninos, cada um de uma maneira diferente com uma... um diagnóstico diferente (...)*” quando o grupo “*chega lá pra elas é ótimo (...) um alívio maior*”. A partir de sua fala, pode-se perceber que a Identidade Institucional dessas professoras é descrita por essa psicopedagoga como seguindo um modelo tradicional do que seria a prática pedagógica, ou seja, um modelo linear de atendimento no qual o pedagogo não interage com seus alunos e alunas, mas apenas dita e repassa informações. Esse é o modelo descrito por Freire (1987, p. 70) chamado por ele de “concepção bancária da educação”, na qual o professor é encarado como um simples “depositante” de conteúdo em seus alunos e eles são vistos como meros “depositários” deste conteúdo.

A separação entre esses dois grupos fica bem demarcada em sua fala, apontando claramente para a existência de diferentes identidades marcadas por afinidades distintas: o *grupo terapêutico* e o grupo de pedagogas. Assim, apesar do objetivo dos dois grupos ser o

<sup>138</sup> Segundo Fairclough (2001, p. 155), as pressuposições constituem-se em “(...) proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ‘dadas’”, podendo ser ativadas através de diversos recursos linguísticos. As pressuposições são significativas em uma análise discursiva crítica, porque carregam um potencial ideológico de dominação à medida que tentam suprimir assimetrias de poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 40).

mesmo, ou seja, de atender da melhor forma os deficientes e as deficientes intelectuais, as práticas, as experiências, o conhecimento e a formação de cada grupo diferem de tal forma, pelo menos na fala da profissional, que é como se eles formassem dois grupos de afinidade diversos um do outro. E o que mais chama a atenção aqui se refere às qualificações que são atribuídas a cada um desses grupos na forma de desvalorização de um grupo e valorização do outro ao invés de se ter a atuação de um grupo complementando o outro. É interessante perceber nesse contexto que Gee (2000 – 2001, p.111) chama a atenção para o fato de que instituições ou grupos de pessoas podem construir e sustentar determinados Discursos (ver nota de rodapé número 2), que ajudam a perpetuar formas de ver e qualificar pessoas ou grupos de forma positiva ou negativa, podendo, como no caso aqui, acabar por perpetuar formas distorcidas de reconhecer os profissionais da educação.

Quando indagada a respeito da introdução do Grupo Terapêutico no AEE, Suyane, uma das fonoaudiólogas da Instituição que participa de um dos grupos terapêuticos, descreve assim o funcionamento do grupo:

Suyane: (...) o meu grupo é muito bom, tem o psicopedagogo, tem o TO, e quando eu entrei não tinha psicóloga, atualmente tem, né? mas assim, era a fisioterapeuta, mas foi fantástico como a gente integrou, né? E assim, fez toda uma diferença porque quando eu entrei eu também trouxe minhas ideias, né? e aí a gente foi tendo esse período de planejamento, né? que já tinha acontecido o planejamento, só que a gente foi, acabou que a gente foi procurando, não só por mim, porque eu entrei, mas porque elas tinham que passar as coisas pra mim, a gente acabou, né? um, aí vai pensando diferente, a gente vai vendo como é que o grupo vai caminhando, né? (...) Então a gente teve muita conquista. Nosso grupo foi excelente, assim de alunos que eram totalmente distantes, que vinham, sentavam e a gente registrava porque assim, se a gente contar ninguém acredita que um aluno tal tava sentado fazendo a atividade e interagindo, sabe? E aí foi muito bom, né? porque a gente, a gente une, é uma atividade só, mas com diversos olhares, né? aí a gente, assim, tem uma semana que predomina mais um assunto da fonoaudiologia, que não deixa de todos estarem sempre atuando, né?

Há pistas em sua fala que revelam a presença significativa das identidades por afinidade dos grupos terapêuticos quando ela destaca atributos de seu grupo como: “*o meu grupo é muito bom*”, “*foi fantástico como a gente integrou*”, “*nosso grupo foi excelente*”, “*se a gente contar ninguém acredita*”. E em seguida ela ressalta como as diferenças relativas às diversas áreas representadas pelos profissionais do grupo vão sendo integradas em “*uma atividade só*” – usando suas palavras, reforçando assim a teoria de Gee (2003, p. 32) de que o conhecimento dentro de um grupo de afinidade é tanto intensivo, partindo do conhecimento de cada um, quanto extensivo, ou seja, ele é partilhado por cada membro do grupo e é adaptado de forma a “caber” no grupo como um todo.

Nesse sentido, ao afirmar que os grupos de afinidade têm adquirido cada vez mais importância nos campos dos negócios, da política e de organizações públicas e privadas, Gee (2003, p. 31-32) destaca que uma de suas características mais marcantes são os interesses específicos do grupo expressos através de práticas compartilhadas ou de algum esforço em comum, envolvendo para isso o compartilhamento de práticas. Gee complementa dando mais detalhes sobre a dinâmica de funcionamento dos grupos de afinidade:

Em um grupo de afinidade, o conhecimento é, frequentemente, tanto *intensivo* (cada pessoa que adentra ao grupo traz algum conhecimento em especial) e *extensivo* (cada pessoa compartilha algum conhecimento e atua com os outros). Em um grupo de afinidade o conhecimento é também, frequentemente, *distribuído* entre pessoas, instrumentos e tecnologias, não ficando restrita assim a uma pessoa (...). Em um grupo de afinidade a maior parte do conhecimento geralmente é tácito, isto é, construído em práticas diárias e armazenado nas rotinas e nos procedimentos das pessoas que estão engajadas nas práticas do grupo. Tal conhecimento não é facilmente verbalmente explicado. Novos membros adquirem tal conhecimento tácito pela participação orientada nas práticas do grupo e não primeiramente através da instrução direta fora dessas práticas (Grifos do autor) (GEE, 2003, p. 32).<sup>139</sup>

De acordo com a fala de Suyane e a descrição de Gee sobre o que torna possível a existência de um grupo de afinidade, é possível perceber em relação ao Grupo Terapêutico a tentativa e o interesse dos membros desse grupo em partilharem práticas e vivências em seu dia a dia de forma a desenvolverem “uma atividade só, mas com diversos olhares” (fala da Suyane nas linhas 15 e 16), demonstrando a identidade por afinidade dos grupos terapêuticos, ou pelo menos, do grupo no qual Suyane faz parte.

## 5.4 Conclusão

Com respeito às profissionais participantes, ficou clara a separação entre os dois grupos e que isso muitas vezes acontece pelo fato de desconhecerem ou de terem uma opinião já formada em relação à área de seus colegas.

No capítulo seguinte, dedico-me a análise das falas das mães, em torno de concepções de letramento, envolvendo letramentos escolares e a inclusão.

---

<sup>139</sup> Tradução minha: “*In an affinity group, knowledge is often both intensive (each person entering the group brings some special knowledge) and extensive (each person shares some knowledge and functions with others). In an affinity group knowledge is also often distributed across people, tools and technologies, not held in any one person or thing (...). In an affinity group much knowledge is often tacit, that is built up by daily practice and stored in the routines and procedures of the people who engage in the practices of the group. Such knowledge is not easily verbally explicated. New members acquire such tacit knowledge by guided participation in the practices of the group, not primarily through direct instruction outside these practices*”.

## 6 MÃES DA INSTITUIÇÃO - IDENTIDADES EM UM CONTEXTO ESPECIAL

*eu nunca esqueci: perguntei ao médico se através do medicamento ele poderia ficar bom né, aí ele pegou e disse: “minha fia, daí pra pior, quem já viu doido ficar bom? Fica daí pra pior- até o final da vida dele”. Aí foi que eu vim cair a ficha, passei a tarde e a noite chorando, aí eu pedi foi coragem a Deus porque e minha mãe teve oito filhas, né e três macho; aí eu me ajoelhei e disse assim: obrigado senhor, o senhor ter me escolhido pra tomar de conta dele porque primeiro tu é o dono da prata, do ouro e da saúde e eu creio que o senhor agora vai me ajudar e aí me dá força e coragem preu poder prosseguir em frente, né porque meu filho eu num vou abandonar*  
(Márcia)

Quando comecei minhas visitas no início de 2010, a um AEE na cidade de Fortaleza, não pude deixar de observar a presença diária das mães dos alunos que frequentam a escola. Como muitas moravam longe, não possuíam transporte próprio nem condições financeiras de voltar para casa no transporte público, elas passavam toda a manhã ou toda a tarde na escola esperando por seus filhos.

Observei que uma parte delas reunia-se para desenvolver trabalhos manuais. Realizavam ali diversas atividades: crochê, bordados, costuras e tecelagem. Seu treinamento começou quando o Banco do Nordeste realizou um curso para elas. Desde então, com o dinheiro arrecadado de vendas anteriores, elas adquirem o material necessário para o que vão realizar e dividem o restante entre si. Assim, além de venderem durante o ano inteiro seus artesanatos na escola, elas também realizam feiras periódicas dentro da escola para expor e vender seus trabalhos. Essa foi uma forma que as mães arranjaram para que, enquanto seus filhos estejam sendo atendidos, elas se reúnam e conversem sobre suas vidas, trocando informações importantes sobre seus filhos e filhas, os esposos, as frustrações, as alegrias e planos futuros.

Além dessas atividades, a maioria das mães que participa desse grupo de artesanato também se reúne às segundas-feiras à tarde com uma das psicólogas da escola para conversarem e discutirem seus problemas. Com sua devida permissão, pude acompanhá-las nesses encontros por quase um ano e fazer um diário de campo sobre elas. Dentre outras coisas, percebi o quanto esse encontro lhes é importante, pois ali também é mais um lugar no qual se sentem à vontade e bem-vindas para conversarem, desabafarem e trocarem ideias e experiências.

Esse contexto das mães na instituição despertou em mim algumas questões a respeito das representações do letramento em suas falas, bem como tentar entender de que forma suas concepções sobre o letramento foram forjando suas identidades maternas ao longo

do tempo de convivência com as dificuldades de seus filhos e filhas. Porque, a partir da descoberta de que tinham DID, isso ocasionou uma série de desdobramentos que levaram essas mães a ter que tomar inúmeras decisões a respeito de seus filhos e filhas, incluindo: deixar seus empregos e ambições pessoais para se dedicarem a eles; visitar vários médicos para conhecer e entender suas dificuldades, leituras sobre DID; decidir sobre qual o tratamento mais apropriado; procurar profissionais para atendê-los; decidir se e quando colocá-los na escola regular; e, em muitos casos, escolher uma escola de Educação Especial.

Na época da minha pesquisa elas ainda estavam se defrontando com outro desafio: decidir se matriculariam ou não seus filhos e filhas na escola regular no contraturno aos atendimentos da escola especial, sob pena de perderem seu direito ao atendimento na escola especial se não o fizessem. Naquele momento, encontravam-se especialmente inseguras a respeito da inclusão de seus filhos e filhas, pois, como muitas comentavam entre si nas ocasiões de convivência com o grupo, mencionadas há pouco, e também comigo durante as entrevistas semiestruturadas, a maioria delas considerava que a escola regular não está preparada para receber seus filhos e filhas, receando, entre outras coisas, que sejam ignorados pelos professores e até mal tratados pelos colegas.

Diante de todas essas questões com as quais as mães foram se confrontando cotidianamente, elas foram sendo expostas a diversos discursos sobre as DID e, sem perceber, foram acolhendo uns como aceitáveis e até desejáveis, e rechaçando outros.

Como já destaquei há pouco, interessa-me no contexto desta pesquisa, falas sobre o letramento, visto que podem revelar muito de suas identidades, já que são suas representações do letramento que me ajudarão a entender mais profundamente o que as move a tomar decisões em torno das questões já citadas.

Com esse objetivo, trabalho com duas categorias que me ajudaram a perceber essas representações e seu impacto em suas identidades maternas<sup>140</sup>. Ambas foram questões das entrevistas semiestruturadas em torno do tema *letramentos*. A primeira se refere às *suas primeiras experiências com a escola regular, quando seus filhos e filhas eram crianças e, muitas* mães ainda desconheciam suas dificuldades. Incluída nela, vem perguntas relacionadas à sua opinião sobre a inclusão, já que essa questão era um assunto muito debatido na época, por considerar que suas respostas podem ser significativas para as análises.

---

<sup>140</sup> Saliento que, para as análises, utilizo as mesmas categorias de análise apresentadas e discutidas no Capítulo 5.



A segunda categoria envolve conhecer um pouco dos *eventos de letramento que acontecem em suas casas*, podendo estar incluídos aí eventos recreativos, assim como aqueles que possuem o objetivo específico de ensinar alguma coisa para seus filhos e filhas.

É importante salientar que, diferente da categoria de análise da equipe multiprofissional usada no capítulo anterior - que foi escolhida a partir de sua recorrência na fala das profissionais, sendo apontada por elas como um problema -, a escolha das categorias em relação às mães foi parte de um dos tópicos base das entrevistas, a saber, os letramentos, incluindo uma provável permanência de seus filhos e filhas na escola regular, quando eram ainda pequenos. O tempo que as mães dedicaram a falar de sua experiência de tê-los matriculado na escola regular foi muito significativo e revelador a respeito de suas concepções sobre o letramento e, por isso, ganharam destaque nas análises.

Os parâmetros de transcrição usados aqui são os mesmos usados para a equipe multiprofissional e que são apresentados na Seção 4.2.1.2.1, do Capítulo 4, segundo proposta de Magalhães (2000, p. 15).

Antes de passar para a análise das categorias selecionadas, gostaria de destacar, brevemente, a fala de duas mães que revelam o impacto que a descoberta da DID de seus filhos e filhas teve sobre suas vidas, ocasionando, por consequência, a primeira e grande mudança em suas identidades maternas. Isso porque outras mudanças, menores e provavelmente mais sutis, poderiam acontecer com o passar do tempo e com sua experiência sobre a DID de seus filhos e filhas. Afirmo isso, com base no reconhecimento de que as formações identitárias *“fazem parte dos processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas”* (GIDDENS, 1991 *apud* MAGALHÃES, 2004, p. 108) e que, segundo Woodward (2009, p. 19), a emergência de novas posições e a produção de novas identidades podem aflorar nesses contextos sociais cambiantes. Essas constatações ficaram bem claras nas falas das mães durante toda a pesquisa etnográfica.

As mães participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que um ponto que marcou e mudou suas vidas para sempre foi quando descobriram que seus filhos e filhas tinham DID. Isso porque, segundo elas, foram forçadas então a tomar decisões drásticas, como deixar de trabalhar para se dedicar à sua família, não constituir mais filhos por orientação/aconselhamento médico, pelo risco de nascer outra criança com deficiência, e lutar para achar uma escola adequada para seu filho ou filha. Sobre ter que deixar o emprego, perguntei a dona Márcia como era sua rotina antes e depois de saber da deficiência de seu filho, ao que ela relatou:

a rotina é ser dona de casa cuidar do meu filho me dedicava só ele e a minha casa sabe mas eu tinha vontade de trabalhar aí tanto que eu evitava pegar outro, né, filho porque meu filho tinha uns oito ano que ele já aprendeu a pedir água e comer tudo. Vou trabalhar, meu sonho era trabalhar, achava muito bonito: oh! a pessoa acordar de manhã colocar aquela bolsa do lado sair atrás dum emprego (ri). E trabalhei, né, eu trabalhei seis ano em uma fábrica – revendedora. (...) aí foi que eu descobri, né o problema dele. E a mãe pedia pra todo dia eu sair daquele emprego: “venha cuidar do seu filho que eu não aguento mais!” (...). Aí daí pra cá é só cuidando do meu filho direto (...).

Lissa: certo e hoje em dia quais são as atividades da casa que você costuma fazer?

Márcia: é

Márcia: eu trabalhava, né, agora eu cuido dele, né, dele e da minha casa eu sou o homem e a mulher de casa e ele me ajuda bastante (...).

Rosana também conta como sua rotina é totalmente direcionada para sua filha:

Rosana: É o dia-a-dia, é de manhã em casa, cuidar dela, tudo (...) agora vivo pra ela, aliás, desde que ela começou a apresentar problema.

Lissa: É sua filha única?

Rosana: É única, é. Eu vivo exclusivamente pra ela e de manhã a gente fica em casa, né, até o horário do colégio (...) escola daqui volta pra casa, às vezes, assim, tem dias que eu já pra trabalhar mesmo o comportamento dela, eu mudo a rotina (...).

As mudanças que ocorreram em suas vidas acabaram por forjar identidades diferentes, pautadas nas DIDs de seus filhos e filhas, nas quais se destaca a busca por atendimentos de qualidade para eles.

## 6.1 Experiência com a escola regular e inclusão

Já com respeito à procura por uma escola para seus filhos e filhas a maioria relatou que ainda não sabia de sua DID e que grande parte delas ficou sabendo pela escola, com exceção de Rosana e Raquel, como se verá na sequência das transcrições e das análises.

1Lissa: levou ela pro colégio com qual idade?

2Rosana: eu levei com um ano e pouco eu levei assim pra

3socialização.(...) foi difícil quando ela começou a não se adaptar

4mais na escola regular porque apesar de já ter sido trabalhada muito

5cedo a deficiência dela problema MAS é uma (grande dificuldade)

6Lissa: quando foi que você começou a perceber essa dificuldade?

7Rosana: é... ela já estava o que, com quatro, cinco, seis anos ela

8num se adaptava mais a ficar numa escola regular entendeu e aí eu

9conversei com a a dona da escola, conversou comigo, mas ela

10podia continuar lá, mas agora só que ela não tava mais se

11adaptando a sala de aula, né, como as outras crianças fazia a

12atividade, ela não queria fazer, entendeu e a professora não podia

13ficar (...) com ela aí eu mudei de escola mudei prota escola que

14tinha terapia e fonoaudiologia dentro da escola

15Lissa: mas era uma escola regular?  
 16Rosana: era uma escola regular particular também escolinha  
 17particular aí ela ficou até uns, de não, dez não, até uns oito, nove  
 18anos ela ficou lá. Foi quando ela ficou um ano parada porque  
 19também já era idade escolar mesmo, né, que as crianças tavam  
 20aprendendo a ler a escrever e tudo e ela não se alfabetizou,  
 21entendeu, ela não conseguiu se alfabetizar, aí tava prejudicando o  
 22andamento dos outros, porque o pessoal gostava muito dela mas  
 23(...). Procurei outra escola mais perto de casa, mas não era  
 24adequada pra ela. Botei noutra escola especial (...).

Nas linhas 3, 4, 8, 10-13, 20, 21, é possível ver como Rosana demonstra claramente perceber que sua filha não se adapta à escola regular, usando para isso diversas vezes a *modalidade epistêmica*, especificamente, a função discursiva *declarativa*, usando as *negações*<sup>141</sup>, ao relatar que, a partir de determinado momento, sua filha passou a não se adaptar mais à escola regular: “(...) ela começou a não se adaptar mais (...)” (linhas 3, 4); “(...) num se adaptava mais a ficar numa escola regular (...)” (linha 8); “(...) ela não tava mais se adaptando a sala de aula (...)” (linhas 10, 11).

Essa construção com *mais* na forma negativa, indica a descontinuidade de uma ação ou de uma realidade, de modo que se ela “não estava mais se adaptando” é porque houve um período de tempo no qual houve uma adaptação da Ana à escola. Rosana diz que a levou cedo para a escola: “(...) eu levei com um ano e pouco, eu levei assim, pra socialização (...)” (linhas: 2,3). De acordo com seu relato, Ana parece ter ficado bem na escola (ou, dentro dos padrões aceitáveis da escola regular) até chegar aos quatro, cinco ou seis anos de idade (linha 17).

É aos cinco anos de idade que as crianças, de modo geral, são alfabetizadas, mas desde os quatro anos, principalmente, é que começam a ser expostas, mais formalmente, à escrita e à leitura, incluindo realizar tarefas nessas duas habilidades na sala de aula e em casa. Provavelmente, então, é esse o período que exige das crianças uma adaptação à nova dinâmica escolar, agora mais formal, com menos brincadeiras e requerendo mais concentração e elaboração da parte delas, algo que acabou demarcando a crise que se criou entre Ana e a escola regular, nas palavras da mãe: “(...) as outras crianças fazia a atividade, ela não queria fazer (...)” (linhas 11, 12); “(...) já era idade escolar mesmo, né, que as crianças tavam aprendendo a ler a escrever e tudo e ela não se alfabetizou, entendeu, ela não conseguiu se alfabetizar (...)” (linhas 19-21).

Outro aspecto que chama a atenção em sua fala é o fato de ela não mencionar a escola como devendo se adaptar à DID de sua filha. Segundo ela, era sua filha que estava ali

<sup>141</sup> Ver tabela 4, Capítulo 4, Seção 5.1.1.

de forma inadequada; então, era ela que deveria sair: “(...) que ela não tava mais se adaptando a sala de aula, né, como as outras crianças fazia a atividade, ela não queria fazer, entendeu e a professora não podia ficar (...) com ela (...) (linhas 10-13);”. Ela usa a seguir uma oração *avaliativa* (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172) ao dizer que “(...) Ana tava prejudicando o andamento dos outros (...)” (linhas 21, 22). Para ela então, parece aceitável entender que, enquanto sua filha encontrava-se na escola regular ‘socializando-se’ ou brincando, assim como contando com a atenção especial da professora (linhas 3, 12, 13), ela poderia ficar ali. No entanto, quando chega, segundo ela, a “(...) idade escolar mesmo (...) (linha 19)”, ou seja, o período da alfabetização, sua filha, além de não se adaptar mais, passou a prejudicar seus colegas.

Ao dicotomizar a ‘socialização escolar’, esta ligada ao lúdico, e a “*idade escolar mesmo*” – período ligado ao processo de alfabetização –, a mãe revela em sua fala a importância que o discurso sobre o letramento formal parece ter para ela, tanto que, segundo ela, esse momento acaba definindo a saída de sua filha da escola regular. Ela então vai procurar colocá-la em uma escola especial.

Sua fala também parece sinalizar para o discurso tradicional da DID, no qual se entendia que as pessoas que a possuíssem não conseguiriam se adaptar à escola regular e que, portanto, deveriam sair e passar a frequentar uma escola especial. Esse mesmo discurso concebia a escola por um viés conservador e elitista, no qual, quem fosse diferente do padrão não poderia permanecer ali (MEC/SEESP, 2007, p. 15).

As representações que Márcia possui sobre os letramentos também parecem envolver a valorização dos letramentos formais, vivenciados em seu contexto, através da escola regular.

1Lissa: (...) ele ia pro colégio, frequentava escola?  
 2Márcia: Frequentava particular, só tinha ele, né, queria dar do bom e  
 3do melhor. Só que até os nove ano ele só só pulava, corria, não  
 4ficava quieto, levava as nota boa porque era goleiro, né, e tal.  
 5(incompreensível) Até a idade de oito ano ele levava as nota boa  
 6tudo, ainda guardo os boletim. Só que depois, daí ele foi piorando.  
 7eu era casada, né, eu me divorciei, ele era muito chegado ao pai  
 8dele aí, com a separação, mostrou ter mais dificuldade ainda, Aí foi  
 9quando, a partir daí que ele começou os problema no colégio: num  
 10 aprendia mais nada, num ficava quieto, num dormia... aí, aí, até  
 11agora. Eu descobri dos nove ano, dos nove ano até agora.

Quando ela diz, por exemplo, que até os nove anos seu filho “(...) só pulava, corria, não ficava quieto (...)” (linhas 3, 4), o uso do adjunto adverbial com o sentido de *somente, apenas*, parece subentender que na idade de nove anos é normalmente esperado que

as crianças apresentem um maior comprometimento com a escola, incluindo estudar na escola e em casa, e ficar quieto nas aulas e ao estudar. O objetivo desse comportamento parece ser o de tirar boas notas (mesmo que elas não sejam frutos do estudo do aluno), já que isso é mencionado por ela mais de uma vez. Primeiramente, ela justifica as boas notas de seu filho não como fruto de seus estudos, visto que ela estabelece uma relação de causalidade entre tirar boas notas e ser goleiro: “(...) levava as nota boa porque era goleiro (...)” (linha 4). Ela escolhe a conjunção *porque* para estabelecer a coesão em sua fala e, segundo Halliday (2004), a teoria da coesão inclui relações funcionais entre as orações de quatro maneiras diferentes: por *conjunção*, por *referência*, por *substituição* e por *coesão lexical*<sup>142</sup>.

Para analisar os significados estabelecidos nessas orações, parece ser mais apropriado usar a coesão por conjunção, já que ela normalmente revela como o autor ou autora cria e expressa relações lógicas entre as orações (EGGINS, 1996, p. 105-106).

Para Halliday (2004, p. 399), existem três principais tipos de relações conjuntivas: *elaboração*, *extensão* e *intensificação*. A conjunção *porque*, nesse contexto, é analisada através da *intensificação*, significando que uma oração pode intensificar o significado de outra, aqui, especificamente, no sentido de causa ou condição: ele tira notas boas porque é goleiro; se for goleiro, ele tira notas boas.

Em seguida, Márcia usa outro tipo de relação conjuntiva – a *elaboração*<sup>143</sup>, provavelmente, para omitir a relação que ela havia estabelecido entre ele ser goleiro e tirar notas boas, destacando agora, somente que ele tirava boas notas: “(...) Até a idade de oito ano ele levava as nota boa tudo, ainda guardo os boletim (...)” (linhas 5, 6). Este, no entanto, não constitui o uso clássico de conjunção explícita, visto que ela não aparece de forma explícita na frase (EGGINS, 1996, p. 106). Porém, através da justaposição dessas duas frases sobre as notas escolares de seu filho, é possível estabelecer uma relação entre esta última frase, na linha 5, com sua primeira ocorrência na linha 4.

Ao acrescentar que “ainda guarda seus boletins” (linha 6), provavelmente os têm como uma espécie de troféu, visto que ela disse que um dia seu filho “foi bem na escola”, pelo menos dentro dos padrões preestabelecidos do que é esperado de um aluno, já que o que segue à sua fala é uma descrição de acontecimentos que o levaram a sair definitivamente da escola regular (linhas 7 – 9). Ela inicia usando uma afirmação avaliativa de cunho negativo, pois escolhe o verbo “*piorar*” no gerúndio: “(...) daí ele foi piorando (...)” (linha 6),

<sup>142</sup> Detive-me, neste momento, ao *Significado Acional* por considerar o sistema de coesão rico para as análises.

<sup>143</sup> A *elaboração* é uma relação de atualização ou de clarificação, onde uma frase é dita com o intuito de reiterar ou rerepresentar algo dito na frase anterior (EGGINS, 1996, p. 105).

ressaltando que a piora apresentada por seu filho teve uma duração significativa e foi se intensificando até chegar a um clímax – sua saída da escola regular: “(...) ele começou os problema no colégio num aprendia mais nada, num ficava quieto, num dormia, aí aí (...) eu descobri dos nove ano dos nove ano até agora.”

Para finalizar, é interessante também ressaltar em sua fala que, mesmo ao reproduzir o discurso da escola tradicional, que tende a segregar alunos e alunas que não atendem ao padrão estabelecido de ensino (ver linhas 3, 4, 9, 10 da transcrição anterior), ela no começo opõe resistência ao discurso das professoras que apontam supostas deficiências em seu filho, como apresentado no extrato a seguir, quando menciona que matriculou o filho na escola regular pela primeira vez:

- 1Lissa: E como foi, como foi o processo de adaptação dele na  
2escola?  
3Márcia: quando ele começou?  
4Lissa: É.  
5Márcia:Primeira escola...  
6Lissa: Sim.  
7Márcia: Chorava muito, era inquieto, quando eu chegava lá pra pegar  
8ele, as professora perguntava o que que eu dava a ele, que ele era  
9um menino muito, ele não ficava calmo de jeito nenhum: “Mulher, eu  
10dou Neston, (ri) Farinha Láctea e Leite Nim” – o que as criança  
11come, né. “Não mulher, porque eu tô perguntando  
12(incompreensível) esse teu menino não cansa, todo tempo  
13pulando”. Aí eu dizia assim: “acho que é normal, né” até eu levar  
14ele no médico pra vê o problema dele. A professora reclamava,  
15que todo colégio que eu botava ele era correndo, mas ele levava  
16nota boa no começo, né.

É possível perceber isso claramente nas linhas 10, 11, 13, 15, 16, onde busca referências de “normalidade” em seu comportamento com base na alimentação (linhas 1 e 11), na justificativa de seu comportamento como sendo “normal” (linha 13) e, novamente, através da justificativa de que ele tirava notas boas (linhas 15, 16).

No entanto, ela acaba reproduzindo o discurso das professoras quando descreve o comportamento de seu filho de forma semelhante à descrição delas, é o que é possível perceber a partir da comparação entre sua fala, na linha 7, e a descrição, segundo ela, que as professoras faziam sobre o comportamento de seu filho, nas linhas 8, 9, 12 - 15. Essas características comportamentais dele aparecem descritas por ela diversas vezes ao longo da entrevista.

A resistência em aceitar o que as professoras falavam sobre seu filho parece ter relação com sua não aceitação da DID de seu filho. Para ela, parece então que, enquanto seu filho estiver na escola regular, esta é a prova de que ele é “normal”. Durante a entrevista,

depois de mencionar que foi a muitos médicos procurando um diagnóstico para seu filho, uma fala sua foi muito significativa, no meu entender, em demarcar o momento no qual ela reconhece que seu filho tem uma DID: (...) (incompreensível) saí procurando uma escola com professores formados do jeito dele.

Nesse sentido, essa ação em relação à educação de seu filho vem a reboque da constatação da DID de seu filho: a escola continua importante, mas agora ela tem que ser uma escola adaptada para ele. Parece haver também, com base em sua atitude de tirá-lo da escola regular, a pressuposição de que ali não seria mais o lugar adequado para ele.

Nicole também incorpora o discurso das professoras e da diretora da escola regular, ao descrever o comportamento de seu filho, nas linhas 2, 3, 4, 13, 14. É possível afirmar isso por duas razões principais: primeiro, porque ela não poderia ter presenciado esses comportamentos, já que seu filho estava no colégio; e, segundo, é que ela conta, usando o discurso direto, o que a diretora lhe disse a respeito de seu filho – o que é bem semelhante às suas palavras nas linhas 8-13:

1(...) quando eu comecei pagar uma escolinha particular, né prele  
 2estudar, aí passou dois anos na escolinha, não, não aprendia nada,  
 3só fazia riscar, rasgar, rasgava a folha (incompreensível), ficava  
 4batendo nos menino, aquela coisa. Aí eu não sabia o que fazer, eu  
 5fui troquei de, de escola, botei noutra escolinha. E lá eu agradeço a  
 6Deus, porque essa diretora PERcebeu que ele era diferente dos  
 7outros menino, que num tinha atenção. Ela disse, que ela me  
 8chamou e disse: “*O Manuel, mãezinha, eu não quero que você fique*  
 9*com raiva, assim, de mim, mas queria só lhe alertar, o Manuel, ele é*  
 10*diferente dos outros menino, porque ele não senta, né, pra fazer as*  
 11*tarafa, ele não lancha diretamen/direitinho como os outros menino,*  
 12*é a frescar; e quando termina de lanchar, vai mexer com os*  
 13*menino*”. Era o tempo todo assim: arengando, mexendo, jogando  
 14os lápis dos menino fora.

Ao adotar o discurso da escola tradicional, que requer de seus alunos e alunas um comportamento padrão, a participante representa o comportamento de seu filho através de um verbo de *Processo Mental* - ‘aprender’ (linha 2) -, sendo o restante através de verbos relacionados ao *Processo Material* (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 179)<sup>144</sup>, como: ‘riscar’; ‘rasgar’; ‘bater’ (linhas 3, 4); ‘arengar’; ‘mexer’; ‘jogar’ (linhas 13, 14). O Significado Representacional, desenvolvido por Fairclough (2003, p.135) a partir da teoria Sistêmico-Funcional, de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004)<sup>145</sup>, apresenta o *Processo Material* como sendo composto por três elementos: *processos* (são geralmente

<sup>144</sup> Ver apresentação desse processo no Capítulo 5, Seção 5.1.3.

<sup>145</sup> Conforme apresentado no Capítulo 3, na Seção 3.3.3.1.

realizados nos verbos), *participantes* (referindo-se aos sujeitos, objetos ou objetos diretos dos verbos) e *circunstâncias* (geralmente se referem ao tempo e o lugar do acontecimento), os quais são identificados na fala de Nicole nessa parte da entrevista:

- A *circunstância* é o colégio, frequentado por seu filho na infância (dos três aos cinco anos de idade, mais ou menos);
- Quando ela se refere aos *processos* e aos *participantes*, ela diferencia alguns processos realizados por seu filho. Como se dirigindo a diferentes participantes, ela inicia com o verbo de *Processo Mental* ‘aprender’, dizendo que seu filho “(...) *não, não aprendia nada*”, usando a modalidade epistêmica negativa, colocando uma ênfase negativa significativa ao repetir o advérbio de negação “não” duas vezes e finalizar com o pronome indefinido: “nada”. Mesmo não havendo marcadores explícitos, é possível perceber que ela faz uma relação entre o ‘não aprender’ de seu filho a verbos de *Processo Material*, que parecem servir aí como uma prova palpável de que ele não aprendia porque “(...) *só fazia riscar, rasgar, rasgava a folha*”, ficando pressuposta, então, sua visão de letramento escolar como devendo possuir determinado padrão, no qual não estariam incluídas ações como riscar e rasgar folhas de papel, estando essas relacionadas à falha na aprendizagem. Quanto aos verbos de *Processo Material* restantes – ‘bater’, ‘arengar’, ‘mexer’ e ‘jogar’ – estão relacionados ‘aos meninos’, seus colegas de escola e são, também, apontadas como um comportamento desviante.

Fica assim clara, em toda sua fala, a conotação negativa que é dada ao seu comportamento como aluno: nada do que ela mencionou deve ser aceito por parte de um aluno “exemplar”. De fato, ela conta o que sentiu na época e o que decidiu fazer: “(...) *Aí eu não sabia o que fazer, eu fui troquei de, de escola, botei noutra escolinha*” (linhas 4,5). Ao ver-se confusa em relação ao que iria fazer sobre a situação (“(...) *eu não sabia o que fazer (...)*”), Nicole decide mudar seu filho de escola. Sua atitude parece não condizer com sua descrição sobre Manuel, porque se ELE é quem não aprende e é ELE quem briga com os colegas, não é mudando de escola que a situação será resolvida. Porém, sua atitude indica seu desejo de que ele se adapte à escola regular, de modo que faz uma nova tentativa nesse sentido: “(...) *eu fui troquei de, de escola, botei noutra escolinha*”.

Já a voz da diretora é representada por um *Processo Mental Perceptivo*: verbo ‘perceber’, usado no discurso indireto e com ênfase no início do verbo: “(...) PERcebeu que ele era diferente (...)” (linha 6). Segundo Nicole, então, todas as ações de seu filho, descritas por ela de acordo com as falas das professoras e da diretora, através de verbos de *Processo*



*Material*, como visto há pouco, levam a diretora a fazer uma análise subjetiva desses fatos, ou seja, a ‘perceber’ que os fatos observáveis indicavam que era porque seu filho ‘era diferente’.

Mais à frente, ela repete a oração, agora com discurso direto, visto que está citando as palavras com as quais, segundo ela, a diretora usou para lhe falar: “(...) *o Manuel, ele é diferente dos outros menino (...)*” (linhas 9, 10). O tipo de processo usado pela diretora é o *Processo Relacional Identificativo*<sup>146</sup> ‘ser’ e, ao identificá-lo como sendo “o diferente”, ela pressupõe<sup>147</sup> que todos os outros alunos e alunas da escola são iguais e que é ele quem está fora do “padrão”. Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 214) destaca que o *Processo Relacional Identificativo* é complexo no sentido de que é fruto de relações abstratas construídas pelo falante, visto que o conceito de ‘diferente’ é muito relativo, dependendo de onde alguém se encontra. No caso aqui, pode-se dizer que essa identificação de Manuel como ‘diferente’, constitui uma representação ideológica da criança, vista de modo negativo por ser “diferente” das outras.

Nesse sentido ainda, Fairclough (2003, p. 171) - ao comentar sobre o comprometimento dos falantes em relação a valores<sup>148</sup> - explica que muitas vezes essa relação pode ser realizada de forma implícita, estando os marcadores textuais quase transparentes. No caso, os valores seriam aí pressupostos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173) com base no conhecimento entre os falantes, ou no contexto social, econômico ou histórico dos participantes da interação. No caso aqui, o adjetivo ‘diferente’ tem uma conotação claramente negativa, pressupondo incapacidade de adaptação frente a todos os outros que, supostamente, estão adaptados.

Quanto à questão da inclusão - que foi um tema que estava sendo muito debatido nas Escolas Especiais por causa da imposição do governo de matricular na Escola Regular os alunos e alunas com DID, sob pena de perderem seu direito aos atendimentos nas instituições especiais -, perguntei às participantes sua opinião sobre a inclusão. Com exceção de Nicole, que era a única mãe que tinha seu filho incluído, nenhuma delas desejava incluir seus filhos e filhas na Escola Regular. A fala de Rosana é bem significativa nesse sentido:

1Lissa: O que que você pensa dessa questão da inclusão da escola  
2regular?

3Rosana: eu acho assim é... mas eu acho que a escola regular  
4pública, principalmente, não tá preparada. Eu não botaria minha  
5filha. Por mais, assim, que eu não colocaria, porque é uma pessoa  
6que cê tem que prestar atenção tem o/ temperamentos, tem hora

<sup>146</sup> Ver apresentação desses processos no Capítulo 5, Seção 5.1.3.

<sup>147</sup> Ver definição de ‘pressuposição’ na Nota de Rodapé 128, na Seção 5.2.

<sup>148</sup> Sobre isso, ver Capítulo 5, Seção 5.1.2.

7de..., comportamento tá variando, né. O comportamento, tem hora  
 8que tá super bem, tem hora... uma coisinha que incomoda reage  
 9mal e eu não sei se eles..., eu tenho certeza que eles não tão  
 10preparado pra...

Ao dar sua opinião, Rosana usa a *Modalidade Epistêmica Modalizada* ao escolher o verbo de *Processo Mental*: “acho” (linhas 3, 4). Em seguida, ela continua modalizando sua declaração, usando o que Fairclough (2003, p. 169) chama de *modalidade hipotética negativa*, com o uso do verbo “botar” no futuro do subjuntivo: “(...) Eu não botaria minha filha (...)”. Essas escolhas da participante parecem indicar certa relutância de sua parte em tomar uma posição frente ao assunto da conversa. Mas o que se observa, a seguir, é que Rosana começa a descrever o temperamento e o comportamento de sua filha, que, segundo suas palavras, parece difícil, imprevisível (linhas 4-9), ou seja, ela parece estar analisando a situação para, a partir daí, tomar uma posição definitiva. É o que ela faz a seguir.

Depois de emitir opinião, ela ainda se mostra reticente em sua posição: usa novamente a *Modalidade Epistêmica Modalizada* com o verbo de *Processo Mental Cognitivo* “saber”, sendo importante salientar que a hesitação acentua ainda mais a marca subjetiva da modalidade: “(...) eu não sei se eles... (...)” (linha 9). No entanto, depois dessa reflexão, ela parece se sentir preparada para dar sua opinião. Em outras palavras, ela se compromete de forma significativa com o que acha ser a verdade sobre a inclusão: “(...) eu tenho certeza que eles não tão preparado (...)”. Observa-se aí que Rosana não usa mais nenhum modalizador em suas orações da *Modalidade Epistêmica*. Pelo contrário: sua declaração na primeira oração é uma assertiva - “tenho certeza” - seguida de uma negativa categórica: “não tão preparado”.

De acordo com o que já havia comentado, essa foi a posição da grande maioria das participantes. Duas coisas principais, nesse sentido, são apontadas por Rosana, que considero sintetizarem o embasamento para a opinião das outras mães: seus filhos e filhas possuem determinadas características que requerem cuidados e atenção (linhas 5-9) que a escola regular não estaria preparada para dar conta (linhas 3, 4, 9, 10).

Sobre a inclusão, é preciso conhecer a fala da única mãe participante da pesquisa que tem seu filho matriculado na Escola Regular:

1Lissa: Pra você, como é que seria idealmente, assim, o ensino  
 2especial na escola regular? cê acha que falta alguma coisa? Quando  
 3cê vai conversar com a professora e ela te diz como ele tá lá na  
 4escola...  
 5Nicole: eu acho eu acho que falta, tipo assim, (...) eu queria, assim,  
 6na escola regular lá ter duas professoras como aqui tem, né.  
 7Lissa: Na sala de aula...  
 8Nicole: Na sala de aula. Que tinha que ter uma que ficasse ali do

9lado, eu digo, se tivesse do lado da da das crianças especiais,  
 10ensinando, dizendo, enquanto a outra lá, dando aula pros que  
 11realmente são normal, né. Aí ficar também. Mas não fica; só é uma  
 12pra todos. E ele fica ali sentado como se tivesse, ele às vezes  
 13levanta, vai fazer tarefa na lousa, diz que é professor, entendeu. E  
 14ela não liga. Como ela lá me disse: deixa ele à vontade. E eu não  
 15gosto, assim, sabe, eu queria que ela ensinasse igual ela fizesse  
 16com os outros, aí eu queria que tivesse duas professora na sala –  
 17dá atenção a ele melhor.

Apesar de seu filho estar “incluído” na Escola Regular, o discurso que Nicole apresenta é o da exclusão. Isso fica claro quando ela conta, duas vezes, que a professora não dá aula para seu filho, mas para os outros alunos e alunas que ela chama de “(...) *os que realmente são normal (...)*” (linhas 10, 11). Mais à frente ela continua: “(...) *ensinasse igual ela fizesse com os outros (...)*” (linhas 15, 16), ratificando, através da pressuposição de que ‘ela **não** ensina igual’, sua visão da inclusão.

Sua fala sugere também, (assim como foi a fala das outras mães), a falta de preparo dos profissionais da educação para trabalhar, na sala de aula, com esses alunos e alunas com DID. Duas orações, em especial, destacam isso. A primeira é: “(...) *ele fica ali sentado (...)*” (linha 12), que parece indicar que, apesar de ele estar sentado, como os outros alunos, ele está alheio ao que está acontecendo em sala. Já a professora, por sua vez, demonstra apatia em relação ao Manuel por ‘deixá-lo à vontade’ (linha 14) para andar pela sala e brincar ou, como a mãe diz na segunda oração, “(...) *ela não liga (...)*” (linha 14). Frente a isso, a mãe se sente frustrada ao ver que seu filho não está recebendo a atenção na escola que, segundo ela, deveria receber, pois ela diz: “(...) *E eu não gosto (...)*” (linhas 14, 15). Provavelmente, por conhecer as leis que regem a inclusão, ela menciona como sendo importantes para reverter esse quadro de exclusão dentro da inclusão, os apoios individuais, ou seja, outra profissional em sala para “dar uma melhor atenção a ele” (linha 17).

De acordo com o que se observa hoje em relação aos desafios enfrentados pela inclusão, é possível perceber o discurso de Nicole como bem representativo da realidade atual brasileira. De acordo com o que foi comentado no Capítulo 2, o maior problema enfrentado atualmente diz respeito à falta de profissionais qualificados para lidar não só com os alunos e alunas com DID, mas com a diversidade enorme de alunos que compõem as salas de aula.

Em consonância com a fala dessa mãe e também a partir do que alegaram muitas mães para não matricular seus filhos na escola regular, menciono uma pesquisa sobre educação inclusiva que foi desenvolvida por Rodríguez-Aguilella e Verdugo, na Espanha, em 2009 (ALONSO; SÁNCHEZ; AGUILLELA, 2011), que contou como participantes alunos com DID, familiares e profissionais, com o intuito de conhecer, entre outras coisas, sugestões

para facilitar o processo de inclusão em salas de aula. O que se destacou em suas falas foi a importância de se continuar investindo na formação especializada dos professores, a necessidade de integração entre os grupos diretamente envolvidos no processo, a saber: professores, familiares e alunos, com a sugestão de reuniões frequentes para se conseguir isso, assim como propiciar a melhoria nas relações professor (a) – aluno (a) em sala de aula a fim de se tornarem cada vez mais pautadas na diversidade e nas necessidades específicas de cada grupo (ALONSO; SÁNCHEZ; AGUILLELA, 2011, p. 228). Essas sugestões vêm ao encontro da fala de Nicole e representam muito do que os membros do grupo mais diretamente envolvidos com a inclusão anseiam (alunos e alunas com DID, familiares e profissionais da área da educação): uma educação que reconheça e inclua as diversidades.

Na próxima seção, apresentarei alguns eventos de letramento que acontecem na residência dessas mães e que são fomentados, em sua grande maioria, por elas com o objetivo de incrementar o letramento de seus filhos. Acredito que isso seja revelador também de suas concepções de letramento, por isso, algumas de suas falas serão analisadas a seguir.

## 6.2 Eventos de letramento nas residências

Com respeito ao letramento diário nas residências das mães participantes, eles acontecem principalmente nas residências daquelas que possuem o letramento formal e são direcionados a seus filhos e filhas. Em sua fala, a maioria delas demonstra preocupação em ensinar alguma coisa para seus filhos e filhas em casa. Isso foi surpreendente para a pesquisa, porque contribuiu para a interpretação de que os letramentos formais ou escolares são importantes para essas mães, de acordo com o que é apresentado a seguir.

Essa realidade ficou evidenciada, mesmo tendo a maioria das mães afirmado não saber ao certo quais atividades são desenvolvidas nas salas do AEE. Por exemplo, Márcia, que tem seu filho recebendo atendimento na parte da instituição direcionada à preparação para o mercado de trabalho, diz que desde que ele foi para lá ela está alheia ao que é desenvolvido:

1Márcia: (...) na parte escolar ele fica lá pro outro lado; enquanto ele  
2tava pro lado de cá que dava pra mim vê, eu via o que ele fazia, é,  
3mas aí depois de algum tempo mudou, né. Aí é assim: as mãezinha  
4fica prum lado, os filho fica pro outro. Ninguém tem direito de entrar  
5praquele outro lado. Então, eu creio que elas ensina a ele coisas  
6boa, né.

Márcia usa o verbo de Processo Material ‘ver’ parecendo indicar que sabia, que conhecia o que acontecia com seu filho na instituição. Com isso, ela indica que costumava ter acesso ao filho, com mais facilidade, quando ele estava no AEE. Esse ‘ver’, então, assume no contexto uma conotação positiva ligada ao acesso ao seu filho: “(...) *dava pra mim vê, eu via o que ele fazia (...)*” (linha 2).

Como já destacado ao longo desta tese, assumo a posição de Fairclough (2003, p. 164) de que “aquilo ao qual as pessoas se comprometem nos textos é uma parte importante de como se identificam, da textura de suas identidades”. Uma das maneiras de se perceber esses comprometimentos nos textos é pelas análises da *modalidade* e das trocas de atividades que estão envolvidas nelas, a saber: *Modalidade Epistêmica* (Trocas de conhecimento: Declarações e Perguntas) e *Modalidade Deontica* (Trocas de Atividades: Obrigações e Ofertas)<sup>149</sup>. Nesse sentido, Márcia se refere ‘ao outro lado’, no qual seu filho se encontra agora, como um lugar onde “(...) *Ninguém tem direito de entrar (...)*”. Ela usa a *Modalidade Deontica*, relacionada aqui às *obrigações* que, no caso aqui é do tipo *proscritiva*, estando assim, no imperativo. Ao usar essa forma para contar como é agora o acesso à parte da instituição onde seu filho recebe atendimento, ela parece estar usando o discurso indireto para reproduzir o que lhe foi dito por alguém da instituição. Esse aspecto intertextual de sua fala, usando o discurso indireto - pois ela não menciona especificamente quem lhe deu essa ordem -, sugere alto grau de comprometimento seu em relação a essa proibição (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155). Ou, pelo menos, indica a representação que ela faz desse novo lugar como sendo vedada sua permanência. De qualquer forma, posso considerar que, ao reproduzir essa informação, usando o imperativo sem nenhum modalizador, ela indica com isso aceitação dessa imposição da instituição.

Márcia parece reforçar essa postura, ao completar logo em seguida: “(...) *Então, eu creio que elas ensina a ele coisas boa, né (...)*” (linhas 5, 6). De acordo com o que já foi comentado na seção anterior sobre o sistema de *coesão*, especificamente, as relações funcionais entre as orações através da *coesão por conjunção*, ele revela como o falante desenvolve as relações lógicas entre as orações. Assim, é interessante perceber a escolha de Márcia para ligar duas orações que, aparentemente pelo menos, expressam ideias diferentes, pois o que se esperaria a seguir seria uma conjunção adversativa como “mas”. No entanto, ela opta pela *conjunção por intensificação de causa* - “então -”, reforçando que não considera

---

<sup>149</sup> Sobre Modalidade Deontica e Modalidade Epistêmica ver Seção 5.1.2, Capítulo 5.

negativo o fato de não poder mais “ver” o que seu filho faz em sala. Finaliza, usando uma oração com um verbo *de Processo Mental Afetivo* ‘crer’.

Segundo Fairclough (2003, p. 173), esse tipo de oração marca, de forma explícita, a avaliação que o falante faz de determinado acontecimento, nesse caso, a avaliação de Márcia em relação à falta de acesso a seu filho dentro da instituição. Ela indica com essas escolhas textuais que confia na instituição - aqui na figura das professoras, que lhe ensinarão coisas boas - e que concorda com o formato oficial do letramento escolar, o qual possui como uma de suas práticas o isolamento entre pais e mães durante o tempo de aprendizado formal na sala de aula.

Independente do que é ensinado a seu filho na instituição, ela tem a preocupação de, em casa, ensinar-lhe alguma coisa que considera importante, como escrever seu nome completo. Essa preocupação assume contornos formais ao ponto de ela ter colocado uma lousa no quarto dela e de ter comprado livros didáticos, indicando uma tentativa de passar uma ideia mais próxima de sala de aula, sinalizando, dessa maneira, uma valorização do ensino formal: “*Márcia: eu ensino ele, tanto que lá no quarto dele tem uma lousa. Eu sempre ensino, eu quero que ele junte as palavras (...). A leitura, assim, ele já aprendeu fazer o nome dele todim (...)*”.

É importante perceber em sua fala que o fato de não saber exatamente o que seu filho vê na escola não a desestimula ou mesmo a impede de continuar ensinando-lhe em casa. Nesse sentido, Barton (2007, p. 182) observou em uma pesquisa sua um comportamento semelhante por parte dos pais e mães. Apesar de não mencionar se eles ou elas sabiam ou não a respeito das atividades desenvolvidas por seus filhos e filhas, ele diz que o letramento que esses pais e mães davam a eles e elas antes de entrarem na escola, nem acaba nem se modifica quando ingressam ali: continua seguindo seu ritmo e práticas que já lhe eram próprias anteriormente. O que vai determinar essas características dos letramentos em casa, portanto, são as representações dos pais e das mães sobre os letramentos, e não a escola, como foi possível perceber a partir da fala da Rosana.

Também com respeito aos eventos de letramento em casa, Rosana demonstrou ter uma preocupação muito grande em criar momentos para isso, principalmente, aqueles relacionados a tentar ensinar as letras para sua filha:

1Lissa: e em casa, vocês tentavam desenvolver alguma atividade da

2escola em casa, com ela?

3Rosana: Sempre, sempre. Ainda hoje eu tento, mas é difícil – ela

4não aceita. Interessante, ela não aceita nenhuma atividade, eu

5tento, eu faço rabisco, eu tenho livri/ comprei livrinhos de de letra...

6Lissa: eu sei, pra estimular...

7Rosana: Pra estimular, mas ela não quer. E faz sob chantagem sob:

8“taqui ó, só vai comer biscoito se fizer”. Aí ela faz tudo direitinho (...)

9tendeu? Mas ela não quer de jeito nenhum. Aí também num, eu

10num, aí também já tava estr/ já tava ficando muito estressada (...)

11tava, precisava desopilar (...).

Apesar de reconhecer que essa é uma tarefa cansativa, devido à resistência oferecida pela criança (linhas 10, 11), ela reconhece que tentou repetidas vezes. Note que, para explicar-me o que aconteceu, na tentativa de colocar-me a par de como esse processo foi difícil para as duas, mãe e filha, ela constrói sua narrativa em forma de embate, explorando os dois lados simultaneamente, como pode ser visto nas linhas 3 - 5, 7 -10. Ela inicia usando o advérbio de tempo “*sempre*” (linha 3), duas vezes seguidas, dando uma ideia de que essas tentativas haviam começado há muito tempo atrás e que ainda vão continuar acontecendo.

Ao descrever suas atitudes, Rosana usa predominantemente a *Modalidade Epistêmica*, usando *declarações afirmativas*. Ao aliar esse recurso aos verbos de *Processo Material*, como “*eu tento*” (linhas 3, 5), “*eu faço*” (linha 5), “*comprei*” (linha 5), ela consegue imprimir um grau de comprometimento muito significativo no que diz respeito ao quê o aprendizado formal – com livro e lousa – , por exemplo, significa para ela. Ao contrapor suas atitudes com as de sua filha, ela também usa a *Modalidade Epistêmica*, mas a forma *Negativa* para imprimir contraste em sua fala: “*ela não aceita*”, usada duas vezes consecutivas (linhas 3, 4), e “*ela não quer*” (linhas 7, 9), também repetida duas vezes. Dessa forma ela constrói dois pares contrastivos idênticos entre o verbo de *Processo Material* ‘aceitar’ e o verbo de *Processo Mental* ‘querer’, indicando, novamente, seu grau de comprometimento com seu enunciado.

Além disso, ao mencionar o tipo de atividade que tenta desenvolver com sua filha - “*faço rabisco eu tenho livri/ comprei livrinhos de de letra*” (linha 5) -, demonstra com isso o interesse que tem de que sua filha consiga ler. Essa também parece ser a preocupação da Márcia quando afirma em outro momento da entrevista: “*sempre ensino, eu quero que ele junte as palavras*”. Essa preocupação sinaliza a aceitação e a valorização por parte de muitas das mães participantes daquilo que Kleiman (2008, p. 34), citando Graff (1979), chama de “*mito do letramento*”, ou seja, a concepção de que o letramento traz consigo, automaticamente, diversas consequências positivas, como melhor raciocínio, maior usufruto das tecnologias contemporâneas, independência e ascensão social.

Essa percepção vai diretamente ao encontro do que também percebeu Magalhães (2004-2005, p. 106-118) quando desenvolveu uma pesquisa sobre o letramento adulto no

lugar de trabalho. Os entrevistados - alfabetizandos que trabalhavam no Ministério da Agricultura e no Ministério da Educação, que trabalhavam como copeiras, vigias, porteiros e atendentes - quando eram indagados a respeito do que mudou em suas vidas depois que começaram a frequentar o Programa de Alfabetização de Adultos no local de trabalho, demonstraram com suas respostas que para eles o letramento estava relacionado a “(...) *um campo de poder, associado com a variedade padrão do português (...)*”, pois entendiam “*que o letramento ampliou seus recursos comunicativos(...)*”, assim como também “(...) *seu desempenho mudou e que melhorou sua autoestima (...)*”, tornando-os mais confiantes para comunicarem-se com os outros. As mães entrevistadas em minha pesquisa também pareceram ter uma expectativa semelhante a essa no que diz respeito aos seus filhos e filhas pelo fato de desejarem vê-los alfabetizados.

Nicole destoa um pouco desse grupo, porque ela não usa em sua casa recursos de ensino como lousa ou livros. Isso, provavelmente, pelo fato de seu filho frequentar a escola regular e possuir livros didáticos, como se observa a seguir:

- 1Nicole: quando tem, eu, eu pergunto a ele: “Manuel, veio tarefa pra  
2você?”, aí ele disse que veio, aí eu ensino junto com ele e ensino a  
3tarefa dele. Agora, eu não tenho aquele hábito de pegar e ensinar,  
4sabe, eu não tenho.  
5Lissa: Essas tarefas são da escola regular ou daqui?  
6Nicole: Não, de lá.  
7Lissa: ah tá, aí, são todas as matérias, né?  
8Nicole: É matemática, português...

Ao dizer que não possui o hábito de ensinar seu filho (linha 3) ela parece com isso querer dizer que se restringe a ensinar sua tarefa de casa, somente aquilo que é pedido pelo professor. É significativo aí perceber que em seu cotidiano existe a preocupação em fazer as tarefas escolares com seu filho, indicando assim uma preocupação em reforçar em casa os letramentos escolares.

### 6.3 Conclusões

Foi possível perceber, através das análises, como suas concepções de letramento estão ligadas à representação tradicional da escola como uma instituição excludente, na medida em que definem, a priori, que comportamentos devem ser esperados e os que não podem ser tolerados. Aliado a esse discurso, suas falas também indicam a reprodução de



discursos tradicionais da deficiência, quando ressaltam negativamente o que pode ser considerado, simplesmente, como características de seus filhos e filhas.

Ao mesmo tempo, revelam determinação e vontade de dar aos seus filhos e filhas os melhores tratamentos, quando contam sobre sua luta e persistência em conseguir o que consideravam bom de seu ponto de vista. Nesse sentido, a fala de Nicole é significativa quando reconhece e critica a falha da escola regular em ser incapaz de dar ao seu filho o mesmo tratamento que é dado aos demais.

Em seguida, apresento as considerações finais desta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi observado ao longo desta tese, as mudanças governamentais em torno das políticas de inclusão afetaram negativamente tanto os profissionais e as profissionais quanto às mães que têm seus filhos recebendo atendimento nas então Escolas Especiais.

De acordo com o que foi apresentado no Capítulo 2, a inclusão foi imposta às famílias sob a ameaça de que, sem a matrícula de seus filhos e filhas, haveria o cancelamento de vaga nos AEEs, onde, além da socialização na sala de aula através de recursos metodológicos, eles contam com o acesso ao atendimentos nas áreas clínicas, como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia, entre outros, atendimentos fundamentais para a manutenção de sua qualidade de vida.

Essa imposição do Governo, na figura da então Secretária de Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP), desencadeou uma série de consequências, algumas danosas, para todos os que estavam envolvidos no processo. Os professores da escola regular, em sua maioria, não receberam nenhuma preparação no sentido de como acolher esses alunos e alunas, gerando neles grande ansiedade e, muitas vezes, frustração por não saberem lidar com a nova situação. Com respeito às famílias, também se sentiram pressionadas a tomar uma decisão que ia de encontro aos anseios de muitas delas, pois não concordavam que seus filhos e filhas frequentassem a escola por medo de serem maltratadas ou mesmo desprezadas na instituição. É tanto que, no primeiro momento, a grande maioria delas não aderiu à inclusão, assim como também se recusou a tirar seus filhos e filhas das Escolas Especiais. Isso ficou claro em minha pesquisa etnográfica com as mães, conforme apresentado em suas falas analisadas no Capítulo 6.

O terceiro grupo que também foi atingido com as novas determinações governamentais foram as Escolas Especiais, que agora teriam de se adequar a um novo formato de Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde perderiam suas características de escola, pois não usariam mais os currículos escolares, passando então a ‘dar atendimentos’ aos alunos e alunas em torno das áreas de Letramento, Numeramento, entre outras. Quanto aos profissionais da área clínica, eles deixariam de trabalhar de forma setORIZADA e passariam agora a trabalhar em equipes multiprofissionais nos atendimentos. O governo foi tão criticado pela forma com a qual tentou instituir essas mudanças que, em 2008, ao instituir o Plano Viver sem Limite, a Presidenta Dilma Rousseff também extinguiu a SEESP, ficando a Educação Especial, a partir de então, sob a supervisão da Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República. Apesar do arrefecimento da obrigatoriedade

da inclusão pelo governo<sup>150</sup>, o modelo dos AEEs continua sendo posto em prática, mesmo com percalços, como foi apresentado ao longo desta tese.

O desejo de conhecer mais de perto o impacto desse novo formato da Educação Especial, especificamente, nas famílias e nos profissionais e nas profissionais que constituem o AEE, levou-me a esta pesquisa, que considero relevante para a compreensão desse contexto.

Apresento a seguir, de forma sucinta, os capítulos que estruturaram esta tese. No Capítulo 1, fiz minhas considerações iniciais sobre o tema, Educação Especial e a criação dos AEEs. Apresentei os dois grupos com os quais trabalhei durante a pesquisa: as profissionais da instituição pesquisada e as mães dos alunos e alunas atendidos ali. Por fim, elenquei as questões de pesquisa que foram desenvolvidas a partir do contexto apresentado.

No Capítulo 3, apresentei as diversas nomenclaturas que foram sendo usadas ao longo da história recente para nomear as pessoas com DID. Posicionei-me a favor do uso do termo Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (SANTOS; MORATO, 2012), por considerar que ele possui uma conotação positiva de transitoriedade e de superação. Além disso, realizei um apanhado histórico dos desenvolvimentos da Educação Especial no Brasil, fazendo relação com o contexto internacional e o local, a cidade de Fortaleza.

O capítulo 4 foi destinado à apresentação de meus aportes teóricos, a saber, a Teoria Social do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 2009), a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1999; 2003) e a proposta teórica de Gee (2000 – 2001) sobre as identidades. Considero que a articulação entre essas três teorias foi frutífera no sentido de me proporcionar subsídios para a análise das identidades profissionais e das identidades maternas. Isso porque essas teorias ressaltam a importância de se conhecer as práticas sociais de determinada comunidade para entender seu funcionamento. Especificamente nesta pesquisa, elas me propiciaram conhecer as práticas de letramento da instituição e, a partir daí, as identidades profissionais que se configuravam nesse contexto. No que diz respeito ao grupo das mães, conhecer suas concepções e representações do letramento me possibilitaram compreender como foram se configurando suas identidades maternas.

Em articulação direta com a teoria, desenvolvi no Capítulo 5 os pressupostos metodológicos da ADC e a proposta de análise de Gee para as identidades no contexto educacional, fazendo uma triangulação com a pesquisa etnográfica. A escolha metodológica desse tipo de pesquisa constituiu um desafio diário de ter de lidar constantemente com o novo e com o imprevisto, mas, ao mesmo tempo, mostrou-se extremamente valiosa em termos de

---

<sup>150</sup> Isso apesar de continuar a pressão do governo sobre as Escolas Especiais para que incluam todos os seus alunos e alunas.

me prover um conhecimento significativo da comunidade analisada. Além disso, a experiência de adotar a Etnografia foi muito gratificante e me inspirou como exemplo de vida, porque através dela pude conhecer e conviver, por mais de um ano, com profissionais comprometidas com seus atendimentos às crianças e com mães com um histórico de vida muito difícil, mas que são exemplos de amor e dedicação aos filhos. Visto que essa metodologia ainda não é muito conhecida em seu potencial em vários lugares do Brasil, preocupei-me em detalhar os métodos de estudo e explicar, minuciosamente, os passos da pesquisa. Também foi nesse capítulo que apresentei a instituição, assim como as participantes.

No Capítulo 6 analiso a fala das profissionais da instituição com base em uma categoria que teve muita relevância nas conversas informais que tive com elas e nas entrevistas semiestruturadas, como a falta de transdisciplinaridade no grupo. Relacionado a isso, reproduzo minhas questões de pesquisa que foram apresentadas no Capítulo 1:

- De que forma as mudanças introduzidas na instituição impactaram na configuração das identidades profissionais da equipe multidisciplinar?
- Quais são as práticas de letramento diárias dessas profissionais na instituição?
- Sobre suas identidades profissionais, como se veem e como acham que são vistas pelas pessoas? Quais são alguns discursos que podem ser percebidos em suas falas sobre as áreas profissionais representadas ali?
- De que forma a presença de múltiplos letramentos na instituição gera conflitos entre os que ali trabalham e como esses conflitos podem, por sua vez, contribuir para a configuração de suas identidades profissionais?

De acordo com o que foi apresentado nas análises, as mudanças na configuração dos AEEs geraram mudanças em alguns de seus paradigmas profissionais. Com respeito às professoras, tiveram que parar de ‘dar aulas’ no formato da escola regular ao qual estavam acostumadas, para então começar a ‘dar atendimentos’ em torno dos quais não se sentiam seguras quanto à sua definição. Ao mesmo tempo, passaram a conviver mais de perto com os membros do grupo terapêutico, já que eles passaram a visitar suas salas de aula duas vezes na semana. Esse relacionamento, artificialmente criado, trouxe à tona muitas das questões de pesquisa mencionadas há pouco e que considero que foram, pelo menos em grande parte, elucidadas nas análises as quais apresento, a seguir, de maneira sucinta.

Através das análises, foi possível perceber a clara divisão entre os dois grupos, tanto no que diz respeito ao modo como veem sua atuação profissional como a forma em que interagem cotidianamente. Por cada grupo agir de forma isolada, geralmente não conhecem as

práticas de trabalho uns dos outros, mas em suas falas indicaram ter esse conhecimento muitas vezes a partir de parâmetros convencionados no passado sem nenhuma base no real, como o fato de considerarem as professoras como ‘cuidadoras’, como se ensinar fosse sinônimo de cuidar. Enquanto as pedagogas mostram-se preocupadas em afirmar-se como profissionais na instituição, os grupos terapêuticos parecem confortáveis em suas identidades discursivas e institucionais (GEE, 2000 - 2001), dedicando tempo para desenvolver os atendimentos em seus respectivos grupos.

Assim, as identidades que são construídas ali, distintas para as pedagogas e para os membros dos *grupos terapêuticos*, indicam que suas estratégias profissionais e de socialização são diferentes devido às necessidades cotidianas desses dois grupos de profissionais, pois os técnicos preocupam-se mais com seu trabalho e as trocas de informações relacionadas aos atendimentos dentro de seu grupo, sem se preocuparem em ter que ficar ‘lutando’ em torno do reconhecimento de suas identidades profissionais e sociais dentro da instituição. Já as pedagogas veem a necessidade de procurar o reconhecimento desses dois aspectos das identidades, tendo que negociá-las cotidianamente no trato com os outros profissionais do Centro (GEE, 2000 - 2001). Isso traz à luz a existência de uma assimetria nas relações entre as profissionais que, idealmente, deveriam estar trocando informações entre si para melhor prestar atendimento às pessoas com DIDs que frequentam a instituição.

Ainda em relação às professoras é possível perceber que as indefinições nos atendimentos da instituição as deixam inseguras a respeito da natureza dos atendimentos, gerando com isso insatisfação. Junte-se a isso a imagem negativa que consideram ter perante a sociedade. Essas insatisfações, ou mesmo frustrações, são preocupantes e merecedoras de atenção, porque podem acabar por afetar os atendimentos. Precisam, portanto, ser discutidas em oficinas voltadas para a prática profissional.

Assim, o novo formato dos AEEs imposto pelo Governo, de integração entre o setor clínico e o educacional, deve ser repensado de forma que os dois lados possam trabalhar juntos, valorizando igualmente as características das áreas profissionais representadas na instituição. Provavelmente, um caminho seria o de incrementar os eventos de letramento (HEATH, 1983) na instituição por tornar mais frequentes os encontros dos dois grupos de profissionais, de modo que exista um planejamento mais amplo de atividades em comum. O desenvolvimento das práticas de letramento (STREET, 1984), envolvendo as pedagogas e os membros dos *grupos terapêuticos*, pode contribuir para que os atendimentos possam acontecer de forma holística e natural.

O Capítulo 6 foi direcionado à fala das mães no que diz respeito a suas concepções de letramento e o que revelam de suas identidades maternas. Relacionado a isso, menciono, novamente, minhas questões de pesquisa sobre as mães, esperando que elas tenham sido respondidas nesse capítulo:

- Como as representações de letramento das mães contribuíram para o desenvolvimento de suas identidades maternas?
- De que forma a imposição da inclusão contribuiu para tensão e insegurança das mães em relação ao bem estar de seus filhos e filhas?

Ao analisar o *Significado Representacional* e o *Significado Identificacional* nas análises, percebi, em muitos momentos de suas falas, a grande importância que atribuem aos letramentos formais, principalmente àqueles relacionados ao ensino escolar formal, quando tentam ensinar, por exemplo, aspectos formais de escrita da língua portuguesa, como o alfabeto e a escrita do nome.

Em suas falas, também encontrei um discurso relacionado à visão tradicional da escola como uma instituição segregadora, na medida em que estabelece os parâmetros aceitáveis de comportamento e desempenho desejáveis para seus alunos e alunas. Quem não se adapta corre o risco de sofrer sanções ou mesmo expulsão dela. Ao reproduzir esse discurso, elas acabam reproduzindo o discurso tradicional da ‘deficiência’ que a relacionava à incapacidade e à exclusão escolar. As análises sugerem, então, identidades conflitantes, pois enquanto querem propiciar a seus filhos e filhas os melhores atendimentos que possam conseguir, tentam distanciá-los da escola regular, muitas vezes em suas falas, dando a entender que seria para sua proteção, como se eles ou elas não fossem capazes de frequentar aquele lugar.

Essas representações podem estar na origem da resistência de muitas famílias em incluir seus filhos e filhas na escola regular. Daí vem a necessidade urgente de o Governo investir, tanto financeiramente como em recursos humanos, como já foi sugerido no começo desta seção, em mudanças de paradigmas relacionados à escola regular, especificamente aqui a pública, de modo que ela seja realmente um lugar democrático de aprendizagem onde todos se sintam bem-vindos e valorizados em suas diferenças. Nesse contexto, será possível pensar a inclusão.

Ao escolher determinadas categorias teóricas e metodológicas, que considerei satisfatórias para responder às questões de pesquisa, reconheço que surgiram muitas outras

questões nas entrevistas e ao longo da pesquisa etnográfica, que não puderam ser contempladas devido aos limites de um trabalho desse porte. Tampouco os suportes teóricos e metodológicos usados aqui esgotaram as potencialidades de análise nos textos produzidos a partir das transcrições das entrevistas e nos diários de participante, restando, com certeza, muito a ser dito sobre o tema. Espero com esta tese, porém, ter levantado questões e desafios que possam ser levados adiante através do incentivo a novas pesquisas e como mais um dado a ser considerado pelas autoridades governamentais ao estabelecerem diretrizes relacionadas à Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. A. V.; SÁNCHEZ, L. E. G.; AGUILLELA, A. R. Inclusão e Qualidade de vida na educação do alunado com deficiência. *In: Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 221-236, maio/ago. 2011. Tradução: Amaralina Miranda de Souza.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8. ed. Traduzido por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal LTDA, 2001.
- ALVES, A. DE A. A Concepção de Ideologia em Althusser e Gramsci: complementações e/ou divergências? **36º Encontro Anual da ANPOCS**. GT 18 – Marxismo e Ciências Sociais, 2012.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APAE. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/41485>>. Acesso em: 19 nov.2013.
- ATENDIMENTO Educacional Especializado – AEE. **Educação Acessível a todos: um princípio ético**. Projeto Experimental, 2009.
- BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. DOS. Deficiência, direitos humanos e justiça. *In: Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR*. Editora Gráfica LTDA, v. 6, n. 11, dez, 2009, p. 65-77.
- BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. Disability studies today. Cambridge: Polity Press, 2002. *In: DINIZ, D; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. DOS*. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR**. Editora Gráfica LTDA, v. 6, n. 11, dez, 2009, p. 65-77.
- BARTON, L. (Ed.). **Discapacidad & Sociedad**. Madrid: Morata Editora, 1998. *In: DINIZ, D; \_\_\_\_\_*.; IVANIČ, R. **Writing in the Community**. London: Sage, 1991.
- \_\_\_\_\_.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. Londres/Nova York: Routledge, 1998.
- \_\_\_\_\_.; HAMILTON M.; IVANIČ, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres/Nova York: Routledge, 2000.
- \_\_\_\_\_.; TUSTING, K. **Beyond Communities of Practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, Reino Unido/Cambridge, EUA: Blackwell, 2009.
- \_\_\_\_\_.; PAPAN, U. **The Anthropology of Writing: understanding textually mediated worlds**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2010.



BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**. Identidades e letramentos. Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado), 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BELFIORE, M. E. *et al.* **Reading Work: Literacies in the New Workplace**. Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Texto, Gêneros do Discurso e Ensino. **Gêneros do Discurso na Escola**. Helena H. Nagamine Brandão (coord.). Vol. 5, São Paulo: Cortez, 2000, p. 17- 45.

BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *In: Journal of Literacy Research*. Estados Unidos/Reino Unido: Sage Publications, v. 34, nº 3, 2002, p. 337-356.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6571 de 17 de Setembro de 2008**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov.2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.480 de 16 de Maio de 2011**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.690 de 02 de Março de 2012**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro – Escola de Atenção às Diferenças**, Ano XX, boletim 03, abril, 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/19131803escoladiferencas.pdf>>. Acesso em: 18 nov.2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite**. Decreto Nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE, 2011**. Projeto de Lei entregue ao Congresso em 15 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6571 de 17 de Setembro de 2008**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov.2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.480 de 16 de Maio de 2011**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.690 de 02 de Março de 2012**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro – Escola de Atenção às Diferenças**, Ano XX, boletim 03, abril, 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/19131803escoladiferencas.pdf>>. Acesso em: 18 nov.2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite**. Decreto Nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE, 2011**. Projeto de Lei entregue ao Congresso em 15 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6571 de 17 de Setembro de 2008**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho, Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov.2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.480 de 16 de Maio de 2011.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.690 de 02 de Março de 2012.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro** – Escola de Atenção às Diferenças, Ano XX, boletim 03, abril, 2010, Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/19131803-escoladiferencas.pdf>>. Acesso em: 18 nov.2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite.** Decreto Nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE, 2011. Projeto de Lei entregue ao Congresso em 15 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989.**

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956,** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678,** de 24 de setembro de 2002.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 jan.2007.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar**, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 jan.2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

DAVIES, A. C. **Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others**. Routledge, Londres, 1999.

DECLARAÇÃO de Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas. Nações Unidas, 1971, parágrafo 7.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Strategies of Qualitative Inquiry**. 3. ed. Estados Unidos/Reino Unido: Sage Publications, 2008.

DIAS, S. DE SOUZA; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abril-junho 2013.

DINIZ, D; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *In: Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 23(10), out, 2007, p. 2507-2510.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. DOS. Deficiência, direitos humanos e justiça. *In: Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR*. Editora Gráfica LTDA, v. 6, n. 11, dez, 2009, p. 65-77.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. Londres: Ed. Pinter, 1996.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**, Longman Group Limited Pearson, Edimburgo, Segunda Edição, 2010.

\_\_\_\_\_. **Critical discourse analysis**. Londres/Nova York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_.; WODAK, R. Critical discourse analysis. *In: DIJK, T. A. (ed.). Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, v. 2. Discourse as Social Interaction (p. 258-84). London: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_. **The dialectics of discourse**. *Textus*, 14 (2): 3-10, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Mudança Social*. Coord. Trad., revisão e prefácio à Ed. Brasileira de I. Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse** – Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. Critical Discourse Analysis in Transdisciplinary Research. *In: WODAK, R.; MEYER, M. (ed) Methods on Critical Discourse Analysis*. Ed. Sage, 2. ed, 2009, p. 53-70.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A escola de atenção às diferenças**. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com>>. Acesso em: 19 nov.2013.

\_\_\_\_\_. **A Escola de Atenção às Diferenças**. Disponível em: <<http://www.banco deescola.com/a-escola-de-atencao-as-diferencas.htm>>. Acesso em: 13 nov.2013.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**, 3ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 3ª Ed, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 13ª edição, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, Poder-Saber**. (Organizador: Manoel Barros da Motta). Coleção: Ditos e Escritos, v.4, Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. “**Est-il donc important de penser?**”. Entrevista com D. Éribon. *In: FOUCAULT, Dits et Écrits IV* 1980, 1988. Paris: Gallimard, 2006, p.178 – 182.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 2006, p.178-182.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GEE, J. P.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. **The New Work Order: behind the language of the New Capitalism**. Estados Unidos da América, Westview Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Identity as Analytic Lens for Research in Education**. *Review of Research in Education*, v. 25, 2000 – 2001, p. 99-125.

\_\_\_\_\_. Reading as Situated Language: a social cognitive perspective. *In: Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.44: 8, 2001, p. 714-725.

\_\_\_\_\_. **Discourses In and Out of School**: looking back. Artigo preparado para um fórum na Universidade de Hofstra, Nova Iorque, Estados Unidos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Social Linguistics and Literacies**. 4ª Ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Trad. F. Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Local knowledge**. Londres: Fontana Press, 1993. [1983]

GIDDENS, A. **Modernity and self-identity**. Self and society in the late modern age. Cambridge, Grã-Bretanha: Policy Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOODY, J (Ed) **Literacy in Traditional Societies**. 1ª Ed. Cambridge: Cambridge University Press, Inglaterra, 1968.

\_\_\_\_\_. **The Consequences of Literacy**. In: J. Goody (Ed) **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, Inglaterra, 2005, p. 27-68.

\_\_\_\_\_. **The Logic of Writing and the Organization of Society**. Universidade de Cambridge, 1986.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e Gramática**: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n.24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

GRAFF, H. J. **The literacy myth**: Literacy and social structure in the nineteenth-century city. Nova York, Academic Press, 1979.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. Traduzido por Q. Hoare & G. N. Smith (edit). Londres: Lawrence e Wishart, 1971.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar** 3ª Ed. London: Edward Arnold, 2004.

HARVEY, D. **Justice, Nature and the Geography of Difference**, Oxford: Blackwell, 1996.

HEATH, S. B. **Ways with Words**: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_.; STREET, B. **On Ethnography**: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2008.

HULL, G.(Ed) **Changing Work, Changing Workers**: critical perspectives on language, literacy, and skills. Publicado pela Universidade do Estado de Nova Iorque, Albany, 1997.

INCLUSIVE. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br>>. Acesso em: 19 nov.2013.

INCLUSÃO Brasil. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 out.2013.

INCLUSAOJA. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/tag/decreto-761111/>>. Acesso em: 19 nov.2013.

JANUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, p. 123 (Série Educação Especial).

JONES, K.; MARTIN-JONES, M. E.; BHATT, A. **Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacies**: participant diaries and diary interviews. *In*: Martin-Jones, M.; Jones, K. *Multilingual Literacies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, p. 319-351. Tradução Izabel Magalhães: **A Construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue** – diários de participantes e entrevistas. *In*: *Discursos e Práticas de Letramento* (Org.) Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 111-158.

JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R.; M., KOMATSU, S. **Descentralização e Intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil**: a experiência de Fortaleza. XI Concurso de Ensayos del CLAD “El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”. Caracas, 1997, p. 1-75.

KING, N.; HORROCKS, C. **Interviews in Qualitative Research**. Londres, Inglaterra: Publicações SAGE, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 10ª reimpressão, 2008.

KVALE, S. **Interviews**: an introduction to qualitative research interviewing. Londres: Sage Publications, 1996.

\_\_\_\_\_. **Interviews**: learning the craft of qualitative research interviewing. Londres: Sage Publications, 2009.

LABOV, W. **Language in the Inner City**: studies in Black English Vernacular. Filadélfia, Imprensa da Universidade da Pensilvânia, 1972.

LANKSHEAR, C. **Changing Literacies**. Universidade Aberta, Bristol, 1997.

\_\_\_\_\_. **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007, p. 95-113.

LATOUR, B. (1996). **On interobjectivity**: symposium on “The lessons of simian society.” *Mind, Culture and Activity*. In site: <[www.ensmp.fr/~latour/Articles/63-interobjectivity.htm](http://www.ensmp.fr/~latour/Articles/63-interobjectivity.htm)>.

LEITÃO, V. M. **Instituições, Campanhas e Lutas**. História da Educação Especial no Brasil. Fortaleza, Ceará: Edições UFC – Coleção Diálogos Intempestivos, 2008.

LUCKASSON, R.; Reeve, A. (2001). **Naming, defining, and classifying in mental retardation**. *Mental Retardation*, 39, p.47–52.

MAGALHÃES, I. **Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

\_\_\_\_\_. Escrita e Identidades. *In: Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 7, 2004, p. 106-118.

\_\_\_\_\_. **Introdução: a análise de discurso crítica**. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada *D.E.L.T.A.*, 21: Especial: 1 - 9, 2005.

\_\_\_\_\_. **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada D.E.L.T.A.**, 21: Especial: 179-205, 2005.

\_\_\_\_\_. Práticas Discursivas de Letramento: a Construção da Identidade em Relatos de Mulheres. *In: KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do Letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995], 10ª Ed., 2008, p. 201–235.

\_\_\_\_\_. **Múltiplos Letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente**. Projeto Integrado de Pesquisa, CNPq, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Sul**, 1922.

\_\_\_\_\_. **Desvendando Máscaras Sociais**, 2. ed. Trad. Alba Zaluar Guimarães, Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1997.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.) **Multilingual literacies**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 23, 1989. p. 5-15. *In: LEITÃO, V. M. Instituições, Campanhas e Lutas*. História da Educação Especial no Brasil. Fortaleza, Ceará: Edições UFC – Coleção Diálogos Intempestivos, 2008.

MEY, Jacob L. **Pragmatics: as introduction**. Oxford: Blackwell, 1993.

\_\_\_\_\_. **As Vozes da Sociedade**. Trad. Ana Cristina de Aguiar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, abr./jun, 2008, p. 307-316.



O'CONNOR, Peter. **Thinking Work:** theoretical perspectives on workers' literacies. v. 1. Editado por: Peter O'Connor. ALBSAC (Adult Literacy and Basic Skills Action Coalition): Austrália, 1994.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: <<http://un.org>>. Acesso em: 28 out.2013.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**, 2004.

PESSOA com deficiência, 2013, p.14. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>. Acesso em: 30 out.2013.

PONTE, S. **Fortaleza Belle Époque: reformas urbanas e controle social – 1860 – 1930**. 2ª Ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1999.

PORTAL Aprendiz. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/09/13/inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-permanece-em-debate-no-governo/>>. Acesso em: 19 nov.2013.

RADHAY, R. A. A imigração, a etnografia e a ética. *In: Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Nelis/Ceam/UnB, 9 (2): 2008, p.45-56.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V.; **Análise de discurso crítica**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia: O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Sua Crise e o Protagonismo Juvenil**. Tese de Doutorado, UNB: 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

REVISTA da FENEIS, **Publicação Trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. n.46. Dez 2011/Fev 2012.

RIOS, G. **Literacy discourses**. A sociocultural critique in Brazilian communities. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROOS, A. P. Sobre a (in) governabilidade da diferença. *In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (org) Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*, Belo Horizonte: MG, Autêntica Editora, 2009, p. 13-31.

ROSSATO, S.; LEONARDO, N. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, n.1, 2011, p.71-86.

RUTHERFORD, J. (Org.). **Identity: community, culture, difference**. Londres: Lawrence e Wishart, 1990.

SANJEK, R. **Fieldnotes: the makings of Anthropology**. Nova Iorque: Cornell University, 1993.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *In: Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n.1, jan-mar, 2012, p. 3-16.

SARANGI, S. Reconfiguring self/identity/status role: the case of professional role performance in healthcare encounters. *In: Journal of Applied Linguistics and Professional Practice, Equinoxonline, JALPP* v. 7.1, 2010, p. 75-95.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down**. Identidades docentes, discursos e letramentos. Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado), 2008.

\_\_\_\_\_.; BATISTA JÚNIOR; MAGALHÃES, 2012. Desdobramentos Recentes da Educação Inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2012, p. 699 – 724.

\_\_\_\_\_. **Measurement of Literacy: Literacy in Traditional Societies**. GOODY, J (org.), Cambridge: Cambridge University Press, Inglaterra, 2005 (1. ed. 1968).

SCHALOCK, R. L. *et al.* **The Renaming of Mental Retardation: understanding the change to the term Intellectual Disability**, *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 45, n. 2, abril, p.116–124, 2007.

SCRIBNER, S.; M. COLE. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, MA: H.U.P, 1981.

SHUMAN, A. **Other People's Stories: entitlement claims and the critique of empathy**. Universidade de Illinois, Estados Unidos, 2005.

SILVA, T. (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org) **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Social literacies**. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres/Nova York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. *In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. Multilingual literacies*. Amsterdã/ Filadélfia: John Benjamins, 2000, p. 17-29.

\_\_\_\_\_. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to Literacy in theory and practice**. *Current issues in comparative education* 5 (2), 2003, p. 77–91.

\_\_\_\_\_. The Future of 'Social Literacies'. In: BAYHAM, M.; PRINSLOO, M (Orgs.) **The future of Literacy Studies**. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, p. 21-37.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (3rd ed.). New York: John Wiley, 1998. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Strategies of Qualitative Inquiry**, Estados Unidos/Reino Unido: Sage Publications, 3. ed., 2008.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures**. Londres/Nova York: Routledge, 2000, p. 9-37.

THOMPSON, J. B. **Ideology and modern culture**. Cambridge: Polity Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Cultura Moderna** - teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2007.

TV BRASIL. Salto para o futuro: escola de atenção às diferenças. Proposta da Série: Rita Vieira de Figueiredo. Ano XX, boletim 03, Abril, 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>>. Acesso em: 19 nov.2013.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Acesso em: 27 out.2013.

VAN DIJK, T. **Discurso de Poder**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, T. Three Models of Interdisciplinarity. In: WODAK, R.; MEYER, M. (ed). **Methods on Critical Discourse Analysis**. Ed. Sage, 2. ed., 2009, p. 3-18.

VYGOTSKY, L. S. Los problemas fundamentales de La defectología contemporánea. Em:

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997a, p. 11-40.

WODAK, R. **Do que trata a ACD** – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v. 4, nº especial, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.) **A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity**. John Benjamins Publishing Company, 2005.

\_\_\_\_\_.; MEYER, M. (org.) **Methods on Critical Discourse Analysis**. 2. ed.: Sage, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Trad. T Silva. *In: SILVA, T.; LOURO, G. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-72.*

# **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

## APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Universidade Federal do Ceará  
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 210/10

Fortaleza, 10 de setembro de 2010

Protocolo COMEPE nº 199/10

Pesquisador responsável: Lissa Mara Saraiva Fontenele

Título do Projeto: "Múltiplos letramentos e a formação das identidades profissionais no atendimento educacional especializado (AEE)- uma pesquisa etnográfica crítica"

Levamos ao conhecimento de V.Sª. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 09 de setembro de 2010.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Dra. Miriam Parente Monteiro  
Coordenadora Adjunta do Comitê  
de Ética em Pesquisa  
COMEPE/UFCE

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS PROFISSIONAIS

#### Identificação

1. Qual o seu nome e idade?
2. De onde você é?
3. Onde você mora atualmente? Há quanto tempo?
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Há quanto tempo você atua na educação?

#### Letramento

6. Que atividades de leitura e escrita você desenvolve em família? Como?
7. E no lazer? Como?
8. E no trabalho? Como?
9. Como você avaliaria o seu desempenho nessas situações de leitura e escrita?
10. De que forma você traz essas experiências de leitura e escrita para o seu trabalho?
11. Nas suas atividades, quais são os textos mais frequentes (na escola, nos planejamentos, em casa, na rua, no lazer...)?
12. Hoje, quais os textos que você considera básicos (funcionais ou necessários) para o desempenho de suas atividades?
13. Destes, com quais textos você está mais familiarizada?

#### Identidade

14. O que as pessoas costumam pensar em relação à profissão de assistente social, psicólogo, médico, pedagogo...?
15. Por que você escolheu esta profissão? Por que permaneceu nela? Que satisfação esta profissão te traz?
16. Que características você considera próprias ao/a assistente social, psicólogo, médico, pedagogo...?
17. Que características você apontaria ao/a assistente social, psicólogo, médico, pedagogo...?



**Atendimento Educacional Especializado**

18. Quando você começou a trabalhar na Educação Especial e como foi que isso aconteceu?
19. Como é o atendimento à pessoa deficiente?
20. Como foi sentido o atendimento no começo?
21. Que mudanças foram promovidas na dinâmica do centro depois do início dos atendimentos?
22. Como você faz para transmitir segurança às famílias?

**Interdisciplinaridade**

23. Como é sua relação com os outros profissionais no centro de atendimento à pessoa deficiente?
24. Como é feita a avaliação do/a aluno/a?
25. Como é o processo de elaboração dos pareceres?
26. Como é a leitura dos pareceres da equipe multiprofissional?
27. Quem lê?
28. Quais são suas expectativas em relação à Educação Especial?

## **APÊNDICE C**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS MÃES**

#### **Discursos sobre a Deficiência**

1. Como foi que vocês perceberam que seu/sua filho/a tinha deficiência?
2. Quais foram seus sentimentos em relação a seu filho/sua filha?
3. Que tipo de orientação vocês receberam quando souberam que seu filho tinha deficiência?
4. Hoje, quais são seus cuidados com seu filho/sua filha?
5. Quais eram suas atividades diárias antes de saber da deficiência?
6. E hoje, como é a sua rotina?

Somente se trabalhar fora:

7. Quais as atividades que você desempenha no seu trabalho?

#### **Identidades**

8. Quando chegou o período escolar do seu filho, quais foram suas preocupações sobre a educação dele/a?
9. Como foi a adaptação de seu filho/filha?
10. Como são desenvolvidas as atividades na escola? E em casa?
11. Em algum momento vocês buscaram uma escola regular para os estudos de seu filho/sua filha? O que fez com que vocês buscassem uma escola regular?
12. Que leituras ou atividades envolvendo textos o seu filho/a sua filha costuma fazer em casa?
13. O que vocês consideram positivo no atendimento da equipe multiprofissional em relação ao seu filho/sua filha? E negativo?

#### **Letramento Inclusivo, Práticas no Letramento Especial e Gênero**

14. O que significa a escola para seu filho/sua filha?
15. Como é feita a interação entre a equipe multiprofissional e a família?
16. Como deve ser o Ensino Especial na Escola Regular?

**APÊNDICE D**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**PARA AS PROFISSIONAIS**

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: **MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA CRÍTICA** realizada pela doutoranda Lissa Mara Saraiva Fontenele, aluna regular do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, sendo orientada pela Professora Doutora Maria Izabel Magalhães. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos desta pesquisa são de investigar de que forma múltiplos letramentos nas relações interdisciplinares contribuem para as identidades profissionais nos AEE, examinando, para isso, que relações existem entre múltiplos letramentos e identidades profissionais, tentando também compreender qual é a relação entre identidades profissionais e identidades de gênero.

Este termo de consentimento é entregue em duas vias para sua assinatura, caso venha a concordar em participar da pesquisa, uma via fica com você e a outra fica com a pesquisadora. O material utilizado para coleta de dados será um formulário composto de uma entrevista com questões abertas (semi-estruturadas) sendo utilizado gravador para a entrevista. Se alguma destas questões gerarem desconforto ou constrangimento para você, você não será obrigado a respondê-las. Isso não o penalizará nem o impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão na instituição pesquisada em um horário previamente combinado com você que lhe seja mais apropriado. Depois das entrevistas, elas serão transcritas fielmente levando em consideração as respostas dos entrevistados. Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado no decorrer da análise e publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com o Estudo. Na conclusão do Estudo, os benefícios dessa pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de uma boa integração entre os

diversos profissionais que trabalham nos AEE - condição fundamental para estimular o crescimento das pessoas com deficiências com vistas à sua integração como membros da sociedade. Ao final da pesquisa também haverá um encontro na instituição, em um momento apropriado para todos, onde a pesquisadora apresentará dados de sua pesquisa e fará um apanhado geral da mesma para toda a equipe multiprofissional do AEE pesquisado.

As pesquisadoras se encontram disponíveis a esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Aluna Lissa Mara Saraiva Fontenele, CPF: 492461 353 34, telefone para contato: (85) 32624188, e-mail: [lissafontenele@gmail.com](mailto:lissafontenele@gmail.com); e a Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães, CPF: 001981 611 15, e-mail: [mizabel@uol.com.br](mailto:mizabel@uol.com.br). Para informar qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço Av. Cel. Nunes de Melo, 1127, Campus Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo – CEP 60430-270 – Fone (85) 33668338 – Fortaleza-CE. O Estudo obedece às normas Nº 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde e de acordo com a Declaração de Helsinki (1965) e as revisões de Tokyo (1975) e Venice (1983).

### **Compromissos Éticos:**

Dentre as normas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos o cumprimento de garantia de que você:

- Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa com os profissionais responsáveis do Estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgirem. A Coordenadora desta pesquisa é a Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães: [mizabel@uol.com.br](mailto:mizabel@uol.com.br) e a Aluna Lissa Mara Saraiva Fontenele: [lissafontenele@gmail.com](mailto:lissafontenele@gmail.com).
- Neste Estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos.
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie;
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação de seu nome nem qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e seu anonimato;
- Você poderá ter acesso a **todas as informações colhidas** pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições gravadas de sua entrevista, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedido que seja publicado.

• O pesquisador utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Lissa Mara Saraiva Fontenele e Maria Izabel Magalhães – pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O abaixo-assinado, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG nº \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste Termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

|                           |             |                   |
|---------------------------|-------------|-------------------|
|                           |             |                   |
| <b>Nome do Voluntário</b> | <b>Data</b> | <b>Assinatura</b> |

|                            |             |                   |
|----------------------------|-------------|-------------------|
|                            |             |                   |
| <b>Nome do Pesquisador</b> | <b>Data</b> | <b>Assinatura</b> |

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS MÃES

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: **MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA CRÍTICA** realizada por mim, Lissa Mara Saraiva Fontenele, que sou aluna do doutorado da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, sendo orientada pela Professora Doutora Maria Izabel Magalhães. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos desta pesquisa são de estudar a maneira de como você lida com a deficiência de seu filho tanto em casa quanto na escola, assim como também entender como foi o seu processo de busca de uma escola para seu filho e como são tratados os estudos de seu filho em casa. Também gostaria de saber qual a sua visão em relação ao atendimento multiprofissional neste centro de atendimento no qual seu filho se encontra. Nesse mesmo sentido, gostaria que você me respondesse sobre qual sua opinião em torno do papel da escola para seus filhos e quais seriam algumas das características desejáveis para um profissional que lida com alunos deficientes. Estou fazendo essas perguntas para você porque quero saber como se dá sua relação e a de seu filho com esses profissionais e como eles agem com vocês a fim de que possa haver sempre uma melhora nessas relações que têm por objetivo a qualidade de vida para seu filho.

Este documento que você está lendo se chama Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, se você concordar em participar desta pesquisa, deverá assinar as duas vias dele – uma via fica com você e a outra fica comigo. Preciso de sua autorização para que nossa entrevista seja gravada, e eu possa depois analisar, estudar tudo que você falou bem direitinho. As entrevistas serão feitas neste AEE que seu filho está matriculado no dia e horários que forem melhores para você. Meu estudo é uma atividade da minha Universidade, é uma coisa correta, honesta, que passou pela avaliação de pessoas responsáveis por zelar cuidadosamente desse tipo de estudo. Se você quiser participar do meu estudo na Universidade, será muito importante para mim e para isso não será cobrado nenhum dinheiro de qualquer espécie, e você também não receberá nenhum pagamento por participar nele. Se você aceitar participar, pode em qualquer momento de nossa entrevista desistir de continuar ou não querer responder a uma pergunta sem que você seja prejudicado em nada. Será

garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não aparecerá em nenhum momento da pesquisa nem no trabalho final. No final do Estudo, os benefícios dessa pesquisa poderão contribuir para o melhor preparo dos diversos profissionais que trabalham nos AEE – melhora essa que vai beneficiar diretamente seu filho ou filha para seu crescimento de forma que ele/ela viva melhor na sociedade. Ao final da pesquisa também haverá um encontro na instituição, em um momento apropriado para todos, onde a pesquisadora apresentará os dados de sua pesquisa sobre o AEE pesquisado.

Agradeço e deixo o meu telefone (085 32624188) pra você ligar a qualquer hora pra tirar alguma dúvida. Deixo também o Endereço e o telefone do local que meu projeto foi aprovado. É o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço Av. Cel. Nunes de Melo, 1127, Campus Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo – CEP 60430-270 – Fone (85) 3366 8338. Este é o local que pessoas de boa conduta exigem que façamos estudos honestos e que respeitemos a decisão e a vontade das pessoas com as quais conversamos e estudamos. Eles e eu temos todo o zelo de que você seja respeitado(a) e protegido(a). Por isso não divulgaremos o seu nome em nada desse documento. Muito obrigado.

### **Compromissos Éticos**

Dentre as normas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos o cumprimento de garantia de você:

1 Ter contato, em qualquer etapa do estudo, com a pesquisadora Lissa Mara Saraiva Fontenele para receber esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa e de como será sua participação: fone: (85) 32624188. Endereço eletrônico: lissafontenele@gmail.com.

2 Não querer mais participar da pesquisa sem que tenha que se justificar e sem que sofra nenhuma penalidade;

3 Receber garantias de que não haverá divulgação de seu nome ou de qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e anonimato;

4 Ter acesso às informações sobre o estudo ou sobre seus resultados;

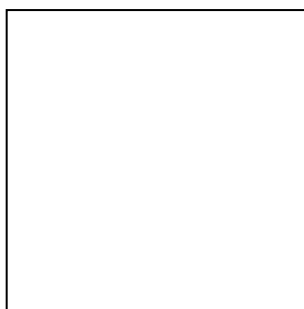
5 E, como pesquisadora, utilizarei as informações somente para esta pesquisa. Assumo o compromisso de cumprir os termos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

6 Você receberá uma via deste documento.

O abaixo-assinado, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG nº \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre ele, assim como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste Termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

|                               |             |                   |
|-------------------------------|-------------|-------------------|
|                               |             |                   |
| <b>Nome do Voluntário (a)</b> | <b>Data</b> | <b>Assinatura</b> |



**Polegar Direito do (a) Voluntário (a) (caso não saiba ler)**

|                            |             |                   |
|----------------------------|-------------|-------------------|
|                            |             |                   |
| <b>Nome do Pesquisador</b> | <b>Data</b> | <b>Assinatura</b> |

|   |             |                   |
|---|-------------|-------------------|
|   |             |                   |
| <b>Nome da testemunha (caso o voluntário não saiba ler)</b> | <b>Data</b> | <b>Assinatura</b> |





## APÊNDICE G

## DIÁRIO DA PARTICIPANTE SAMARA DO DIA 22 DE SETEMBRO DE 2011



Universidade Federal do Ceará - UFC

Centro de Humanidades

Departamento de Letras Vernáculas

Programa de Pós-Graduação em Linguística (ppgl) - (85)33667826

DATA: 22/09/11

Samara  
22/09/11  
ppgl

DIÁRIO DE PARTICIPANTES - SEMANA 1

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) - UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA CRÍTICA

|       | 1) Atividades desenvolvidas hoje: Quais foram? Onde? Com quem?  | 2) Contatos travados hoje com profissionais de outras áreas em ambiente de trabalho: quais contextos?   |
|-------|---|---|
| MANHÃ |   |   |
| TARDE | <p>Fiz alguns 10 min. conversados. No dia de parceria de atividades 6. Trabalhei a atividade de montagem, sequência lógica, formação de noções - a estimulação da linguagem, adição - de - os de acordo com a necessidade de cada paciente.</p> | <p>A coordenadora pediu pra eu atender uma paciente mais cedo, pois a mesma usava-me a avaliação psicológica, por isso precisava de mais tempo livre.</p> |

## APÊNDICE H

## DIÁRIO DA PARTICIPANTE SAMARA DO DIA 23 DE SETEMBRO DE 2011



Universidade Federal do Ceará - UFC

Centro de Humanidades

Departamento de Letras Vernículas

Programa de Pós-Graduação em Linguística (ppg) - (85)33667628

DATA: 23 / 08 / 11

DIÁRIO DE PARTICIPANTES - SEMANA 1

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) - UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA CRÍTICA

|              | 1) Atividades desenvolvidas hoje: Quais foram? Onde? Com quem?  | 2) Contatos travados hoje com profissionais de outras áreas em ambiente de trabalho: quais contextos?  |
|--------------|---|--|
| <i>Manhã</i> |   |  |
| <b>MANHÃ</b> |   |  |
| <b>TARDE</b> | <p>Atividades em grupo terapêutico formado por fonoaudiólogos e 1 TO, 6 intérpretes de grupo, cada um UF, 06 alunos do AEE. Desempenhamento de habilidades manuais, linguagem e interação social através de arte (pintura/colar). Concentrar as atividades em grupo, segue orientamentos individuais.</p> | <p>Encontrei uma breve reunião com os técnicos do novo grupo (fono, TO e psicólogo) no período da manhã e material que vou utilizar na próxima semana.</p> |

*2*

## APÊNDICE I

### TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA MARLENE

Lissa: certo ok é e a questão da da leitura e escrita aqui na escola? Assim, a respeito do letramento mais específico, que aspectos você acha que a escola te dá nesse sentido de de material sobre a Educação Especial?

Marlene: Olha, na verdade, assim, a gente deixa muito a desejar essa questão. Por quê? Porque a gente tem pouco acesso à biblioteca, na verdade a gente não tem acesso à biblioteca...

Lissa: biblioteca daqui?

Marlene: sim, a gente não tem acesso. Aqui tem muito brinquedo, muitos jogos, mas a gente não tem muito acesso, porque... por se tratar de crianças, às vezes elas têm surto, que têm algum tipo de problema, eles resguardam os materiais pra poder é... não serem... depredados, é... não serem gastos, digamos assim, e aí realmente a gente tem muita dificuldade assim, com relação a esse acesso de material, né. Então a gente tem que se virar com relação às revistas, consegue revistas, consegue, a gente faz um trabalho assim com hobbies, com receita, mas é tudo assim, muito material trazido de casa, a gente confecciona, a gente recicla, no planejamento a gente tem esse projeto de de produzir material.

Lissa: certo, ok. De que forma você traz essas experiências que você tem em casa, no seu lazer, de leitura e escrita pra cá? cê acha que tem alguma ligação?

Marlene: olha, tem sim. Porque quando eu vejo que uma coisa é interessante, por exemplo, na escola da minha filha, que eu participo assim dos eventos, eu vejo logo que ali é legal pra eu trazer as coisas pra cá, né. Então eu fico assim catando nos lugares aonde eu vou, que eu fico imaginando assim, coisas que eu possa trazer pra trabalhar com eles, né. E claro que a gente, eu eu tento quebrar, eu tô quebrando essa coisa de paradigma de que tem coisas que não dá pra gente fazer com uma criança especial por conta da limitação, mas eu tenho quebrado, porque eu escutei uma frase lá na pós, acho que essa frase valeu por tudo, que foi até da Adriana Limaverde, né, professora, ela disse: “trate a criança especial como se ela não tivesse limitação porque realmente a gente não sabe até onde ela pode ir”, né, na verdade, o limite de desenvolvimento dela é uma incógnita – ela pode desenvolver coisas que você pode se surpreender – então eu procuro trabalhar com elas assim nesse sentido, né. É óbvio que a gente tem dificuldade, têm crianças autistas que são extremamente é... comprometidas assim, né, no desenvolvimento, realmente são muito fechadas, mas aí a gente consegue ver, com o

tempo, a gente consegue ver que aquele trabalho, que aquele trabalho que a gente fez de forma repetitiva, de forma é... acirrada assim, é... continuamente, a gente a gente tem um retorno legal.

Lissa: ah. Quais são alguns textos que hoje você considera básicos pra sua, pro seu desempenho nas atividades diárias, textos, que eu digo, não só assim, artigos ou livros, algum autor que você leu que tem te ajudado, que você possa apontar.

Marlene: ah é... eu gosto muito de falar com eles é... eu gosto muito das ideias da Ruth Rocha da das historinhas, né que a gente vai, eu faço uma resumida, pego as ideias principais, pego algumas ilustrações, né de livros que eu tenho em casa e trago, Monteiro Lobato é... deixa eu ver qual... é mais porque na hora de a gente lembrar dá assim um...

Lissa: (risos) não, normal ok ok. Ah... agora vamos aqui nos voltar para o lado mais pessoal, da assim, da sua profissão: o que é que você acha que as pessoas, qual a ideia que você tem de que as pessoas têm sobre os/os pedagogos?

Marlene: a ideia dos pedagogos é... alguns admiram acham, né acham uma profissão legal. Engraçado, as pessoas mais esclarecidas, elas acham legal assim, a profissão de Pedagogo, mas outras acham que você escolheu ser pedagogo porque você não conseguiu, você num num estudou pra fazer outra coisa, né e decidiu ser Pedagogo assim, decidiu ser professor. Infelizmente, ainda tem muito essa ideia arraigada assim, né, arraigada na mente de algumas pessoas. Por exemplo, meu, num vou longe não, meu pai, ele acha um absurdo é... meu salário. Ele acha que eu deveria tá trabalhando, fazendo outra coisa pra ganhar mais, entendeu. Ele não entende assim, nessa visão materialista da coisa, realmente ser Pedagogo, ser professor, é uma perda de tempo porque você poderia tá trabalhando pra ganhar mais em outras coisas mas, e eu também nem escolhi ser Pedagoga foi, assim, mais por uma ideia que surgiu e eu me apaixonei pela ideia e aí, porque eu era comerciante procurei totalmente o oposto, mas (risos) aí eu me apaixonei porque sabe, pra mim, tá perto de gente, trabalhar com gente é assim, eu não abro mão.

Lissa: ah, certo, você terminou tarde mais tarde a faculdade...

Marlene: foi.

Lissa: já entrou depois...

Marlene: foi, eu eu não, eu já fiz depois que eu casei, depois que eu tive filho. Porque tem toda uma história que o meu marido não queria que eu trabalhasse, não queria que eu estudasse. Eu tive que romper um monte de coisa pra poder, porque, a priori, eu queria ser advogada, o meu começo, eu estudei pra isso. Mas só que teve um problema com a minha família e eu tive que voltar pra Baturité, aí eu esfriei um pouquinho porque eu tava num ritmo

de estudos muito acelerado, tava me preparando, tava, terminei o terceiro ano aí não passei no vestibular, então eu ia fazer já pela segunda vez, aí a minha mãe teve um problema muito sério e eu tive que voltar (...), pra dar assim um apoio, e aí quando eu voltei, quando eu voltei pra dar esse apoio, eu disse: “não, eu vou passar seis meses, que é o tempo que as coisas se acalmam e eu volto”, só que nesse intervalo, aí eu conheci meu namorado, que atualmente é meu marido, e aí os planos mudaram aí, deu uma reviravolta. Aí ele num deixou mais eu estudar, num quis mais, aí, foi aí pronto, aí foi um monte de coisas. Mas eu creio que todas as coisas contribuem pro nosso bem, porque hoje como professora eu sou muito bem, assim, eu passei por uma crise profissional muito grande: os meus três anos de temporária eu passei por uma crise terrível, eu não sabia mais o que fazer da vida. Mas aí, depois, eu vim pedindo a Deus pra ir me conduzindo, eu digo: “Senhor, me conduz pro que tu queres, que eu faço”. E aí realmente eu cheguei onde eu estou e eu não, hoje é assim: eu terminei minha pós, aí já vou fazer o curso de Libras, vou fazer de Braille, quer dizer, vou aprofundar na minha profissão na minha área. Hoje eu já, porque quando você se encontra, que você tem um foco, aí pronto, ninguém segura mais, né. Aquele que tem, que fica assim meio indecisa, né... Aí hoje tem os resquícios, ainda hoje assim, passar o dia trabalhando e deixar meus filhos sozinhos, eu ainda tenho, assim um sentimento de culpa, ainda, que eu ainda tô quebrando, sabe, quando eu chego em casa, vou fazer trabalho, eles: “mãe, tu passa o dia longe de mim e à noite ainda vai fazer isso, num sei o quê”, sabe, mas é o preço, né.

Lissa: é verdade, ok. E, assim, você já falou como você escolheu a sua profissão, ok. Quê características você considera próprias de um Pedagogo? que um pedagogo deveria idealmente ter...

Marlene: ah, é... amor pela profissão, em primeiro lugar. Amor por pessoas, por gente, compromisso, compromisso de ver resultado no seu trabalho, ética, né. É, são características, assim, essenciais. Eu acho inclusive que nosso país, a gente deveria fazer, eu tava lembrando que o filho da minha amiga fez um concurso pra Polícia Federal e ela não passou no, no, ela foi, ele foi muito bem classificado no teste, no teste escrito, mas no, no físico ele ficou reprovado, sabe? E eu fiquei pensando assim: a gente deveria passar por um teste, sabe, muito, assim, é... assim como na Polícia Federal eles são muito criteriosos a gente deveria passar por um teste bem criterioso, porque você trabalha com formação de pessoas e olhe, o que o meu, o que a professora do meu filho fala pra ela é mais importante do que o que eu falo. Então, por exemplo, eu lembro que o meu filho, quando era pequeno, ele disse uma coisa pra mim e eu disse: “não filhinho, é assim”, ele disse: “mãe, foi minha professora que disse, e ela sabe tudo de tudo”; então eu acho assim, a força que um professor tem é imensa, é

grandiosa. Eu acho que, se todos nós tivéssemos é... consciência disso a gente valorizava mais o nosso trabalho e conseqüentemente as pessoas também valorizariam, né. Então, assim, trabalhar com mentes, trabalhar com gente, coisas da base, coisas que vão repercutir pro resto da vida – você tá formando um cidadão, uma pessoa. Eu acho que teria, a gente teria que ser mais criteriosa com essas coisas.

## APÊNDICE J

### TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA JOANA

Lissa: ok. E no trabalho, que que você costuma ler? atividades relacionadas.

Joana: Eu leio sempre atividade relacionada, de utilidade no meu trabalho, na área de Psicopedagogia. Agora eu tô mais não lendo livro, né, (ri) com a questão da *internet* a minha leitura mais é através da *internet*: que eu faço pesquisa de algum trabalho que eu preciso, de algum jogo novo, né, que eu tenho que ter informação de como utilizar, né. Alguma atividade diferente que eu queira fazer, né – às vezes a gente professor, por mais que queira ter criatividade, às vezes a gente seca as ideias, aí eu vou atrás da pesquisa na *internet* – que já tem tudo prontinho. É o jeito aproveitar a *internet*, né. Aí a minha leitura às vezes é mais no computador. Livro assim, infelizmente, agora, atualmente, eu não tô tendo tempo de ler, gostaria. Quando eu estava realmente na rotina da faculdade, da universidade, que puxa isso em você, que você tem que ler, aí eu estava tendo aquela rotina de leitura, né, tava disciplinada. Agora tô indisciplinada, esse ano.

Lissa: ok. E de que forma essa diferença de leitura, ela, suas, pessoais, né elas influenciam assim, elas têm alguma relação com o trabalho? de que forma isso acontece?

Joana: Sempre. Agora, hoje em dia, a minha leitura sempre eu vou atrás da questão da minha necessidade. Infelizmente eu não tenho, aí não tenho prazer de ler, né, só por ler. É sempre em busca do conhecimento para obter o melhor trabalho. Como eu trabalho na Educação Especial, cada aluno, né, cada aprendente é uma cabeça, cada ser humano é uma cabeça e na Educação Especial ainda mais: é porque cada um tem uma dificuldade diferente, por mais que um num fale, outro a dificuldade também seja na fala, mas tem uma coisa diferente, que eu tenho que puxar dele o lado positivo. A gente vê o negativo, mas sempre procurando o potencial do aluno pra melhorar, né que através desse potencial que eu vou ajudar lá na escola, que essa professora às vezes, muitas vezes não tem tempo, que são muitos – entre vinte a vinte e cinco alunos – às vezes até mais, aí ela não tem condição de ver esse meu olhar que eu tenho essa oportunidade.

Lissa: ok. Ah... quais são, é é, o que que você, a respeito da sua identidade profissional que, que você percebe que as pessoas pensam a respeito da sua profissão?

Joana: não, porque, principalmente aqui na instituição, porque as mães, né, as mães, né. O profissional não, porque ele já faz a diferença, né, ele já entende o que é uma Pedagoga e uma Psicopedagoga, mas a mãe sempre vê como a “tia Joana” não como, ou então diz até a



palavra: “professora Joana”. Mas a Psicopedagoga: que eu estou ATENDENDO os filhos dela ela não entende, ela acha que eu estou DANDO AULA para os filhos dela, né. Aí eu tenho que explicar (incompreensível) que agora o meu é um atendimento. Como antes eu aqui a minha referência era como professora aí elas continuam com essa mesma referência, que eu sou professora e cuidadora, né, que além de ensinar eu tô cuidando. Elas não veem que naquele horário é o meu horário específico de atendimento, né. A palavra PSICOPEDAGOGIA pra elas ela é muito complicada pra absorver, que a questão, que é a questão aqui dos pais, a maioria são pais de situação financeira, né, de estudo, né, eles estão muito carentes, aí pra entender a palavra, né “Psicopedagogia” é mais complicado. Aí elas (incompreensível) sempre como professora. Até os profissionais no começo, quando eu comecei a ser a Psicopedagoga, ainda tinham a referência da Joana como a cuidadora, a professora; depois... que foram valorizando meu trabalho do do parte técnica, né, achando que do meu, como eu sou a Psicopedagoga do lado Educacional acha que é diferente da Psicopedagoga que fica do lado clínico, né, num entende que a formação é a mesma e eu tanto posso ser clínico, como hospitalar, como educacional, né acha que o meu só é só pro lado do ensino.

Lissa: Entendi, tá. E as pessoas no geral? fora daqui?

Joana: fora da instituição? É novo, essa palavra é nova. Pelo menos no meio social em que eu convivo: são pessoas que na maioria são tudo formada. Mas a palavra Psicopedagogia é nova, é é uma coisa nova. Não é muito divulgada na mídia, né, a Psicopedagogia, o trabalho como psicopedagogo, o que é que ele faz especificamente, né, aí a referência que tem como servidora do estado é que eu sou professora, não me vê como uma pessoa que está atendendo, né, é... não entende essa diferença.

Lissa: E, mas assim, você é Psicopedagoga por causa do AEE, ou não?: você poderia ser Pedagoga no AEE também?

Joana: Não. O AEE necessita duma pessoa não só Pedagoga: tem que ter uma especialidade na área da Psicopedagogia PRINCIPALMENTE; ou Psicopedagogia ou Educação Especial. Não pode ser só uma Pedagoga, tem que ser uma Pedagoga especializada na área e agora tão exigindo que a gente faça a pós-graduação do AEE, né, porque tem a pós do AEE, a pós em educação, né com atendimento, na UFC, em Atendimento Educacional Especializado. Não fiz, que a prefeitura que estava dando essa, essa parceria com a UFC, porque aqui como a escola é conveniada, não veio essa, no dia das vagas não veio pra cá, aí eu não pude fazer, mas muitas professoras tão fazendo. São de outra escola, que só dava direito a professoras de

escola patrimonial. Elas tão cursando. Pode perguntar ali à nossa diretora, que tem uma amiga dela lá do Crato que faz.

Lissa: ok. Por que você escolheu essa profissão? na verdade, as duas, né, por que você escolheu ser Pedagoga e Psicopedagoga?

Joana: Bem, a, a Pedagogia existe na minha vida desde a minha infância porque minha mãe é professora e minha tia também é professora, né, fui criada com professoras, né aí a, a profissão tá na minha vida desde a infância (...).

(...)

Lissa: ok que características você considera próprias do pedagogo e do psicopedagogo? que que você acha que idealmente o profissional teria que ter?

Joana: a dedicação pros dois. Se não tiver dedicação não tem amor ao trabalho. Que já que a gente não tem muito apoio, né, a gente tem que ser dedicado, se num for não faz um bom trabalho. Essa é a palavra chave, tanto pro pedagogo quanto pro psicopedagogo. Principalmente pro pedagogo: dedicar ao que tá fazendo. Se você não se dedicar, porque muitas vezes o pedagogo, principalmente o professor, não tem apoio; se ele não se dedicar aquilo que ele faz ele vai ficar frustrado e não vai fazer um bom trabalho.

Lissa: e esse apoio que você fala se refere ao quê?

Joana: principalmente em escola normal, porque aqui eu eu sou uma privilegiada, porque aqui eu tenho muito apoio, né: eu tô ali no meu trabalho, mas a hora que eu preciso do apoio da coordenação, do lado técnico, tem muitas pessoas que me apoiam aqui; os familiares em si, a maioria, 70%, me apoiam, têm segurança no meu trabalho, né. Aí aqui eu sou uma privilegiada. Mas como eu faço muita visita, né nas escolas, porque os meus meninos estudam nessas escolas, né, que não têm só o atendimento do AEE, e eu vejo as professoras, a maioria, quase 100%, o que falam é que não têm apoio: “Joana, eu não faço um bom trabalho com o menino que você atende que ele é especial porque eu não tenho apoio. Ficar numa sala com um monte de aluno pra dar um apoio numa atividade diferenciada com aquele dito especial ele fica sempre sendo rejeitado, nem é porque eu não queira é porque eu não tenho condições, porque eu não tenho apoio”. Quer dizer, o apoio para o professor, você ter com quem dividir aquela sua dificuldade é muito importante, que às vezes você tá com uma dúvida vai dividir com quem pra lhe tirar aquela dúvida? se você tá trabalhando corretamente? num tem com quem dividir. Numa escola pública só tem a diretora muitas vezes, a diretora tem mui/ mil afazeres administrativos, num pode tá orientando uma professora. Aí as professoras, a maior reclamação é essa: que essa inclusão que o governo tá exigindo, né, a política pública educacional, não tem esse apoio não tem o lado da questão de se especializar, não tem um

curso pra professora, né, uma orientação; não têm nem orientação, imagine um curso, uma capacitação adequada; porque joga o menino lá naquela sala, a professora às vezes só tem pedagogia, nunca trabalhou com aluno especial... porque agora é que tá tendo dentro do currículo da Pedagogia, num sei se já colocaram, mas eu já ouvi pesquisas que iam colocar disciplinas dentro da área da educação especial – num sei se já iniciou, dentro da Pedagogia. Dentro das disciplinas do pedagogo tem que ter as disciplinas voltadas dentro da área de educação especial. Na UVA eu sei que tem, que outras colegas minhas que fizeram depois do meu curso, que no meu curso na minha época não tinha, mas agora já tem. Não sei se é ampliado à UFC, UECE ou o Brasil todo. Tem que ter um professor, professor de AEE é muito exigido, muito cobrado, ele tem que ter curso de LIBRAS, curso de Braile, né, que se ele pegar um aluno surdo ou um aluno cego: ele tem que saber falar, tem que falar a língua do do surdo, tem que falar LIBRAS, se for pegar um menino cego tem que saber digitar aquele trabalho dele ali em Braile. Como é que eu vou ensinar se eu não sei? Quer dizer, eu sou uma professora e uma Psicopedagoga do AEE mas especializada no deficiente mental, na questão do aluno deficiente visual e o deficiente auditivo eu sou eu não tenho especialidade, né, eu tenho que ter aquela capacitação, ou, se eu sou professora do AEE, não tenho essa especialização; imagine uma professora que tá numa sala regular né eu to, própria dizendo que eu não sou uma ideal professora de AEE.

## APÊNDICE K

### TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA RAQUEL

Lissa: certo. Como é que vc ver o trabalho deles?

Raquel: bom, eu acho assim que é um trabalho... eu acho que é um trabalho bom, agora eu acho que eles deveriam ter mais tempo e ter mais assim um trabalho específico de cada de cada profissional, vamos dizer assim, de cada área. Tipo, pq como eles trabalham em conjunto, ne? O grupo é um grupo técnico, é uma atividade multidisciplinar, então as vezes eu percebo que eles poderiam fazer atividades voltadas pra cada área. Assim, uma semana, seria uma atividade mais pro lado de fono, na outra semana mais pro lado da fisioterapia, entende assim? Mais é detalhando a área de cada um desse contexto.

Lissa: hurum, certo. E a partir do que foi colocado no seu diário, como é que vc ver a dinâmica entre os profissionais aqui? Tanto entre profe pedagogos com pedagogos, pedagogos com técnicos, no geral, como é que vc ver essa dinâmica?

Raquel: bom assim, essa dinâmica é... essa relação que existe, existe uma relação mais estreita entre pedagogos e pedagogos, né? A gente não pode querer dizer que é uma relação é igual. Os os os outros profissionais a gente tem uma relação assim de... de informação, mas não é aquela relação mais estreita que vc tem com o pedagogo que vc tá no dia-a-dia ne? Eu acho que é uma questão assim até de trabalho mesmo, de trabalho de trabalho junto ne?

Lissa: diário que vc...

Raquel: diário ne? Que vc tá se encontrando todo dia. Como o pessoal do grupo técnico vc se encontra apenas nas terças e quintas e é um encontro assim de de oi tudo bem, eles entram na sala e vc está saindo da sala, então é uma relação mais mais TECNICA mesmo.

Lissa: hurum

Raquel: né? Não tem assim... é essa relação mais dede de afinidade, de troca, de... a não ser quando a gente tá assim com algum problema, com algum aluno que ai vc se reporta ao profissional, do grupo técnico pra saber o que que ele acha ou ou como é que que ele tá vendo aquela criança, se o comportamento dela é o mesmo, que tá na sala de aula com vc e com o grupo técnico. As vezes tem uma divergência também do comportamento que a criança tem com o grupo técnico e e o comportamento que ele tem com a professora dentro da sala de aula, ne?

Lissa: e quando tem esse tipo de contato, como é que ele acontece?

Raquel: ele acontece, geralmente dentro da sala de aula, no período que eles estão entrando, não tem uma uma um momento, ou separado, ou um momento que vc saia da sala de aula pra

ir conversar com o grupo não. É um momento mesmo quando eles vão entrando e ai eles, quando tão precisando ou a gente quando tá precisando, faz a abordagem

Lissa: certo. E a receptividade?

Raquel: é sempre... normal.

Lissa: normal né?

Raquel: é, normal né? Eu com com o grupo técnico da tarde que assim eu tenho mais afinidade eu eu a gente tem uma relação mais... vamos dizer assim, não é tão técnico

Lissa: [risos]

Raquel: né?

Lissa: certo

Raquel: ai eu a eu a não sei, é uma questão de... acho que de afinidade mesmo, de de se conhecer mais, de um de um procurar o outro, entende?

Lissa: ok. Pronto, aqui tem atendimento técnico, indo aqui pro diário né?

Raquel: certo

Lissa: ahhh, atendimento do grupo terapêutico

Raquel: certo.

Lissa: houve algum dialogo aqui nesses dois momentos, manha ou tarde, entre vocês?

Raquel: não

Lissa: alem da do boa tarde?

Raquel: não, alem do boa tarde não.

Lissa: ok. Aqui você fala da biodança no salão

Raquel: é...

(...)

Lissa: aqui pediu ahh atendimento do grupo técnico

Raquel: ahh

Lissa: pediu informação sobre o comportamentos dos alunos.

Raquel: hurum

Lissa: que momento houve essa contestação? Ou esse questionamento?

Raquel: esse questionamento foi no momento que eles chegaram ne? Dentro da sala de aula, alias que eles chegaram não. Que eu cheguei no final do atendimento

Lissa: ahh pronto, do atendimento

Raquel: é, pq eu cheguei no final do atendimento, tipo assim, eles atendem de 7:30 às 8:00, ai quando eu retornei ai eles me perguntaram se um determinado aluno tava muito tava muito

é... agressivo não, vamos dizer assim é... mais agitado , é dentro da minha aula que não tava conseguindo nem sentar, que tava é tentando agredir os outros

Lissa: ahh certo

Raquel: entende? Ai foi no final do... foi no no final do atendimento deles, que eu vinha voltando pra sala.

L: entendi. E aqui pediu emprestado uma fita adesiva

M: é pq assim

L: vc ahhh

M: eu pedi

L: tá

M: eu pedi emprestado

L: em que momento foi isso?

M: isso foi no momento que eles já tavam saindo...

L: tá no final

M: é no final, eles já tinham feito o trabalho deles e eles tavam saindo e eles tinham um material ne?

L: hurum certo

M: ai como eu fui, eu precisei, logo após eles terem saído, eu vim na sala da Manu e pedi emprestado.

## APÊNDICE L

### TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SANDRA

Lissa: Certo ok. Como é que é o atendimento à pessoa deficiente? Assim, o seu dia a dia, o que que você percebeu? Porque você já tinha experiência como professora de escola regular e agora cê tá aqui em uma escola especial, como é que você percebeu, você percebe esse atendimento?

Sandra: Olha, o atendimento tem que ser assim quase que individual, né. A gente tem que estar observando sempre, né, cada um e a forma deles deles responderem às atividades a que a gente propõe e trabalhar praticamente individual com cada um (ri). Assim, é mais dif/, assim, é mais trabalhoso, a gente tem que que, assim, se dedicar mais a cada um – diferente de escola regular, né. Mas quando a gente vê o retorno É MAIS gratificante.

Lissa: Por exemplo, assim, você programa uma aula mas você vê que nenhum acompanha como você havia previsto na programação...

Sandra: Sempre tem isso, sempre tem um que acompanha e sempre tem outro que não acompanha...

Lissa: Pois é, daí vem o desafio...

Sandra: É um desafio naquele momento: cê tem que perceber como cê vai aplicar aquela mesma atividade praquela outro, né, praquela outra criança, pra chamar a atenção dela, porque tem atividades que fluem em alguns, né, e tem aqueles que num num responde de jeito nenhum. Às vezes eu já cheguei a fazer a mesma atividade nos dois dias pra ver se aquela criança no outro dia estava mais disposta, para ver se ela se interessava, se ela fazia...

Lissa: Aham, tendi. Ok, e no começo, quando você chegou aqui que que cê sentiu do atendimento? nos primeiros dias, né ...

Sandra: Nos primeiros dias a gente fica angustiada (ri) porque a gente, né, na escola regular você passa uma atividade e mesmo que eles não não saibam responder naquele momento, mas você responde e eles já, você já vê que eles já absorveram alguma coisa, né .E a gente/ e eu realmente queria esse retorno imediato nas crianças DAQUI só que não acontecia, e realmente eu passei assim acho que um mês pra poder me adaptar.

(...)

Lissa: Como é que você faz pra transmitir segurança às famílias assim, ou seja, comé seu relacionamento com as famílias? as mães...

Sandra: Bom, assim, eu procuro sempre tá perto até das mães que vêm deixar, vêm buscar. Eu sempre tô perguntando comé que eles tão em casa, comé que eles tão se comportando, comé

que elas tão fazendo com aquela dificuldade deles, né. Eu tenho um que ele é muito, ele é hiperativo, num para um instante, e aí eu pergunto: “ele tá mais calmo em casa, como é que ele tá?”, “olha, hoje ele tava mais calmo” “ele chegou ontem em casa, ele permaneceu calmo?” Assim, sempre tá dando o feedback pra elas de como eles estão comigo e perguntando como eles estão com elas em casa e propondo que elas continuem o trabalho: “olha, eu tô agindo com ele assim, tá dando certo e você em casa, faz como?” Que é assim, pra ela saber que eu tô fazendo alguma coisa pelo filho dela, que eu tô preocupada, que eu tô acompanhando. Que ela diz: “ah é, ele faz isso mesmo!”. Aí então, assim, é eu eu conversando com elas dizendo o que eu tô fazendo e como eles estão correspondendo ao que eu estou propondo, eu acho que elas, aí ela vai acompanhando também e vai ver que eu tô realmente trabalhando o filho dela, né. E eu acho isso positivo porque assim é, mãe, né: “ah, ela realmente tá trabalhando meu filho”, “meu filho tá fazendo isso diferente”, “ele deixou de fazer isso que era negativo, tá fazendo isso que é positivo”. Aí elas se aproximam até mais de mim e eu acredito que isso me ajuda também, né; que num adianta nada eu tá trabalhando de uma forma com o filho dela aqui e ela desfazer em casa (ri).

Lissa: É verdade. Ok, cê tem alguma sugestão nesse sentido, de como aproximar mais as famílias dos professores, da instituição? cê teria alguma sugestão, assim?

Sandra: eu acho que deveria deveria assim ter mais mais facilidade... Realmente, né que elas ficam lá do outro lado, elas não podem passar pra cá, né; realmente, no horário de atendimento não seria interessante. Mas nas reuniões que tem de pais e mestres, que só tem duas reuniões, né é tão produtivo assim a nossa conversa... eu costumo fazer com todas, né; ao mesmo tempo – assim, porque é como eu te falei, eu exponho tudo, o trabalho que eu faço com eles, aí uma dá uma sugestão a outra diz que: “não, com o meu filho não é assim não, é melhor assim”, então eu acho que é realmente muito produtivo. Então deveria assim não ter essas REUNIÕES, mas algum encontro, mais encontros fora: é isso.

Lissa: ok. E como é sua relação com os outros profissionais do Centro?

Sandra: Olha, como a gente chegou agora, como eu cheguei agora e assim não tinha experiência com educação especial eu busco assim (ri) ajuda em todos os profissionais então assim a maioria do, por exemplo, dos professores – já trabalharam com meus alunos, né - eu procuro: “ele no ano passado era desse jeito?”, “... ele fazia isso? comê que você fazia?” então, assim, eu procuro mesmo as experiências deles pra poder me encaminhar, , né e me encaminhar bem, né pra pra realmente... pegar o lado positivo de cada um e...

Lissa: Uhum, certo. E com respeito aos técnicos, qual o contato que você tem com eles?



Sandra: É... eu tenho é..., porque assim, tem os técnicos que atendem a minha turma, né e são praticamente os mesmos que atendem a turma da manhã e da tarde então eu pego também do mesmo jeito, vou só catando informações e (ri) tentando absorver tudo: eu exploro mesmo...

Lissa: E em que momento você tem esse contato com eles?

Sandra: Quando eles vêm pro atendimento. Assim, sempre que eu tenho alguma dúvida ou questionamento eu aproveito na entrada, né, no intervalo de um atendimento e outro, na saída eu acompanho, eu seguro, pra poder questionar alguma coisa.

**APÊNDICE M**  
**TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM**  
**A FONOAUDIÓLOGA SUYANE**

Lissa: ok. e aqui na instituição, você tem disponibilizado algum tipo de material relacionado ao seu, à sua área?

Suyane: dentro da leitura?

Lissa: da fonoaudiologia, da leitura relacionada agora ao seu campo de atuação.

Suyane: não, tenho... sempre eu tenho, né? é tanto que na minha sala sempre tem alguma coisa, né? Eu não trabalho só aqui, então eu tô sempre lendo também sobre o meu trabalho, né? publicações novas, o que aparece, até porque assim, a gente tem que diversificar muito, né? Eu trabalho com crianças especiais aqui na instituição e... de manhã eu trabalho com pacientes de leito, então são realidades diferentes, mas assim, eu tô sempre procurando ver uma alguma coisa que surge, né? As coisas antigas também sempre é bom a gente tá dando uma olhadinha, mas dentro da profissão é mais o que eu tô atuando no momento, né?

Lissa: certo, ok. Teria algum texto, assim, que você destacaria que que tá te ajudando.... mais no momento?

Suyane: de algum autor. Assim...?

Lissa: é, de algum autor especificamente...

Suyane: é..., eu assim, no momento não, né? porque assim, eu tô lendo muitas coisas teóricas mesmo, né? Então assim, tô fazendo o aparato de tudo, tudo que eu vejo, mais da parte prática... então assim eu não me detenho só com autores, eu tô vendo muitas apostilas, eu vejo muita publicação de artigos, eu uso muito a revista (...), né? Que é dentro da área de fono. Então eu gosto mais do que é publicado através de pesquisas, né? como a sua, e eu gosto muito, eu acho muito engrandecedor, gosto mais do que os livros, né? então... o, a... gente tem, que também é pela *internet*, a gente tem uma assinatura e aí a gente, através da internet tem o acesso, tem a senha que a gente lê a revista (...), então os artigos são ótimos, né? e aí, assim, não tem autor, é de pesquisa mesmo de de universidade...

Lissa: ok, a... que que as pessoas costumam pensar a respeito da sua profissão?

Suyane: [ ] as pessoas...

Lissa: assim, é..., as pessoas que você conhece.

Suyane: as pessoas ficam muito na expectativa que a gente faça, eu digo pela realidade da instituição, né? de falar: “Fulano não fala”, a expectativa maior é essa, né? Que a gente vai fazer alguém falar... e nem é sempre assim, né? é... e a gente tem que ir com muita cautela

porque a gente sabe os casos, né? E assim a gente tem que ter cautela pra explicar que às vezes há lesões cerebrais que não tem como falar, existe comunicação alternativa sim, mas eu mas o que a pessoa espera é essa coisa oral, né? “fulano tem que falar!”, então é é essa mais a expectativa “ahh o fonoaudiólogo tem que fazer falar!” , né? É tanto que quando a gente tá criando, né? nosso planejamento das atividades, é, sempre é voltado, a gente trabalha a linguagem, trabalha a parte da comunicação, né? Mas isso, nem sempre é é o oral assim, vai surgindo, né? Mas qual, tudo que se comunica já é, o olhar, um piscar de olhos já é, já é alguma coisa, né? E aí... mas o que rege esse nosso trabalho é a comunicação mesmo.

Lissa: e no geral assim, quando você conhece alguém, digamos, a... aí você diz “sou fonoaudióloga” fora daqui do ambiente, qual é a sensação que você tem que as pessoas pensam da da sua profissão?

Suyane: é...

Lissa: se elas conhecem e sabem (incompreensível)

Suyane: é, não têm assim, a dimensão do que o trabalho da fonoaudiologia pode fazer, né? Que aí são várias áreas que abrange, né? É tanto que até profissionais, amigos de outras áreas, né? quando comento que eu tô fazendo meu trabalho de manhã que é uma coisa totalmente diferente daqui: “ai, fonoaudiólogo também trabalha nessa área de deglutição, de paciente de leito?”. Então assim, é é as pessoas se espantam com o que a gente é pode fazer, né? é uma área que abrange muito, muitas áreas, muitas funções, a gente trabalha até (incompreensível), né? a reabilitação, habilitando. Tem tanta coisa. E eu vejo que as pessoas ainda não estão assim... têm pouco conhecimento da fonoaudiologia e isso nos angustia, né? porque a gente fica: “pôxa vida, a gente pode fazer isso”. A gente tem que tá sempre mostrando, se mostrando pra gente poder atuar, até mesmo pra gente entrar no mercado de trabalho, né? As pessoas não não veem assim “ai o fonoaudiólogo faz isso?” não tem essa consciência do que a gente pode fazer, né? e a gente tem que tá praticamente vendendo, né? a nossa atuação.

Lissa: porque que você escolheu essa profissão?

Suyane: bem, antes, assim, eu acho que nenhum fonoaudiólogo escolhe ser fonoaudiólogo por por “eu quero ser fonoaudiólogo”, é muito difícil, né? Então assim, eu não nego, inicialmente eu queria ter feito direito e eu até tentei fazer direito, então não deu certo. Então, quando foi da segunda vez, eu já tava bem cansada disso, né? de estudar, eu estudei em cursinho e é porque eu só fiz um semestre, ah, mas isso é um saco, né? fazer cursinho... Aí quando foi no meio do ano tinha, não tinha UFC, no meio do ano, só tinha UECE e UNIFOR, né? E eu passei em fisioterapia também e... e fonoaudiologia, só que eu me encantei com a fonoaudiologia, nem eu conhecia tanto... porque que eu escolhi fono? Porque eu achava assim

que, ai fono eu já, eu via nos consultórios muitos fonoaudiólogos trabalhando com ortodontista (...), porque na época eu fazia tratamento ortodôntico e é muito do que a gente vivencia, né? Só que quando eu entrei na sala, quando eu vi que o mundo era bem maior do que eu pensava e me encantei com isso, é tanto que eu nem nem quis saber mais da fisioterapia, eu decidi realmente fazer fonoaudiologia, né? E assim, eu gosto muito da minha profissão, realmente não tenho o que falar, né? Eu nunca assim, desde quando eu me formei, eu me formei em 2004, sempre atuei, sempre tive no campo, né? Nunca fiquei ociosa, em nenhum momento.

Lissa: legal, ok. A... que características você considera próprias pra um um fonoaudiólogo?

Suyane: bem, primeiro, a gente tem que ter muita é... assim, tem que gostar muito do que faz, né? Tem que ser muito humano, né? porque assim, a comunicação ela diz muito da, do íntimo da pessoa, né? Você trabalha comunicação, comunicação é o que a pessoa é, que botou pra fora, então assim, de diversas áreas da comunicação da, de, seja voz, seja trabalhar com deficiente auditivo então, assim, a gente trabalha muito com esse lado psicológico também, né? Então assim, tem que ser muito humana, tem que ter muita paciência, muita criatividade, principalmente quem trabalha com criança e com público diferencial, né? Assim, quando eu vim pra cá, pra instituição, eu não tinha tido experiência, assim, a minha experiência profissional numa instituição assim, né? Eu tinha de consultório, num é? Mas assim, quando eu vim pra cá... aí eu vi, né? como eram as crianças, então assim, eu fiquei até com medo de não conseguir, mas aí eu me identifiquei logo, né? por conta disso, né? a... as coisas que eu já via no consultório. Então assim, eu acho que acima de tudo tem que ser muito humano e muito carinhoso, viu? porque assim, eu também trabalho com doentes.. (...) Tem muitos com paralisia cerebral, né? e assim, tem muitos idosos, né? com problema de deglutição, com Alzheimer, aí vai, né? com park, tem com Parkinson também. Aí a gente trabalha, né? as manifestações fonoaudiológicas que o que predomina é a (incompreensível), que é o problema de deglutição, né? e a parte de linguagem. Muitos são sondados, né? então a gente tem que ter muito esse carinho, né? porque a família, aquela angústia, são pacientes que muitos estão em estados terminais, né? e aí a gente tem que.. ter toda aquela sensibilidade....

**APÊNDICE N**  
**TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A**  
**PSICOPEDAGOGA CAROLINA**

Lissa: E no trabalho, aqui, aqui fornece algum tipo de literatura na sua área?

Carolina: Não, ele tem um curso que como eu trabalho aqui na parte técnica nós temos umas reuniões por semestre, né? Que tem um pouco de estudo, que tem um pouco de... não é um estudo propriamente é um debate sobre algum tipo de problema de determinada criança, dificuldade que ele tenha, né?! Aí o que ele tenha a gente vai e discutir o assunto mas...

Lissa: Um estudo de caso?

Carolina: É um estudo de caso. Mas que eu particularmente tenha participado foram poucos, né? A gente até tá, a gente se juntou nessa última reunião e pediu pra gente trabalhar isso mais vezes, né? Para poder a gente poder saber, né, tratar os meninos no caso, a gente debater com outros profissionais, entendeu?

Lissa: Certo. Ok, e leituras relacionadas ao seu trabalho, que tipo de leituras você costuma entrar em contato?

Carolina: Olha, no momento eu, a minha leitura está voltada para o meu curso que eu estou fazendo a noite, né? Eu tô lendo mais é apostila. Por eu trabalhar em casa, eu sou dona-de-casa, eu não tô com muito tempo disponível, eu não tô procurando, me envolvendo muito com a leitura sabe? só com aquele coisa que já vem direto da faculdade, que gente tem que ler...

Lissa: Certo. Você tá fazendo o que mesmo?

Carolina: Eu fiz Pedagogia...

Lissa: Ahhh, onde?

Carolina: Na Faculdade Ateneu.

Lissa: Hummm, aí tá na Especialização...

Carolina: Especialização, sou Pedagoga e tô trabalhando, sempre gostei muito de entrar nessa área porque até então a minha experiência maior era com a escola regular privada, né? Eu trabalhava lá no Colégio do Liceu muito anos e quando eu tive a oportunidade de trabalhar aqui na instituição, eu comecei a vivenciar esse outro lado de trabalhar com pessoas excepcionais, né? Inclusão, isso tudo pra mim era muito vago ... eu ainda não tô muito por dentro dessas legislações e... eu comecei a me apaixonar entendeu? Aí começou a me despertar, deu vontade de fazer mais uns cursos, até o Instituto de Educação Aplicada forneceu aqui uma tabelinha com uns cursos e eu tô doida pra fazer até para me ajudar e eu gosto muito de... eu tô gostando muito dessa nova área da minha vida, né?

Lissa: Legal... você tá há quanto tempo aqui?

Carolina: É eu tô apaixonada. Eu tô aqui há cinco anos.

Lissa: Uhum...

Carolina: Em 2010 fez 5 anos, mas assim até 3 anos atrás eu não tinha entrado diretamente lá com o AEE, é, eu ficava mais aqui recebendo os meninos, os meus alunos, porque aqui o contato é com o aluno, né? porque eu sou a professora aqui, individualizada, porque tem o atendimento de meia em meia hora, eu atendo dois, três...

Lissa: todos esses meninos que vêm, eles são do AEE, ou não?

Carolina: Não.

Lissa: É misturado?

Carolina: São extras, os meus todos eram extras.

Lissa: Nenhum era do AEE

Carolina: Não, até três anos atrás.

Lissa: Certo.

Carolina: Então ano passado... é do SUS, né? Os projetos, então até o ano passado começaram a introduzir pra mim a essa procura de botar 3, só apenas três de inclusão do AEE, aí até que surgiu esse grupo terapêutico que fez com que a gente saísse da sala e fosse direto trabalhar com eles na sala de aula deles lá no AEE.

Lissa: E como é que você sentiu essa mudança?

Carolina: Maravilhosa, muito rica, muito rica... uma experiência que eu nunca pensei que eu fosse ter na vida porque eu não me interessava com essa área, entendeu? Pra mim foi uma coisa nova assim, apaixonante, porque devido eu assim me considero muito melosa, muito carinhosa, sabe? Meiga... Eu gosto muito de contato, de pele, e eu percebo que não é a minha aprendizagem de livro, e sim a aprendizagem da vida como profissional, embora eu venha da área da Pedagoga, não tenha curso de Inclusão e Educação Especial, tem também o lado materno que me fez me afeiçoar muito a eles, e eles são muito carentes de afetividade. Então a gente chega perto deles com mais afetividade do que propriamente com o trabalho, a parte letrada da história, né? E eu tô conseguindo fazer (incompreensível), então eu acho que isso pra mim foi importantíssimo eu me sinto um pouco mãe deles ali, né, ajudando, criando novidades, investindo ali naquela socialização deles com afetividade, eu acho que o que falta é a afetividade que eles não têm em casa e procuram na gente, né? para preencher essa lacuna.

Lissa: Uhum.... certo e... é... e de que forma você acha assim que o fato também de ser uma equipe agora multiprofissional entrando em sala foi uma melhora, né, uma ampliação daquilo que você tinha sozinha aqui...

Carolina: Muito grande, muito. O grupo terapêutico... acrescenta em TUDO, em toda a sua maneira de viver, o seu lado pessoal, certo? Porque você passa a ver uma realidade de vida muito diferente da sua, né? E outra, é o lado da experiência profissional, é muito bom, muito enriquecedor... é um lado profissional que enriquece, engrandece. Eu passo a estudar um assunto em casa, uma maneira, eu vou atrás de um livro ali que eu possa fazer uma atividade, que possa colaborar pra o trabalho é... ser realizado da melhor forma possível entendeu?

Lissa: Uhum...

Carolina: Então pra mim eu acho que foi muito bom, pra eles eu acredito que tenha sido também e para aqueles professores que estão em sala, para eles saírem um pouco, né? Aquele grupo entrar na sala, aí mexer com os meninos, inovar, pra os professores também é uma coisa boa. Porque eles tão lá só, tá certo? tão lá com aqueles meninos, cada um de uma maneira diferente com uma... um diagnóstico diferente tanto que quando a gente chega lá pra elas é ótimo. Inclusive, eu até vi o depoimento de uma das meninas que ficam com a gente, que a gente atende, ela no final do ano ela agradeceu a gente assim muito emocionada dizendo: “olha, o que vocês fizeram foi MUITO BOM!”...

Lissa: Ela é Pedagoga?

Carolina: É a Pedagoga lá da sala. Por nosso grupo terapêutico ter entrado trouxe mudanças, né? Assim, para elas foi um alívio maior, um descanso um pouco, né? Porque você sabe, cada tem um problema diferente, né? um diagnóstico, então quando eles se juntam ali elas não conseguem sozinha driblar toda a situação, né? e nos somos em quatro, aí a gente se divide ali: dois pra um, dois pra outro, três e...e aí a gente vai se ajustando. Muito bom, muito bom...

Lissa: E vocês pretendem continuar ao o o...?

Carolina: Vai, nós vamos continuar, já estamos planejando... e nesse planejamento, até o meio do ano a gente tá fazendo, né? – quando começa as aulas, a gente tenta colocar também atividades extraclasse, né? no caso, a gente vai tentar sair da instituição, pra tirar um pouco..., eu num tô dizendo, a gente tá inovando! pra ELES é tudo muito bom, é o NOVO, é o AGRADÁVEL, é DIFERENTE, conquista, né? Saem tudo apaixonado pela gente... é uma troca.

(...)

**APÊNDICE O**  
**TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A**  
**ASSISTENTE SOCIAL GABRIELA**

Lissa: E aqui no trabalho assim, vocês têm algum tipo de... a instituição fornece algum tipo de leitura relacionada ao trabalho de vocês?

Gabriela: Na realidade é.... assim, a instituição disponibilizar pra gente não, nós nós sempre trazemos pra cá. Eu sou uma pessoa assim, sempre que eu posso eu trago. A gente, como a gente lida muito, minha função, minha profissão é de Assistente Social então tudo que é relacionado, tem a LOAS, o Estatuto da Criança e do Adolescente, algum material assim que eu possa enriquecer aos colegas e a mim aí eu, a gente traz pra cá, a gente sempre... hoje mesmo uma colega trouxe um dicionário, que a gente tem algumas palavras que às vezes a gente tem dificuldade e aí ela trouxe o dicionário. Mas assim... dizer que a instituição disponibiliza algo de serviço social pra gente, não. Nós é que trazemos e enriquecemos nossa biblioteca.

Lissa: certo, ok. e... com respeito a a literatura relacionada ao seu trabalho, no seu campo de atuação, que que você costuma, você costuma ler?

Gabriela: Leio, eu costumo ler. Nós fizemos a recentemente um estudo sobre a LOAS e....estamos agora estudando sobre o SUS, né? que é o Sistema Único da Assistência Social. É um, são documentos que a gente tem que tá familiarizados porque é a nossa prática, né? É... nós estamos agora fazendo uma revisão do nosso planejamento, que nós fizemos ano passado, e agora mesmo, quando você chegou, eu tava no computador dando, fazendo uma revisão do nosso planejamento. Então assim, a gente sempre lê alguma coisa pra acrescentar, tem que ser mais específico da atuação da gente.

Lissa: certo, ok. Ahhh das suas atividades, quais são os textos mais frequentes? com os quais você lida?

Gabriela: bom, na realidade o que eu lido mais são documentos, né? que é a lei da assistência social, que é a LOAS, tem o SUS, que é o sistema único da assistência social é... a gente ler também sobre benefício de prestação continuada que é o BPC, né? A gente também faz um estudo sobre o Passe Livre. São VÁRIOS documentos que a gente tem que ler, quer dizer, não é especificamente sobre UM texto, mas vários documentos que a gente tem que tá inteirado pra... pra atuação satisfatória, né? da da profissão.



L: certo, ok. Ahhh o que que as pessoas, as pessoas em geral da sua rede de amizade, conhecidos, o que que elas costumam pensar a respeito da profissão, da sua profissão de Assistente Social?

I: ahhhh é é assim nós temos uma divisão. O serviço social há um tempo, digamos há uns 4, 5 anos atrás ela ele tinha um olhar muito assistencialista, né? Era aquela questão da coitadinha que você tinha que cuidar é é sempre servia, aliás ainda continua isso, mas as pessoas tão tendo um olhar mais diferenciado até porque o serviço social ele cresceu, ele tomou um espaço de que o Serviço Social ele permeia todas as profissões, todas as funções, todas as entidades. Raramente você vê uma entidade que não tem serviço social, no hospital tem serviço social, é na escola é... infelizmente ainda não, mas é pra ter o serviço social; então assim, a gente tá em todas as políticas nós estamos incluídos, né? O serviço social está incluído. Então essa visão teve um, uma melhora, uma mudança bem grande, as pessoas elas estão começando a perceber que o serviço social não é só pra cuidar de coitadinhos, num é? Nós trabalhamos em situações, é lógico que são situações especiais, né? a gente atende. Mas a gente também tem um outro leque de afinidades, né? Dentro do hospital, dentro da escola, dentro da instituição aqui do Recanto nós estamos sempre, nós fazemos o quê? Toda a demanda, o usuário que chega, o primeiro contato é com o serviço social: nós fazemos uma acolhida, nós fazemos uma entrevista social, nós temos um olhar muito geral, bem amplo daquela criança que chega, daquele usuário que chega e daí é que ele vai passar a ter os outros serviços. Então o serviço social ele tem que ter esse olhar bem genérico e... pontual, né? é lógico, na questão socioeconômica da da, dessa família, desse usuário que chega.

(...)

Lissa: verdade. Você tem alguma sugestão com respeito ao relacionamento com as famílias aqui, assim, o contato que elas têm com, com vocês da Assistência Social, alguma sugestão de como poderia melhorar essa dinâmica ou você acha que tá...

Gabriela: Na realidade, nós temos um bom relacionamento com elas. Lógico que não são com todas, isso aí... em qualquer lugar... é impossível, mas assim, dentro do que é possível a gente sempre tenta. Nós temos assim, uma procura muito grande por elas, nós, nós conseguimos criar um grau de confiança, de confiabilidade, que a nossa procura é grande, né? Então isso é importante, por que? porque a gente dá uma resposta, né? não só das mães mas também, tanto do AEE como do da parte dos técnicos, né? por que? porque o Serviço Social ele ele tem também a função, o papel de chamar essas famílias em outras questões. Questão de maus tratos, de evasão, de alta, de desligamento, então o Serviço Social ele faz todo esse papel. De chamar, o contato direto é é é nosso, com a família. Então essa confiabilidade que a gente

conseguiu passar e.. tá, e a gente alimenta sempre, a gente tem conseguido, né? fazer um trabalho legal é.. eu eu digo assim: eu tenho muita vontade, eu acho que esse ano eu vou ver se a gente consegue, é fazer um trabalho de terapia comunitária, era uma proposta do serviço social junto com o psicólogo, né? Com a psicologia, nós tínhamos um psiquiatra que também ia fazer esse trabalho que infelizmente ele saiu, ele foi pro interior, mas assim a gente montar um grupo de terapia comunitária eu eu tenho a formação, a psicóloga mais do que ninguém também tem, né?

Lissa: não é, tem até a terapia , né? (incompreensível)

Gabriela: é tem, tem a terapia de grupo, mas a gente tá vendo uma terapia conjunta com o serviço social. Eu não sei se nós vamos conseguir porque a nossa demanda é tão grande... e até porque eu fico (...) manhã e tarde, eu fico manhã e tarde a semana inteira, mas a minha colega ela só (...) fica pela manhã e eu fico só à tarde. Mas nós temos uma demanda grande porque além de de tudo isso a gente também tem o lado burocrático, todos os nossos, né? todos os nossos atendimentos, tudo nós fazemos evolução – eu acho que o serviço social é o que tem mais atualiza pasta porque é o nosso atendimento é imediato e a atualização é imediata. Então assim, tem uma demanda muito grande de procura por benefícios, né? que é a orientação de benefício, do passe livre, aí eu tô vendo aqui, a gente tá fazendo, replanejando, né? as nossas ações, e nós já vamos montar todos as nossas palestras, todos os assuntos até o final do ano e... vamos ver se a gente consegue montar aí a terapia comunitária.

Lissa: certo, é... como é a sua relação com os outros profissionais, né? das outras áreas?

Gabriela: eu tenho EXCELENTE relacionamento, eu pessoalmente, eu tô falando por mim, eu me relaciono bem com TODOS eles, com todos os níveis, todos os setores daaaa... do porteiro até o presidente eu tenho assim, NÃO TENHO dificuldade com relacionamento com NINGUÉM, se eu disser... não tenho. Somos procurados, somos buscados, o AEE sempre procura, quando assim: “Gabriela, eu tô com problema tal, me liga”, ou então eu vou lá bem aqui ou então: “a gente tem um problema pra você”, eu tento assim, fazer, resolver o mais rápido possível, dar uma resposta o mais rápido possível, então assim, nós não temos, né? a não ser que elas têm essa outra visão mas eu, daqui pra lá...

**APÊNDICE P**  
**TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM**  
**A MÃE ROSANA**

Lissa: aí em casa quais são as atividades que você faz em casa ou na administração da casa? coisas assim do dia-a-dia quê, que costuma fazer?

Rosana: com ela?

Lissa: é, a rotina da casa com a Ana.

Rosana: tem um horário assim que ela gosta de ouvir a música dela aí ela fica lá ouvindo a música dela e eu fico fazendo minhas atividades domésticas, né. Aí tem um horário assim que eu pego pra ela brincar com os brinquedinhos que eu tenho os brinquedinhos de que eu até quando ela fazia terapia eu comprei aqueles brinquedinhos de madeira tal... aqueles brinquedos educativo de madeira. Eu comprei pra casa (incompreensível), ela fazia a terapia e eu fazia em casa, reforçava, aí eu pedia pra ela me ensinar; me ensinarem tudo comê que eu devia fazer, aí ela continuou fazendo em casa. É tanto que ela tá super bem agora mas, assim, essas crises dela ela é assim. Temperamento muito forte, daquelas que se você deixar ela lhe domina. Quando ela quer uma coisa, tem que ser na hora, a gente tem que trabalhar devagar, mas tem que trabalhar isso.

Lissa: É. Quais são as coisas do dia-a-dia que cê faz com mais frequência? coisas da casa de rotina mesmo,

Rosana: é... coisas, limpar a casa, lavar a louça, que ela me ajuda: eu peço pra ela guardar, ela, eu enxugo ela vai e guarda, entendeu. Eu peço pra ela guardar essas coisinha, assim, que eu tento botar ela pra fazer alguma atividade. Não é interesse de ser, de ela aprender prenda doméstica, que eu não me preocupo com isso não, mas, assim, algum compromisso com alguma coisa, ela ter uma responsabilidade ...

Lissa: ficar até mais integrada...

Rosana: é, e ela tá ali perto de mim, ela tá sempre ali perto de mim, aí: *“bora trabalhar aqui pra depois a gente brincar”*. Aí ela me ajuda a guardar as louça: ela muito cuidadosa que ela tem medo de quebrar, né.

Lissa: (ri)

Rosana: ela guarda, ela sabe onde guarda tudo, ela sabe onde guarda as coisas dela, aí tem o quartinho dela, ela dorme sozinha, viu!

Lissa: uhum, certo.

Rosana: mas é assim, atividade de casa normal

Lissa: é... e na escola, na escola, na escola regular, como eram as atividades desenvolvidas na escola?

Rosana: era ativ/ aquelas brincadeiras com com com as crianças, né: brincadeira de roda e tudo sentav/, as meninas sentava pra fazer alguma atividade pedagógica pra riscar pra cobrir...

Lissa: cobrir as letras...

Rosana: é, ela não aceitava, ela não aceitava. Aí ficou só na parte de brincadeira, tendeu. Porque as meninas não conseguiram incluir ela numa atividade aí ela ficou só pra socialização mesmo, somente pra ter contato com criança, né. Porque em casa não tinha... só ela em casa, meus, minha família mora em um bairro distante e não tinha nem/ nenhuma criança, era tudo crescido. Ana era a mais nova e foi só mesmo pra socialização, até achar um outro lugar, né. Foi que eu achei procurei procurei a doutora me indicou essa escola e não vou não sei... não vou dizer o nome.

Lissa: fique a vontade não será revelado, né.

(...)

Rosana: é um prédio muito grande (...) me ofereceram um monte de vantagem, paguei muito caro, sacrifício, mas paguei porque eu queria tudo pra melhorar – qué que fosse pra melhorar a vida dela, meu marido trabalha três expediente que é pra (ri) pra cobrir...

Lissa: dar conta, né. E em casa, vocês tentavam desenvolver alguma atividade da escola em casa com ela?

Rosana: sempre sempre. Ainda hoje eu tento, mas é difícil, ela não aceita. Interessante, ela não aceita nenhuma atividade, eu tento, eu faço rabisco, eu tenho livri/, comprei livrinhos de de letra.

Lissa: eu sei, pra estimular...

Rosana: pra estimular. Mas ela não quer e faz sob chantagem sob/: “taqui, oh, só vai comer biscoito, se fizer”. Aí ela faz tudo direitinho.

Lissa; olha aí.

Rosana: tendeu? mas ela não quer de jeito nenhum aí também num eu num aí também já tava estr/ já tava ficando muito estressada, tava, precisava desopilar (incompreensível). Aí eu disse: “não, vou deixar isso por conta da escola (...)”. Aqui na instituição, as menina também, tentam diz: “oh, não quer fazer nada não, quer nenhuma atividade”. Paciência, não posso obrigar, né.

Lissa: ah, quer dizer que aqui também eles tentaram...

Rosana: tenta. Aqui eles também tenta, ela não quer, ela, assim, só quer fazer o que ela quer, tendeu. Aí...

Lissa: certo. O que você pensa, o que você pensa dessa questão da inclusão na Escola Regular?

Rosana: eu acho assim, é... mas eu acho que a Escola Regular pública, principalmente, não tá preparada. Eu não botaria minha filha, por mais assim, que eu não colocaria, porque é uma pessoa que cê tem que prestar atenção tem o/ temperamento – tem hora que o comportamento tá variando, né. O comportamento tem hora que tá super bem, tem hora uma coisinha que incomoda reage mal e eu não sei se eles eu tenho certeza que eles não tão preparado pra...

Lissa: e a particular, cê tem alguma experiência assim, nesse sentido, recente, né, que ela já foi...

Rosana: não recente. eu não tenho, nem assim, num, eu não colocaria porque eu vejo as escolas particulares, são muitos alunos dentro numa sala pra pessoa tomar de conta e eu tenho certeza que não daria certo. Graças a Deus que eu não vou tirar a Ana daqui, só se a instituição disser que não pode mais ficar com a Ana. Aí eu tiro (ri), mas a Camila não tem condição, porque uma escola regular ela não vai ela não... ela não vai ler, ela não vai fazer atividade numa escola regular. Ela não tem condição de ir numa escola regular. Tem muitos aqui, que tem meninos que sabe cuidar de si. Ela não sabe cuidar dela mesma, ela não tem responsabilidade sobre os atos dela. Tem muitos aqui que tem condição realmente de ir numa escola regular, já estão sendo trabalhados, mas a Ana não consegue absolutamente.

Lissa: certo. Ah, que leituras ou atividades envolvendo textos cê tra/ costuma fazer em casa com a Camila?

Rosana: é mais, assim, historinha. Que ela gosta muito de ouvir historinha, as historinhas: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela...

Lissa: aí você tem o livrinho...

Rosana: tenho o livrinho, aí eu fico contando todo dia na hora de dormir.

Lissa: é?...

Rosana: aí eu conto a historinha, aí ela fica ali deitadinha. Ou então, uma música; ela quer ouvir uma musiquinha pra relaxar...

Lissa: qual é a música?

Rosana: música de Deus.

Lissa: ah (ri).

Rosana: música de Deus, aí bota a musiquinha de Deus... aí ela gosta, acaba dormindo.

**APÊNDICE Q**  
**TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE MÁRCIA**

Lissa: Mas antes disso, ele ia pro colégio? frequentava escola?

Márcia: Frequentava: PARTICULAR – só tinha ele, né, queria dar do bom e do melhor. Só que, até os nove ano ele só, só pulava..., corria..., não ficava quieto. Levava as nota boa porque era goleiro, né. Tal (incompreensível). Até a idade de oito ano ele levava as nota boa, tudo. Ainda guardo os boletim. Só que depois daí ele foi piorando... eu era casada, né, eu me divorciei, ele era muito chegado ao pai dele, aí, com a separação, mostrou ter mais dificuldade ainda. Aí foi quando, a partir daí, que ele começou os problema no colégio: num aprendia mais nada, num ficava quieto, num dormia... aí, aí, até agora. Eu descobri dos nove ano, dos nove ano até agora.

Lissa: ele tem quantos anos?

Márcia: ele tem 22 ano.

Lissa: ele chegou a se alfabetizar?

Márcia: Chegou.

Lissa: Ele lê consegue ler?

Márcia: Não. Ele conhece as letra tudim. Foi um dos motivo que eu trouxe ele pra cá porque, primeiro, os colégio não aceitava, né. Aí eu batalhei, pedi ajuda ao médico dele, o médico dele indicou aqui. Aí, depois que eu cheguei aqui na instituição foi que ele já aprendeu as letra tudim, só tá faltando juntar pouca coisa.

(...)

Lissa: uhum. Aí, falando da vida escolar dele quando chegou o período de você matriculá-lo, quais foram algumas preocupações que você teve na época? Quando foi que ele entrou no colégio?

Márcia: ele começou a estudar desde, de, desde os três ano, né.

Lissa: Pois aí, na época assim, com o que você se preocupou em relação à educação dele?

Márcia: é... dele passar, né, de ano, ele se formar, né; de ele ser melhor na vida, ter um trabalho...

Lissa: e como foi como foi o processo de adaptação dele na escola?

Márcia: quando ele começou?

Lissa: é.

Márcia: primeira escola?

Lissa: sim.

Márcia: Chorava muito, era inquieto. Quando eu chegava lá pra pegar ele, as professora perguntava o que que eu dava a ele, que ele era um menino muito, ele não ficava calmo de jeito nenhum: *“mulher, eu dou Neston (ri). Farinha Lactea e Leite Nim. O que as criança come,né”*. *“Não mulher, porque eu tô perguntando (incompreensível), esse teu menino não cansa, todo tempo pulando”*. Aí dizia assim, acho que é normal, né. Até levar ele no médico preu ver o poblema dele.

Lissa: antes dos nove anos?

Márcia: is/ antes. Que a professora reclamava, que todo colégio que eu botava ele era correndo, mas ele levava nota boa no começo, né.

Lissa: Aí que que o médico disse?

Márcia: ele disse que eu levantasse as mão pro céu que ele era assim porque ele tinha muita saúde. E eu fui na onda do médico (ri) sabe, que ele num (incompreensível) e era corado, eu alimentava ele, dava vacina, tudo em dia. Só que eu num podia imaginar que depois que ele crescesse ele ia ter pequeno desvio, né.

(...)

Lissa: Como que eram as atividades dele na escola? Conta um pouquinho da escola, na época que ele ainda estava na escola regular, que você ainda não tinha descoberto.

Márcia: ele brincava como as outras criança fazia as tarefa. Quando ele chegava em casa, ainda nesse tempo eu não ta/ ainda num tava trabalhando, eu ensinava ele, né.

Lissa: O que você que ensinava?

Márcia: Era... eu que ensinava o dever dele. Tanto que eu cheguei um dia pra professora e falei, né, que ele quando eu tava ensinando as tarefinha dele à tarde, ele sentia, ele dizia que sentia muita dor de cabeça, os olho já começava a ficar vermelho aí, com/ mas mesmo assim eu insistia. Sabe, eu pensava assim, que era preguiça. Aí, do mei pro fim eu vi que o negócio não era preguiça, que ele até começou a se morder, né. Ele começou a se morder, aí eu parei logo. Disse: *“Vou parar”*. Aí, falei com a professora do colégio foi que ela me indicou levar ele pro médico. Aí, através daí, foi que eu vim descobrir. Aí disseram que não era pra mim ficar insistindo, forçando, tanto que eu não forço ele a nada, eu só converso com ele, não obrigo meu filho a nada, sabe. Então, paciência e graças a Deus, eu num sei se é através das oração (incompreensível), obediente a mim e a Ele. Que tudo que eu falo pra ele ele me escuta, ele é obediente a mim sempre, falo pra ele: *“Ó, em primeiro lugar, sou sua amiga, segundo, sua mãe; então tem que confiar em mim porque eu só quero o melhor pra você”*.

Lissa: Márcia, aí você tirou ele da escola com quantos anos?

Márcia: eu...

Lissa: da escola regular...

Márcia: Aí ele disse para eu sair procurando uma escola com professores formados do jeito dele.

Lissa: Certo.

Maria: E aí eu continuei bata/ batalhando só que as escola, tudo longe, sabe. Aí, depois dele grande foi que eu vim conseguir.

Lissa: Mas ele ficou fora da escola esse tempo?

Márcia: Passou mais de quato ano. Eu procurava, contava o poblema dele, mas ninguém queria aceitar. Por isso, que ele se atrasou. E ele começou notar..., que ele queria muito conseguir entrar no colégio, só que ninguém aceitava. Aí começou a revolta, ele chorava. Eu pagava as pessoa particular, por fora, pra ensinar a ele, aí ensinava, mas poucos dias, queria ganhar mais, né, queria procurar outro outro tipo de serviço, né. Que só quem ensinava ele, era essas pessoas que eu via que cuidava, sabe, que essas pessoas ninguém pode com força nem com violência, né.

Lissa: É...

Márcia: Aí, quando achava as pessoa era que eu pedia pra pessoa ensinava ele, mas logo arranjava outro serviço e começava a trabalhar, deixava o bichim pra trás, né. Aí eu vim consultar ele no hospital (incompreensível), aí ele me indicou o colégio aqui. Aí ele lá também, ele chorou: *“Mauro, que que cê tem vontade de fazer na vida?”* Ele falou: *“Estudar, só que minha mãe vai atrás de colégio pra mim e o colégio não aceita, eu não sei porque. Mas eu tenho muita vontade de aprender a ler escrever, trabalhar e ninguém me dá chance”*. Aí ele disse: *“Mauro, se eu arranjar pra você, cê vai?”* *“Eu vou”*. *“Pois eu vou arranjar”*. Aí (incompreensível) conhecia o doutor (incompreensível) aí foi que eu coloquei ele aqui (...). (...)

Lissa: é, eu sei. Mas aí, vocês têm alguns estudos em casa, ele chega com alguma dúvida de alguma coisa especial, alguma matéria, de alguma coisa que ele tá aprendendo? tem esse momento, assim, de leituras, de atividades em casa?

Márcia: Eu ensino ele. Tanto que, lá no quarto dele tem uma lousa. Eu sempre ensino. Eu quero que ele junte as palavras.

Lissa: ah, fica ensinando...

Márcia: Aí eu ensino.

Lissa: O alfabeto, a leitura, né...

Márcia: a leitura. Tanto que ele já aprendeu fazer o nome dele todim. Só que, é assim, COMIGO ele faz todim. Agora, com outras pessoas, quando eu vou buscar pra assinar o nome



dele, ele fica nervoso que a pessoa fica olhando pra ele, aí ele não assina de jeito nenhum. Mas ele assina assim, na minha presença, só entre eu e ele.

## APÊNDICE R

### TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE NICOLE

Lissa: ah ok como é que você percebeu que seu filho tinha deficiência? como foi isso?

Nicole: é... aos seis ano foi que eu percebi, né. Foi o início do tratamento, aos seis anos que eu percebi, quando ele come/ demorou a andar sabe, ele veio andar já com quase dois ano. Eu percebia diferença dele com o outro filho que eu tive, ele não teve esses problema, né. Eu levava ao pediatra ele dizia que era normal, que ele era muito forte, que ele era muito forte. Aí disseram que ele era gordo, num conseguia andar, peguei, fui... quando ele começou a andar, ele era muito levado (incompreensível): corria, passava o dia correndo dentro de casa. Aí, eu levava na pediatra, ele tinha acompanhamento, eu levava ele, ela dizia que ele tinha saúde, era muito saudável e tinha energia, mas não tinha onde ele soltar energia, aí ele ficava correndo dentro de casa. (...) Foi quando eu comecei pagar uma escolinha particular, né, prele estudar. Aí, passou dois anos na escolinha, não não aprendia nada, só fazia riscar, rasgar, rasgava a folha (incompreensível), ficava batendo nos menino, aquela coisa. Aí, eu não sabia o que fazer, eu fui troquei de de de de escola, botei noutra escolinha e lá, eu agradeço a Deus, porque essa diretora PERcebeu que ele era diferente dos outros menino, que num tinha atenção. Ela disse, que ela me chamou e disse: *“O Manuel, mãezinha, eu não quero que você fique com raiva, assim, de mim, mas queria só lhe alertar, o Manuel, ele é diferente dos outros menino, porque ele não senta, né, pra fazer as tarefa, ele não lancha diretamen/direitinho como os outros menino, é a frescar; e quando termina de lanchar, vai mexer com os menino”*. Era o tempo todo assim: arengando, mexendo, jogando os lápis dos menino fora. Aí, ela me mandou eu procurar uma neurologista aí, daí, começou já o processo das consulta e como a gente não tem dinheiro pra pagar pra fazer logo o que que tem rápido a gente tem que esperar pelo SUS e assim foi demorando e quando chegou ele já com seis anos foi que foi realmente diagnosticado que ele tinha um problema, né, que ele tem retardo mental, né, a mente dele não só regride não, aí, cê sabe como que é, né. Aí, de lá pra cá eu comecei o tratamento com ele (...). Aí, a médica me mandou procurar uma escola, né, especial (incompreensível), né. Que eu tirasse ele dessa escola, botasse ele numa escola especial porque lá ele não ia aprender. Aí, eu peguei fui procurar, né, escola. Encontrei (...) uma, aí de lá encaminharam pra cá aí, de lá pra cá, eu tô achando ele muito bem. Vai fazer seis ano já que ele tá aqui, mas tá muito bem, já conhece as cores, ele não conhecia...

Lissa: ele se alfabetizou ele sabe ler?

Nicole: Não, ainda não sabe ler, mas ele conhece as letras, né.

Lissa: uhum.

Nicole: A gente manda ele colocar a letra, manda ele juntar a palavra ele junta, vai juntando, sabe, mas ainda não sabe ler, ainda. Ele já sabe colocar o nome dele, se tiver o nome dele assim, ele sabe diferenciar. Já, mas leitura mesmo ele ainda não sabe.

(...)

Lissa: Ele tá numa escola regular, ele tá na inclusão, né?

Nicole: É, aí ele tá, ele estuda à noite nessa escola.

Lissa: ok, por isso que ele só vem três dias na semana.

Nicole: É, aqui ele só vem três dias.

Lissa: Porque ele tá na inclusão...

Nicole: exatamente.

Lissa: ok. E que leituras ou atividades você costuma fazer em casa leituras com ele?

Nicole: Não, nós dois, não vou mentir, mas, assim, às vezes, que eu também estudo a noite.

Lissa: ah você estuda à noite!

Nicole: eu estudo aí...

Lissa: aproveita que ele tá no colégio...

Nicole: é aproveitamento que ele tá (incompreensível). Antes ele estudava ali, na mesma sala/ mesmo colégio, né: ele tava numa sala e eu nota. Agora, eu tô fazendo o primeiro e lá onde eu/ ele tá não tem o primeiro ano, aí eu peguei deixo ele lá e vou pro outro colégio.

Lissa: Certo, entendi.

Nicole: Mas, quando tem, eu eu pergunto ele: “Manuel, veio tarefa pra você?”. Aí ele disse que veio, aí eu ensino junto com ele e ensino a tarefa dele. Agora, eu não tenho aquele hábito de pegar ensinar, sabe. Eu não tenho.

Lissa: essas tarefas são da escola regular ou daqui?

Nicole: Não, de lá.

Lissa: ah tá. Aí são todas as matérias, né?

Nicole: É, matemática, português...

(...)

Lissa: Pra você, como é que seria idealmente assim, o Ensino Especial na Escola Regular?

Nicole: eu acho, eu acho que falta, tipo assim, porque é, não querendo ser, sabe, querer demais não, mas eu queria assim, na Escola Regular, lá ter duas professoras como aqui tem, né.

Lissa: na sala de aula...

Nicole: Na sala de aula. Que tinha que ter uma que ficasse ali do lado, eu digo, se tivesse do lado da da das crianças especiais ensinando, dizendo, enquanto a outra lá dando aula pros que realmente são normal, né. Aí ficar também, mas não, fica só, é uma pra todos, e ele fica ali sentado como se tivesse, ele às vezes levanta, vai fazer tarefa na lousa, diz que é professor, entendeu, e ela não liga. Como ela lá me disse: “*deixa ele à vontade*”. E eu não gosto, assim, sabe, eu queria que ela ensinasse igual, que ela fizesse com os outros. Aí eu queria que tivesse duas professora na sala, dá atenção a ele melhor.