



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

REUBHER CÉSAR RODRIGUES GOMES

**DISCURSOS E LETRAMENTOS NA REPRESENTAÇÃO DE DEFICIÊNCIA DE
UMA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

FORTALEZA - CE

2019

REUBHER CÉSAR RODRIGUES GOMES

DISCURSOS E LETRAMENTOS NA REPRESENTAÇÃO DE DEFICIÊNCIA DE UMA
PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Robéria Vieira Barreto Gomes

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Furtado Alencar Lima

FORTALEZA - CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G617d Gomes, Reubher César Rodrigues.
Discursos e letramentos na representação de deficiência de uma professora do Atendimento
Educativo Especializado / Reubher César Rodrigues Gomes. – 2019.
74 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.
Coorientação: Profa. Dra. Beatriz Furtado Alencar Lima.
1. Deficiência. 2. Discurso. 3. Letramento. I. Título.

CDD 370

REUBHER CÉSAR RODRIGUES GOMES

DISCURSOS E LETRAMENTOS NA REPRESENTAÇÃO DE DEFICIÊNCIA DE UMA
PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Pedagogia, da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará
(UFC), como requisito para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Robéria Vieira Barreto
Gomes

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Furtado
Alencar Lima

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Robéria Vieira Barreto Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Furtado Alencar Lima (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Prof^ª. M^ª. Rebeca Sales Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A minha avó, Rosa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo caminho de vida e verdade que tem me concedido trilhar, e que faz tudo cooperar para o bem daqueles que lhe amam, inclusive este trabalho.

À minha família em Campos Belos: as Rosas que me deram a vida, meu pai Cezar, meu tio Reginaldo, minha prima Luzia, minha madrinha Alzenir, meu padrinho Jucier, e minha amada tia Ana Rosa (*in memoriam*). Mesmo distantes, vocês me fortaleceram durante o processo de escrita deste trabalho.

À Carol, Davi e Ícaro, que me acolheram de forma tão calorosa, que posso até sentir o calor de Campos Belos e Teresina sempre que estamos juntos/as.

À professora Robéria, pela orientação, dedicação e coerência.

À professora Beatriz, cujas palavras não são suficientes para expressar a gratidão que tenho.

À professora Tania, pela amizade, cuidado e zelo para comigo e meu trabalho.

À Secretaria de Acessibilidade-UFC Inlui, em seus servidores e bolsistas, pelos três anos de experiência formativa que me fizeram apaixonar pelos estudos sobre a deficiência.

À professora Denise, que tão gentilmente se dispôs em participar dessa pesquisa.

À Rebeca, pela amizade e contribuição no entendimento da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Ao Grupo de Estudos em Discurso, Identidade e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, que me ajudou a os primeiros passos nos estudos da linguagem.

Aos amigos e amigas, pela doçura do companheirismo que tanto alegra meu coração.

À Faculdade de Educação, pelos quatros anos de aprendizado, crescimento e luta.

Por fim, desejo agradecer ao meu amado Anjo da Guarda, que constantemente me rege, me guarda, me governa e me ilumina.

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos compreender a representação sobre deficiência de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir das práticas de letramento situadas nesse contexto e espaço. Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente no Modelo Social de Deficiência (DINIZ, 2012) que entende a deficiência como conceito político, na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2012, 2016; RAMALHO e RESENDE, 2006, 2011; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), e na Teoria Social do Letramento (STREET, 2012, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998). A geração de dados ocorreu mediante observação participante na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública do município de Fortaleza, e entrevista semiestruturada realizada com a professora do AEE. A partir de nossas análises, compreendemos que a professora representa discursivamente a deficiência como uma condição complexa, mas dentro de uma compreensão ampliada do conceito de normalidade. Diante disso, as atividades de letramentos situadas na sala de AEE estão permeadas pelas múltiplas constituições identitárias dos/as estudantes com deficiência, contribuindo para que estes desempenhem uma agência contra-hegemônica.

Palavras-chave: Deficiência. Discurso. Letramento.

ABSTRACT

In this work, we aim to understand the deficiency representation of a teacher of Specialized Educational Assistance (SEA), from the literacy practices located in this context and space. For thatso, we are theoretically based on the Social Model Disability (DINIZ, 2012) that understands disability as a political concept, in Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2012, 2016; RAMALHO; RESENDE, 2006, 2011; MAGALHÃES; MARTINS, 2017), and in Social Theory of Literacy (STREET, 2012, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998). Data generation occurred through a participant observation in the Multifunctional Resources Room of a public school in the city of Fortaleza, and a semi structured interview made with the SEA teacher. Fromouranalyzes, we understand that the teacher discursively represents disability as a complex condition, but with inan extended understanding of the concept of normality. Faced With This, the literacy activities located in the SEA room are permeated by the multiple identity constitutions of students with disabilities, contributing to their counter-hegemonic agency.

Keywords: Disability. Discourse. Literacy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Comparações entre os discursos dos modelos médico e social	18
Tabela 2 -	Contraste entre os paradigmas educacionais voltados às pessoas com deficiência	26
Tabela 3 -	Teóricos da Análise de Discurso Crítica e suas vertentes.....	31
Tabela 4 -	Modos Gerais de operação da ideologia	34
Tabela 5 -	Tipos de Modalidade	44
Tabela 6 -	Avaliação	45
Tabela 7 -	Processos Primários e seus Subtipos	46
Tabela 8 -	Definição dos Espaços na Educação Especial	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiência/deficiente Intelectual
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MSD	Modelo Social de Deficiência
MGOI	Modos Gerais de Operação da Ideologia
NES	Novos Estudos do Letramento
NAPE	Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
NLS	New Literacy Studies
Seduc	Secretaria de Educação do Ceará
Sefor	Superintendência das Escolas Públicas Estaduais de Fortaleza
ONU	Organização das Nações Unidas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Upias	Union of the Physically Impaired Against Segregation

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA .	15
2.1 A deficiência como um conceito político	15
<i>2.1.1 Deficiência com tragédia pessoal: o modelo biomédico</i>	16
<i>2.1.2 Deficiência como opressão social: o modelo social</i>	17
2.2 Deficiência, direitos humanos e educação	21
3 DISCURSOS E LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS	30
3.1 Análise de Discurso Crítica	30
<i>3.1.1 ADC e educação</i>	35
3.2 Teoria Social do Letramento	35
<i>3.2.1 Letramentos e escolarização</i>	38
4 PERCURSO METODOLÓGICO	40
4.1 A pesquisa qualitativa	40
4.2 Contexto de pesquisa	41
4.3 Instrumentos para geração de dados.....	41
4.4 Sobre a metodologia adotada para a análise dos dados.....	42
5 ANÁLISE DOS DADOS	48
5.1 Conhecendo o percurso docente da professora de AEE	48
5.2 Eventos e práticas de letramento da sala de AEE	52
<i>5.2.1 Eventos de leitura coletiva.....</i>	53
5.3 Prática com Facebook e blog	59
6 CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	73

1 INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, ocorreram mudanças decisivas no âmbito da educação das pessoas com deficiência. Conferências internacionais foram realizadas e delas resultaram documentos que inspiraram as legislações de diversos países. A exemplo dessas convenções, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2009), a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (UNICEF, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A importância dessa reorganização política e social é devida à mudança de paradigma que compreende as pessoas com deficiência em sua totalidade, levando em consideração os fatores cognitivos, afetivos e sociais integrantes do processo de inclusão social e educacional, bem como enfatizando a valorização e potencialização das capacidades dessas pessoas. Historicamente, verificou-se que a humanidade tem demonstrado dificuldade em aceitar e lidar com o que não se adequam ao enquadramento do padrão estabelecido socialmente. Assim sendo, diferentes formas de exclusão foram impostas àqueles em condição de deficiência, impedindo-os de desempenhar funções importantes na sociedade, como o direito ao trabalho e à educação (COSTA, 2012; DANTAS, 2014).

Havia implicitamente a ideia de que esses sujeitos não eram seres humanos, por causa de suas diferenças em relação aos demais. Com isso, legitimou-se a estigmatização, a segregação e o preconceito, como também a negação de seus direitos e deveres fundamentais. Como resultado dessa visão equivocada, desencadeou-se um processo de culpabilização das pessoas com deficiência, tornando-as responsáveis pela “desgraça” em que viviam (DANTAS, 2014).

Nas últimas décadas, no entanto, temos visto uma preocupação em superar essa concepção construída historicamente. As iniciativas legais e as discussões acerca da universalização da Educação como um direito de todos contribuem para a instauração de um cenário sob a perspectiva de uma Educação Inclusiva. Pensar a Educação dessa maneira implica numa reestruturação do sistema educacional de modo a oferecer, em equidade de condições e possibilidades, a oferta do ensino e a oportunidade do desenvolvimento das capacidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência (SOARES, 2011).

Em nosso país, o propósito de se organizar uma Educação de qualidade para todos encontra seu marco definitivo na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A partir de então, outras legislações fomentaram esse propósito, como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Especificamente voltados aos alunos com deficiência, temos os seguintes documentos: a lei de número 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008 (BRASIL, 2008) e, recentemente, o Estatuto da pessoa com Deficiência, de 2015 (BRASIL, 2015).

A instituição escolar entra neste contexto como uma importante ferramenta para a criação e estruturação de uma cultura inclusiva, pois, como mostram os estudos cognitivistas e sociointeracionistas fortemente difundidos no século passado (COSTA, 2012), a escola é um local de desenvolvimento e construção do conhecimento a partir das trocas de experiências e relações sociais entre os estudantes, professores e gestores.

Por conseguinte, a Educação Inclusiva encontra, nessas teorias, um embasamento que permite salientar a necessidade de tornar esse ambiente acessível para que todos aprendam a conviver com as singularidades de cada estudante. Segundo Leitão (2014) há uma inter-relação entre acessibilidade e inclusão. A acessibilidade se apresenta como condição necessária e possível para a efetiva participação, com autonomia, das pessoas com deficiência nos diversos campos sociais. Desse modo, no processo de inclusão, as múltiplas dimensões de acessibilidade são imprescindíveis para a transposição das barreiras existentes.

Para Sasaki (2009), a acessibilidade está dividida em seis dimensões: i) arquitetônica, que promove a inclusão através da eliminação de barreiras físicas; ii) comunicacional, referente à superação dos entraves na comunicação entre pessoas; iii) metodológica, que diz respeito aos métodos e técnicas presentes em atividades de lazer, trabalho, educação, dentre outros; iv) instrumental, relativa à ausência de barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios; v) programática, atinente a políticas públicas, legislações e normas e vi) atitudinal, que se remete à desconstrução de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações na vida em sociedade para com as pessoas que têm algum tipo de deficiência.

O presente estudo se fundamenta, sobretudo, nos eixos de acessibilidade atitudinal e pedagógica. Escolhemos nos aprofundar nestes dois eixos por entendermos que são imprescindíveis para efetivar a inclusão na escola. Não basta apenas o ingresso e a matrícula desses estudantes, mas é necessária uma reestruturação do *modus operandi* da instituição escolar com vistas ao favorecimento da permanência com sucesso desse alunado. Esta mudança parte do reconhecimento do outro na condição de um ser de direitos, capaz de se desenvolver como todos os outros (DUEK, 2007). Entendemos que esse tema é relevante por abordar o processo de inclusão a partir dos professores.

Diante da realidade educacional brasileira, escutar essa representação a partir dos docentes nos permitirá adentrar os bastidores de sua formação, suas crenças, dificuldades e perspectivas, porque essa temática não é estática e não se constrói unicamente com a criação e publicação de parâmetros legais, mas com a união de concepções e práticas convergentes, que darão origem a hábitos inclusivos. Para isso, elegemos algumas questões norteadoras: qual a importância, para a prática docente, da representação discursiva do conceito de deficiência? Como esta representação pode favorecer, frente aos alunos que frequentam o Atendimento Educacional especializado (AEE), a promoção de atitudes sociais inclusivas? Quais discursos e letramentos perpassam e constituem as concepções da professora acerca do processo de inclusão? De acordo com Sousa (2016, p. 13), “A realização de uma pesquisa tem sempre uma motivação que, em alguns casos, é oriunda das experiências pessoais e profissionais do pesquisador [...]”. Este estudo se adéqua à reflexão desta autora.

O interesse em pesquisar a inclusão do aluno com deficiência no sistema educacional surgiu quando, ainda no primeiro semestre de minha graduação, fui selecionado como bolsista na Secretaria de Acessibilidade UFC-Inclui. Inicialmente, fui lotado no Laboratório de Digitalização e Edição de Materiais Acadêmicos para estudantes cegos. Desconhecia completamente qualquer discussão ou prática nessa área, o que me possibilitou começar do zero. Aprender sobre como as pessoas com deficiência visual acessam o conhecimento e por meio de seus letramentos e conhecer a respeito das tecnologias assistivas criadas para esse público foram essenciais para que eu me apaixonasse por isso. Nos dois anos seguintes, como bolsista de Apoio a Projetos de Graduação - uma bolsa que tem por finalidade contribuir para a diminuição da evasão dos alunos na universidade - tive a oportunidade de me aprofundar na temática da inclusão, conhecer os teóricos que versam sobre esse assunto, bem como desenvolver pesquisa e, o mais importante, conviver com alunos com deficiência.

Outro elemento motivador para a realização dessa pesquisa, também como experiência de bolsa, foi participar do projeto intitulado “Letramentos e pessoas com deficiência: um estudo sobre a (re)organização dos espaços sociais de leitura e escrita nas paisagens semióticas de uma escola pública do município de Fortaleza”, coordenado pela Professora Doutora Beatriz Alencar Furtado Lima, em que dei meus primeiros passos nos estudos do discurso e dos letramentos.

Este estudo, por conseguinte, nasce do conjunto de experiências teórico-práticas citadas acima. Por este motivo, inserimos esta pesquisa dentro do contexto de estudos que versam sobre a relação entre deficiência/inclusão, discursos e letramentos críticos. No Brasil,

podemos citar os estudos desenvolvidos por Magalhães (2012), Lima (2015), Batista-Junior (2013), Fontenele (2014).

Dessa maneira, elegemos como objetivo geral deste trabalho: Compreender a representação de deficiência de uma professora do AEE, a partir das práticas de letramento situadas neste contexto e espaço. E como objetivos específicos: 1) conhecer como as práticas de letramento contribuíram para a constituição identitária dessa professora; 2) Analisar os diferentes eventos em que as atividades de leitura e escrita mediam as relações sociais na sala de AEE; e 3) Analisar na fala da professora aspectos referentes à representação da deficiência.

Após este momento introdutório, estruturamos o trabalho da seguinte maneira: a segunda seção tece breves considerações sobre os estudos da deficiência, na qual abordamos as duas visões sobre a deficiência postuladas pelos modelos biomédico e social e o percurso sócio-histórico-político que culminou no processo de inclusão. A terceira seção apresenta os conceitos basilares da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria Social do Letramento (TSL). Na quarta seção está delineado o percurso metodológico que nos permitiu realizar esta pesquisa. Nas seções cinco e seis apresentamos a análise e reflexão sobre os dados gerados e as considerações finais.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

O presente trabalho busca compreender a conceituação de deficiência e inclusão de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e por isso faz-se necessário atentar para o percurso histórico e social que a conceituação de deficiência assumiu nas sociedades ocidentais. Utilizaremos, como referencial teórico, autores que desenvolvem estudos nessa temática, tais como Diniz (2007; 2013), bem como os principais teóricos do Modelo Social de Deficiência (BARNES, 1992; OLIVER, 1990).

Abordaremos ainda, na segunda parte desse capítulo, as reverberações dos estudos sobre deficiência nas esferas política, educacional e legal, através dos conceitos de integração, inclusão e direitos das pessoas com deficiência.

2.1 A deficiência como um conceito político

A conceituação da deficiência constitui um tema complexo, pois complexas são as relações de poder que foram estabelecidas em torno das pessoas com diferentes lesões (BARNES, 1991) ao longo da História. Silva (2011) mostra que, para compreender esse processo, faz-se necessário o conhecimento das relações sociais que foram estabelecidas com as pessoas com deficiência, historicamente estigmatizadas. Isso depende de alguns fatores, como: o nível de desenvolvimento produtivo e econômico; as concepções políticas, morais, religiosas e ideológicas que regem períodos sociais específicos; bem como o nível de educação, ciência, saúde pública, da técnica e cultura.

A respeito do conceito de Estigma, Goffman (1988, p. 05), afirma que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Portanto, segundo o referido autor, numa conjuntura social específica, a anormalidade é posta em evidência a partir da relação dicotômica com o que é convencionalmente considerado normal.

Brown (2013, tradução nossa), comentando a respeito do conceito de estigma proposto por Goffman (1988), mostra que as características e potencialidades humanas são passíveis de serem estigmatizadas, conforme a ordem social estabelecida nos diferentes contextos históricos e políticos, a partir dos limites de aceitação das diferenças. Essa conceituação reflete os valores que são impostos pelas classes dominantes e seus consequentes mecanismos de difusão ideológica. Nosso trabalho busca contribuir para o debate acerca da estigmatização sofrida pelas pessoas com deficiência, na condição de

participantes de uma minoria social, face aos constructos ideológicos opressivos da história moderna. Para tanto, nas seções que se seguem, explanaremos sobre as concepções de deficiência sustentadas pelos modelos biomédico e social da deficiência.

2.1.1 Deficiência com tragédia pessoal: o modelo biomédico

Na medida em que os conhecimentos médicos avançaram e ganharam notoriedade, sobretudo depois da Idade Média, o discurso da medicalização e reabilitação das pessoas com deficiência, defendido pelos cientistas e médicos, substituíram gradativamente o discurso religioso até então hegemônico. Humpage (2007, tradução nossa) mostra que esse modelo tornou-se dominante nas sociedades ocidentais a partir da transição do feudalismo para o capitalismo, isso porque, dentro dessa perspectiva, deficiência e trabalho têm sido ligados de maneira indissociável, ao passo que, com o advento da revolução industrial, a definição de deficiência passou a ser significativamente associada à condição de desemprego e/ou subemprego. Esse autor aponta ainda que os moldes de produção capitalista tornaram o lar e o trabalho distantes e desconexos, desconsiderando, por assim dizer, as contribuições para a agricultura familiar ou para o comércio que muitas dessas pessoas haviam prestado até então (HUMPAGE, 2007).

Assim sendo:

Como resultado, as pessoas com deficiência passaram a ser colocadas em instituições que tinham dois propósitos: primeiro, isentava os familiares das responsabilidades de cuidado para que pudesse encontrar melhor suas obrigações como trabalhadores; e segundo, ofereciam habilidades que possibilitam que as pessoas com deficiência fossem produtivos membros da sociedade (HUMPAGE, 2007, p. 216).

O capitalismo trouxe à modernidade novas problemáticas sociais e políticas em sua organização. O regime de trabalho fabril exigiu do corpo diferentes respostas físicas que se tornaram instrumentos de classificação, a partir de parâmetros baseados em rentabilidade, produtividade e adequação à disciplina da máquina. Essa ruptura com o ritmo de produção outrora desenvolvido mostrou-se seletiva e excludente, “transformando as diferenças em desigualdades intrínsecas” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 460).

Diante disso, para o discurso do modelo médico, a deficiência era vista como resultado direto do corpo lesionado, portanto, um fenômeno individual incapacitante que necessitava de cuidados biomédicos. Instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Brasil, foram erigidos sob essa concepção teórica, onde, deficientes com diferentes

lesões eram confinados a fim de receberem cuidado e educação. Essas instituições tinham por objetivo afastar esse público da convivência social e fazê-los passar por um processo de normalização com vistas à devolução para a família e/ou para a sociedade (DINIZ, 2007).

De acordo com Oliver (1994), as mudanças sociais requerem ideologias para apoiar a racionalidade econômica que as sustentam. Os discursos médico e terapêutico como constructos ideológicos estão por trás da constituição dessas instituições. Estes discursos, por sua vez, traziam a ideia de que colocar as pessoas com diferentes lesões nesses espaços não trazia benefícios somente para elas, em seus processos de normalização, mas também para a sociedade.

A respeito do processo de normalização sustentado e defendido pelo modelo biomédico de deficiência, Oliver (1994, p. 167, tradução nossa), diz que:

O ponto que estou fazendo é que o discurso de normalização [...] nunca pode descrever adequadamente ou explicar sociedades caracterizadas pela diferença por causa de suas visões reducionistas da humanidade e sociedade. As diferenças individuais e de grupo não podem ser descritas exclusivamente em termos dicotômicos de normalidade/anormalidade, e estruturas sociais não igualitárias não podem ser explicadas por referência apenas para validar e desvalidar papéis sociais. A normalização também nunca pode servir para transformar a vida das pessoas, um ponto para o qual retorna.

Com efeito, Oliver (1990, tradução nossa), defende que a medicalização da deficiência é inapropriada pelo fato de ser esta uma questão social e não uma condição médica. Por isso mesmo, somente as intervenções e o controle médico sobre a deficiência são inadequados, visto que os médicos são formados para diagnosticar, tratar e curar doenças, e não aliviar as condições e circunstâncias sociais referentes a esse público.

2.1.2 Deficiência como opressão social: o modelo social

Em oposição a esse modelo hegemônico, um grupo de sociólogos britânicos deficientes propuseram uma nova perspectiva conceitual para a compreensão da deficiência como uma opressão social. Como primeira medida, esses teóricos criaram uma organização política intitulada Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação¹ (UPIAS), em 1972. O modelo social de deficiência defendido por esse grupo postulava que a experiência de exclusão vivenciada pelas pessoas com diferentes lesões era resultado da incapacidade da

¹ O título original em inglês é “Union of the Physically Impaired Against Segregation”.

sociedade em lidar com a diversidade corporal, opondo-se à visão biomédica de tragédia pessoal.

Em 1975, a UPIAS publicou um documento intitulado *Princípios Fundamentais da Deficiência* (UPIAS, 1975, p. 3-4, tradução nossa), que dizia:

nossa posição sobre a deficiência é bem clara e está totalmente alinhada com os princípios acordados. Em nossa visão, é a sociedade quem incapacita os deficientes físicos. **A deficiência é algo imposto em cima de nossas lesões pela forma como somos desnecessariamente isolados ou excluídos da participação na sociedade.** As pessoas deficientes são portanto um grupo oprimido da sociedade. E a partir dessa análise ter baixos rendimentos, por exemplo, é apenas um aspecto de nossa opressão (Grifo nosso).

De acordo com Diniz (2007), a estratégia utilizada pela UPIAS tinha por objetivo descentralizar o indivíduo deficiente da responsabilidade da opressão por eles vivenciada, transferindo essa questão para a sociedade em sua incapacidade de prever e lidar com a diversidade. Essa organização adotou como marco teórico o Materialismo Histórico ao aproximar os seus estudos de outros grupos e minorias como as mulheres e os negros.

Tabela 1 – Comparações entre os discursos dos modelos médico e social

Tópicos	Modelo Médico	Modelo Social
O que é a deficiência?	Um fenômeno individual ou médico que resulta impedimentos na função ou estrutura corporal; uma deficiência ou anormalidade	Uma construção social que é imposta sobre os impedimentos pela sociedade; uma diferença
Acesso a tratamento ou serviços	Encaminhamento por diagnóstico	Auto-referência, experiência conduzida
Metas de intervenção	“Corrigindo” a deficiência ao máximo possível; "Normalizando"	Mudança social ou política em um esforço para diminuir as barreiras ambientais e aumentar níveis de compreensão
Resultado de intervenções	Função normalizada; membro em funcionamento na sociedade existente	Auto-defesa, mudanças no ambiente e compreensão, inclusão social
O agente de remédio	O profissional	Pode ser o indivíduo, um advogado ou qualquer um que afeta positivamente os arranjos entre o indivíduo e a sociedade
Efeitos sobre indivíduos que estão normalmente em funcionamento	A sociedade continua a mesma	Sociedade evolui para ser mais inclusiva
Percepções para indivíduos com deficiências	O indivíduo está com defeito	O indivíduo é único
Autoridade cognitiva	Cientistas e médicos	Acadêmicos e defensores de pessoas com deficiências
Percepção de incapacidade	Ser deficiente é negativo	Ser deficiente, em si, não é positivo nem negativo

Fonte: Haeghele e Hodge (2016, p. 194).

Acerca do modelo social de deficiência, Shakespeare (2013, tradução nossa) mostra que a simplicidade e a eficácia que estão em seu fundamento o tornam um poderoso “slogan” de luta política. Essa luta, por sua vez, é travada a partir do entendimento de que os problemas e impedimentos que as pessoas deficientes experienciam é resultado da opressão e exclusão sociais. Portanto, a sociedade possui uma responsabilidade moral na remoção de barreiras, visando à plena participação dessas pessoas na esfera social.

Como a estruturação teórica do modelo social, a compreensão sobre deficiência passou a ser entendida sob a óptica da experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos físicos. A cultura da normalidade oprimia e discriminava esse público, composto por cegos, surdos, lesados medulares e pessoas com outros tipos de lesões. Esse modelo aproximou os estudos da deficiência dos estudos culturais, ao mostrar que existem diferentes formas de habitar um corpo com impedimentos, pois diversos são os contornos para o corpo (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Nesse ínterim, Abberley (1987) propôs uma teoria da deficiência como opressão social. Sua análise, igualmente embasada no Materialismo Histórico, entendia que a lesão era uma produção do sistema ideológico que oprime os deficientes: o capitalismo. A deficiência deve ser explicada pelo contexto socioeconômico e pela necessidade de ampliar suas fronteiras conceituais, englobando outros públicos, como os idosos (ABBERLEY, 1987; DINIZ, 2007).

Devemos nos atentar para o fato de que Abberley (1987) publicou seus estudos num momento histórico em que a lesão era vista em uma perspectiva naturalizada e essencialista (DINIZ, 2007). A teoria da deficiência como opressão sustenta-se em cinco pontos, a dizer. Reconhece assim: 1. as origens sociais das lesões; 2. as desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões; 3. as origens sociais das desvantagens sofridas por esse público não eram resultantes da natureza, mas de produtos históricos; 4. o valor da vida dos deficientes e crítica a produção capitalista de lesões; e 5. a necessidade de uma ação política para a transformação da vida das pessoas deficientes (ABBERLEY, 1987).

Nota-se uma distinção entre os termos lesões e deficiência. Segundo Shakespeare (2013, p. 216, tradução nossa), “a chave para o pensamento do modelo social é uma série de dicotomias”. Uma delas refere-se à diferenciação entre esse modelo e o da tragédia pessoal, defendido pela ciência biomédica. O segundo diz respeito à redefinição das terminologias acima citadas no modelo social de deficiência.

Desse modo:

Lesão é o limite funcional no indivíduo causado por comprometimento físico, mental ou sensorial.

Deficiência é a perda ou limitação de oportunidades para participar da vida na comunidade em um nível igual ao dos outros devido a barreiras físicas e sociais (BARNES, 1992, p. 02, tradução nossa).

Segundo esse autor, essa mudança terminológica se fez necessária devido à importância que desempenha na constituição do conceito de deficiência como fator de opressão social. Essa questão impulsionou igualmente as lutas contra o machismo e o racismo, travadas pelos movimentos feminista e antirracista e, como os teóricos do modelo social perceberam que as terminologias utilizadas fortificavam institucionalmente o preconceito e a exclusão, promoveram suas próprias definições (BARNES, 1992).

Essa mudança conceitual tornou possível uma série de mudanças políticas, como o debate acerca das terminologias adotadas pela classe médica e, o mais importante, a retirada dos estudos sobre a deficiência da hegemonia biomédica para o campo político e social. Sobre isso, Barnes em entrevista a Débora Diniz (2013, p. 238- 239), comenta:

Então, quem são as pessoas deficientes? As pessoas deficientes são aquelas identificadas, de uma forma ou de outra, como social, biológica, intelectualmente inadequadas. De todo modo, isso é um julgamento de valor, porque, quanto mais sofisticadas ficam as sociedades, mais impedimentos nós criamos: exemplos são as condições como a dislexia ou a numerexia, a inabilidade de ler e a inabilidade de escrever, que não necessariamente ocorrem por falta de inteligência, mas pela forma como o cérebro funciona. Isso não seria um problema em ambientes rurais, onde não se espera que as pessoas leiam muito, mas em sociedades desenvolvidas é uma grande questão. Então, o impedimento é comum, mas a deficiência não é uma característica típica de cada sociedade. Isso poderia ser erradicado. Poderíamos criar uma sociedade que eliminasse os impedimentos ou aceitasse o fato de que os seres humanos são diferentes. Nós escolhemos não fazê-lo. [...] A política de deficiência não busca negar a realidade do impedimento. Um homem com impedimentos visuais precisa de auxílio. Não nego o fato de que haja um impedimento. O que afirmo é que empresas de computador, livros ou produtores de materiais escritos ou outros artefatos não aceitam o fato de que a espécie humana tem habilidades variadas. E é disso que se trata. Não devemos negar nosso impedimento; o impedimento é parte de nossas vidas.

Dentro dos estudos do modelo social, o próprio conceito de deficiência sofreu alterações devido às críticas recebidas de outros movimentos, como o feminista. Para as teóricas feministas, conhecidas por inaugurarem a segunda geração dos estudos sobre a deficiência, aspectos referentes à experiência do corpo lesionado, às relações de interdependência e cuidados deveriam ser incluídos no debate acerca desse tema. Essas teóricas, também deficientes, propuseram reflexões sobre a dor experienciada pelo corpo lesionado e, indo mais além, questionaram as significações de se viver num corpo assim. Acrescenta-se a isso uma ampliação do conceito de opressão pela deficiência, mostrando que,

diante de fatores relativos à idade, gênero, orientação sexual e raça, as variáveis de desigualdade podem se agravar (DINIZ, 2007).

2.2 Deficiência, direitos humanos e educação

Como vimos na seção anterior, o modelo social compreende a deficiência como uma agenda política. Asís (2013) afirma que esse modelo subsidia filosoficamente boa parte das legislações sobre deficiência desenvolvida nos últimos anos. Entretanto, o percurso trilhado até uma elaboração mais sofisticada do conceito perpassa o período de orientações pedagógicas normalizadoras, integradoras e inclusivas (OMOTE, 1999; SANCHES; TEODORO, 2006). Omote (1999) salienta que os deficientes deixaram de ser abandonados e institucionalizados em porões e asilos para trilharem um percurso rumo à conquista do direito à vida digna e integral, à educação escolar e ao trabalho; vale ressaltar, contudo, que até hoje lutam pela conquista desses espaços. No entanto, esse sistema ainda assim permitiu a segregação, pela forma de atendimento a eles direcionada.

Como o próprio termo normalização sugere, era estabelecido um padrão dicotômico entre normalidade/anormalidade. O princípio de normalidade pressupõe a existência de uma série de comportamentos, de características corporais, formas de viver e de existir presentes na maioria das pessoas em um contexto social. A partir disso, os critérios de norma que aparecem com certa frequência na população são usados para contrastar os indivíduos não participantes desse padrão. Essa classificação, com efeito, surge com base em estruturas ideológicas que fomentam e distribuem uma norma como elemento disciplinador dos corpos individuais e da população. Ou seja, a instituição da norma permite controlar o corpo e as variações e multiplicidades biológicas que são apresentadas pelas pessoas (DEL RÍO, 1985; SANTOS, 2010).

De acordo com Diniz (2007, p. 8),

o corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana.

Como constituinte desse processo, o princípio da normalização defendia a garantia, por parte do Estado, da promoção de condições de vida o mais próximo possível dos

padrões de normalidade da sociedade. Esse princípio deu suporte filosófico para a retirada dessas pessoas das instituições em que eram confinadas² (ARANHA, 1995). Essa desinstitucionalização, aos poucos, foi substituída por novas alternativas institucionais denominadas entidades de transição. O papel dessas novas organizações era promover, às pessoas com deficiência, relativa autonomia por meio do trabalho, envolvendo treinamentos e educação especiais, sempre com vistas à normalização dessas pessoas (ARANHA, 2001).

Oliver (1999, tradução nossa) crítica esse princípio ao mostrar que as condições ambientais e os valores considerados normais pela ideologia dominante são os que estabelecem padrões de normalização para indivíduos considerados à margem e que podem conduzi-los ao caminho da morte, da esterilização, do encarceramento, da tortura e até o controle da mente. Esse autor mostra ainda haver uma contradição entre esse princípio e a teoria materialista, que fundamenta os estudos sociais sobre a deficiência. Em suas palavras, na teoria materialista, a transformação individual se dá na ação coletiva, e não por meio dos parâmetros que outros estabelecem como melhor para as pessoas deficientes e para a sociedade.

Aranha (2001) mostra ainda que a desinstitucionalização das pessoas com deficiência era interessante para o Estado, que sustentava com ônus públicos uma massa cada vez maior em ambientes segregados. A ideologia da normalização, com efeito, fundamentou o conceito de integração, que se tornou amplamente aceito e defendido nos países escandinavos e na América do Norte. Esse conceito propunha a necessidade de se trabalhar, nas pessoas com deficiência, níveis cada vez maiores de normalidade.

Assim, **integrar**, significava, sim, localizar **no sujeito** o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível. Como exemplo das organizações provenientes dessa filosofia tem-se, por um lado, as Casas de Passagem e os Centros de Vida Independente; no âmbito da educação, as escolas especiais e as classes especiais, mais claramente voltadas para o ensino do aluno visando sua ida ou seu retorno para as salas de aula comuns, no ensino regular; na área profissional, os melhores exemplos são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação (ARANHA, 2001, p. 168, grifos da autora).

Sasaki (1997) pontua que a integração social ocorria de três formas: a) através da inserção das pessoas com deficiência que, por seus méritos próprios, conseguiram utilizar

² Aranha (2001) mostra que o paradigma da integração foi inicialmente importante para a conjuntura da época, pois problematizou o confinamento das pessoas com deficiência em instituições que não ofereciam estruturas basilares para manter esse público. Como consequência, essas pessoas voltaram à vida em sociedade.

espaços, programas e serviços que não haviam sido modificados anteriormente para recebê-los; b) pela inserção de pessoas com deficiência que necessitavam de alguma adaptação, tanto dos espaços quanto de atividades para assim poderem estudar, trabalhar e desenvolverem outras atividades; e c) pela inserção desse público em ambientes separados dentro do sistema educacional e empresarial como, por exemplo, escolas especiais e classes especiais em escolas regulares.

A integração se constituiu num esforço unilateral por parte da pessoa com deficiência. Esse processo exigiu pouca modificação social, espacial e atitudinal da sociedade, e esta, por sua vez, ficou praticamente de braços cruzados, pois as mudanças ocorridas centravam-se essencialmente na capacidade do sujeito em se adequar ao padrão normativo dominante (ARANHA, 2001; SASSAKI, 1997).

No que tange à integração no âmbito escolar, este era dividido em dois sistemas: o regular e o especial (SASSAKI, 2005). Diante disso, Beyer (2005) questiona sobre o que busca a escola como instituição normativa. Segundo ele, a resposta para esta problemática está na correspondência entre o ser, entendido como as possibilidades psicológicas, cognitivas, afetivas e sociais do aluno; e o fazer, entendido como a conjunção entre as exigências escolares e as competências nas áreas e conteúdos curriculares dos alunos. Essa situação, com efeito, é criada e controlada por meio da formação e preservação de grupos hegemônicos que historicamente encontram espaço na escola.

Em 1994, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicou a Política Nacional de Educação Especial, que tinha como finalidade estabelecer objetivos que garantissem atendimento educacional ao aluno com deficiência³. Esse documento trazia como conceito de Educação Especial um processo que visa desenvolver as potencialidades desses educandos, por meio da estimulação dos graus de desenvolvimentos mais básicos aos mais superiores (BRASIL, 1994). A respeito dos conceitos de Classe Especial e Escola Especial, a política esclarece que:

Classe especial

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Escola Especial

Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a

³ À época de sua publicação, as nomenclaturas utilizadas para se referir a esse público eram Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais.

educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p. 19-20-21).

Essa política, no entanto, não provocou uma mudança concreta e significativa no sistema educacional brasileiro, pois estava amparada conceitualmente nos padrões hegemônicos de participação e aprendizagem, tornando as ações referentes aos alunos com deficiência responsabilidade exclusiva da Educação Especial, e não do ensino comum como todo (BRASIL, 2008). Com efeito, essa modalidade de ensino acabou por se constituir num sistema paralelo, observável nas práticas dos atores sociais que a compõem, corroborando com o caráter assistencialista que assumiu durante seu percurso histórico (MICHELS, 2002). “Se a proposição geral da política educacional é a educação para todos, a integração é a proposta de educação para todos da Educação Especial (MICHELS, 2002, p. 76).”

Sasaki (2010) e Beyer (2005) asseveram que o paradigma integracionista estava amparado conceitualmente no modelo biomédico de deficiência, à medida que focalizava a mudança no sujeito deficiente, sem levar em consideração os fatores sociais que o circundam. Omote (1995) critica esse modelo educacional ao mostrar que esse processo se insere dentro das categorias de normalidade e desvio. A coletividade administra o desvio segregando ou integrando, a partir de normas e regulações, às pessoas com diferentes lesões. A esse público, é reservado um tratamento distintivo de estigmatização e descrédito social. A Educação Especial, por sua vez, à medida que promove a integração, evidencia a condição de segregação experienciada pelas pessoas consideradas desviantes. A questão posta diz respeito à criação e administração de uma categoria de desvio na qual deficiente é incluído (OMOTE, 1995).

Esse modelo não demorou muito para ser alvo de duras críticas por parte dos acadêmicos e das próprias pessoas com deficiência. A ideia de normalização começou a perder forças gradativamente, enquanto as discussões acerca da cidadania das pessoas com deficiência ganharam notoriedade e audiência (ARANHA, 2001). Essas discussões fomentaram o debate sobre o conceito de inclusão, contrapondo-se radicalmente ao paradigma integracionista.

O conceito de inclusão lançou mão da crítica aos perfis de normalização e modelos ideais de alunos que fundamentavam os sistemas educacionais até então. Com esse novo paradigma, o direito à educação, à equidade de oportunidades no acesso e permanência

na escola e o respeito à diversidade tornaram-se temas centrais no debate educacional (SANCHES, 2011; SILVA, 2011; RAPOLI et al., 2010).

Esse movimento conceitual culminou na realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, no ano de 1994. A partir dessa conferência, a ideia de escola inclusiva foi consagrada mediante a afirmação de elementos basilares, como direito fundamental à educação e à constituição de escolas regulares inclusivas. No parágrafo 7 da declaração, pode-se ler:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (ONU, 1994, p. 5).

De Beco (2016, tradução nossa) salienta que a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) foi o primeiro instrumento legal internacional a defender especificamente a meta da Educação Inclusiva. Essa convenção impulsionou não somente o debate acerca desse tema, como também a reorganização dos sistemas educacionais em aspectos basilares, a citar, a reestruturação física das escolas com vistas a torná-las acessíveis para receber os alunos com deficiência, a distribuição de verbas e a criação de currículos inclusivos.

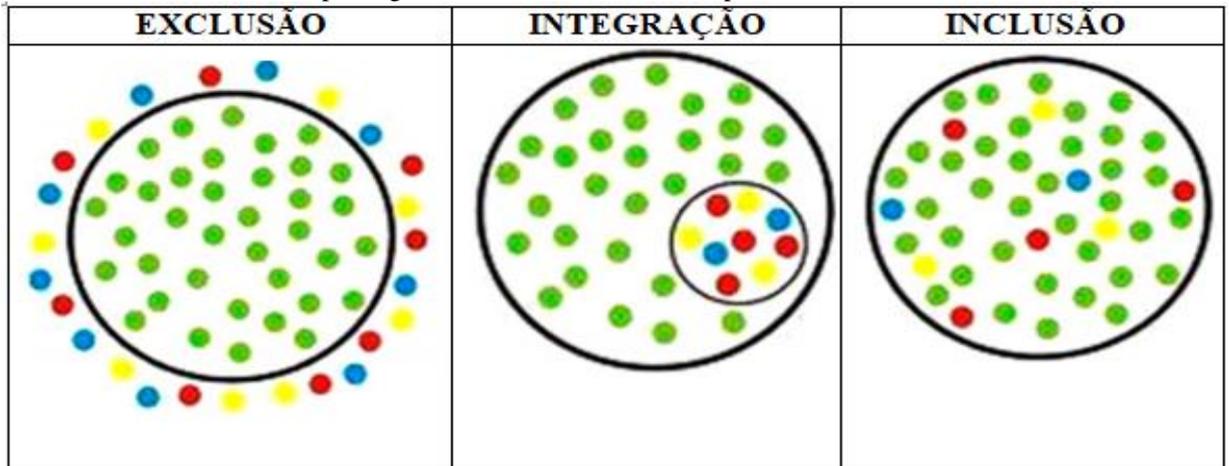
Nessa perspectiva, Nijer, Pijle e Hegarty (2002, tradução nossa) salientam que a criação de escolas inclusivas está diretamente ligada à orientação sobre inclusão que embasa a sociedade. Para que os alunos com deficiência sejam incluídos, é necessário haver mudanças curriculares, na formação de professores, na organização de serviços de apoio e na constituição de políticas e programas de distribuição de fundos.

O modelo de educação inclusiva se diferencia do integracionista na medida em que propõe uma filosofia de aceitação da diferença. Com isso, não é o aluno com deficiência que deve ser adequado a um sistema e espaços escolares prontos, mas a escola, em sua totalidade, deve passar por modificações para se adaptar às características diversas dos alunos. Trata-se de uma conjuntura na qual todos têm o mesmo tratamento, as mesmas condições e oportunidades. Esse paradigma, por sua vez, contrapõe-se à concepção de uma escola tradicional, evocando critérios heterogêneos para as questões que se seguem.

De Beco (2016, tradução nossa), através da tabela que se segue, contrasta o conceito de inclusão com os paradigmas conceituais da exclusão e integração. Em sua leitura,

na exclusão, as pessoas com deficiência são separadas das outras, confinadas em instituições e apartadas da vivência social; a integração, por sua vez, possibilitou o retorno desse público à sociedade, mas sob a condição de serem reagrupadas com outros indivíduos participantes de sua mesma condição. A inclusão rompeu esse agrupamento ao possibilitar a participação das pessoas com deficiência em outros grupos e espaços comuns.

Tabela 2 – Contraste entre os paradigmas educacionais voltados às pessoas com deficiência



Fonte: Adaptado de De Beco (2016).

Segundo esse autor, os estudos e práticas inclusivas poderiam dar um passo a mais na efetivação do direito à educação para todos, deixando de estabelecer a dicotomia entre pessoa com deficiência e sem condição de deficiência, tornando assim todos os pontinhos da mesma cor (DE BECO, 2016, tradução nossa).

Os autores trazidos até aqui nos mostram que a educação inclusiva veio como uma resposta à heterogeneidade e à diversidade que passaram a compor a escola na modernidade posterior ao processo de globalização. Cabe ressaltar que esses movimentos se vinculam ontológica e epistemologicamente ao modelo social, ao conceber a deficiência como parte integrante da diversidade humana. Essa conceituação lança nosso olhar para o contexto e o espaço em que a escola se insere e, na medida em que ela mesma é esse campo de disputa, uma análise mais acurada de seu funcionamento se mostra necessária para a obtenção de resultados qualitativos eficazes.

Em consonância com esse pensamento, Silva (2011, p. 120), esclarece que “A escola inclusiva constrói-se” e que “A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos”. Essa concepção tem orientado, nos últimos anos, e sobretudo depois da Convenção de Salamanca, as políticas educacionais inclusivas no Brasil.

Com efeito, fazendo parte dessas reverberações sociais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e aderida pelo Brasil no ano seguinte, contempla uma série de questões, das quais as pessoas com deficiência foram historicamente excluídas, tais como mobilidade, acessibilidade, educação, saúde, o direito à vida, dentre outras. No que diz respeito à educação, a Convenção reconhece esse direito às pessoas com deficiência e assevera que os estados partícipes devem assegurar um sistema educacional inclusivo, assim como um aprendizado ao longo de toda a vida, objetivando o desenvolvimento pleno de seu potencial humano, da personalidade, dos talentos, da criatividade e a participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2012).

Com base nesse movimento retórico mediado pela comunidade internacional, o Brasil adotou, no ano de 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constituindo-se num marco histórico normativo a nível federal importantíssimo no asseguramento do direito à educação às pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

No parágrafo IV do documento, pode-se ler:

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

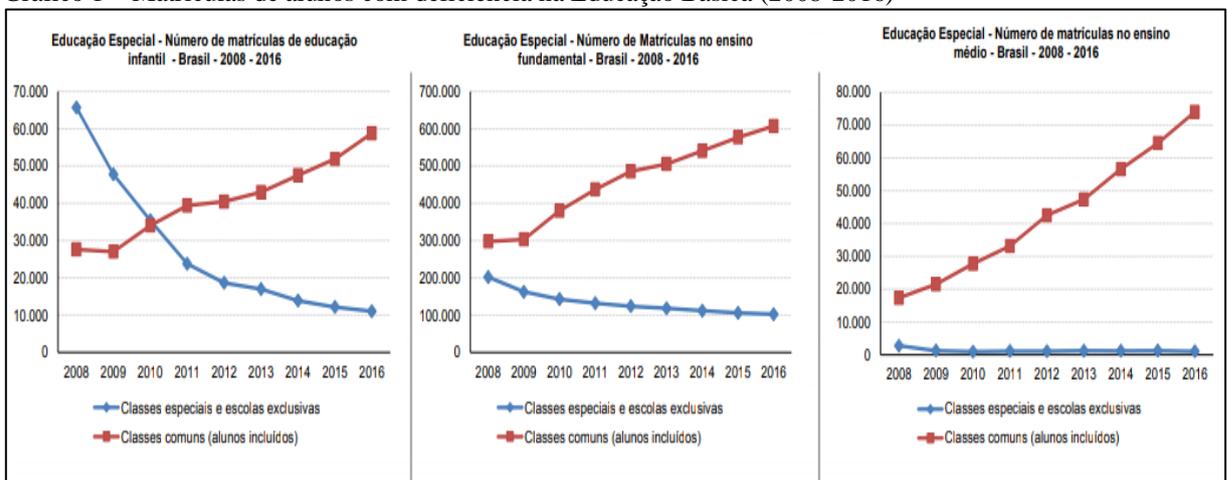
- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Esse documento concebe a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, constituindo-se num paradigma educacional ancorado na concepção de que igualdade e diferença são complementares e indissociáveis na ressemantização dos direitos humanos. Esse novo olhar sobre o sistema de ensino abre margem para identificação de estruturas e de discursos discriminatórios excludentes, em que a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica de exclusão (BRASIL, 2008, p. 1).

A perspectiva de educação inclusiva visa articular o ensino comum com a educação especial através da integração dessa modalidade à proposta pedagógica da escola regular. Com base nessa integração, espera-se que a relação dialética entre os atores sociais - que, neste caso, são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação-, e a escola, transformem e modifiquem num *continuum* o ambiente que estão inseridos e sejam também por eles transformados (BRASIL, 2008).

Podemos constatar as mudanças ocorridas no sistema educacional a partir dessa política por meio dos dados estatísticos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo Escolar de 2016:

Gráfico 1 – Matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica (2008-2016)



Fonte: Censo escolar 2016 (INEP, 2017).

O Censo mostra que, a partir da implementação dessa política, houve um aumento gradativo no número de matrícula desses alunos. No corte temporal escolhido para o levantamento de dados, o percentual de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns aumentou em 82%, dispostos em 57,8% das escolas brasileiras, sendo que, em 2008, esse número contabilizava 31% das escolas (BRASIL, 2008).

Os dados estatísticos nos revelam numericamente a explanação do movimento pelo direito à educação mediante uma escola inclusiva, aberta à diferença e a contraposição à ideologia dominante. Esse movimento, com efeito, deve estar em constante expansão e criação, visto que os dilemas e realidades vivenciados pela escola pública brasileira face aos alunos com deficiência são únicos e, por causa disso, devem ser vistos e analisados de maneira situada.

Porém, os dados nos revelam o aumento do número de matrícula. precisamos refletir que aumentar a matrícula, o acesso a escola regular, a elaboração de políticas públicas constituem um dos primeiros passos para promover a inclusão desses sujeitos, mas, o que a sociedade busca é o processo de aprendizagem, e nesse processo, ainda estamos subindo os primeiros degraus. Sendo necessária uma mudança de conhecimentos atitudinais e responsabilidade do Poder Público frente ao estabelecido pela inclusão escolar.

3 DISCURSOS E LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

No capítulo anterior, vimos que a proposição acerca da deficiência enquanto conceito político implicou em mudanças estruturais, políticas e de direitos humanos na sociedade pós-moderna. Essa mudança discursiva revela a relação intrínseca entre linguagem e sociedade, bem como as formações ideológicas e estruturas assimétricas de poder que a sustentam. Neste capítulo, nos propomos, como o próprio título sugere, a problematizar essas relações a partir da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2016, RAMALHO; RESENDE, 2011, VIEIRA; MACEDO, 2018, WODAK, 2004) e da Teoria Social do Letramento (STREET, 2012, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; GEE 2015), e suas implicações para a educação.

3.1 Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica é consensualmente entendida como um campo interdisciplinar e transdisciplinar de estudos críticos da linguagem como prática social nas sociedades pós-modernas (RAMALHO; RESENDE, 2011, VIEIRA; MACEDO, 2018). De acordo com Wodak (2004, p. 224), “a ADC tem um interesse particular na relação entre linguagem e poder. [...] Essas pesquisas se voltam especialmente para os discursos institucional, político, de gênero social, e da mídia.” A autora explica que essas relações que podem ser mais ou menos explícitas, são materializadas por meio por meio de lutas e conflitos de poder.

Wodak (2004) esclarece que a ADC enquanto rede de estudos teve seu início na década de 1990, quando em janeiro de 1991, um grupo de linguistas e estudiosos do discurso, a saber, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teun van Dijk, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak reuniram-se na Universidade de Amsterdam para realização de um simpósio, no qual as diferentes abordagens postuladas por esses teóricos foram confrontadas, para que as diferenças e similaridades abrissem margem para a formação de diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre o assunto⁴.

⁴ Resende e Regis (2017) comentam que as vertentes teórico-metodológicas componentes desse núcleo de consolidação da ADC, a partir do encontro na Universidade de Amsterdã, tiveram grande evidência por causa das publicações em língua inglesa. Ainda segundo as autoras, outro pesquisador alemão, chamado Siegfried Jäger, que também estava presente nesse congresso inicial, não conseguiu tanta notoriedade em seus trabalhos, devido suas publicações serem em língua alemã. Caso semelhante ocorre com as pesquisas realizadas em território latino-americano, com mais de duas décadas de consolidação. Neste cenário, podemos citar os estudos de Magalhães (2012) e Resende e Ramalho (2006, 2011).

Tabela 3 - Teóricos da ADC e suas vertentes de estudos do discurso

INVESTIGADOR	ESTUDO
Fairclough	Teoria Social do Discurso
Van Dijk	Cognição Social
Kress, van Leeuwen	Gramática do Design Social

Fonte: Adaptado de Magalhães (2017, p. 579).

Em nosso trabalho, nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Social do Discurso (TSD) de Norman Fairclough. Para esse autor, linguagem e sociedade se relacionam dialeticamente e uma não pode ser concebida separada da outra. Cabe ressaltar que seus estudos focalizam a relação entre o discurso e o neoliberalismo, bem como a globalização (VIEIRA; MACEDO, 2018).

Diante disso, uma questão se faz necessário: na concepção da ADC, o que é discurso? No entendimento de Fairclough (2016, p. 94-95):

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Trata-se de uma visão do uso da linguagem que se tornou familiar, embora frequentemente em termos individualistas, pela Filosofia linguística e pela Pragmática linguística (LEVINSON, 1983). Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última: é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como direito à educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo. Aqui está a importância da discussão de Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o modera e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo constituindo e construindo o mundo em significados.

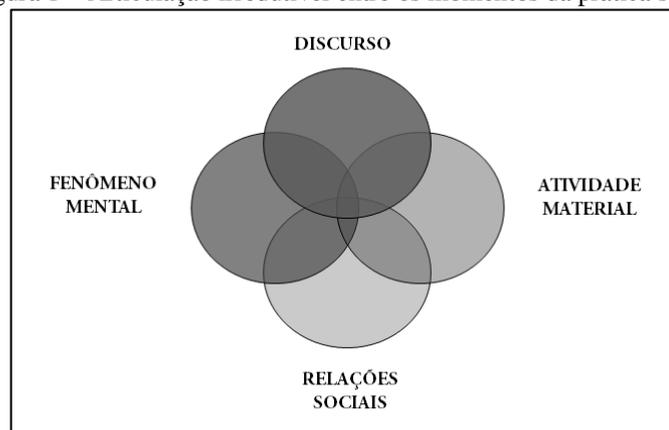
Vieira e Macedo (2018) esclarecem que o termo discurso, em ADC, é entendido a partir de dois significados. Discurso, abstratamente, refere-se a linguagem como um momento irreduzível da vida social. Já discursos, concretamente e no plural, significam um modo particular de representar o mundo ligado a interesses particulares. O segundo, enquanto prática, engloba o discurso como parte constituinte dessas práticas. Em outras palavras, “O

discurso na representação e na autorrepresentação das práticas sociais constitui discursos [...]” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96).

Fairclough (2012, 2016) diz que o discurso insere-se nessas práticas por meio de três aspectos: a) através de modos particulares de usar a linguagem, tornando-se participante da atividade social de uma prática. Como exemplo, as maneiras particulares e distintas que um atendente de loja e uma professora em sala usam a língua; b) o discurso contribui para a construção de representações dos atores sociais, representações estas entendidas como um processo de construção de práticas sociais; e c) o discurso se traduz em identidades, formas de ser no mundo, como, por exemplo, um cargo político na hierarquia de um país é um modo semioticamente constituído de ser no mundo.

A partir disso, faz-se necessário evocarmos o conceito de prática social, tão recorrente em ADC. Para Fairclough, prática social “significa uma forma de atividade social relativamente estável (exemplo seriam o ensino em sala de aula, o noticiário da televisão, refeições em família, consultas médicas).” Em toda prática, diversos elementos articulam-se entre si, sempre com o discurso incluído. Esses elementos são: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de concessões, valores e discursos. Na figura abaixo, é retratada a relação dialética e indissociável entre o discurso e os demais momentos da prática social, formando uma “ontologia da linguagem segundo a qual a ação discursiva é parte indissociável dos modos de ação institucionalizados e situados no tempo e no espaço” (RESENDE, 2017, p. 13).

Figura 1 – Articulação irreduzível entre os momentos da prática social.



Fonte: Ramalho e Resende (2011, p. 16).

De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017), o conceito de discurso proposto por Fairclough não é em si a linguagem, mas o seu uso na prática social. Cabe

ressaltar que esses elementos constitutivos das práticas sociais, articulam-se dialeticamente e segundo Ramalho e Resende (2011, p. 16):

[...] pessoas usam recursos do mundo material (como agora nós estamos usando papel, tinta, um espaço físico para ler etc) para agir e interagir com outras pessoas (que têm suas próprias crenças, valores), estabelecendo relações sociais (em nosso caso, a relação leitor/a – autoras), fazendo uso da linguagem, seja diretamente (como o livro que você está lendo ou o professor que possa estar falando) ou indiretamente (o que você pode estar pensando agora). É aqui, nas práticas sociais, que se explica o conceito de discurso.

Fairclough (2003; 2012; 2016) comenta que a prática social está permeada por diversos fatores econômicos, políticos, culturais, ideológicos e em todas essas esferas da vida social o discurso pode estar implicado. Com efeito, para a ADC, o discurso como prática política e ideológica é motivo de especial relevância, visto que, no primeiro caso, o discurso pode estabelecer, manter e transformar as relações de poder, bem como entidades coletivas, classes, blocos, comunidades, grupos entre as quais relações assimétricas de poder são perpetuadas. O discurso como prática ideológica, por sua vez, constitui, mantém, naturaliza e transforma significados particulares nas relações de poder.

Podemos notar que, para Fairclough, o discurso está permeado de ideologias e lutas de poder. Esses conceitos são essenciais para a constituição desse campo de estudos. No entendimento desse autor, ideologias são significações e construções da realidade em suas diferentes instâncias, por meio de várias dimensões da prática discursiva e que contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016; VIEIRA; MACEDO, 2018). Fairclough fundamentou esse conceito na concepção de Thompson (2011) sobre ideologia. Para este autor, o estudo da ideologia deve ser motivado por formas simbólicas de contestação, de crítica social, na medida em que desvelam as formas simbólicas que estabelecem e sustentam relações de dominação. Nesse sentido, a concepção de ideologia “[...] é, por natureza, hegemônica, no sentido de que ela, necessariamente, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, com isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes” (THOMPSON, 2011, p. 91).

Seguindo este posicionamento, Thompson (2011) distingue cinco modos pelos quais a ideologia é operacionalizada, conforme tabela a seguir:

Tabela 4 - Modos Gerais de Operação da Ideologia

MGOI	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica
Legitimação	Racionalização, universalização e narrativização
Dissimulação	Deslocamento, eufemização, tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandartização e simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação e expurgo do outro
Reificação	Naturalização, eternalização, nominalização/passivação

Fonte: Adaptado de Thompson (2011)

Esse autor salienta que, ao classificar esses cinco MGOI, sua intenção não é encerrar as discussões e possibilidades de existência de outros modos, pois, em situações particulares, outras estratégias de operacionalização podem surgir, de maneira a servir para o estabelecimento de outras construções simbólicas. Vale ressaltar que esses modos podem se sobrepor a outros (THOMPSON, 2011).

O outro conceito basilar em ADC, o de poder, traz inerentemente o de hegemonia. Para o referido autor, hegemonia é: a) liderança e dominação nas esferas da economia, política, cultura e ideologia em uma sociedade; b) é o domínio de uma classe definida como fundamental através de questões econômicas, em alianças com outras organizações sobre a sociedade; entretanto, parcial e temporariamente; c) a construção de alianças e a integração, por meio de concessões ou meios ideológicos, com classes subalternas para ganhar seu consentimento; e d) é um foco de lutas constantes sobre aspectos de maior instabilidade entre classes para construir, manter e romper alianças de dominação (FAIRCLOUGH, 2016; VIEIRA; MACEDO, 2018).

Dessa maneira, a ADC se preocupa em estudar as ideologias e estruturas de poder veiculados e legitimados pelo discurso dentro da modernidade posterior ao processo de globalização. Assim, o discurso é permeado de questões específicas, potencializadas pela democratização massivas dos meios de comunicação, a saber: a multiplicidade de vozes através da participação e envolvimento de pessoas na esfera pública, a diversificação dos agentes de poder, a relevância da imagem e das representações midiáticas dos diferentes atores sociais e o controle do poder em disputas permanentes através de lutas hegemônicas. Essa reconfiguração “têm proporcionado uma série de mudanças significativas na esfera

pública: no modo de fazer política, nas identidades, na forma de encarar os direitos humanos e a diversidade (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).”

3.1.1 ADC e educação

Rogers (2011, tradução nossa), aponta três aspectos que filiam conceitualmente a ADC com os estudos educacionais. Primeiramente, em sua análise, as práticas educativas dentro e fora dos ambientes formais de ensino são eventos discursivos, e portanto, os textos, as falas e as interações semióticas presentes nas interações entre os sujeitos fornecem materiais de análise em que se é possível desvelar as estruturas de poder e as ideologias que permeiam o campo educacional em determinado contexto e espaços sociais. Como segundo aspecto, os estudos críticos do discurso, enquanto campo interdisciplinar e transdisciplinar fornecem um arcabouço teórico compatível com as pesquisas educacionais socioculturais, permitindo compreender a construção do mundo através dos muitos significados provocados pelo discurso. A educação, por sua vez, está permeada por significações políticas, religiosas, raciais, étnicas, de gênero e culturais, mantendo relações assimétricas de poder.

O terceiro ponto de encontro entre a educação e a ADC versa sobre as relações de poder e desigualdades que podem ser encontradas nos sistemas de exploração no mundo globalizado. Tanto as pesquisas em educação, quanto as ferramentas analíticas propostas pela ADC engajam-se socialmente com o objeto estudado, e partindo da relação dialética e multimodal do discurso, as complexidades das práticas sociais podem ser estudadas e refletidas com vista à emancipação e superação das ideologias dominantes (ROGERS, 2011, tradução nossa).

De acordo com Luke (1995, tradução nossa), as ferramentas analíticas de textos multimodais propostas pela ADC são importantes para a educação à medida em que contribuem para a crítica aos sistemas institucionais e simbólicos que são reproduzidos nos espaços educacionais. Além disso, esses estudos oferecem a possibilidade de agenciamento e engajamentos para os diversos atores sociais que compõem a educação, como os professores, alunos, equipe gestora.

3.2 Teoria Social do Letramento

Retomando o objeto do nosso estudo, buscamos compreender a conceituação de inclusão e deficiência de uma professora do AEE através dos eventos e práticas de letramento

situados na Sala de Recursos Multifuncionais e que são por ela mediadas. Essa conceituação por nós escolhida insere-se dentro dos *New Literacy Studies (NLS)*⁵, movimento responsável em conceituar o letramento como prática social por meio do chamado modelo ideológico do letramento. Street (2012) aponta para um crescimento massivo nas pesquisas sobre os estudos do letramento, inaugurando novos conceitos e termos, a partir de uma concepção social da leitura e escrita. Na análise desse autor, o termo letramento é efusivamente discutido e criticado dentro do universo acadêmico (STREET, 2014).

O modelo ideológico, aponta Gee (2015), foi proposto por Street em sua obra intitulada *Literacy in Theory and Practices*⁶, em oposição ao que ele chamou de modelo autônomo de letramento. O segundo concebe a leitura e a escrita como habilidades cognitivas neutras e apartadas dos contextos e espaços sociais em que estão inseridas. O modelo ideológico, por sua vez, argumenta que as práticas de leitura e escrita são permeadas por relações de poder sustentadas por formações ideológicas e diversificadas, favoráveis às classes dominantes. Os diferentes letramentos estão relacionalmente imbricados a diferentes instâncias sociais, como a condição econômica e fatores culturais (GEE, 2015; STREET, 1993, 2006, 2012, 2014). Os letramentos estão presentes na vida das pessoas, e não residem simplesmente em suas cabeças, tampouco em textos isolados a serem analisados, mas “é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3, tradução nossa).

Segundo Magalhães (2012, p. 28-29), o modelo ideológico proposto por Street diferencia-se do modelo autônomo, por conceber:

1) A leitura e a escrita são práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias. Para Street (1995, p. 16), os argumentos vinculados às conseqüências do letramento “estão frequentemente ancorados na linguagem neutra da ciência ‘objetiva’, que oculta os interesses políticos e econômicos dos que o transmitem”. 2) Por isso mesmo, é adequada à análise do letramento uma perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social como classe, gênero social, etnia. Segundo Street, essa teoria é fundamental para a análise dos modos como as relações de poder são exercidas e mantidas mediante a leitura e a escrita. Desse modo, a relação entre letrados e iletrados, e a ‘grande divisão’ estabelecida entre esses grupos da população, podem ser avaliadas mais apropriadamente como questões de poder. 3) As relações de poder estabelecidas nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas pela ideologia. Para Street (1993, p. 8), a ideologia é “o

⁵ Em português: *Novos Estudos do Letramento*. De acordo com Rojo (2008, p. 583), os NEL “têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas.” No Brasil, as principais pesquisadoras dessa área de estudos são: Soares (1998, 2017), Rojo (2001, 2008, 2010), Kleiman (2010), e, sobre a relação entre os letramentos e a educação especial, Magalhães (2012).

⁶ STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

local de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, do outro”.

Street (2012) chama a atenção para o fato de que os letramentos constituem-se à medida que lhe são conferidos significados sociais. Para ele, são as “práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (p. 74). Caso contrário, explica o autor, corre-se o risco de conceber os letramentos autonomamente, conferindo ao canal em si (que pode ser uma capa de revista, um *outdoor*, o Pacote Office ou mesmo uma frase) a responsabilidade de produção de significados. Street salienta ainda que os letramentos são múltiplos, pois múltiplas são as culturas das quais fazem parte.

Barton e Hamilton (2000) mostram que o letramento é uma prática social, e esta noção permite compreender a relação dialética entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais das quais fazem parte, influenciando e sofrendo influência das mesmas. Além disso, os letramentos estão presentes na vida cotidiana das pessoas, através de suas atividades diárias em família, no trabalho, na escola, no banco e variam de acordo com as tradições culturais de cada lugar e tempo histórico (BARTON, 1994).

Para Barton e Hamilton (2000, p. 7, tradução nossa), a natureza social do letramento pode ser compreendida a partir de seis proposições, a saber:

- Letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos.
- Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- As práticas de letramento são intencionais e incorporadas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.
- Os letramentos são historicamente situados.
- As práticas de letramento mudam, e as novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e criação de sentido.

Esses autores salientam a constituição plural e identitária dos letramentos, na medida em que se inserem em contextos sociais situados. Isso oferece aos estudiosos da linguagem a possibilidade de compreender como comunidades específicas utilizam e significam a leitura e a escrita.

O letramento entendido como prática social traz consigo os conceitos de eventos e práticas de letramentos. O termo evento de letramento foi introduzido por Heath e se caracteriza ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da rede de dos participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa). Em

outras palavras, um evento pode ser notado quando a leitura e a escrita fazem parte das interações entre os sujeitos, mediando essa relação.

Street (2012, 2014), por sua vez explica que as práticas de letramento referem-se aos comportamentos e conceitualizações sociais, históricas, e culturais situadas que conferem significados às atividades de leitura e escrita. De acordo com esse autor, “o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para levar à luz alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social.” (STREET, 2012, p. 76).

Barton e Hamilton (1998) esclarecem que as práticas de letramento são modos culturais gerais em que a leitura e a escrita são utilizadas pelas pessoas em seu cotidiano. Além disso, nas práticas de letramento, enquanto processo, as pessoas estão conectadas umas às outras através das visões de mundo, valores e crenças. Cabe ressaltar que os estudos desses autores debruçam-se sobre os usos dos letramentos pelas pessoas em suas vidas diárias e, diante disso, o conceito de evento de letramento por eles adotado versa sobre atividades em que textos são centrais nas atividades realizadas pelos sujeitos e conectam-se aos diferentes níveis de interações sociais, presentes em locais como escolas, empresas, igrejas e outros ambientes.

Num evento de letramento, os textos assumem uma importância central em seus contextos de produção e uso. A tríplice articulação entre os eventos, as práticas e os textos embasam a teoria social do letramento. Com efeito, “o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; isso pode ser entendido a partir de eventos mediados por textos escritos.” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa). Nesse aspecto, os letramentos devem ser estudados nos contextos situados em que as interações com a leitura e escrita ocorrem.

3.2.1 Letramentos e escolarização

Kleiman (2010) compreende os letramentos como processos identitários, nos quais a leitura e a escrita podem facilitar o acesso de grupos historicamente marginalizados aos bens culturais construídos pela sociedade. Esse acesso, entretanto, implica em lutas de poder e resistência, a partir do desejo em manter o *status quo* e as estruturas assimétricas nas quais as classes dominantes estão asseguradas socialmente. Dentro dessa prática social, continua a autora, levar em consideração as trajetórias dos sujeitos, nas instâncias individuais e coletivas, faz-se necessário para compreender as estratégias de resistência, de luta, de

subversão, com vistas a superação dessas assimetrias de poder. A instituição escolar, enquanto espaço socialmente instituído para o aprendizado formal da língua escrita, “tende a apoiar práticas de letramento dominantes, as de outras instituições poderosas e influentes no tecido social, assim como ela própria” (KLEIMAN, 2010, p. 377).

De acordo com Cardoso (2012) letramentos escolares dizem respeito a um conjunto de práticas sociais em que a leitura, a escrita, a oralidade, as multissemiões circulam e são construídas e legitimadas no interior da escola, desvelando, por assim dizer, as ideologias e sistemas de poder que constituem os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a escola apresenta uma tradição fortemente marcada pelo ensino da leitura e da escrita dissociadas do contexto sócio-histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos, produzindo um modelo autônomo de letramento. Dentro desse aspecto, “Os letramentos escolares são uma instância dos letramentos institucionalizados e por isso mais valorizados socialmente.” (CARDOSO, 2012, p. 97).

A escola brasileira, por sua vez, especialmente a pública, mudou radicalmente nas últimas décadas. Com as políticas afirmativas, que viabilizaram o acesso a muitos alunos que outrora foram apartados da educação formal, trouxeram para dentro desse espaço novas práticas de letramento, como os locais e vernaculares, repletos de especificidades desconhecidas e por vezes ignoradas. O resultado desse processo é o embate entre o letramento tido pela escola como padrão e os letramentos de resistência, trazidos pelas classes populares (ROJO, 2010).

Rojo (2001, 2010) afirma que com um olhar sensível para os múltiplos letramentos pertencentes aos diversos contextos existentes, as práticas de letramento escolares passaram a ser vistos como um tipo a mais de letramento nas sociedades complexas pós-modernas, embora ainda dominante. Com efeito, o mundo contemporâneo delega à escola múltiplas exigências em que os letramentos possuem papel preponderante através da reprodução e circulação de textos por meio dos agentes que nela estão presentes. Dessa maneira, as formas tradicionais pelas quais os letramentos são vivenciados e apreendidos no interior da escola não dão mais conta das exigências múltiplas coexistentes em seu interior.

A propósito, Kleiman (2010) explica que eventos de letramentos veiculados no interior da escola são comumente dicotomizados em relação à alfabetização. Segundo a autora, frases como “não alfabetizamos, letramos” não se sustentam, visto que os métodos de alfabetização que configuram a introdução formal na aprendizagem da escrita, seja ela tradicional ou progressista, fazem parte das práticas de letramento experienciados na escola.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico adotado para a realização da presente pesquisa. Dessa maneira, como esclarecem Magalhães, Martins e Resende (2017), “A ADC é uma perspectiva de estudo que se situa na tradição qualitativa interpretativista.” Buscaremos, a partir disso, conceituar a pesquisa qualitativa e apresentar os instrumentos adotados para geração de dados, o contexto de realização da pesquisa e a atora social participante desse estudo.

4.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa representa no campo dos estudos das relações sociais, especial importância e relevância, devido à multiplicidade e complexidade das esferas sociais pós-modernas. Esta difere-se da pesquisa quantitativa por considerar em seu processo a comunicação entre o pesquisador e o campo como parte essencial da produção e geração do conhecimento, em vez de encará-la como uma possível variável a interferir no resultado (FLICK, 2009).

A esse respeito, Chizzotti (2003, p. 221) afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio⁷, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Dessa maneira, a pesquisa cuja abordagem é qualitativa não se embasa em um único conceito teórico e metodológico, mas busca em diversas teorias e métodos, discussões e estratégias de caminhos para sua prática (FLICK, 2009). Com efeito, essa abordagem caracteriza-se por ser uma investigação transdisciplinar, que envolve os pressupostos teórico-metodológicos das ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando assim, encontrar tanto o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003).

⁷ Análise inicial dos processos da pesquisa.

4.2 Contexto de pesquisa

A realização dessa pesquisa se deu no contexto e no espaço do Atendimento Educacional Especializado – AEE de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio de tempo integral pública que está sob a circunscrição territorial administrada pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) 1. O AEE é um ponto de interseção entre a sala de aula regular e a modalidade da educação especial.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

O AEE não é substitutivo da sala de aula regular, mas elabora e organiza recursos e atividades que visem o desenvolvimento pleno dos/as estudantes com deficiência, eliminando assim, as barreiras pedagógicas que impedem a participação e atuação desse público nas práticas de letramento situadas na escola (BRASIL, 2008).

O motivo pelo qual escolhi esta escola está no fato de que, no ano de 2018 participei como bolsista do projeto “Letramentos e pessoas com deficiência: um estudo sobre a (re)organização dos espaços sociais de leitura e escrita nas paisagens semióticas de uma escola pública do município de Fortaleza”, orientado pela Professora Dra Beatriz Furtado Alencar Lima, na referida escola. Com as visitas frequentes, pude conhecer e acompanhar o funcionamento da sala de recursos multifuncionais, os alunos que dela participavam e a professora de AEE, participante dessa pesquisa. Aqui, não nos deteremos em apresentar essa professora, que escolheu ser chamada de Denise, pois a primeira sessão da análise dos dados se dedicará ao conhecimento de seu percurso docente. Todavia, deixamos claro que no início da realização da pesquisa em campo, apresentamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual nos comprometemos em resguardar o nome da participante e seguir os princípios éticos que regem a atividade de pesquisa.

4.3 Instrumentos para geração de dados

A partir da revisão de literatura, obtivemos o referencial teórico necessário para embasar e justificar a pesquisa. Com isso, para a geração dos dados, empregamos a

observação participante e a entrevista semiestruturada. Caracterizando a observação participante, Richardson *et al.* (2012, p. 261), dizem que:

Na observação participante, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado. [...] Este tipo de observação é recomendado especialmente para estudos de grupos e comunidade. O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante.

Consideramos esse tipo de observação importante para essa pesquisa por nos permitir compreender os diversos momentos que compõem a prática social do contexto do AEE. Com relação à entrevista semi-estruturada, esta se revela como o melhor instrumento a ser empregado no estudo das relações entre pessoas que partilham características similares. Nesse processo, a linguagem e seu caráter dialógico fazem com que os objetivos escolhidos sejam ressaltados (BOGDAN; BIKEN, 1994; YIN, 2015).

As observações ocorreram durante três dias no mês de abril. Tínhamos planejado o início da pesquisa para o mês de março, entretanto, devido a dificuldade de entrar em contato com a professora Denise, adiamos para o mês seguinte. A observação participante permitiu-nos um reajuste nos objetivos iniciais, com vistas a torná-los mais adequados em relação as redes de práticas existentes na escola e, mais precisamente, na sala de AEE. As observações foram registradas em notas de campo, que “constituem um momento fundamental no trabalho de campo porque articulam, no discurso, os diversos métodos adotados em uma pesquisa particular [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 84).

A partir de informações geradas na etapa da observação participante, eu e minha orientadora construímos o roteiro da entrevista semiestruturada (ver apêndice). Buscamos contemplar nas perguntas as práticas mais significativas, que envolvem eventos discursivos que pudessem oferecer pistas acerca da maneira como a professora representa os/as estudantes com deficiência. A entrevista ocorreu no mês de maio e foi registrada por meio de um aplicativo de gravação de voz. Passada essa etapa, transcrevemos a entrevista e iniciamos a análise dos dados, conforme explicitamos na seção a seguir.

4.4 Sobre a metodologia adotada para a análise dos dados

De acordo com Ramalho e Resende (2011), dada a complexidade das pesquisas em ADC, estas não se resumem a análise textual, mas integram em seu arcabouço leituras

inter e transdisciplinares, provindas, por exemplo, das Ciências Sociais e da Educação. Para tanto, com base nos dados gerados por meio da observação e da entrevista, devidamente transcrita, iniciamos a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), caracterizada por Magalhães (2004, p. 116-117), como “uma análise detalhada dos textos como janelas a iluminarem as práticas sociais.” Ressaltamos que:

[...] o texto é o principal material empírico de pesquisa do/a analista crítico/a do discurso, seja uma entrevista de natureza etnográfica, uma imagem, uma reportagem, e assim por diante. É a partir desse material linguístico que buscamos conexões dialéticas entre o discurso e aspectos sociais problemáticos, como esforço para ajudar a superá-los. Para tanto, a ADC, com base sobretudo na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), propõe um rico arcabouço de categorias linguístico-discursivas de análise textual. Essas categorias auxiliam o mapeamento de relações dialéticas entre o social e o discursivo, permitindo a investigação de efeitos constitutivos de textos em práticas sociais, e vice-versa (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 111).

Dessa maneira, como vimos no referencial teórico sobre a ADC, o discurso como um momento na prática social, figura em ordens do discurso, que, por sua vez, estão correlacionadas aos significados do discurso: identificacional, representacional e acional. Embora a relação entre esses significados seja dialéticas, escolhemos, fundamentados nos dados e a fim de operacionalizar a análise, os significados identificacional e representacional. O primeiro diz respeito a maneira como os/as atores/as sociais usam a linguagem numa prática social situada, para identificar a si e a outras pessoas; neste caso, portanto, o discurso contribui para a formação de identidades sociais. O segundo, por sua vez, relaciona-se ao conceito de discurso como modo de representação de aspecto da realidade social (RAMALHO; RESENDE, 2006, 2011).

Desses significados, empreende-se categorias analíticas, entendidas por Ramalho e Resende (2011, p. 112), como “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas.” Para o significado identificacional, elegemos as categorias de modalidade, avaliação e escolha lexical; e para o significado representacional escolhemos o sistema de transitividade, significado das palavras e representação dos atores sociais. Cabe ressaltar que essas categorias não foram escolhidas *a priori*, mas a partir dos textos resultantes das observações e entrevistas.

A respeito da modalidade, Fairclough (2016, p. 2309), diz que esta categoria é “um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais [...]”. A modalidade pode ser subjetiva ou objetiva, a depender do grau de

comprometimento do sujeito como determinado aspecto da realidade social. No quadro a seguir, explicitamos os diferentes tipos de modalidade.

Tabela 5 - Tipos de Modalidade

<i>Modalidade Epistêmica:</i>	<i>Modalidade Deontica:</i>
Diz respeito às trocas de conhecimento. Pode ser: nas formas de declarações e perguntas .	Diz respeito às trocas de atividade. Pode ser: nas formas de obrigações (necessidades) e ofertas .
Declarações: refere-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser:	Obrigações (Necessidades): referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser:
<ul style="list-style-type: none"> - Afirmações: A lei está clara. - Afirmações Modalizadas: A lei talvez esteja clara. - Negativas: A lei não está clara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prescritivas: Siga a lei! - Modalizadas: Você deveria seguir a lei. - Proibitivo: Não siga a lei!
Perguntas: o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser:	Ofertas: expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser:
<ul style="list-style-type: none"> - Positiva não Modalizada: A lei já é oficial? - Modalizada: A lei poderia já ser oficial? - Negativa não Modalizada: A lei já não é oficial? 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar: Eu seguirei a lei. - Aceitação Modalizada: Talvez eu siga a lei. - Recusa: Eu não seguirei a lei.

Fonte: Fontenele (2014, p. 137)

A segunda categoria, avaliação, é definida por Fairclough (2003, p. 172, tradução nossa), como “declarações sobre conveniência e indesejabilidade, o que é bom e o que é ruim [...]. Declarações avaliativas são no caso mais óbvio percebidas como processos relacionais.” Essas declarações são significados identificacionais materializados em orações ou expressões contidas em textos como afirmações avaliativas, afirmações com modalidade deontica, avaliações afetivas e presunções valorativas (RAMALHO; RESENDE, 2011). Esses tipos de avaliações foram explicitados na tabela abaixo.

Tabela 6 - Avaliação

AVALIAÇÃO	
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: Fontenele (2014, p. 138)

A ADC possui um estreito diálogo com a LSF, por esta conceber a linguagem como um sistema aberto, em que os textos não são apenas estruturados no sistema, mas também inovadores do sistema (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 60). A partir disso, “o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo - físico, mental, social - em textos, aproximando-se da função ideacional.” Dessa relação, provém as categorias de transitividade e tema/rema. A primeira “lida com os tipos de processos que são codificados em orações e com tipos de participantes envolvidos (‘participante’ aqui significa elementos em orações)” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 230). Segundo este autor, analisar o processo de transitividade em um discurso particular, materializado em forma de texto, é uma maneira de entender que fatores sociais, ideológicos, culturais, políticos ou teóricos significam esse discurso.

Tabela 7 - Processos Primários e seus Subtipos

PROCESSOS PRIMÁRIOS	SUBTIPOS DE CADA PROCESSO
<p>Processo Material: através dele se representam ações ou eventos – nossa experiência externa. Descrevem processos ligados ao ‘fazer’, geralmente por dois participantes principais: o <i>ator</i> (é o responsável pela ação) e a <i>meta</i> (quem é diretamente afetado pela ação do <i>ator</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criativo: ligados a verbos como – criar, compor, construir, pintar e abrir. - Transformativo: ligados a verbos como – colorir, destruir, quebrar e cortar.
<p>Processo Mental: é representado pelas percepções e emoções – nossa experiência interna. Os participantes são o <i>experienciador</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"> - Perceptivo: verbos ligados ao ver, ouvir, perceber. - Cognitivo: verbos ligados ao entender, saber, pensar. - Afetivo: verbos ligados ao gostar, temer, detestar. - Desiderativo: verbos ligados ao desejar, rejeitar, ansiar.
<p>Processo Relacional: que identifica ou caracteriza os participantes ou as participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atributivo: é ligado a qualidade, classificação ou atributo apontado um participante. O verbo mais comumente usando é o <i>ser</i> ou <i>estar</i> e verbos relacionados semanticamente a eles, como: tornar-se, crescer, manter, ficar, permanecer, parecer. - Identificativo: é o processo de identificar um participante (identificado) através de outro (identificador). Por exemplo: <u>Os pacientes</u> (identificado) <u>são os que mais sofrem</u> (grupo nominal identificador).

Fonte: Fontenele (2014, p. 144).

Fairclough (2016, p. 108), diz que “toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais [...]”. Essa fala vai de encontro com a última categoria escolhida para a análise: tema/rema. O elemento tema, colocado no início da oração, indica o caminho de sentido que norteará os significados dos elementos seguintes, chamados de rema (SANTOS, 2014). Dessa maneira, “sempre vale a pena observar o que é posto inicialmente nas orações e nos períodos, porque isso pode jogar luz sobre pressupostos e estratégias que não são tornados explícitos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 238).”

Além dessas categorias, nos valeremos, para análise reflexão sobre os dados, dos conceitos de eventos e práticas de letramentos, propostos pelos estudos do letramento (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998). Ambas as teorias – ADC e NEL – por

considerarem os efeitos ideológicos presentes nos diferentes discursos, dialogam, como já vimos, com o modelo social, também presente na análise.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados gerados no período da realização da pesquisa em campo. Procuramos estabelecer um diálogo reflexivo com os autores e autoras apresentados/as na fundamentação teórica.

5.1 Conhecendo o percurso docente da professora de AEE

Entendemos neste estudo, que as formações identitárias construídas ao longo de nossa vida e atuação profissional, influenciam a maneira como olhamos para o mundo, para as pessoas e para as diversas problemáticas apresentadas pela complexa configuração social trazida pela pós-modernidade. Dessa maneira, iniciamos nossa reflexão apresentando o percurso docente da Professora participante de nossa pesquisa.

A vinte e sete anos eu sou professora... desde 2004 começou a inclusão na minha vida e depois há 10 anos, exatamente em janeiro, em dezembro de 2008 e iniciando em janeiro de 2009, o AEE. Então dez anos que só o AEE, só o atendimento. Antes eu passei por sala normal, sem pessoas com deficiências, sala inclusiva, sala especial de surdos, sala do Nape⁸, que é o mesmo AEE com outra... outra temática, com abrangência maior de pessoas que atende, que atende pessoas com dificuldade de aprendizagem... aí o AEE.

A professora em questão apresenta uma vasta experiência docente, sendo que parte desse tempo está situada no campo da educação especial. Essa informação é implicitamente enfatizada por ela com a escolha do tema na primeira oração: “Há vinte e sete anos”. Com essa escolha, Denise prioriza uma informação temporal que é parte constituinte de sua identidade profissional. E por isso mesmo, pudemos observar ao longo do período em que estivemos realizando a pesquisa, que essa experiência se traduz em segurança e firmeza em sua prática e nos discursos por ela proferidos acerca da inclusão.

Com o rema “sou professora”, ainda na primeira oração, Denise coloca em evidência a sua identidade central (GEE, 2000), ou seja, o aspecto mais uniforme de sua performance no mundo. O verbo “sou” no presente do indicativo, representa uma oposição ao estar professora, demonstrando valores que foram assumidos durante todos esses anos e que contribuíram para a sua formação identitária.

É interessante observar que Denise começou sua carreira docente na sala de aula regular, em que não havia estudantes com deficiência matriculados, para depois, em 2014, ter

⁸ Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado.

a “inclusão” iniciada na sua vida, como ela mesma diz. Com efeito, o tema e o rema na oração principal e na oração subordinada adverbial seguem a mesma estruturação: uma informação temporal que oferece base para a contextualização identitária da professora. Dessa maneira, as expressões “sou professora” e “minha vida” correlacionam-se e complementam-se, mostrando que Denise avalia sua atividade profissional como algo que a constitui no mundo, e não meramente um aspecto accidental de sua identidade.

As diferentes práticas de letramento situadas também são trazidas na fala de Denise como pontos constituintes de sua identidade profissional. Embora pareçam isolados, esses eventos agregaram valores específicos na constituição do seu ser professora. Um fato relevante dessa fala de Denise é que, além dos contextos, os espaços são trazidos com ênfase. No quadro abaixo, explicitamos, com base em documentos normativos, as definições desses espaços⁹.

Tabela 8 - Definição dos Espaços na Educação Especial

ESPAÇO	DEFINIÇÃO
Sala Normal	“Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.”
Sala Inclusiva	Ambiente com alunos com e sem condição de deficiência.
Sala Especial	“Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial.”
Sala do NAPE	“Espaço equipado com recursos materiais e humanos específicos, implantado e organizado no âmbito das unidades escolares, que realiza atendimento essencialmente pedagógico, através de uma equipe multiprofissional composta de pedagogos e/ou psicopedagogos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais. Apresenta como principal finalidade dar suporte às escolas no processo inclusivo dos educandos com necessidades educacionais especiais, através da avaliação, encaminhamento a serviços especializados e acompanhamento pedagógico.”
Sala de Recurso Multifuncional (AEE)	“Espaço da escola organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação específica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes, regularmente matriculados. A prioridade de atendimento é para alunos matriculados na escola pública estadual.”

Fonte: (BRASIL, 1994, p. 19; SATO; MAGALHÃES; JÚNIOR, 2012, p. 718).

Caetano (2014, p. 141) explica que o estudo do espaço foi por muito tempo negligenciado nas ciências humanas e sociais. Para esta autora, o espaço é um campo de

⁹ Mantivemos as definições originais cunhadas nos períodos históricos em que os documentos normativos foram elaborados.

disputa em que identidades constroem e são construídas. “Espaços e lugares podem empregar um significado e torno dos quais identidades são construídas e representadas.” Este aspecto está presente na fala de Denise quando cita os diferentes espaços educacionais que atuou enquanto docente ao longo de seu percurso.

A ser indagada sobre como se deu o processo de transição da sala regular para a classe especial e futuramente para sala de recursos multifuncionais, a Professora enfatizou o fato de que nessa escola sempre houve alunos com deficiência matriculados. Por isso mesmo, ao assumir sua primeira turma, que, à época era conhecida como sétima série, já havia quatro alunos surdos matriculados. Com essa experiência, a professora toca numa questão crucial para a constituição da educação inclusiva: a formação docente. Ao ser lotada em uma turma com quatro alunos surdos e sem saber Libras, sua atitude revela o interesse pró-ativo em buscar aprofundar-se em cursos que lhe permitissem desenvolver as atividades em sala; ao mesmo tempo, mostra a necessidade de articulação entre os diferentes profissionais, como o intérprete de libras, que nunca apareceu em sala, bem como a responsabilidade do estado em garantir aos docentes a formação inicial e continuada com vistas a um melhor desempenho desses profissionais junto aos estudantes com deficiência.

primeiro grande impacto que eu causei é que eu passava a tarefa de casa para os meninos! As mães numa primeira reunião, até hoje eu num esqueço, “a senhora é muito diferente das outras professoras, passa a tarefa de casa?” Eu: “com certeza!” Só tinha um turno de estudos, o outro tinha que pelo menos treinar o nome, o nome da escola, a data. Daí, devido a qualidade do meu trabalho ser diferenciada, nunca os vi como inferiores, vi vencendo mais dificuldades que os outros... aí consegui segunda turma e fiquei 200 horas. Depois, estando lá na educação especial feliz e satisfeita, surgiu o Nape, Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, que aqui na escola já tem há mais de 10 anos, me convidaram pra ser pedagoga do Nape. Num foi... que eu disse assim: “vamos tentar”, um público bem diferente, que tinha pessoas com dificuldade de aprendizagem, mas coisa maravilhosa de ensinar a pessoa a ler, matematizar a pessoa, pessoa no início do ano não sabia escrever o nome, em agosto tava fazendo cartinhas, poemas, e eu “ai meu Deus, que emocionante!”.

Essa ação relatada pela professora nos oferece um primeiro indício da maneira como ela enxerga os alunos com deficiência e concebe o processo de inclusão. Ao iniciar com esses alunos uma prática comum em todas as escolas, passar atividade de casa, ela interrompe um processo de ensino e aprendizagem profundamente calcado na segregação e na consideração desses estudantes como pessoas incapazes de aprender e se desenvolver, assim como os demais.

No excerto de fala acima transcrito, Denise retrata as suas primeiras experiências como professora da educação especial. Para tanto, destacaremos algumas orações e expressão

de sua fala em que constam aspectos categóricos. Logo na primeira oração, a professora declara de forma categórica a necessidade que sentiu em iniciar uma prática de letramento até então inexistente dentro daquele contexto escolar, voltado para esses jovens com deficiência: a atividade de casa. Essa atitude, em sua própria reflexão, revela, por meio da expressão “grande impacto”, um alto nível de comprometimento com o papel social que desempenhava, mesmo com as críticas recebidas por parte das mães. Percebe-se ainda que Denise, utilizando a enunciação verbal com processo material “eu causei” se coloca como autora ativa de um processo de transformação das práticas de letramento vigentes na escola.

Esse trecho da fala nos faz recordar dois aspectos da consideração sobre o papel da ideologia proposta por Fairclough (2016): primeiro, o fato de que a tradição de não incluir os estudantes com deficiência na interação com o gênero discursivo ‘atividade de casa’, mostra o quanto essa formação ideológica foi naturalizada, se tornando comum pensar que o contrário não poderia ocorrer; e, em segundo, a agenciamento exercida pela professora pressionou essa estrutura assimétrica de poder, desvelando o aspecto ideológico dessa prática tida como comum dentro dos processos institucionais dessa escola. E esse fato pode ser melhor visualizado pela atitude de surpresa e questionamento das mães. Essa agenciamento exercida pela professora podia ser vista com muita proeminência durante o período em que permaneci na escola.

É possível observar que a maneira como Denise representa os alunos com deficiência está diretamente ligada à avaliação da identidade docente que tem sobre si mesma. Na oração “devido a qualidade do meu trabalho ser diferenciada, nunca os vi como inferiores, vi vencendo mais dificuldades que os outros...”, é relatado um processo material referente a profissão dessa professora, e esta o avalia por meio de uma afirmação implícita com processo mental afetivo “qualidade” por referir aquilo que ela pensou sobre sua atuação docente.

Cabe ressaltar que o substantivo qualidade pode possuir uma conotação positiva ou negativa, a depender do contexto do enunciado. No caso da oração citada, a avaliação feita pela professora é positiva latente, confirmada pelo adjetivo “diferenciada”, nos permitindo compreender que Denise avalia positivamente seu trabalho. Além disso, com a utilização do pronome possessivo “meu”, na primeira pessoa do singular, ela coloca o seu trabalho numa esfera opositiva em relação aos demais docentes dessa área, demonstrando que, embora pertencente a essa classe, diferencia-se dela por desempenhar junto aos alunos com deficiência atividades com novas estratégias de letramento.

Nesse aspecto, com efeito, é possível anotar como a construção identitária dessa professora se deu ao longo de sua trajetória docente. De acordo com Moita-Lopes (2002), a

escola possui um papel preponderante na constituição das identidades sociais dos atores que nela estão inseridos, seja pela razão temporal, visto que se passa muito tempo em seu interior, como também por ser a escola uma instituição social de construção e disseminação do conhecimento, em que as práticas discursivas que nesse contexto e espaço ocorrem, são plurais e auxiliam na conscientização de si e do outro. Isso pode ser observado com a segunda metade da oração “nunca os vi como inferiores, vi vencendo mais dificuldades que os outros...”, em que Denise utiliza duas vezes o verbo “ver”, no pretérito perfeito, para avaliar por meio de um processo mental perceptivo a condição dos/as alunos/as com deficiência. Esta condição é reforçada pelo advérbio modal “nunca”, marcador explícito da modalidade categórica que caracteriza a oração, e ligado diretamente ao atributo avaliativo com processo mental afetivo “inferiores”, tornando assim nítida a negação, por parte da professora, de qualquer visão preconceituosa e discriminatória com relação a esses estudantes.

Na conclusão da oração, pode-se notar justamente um adversativo a essa ideia, quando se vale novamente da flexão verbal “vi”, indicando uma avaliação categórica ligada ao processo material “vencendo”, indicando a representação discursiva que faz desses estudantes, ou seja, de vencedores. Dessa maneira, Denise opõe-se ao discurso hegemônico de coitadismo comumente empregado para representar esses estudantes e com isso notamos uma relação dialética entre o seu trabalho, avaliado por ela mesma como positivo e a maneira como ela enxerga esses estudantes, enfatizando suas capacidades de aprender e se desenvolver no mundo.

Denise, ao comentar sobre a sua transição para o Nape, mostra que as práticas de letramento nas quais estava situada, também se modificaram. Seu trabalho junto aos estudantes com dificuldades de aprendizagem envolvia eventos em que a alfabetização era a atividade principal, e percebemos aqui como a identidade docente de Denise foi sendo reconfigurada com a mudança de contexto e espaço (GEE, 2000). Essa mudança, por sua vez, implicou na caracterização de uma nova prática social, em que as atividades de letramento, as relações sociais, os valores, os gêneros discursivos, articulados dialeticamente, auxiliaram na constituição discursiva da recém-adquirida identidade social dessa professora junto a essa instituição (FAIRCLOUGH, 2012). É possível notar ainda que Denise avalia positivamente, por meio do processo mental afetivo “coisa maravilhosa”, a atividade de alfabetização desses alunos com dificuldades de aprendizagem, ensinando a leitura e a escrita a partir de gêneros discursivos (cartinhas, poemas).

5.2 Eventos e práticas de letramento da sala de AEE

Nesta sessão, apresentaremos dois eventos de letramento em que a leitura e a escrita exerceram um papel central na vivência dos estudantes com deficiência. Para tanto, trouxemos para dialogar com as falas de Denise, os/as autores/as que nos valem no referencial teórico e que versam sobre esse assunto (STREET, 2014; BARTON, 1994; FAIRCLOUGH, 2016). Esses eventos, por sua vez, iluminam nossa compreensão acerca da representação de deficiência da professora Denise, que é o objetivo do nosso trabalho.

5.2.1 Eventos de leitura coletiva

A atividade que falaremos a seguir ocorreu no primeiro dia de observação e consistia na leitura coletiva de um livro por três jovens autistas, mediada pela professora. Um aspecto importante é que todos estavam sentados ao redor de uma mesa redonda, e com isso, equiparados em grau de importância, quebrando, por assim dizer, o discurso autoritário que compõe a prática docente de muitos professores, conforme comenta Magalhães (2012). Entendemos essa organização material e pedagógica como emancipatória.

Cada jovem leu uma página do livro. Dois deles tinham muita dificuldade com a leitura, não compreendiam algumas palavras ou expressões mais casuais e por isso demoravam-se bastante. Conforme pontuei no diário de campo, “Ao longo da leitura, a professora interrompeu algumas vezes para mostrá-los a entonação correta nos pontos de interrogação e exclamação”. Entretanto, ao longo da leitura, eles eram interrompidos pela professora não somente por causa de questões referentes à pontuação, mas abria espaço para que os estudantes expusessem suas opiniões a respeito de temas que surgiam no livro. Em um dos casos, havia uma passagem no livro que dizia que o homem não chora. A partir disso, a professora perguntou se eles concordavam com essa afirmação. Um dos rapazes, por sua vez, disse que não concordava, pois Jesus chorou ao ser traído e morto na cruz. O outro, no entanto, concordou com a frase apresentada no livro.

Esse evento mediado pelo livro nos mostra como a estratégia de leitura empregada pela professora insere-se dentro da perspectiva ideológica do letramento enquanto prática social. Através desse pequeno diálogo, o aluno trouxe para fundamentar sua argumentação uma história (o fato de Jesus ter chorado ao ser traído e morto) que faz parte de sua vivência familiar e religiosa. Em outro momento, o debate se voltou para questões referentes ao porte de armas e a violência contra a mulher, conforme apresentado pelo livro.

Quando o intervalo terminou, mais uma turma entrou na sala de AEE, sendo composta por dois estudantes com deficiência intelectual e uma autista, dando início a uma nova atividade de letramento. Essa atividade consistia na construção de uma estória com base em um livro sem palavras, somente com gravuras. Denise pediu que cada um escolhesse o livro que gostaria de ler e, de um por um, foi instigando, questionando acerca do que viam no livro, sobre o que aquelas imagens os faziam lembrar. Ao ser perguntada sobre o papel que as atividades de leitura e escrita exerciam no processo de aprendizado dos alunos com deficiência, Denise respondeu da seguinte maneira:

Quando eu planejo uma atividade de Língua Portuguesa, minha principal preocupação é que hoje o adolescente não interpreta, eles leem mecanicamente. Chego pro meu aluno DI que não lê mecanicamente, eu vejo então como ele vai interpretar se ele não lê, ele tem uma opinião, com certeza ele tem uma história de vida. Vou partir da realidade dele. Qual é a realidade dele? O livro sem palavras, tem de animais, tem do mar, tem uma história de uma família, aí eu entrego e vamos ler. Eu incentivo e instigo o que ele pode me dar, aí ele vai me dar palavras soltas porque o intelecto dele ainda não se desenvolveu e ninguém nunca... se buscou durante o EJA, as... as professoras anteriores, a repetição né, vamos re-pe-tir, então copia. Dou os parabéns, os alunos chegam ótimos em cópia, letra linda, postura maravilhosa, sabe pegar num lápis; isso me deixa muito feliz. Então, o que que falta pra eles? Interpretar. Ninguém vive nesse mundo sem interpretar.

Denise inicia sua fala evocando o evento de letramento *planejamento*, comum e cotidiano na prática docente em todas as escolas. É interessante observar como é categórica ao informar seu ponto de vista sobre a realidade experienciada, e como a universaliza na oração “minha principal preocupação é que hoje o adolescente não interpreta eles, leem mecanicamente”, podemos notar a presença de uma modalidade epistêmica objetiva e declarativa, em que Denise emprega o tempo verbal “é” no presente do indicativo, como marcador explícito dessa categorização, bem como “leem”, deixando claro um alto nível de comprometimento com essa informação, e isso é situado com o emprego do advérbio de tempo “hoje”. Ou seja, através de sua experiência empírica com os estudantes adolescentes na escola, pode efetuar esse comentário com peso universal, e isto a motivou a pensar atividades de letramento que andem ao encontro dessa realidade, como ficou expresso na fala “minha principal preocupação”, em que há um processo mental afetivo “preocupação” atenuado pela inclusão do pronome possessivo “minha” e intensificado pelo adjetivo “principal”.

Isso nos faz pensar que o planejamento dessa professora é pensado e estruturado a partir de uma problemática que envolve os atores sociais (adolescentes) que farão usufruto desse gênero discursivo (plano de aula), através de sua finalidade, a saber, a aula. Entretanto, em sua fala, ela não traz outros agentes sociais que poderiam ser responsabilizados pelo fato

de os alunos lerem mecanicamente, como incentivo a essa habilidade específica de letramento nas famílias, na própria escola, ou mesmo em políticas de formação leitora de competência estatal.

Embora na oração acima citada, Denise apresente os agentes no singular “o adolescente”, este refere-se inclusive aos seus alunos estudantes com deficiência. No excerto que escolhemos trazer, vemos a professora explicar o motivo pelo qual utiliza um artefato de letramento (livro com imagem) com os estudantes com deficiência intelectual no evento que narramos acima, dentro da escolha lexical adolescente notamos uma generalização, como já foi explicado, de todos os estudantes que se encontram numa faixa etária específica. No entanto, esse campo semântico é distanciado em certa maneira dos alunos com deficiência, na medida em que estes não leem mecanicamente porque não foram alfabetizados em termos escolares e hegemônicos, logo, também não interpretam como os demais adolescentes. Temos aqui uma problemática duplicada envolvendo o letramento escolar desses jovens. Isso fica claro na oração “eu vejo então como ele vai interpretar se ele não lê”, em que podemos observar um processo relacional no qual é atribuído pela professora aos estudantes com DI a característica de não leitores.

Entretanto, implicitamente, Denise critica o padrão hegemônico pelo qual é atribuído discursivamente a alguém a classificação de leitor. Voltemos novamente às palavras que essa professora alia a atividade de leitura: “mecanicamente”, indicando a mera decodificação dos componentes textuais (letras, palavras, orações) e “interpretar”, termo mais abrangente, aproximado do campo semântico defendido pelos NELs sob a conceituação de modelo ideológico de letramento, e que está ligada à compreensão dos sentidos construídos nos textos. A partir disso, Denise é categórica ao incluir um terceiro posicionamento em resposta à questão de seus estudantes não saberem ler: por meio da oração “ele tem uma opinião, com certeza ele tem uma história de vida”, essa professora os apresenta como sujeitos ativos em um contexto e espaço situados, em que as práticas de letramento constituem suas identidades, influem na maneira como eles concebem os processos sociais e também são por eles transformados, numa relação dialética.

Dessa maneira, como já foi pontuado, Denise coloca em questão os significados padrões relativos à atividade de leitura, mostrando que esses alunos leem também, e interpretam à medida em que suas identidades sociais são constituídas e constituintes de práticas de letramento situadas. São trazidos para dentro do contexto e espaço escolares, e mais precisamente para sala de AEE, configurando, como em um processo cíclico, novos

letramentos para compor as múltiplas culturas e identidades existentes no interior dessa instituição.

A esse respeito Soares (2017, p. 20, grifos da autora), comenta que a alfabetização “*não é uma habilidade é, um conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.” Essa proposição trazida pela autora nos ajuda a compreender mais profundamente questões referentes ao evento de letramento acima relatado, e aos processos de aprendizagem mediados pela professora. Em primeiro lugar, trazemos o termo alfabetização, usual dentro das práticas de letramento escolares para indicar os modos pelos quais se ensina a língua escrita (KLEIMAN, 2010), e aqui ressaltamos o fato de que esses alunos ainda não sabem ler e escrever conforme a escrita alfabética. Em segundo lugar, salientamos as estratégias multifacetadas de Denise para inclusão desses jovens na cultura letrada. Isso torna-se claro a partir da oração interrogativa proferida por Denise “Qual é a realidade deles?”, em que os alunos com deficiência são retratados como ativos em um processo material; em outras palavras, significa dizer que a construção dos processos de aprendizagem planejados pela professora partem da constituição identitária desses atores sociais, e o que para eles é relevante e significativo, com base nos contextos e espaços de letramento em que estão situados.

Notemos, por conseguinte, que a mediação textual que compõe um evento de letramento (BARTON; HAMILTON, 2001) não é deixada de fora, pelo contrário, é enfatizada pela resposta dada por Denise a sua própria pergunta: “O livro sem palavras; têm de animais, têm do mar, tem uma história de uma família, aí eu entrego e vamos ler.” Através desse artefato de letramento, a atividade de leitura extrapola a incipiente decodificação dos signos linguísticos (o que a professora chamou de leitura mecânica), para tornar-se um evento de geração de significados por meio da leitura, regido pelas opiniões, crenças, pela maneira como esses estudantes se identificam e representam o mundo (processo que Denise chamou de interpretação). Com efeito, recordando como essas atividades de leitura estavam organizadas, temos os estudantes com DI criando uma história a partir das gravuras contidas no livro e, embora pareça uma ação simples, eles precisaram mobilizar conhecimentos prévios do mundo para elaboração e significação da história.

Denise, por sua vez, desempenha um papel de agenciamento, a medida que compreende a atividade de leitura enquanto construto de semioses, indissociável da vida cotidiana e coletiva, aspectos evidenciados pela expressão categórica com processo material “vamos ler.” Com isso, fica implícito em sua fala que nessa ação não somente ela e os estudantes estavam presentes, mas também os outros sujeitos e práticas de letramento que

colaboraram para a significação do ato de ler por parte desses alunos com deficiência. Com efeito, os verbos modais “incentivo”, “instigo”, “pode”, ligados a essa ação estão sempre voltados a esses jovens, e colocam em relevo o protagonismo destes nesse evento de letramento, mas também ressaltam o protagonismo da professora, pois ela os diz em primeira pessoa.

Denise ao trazer para sua fala as práticas de letramento situadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que seus alunos frequentavam antes da sala de AEE, demonstra uma inconformação aos métodos tradicionais de alfabetização percorridos naquela modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que deixa explícita a sua identidade constituída por outras práticas de letramento. Kleiman (2010) mostra que a alfabetização, enquanto prática de letramento, pode se valer de diferentes estratégias, gêneros e tecnologias. A professora mostra quais estratégias eram utilizadas na EJA: repetição, cópia, exercícios de caligrafia para que a letra ficasse “linda”, de motricidade para que aprendessem a postura considerada correta, e o aprendizado do movimento psicomotor fino de pinça para “pegar num lápis”. Embora avalie como processo mental afetivo “muito feliz”, Denise considera todo esse processo incompleto, mostrando categoricamente a necessidade de interpretação nas atividades de leitura e escrita. Vemos nitidamente que a concepção identitária norteadora dos planejamentos dessa professora está diretamente influenciada pela concepção de que essas atividades são históricas e espacialmente situadas, permeadas de ideologias e crenças, fatores que não são levados em consideração numa visão autônoma da linguagem escrita, conforme retratada nas práticas de letramento na EJA.

Além disso, por meio da oração “ninguém vive nesse mundo sem interpretar”, Denise, mediante uma declaração categórica atrela os significados sociais e culturais das atividades de leitura e escrita, diretamente a vivência cotidiana desses jovens nos contextos e espaços, para além da escola, em que situam suas vidas. Sobre esse aspecto Barton (1994, p. 4, tradução nossa), diz que “o letramento está incorporado nessas atividades da vida cotidiana. Não é algo feito apenas na escola ou no trabalho. É realizado em uma ampla variedade de contextos.” Assim, Denise retoma sua crítica aos padrões hegemônicos de letramento escolar, ao enfatizar a necessidade de conceber as atividades como práticas sociais.

Analisar mais detidamente a oração acima transcrita pode nos oferecer pistas valiosas sobre esse apontamento. Denise proferiu uma oração transitiva com processo de ação dirigida, ou seja, apresenta um agente (“ninguém”, que é o sujeito indeterminado da oração), uma ação (indicada pelo verbo “viver” no presente do indicativo) e um objeto direto explícito (“nesse mundo sem interpretar”). Por meio da indeterminação do sujeito, Denise

implicitamente inclui no mesmo patamar social os alunos com deficiência intelectual atendidos no AEE e os demais estudantes considerados sem deficiência, e que também estão situados nas práticas de letramentos escolares. Dessa maneira, entende-se que a leitura e a escrita enquanto forma de agência no mundo, abrem espaço para a diminuição da assimetria de poder que oprime as pessoas deficientes, eliminando as barreiras relacionais e identitárias que conferem a esses sujeitos a categorização de deficiência.

Diante dessa perspectiva, as palavras “mecanicamente” e “interpretar” assumem mais uma significação. Com base no conceito de deficiência como opressão social (ABBERLEY, 1984), podemos perceber que as práticas de letramento autônomas realizadas na EJA intensificam a opressão vivenciada por esses estudantes, por não permitirem uma agência emancipatória contra a estrutura, ao passo que concebem a leitura e a escrita apartadas do contexto em que estão situados. O segundo significante, por sua vez, explicita as maneiras pelas quais esses atores agem no mundo mediados pelos letramentos. Vemos que na oração de Denise, o mundo é colocado como objeto direto e explícito, uma instância semiótica constituída discursivamente, em que múltiplas instituições exercem e propagam ideologicamente suas estruturas de poder. O caráter interpretativo da escrita em oposição a esses sistemas inverte o papel de sujeito passivo, historicamente relegado a esses estudantes, para uma atuação ativa e contra-hegemônica e empoderada discursivamente.

A respeito da mudança discursiva, Fairclough (2016, p. 132-133, grifo nosso), diz que:

As origens e as motivações imediatas da mudança no evento discursivo repousam na problematização das convenções para os produtores ou intérpretes, que pode ocorrer de várias formas. **Para polarizar as possibilidades que são muito complexas, um evento discursivo pode ser uma contribuição para preservar e reproduzir as relações e as hegemonias tradicionais de gênero [ou de letramento] e pode, portanto, ligar-se a convenções problematizadas, ou pode ser uma contribuição para as transformações dessas relações mediante a luta hegemônica; dessa forma, tentando resolver os dilemas pela inovação.** [...] os processos sociais sociocognitivos serão ou não inovadores e contribuirão ou não para a mudança discursiva, dependendo da natureza da prática social.

Denise, em suas falas, coloca-se como uma professora inovadora, buscando resolver os dilemas e contradições que permeiam os eventos discursivos dos quais faz parte na sala de AEE, e na escola, de maneira geral. Dessa forma, entendemos que a preocupação apresentada por essa professora em promover atividades de letramento que levem em consideração as identidades dos/as alunos/as com deficiência, mostra que esses atores sociais são identificados e representados por ela como capazes de exercerem uma agência que

contribua para a desestruturação das formas hegemônicas de se agir no mundo por meio da leitura e da escrita.

5.3 Prática com Facebook e blog

Durante o período de observação na sala de AEE, percebi que o Facebook estava constantemente presente nas intervenções realizadas pela professora junto aos estudantes com deficiência. Assim que terminava de realizar uma atividade, ou mesmo durante o processo de realização da mesma, a professora lançava mão de seu aparelho celular, fotografava a cena e imediatamente postava em seu Facebook.

No início da minha... da minha entrada no AEE, todos ... eu... a gente fazia cinco cursos ao mesmo tempo, três presenciais e dois a distância, a famosa EaD. E a EaD era com Brasília, Maringá, e lá era incentivada a isso: a fazer e a divulgar, e todo... quase todos os AEEs, as dez primeiras criaram um blog. A Gislane Amâncio, com o blog Gigi Amâncio¹⁰ conseguiu mais de um milhão de acessos. Aí o meu blog era esse, mas eu vi que infelizmente meus alunos não acessam o blog, mas acessam o face, então pra eles é importante. E quando eu mostro, como uma professora quando eu cheguei aqui “aff, esse negócio de fazer e mostrar o que fez num é pra mim” eu “minha filha, fez, não mostrou o que fez, na era digital, não fez”. Se você fazer e não divulgar você não fez, tenha absoluta certeza. Então, imediatamente... eu não chego em casa pra postar, eu posto logo aqui. Aí, a felicidade deles: “eu estou sendo importante”, a família vê: “o meu filho está com um caderno, está com um livro, está na lousa”, ou a família fica “oh, ele é uma pessoa normal?” Eu (digo): “ele é uma pessoa normal, ele é uma pessoa normal, com uma condição de vida bem complexa, mas ele é uma pessoa normal, quem que disse isso? Foi o médico? Esqueça! Chegou em mim, mudou! Então, a importância que eu dou ao blog é que eu acho o blog mais sério que o face, que o insta, então deixa lá, bem arquivado. E a importância do face é que fez, não divulgou? Não fez. Então eu faço, faço a diferença...

Denise mostra que essa prática está presente desde seu início como professora do AEE, portanto, sua familiaridade com tal mídia social é fruto de sua experiência formativa inicial e desenvolvida ao longo de sua prática docente. Note-se, por conseguinte, que os cursos que fazia eram todos à distância, fato que a permitiu ter contato, mesmo que *on-line*, com diversos/as professores/as da educação especial. Não obstante as críticas que são feitas a essa forma de ensino, consideramos importante as trocas de experiência com outras culturas escolares, e, por tanto, com outros letramentos que a educação à distância possibilitou dentro do processo de ensino e aprendizagem. E conforme Susi pontua por meio da frase “lá era incentivado a isso: a fazer e a divulgar”, percebemos o quão importante é para a experiência

¹⁰ Endereço eletrônico do Blog Gigi Amâncio: <http://gigi-amancio.blogspot.com/>.

docente esse incentivo recebido através dos cursos de formação, pois, dessa maneira, subentende-se que sua prática com esses canais será reflexiva.

Esse processo reflexivo é salientado pela própria professora, quando diz que fez um blog, conforme a indicação recebida no curso, mas percebeu que a comunidade estudantil não o acessava. Esse aspecto mostra a necessidade de conhecer os hábitos, ritmos e especificidades que compõem as múltiplas identidades culturais nas quais a escola está profundamente imbricada, ora porque está situada numa realidade específica, ora porque seu interior é palco dessa pluralidade de identidades materializadas nos múltiplos letramentos coexistentes nesse espaço.

Com efeito, através da frase “meus alunos não acessam o blog, mas acessam o *face*, então pra eles é importante”, a professora demonstra uma atitude emancipatória ao compreender: a) os significados culturais e identitários que são conferidos pelos estudantes dessa escola aos textos publicados no canal de letramento que é o Facebook, e, a partir disso adotá-lo como ferramenta primária de publicização das atividades realizadas com seus alunos na sala de AEE, conforme salienta Street (2014), quando diz que a relevância do contexto e do espaço tornam “reais” as práticas letradas; e b) levar em consideração em sua prática pedagógica o que é importante para os seus alunos com e sem deficiência. Ou seja, valorizar uma prática social que por vezes é tida pelos professores como inimiga de suas ações docentes, bem como, efetivar um elo com uma prática de letramento marginalizada pela instituição escolar.

Essa reflexão nos remete à crítica feita por Street (2012) ao conceito de multiletramentos, proposto pelo *New London Group (NLG)*¹¹, que se caracteriza basicamente pela ênfase nos canais ou modos pelos quais as diferentes letramentos configuram-se na sociedade. De acordo com Street, essa conceituação pode ser perigosa na medida em que considera a importância do canal em si, em detrimento dos significados múltiplos constituintes das práticas sociais em que estão inseridos. A partir disso, aproximamos a prática da professora à proposição do referido autor, ao considerar a mudança do canal (blog) pela significação dada pelos estudantes.

Isso também pode ser observado na oração “minha filha, fez, não mostrou o que fez, na era digital, não fez”, em que é categórica ao afirmar que as atividades desenvolvidas com os estudantes com deficiência na sala de AEE são significadas a partir de sua publicização, por meio do Facebook e blog. Notemos que a presença do verbo fazer no

¹¹ Em português: Novo Grupo de Londres

pretérito imperfeito (fez) atua como um marcador dessa afirmação, atrelando diretamente a ação realizada pela professora e sua consequente publicação, ou seja, mesmo que atividade pedagógica seja, de fato, realizada entre as quatro paredes da sala de recursos, torna-se selada quando publicada virtualmente.

Esse fato encontra-se justificado na fala da professora por meio da inclusão do termo “era digital”. Esta expressão evoca sentidos temporais e espaciais que remetem para as relações com a leitura e escrita que são tecidas e mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. A partir disso, entendemos que a materialização e a concretização do planejamento pedagógico da professora se dão através de sua realização na sala de AEE (espaço físico) e sua publicização nas redes sociais (espaço virtual). A junção desses dois espaços está implicitamente presente na fala de Denise, ao dizer “Então, imediatamente... eu não chego em casa para **postar** (verbo transitivo direto que explicita a ação de tornar pública as atividades desenvolvidas na sala de AEE), eu posto **logo aqui** (“logo”, adjunto adverbial de tempo e “aqui”, advérbio de lugar no presente do indicativo, indicam a junção dos espaços físico e virtual na materialização dessas atividades).

Por meio da fala de Denise, podemos perceber ainda que as redes sociais dentro de sua prática assumem um papel preponderante no empoderamento dos estudantes com deficiência e na constituição de suas identidades sociais, na medida em que se consideram “importantes” dentro dessa prática social. Aqui, por meio da oração “aí a felicidade deles eu estou sendo importante” podemos identificar uma afirmação com processo mental afetivo por meio das palavras **felicidade** e **importante**. Logo essa prática possui conotações desejável e positiva explícita tanto para Denise, quanto para os alunos com deficiência.

Além disso, Denise mostra que as famílias desses estudantes com deficiência também estão incluídas nas práticas de letramento que acontecem na sala de AEE. Vejamos mais detidamente essa questão: Denise pontua nas falas dos pais um discurso carregado de concepções incapacitantes sobre os seus filhos deficientes. Os artefatos de letramento “caderno”, “livro” e “lousa”, que compõem a paisagem semiótica das escolas, são trazidas por esses atores sociais como um parâmetro de normatização, dos quais esses estudantes fazem parte. Em outras palavras, os cadernos e livros são comumente utilizados por todos os estudantes e fazem parte do *ethos* estudantil. No entanto, devido aos processos histórico-discursivos de exclusão e incapacitação dos estudantes com deficiência, através do acesso a esses artefatos, os pais presumem que seus filhos também podem aprender e serem “normais” como os outros.

Com efeito, as concepções sobre a deficiência apresentada pelos pais é, de certa maneira, influenciada e modificada pelo discurso da professora Susi. Conforme citamos no parágrafo anterior, as famílias, ao verem seus filhos deficientes representados nas redes sociais, inseridos em práticas de letramento socialmente consideradas como normais (pois figuram as práticas de letramento escolares dominantes) (STREET, 2012), levam seu espanto e reflexão à professora, muito bem pontuado na fala “oh, ele é uma pessoa normal?”. Em resposta, Denise apresenta uma inconformidade ontológica ao modelo biomédico, que concebia a pessoa com deficiência a partir dos padrões hegemônicos de anormalidade e tragédia pessoal.

Sobre a relação entre os conceitos de deficiência e normalidade, Davis (1995, p. 14, tradução nossa), pontua que:

De fato, o próprio conceito de normalidade o que a maioria das pessoas (por definição) molda sua existência está de fato amarrado inexoravelmente ao conceito de deficiência, ou melhor, o conceito de deficiência é uma função de um conceito de normalidade. Normalidade e deficiência fazem parte do mesmo sistema.

Em consonância com o pensamento desse autor, Denise em resposta às mães diz: “ele é uma pessoa normal, ele é uma pessoa normal, com uma condição de vida bem complexa, mas ele é uma pessoa normal, quem que disse isso? Foi o médico? Esqueça! Chegou em mim, mudou!”. A professora é categórica ao apresentar esses estudantes como pessoas normais. Ao conceituar a deficiência como uma condição complexa, não a exclui da norma, mas expande e recoloniza esse léxico. Ao fazer isso, se autointerpreta como detentora do poder nos limites da escola. O discurso médico não é dominante naquele contexto e espaço.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho esteve guiado por algumas questões norteadoras, apresentadas na introdução. Consideramos pertinente retomá-las a fim de percebermos se conseguimos respondê-las. A primeira indaga sobre qual a importância, para a prática docente, da representação discursiva do conceito de deficiência? Vimos que para a ADC o discurso constitui identidades, portanto, essa representação permite desenvolver uma atuação docente reflexiva e pautada características individuais de cada estudante, sem apartá-lo do contexto em que está inserido.

Na segunda questão trouxemos a seguinte indagação: como essa representação pode favorecer, frente aos alunos que frequentam o Atendimento Educacional especializado (AEE), a promoção de atitudes sociais inclusivas? Para responder esta questão, trazemos como exemplo a prática desenvolvida por Denise por meio do Facebook. Consideramos que a mediação exercida através dessa rede social contribuiu para que a comunidade escolar e a família dos estudantes com deficiência adquirissem atitudes diferenciadas e inclusivas para com eles.

A terceira questão pergunta: quais discursos e letramentos perpassam e constituem as concepções da professora acerca do processo de inclusão? Identificamos em nossa pesquisa de campo discursos contra hegemônicos que criticam o modelo biomédico de deficiência, oposto ao processo de inclusão. Além disto, percebemos letramentos escolares, familiares e *online*.

O último capítulo desse trabalho assume a responsabilidade retórica de apresentar conclusões plausíveis acerca do percurso teórico-metodológico tecido até aqui. Para tanto, faz-se necessário recordar o objetivo geral por nós escolhido, que foi “compreender a representação de deficiência de uma professora do AEE, a partir das práticas de letramento situadas nesse contexto e espaço”. Essa temática nos permitiu problematizar aspectos referentes à sua identidade como docente da educação especial, mas também as influências dos letramentos como prática social para a agenciamento dos jovens com deficiência.

Dessa maneira, com a realização do trabalho de campo, tivemos a possibilidade de expandir nossa visão acerca dos elementos que constituem a prática social situada no contexto do AEE. Com efeito, através desses elementos, relacionados dialeticamente com as falas de Denise, compreendemos que essa professora representa discursivamente a deficiência como uma condição complexa, mas dentro de uma compreensão ampliada do conceito de normalidade. Diante disso, as atividades de letramentos situadas na sala de AEE estão

permeadas pelas múltiplas constituições identitárias dos/as estudantes com deficiência, contribuindo para que estes desempenhem uma agência contra-hegemônica.

Acreditamos que a ampliação desse objeto de investigação proporcionará aos professores e estudiosos da área momentos de reflexão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, além de fomentar novos estudos que estabeleçam a relação entre deficiência, letramentos e discurso numa perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

- ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, Handicap & Society**, England, v. 21, n. 1, p. 5-19, 1987. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02674648766780021>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- ASÍS, R. de. Sobre el modelo social de la discapacidad: críticas y éxitos. **Papeles el Tiempo de los Derechos**. Madrid, n. 1, p. 1-14, 2013.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 1, n. 21, p. 160-173, 2001.
- BARNES, C. Institutional discrimination against disabled people and the campaign for antidiscrimination legislation. **Critical Social Policy**, New York, v. 12, n. 34, p. 5-22, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026101839201203401?icid=int.sj-abstract.similar-articles.3>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-14.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. Abingdon: Routledge, 1998. 330 p.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 128 p.
- BOGDAN, R. C.; BIRKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/FJgsL6>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, Disponível em: <https://goo.gl/LwYQD8>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://goo.gl/KWELv2>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Disponível em: <https://goo.gl/m3mCgS>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/XbD7LE>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BROWN, L. C. Stigma: an enigma demystified. *In*: DAVIS, L. (Org.) **The disability studies reader**. 4. ed. New York: Routledge, 2013. p. 147-160. Disponível em: <http://ieas-szeged.hu/downtherabbitole/wp-content/uploads/2018/02/Lennard-J.-Davis-ed.-The-Disability-Studies-Reader-Routledge-2014.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAETANO, C. J. M. O Espaço das Salas de Recursos: uma visão Linguístico-Discursiva. *In*: MAGALHÃES, I.; CAETANO, C. J. M.; BESSA, D. (Org.). **Pesquisas em Análise de Discurso Crítica**. Corvilhã: Livros LabCom, 2014. p. 133-154. (Série: Teorias da Comunicação).

CARDOSO, C. R. **Letramentos escolares no Ensino Médio**. 2012. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 02, n. 16, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/r6bdra>. Acesso em: 22 jun. 2018.

COSTA, V. B. da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. 2012. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/35bEjy>. Acesso em: 16 jun. 2018.

DANTAS, L. M. "**Do que se diz ao que se faz**": práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escola de Horizonte-CE. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/J6iauj>. Acesso em: 22 jun. 2018.

DAVIS, L. **Enforcing normalcy: disability, deafness and the body**. London: Verso, 1995.

DE BECO, G. Transition to Inclusive Education Systems According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **Nordic Journal Of Human Rights**, Norway, v. 34, n. 1, p.40-59, 2 jan. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18918131.2016.1153183>. Acesso em: 06 abr. 2019.

DEL RÍO, S. S. **Integracion Escolar de los Deficientes: panorama internacional**. Madrid: EDITA, 1985.

- DINIZ, D. Deficiência e Políticas Sociais: entrevista com Colin Barnes. **Ser Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, 30 set. 2013. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043. Acesso em: 06 abr. 2019.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 324 p. (Coleção Primeiros Passos).
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos humanos**. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de abr. 2019.
- DUEK, V. P. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 01, p. 15-20, jun. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/PE6QJr>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338 p.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução de: Joice Elias Costa.
- FONTENELE, L. M. S. **O novo contexto da Educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GEE, J. P. **Literacy and Education**. New York: Routledge, 2015. 161 p.
- GEE, J. P. Identity as analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v. 25, 2000, p. 99-125.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HAEGELE, J. A.; HODGE, S. Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. **Quest**. Países Baixos, p. 193-206. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2016.1143849?journalCode=uqst20>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- HEATH, S. B. What no bedtimes story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**. Cambridge, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

HUMPAGE, L. Models of Disability, Work and Welfare in Australia. **Social Policy & Administration**, Austrália, v. 41, n. 3, p.215-231, jun. 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9515.2007.00549.x>. Acesso em: 06 abr. 2019.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 06 abr. 2017.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LEITÃO, V. M. Caminhos para a acessibilidade na UFC. *In*: LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (Org.) **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 237.

LUKE, A. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. **Review of Research in Education**, Washington, v. 21, n. 1, p. 3- 48, 1995. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X021001003>. Acesso em: 06 abr. 2019.

MAGALHÃES, I. Introdução. *In*: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 7-14. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social. *In*: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (dis)curso - Lemd**, Tubarão, v. 04, n. esp, p.113-131, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/uxvnAs>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. 260 p.

MEIJER, C.; PIJL, S. J.; HEGARTY, S. Inclusion: implementation and approaches. *In*: PIJL, S. J.; MEIJER, C.; HEGARTY, S. (Org.) **Inclusive education**: a global agenda. London: Routledge, 1997. p. 150-161.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 73-086, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1313/1497>. Acesso em: 06 abr. 2019.

MOITA-LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** INIC: Rio de Janeiro, 2009.

OLIVER, M. Capitalism, disability and ideology: a materialism critique of the normalization principle. *In: FLYNN, R.; LEMAY, (Org.). A quarter-century of normalization and social role valorization: evolution and impact.* Ottawa: University of Ottawa Press, 1994. p. 163-174.

OLIVER, M. **The individual and social models of disability.** Documento apresentado à Junta Workshop do Living Options Group e da Unidade de Pesquisa do Royal Faculdade de Médicos em Pessoas com Deficiências Locomotoras Estabelecidas em Hospitais. The Disability Archive UK, 1990. Disponível em: [http://www.leeds.ac.uk/estudos de deficiência/archiveuk/Oliver/em%20soc%20dis.pdf](http://www.leeds.ac.uk/estudos%20de%20deficiencia/archiveuk/Oliver/em%20soc%20dis.pdf). Acesso em: 06 abr. 2019.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 06 abr. 2019.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2019.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção: Linguagem e sociedade Vol. 1).

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. *In: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. Outras perspectivas em análise de discurso crítica.* Campinas: Pontes, 2017. p. 11-52.

RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Org.) **Outras perspectivas em análise de discurso crítica.** Campinas: Pontes, 2017. p. 11-52.

RICHARDSON, J. R. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROGERS, R. Critical approaches to discourse analysis in educational research. *In: ROGERS, R. An introduction to critical discourse analysis in education.* 2. ed. New York: Routledge, 2011. p. 1-20. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Bahram_Kazemian4/post/What_is_are_the_most_practical_texts_to_have_an_idea_on_the_basic_principles_of_van_Dijks_critical_discourse_analysis/attachment/59d63cb0c49f478072ea80a1/AS%3A273753211113479%401442279259218/download/An_Introduction_to_Critical_Discourse_Analysis_in_Education.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

ROJO, R. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ROJO, R. R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista da Anpoll**, [s.l.], v. 1, n. 11, p.235-262, 15 dez. 2001. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/586>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 19, n. 19, 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTOS, Z. B. dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **SOLETRAS: Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-181, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/12994>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. 2010. 212 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA(r), 1997.

SATO, D. T. B.; MAGALHÃES, I. BATISTA-JÚNIRO, J. R. L. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0912.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SHAKESPEARE, T. The Social Model of Disability. In: DAVIS, L. The disability studies reader. 4. ed. New York: Routledge, 2013. p. 214-235. Disponível em: <http://ieas-szeged.hu/downtherabbithole/wp-content/uploads/2018/02/Lennard-J.-Davis-ed.-The-Disability-Studies-Reader-Routledge-2014.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 19, n. 19, 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/7UBBjh>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, C. dos S. **Mediações no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da educação inclusiva**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/UKpcYX>. Acesso em: 23 jun. 2018.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 2401 p. (Tradução de: Marcos Bagno).

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p.465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 10 mai. 2019.

STREET, B. (Org). **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**. Salamanca, 1994. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 03 jul. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 jul. 2020.

UPIAS. **Fundamental Principles of Disability**. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1975.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA-JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 4, p. 223-243, 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297. Acesso em: 10 mai. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015. 290 p. (Tradução de: Cristhian Matheus Herrera). Disponível em: <https://goo.gl/zVGtJF>. Acesso em: 22 jun. 2018.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. A quanto tempo você atua na educação básica? Como se deu a transição para a educação especial? E para o AEE?
2. Como é a sua relação com os professores e professoras da sala regular?
3. Como você enxerga o processo de inclusão nesta escola?
4. Quais estratégias de leitura e escrita você desenvolve com eles/as?
5. Durante a observação, percebi que você possibilita aos estudantes oportunidades para que eles falem suas opiniões sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas. Diante disso, como você compreende a oralidade na aprendizagem deles/as?
6. Por que o Facebook é tão recorrente em suas práticas?