

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

**A PRÁTICA SOCIAL DE INCLUSÃO DE ALUNO(A)S COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UM OLHAR PARA A PRÁXIS E PARA AS VOZES DE
DOCENTES, DE DISCENTES E DE FAMILIARES DO(A)S ESTUDANTES**

UBERLÂNDIA/MG

2020

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

**A PRÁTICA SOCIAL DE INCLUSÃO DE ALUNO(A)S COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UM OLHAR PARA A PRÁXIS E PARA AS VOZES DE
DOCENTES, E DISCENTES E DE FAMILIARES DO(A)S ESTUDANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Maria Aparecida Resende Ottoni.

UBERLÂNDIA/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F363p
2020

Fernandes, Maria José da Silva, 1967-

A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual [recurso eletrônico] : um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes / Maria José da Silva Fernandes. - 2020.

Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6006>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende, 1966-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Rejâne Maria da Silva – CRB6/1925



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Estudos Linguísticos | | | | |
| Defesa de: | Tese - PPGEL | | | | |
| Data: | Vinte e dois de dezembro de dois mil e vinte | Hora de início: | 08:30 | Hora de encerramento: | 12:30 |
| Matrícula do Discente: | 11623ELI016 | | | | |
| Nome do Discente: | Maria José da Silva Fernandes | | | | |
| Título do Trabalho: | A prática social de inclusão de alunos(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes | | | | |
| Área de concentração: | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada | | | | |
| Linha de pesquisa: | Linguagem, sujeito e discurso | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Discursos, Identidades e Letramentos: um olhar para diferentes práticas sociais | | | | |

Reuniu-se, por webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito; Maria Aparecida Augusto Satto Vilela; José Ribamar Lopes Batista Júnior; Mariana Pascual; Maria Aparecida Resende Ottoni, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Resende Ottoni, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Ribamar Lopes Batista Júnior, Usuário Externo**, em 22/12/2020, às 18:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Pascual, Usuário Externo**, em 23/12/2020, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2447244** e o código CRC **0BFF564A**.

Dedico esta tese aos meus filhos, Pedro Henrique e Luiz Gustavo, e ao meu esposo, Júlio. O apoio de vocês foi essencial para a realização desta pesquisa, especialmente por compreenderem minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é meu conforto e fortaleza, em todos os momentos.

Ao meu esposo, Júlio José Fernandes, que, além de ser um incentivador diário e contínuo, sempre se dispôs a acompanhar-me em todas as viagens para as universidades, congressos e outros eventos, apoiando meu desejo de estudar e fazer pesquisa, compreendendo minhas ausências, em vários momentos desse percurso.

Aos meus filhos, Pedro Henrique Fernandes e Luiz Gustavo Fernandes, por serem os melhores presentes da minha vida! A presença de vocês alegra meus dias e representa a inspiração de que preciso para jamais desistir. Amo vocês, incondicionalmente.

A minha mãe, mulher sábia e lutadora, por ter me apoiado durante todos os anos de estudo e me mostrado que, muitos dos conhecimentos, nós não adquirimos nos bancos de escola. Mãe, seus exemplos de honestidade, coragem, compreensão e inteligência me inspiram sempre! Amo você, mamãe! Obrigada por tudo!

Ao meu pai (*in memoriam*) que, em sua simplicidade, despertou em mim, desde muito pequena, o desejo de estudar e o amor pela leitura.

A minha orientadora, Doutora Maria Aparecida Resende Ottoni, um agradecimento bastante especial, por toda compreensão, paciência, serenidade, sabedoria, empenho, incentivo, disponibilidade e por acreditar em minha capacidade, quando eu mesma, muitas vezes, duvidei. Obrigada, pelas palavras de apoio, nos momentos em que mais precisei. Minha eterna gratidão!

Ao(à)s componentes da Banca de Defesa desta tese, as professoras Cristiane Carvalho de Paula Brito, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela e Mariana Pascual e o professor doutor José Ribamar Lopes Batista Júnior, por terem aceitado participar desse momento de conclusão de mais uma etapa de minha vida acadêmica. Poder contar com a leitura e contribuições de vocês me traz entusiasmo, estímulo, conforto, esperança e inspiração. Muito obrigada!

Aos professores e professoras que muito contribuíram para minha formação, expresso minha gratidão. Agradeço, especialmente, ao professor José Ribamar Lopes Batista Júnior, pelas valiosas contribuições, tanto na qualificação do projeto de pesquisa quanto na qualificação da primeira versão da tese; ao professor William Mineo Tagata e à professora Viviane Cristina Vieira, que também fizeram excelentes apontamentos ao projeto de pesquisa; à professora Cristiane C. de Paula Brito, pela leitura atenta e preciosas sugestões feitas durante a qualificação da primeira versão da tese. Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por elucidarem tantos percursos durante as disciplinas.

Ao(à)s meus (minhas) colegas de curso que muito contribuíram nesta caminhada, sendo solidário(a)s e companheiro(a)s em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis.

Aos membros do Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso - PETEDI/UFU/MG e, de modo bastante especial ao professor doutor Luiz Carlos Travaglia, pela sabedoria e conhecimentos compartilhados; aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-funcional, pela parceria e interlocuções durante a pesquisa.

À minha amiga Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi, pelo incentivo, carinho e sugestões na reta final da pesquisa. Saiba que seu apoio e palavras de encorajamento foram essenciais para mim.

Às escolas, onde pude realizar a pesquisa, meu agradecimento pela acolhida e presteza, ao fornecerem todas as informações das quais precisei.

Ao(à)s meus(minhas) colegas de profissão, que sempre me incentivaram e fizeram importantes apontamentos, instigando minha curiosidade e o espírito de pesquisadora.

Aos meus alunos e alunas, que despertaram em mim o desejo de querer saber mais para compreender mais e, quem sabe, dar sugestões, para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao(à)s participantes de minha pesquisa, professoras, estudantes e seus familiares, por aceitarem participar, pela colaboração e engajamento durante sua realização.

RESUMO

Nesta tese de doutorado, investigamos a prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual (DI) e as avaliações e representações discursivas construídas no contexto escolar da educação inclusiva, pelo(a)s docentes, discentes e seus familiares. Analisamos essa prática em duas escolas estaduais de Minas Gerais, nas salas de aulas comuns do ensino regular, nos anos finais do ensino fundamental e nas salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado, a partir de observações e entrevistas semiestruturadas. O(A)s participantes desta pesquisa são 08 professoras, 10 estudantes e 9 representantes do segmento de pais/responsáveis. Para empreendermos este estudo, adotamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (ADC), especialmente a abordagem dialético-relacional de Norman Fairclough (1989, 1999, 2003, 2012), com enfoque nos significados representacional e identificacional. Do significado representacional, utilizamos a categoria interdiscursividade; do significado identificacional, a avaliação. Para análise das avaliações, baseamo-nos no Sistema de Avaliatividade, de Martin e White (2005). Adotamos também como referencial teórico as diretrizes da Educação Inclusiva, principalmente os documentos que a regem no estado mineiro, e as orientações oficiais acerca do ensino de leitura/letramento contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo, portanto, uma triangulação teórica, metodológica, espacial e de percepção dos diferentes participantes, como orienta Denzin (1970). Os dados nos revelaram que, apesar de todo o empenho das professoras, a inclusão escolar de aluno(a)s com DI, praticada nas escolas coparticipantes da pesquisa, ainda precisa de reajustes e superação de obstáculos e desafios para que se efetive tal como apregoada nos documentos oficiais. É necessária a implementação de ações que viabilizem o desenvolvimento da competência leitora do(a)s aluno(a)s e a interação desse(a)s estudantes durante as aulas, pois alguns(mas) aluno(a)s, apesar de estarem nos anos finais do ensino fundamental, ainda não desenvolveram a habilidade de leitura. Muitas barreiras que ainda impedem a participação efetiva do(a)s estudantes precisam ser eliminadas, tais como a falta do(a) profissional de apoio, de recursos materiais e de formação para o(a)s profissionais. As representações e avaliações construídas por docentes e familiares dos discentes, materializadas, principalmente, nas entrevistas estão, em sua maioria, relacionadas às crenças e valores desses atores sociais, que expressam, predominantemente, avaliações comportamentais, correspondentes à categoria Julgamento, do Subsistema Atitude, quando se referem ao(à)s aluno(a)s. Há poucas avaliações de Afeto, prevalecendo as de insegurança e de insatisfação. As marcas de apreciação

identificadas colaboram com as representações construídas acerca da educação inclusiva, da escola, do ensino e do(a)s estudantes. Essas estratégias avaliativas são, em sua maioria, negativas, sendo materializadas por meio de processos, circunstâncias e atributos, principalmente. Por fim, acreditamos que é preciso focar especialmente nas potencialidades de cada um(a) desse(a)s aluno(a)s, para evitar a naturalização de preconceitos e estigmas, muito comum quando se foca nas dificuldades do(a)s estudantes, o que prejudica sobremaneira seu desenvolvimento. Esperamos que este estudo contribua para uma maior compreensão do processo de inclusão de aluno(a)s com DI nas escolas públicas mineiras.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Análise de Discurso Crítica. Representações Discursivas. Avaliações Discursivas.

ABSTRACT

In this doctoral thesis, we investigate the social practice of inclusion of students with intellectual disabilities and the discursive evaluations and representations built in the school context of inclusive education, by teachers, students and their families. We analyzed this practice in two state schools in Minas Gerais, in the regular classrooms of regular education, in the final years of elementary school and in the resource rooms of the Specialised Educational Service, based on observations and semi-structured interviews. The participants in this research are 08 teachers, 10 students and 9 representatives of the parent / guardian segment. To undertake this study, we adopted the theoretical assumptions of Critical Discourse Analysis (ADC), especially Norman Fairclough's dialectical-relational approach (1989, 1999, 2003, 2012), with a focus on representational and identificational meanings. From the representational meaning, we use the interdiscursivity category; of the identificational meaning, the evaluation. For the analysis of the evaluations, we used Martin and White's (2005) Evaluation System. We also adopted the Inclusive Education guidelines as a theoretical framework, mainly the documents that govern it in the state of Minas Gerais, and the official guidelines about teaching reading / literacy contained in the National Curriculum Parameters (PCN), in the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG) and at the National Common Curricular Base (BNCC), thus making a theoretical, methodological, spatial and perception triangulation of the different participants, as directed by Denzin (1970). The data revealed that, despite all the efforts of the teachers, the school inclusion of students with ID, practiced in the schools participating in the research, still needs readjustments and overcoming obstacles and challenges for it to be carried out as proclaimed. in official documents. It is necessary to implement actions that enable the development of the reading competence of the student (s) and the interaction of these student (s) during classes, as some student (s), despite being in the years end of elementary school, have not yet developed the ability to read. Many barriers that still hinder the effective participation of students need to be eliminated, such as the lack of support professional, material resources and training for professionals. The representations and evaluations constructed by teachers and relatives of the students, materialized mainly in the interviews, are mostly related to the beliefs and values of these social actors, who express, predominantly, behavioral evaluations, corresponding to the category Judgment, of the Attitude Subsystem, when referring to the student(s). There are few assessments of Affection, with insecurity and dissatisfaction prevailing. The marks of appreciation identified collaborate with the representations constructed about inclusive education, the school, teaching and students. These evaluation

strategies are mostly negative, being materialized through processes, circumstances and attributes, mainly. Finally, we believe that it is necessary to focus especially on the potential of each one of these students, to avoid the naturalization of prejudices and stigmas, very common when focusing on the difficulties of the students, which greatly impairs its development. We hope that this study will contribute to a greater understanding of the process of inclusion of students with ID in public schools in Minas Gerais.

Keywords: *Inclusive Education. Intellectual Disability. Critical Discourse Analysis. Discursive representations. Discursive Evaluations.*

RESUMEN

En esta tesis doctoral investigamos la práctica social de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y las evaluaciones y representaciones discursivas construída sem el contexto escolar de educación inclusiva, por parte de docentes, estudiantes y sus familias. Analizamos esta práctica en dos escuelas públicas de Minas Gerais, en las aulas regulares de educación regular, en los últimos años de la escuela primaria y em las salas de recursos Del Servicio Educativo Especializado, a partir de observaciones y entrevistas semiestructuradas. Los participantes de esta investigación son 08 profesores, 10 estudiantes y 9 representantes del segmento de padres / tutores. Para emprender este estudio, adoptamos los supuestos teóricos del Análisis Crítico del Discurso (ADC), especialmente el enfoque dialéctico-relacional de Norman Fairclough (1989, 1999, 2003, 2012), com un enfoque em los significados representativos e identificativos. Desde el significado representacional, usamos la categoría de interdiscursividad; del significado identificativo, la evaluación. Para el análisis de las evaluaciones se utilizo el Sistema de Evaluación de Martin y White (2005). También adoptamos como marco teórico los lineamientos de Educación Inclusiva, principalmente los documentos que la rigen en el estado de Minas Gerais, y los lineamientos oficiales sobre la enseñanza de la lectura / alfabetización contenidos em los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), em el Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) y en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), realizando así una triangulación teórica, metodológica, espacial y perceptiva de los diferentes participantes, como lo indica Denzim (1970). Los datos revelaron que, apesar de todos los esfuerzos de los docentes, la inclusión escolar de estudiantes con DI, practicada en las escuelas participantes de la investigación, aún necesita reajustes y superación de obstáculos y desafíos para que se lleve a cabo como se proclama. en documentos oficiales. Es necesario implementar acciones que permitan el desarrollo de la competencia lectora del estudiante (s) y la interacción de este (s) estudiante (s) durante las clases, como algunos estudiantes, a pesar de estar en los años al final de la escuela primaria, aún no han desarrollado la capacidad de leer. Hay que eliminar muchas barreras que aún dificultan la participación efectiva de los estudiantes, como la falta de apoyo profesional, recursos materiales y formación para profesionales. Las representaciones y evaluaciones construidas por docentes y familiares de los estudiantes, materializadas principalmente em las entrevistas, están mayoritariamente relacionadas com las creencias y valores de estos actores sociales, quienes expresan, predominantemente, evaluaciones conductuales, correspondientes a la categoría Juicio, del Subsistema Actitud, cuando se refiere al estudiante (s). Hay pocas valoraciones de Afecto, predominando la

inseguridad y el descontento. Las marcas de reconocimiento identificadas colaboran con las representaciones construidas sobre la educación inclusiva, la escuela, la docencia y los estudiantes. Estas estrategias de evaluación son en su mayoría negativas, y se materializan a través de procesos, circunstancias y atributos, principalmente. Finalmente, creemos que es necesario enfocarse especialmente en el potencial de cada uno de estos estudiantes, para evitar la naturalización de prejuicios y estigmas, muy comunes al enfocarse en las dificultades de los estudiantes, lo que perjudica enormemente su desarrollo. Esperamos que este estudio contribuya a una mayor comprensión del proceso de inclusión de estudiantes con DI en las escuelas públicas de Minas Gerais.

Palabras clave: Educación inclusiva. Discapacidad intelectual. Análisis crítico del discurso. Representaciones discursivas. Evaluaciones discursivas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - Definição das deficiências..... | 40 |
| QUADRO 2 - Transtornos globais | 41 |
| QUADRO 3 - Atribuições do (a) professor(a) da sala de recursos | 44 |
| QUADRO 4 - Principais fatores que podem levar à DI | 52 |
| QUADRO 5 - Fases históricas da DI | 52 |
| QUADRO 6 - Classificação de DI - grau de apoio | 55 |
| QUADRO 7 - Classificação de DI - capacidade funcional e adaptativa | 55 |
| QUADRO 8 - Descrição de como são as pessoas, de acordo com os níveis de deficiência | 56 |
| QUADRO 9 - Tipos de atraso intelectual..... | 56 |
| QUADRO 10 - Características físicas, pessoais e sociais das pessoas com DI | 57 |
| FIGURA 1 -Concepção tridimensional do discurso..... | 67 |
| QUADRO 11 - Arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas pautadas na abordagem dialético-relacional da ADC | 71 |
| FIGURA 2 - Modos de configuração do discurso | 76 |
| FIGURA 3 -Articulação entre estruturas, práticas e eventos | 79 |
| QUADRO 12 -Tipos de processos | 83 |
| QUADRO 13 - Sistema da Avaliatividade..... | 85 |
| FIGURA4- O Subsistema da Atitude | 85 |
| FIGURA 5 - Categoria afeto | 87 |
| FIGURA 6 - Categoria julgamento | 88 |
| QUADRO 14 - Subdivisão da categoria apreciação | 89 |
| FIGURA 7 - Subsistema da gradação..... | 92 |
| QUADRO 15 - Orientações sobre práticas de leitura..... | 100 |
| QUADRO 16 - As dez Competências gerais da BNCC..... | 101 |
| QUADRO 17 -Competências de linguagens | 103 |
| QUADRO 18 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental | 103 |
| QUADRO 19 - Objetos de Conhecimento do Eixo da Leitura | 105 |
| QUADRO 20 - Resumo dos instrumentos de geração de dados | 114 |
| QUADRO 21 - Observação de aulas na Escola 1 | 118 |
| QUADRO 22 - Observação de aulas na Escola 2 | 118 |
| QUADRO 23 - Resumo dos procedimentos metodológicos | 123 |

| | |
|--|-----|
| QUADRO 24 - Professoras participantes da pesquisa | 127 |
| QUADRO 25 - Alunos e aluna participantes da pesquisa..... | 128 |
| QUADRO 26 - Pais/responsáveis participantes da pesquisa..... | 129 |
| FIGURA 8 - Atividade desenvolvida pelo aluno Orlando, 7º B | 151 |
| QUADRO 27 - Atividades realizadas nas salas de aulas comuns..... | 161 |
| QUADRO 28 - Interação/participação do(a)s aluno(a)s com DI nas salas de aulas | 166 |
| QUADRO 29 - Fatores que facilitam / dificultam a inclusão de aluno(a)s com DI, segundo as professoras participantes..... | 179 |
| QUADRO 30 - Informações sobre o dia a dia do(a)s estudantes entrevistado(a)s | 264 |
| QUADRO 31 - Outras informações sobre o(a)s estudantes entrevistado(a)s | 264 |
| QUADRO 32 - Atendimentos, atividades e participação do(a)s estudantes com DI..... | 272 |
| QUADRO 33 - As atividades de leitura e os entraves | 274 |
| QUADRO 34 - Representações discursivas das professoras, familiares e aluno(a)s..... | 275 |
| QUADRO 35 -Sugestões para superação dos obstáculos da inclusão de aluno(a)s com DI.. | 278 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO PESQUISA..... | 19 |
| 2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 35 |
| 2.1 Os caminhos da educação inclusiva | 35 |
| 2.3 A Deficiência Intelectual: origem e histórico | 49 |
| 2.3.1 Classificações da Deficiência Intelectual: características e tipos..... | 55 |
| 2.3.2 Síndromes mais comuns | 60 |
| 3 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO- METODOLÓGICA PARA ESTUDO DOS TEXTOS..... | 62 |
| 3.1 As origens da Análise de Discurso Crítica..... | 62 |
| 3.2 A ADC de Fairclough | 65 |
| 3.2.1 O significado representacional | 76 |
| 3.2.1.1 <i>A interdiscursividade.....</i> | <i>79</i> |
| 3.2.1.2 <i>O significado identificacional</i> | <i>81</i> |
| 3.2.2 O Sistema da Avaliatividade | 82 |
| 4 A PRÁTICA DE LINGUAGEM LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA | 94 |
| 4.1 Letramento Crítico | 94 |
| 4.2 As orientações gerais dos documentos oficiais relacionadas à leitura | 99 |
| 5 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 109 |
| 5.1 Pressupostos metodológicos | 109 |
| 5.2 Procedimentos metodológicos..... | 116 |
| 5.3 O contexto da pesquisa..... | 124 |
| 5.4 Os participantes da pesquisa | 126 |
| 6 UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE INCLUSÃO DE ALUNO(A)S COM DI E PARA AS REPRESENTAÇÕES E IDENTIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS NESSA E A PARTIR DESSA PRÁTICA..... | 130 |
| 6.1 A “inclusão” de aluno(as) com DI na prática: um foco no que se viu na esfera escolar | 131 |
| 6.1.1. O atendimento ao(à)s aluno(a)s com DI..... | 132 |
| 6.1.2 As atividades desenvolvidas pelo(a)s aluno(a)s com DI nas classes comuns do ensino regular..... | 146 |

| | |
|---|------------|
| 6.1.3 A participação do(a)s aluno(a)s com DI durante as aulas nas classes comuns | 161 |
| 6.1.4 Fatores que dificultam ou facilitam a inclusão do(a)s aluno(a)s com DI na classe comum | 167 |
| 6.1.5. Sugestões e estratégias para promoção da inclusão do(a)s aluno(a)s com DI..... | 179 |
| 6.2 As práticas de leitura em língua portuguesa, efetivadas no contexto da educação inclusiva, com o (a)s aluno(a)s com DI | 185 |
| 6.2.1 Como se efetivam as práticas de leitura desenvolvidas com o(a)s aluno(a)s com DI? . | 185 |
| 6.2.2 O desempenho do(a)s aluno(a)s com DI em leitura na visão das professoras e dos familiares do(a)s estudantes..... | 196 |
| 6.2.2.1 <i>O desempenho do(a)s aluno(a)s com DI em leitura na visão das professoras</i> | <i>196</i> |
| 6.2.2.2 <i>A relação do(a)s aluno(a)s com a leitura e seu desempenho na visão dos familiares</i> | <i>198</i> |
| 6.2.3 Os maiores entraves para o desenvolvimento da habilidade de leitura do(a)s aluno(a)s com DI..... | 203 |
| 6.3 As representações e avaliações do(a)s aluno(a)s com DI e do ensino que a ele(a)s é oferecido: a voz das professoras | 209 |
| 6.3.1 Como as professoras representam e avaliam discursivamente o(a)s aluno(a)s com DI? | 210 |
| 6.3.2 Como as professoras representam e avaliam discursivamente a educação inclusiva e o ensino oferecido ao(à)s estudantes com DI | 214 |
| 6.3.3 Como as professoras representam e avaliam discursivamente a DI e o trabalho com aluno(a)s com DI | 232 |
| 6.4 As representações e avaliações das relações construídas no contexto escolar, do(a)s aluno(a)s com DI, da escola e do ensino que a ele(a)s é oferecido: a voz da família..... | 234 |
| 6.4.1 As relações construídas no contexto/espço escolar | 234 |
| 6.4.1.1 <i>Como são as relações da família com a escola e com o(a)s professore(a)s</i> | <i>235</i> |
| 6.4.1.2 <i>Como são as relações do(a)s aluno(a)s com DI com seu(sua)s colegas de classe</i> | <i>238</i> |
| 6.4.2 Como os pais/responsáveis representam e avaliam discursivamente a escola e o ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI..... | 240 |
| 6.4.3 Como os pais/responsáveis representam e avaliam discursivamente o(a)s filho(a)s com DI..... | 249 |
| 6.5 A voz do(a)s aluno(a)s com DI: como eles se representam, se avaliam e representam o ensino que lhes é oferecido na escola | 252 |
| 7 SISTEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 271 |

| | |
|---|------------|
| 8 REFLEXÕES FINAIS | 281 |
| REFERÊNCIAS..... | 286 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO(A)S | |
| PARTICIPANTES DA PESQUISA | 300 |
| APÊNDICE B -ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS/RESPONSÁVEIS | |
| PARTICIPANTES DA PESQUISA | 301 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM | |
| PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 302 |
| APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM | |
| PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA (AEE)..... | 303 |
| APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA | |
| PAIS | 304 |
| APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA | |
| PROFESSORES..... | 306 |
| APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA | |
| RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS | 308 |
| APÊNDICE H -TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 | |
| ANOS INCOMPLETOS | 310 |
| ANEXO A –ALGUNS MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS COM | |
| O(A)S ALUNO(A)S COM DI | 312 |

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO PESQUISA

Como professora há vários anos, interessei-me pelas mudanças que ocorrem no âmbito da educação, especialmente por aquelas que impactam o dia a dia de estudantes e professore(a)s. Uma delas é a inclusão escolar, que tem sido uma temática estudada por pesquisadore(a)s de diferentes áreas do conhecimento, principalmente pelo(a)s da Educação.

É provável que todo(a)s o(a)s profissionais dessa área já tenham conhecimento de que a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e que não é mais um sistema paralelo. Hoje, o(a)s aluno(a)s com deficiência têm o direito de estudar em salas de ensino regular comuns, não sendo mais segregado(a)s.

Embora essa mudança já venha ocorrendo desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal que assegurou o direito de todos à educação, foi mais especificamente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que o tema inclusão escolar passou a ser mais discutido e debatido pela sociedade¹. De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 18), o “governo brasileiro foi praticamente obrigado a adotar essa política por ter assumido compromisso com essas duas conferências internacionais que deliberaram sobre o assunto”.

Outro avanço importante para a promoção da inclusão no Brasil foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que entrou em vigor em 2016. Essa lei, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015², foi sancionada recentemente, mas as discussões acerca da educação inclusiva já fazem parte das preocupações educacionais há algum tempo. No estado de Minas Gerais, além dos documentos do âmbito federal, a educação inclusiva é regida por decretos, normas técnicas, resoluções e pareceres.

Esse meu interesse³ pelas mudanças que ocorrem no âmbito da educação, especialmente pela inclusão escolar atrelado a uma experiência que considero de caráter profissional, mas também pessoal (já que envolveu emoções), vivida com uma aluna, no meu exercício como professora da educação básica, foram as principais motivações para que eu desenvolvesse a pesquisa apresentada nesta tese.

¹A conferência Mundial Educação para Todos ocorreu em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. A Declaração de Salamanca é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida de 7 a 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha.

² A LBI é fruto de demandas dos movimentos sociais ajustadas aos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo 186/2008).

³Optamos por escrever essa parte referente à motivação para a pesquisa em 1ª pessoa do singular, embora o restante do texto da tese esteja em 1ª do plural, porque essa parte trata de uma experiência muito pessoal da pesquisadora.

No início de 2013, recebi, numa turma de 6º ano, uma aluna “diferente” em relação aos aspectos comportamentais, que muito mexeu comigo e com minhas práticas. À primeira vista, pareceu-me muito tímida, completamente retraída, não interagia com nenhum colega e mal respondia à chamada. Além disso, aos poucos, fui percebendo que tinha muitas dificuldades: não conseguia, por exemplo, copiar as atividades do quadro adequadamente. Escrevia apenas na metade das folhas, saltava outras, misturava a ordem etc. Quando lhe dizia para identificar uma página do livro, por meio do número, raramente conseguia e essa, geralmente, é uma tarefa que aluno(a)s de 6º ano conseguem desempenhar sem dificuldades.

Em relação à aprendizagem, essa aluna, que chamarei de agora em diante por um nome fictício, Rosa, apresentava bastantes problemas, em todos os componentes curriculares, segundo o(a)s professore(a)s. Desde o início de meu contato com ela, percebi que ela precisava de acompanhamento ou de alguém que a ajudasse de forma mais efetiva e contínua, para que superasse os obstáculos e desenvolvesse as habilidades necessárias para seu sucesso escolar.

Procurei me informar acerca do que poderia fazer para ajudá-la, mas a resposta que tinha, quando tinha, é que era preciso trabalhar mais com ela durante as aulas, dar mais atenção, acompanhá-la mais. Como a sala de aula era bastante cheia, com 35 aluno(a)s, eu não conseguia atendê-la adequadamente, com a atenção de que ela necessitava, durante as aulas, já que o(a)s demais aluno(a)s também solicitavam minha atenção.

Decidi, então, conversar com ela e chamá-la para aulas de reforço, fora de seu horário de aulas. Ou seja, ela estudava no turno vespertino e eu a chamava para o reforço, no período matutino, às quintas-feiras, dias em que eu ia à escola cumprir as horas que devemos fazer fora de sala de aula, e nos dias em que eu tinha algum horário vago.

Porém, ela começou a ir à escola também em outros dias da semana. Quando eu lhe dizia, “Mas hoje não é dia de reforço”, ela respondia “Eu sei, mas fiquei com saudade”. Ressalto que ela morava bem perto da escola, daí a facilidade para estar na escola sempre. Eu chegava à escola, antes das sete da manhã e ela já estava lá me esperando. Como eu ficava comovida com a simplicidade dela e com seu interesse e empenho, deixava que ela ficasse. Ela ia para as salas de aula comigo. Eu explicava a ela as tarefas, sempre preparava algo para ela, e ministrava a aula, para o(a)s demais aluno(a)s, normalmente. Muitas vezes o(a)s aluno(a)s da sala a ajudavam em alguma dificuldade. No começo, ela nem levantava a cabeça para conversar, mas, com o tempo, foi interagindo. Também percebi que sua autoestima era muito baixa e, sempre que possível, trabalhava isso com ela.

Certa vez, ao ensinar os números em inglês, percebi que ela não sabia contar em português. Então ensinei primeiro em português, com a ajuda de alguns(mas) aluno(a)s da sala,

para só depois começar com o inglês. Em nossos encontros do reforço, desenvolvia atividades de leitura, escrita, interpretação e de matemática, como contas de somar e de diminuir, por exemplo. Eu contava também com a ajuda de outro(a)s profissionais que doavam livros para leitura e outros materiais adequados para sanar algumas das dificuldades detectadas.

No começo desse trabalho com a aluna Rosa, ouvi avaliações bastante negativas, tal como a afirmativa de que ela tinha o perfil de psicopata. Na ocasião, assustei-me um pouco, mas decidi ver “com meus próprios olhos”. Eu identifiquei essa estudante como uma menina doce, carinhosa, muitíssimo interessada e que adorava ir à escola. Eu pensava que, ainda que ela fosse “bipolar” ou psicopata, como alguns(mas) a avaliavam, ela não poderia ser excluída.

Infelizmente, a presença da referida aluna no contraturno começou a perturbar a paz de algumas professoras. Não sei exatamente qual era o problema, visto que nenhuma delas se dirigiu a mim para reclamar da situação. Sei apenas que houve um movimento para impedir a ida de Rosa às salas de aula fora de seu turno e, principalmente, para impedi-la de entrar na sala do(a)s professore(a)s, já que, às vezes, ela fazia isso para falar comigo.

No dia 24/09/2013, fui comunicada de que estava proibida de levar a aluna para a aula de reforço fora de seu horário de aula, conforme trecho transcrito a seguir:

3. Tomamos conhecimento de situação repassada pelo diretor quanto a forma de atendimento à aluna **Rosa**, onde está ocorrendo divergência por parte dos professores na forma de atendimento. Orientamos que a Direção juntamente com a Supervisão deve estabelecer qual a melhor metodologia a ser aplicada para atendimento da aluna e deve ser seguido por todos os professores, não devendo cada professor trabalhar da forma que acha que convém. O serviço de monitoramento deve acontecer sistematicamente dentro da sala de aula pelo serviço de Supervisão. Orientamos também que, a aluna está matriculada no turno da tarde, portanto a mesma não deve ser autorizada por nenhum professor a ficar dentro da sala de aula com o professor em outro turno. A aluna pode comparecer na escola para orientação e estudos e intervenção pedagógica, mas na biblioteca ou em outro local definido pela supervisão. (Termo de visita, 18/09/2013, sic).

Confesso que me surpreendeu, mas nem tanto, essa atitude. Eu já tinha percebido o movimento para impedir Rosa de ir à escola fora de seu horário de aula. Não sei exatamente em que isso incomodava as outras professoras, mas, independentemente dos motivos, penso que seria mais proveitoso que o assunto fosse discutido, que fossem ouvido(a)s o(a)s envolvido(a)s. Ao contrário, houve uma determinação, não fui chamada para dar nenhuma explicação, para justificar a forma como eu estava trabalhando com a aluna. Acredito que a causa de tais confusões eram mesmo os velhos ciúmes, as relações desiguais de poder, que acabam gerando situações opressoras. Penso que talvez o fato de eu estar fazendo algo pela

aluna criava um constrangimento para quem não estava fazendo ou não queria fazer nada por ela.

Naquela época, falei com alguns profissionais como psicólogo(a)s e psicopedagogo(a)s, tentando descobrir em que um trabalho assim poderia afetar o desenvolvimento da aluna, quais prejuízos traria para ela etc. Não consegui nenhum retorno no sentido de confirmar isso e me disseram ainda que seria mais prejudicial eu não fazer nada para ajudá-la. Mas eu não tive escolha e tive de obedecer às determinações da Superintendência Regional de Ensino (SRE)/escola e parar com o trabalho que fazia com a aluna. Eu tinha o poder do Estado, representado pela SRE/escola, como um obstáculo que impedia que eu ajudasse a aluna Rosa.

Procurei me informar, por meio de documentos que abordam a inclusão, quais eram as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) sobre a questão. Encontrei um material, do Projeto Incluir, da SEE bastante esclarecedor. Esse documento recomenda às escolas parar de produzir e de reproduzir práticas estereotipadas que alargam e fomentam preconceitos e ressalta que é preciso partir “do princípio de que todos podem aprender e de que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas” (BELO HORIZONTE, 2006, p. 9).

Foi muito importante para mim conhecer esse documento e outros que tratam da inclusão, pois pude ver materializadas muitas das ideias nas quais acredito e que não são discutidas no espaço escolar. Há muito me inquieta ver a escola como um espaço pronto e acabado, inflexível, que não acompanha e nem respeita o ritmo do(a)s aluno(a)s, especialmente do(a)s mais carentes e já excluído(a)s socialmente.

Outro ponto que me chamou a atenção é que o documento ressalta que as pessoas com deficiência, qualquer que seja a deficiência, “devem ser consideradas como sujeitos de direito até porque estarão expostas e deverão aprender a lidar com as diferenças, por serem parte da condição humana” (BELO HORIZONTE, 2006, p. 9). De acordo com esse documento, não podemos continuar com uma prática que discrimina, que encaixa todo(a)s num mesmo padrão de comportamento, de ritmo e de aprendizagem. Muitas vezes, essa forma de padronização na qual insistimos faz com que passemos a ver as diferenças como desvios, como anormalidade, deficiência, patologia e assim passamos a ter práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias.

Não sei se, por essa narrativa, o(a) leitor(a) perceberá o quanto mexeu comigo essa proibição e o quão indignada eu me senti. Eu fiquei me perguntando: “Será que eu perdi a habilidade de criar significados em relação às situações comunicativas, em relação ao que está posto nos documentos que versam sobre inclusão? Sim, pois estou entendendo essa

determinação justamente como exclusão, ou seja, estão fazendo justamente o contrário do que li em todos os documentos aos quais tive acesso, sobre a inclusão”.

A política de inclusão foi pensada para ajudar todo(a)s o(a)s aluno(a)s, todo(a)s o(a)s pertencentes a minorias linguísticas, raciais e étnicas, aquele(a)s cuja orientação sexual é diferente da padrão, aquele(a)s com deficiências de aprendizagem e aquele(a)s que necessitam se ausentar das aulas por questões de saúde. Assim como consta no referido documento, acredito que as deficiências de aprendizagem da referida aluna não estão centradas apenas nela, ou seja, provavelmente as escolas por onde passou e a família também são responsáveis. Fico me perguntando: por que ela não aprendeu o básico? Será que ela teve acompanhamento em sala de aula, nos anos anteriores, ou foi esquecida lá como fazemos com tanto(a)s aluno(a)s que necessitam de atendimento mais particular e pessoal? Assim, penso que a escola não está assumindo que é preciso “mudar de qualquer forma para acomodar uma criança em particular” (BELO HORIZONTE, 2006, p. 11). Levar a aluna para a sala de aula, em outro turno, podia não ser a saída ou a melhor solução, mas o que a escola propunha então? Que ela ficasse abandonada em sala de aula para que, no final do ano, seus (suas) professore(a)s dissessem que ela precisava repetir o ano escolar porque não tinha aprendido a somar, a contar, a escrever, a se expressar, que não sabia as capitais, que não diferenciava substantivo de adjetivo, que não tinha aprendido nem o verbo “*to be*”? Ou usariam o termo “falta de pré-requisito”, tão apontado nos conselhos de classe, muitas vezes, para evidenciar nossa própria incapacidade de contribuir para que aluno(a)s como a Rosa avancem?

Sinceramente, no meu modo de pensar, agindo assim, a escola estava “piliteando⁴”, lavando as mãos. Sei que as professoras não queriam essa responsabilidade de trabalhar com ela fora do turno, que sua presença lhes incomodava etc., mas eu queria muito ajudá-la, por que não poderia?

Noutro dia, ouvi alguém dizer, na escola, que a Rosa estava ensinando as cores em inglês a outra coleguinha que também tinha muitas dificuldades. Fiquei muito feliz porque sei que fui eu quem lhe ensinou as cores e outras coisas. Compreendi que o(a) aluno(a) pode, sim, aprender, mesmo que de modo diverso ou que demore mais tempo que o(a)s outro(a)s. É preciso trabalhar com ele(a)s de forma diferente. Sei que isso representa “uma gota no oceano”, como também me dizem sempre, já que muito(a)s outro(a)s estudantes também precisam desse acompanhamento. Mas se eu podia fazer isso por uma aluna, por que não me deixaram fazer?

⁴Ao usar “pilitear”, refiro-me a agir como Pilatos (figura bíblica).

Não estava reivindicando que outras professoras fizessem. Não era isso. Estava apenas querendo que me deixassem fazer.

De acordo com os documentos que tratam de inclusão, é preciso haver “maior flexibilidade para a construção de propostas pedagógicas e de organização escolar” (BELO HORIZONTE, 2006, p. 12), para que aconteçam “mudanças nas escolas e no sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades, celebrando a diversidade de gênero, raça e etnia, de linguagem, de origem, de nível de aquisição de aprendizagem ou deficiência.” (BELO HORIZONTE, 2006, p. 12). Então, para mim, a determinação da SRE faz o oposto do que recomendam esses documentos.

Como já disse anteriormente, há orientações para que a escola reveja sua forma de organização, sua forma de avaliação, enfim, a função da escola precisa ser ampliada, não pode se restringir a ensinar a ler e a escrever. Pensando nisso, conversei com alguns(mas) profissionais de outras áreas, a fim de promover a inclusão da aluna em programas de atendimento com a fonoaudióloga que atendia no município, já que essa aluna apresenta sérios problemas de gagueira quando fica ansiosa ou nervosa. Falei também da importância de incluí-la em algum programa da Casa de Cultura⁵, como aula de violão, balé, pintura etc., para que ela fosse também inserida socialmente e não somente no contexto escolar. Não é possível que em um mundo com tantas informações, de uma modernidade tardia⁶ (pós-modernidade), como o em que vivemos, ainda vejamos a deficiência como doença crônica e um(a) estudante como incapaz ou inválido(a).

Após receber a determinação da escola, redigi um documento e o enviei à escola com cópia para a Superintendência Regional de Ensino, explicando a situação, minhas opiniões e solicitando autorização para continuar atendendo a aluna em minhas horas extraclasse. Pedi que, ao invés de excluí-la, mais uma vez, repensassem um modo de ajudar a referida aluna, e expliquei que não concordava com a fala da inspetora, quando disse que todos os professores deviam seguir a mesma metodologia para trabalhar com a aluna. Primeiro, porque não somos robôs para só repetirmos as coisas, sem nenhuma reflexão; segundo, porque, se uma professora não quisesse atendê-la, fazer algo por ela, por isso outra não poderia fazer? Isso é muito incoerente com uma escola que se diz inclusiva. Expliquei também que não concordava que ela devesse ser confinada na biblioteca ou em outro espaço. Penso que ela estar junto com o(a)s

⁵A Casa de Cultura é um departamento no município que oferece várias oficinas à população.

⁶Modernidade tardia implica mudanças no modo de pensar, nos parâmetros culturais do ocidente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

demais aluno(a)s, aprendendo em situação “normal” de aula, seria o melhor para ela e para tirá-la da situação de excluída.

Ressaltei que penso que precisamos descobrir o que funciona e como funciona com a aluna. Conteí, inclusive, que quando ensinava um conteúdo em sala de aula e ela não acompanhava, depois, no particular, com a minha ajuda, ela compreendia e aprendia. Esclareci que apenas estava lutando por uma escola que acolhesse, que respeitasse, que convivesse com as diferenças.

Essa minha atitude lembra uma das recomendações da Análise de Discurso Crítica (ADC), que é a necessidade de o(a) pesquisador(a) assumir seu posicionamento, já que não acredita em neutralidade. Assim, esclareço, novamente, o lugar de onde falo: sou a favor da inclusão de aluno(a)s com deficiência no ensino regular, em todos os estabelecimentos, redes e níveis de ensino, tanto privados quanto públicos.

Na Declaração de Salamanca (1994) está bastante explícito que o(a)s aluno(a)s precisam aprender junto(a)s, não importam as dificuldades ou diferenças que tenham. A escola precisa “reconhecer as necessidades de todos os alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando respostas educacionais adequadas por meio de um currículo flexível, boa organização escolar e diversificação de recursos e entrosamento com suas comunidades.” (BELO HORIZONTE, 2006, p. 18).

Também muito(a)s estudioso(a)s e pesquisadore(a)s, assim como nesse documento, têm combatido a educação fechada, que exclui o diferente e nega a necessidade individual, mas nós, professore(a)s, precisamos fazer isso na prática, pois “de boas intenções o inferno anda cheio”, já diz um velho ditado.

Não tive nenhum retorno ao meu pedido, ninguém mais falou no assunto. Ela, claro, repetiu o ano escolar, duas vezes. Mas esse episódio me trouxe muito aprendizado. A partir daí, comecei a me inteirar mais acerca da inclusão, a ler e pesquisar mais, a observar nossa prática na escola. Descobri que não há receitas prontas a serem seguidas no trabalho com educação inclusiva. Existem leis, manuais, resoluções, orientações sobre a educação inclusiva, mas em nenhum documento está explícito o como fazer. Estou entendendo que precisamos descobrir, ao longo do trabalho com o(a)s aluno(a)s, o que pode ser feito, o que funciona ou não com o(a) aluno(a), o que favorece a aprendizagem.

A partir dessas inquietações, surgiu o desejo de pesquisar mais sobre a educação inclusiva e sobre como ela se efetiva na prática, especialmente nas aulas de leitura em língua portuguesa.

Quando iniciamos esta pesquisa, no segundo semestre de 2017, o principal documento que as SREs e escolas deveriam observar no tocante à educação inclusiva era o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais,⁷ que teve valor regimental e substituiu a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, Orientação SD01/2005. Ele ficou em vigor de 2013 a 06/01/2020. Sendo assim, durante a pesquisa ele foi o documento norteador de todas as ações relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva nesse estado. Em 07/01/2020, foi publicada a Resolução 4256/2020, que passou a ser o documento norteador da educação especial inclusiva na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, instituindo as diretrizes para normatização e organização dessa modalidade escolar transversal de ensino.

Nessa Resolução, no artigo 55, está explicitado que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais estabelecerá e publicará

orientações sobre organização, desenvolvimento e funcionamento das atividades relacionadas à Educação especial, ficando sem efeito o Guia de Orientação da Educação Especial e a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação na rede estadual de ensino de Minas Gerais publicados anterior a data desta Resolução. (MINAS GERAIS, 2020, p. 8).

Tendo em vista que o Guia vigorou durante praticamente todo o período da pesquisa, trazemos suas orientações tanto na fundamentação teórica quanto nas análises. Também fazemos observações em relação às mudanças propostas pela referida Resolução e referentes aos pontos divergentes dos dois documentos.

Ressaltamos que o Guia foi elaborado a partir de sete documentos principais: Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 13/12/2006; Decreto Federal nº 186, de 09/07/2008; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; Decreto 7611/2011; Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 04/09; Resolução do Conselho Estadual de Educação de MG (CEE) nº 460/13 e Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) 2197, de 26/10/2012.

Atendendo às orientações dessa documentação, as escolas públicas têm recebido o(a)s aluno(a)s com deficiências nas salas de aulas comuns, mas muitos desse(a)s aluno(a)s não contam com o apoio necessário para o desenvolvimento da aprendizagem. Fávero (2011, p. 21) afirma que “as escolas tradicionais alegam um antigo despreparo para receber alunos com deficiências – visual, auditiva, mental e até físicas –, mas nada ou muito pouco fazem no sentido

⁷Versão 3, atualizada em 2014. Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097. Acesso em: 6 dez. 2016.

de virem a se preparar”. Esse é o cenário atual da educação inclusiva, em muitas escolas. Houve um grande avanço em relação a alguns anos atrás, mas ainda encontramos muitos estudantes, com e sem laudo comprovando as deficiências⁸, necessitando de um atendimento diferenciado para que possam desenvolver sua aprendizagem. Mesmo aquele(a)s que possuem um laudo atestando a deficiência, em muitas instituições de ensino, continuam sendo atendido(a)s de forma inadequada. Fávero (2011, p. 21) lembra que “a presença desses alunos em salas de aula comuns pode até ser novidade, mas é um direito dos alunos com deficiência e um dever do estado e dos gestores. Por isso, a simples alegação de despreparo representa uma confissão de que a escola está numa situação irregular”.

Como professoras da rede pública, percebemos que ainda é realidade em algumas escolas, aluno(a)s com deficiência em salas cheias, onde a professora sequer pode dar-lhes um pouco mais de atenção. Em algumas dessas turmas, não há professor(a) de apoio e ele(a)s também não frequentam a sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁹. Nesses casos, são o(a)s professore(a)s regentes da turma o(a)s responsáveis por trabalhar no intuito de vencer, ou mesmo amenizar, as dificuldades desse(a)s aluno(a)s. Isso, muitas vezes, não ocorre por vários motivos, mas, principalmente, porque o(a)s professore(a)s não se sentem preparado(a)s para lidar com a situação, não conseguem atender ao(à)s aluno(a)s com deficiência juntamente com o(a)s demais nas salas de aulas e por não terem a sua disposição materiais didáticos adequados para atendê-lo(a)s.

Esse cenário da educação inclusiva, em algumas escolas, aqui exposto rapidamente, despertou-nos o desejo de contribuir, mesmo que minimamente, para uma maior compreensão da prática social de inclusão do(a)s aluno(a)s com deficiência, especificamente com DI. O foco nessa deficiência deve-se ao fato de que, dentre as apresentadas no cadastro do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)¹⁰, ela é a que possui o maior número de cadastrados de acordo com as informações disponibilizadas em listas, ao(à)s professore(a)s, pelas escolas com as quais temos contato, no início dos anos letivos.

Assim, nesta pesquisa, trabalhamos com o(a)s aluno(a)s do ensino fundamental, anos finais, que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem e que estão cadastrado(a)s como aluno(a)s com DI no SIMADE. Ele(a)s, geralmente, possuem laudo de um médico,

⁸No capítulo destinado à fundamentação teórica, explicitaremos como são classificadas as deficiências, de acordo com a legislação vigente.

⁹O AEE foi instituído pelo decreto 6.571/2008 e posteriormente revogado pelo decreto 7.611/2011.

¹⁰“O Simade é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais.” Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>. Acesso em: 8 jun. 2017. Esse sistema pode ser acessado por alunos, para consulta às notas, por exemplo, pelos servidores e gestores das escolas.

psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo ou psiquiatra atestando o quadro de Deficiência Intelectual (DI). Ressaltamos que observamos esse cadastro no SIMADE e a apresentação do laudo médico como critério de seleção do(a)s aluno(a)s participantes da pesquisa porque não temos condições de afirmar se um(a) aluno(a) tem DI somente pelo fato de apresentar um déficit de aprendizagem. Sabemos que muito(a)s aluno(a)s, que apresentam déficit de aprendizagem, o qual pode ser oriundo de fatores como indisciplina, falta às aulas etc., podem não ter um déficit intelectual. Portanto, os principais critérios que seguimos para a inclusão do(a)s aluno(a)s na pesquisa são o cadastro no SIMADE e a existência do laudo médico atestando a DI do(a) aluno(a).

Em relação ao nível de ensino, optamos por trabalhar com o ensino fundamental, mais especificamente com os anos finais, porque, pela nossa experiência, parece-nos que é nesse nível de ensino em que se encontra o maior número de aluno(a)s com DI.

Como acreditamos que a leitura é a base para a formação do(a) aluno(a) e que as várias semioses que constituem os textos devem ser exploradas nas práticas de leitura com todo(a)s o(a)s aluno(a)s e, especialmente, com o(a)s aluno(a)s com DI, optamos também por concentrar nossa investigação em como ocorre o trabalho com a leitura, durante as aulas de língua portuguesa, e na observação acerca da exploração ou não das semioses nas práticas de leitura. Já que ele(a)s apresentam mais dificuldades para construção do conhecimento, acreditamos que, nas práticas de leitura, um trabalho de exploração das semioses pode fazer com que haja maior interesse pelos textos e maior interação e cooperação. Não podemos renunciar ao trabalho com os vários modos semióticos, ou seja, não se pode trabalhar apenas com a linguagem verbal, tendo em vista que, atualmente, com os diferentes recursos tecnológicos, cada vez mais temos textos constituídos por recursos multissemióticos.

Nossas principais questões de pesquisa são: a) Como se efetivam as práticas de leitura em língua portuguesa, no contexto da educação inclusiva, com o(a)s aluno(a)s com deficiência intelectual?; b) Quais são os maiores entraves para o desenvolvimento da habilidade de leitura do(a)s aluno(a)s com DI, na visão do(a)s professore(a)s?; c) Quais representações de leitura são construídas por esse(a)s participantes?; d) Como professore(a)s e a família representam e avaliam discursivamente o(a)s aluno(a)s com DI e o ensino que a ele(a)s é oferecido?; e) Como o(a)s aluno(a)s com DI se representam, se avaliam e representam o ensino que lhes é ofertado na escola?

O objetivo geral desta pesquisa é: investigar a prática social de inclusão de aluno(a)s com DI, as práticas de leitura em língua portuguesa das quais esse(a)s aluno(a)s participam e as avaliações e representações discursivas dessas práticas, construídas por diferentes atores sociais. Quanto

aos objetivos específicos, temos: i) investigar como se efetivam as práticas de leitura em língua portuguesa, no contexto da educação inclusiva, com o(a)s aluno(a)s com DI e os possíveis entraves no desenvolvimento da habilidade de leitura desse(a)s aluno(a)s; ii) perscrutar as representações de leitura materializadas nos dizeres do(a)s professore(a)s, da família e do(a)s próprio(a)s estudantes; iii) investigar como o(a)s aluno(a)s com DI se avaliam e se representam discursivamente, e como são representado(a)s e avaliado(a)s por professore(a)s e pela família; iv) perquirir como a escola e o ensino ofertado a esse(a)s aluno(a)s são representados e avaliados por ele(a)s, por professore(a)s e pela família; v) examinar as escolhas lexicogramaticais de atitude, utilizadas pelos participantes nas avaliações que constroem do(a)s aluno(a)s, da escola e do ensino; vi) investigar os discursos articulados e materializados nos dizeres do(a)s participantes.

Para responder às questões e atingir os objetivos da pesquisa, baseamo-nos nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; MAGALHÃES, 2005; RAMALHO; RESENDE, 2011; OTTONI, 2007, 2017). Também buscamos suporte teórico em estudos sobre a educação inclusiva, como os de Mantoan (2003, 2006, 2011, 2017); sobre deficiência intelectual como o de Sassaki (2004); sobre letramentos, letramento crítico (STREET, 1984, 2000, 2012, 2013, 2014; JANKS, 2016) e multiletramentos (ROJO et al, 2008; ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; SOARES, 1995, 2003, 2004, 2005).

Além disso, fazemos uma revisão documental, a partir de documentos oficiais, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o Currículo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2014a), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹.

Ademais, para a consecução dos objetivos do estudo, observamos como ocorrem as práticas de leitura, no ensino de Língua Portuguesa ao(à)s aluno(a)s com DI, nos anos finais do nível fundamental¹², nos ciclos intermediário e da consolidação, ou seja, do 6º ao 9º ano, em duas escolas estaduais, numa cidade do interior de Minas Gerais e realizamos entrevistas com o(a)s aluno(a)s com DI, com os pais ou responsáveis por ele(a)s e com o(a)s professore(a)s que trabalham com esse(a)s aluno(a)s.

¹¹Quando iniciamos a pesquisa, os documentos em vigor, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, eram os PCN e o CBC. Somente no final de dezembro de 2017 é que a BNCC foi homologada e deveria ser implementada a partir de 2019, até 2020. O CRMG foi homologado no final de 2018 e deveria ser implementado no ano de 2020.

¹²De acordo com a legislação vigente, o Ensino Fundamental corresponde a 9 anos de escolaridade, sendo o 1º, 2º e 3º anos correspondentes ao 1º ciclo, o da alfabetização; o 4º e 5º anos, correspondentes ao 2º ciclo, o complementar; o 6º e 7º anos, ao 3º ciclo, intermediário; o 8º e 9º anos, ao 4º ciclo, o da consolidação. Do 1º ao 5º ano são os anos iniciais do Ensino Fundamental e do 6º ao 9º, os anos finais.

Podemos perceber, por meio de levantamento bibliográfico, que há no Brasil uma grande produção com a temática da educação inclusiva, especialmente na área da Educação, assim como em relação à leitura/ letramento e à deficiência intelectual. Destacamos a tese de doutorado em Educação, de natureza “quase-experimental”, de Maria Aparecida Gomes Mezzalira, defendida em 2008, na Unicamp, intitulada *Compreensão auto-regulada[sic] em leitura: procedimentos de intervenção*, em que autora planejou intervenções objetivando aperfeiçoar a leitura de estudantes do ensino fundamental, utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. Outro estudo, a tese de Márcia Denise Pletsch, defendida em 2009, intitulada *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas*, analisa as práticas curriculares, em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, dirigidas para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Já a tese de doutorado em Educação, de Katiúscia C. Vargas Antunes, defendida em 2012, intitulada *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*, buscou entender o processo de inclusão do(a)s estudantes com DI na escola regular. Com relação aos letramentos e deficiência intelectual, destacamos o trabalho de Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz, defendida em 2013, em Educação, intitulada *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual*, em que analisa a interação de alunos com deficiência intelectual com a linguagem escrita, em um ambiente virtual.

Em buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na área da Linguística, encontramos um grande número de trabalhos com a temática da inclusão da pessoa com deficiência, como a dissertação de mestrado da pesquisadora Denise Tamaê Borges Sato, defendida em 2008, intitulada *A inclusão da pessoa com síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos*, que discute a inclusão da pessoa com síndrome de Down; a tese de doutorado da mesma pesquisadora, defendida em 2013, intitulada *A construção da identidade de gênero na educação inclusiva: letramento e discurso*, que analisa as representações de gênero em escolas públicas; a dissertação de mestrado de José Ribamar Lopes Batista Júnior, defendida em 2008, intitulada *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos*, na qual investiga os discursos, as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) e as identidades docentes relacionadas à inclusão de aluno(a)s surdo(a)s no ensino regular e a tese de doutorado do mesmo autor, defendida em 2013, intitulada *Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência*, que investiga o contexto do atendimento educacional especializado – AEE, em Fortaleza, Teresina- PI e em Brasília-DF.

Pudemos perceber, por meio de rápida busca em diferentes bases de dados, que temos, na área da Linguística, área de estudo científico à qual está vinculada esta pesquisa, muitos trabalhos com a temática da inclusão e do letramento. No entanto, encontramos poucos trabalhos que tratam da educação inclusiva, com foco no(a)s estudantes com DI. Um deles é a pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada, de Cassiano Ricardo Haag, intitulada *Deficiência intelectual(:)por uma perspectiva da linguagem em interação*, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Neste trabalho, observou-se a produção de textos orais de um estudante com síndrome de Down, a partir dos estudos do interacionismo sociodiscursivo, “que toma a linguagem como principal instrumento de desenvolvimento humano” (HAAG, 2015). O pesquisador revela que verificou, em relação aos mecanismos de composições dos textos, um domínio insatisfatório das capacidades de linguagem. Mas, ele chama a atenção para o fato de que percebeu que a atuação conjunta do mediador, ao utilizar estratégias interacionais, expandiu as habilidades do aluno, o que promoveu seu desenvolvimento. Esta pesquisa fortalece nosso entendimento de que é preciso investir no desenvolvimento do letramento do(a)s estudantes com DI, pois, assim, estamos potencializando seu desenvolvimento como um todo, já que esse(a)s estudantes participam de muitas práticas sociais constituídas por diversos eventos de letramento.

Destacamos também a tese de doutorado, defendida em 2018, por Denise Giarola Maia, intitulada *Diferença e identidade: Análise Discursiva Crítica e Semiótica Social da campanha Ser Diferente é Normal e da série Qual é a Diferença?* sobre a síndrome de Down, na UFMG, em que a autora investiga as formas de comunicação e de representação empregadas para construir significados identitários da pessoa com Down, utilizando o significado identificacional de Fairclough (2003). Essa pesquisa aponta para a existência de uma nova dicotomia, a da pessoa com Down normal incluída e da pessoa com Down anormal excluída.

Localizamos outros trabalhos, como a dissertação de mestrado, de Camila Amaral Silva, de 2014, que investiga as interlocuções com crianças com DI, analisando em que medida fatores relacionados à interação funcionam como formadores de padrões narrativos de crianças com DI (*A capacidade narrativa da mente humana: uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual - PUC-MG*). Também localizamos a dissertação de mestrado, de Jesiane Maria de Sena Araújo, defendida em 2015, que investiga a forma como a leitura literária influencia na vida das pessoas com DI (*O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual – UERN*).

Tendo em vista que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do(a)s aluno(a)s com DI, conforme já explicitado por diverso(a)s teórico(a)s

da Educação, acreditamos que esta temática tem de ser mais contemplada também na Linguística, já que esta é a ciência da linguagem. Por isso, acreditamos não ser esse um tema esgotado, já que não identificamos pesquisas com o enfoque proposto em nosso estudo.

Além disso, quando olhamos para a produção do(a)s pesquisadores(a)s, percebemos que não há trabalhos, na área da Linguística, pautados em pressupostos da Análise de Discurso Crítica, que se voltam para a investigação da prática social de inclusão de aluno(a)s com DI, das avaliações e representações discursivas dessa prática, construídas por docentes, discentes e seus familiares e das práticas de leitura em língua portuguesa desenvolvidas com esse(a)s aluno(a)s. Isso revela a necessidade, a pertinência e a relevância de nossa investigação.

Dessa forma, este trabalho mostra-se necessário e relevante, pois, além de haver poucos trabalhos com essa temática, nosso enfoque é diferente: investigamos a prática de inclusão escolar de aluno(a)s com DI, o trabalho com leitura e as representações e avaliações discursivas construídas no contexto escolar, por professoras, estudantes e seus familiares. Além disso, esta pesquisa pode contribuir para uma compreensão maior dos aspectos que envolvem a inclusão desse(a)s estudantes nas escolas públicas mineiras.

Ressaltamos que, com esta pesquisa, buscamos, além de respostas para nossas perguntas, também sugestões de caminhos a serem trilhados com esse(a)s aluno(a)s de nossas escolas públicas, nas práticas de leitura em língua portuguesa, para que, de fato, busquemos uma educação inclusiva que melhore a autonomia, a comunicação e a interação desse(a)s estudantes, o que está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96), que dispõe, no capítulo V, em que trata da Educação Especial, artigo 59º, que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Acreditamos que, com este trabalho, podemos conhecer um pouco mais sobre como a educação inclusiva está acontecendo, de fato, como ela tem sido implementada em duas escolas públicas, no interior de Minas Gerais, e como têm sido as práticas de leitura com o(a)s aluno(a)s com DI. Esta pesquisa traz contribuições para os estudos acerca da educação inclusiva, já que dela participam atores sociais diretamente envolvidos no processo: aluno(a)s, professore(a)s, pais e/ou responsáveis. Por meio das entrevistas com esses atores, podemos analisar como ele(a)s representam discursivamente a educação inclusiva. Isso significa que esta pesquisa não fica nos limites de documentos oficiais, de materiais e de discursos de autoridade.

Além disso, pode trazer também benefícios para todo(a)s o(a)s participantes e para as escolas. Para o(a)s participantes, principalmente, quanto ao fato de estarmos dando a ele(a)s a

oportunidade de manifestarem suas opiniões, sugestões e fazerem suas críticas, frutos das reflexões proporcionadas pela entrevista. Pode, também, jogar luz sobre como o(a)s alunos com DI se representam discursivamente e são representado(a)s pelo(a)s professore(a)s e pela família, o que pode favorecer uma melhor relação entre esses atores sociais e uma melhor compreensão do universo desse(a)s aluno(a)s. Pode, ainda, identificar os aspectos que mais dificultam ou facilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura, do(a)s aluno(a)s com DI, o que é bastante relevante para a melhoria do seu desempenho, não somente em língua portuguesa.

Esclarecemos que esta pesquisa foi construída em consonância com o arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas em ADC, proposto em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2012), o qual é materializado nas seções que compõem esta tese. Assim, partimos da percepção de um problema social, com uma faceta semiótica, o qual é anunciado nesta introdução e abordado em outras partes da tese; investigamos os obstáculos, por meio da análise: da conjuntura; da rede de práticas da qual o problema é parte; da relação do momento semiótico da prática social de inclusão de aluno(a)s com DI com outros elementos dessa prática; e do discurso (a semiose em si), a qual contempla a análise das ordens do discurso, a análise interacional, interdiscursiva, linguística e semiótica. Além disso, identificamos a função do problema na prática e possibilidades de minimização e, se possível, superação dos obstáculos, e promovemos uma reflexão sobre a análise e sobre a pesquisa como um todo.

Considerando o exposto, esta tese está organizada em seis seções além desta, que é a introdução, e das reflexões finais. A seção II é destinada às discussões relacionadas à conjuntura da educação inclusiva, à sua implantação e aos embasamentos legais. Na seção III, apresentamos o referencial teórico que embasa nossa pesquisa, procurando demonstrar como os estudos da Análise de Discurso Crítica contribuem para o entendimento sócio-histórico de muitas questões sociais que têm uma faceta discursiva, como a implementação da educação inclusiva em duas escolas de ensino regular, de Minas Gerais. Também apresentamos o Sistema da Avaliatividade (SA), o qual adotamos para a análise das avaliações. Na seção IV, tratamos da prática de leitura e dos documentos norteadores do ensino dessa prática, o que também faz parte da análise da conjuntura. A seção V trata dos pressupostos e procedimentos metodológicos.

Já a seção VI é destinada à análise do *corpus*, ou seja, à análise das observações registradas em notas de campo e das entrevistas realizadas com estudantes, pais/responsáveis e professoras. Nessa parte da tese, observamos a rede de práticas da qual o problema é parte, analisando a relação do momento semiótico da prática social de inclusão de aluno(a)s com DI com outros elementos dessa prática, como as crenças, os valores, os desejos, as instituições, as

atividades materiais, as relações sociais e o discurso (a semiose em si), voltando-nos para as categorias da avaliação e da interdiscursividade, que muito nos revelam acerca das representações e identificações que são construídas nesse contexto. Também percebemos as características permanentes nas redes de práticas que podem sustentar o problema, como apontam Chouliaraki e Fairclough (1999), principalmente ao observarmos os muitos obstáculos a serem superados para a efetivação da educação inclusiva, apontados pelo(a)s participantes da pesquisa.

Na seção VII, em que fazemos uma sistematização e discussão dos resultados, discorremos sobre as funções do problema na prática social para, assim, especular as possibilidades de minimização e, se possível, superação dos obstáculos e de mudanças. Em consonância com Chouliaraki e Fairclough (1999), que defendem que toda pesquisa crítica deve ser reflexiva, na última seção, a VIII, apresentamos as reflexões finais de nosso estudo, especialmente sobre a análise e sobre a pesquisa como um todo.

A seguir, na seção seguinte, discutimos algumas questões relacionadas à educação inclusiva, contextualizando-a especialmente no estado de Minas Gerais.

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta seção, discutimos algumas questões relacionadas às mudanças no que se refere ao atendimento aos alunos com deficiência, em diferentes fases, caracterizadas, por alguns(mas) estudiosos(a)s como de exclusão, de segregação, de integração e de inclusão¹³. Ela está dividida em três subseções. Na primeira, procuramos, principalmente, demonstrar como tem sido entendida hoje a questão da educação inclusiva; na segunda, focalizamos essa educação no estado de Minas Gerais, explicitando as orientações oficiais estaduais em relação à forma de atendimento e, na terceira, abordamos de modo mais específico a DI, que é o tipo de deficiência de que tratamos em nossa pesquisa.

2.1 Os caminhos da educação inclusiva

Como já afirmamos anteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146/2015, foi sancionada recentemente, mas as discussões acerca da educação inclusiva já fazem parte das preocupações educacionais há algum tempo¹⁴.

De acordo com Mantoan (2003b), as iniciativas relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais começaram a ser desenvolvidas no século 19, por brasileiros que se inspiraram em experiências norte-americanas e europeias. Essas iniciativas, portanto, eram isoladas e particulares, não faziam parte das políticas públicas de educação.

Segundo Rogalski (2010, p. 2), “as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão”. Essa autora afirma que, antes da década de 50, quase não se falava em educação especial. Os governos começaram a se preocupar com essa questão a partir da década de 70, quando criaram instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e classes especiais.

Ressaltamos, porém, que, desde o início da década de 60, percebemos uma certa preocupação em relação a essa questão. Naquela época, a Lei 4.024¹⁵, que fixava as Diretrizes

¹³ De acordo com Sassaki (2002), podemos identificar quatro fases referentes às práticas sociais relacionadas às pessoas com deficiência: exclusão (com início na antiguidade até começo do século XX), segregação (nas décadas de 20 a 40), integração (décadas de 50 a 80) e inclusão (da década de 90 até o século XXI).

¹⁴ Nas décadas passadas, não se usava os termos “Educação Inclusiva”. Primeiramente usou-se “Educação dos excepcionais” e, depois, “Educação Especial”. Observamos também que era comum se referir às pessoas com deficiência, chamando-as de excepcionais e, depois, portadores de necessidades especiais ou de deficiências. Hoje o termo utilizado é pessoas com deficiência. Essa substituição foi promovida pela Portaria SEDH nº 2.344, de 03/11/2010 DOU 05.11.2010.

¹⁵ Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em : 7 dez. 2016.

e Bases da Educação Nacional, já previa o atendimento ao(à)s aluno(a)s com deficiências, chamados de excepcionais. Vejamos:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Como podemos perceber, na década de 60, o termo utilizado era “Educação de Excepcionais” e havia a orientação para que o(a)s educando(a)s fossem enquadrado(a)s no sistema geral (rede regular de ensino) de educação para que fossem integrados na comunidade.

Além dessa lei, outras leis sancionadas posteriormente também demonstraram preocupação com a educação especial de aluno(a)s com deficiência. Dentre elas, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a nova LDB, Lei 9 394, de 20 de dezembro de 1996.

Antes da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação especial era vista como um sistema paralelo ao sistema geral (rede regular de ensino). Nessa perspectiva, o sistema funcionava apenas junto às escolas especiais e classes especiais. As atividades, nessa modalidade de ensino, eram desenvolvidas exclusivamente em escolas ou salas separadas. O(A)s aluno(a)s da educação especial se restringiam a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência. Segundo Sassaki (2002), essa concepção foi superada com a LDBEN que no Capítulo V, artigo 58, afirma:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.¹⁶ (SASSAKI, 2002, p.15).

Nesse sentido, também a Resolução nº 2, de 11.09.01, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de aluno(a)s que apresentem deficiência, na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, em seu parágrafo único, recomenda que o atendimento escolar tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, e devem ser assegurados a ele(a)s, sempre que houver necessidade, os serviços de educação especial. Essa necessidade de AEE pode ser evidenciada por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade. O artigo

¹⁶ Com a nova redação dada por meio da Lei 12 796, de 2013: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

7º explicita que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001).

Além desses documentos mencionados, muitos outros (leis, resoluções e decretos) dão orientações acerca do atendimento ao(a)s estudantes com deficiência. Esse atendimento deve ser feito no ensino regular, ou seja, hoje, esse(a)s aluno(a)s não devem estudar separado(a)s do(a)s demais aluno(a)s. Todo(a)s o(a)s estudantes devem estudar juntos, conviver, não podem ser excluído(a)s, segregado(a)s. A escola, em todos os níveis de ensino, inclusive na educação de jovens e adultos, na profissional e no ensino superior, deve propor todas as estratégias possíveis que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todo(a)s no processo de ensino e aprendizagem e deve oferecer o apoio de que ele(a)s precisarem para que realmente aconteça o processo de inclusão, no ensino regular e na idade adequada. Acreditamos que essas orientações já estão bem explicitadas para todos os sistemas de ensino, todas as escolas e educadore(a)s.

É consenso entre o(a)s estudioso(a)s dessa temática que a Conferência Educação para Todos (em 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são marcos importantes em direção à Educação Inclusiva. Segundo o pesquisador Batista Júnior (2016, p. 11), esses “documentos internacionais foram sancionados na legislação brasileira e traçavam como objetivo, entre outras questões, a ampliação da oferta da Educação Especial nas escolas regulares – Educação Inclusiva”.

A Declaração de Salamanca aponta que

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 5).

Além da Declaração de Salamanca, da Constituição Federal e da LDBEN, também destacamos a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Esse documento assegura a inclusão escolar com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem do(a)s aluno(a)s com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, e garante

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade de 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;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p 10).

Podemos afirmar que a promulgação dessa Política promoveu uma grande mudança no cenário da educação no Brasil, demonstrando que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 1). Nessa esteira, Mantoan (2003b) explica que a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. (MANTOAN, 2003b, p.16).

Para essa autora, a inclusão

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (CAVALCANTE, 2005).

Queremos ressaltar que a educação inclusiva sendo implantada conforme as orientações oficiais, além de benefícios para o(a)s estudantes com deficiência, também traz benefícios para o(a)s aluno(a)s sem deficiência, pois ele(a)s, convivendo com as diferenças, poderão se tornar pessoas mais humanas, solidárias, acolhedoras e sensíveis às necessidades do próximo.

2.2 A Educação Inclusiva em Minas Gerais

Como já afirmado anteriormente, na introdução deste trabalho, no estado de Minas Gerais, o documento que regeu a educação inclusiva, de 2013 ao início de 2020, foi o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, elaborado a partir

de outros documentos, principalmente, do âmbito federal.¹⁷ De acordo com esse Guia, “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm o direito de serem matriculados nas escolas próximas de suas residências, tendo acesso a espaços comuns de aprendizagem, bem como ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.”(MINAS GERAIS, 2014b, p. 7).

Esse documento define a educação especial como

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do AEE. Esses recursos visam atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MINAS GERAIS, 2014b, p. 7).

O documento esclarece quais são as ações que estão sendo desenvolvidas visando à adequação das escolas públicas mineiras para atender o(a)s aluno(a)s com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, junto ao(à)s demais estudantes: “oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores, formação de redes de apoio para o público-alvo da Educação Especial nos municípios mineiros.” (MINAS GERAIS, 2014b, p. 7).

O público-alvo da educação especial são o(a)s aluno(a)s com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com os documentos que embasam a educação inclusiva, aluno com deficiência¹⁸ é “aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (MINAS GERAIS, 2014b, p. 8). Para a definição das deficiências, leva-se em conta o Educacenso¹⁹, que relaciona as seguintes, conforme Quadro 1:

¹⁷Esclarecemos, porém, que o documento que inaugurou a educação inclusiva em Minas Gerais foi o “Projeto Incluir”, do governo estadual, que trouxe as diretrizes e orientações para a implantação de escolas inclusivas no estado.

¹⁸De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13146, de 06/07/2015, artigo 2º, pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.” (BRASIL, 2015).

¹⁹ “O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31898>. Acesso em: 10 dez. 2016.

QUADRO 1- Definição das deficiências

| |
|---|
| a. Cegueira: Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. |
| b. Baixa Visão: Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos. |
| c. Surdocegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente. |
| d. Deficiência Auditiva: Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita. |
| e. Surdez: Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como adquirir a língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua. |
| f. Deficiência Intelectual: Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006). |
| g. Deficiência Física: Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções. |
| h. Deficiência Múltipla: Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física). |

Fonte: Quadro elaborado com base em Minas Gerais (2014b, p. 9).

Em relação ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), o documento esclarece que compreende as alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. De acordo com o Código Internacional de Doenças (CID 10) e Educacenso, os transtornos globais são os listados a seguir, no Quadro 2:

QUADRO 2 - Transtornos globais

| |
|--|
| <p>a. Autismo Infantil: Transtorno onde há déficit em três domínios: déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos três anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual. Caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.</p> |
| <p>b. Síndrome de Rett: Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.</p> |
| <p>c. Síndrome de Asperger: Síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se desse por apresentar alterações formais da linguagem e na interação social. Prejuízo qualitativo na interação social, nos relacionamentos com seus pares, na reciprocidade social ou emocional.</p> |
| <p>d. Transtorno Desintegrativo da Infância: Transtorno que se caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os dois e 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade de relação social, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados, instabilidade emocional. Inclui Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica</p> |

Fonte: Quadro elaborado com base em Minas Gerais (2014b, p. 9).

O(A) estudante caracterizado(a) como de altas habilidades ou superdotado(a) é aquele(a) que apresenta potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, podem ser isoladas ou combinadas entre si, como: “realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras.” (MINAS GERAIS, 2014b, p. 10). Esse(a) aluno(a) também apresenta grande criatividade, envolve-se na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Além dessas definições, o Guia de Orientação da Educação Especial em Minas também esclarece como deve ser o processo escolar de aluno(a)s com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com as Leis 7.853/1989 e nº 12.764/2012, o gestor escolar ou autoridade competente não pode recusar matrícula ao(à) aluno(a) público-alvo da educação especial. Esse(a)s aluno(a)s têm o direito de estudar na escola mais próxima de sua residência e em melhores condições de acesso ou em outra escola pública em melhores condições de acesso, conforme a necessidade especial apresentada.

Segundo o que consta nesse documento, são assegurados ao(à) aluno(a) com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “o acesso, a permanência, o percurso com qualidade do ensino e a aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão dos níveis mais elevados de ensino.” (MINAS GERAIS, 2014b, p. 11). Todo o desenvolvimento do(a) estudante deve ser acompanhado por um instrumento obrigatório, o PDI

(Plano de Desenvolvimento Individual), que deve ser elaborado por todo(a)s o(a)s profissionais da escola em conjunto com a família do(a) aluno(a), desde o começo de sua vida escolar. Esse documento compõe a pasta individual do(a) estudante, já que é um documento comprobatório de registro de escolaridade, conforme explicita o referido Guia:

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE deverão ser consideradas. (MINAS GERAIS, 2014b, p. 11).

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais também dá esclarecimentos acerca do PAEE (Plano de AEE), dos critérios para flexibilização de tempo, avaliação, recursos de acessibilidade, atribuições dos profissionais envolvidos no processo (professor de sala recurso, professor de apoio, intérprete de libras, guia-intérprete), atribuições da escola, da Superintendência Regional de Ensino, do órgão Central e da Escola Especial e ainda sobre a formação de professores.

Esse documento esclarece que o AEE deve integrar a proposta político-pedagógica da escola e deve envolver a participação da família, garantindo, assim, o pleno acesso e a participação do(a)s estudantes. Além disso, “deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A equipe da escola deve trabalhar articuladamente com o(a)s profissionais da saúde, da assistência social e das outras áreas afins, para atender toda a diversidade do seu alunado.” (MINAS GERAIS, 2014b, p. 7).

O AEE tem a função de complementação ou suplementação da formação do(a) estudante, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e adotando estratégias que eliminam barreiras para a participação plena na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, como explicita a PNEEPEI, em seus objetivos.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008b, p. 11).

Quanto ao trabalho dos professores que atuam no AEE, o Guia esclarece que

em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, devem elaborar e executar o plano de AEE. Esse plano consiste na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno no ambiente escolar e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado. (MINAS GERAIS, 2014b, p. 16).

Em relação à sala de recursos²⁰, o Guia caracteriza-a como um AEE que visa a complementar o atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, destinado ao(à)s estudantes com quadros de deficiência ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estão matriculado(a)s em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino.

O documento esclarece que no atendimento da sala de recursos, devem ser abordadas questões pedagógicas diferentes daquelas que são oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para atender de modo mais adequado às especificidades desse(a)s estudantes. Assim, as atividades desenvolvidas nas salas de recursos

não podem ser confundidas com uma mera aula de reforço, com o atendimento clínico, tampouco, com um espaço de socialização. As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas. (MINAS GERAIS, 2014b, p. 17).

Na sala de recursos, de acordo com o documento, o(a) professor(a) pode atender de 15 a 30 estudantes, observando a indicação da SRE. Esse atendimento pode ser realizado em pequenos grupos, compostos por necessidades educacionais similares, ou individualmente. Os módulos são de 50 minutos até 02 horas diárias. A frequência é determinada pelo(a) professor(a) da sala de recursos e deve estar de acordo com o seu plano de atendimento. Além disso, esse atendimento deve se articular com a proposta pedagógica da escola de origem do(a) estudante. Essas orientações contidas nos documentos oficiais de Minas Gerais encontram respaldo na PNEEPEI.

Esse Guia que rege a educação inclusiva no estado de Minas Gerais também elenca as atribuições do(a) professor(a) da sala de recursos. No quadro a seguir, são listadas 28 funções:

²⁰Para haver uma sala de recursos em uma escola estadual, a SEE e SRE fazem estudos da demanda que abrange a matrícula de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades nas escolas públicas da região/município.

QUADRO 3 - Atribuições do (a) professor(a) da sala de recursos

| |
|---|
| a. atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais; |
| b. elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; |
| c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; |
| d. realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros; |
| e. fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; |
| f. propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação; |
| g. promover o aprendizado da Libras para o aluno surdo que optar pelo seu uso; |
| h. utilizar as tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa; |
| i. promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação; |
| j. promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; |
| k. realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille; |
| l. desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço/dimensão/organização/localização/funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência; |
| m. alertar e orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminações, adaptações de carteiras e outras; |
| n. desenvolver o ensino para o uso do Soroban; |
| o. operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário, às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras; |
| p. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; |
| q. garantir a utilização de equipamentos (computadores e notebooks) para os alunos cegos, equipamentos para alunos com baixa visão (lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros); |
| r. garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias); |
| s. ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária; |
| t. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; |
| u. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; |
| v. orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para o uso dos alunos com baixa visão; |
| w. participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; |
| x. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; |
| y. articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva; |
| z. promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; |
| aa. orientar, em conjunto com os demais educadores, as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; |
| bb. orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional. |

Fonte: Quadro elaborado com base em Minas Gerais (2014b, p. 16).

Ao longo da escolarização, o atendimento educacional especializado deve ser desenvolvido de acordo com a proposta pedagógica comum e acompanhado por meio de instrumentos que avaliem e monitorem a oferta das escolas e dos centros de AEE públicos ou conveniados (BRASIL, 2008).

Seguindo as orientações da PNEEPEI, o Guia de Orientação de Minas Gerais, esclarece que

Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos).

Os alunos beneficiados pelo AEE de apoio devem frequentar também o AEE de Sala Recursos. E todos os alunos beneficiados pelo AEE podem participar de todos os projetos da escola, inclusive do projeto de Tempo Integral. (MINAS GERAIS, 2014b, p. 16).

Assim, além de matriculado(a)s nas classes comuns do ensino regular, é necessário que o(a)s aluno(a)s com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento também sejam matriculado(a)s nas salas de recursos disponibilizadas nas escolas.

Como já mencionamos anteriormente, no dia 07/01/2020, foi divulgada a Resolução 4256/2020 que substituiu o referido Guia e instituiu as Diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Essas diretrizes devem ser observadas para o atendimento educacional do(a)s estudantes público-alvo da educação especial matriculados neste estado.

De acordo com o artigo 2º da Resolução 4256/2020, “Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação” (MINAS GERAIS, 2020, p. 1).

O artigo 3º desta resolução esclarece quem é o público da educação especial. São o(a)s estudantes que apresentam:

I-Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na

aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MINAS GERAIS, 2020, p. 1).

Como podemos perceber, em relação ao Guia que orientou as ações relacionadas à educação inclusiva durante o maior tempo da pesquisa, a resolução 4256/2020 apresenta uma modificação em relação ao público da educação especial. No Guia, assim como nos documentos do âmbito federal como a PNEEPEI (2008), o público da Educação Especial são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, na referida resolução, não se mencionam os transtornos globais do desenvolvimento, ao invés disso, menciona-se o TEA. Entendemos que essa divergência vai trazer efeitos para o(a)s aluno(a)s, para o AEE e para as escolas, já que o(a)s estudantes que apresentam os demais transtornos não poderão receber esse atendimento. Além disso, não podemos deixar de observar que essa determinação vai contra o que já está definido em outros documentos oficiais estaduais e federais²¹.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE) Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, consolida as normas sobre a educação especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Em seu artigo 5º, esclarece qual é o público-alvo da educação especial. São os educandos com:

Deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de caráter permanente; transtornos globais que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se alunos com transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação; altas habilidades que apresentam potencial de desenvolvimento acima da média e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano.(CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 1).

No nosso entendimento, essa mudança em relação ao público-alvo da educação especial, contrariando outros documentos oficiais, afetará o funcionamento do AEE nas escolas porque muito(a)s estudantes diagnosticado(a)s com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), por exemplo, não poderão mais ser atendido(a)s no AEE.

²¹Ao questionarmos junto à SEE, obtivemos a seguinte resposta em relação à mudança referente ao público-alvo da educação especial, na Resolução 4256/2020: “Em resposta ao seu questionamento pontuamos que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV (Transtorno Autista, Transtorno de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação) devem receber o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. A Resolução SEE nº 4256 que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais foi elaborada com base no Manual do DSM – 5”.

De acordo com o artigo 21 da resolução 4256/2020, “A Sala de Recursos caracteriza-se como um AEE que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum ofertado exclusivamente para estudantes públicos da educação especial, matriculados em escolas comuns em quaisquer níveis de ensino.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 4). Assim, se o(a) estudante diagnosticado(a) com TDAH, por exemplo, não é mais público-alvo da educação especial, consequentemente ele(a) poderá não ter mais direito ao atendimento no AEE.

Além disso, isso traz efeitos não só em relação ao AEE, mas também referentes às demais ações do cotidiano do(a) aluno(a), já que ele(a) deixa de ser público-alvo da educação especial. Um exemplo disso é a questão das avaliações, pois, como aluno(a) cadastrado(a) no SIMADE como aluno(a) com deficiência, transtorno ou alta habilidade, ele(a) tinha direito de ser avaliado(a) de acordo com seu PDI, com recursos pedagógicos alternativos, de ter o tempo da avaliação estendido, de ter o formato das provas adaptado, de fazer prova oral etc. Entretanto, com a nova resolução, não sabemos ainda como todas essas questões serão resolvidas pela escola.²² O(a)s estudantes com transtornos globais do desenvolvimento tinham alguns direitos estabelecidos no Guia da Educação Especial, o que facilitava, por exemplo, que a família cobrasse das escolas.

Outra mudança trazida por essa resolução é em relação à questão da flexibilização no tempo de estudo. Vejamos essa orientação nos dois documentos. No referido Guia, encontramos:

3.2.2 Critérios para a Flexibilização de tempo

Para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a legislação vigente prevê a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio, obedecendo-se aos seguintes critérios:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo;

Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo;

No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano.

A escola deve considerar as características próprias de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, as intervenções e estratégias pedagógicas adotadas, minimizando a defasagem idade/ano de escolaridade, promovendo o percurso escolar do aluno junto aos seus pares etários. (MINAS GERAIS, 2014b, p. 12).

Já a nova orientação, contida no artigo 14, estabelece que

Art. 14 – É direito do estudante público da educação especial flexibilização no tempo de estudo em até 50%, obedecendo-se aos seguintes critérios:

I – Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 5º ano;

²²Até a presente data (02/12/2020), de acordo com o que pudemos averiguar, não chegaram orientações às escolas acerca das questões impactadas pela publicação da Resolução 4256/2020. Foram enviados às escolas somente os detalhamentos de como preencher o PDI do(a)s aluno(a)s.

- II – Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7º ano e 1 ano no 9º ano;
 III – No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 3º ano. (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

Como podemos notar, de acordo com a Resolução 4256/2020, nos 05 anos dos anos iniciais do ensino fundamental, o tempo pode ser flexibilizado em até 02 anos, mas com a restrição de que seja 01 ano no 2º ano e 1 ano no 5º ano. Nos anos finais, pode ser flexibilizado 01 ano no 7º e 01 ano no 9º, ou seja, máximo de dois anos. No ensino médio, pode ser 01 ano no 2º ano e 01 ano no 3º ano, máximo de 02 anos, portanto.

No documento que regia a educação especial em Minas anteriormente, o Guia, havia a possibilidade de flexibilização de 50% do tempo previsto em lei para o ensino fundamental e para o ensino médio. Nos anos iniciais, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo; nos anos finais, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo. No ensino médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano escolar.

A legislação também garante ao(à)s aluno(a)s com deficiência a conclusão dos níveis de ensino. No Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, temos:

O Certificado de conclusão/histórico escolar emitido aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento segue o mesmo modelo padrão estabelecido pela legislação vigente na rede estadual. O registro da carga horária e do aproveitamento alcançado pelo aluno são obrigatórios, e deverão ser preenchidos utilizando-se a mesma classificação adotada para todos os alunos, sendo representativa do desenvolvimento do aluno em relação a si mesmo e considerando-se os objetivos da etapa de ensino em que ele está sendo avaliado, conforme o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e de acordo com o artigo 59 da LDBEN nº 9394/96. Nesses casos, no campo de observações do histórico escolar, a lei deverá ser citada. (MINAS GERAIS, 2014b, p. 13).

Na Resolução 4256/2020, também há orientações específicas. Vejamos:

- Art. 17 – É garantido ao estudante público da educação especial o direito à conclusão dos níveis de ensino por meio do percurso e, nos casos de Altas Habilidades/Superdotação, aceleração.
 Art. 18 -O certificado de conclusão/histórico emitido aos estudantes públicos da educação especial segue o modelo padrão estabelecido pela legislação vigente na Rede Estadual.
 Parágrafo único. Conforme legislação vigente, cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. (MINAS GERAIS, 2020, p. 4).

Em relação à terminologia adotada, parece-nos que ainda há o uso, por algumas pessoas, dos termos “aluno com necessidade especial”, mas optamos por adotar os termos “aluno(a) com deficiência” principalmente porque, de acordo com Sassaki (2014), os movimentos mundiais

de pessoas com deficiência, incluindo os brasileiros, já decidiram que querem ser chamados de “pessoas com deficiência”. Além disso, nos documentos que embasam nossa pesquisa, o mais recorrente é essa expressão. De acordo com Guimarães (2002, p. 19), em geral, “pessoas com deficiência apresentam necessidades especiais, porém nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência.”

Nesta pesquisa, como já pontuamos anteriormente, trabalhamos somente com aluno(a)s com deficiência intelectual. Fizemos esse recorte porque esse é o tipo de deficiência mais recorrente no cadastro escolar.

Ressaltamos que nossa pesquisa está amparada pelos documentos oficiais que tratam da inclusão, especialmente no que se refere ao atendimento ao(à)s aluno(a)s com deficiência intelectual, no sentido de que a escola deve propor todas as estratégias possíveis que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todo(a)s, no processo de ensino e aprendizagem.

Reiteramos que, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, especificamente a Coordenação de Educação Especial Inclusiva – CEEI, os dois documentos que regem a Educação Especial, neste estado, são a Resolução SEE 4256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e a Resolução CEE 460/2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.²³

2.3 A Deficiência Intelectual: origem e histórico

Nos últimos anos, principalmente por conta dos avanços em relação à inclusão e educação inclusiva, tem-se discutido muito, especialmente no âmbito escolar, a questão da Deficiência Intelectual.

Pode-se perceber que os novos conhecimentos promoveram a evolução dos entendimentos relacionados à deficiência, à aprendizagem e ao desenvolvimento, inclusive, em relação ao conceito de Deficiência Intelectual, que há algum tempo era referido como Deficiência Mental, como podemos ver na definição do decreto nº 5.296 de 02/12/2004:

Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. Comunicação;
2. Cuidado pessoal;
3. Habilidades sociais;

²³ No ano de 2020, são esses os documentos, as resoluções SEE 4256/2020 e CEE 460/2013, que são observados nas escolas para tratarem das questões relacionadas à educação especial inclusiva.

4. Utilização dos recursos da comunidade;
5. Saúde e segurança;
6. Habilidades acadêmicas;
7. Lazer; e
8. Trabalho. (BRASIL, 2004).

Também notamos que o termo “retardo mental” ainda é utilizado em muitos laudos apresentados pela família do(a)s estudantes, embora, na escola, nenhum(a) profissional utilize essa nomenclatura. O termo adotado na escola, por professore(a)s e demais servidore(a)s, é deficiência intelectual, assim como no SIMADE. Sadock, Sadock e Ruiz (2017) apresentam na tabela 31.3-1, o seguinte esclarecimento sobre o uso desses termos:

Nota: O termo diagnóstico *deficiência intelectual* equivale ao diagnóstico da CID-11 de *transtornos do desenvolvimento intelectual*. Embora o termo *deficiência intelectual* seja utilizado em todo este Manual, ambos os termos são empregados no título para esclarecer as relações com outros sistemas de classificação. Além disso, uma Lei Federal dos Estados Unidos (Public Law 111-256, Rosa’s Law) substituiu o termo *retardo mental* por *deficiência mental*, e periódicos de pesquisa usam *deficiência intelectual*. Assim, *deficiência intelectual* é o termo de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1120).²⁴

De acordo com Sadock, Sadock e Ruiz (2017, p. 1120), definir deficiência intelectual “tem sido um grande desafio para os médicos ao longo dos séculos. Todos os sistemas de classificação atuais ressaltam que a deficiência intelectual se baseia em algo mais do que apenas déficits cognitivos, ou seja, inclui também alterações na função social adaptativa.” Utilizando os termos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), esses estudiosos e estudiosas ressaltam que o diagnóstico de deficiência intelectual deve ser feito somente nos casos em que houver déficits no desempenho intelectual e no adaptativo.

Dentre os atuais conceitos de Deficiência Intelectual, destaca-se o da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), que define deficiência intelectual

como um tipo de incapacidade que se caracteriza por limitações significativas no desempenho intelectual (raciocínio, aprendizagem e solução de problemas) e no comportamento adaptativo (conceitual, social e habilidades práticas) que surgem antes da idade de 18 anos. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1119).

²⁴Ao realizarmos uma rápida consulta ao CID 10, pelo termo *deficiência intelectual*, nenhum resultado é encontrado na base de dados. Já com o termo *Retardo Mental*, encontramos diversos resultados correspondentes aos códigos F70 (Leve), F71 (Moderada), F72 (Grave) e F73 (Profunda), com suas subdivisões. Disponível em: <https://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>. Acesso em: 09 mar 2020.

De acordo com DSM-5, os critérios para deficiência intelectual incluem “desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média, associado ao comprometimento concomitante do comportamento adaptativo.” (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1120).

De acordo com IBEDep (2017),

A criança com deficiência Intelectual é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neuromusculares e corporais; 4) comportamento emocional e social; 5) aptidões de comunicação e; 6) múltiplas deficiências. (FONSECA, 1995 apud IBEDep, 2017, Módulo I).

Pode-se perceber que a pessoa com Deficiência Intelectual apresenta “deficiência para aprender, entender e realizar atividades comuns para outras pessoas” (IBEDep, 2017). Ela, muitas vezes, comporta-se como se tivesse menos idade do que tem.

De acordo com Sadock, Sadock e Ruiz (2017),

A AAIDD promove a visão de deficiência intelectual como uma interação funcional entre os indivíduos e o ambiente, em vez da designação estática de limitações pessoais. Com base nessa estrutura conceitual, crianças ou adolescentes com deficiência intelectual necessitam de “suporte ambiental” intermitente, limitado, extensivo ou pervasivo em relação a um grupo específico de domínios funcionais adaptativos. Esses domínios incluem comunicação, cuidados pessoais, convivência familiar, habilidades sociais ou interpretativas, utilização de recursos comunitários, autodireção, habilidades acadêmicas funcionais, trabalho, lazer, saúde e segurança. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1120).

A criança com DI apresenta dificuldades de construir conhecimentos, de resolução de problemas e de compreensão de ideias abstratas. Ela também tem dificuldades de estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras e realizar atividades cotidianas.

Em relação à origem da Deficiência Intelectual, muitas vezes, ela não é estabelecida. Mas sabe-se que é resultado de uma alteração no desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problema no parto ou na vida após o nascimento. Essa alteração não tem uma causa definida em muitos dos casos estudados. No entanto, alguns estudos apontam os principais fatores que podem levar à Deficiência Intelectual. Eles podem ocorrer em três fases, apresentadas no Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 - Principais fatores que podem levar à DI

| | |
|-------------------|---|
| Pré-natais | Esses fatores incidem desde o momento em que o bebê é concebido até o início do trabalho de parto. Nessa fase, o complexo materno-fetal pode ser afetado por tabagismo, alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos teratogênicos, doenças maternas crônicas ou gestacionais, doenças infecciosas na mãe (como sífilis, rubéola, toxoplasmose) e desnutrição materna. |
| Perinatais | Esses fatores incidem do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê. Podem ser: hipóxia ou anoxia (oxigenação cerebral insuficiente), prematuridade e baixo peso e Icterícia. |
| Pós-natais | São os fatores que incidem do 30º dia de vida do bebê até o final da adolescência. São eles: desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, infecções como meningites e sarampo, intoxicações exógenas (envenenamentos por remédios, inseticidas, produtos químicos) e acidentes (trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia e quedas). |

Fonte: adaptado de IBEDep (2017, Módulo III).

Na fase Pré-natal, destacam-se os fatores genéticos: as alterações cromossômicas – que provocam a Síndrome de Down, entre outras síndromes – e as alterações gênicas (erros inatos do metabolismo) – que provocam Fenilcetonúria, entre outras.

Os estudos ressaltam que, às vezes, o atraso mental “é causado por genes anormais herdados dos pais, por erros ou acidentes produzidos na altura em que os genes se combinam, uns com os outros, ou ainda por outras razões de natureza genética.” (IBEDep, 2017, Módulo III). Algumas síndromes, muitas vezes, recebem o nome de seus identificadores: Síndrome de Down, Síndrome de Rett, Doença de Tay-Sachs etc.

Vale esclarecer, também, que as causas relacionadas anteriormente não produzem, por si só, uma deficiência intelectual, mas elas constituem riscos, mais ou menos sérios, que convém ser evitados.

Em relação ao histórico da Deficiência Intelectual, Miranda (2003 apud IBEDep, 2017, Módulo II) aponta quatro fases, conforme Quadro 5 a seguir:

QUADRO 5 - Fases históricas da DI

| PRIMEIRA FASE Período pré-cristão | SEGUNDA FASE Século XVIII | TERCEIRA FASE Final do séc. XIX e séc. XX | QUARTA FASE Dias atuais |
|--|--|---|--|
| As pessoas com Deficiência Intelectual eram vistas como “pessoas possuídas por influência do mal”, eram abandonadas ou eliminadas por suas famílias. As deficiências eram entendidas como possessões demoníacas. | No Brasil, do séc. XVIII ao XIX, as instituições acolhiam as pessoas com deficiência, mas a segregação ainda era muito presente. | Houve a criação de escolas especiais, para garantir um ensino diferenciado às pessoas com deficiência. Nesta fase, essas pessoas são integradas aos bancos da escola com o intuito de introduzi-las no universo escolar a fim de educá-las. | Há legislações que possibilitam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os contextos e espaços da sociedade, o que promove mais possibilidades de sucesso dessas pessoas no contexto escolar e profissional. |

Fonte: adaptado de Miranda (2003 apud IBEDep, 2017, Módulo II).

Em relação ao uso do termo “deficiência”, nota-se que ele é usado tanto no universo vocabular do movimento das pessoas com deficiência como dos campos da reabilitação e da educação. A palavra “deficiência” “denota uma condição da pessoa resultante de um impedimento (*impairment*).” (SASSAKI, 2004 apud IBEDep, 2017, Módulo IV). Pode-se citar como exemplos de impedimentos a lesão no aparelho visual ou auditivo, a falta de uma parte do corpo ou o déficit intelectual. Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF)²⁵, aprovada em 2001, a palavra “*impairment*” pode ser traduzida como “impedimento, limitação, perda ou anormalidade numa parte (isto é, estrutura) do corpo humano ou numa função (isto é, funções fisiológicas) do corpo.” (SASSAKI, 2004 apud IBEDep, 2017, Módulo IV).

Sassaki (2004 apud IBEDep, 2017, Módulo IV) ressalta que as funções fisiológicas incluem funções mentais e que

o termo ‘anormalidade’ é utilizado na CIF (em inglês, ICF – International Classification of Functionality, Disability, and Health), estritamente para se referir a uma variação significativa das normas estatísticas estabelecidas (isto é, como um desvio da média da população dentro de normas mensuradas) e ele deve ser utilizado somente neste sentido. A palavra “deficiência” não pode ser confundida com a palavra “incapacidade”, que é uma tradução, também histórica, do termo “handicap”. A palavra “incapacidade” denota um estado negativo de funcionamento da pessoa em função do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição. (IBEDep, 2017, Módulo IV).

Além da observação em relação ao uso da palavra “deficiência”, orienta-se também o uso do termo em sua forma do singular. O correto, então, é dizer pessoa com deficiência e não com deficiências.

Antes da década de 80, muitos outros termos já existiram. A partir dessa época, o termo utilizado passou a ser “deficiência mental”. Mas, atualmente, há uma tendência a usar “deficiência intelectual”. Esse uso é mais apropriado “por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo” (IBEDep, 2017, Módulo IV). Também deve-se entender que “deficiência mental não é sinônimo de “doença mental”, embora haja ainda confusões em relação ao uso desses termos. Na área da psiquiatria, está havendo uma mudança terminológica importante, com a substituição de “doença mental” por “transtorno mental”.

Um evento importante, realizado em Montreal, no Canadá, em outubro de 2004, pela Organização Pan-Americana da Saúde e pela Organização Mundial da Saúde aprovou o

²⁵CIF foi oficialmente traduzida para o português como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, o que atrapalha a luta das pessoas pelo uso de terminologias corretas.

documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, que tratou de questões muito importantes acerca da Deficiência Intelectual (DI). No entanto, essa expressão já tinha sido utilizada em 1995, em Nova York, no Simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the future* (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro).²⁶

Achamos importante ressaltar, ainda, que há duas maneiras distintas de pensar a deficiência: uma se baseia no modelo médico e a outra no modelo social. De acordo com Cláudia Werneck (2005),

O modelo médico ganhou notoriedade na década de 60. Sua principal característica é a descontextualização da deficiência, enfocando-a como um incidente isolado e sem qualquer relação com reflexões e decisões de interesse público e relevância econômica, política ou social. Segundo esse modelo, a única origem da exclusão enfrentada por pessoas com deficiência são suas próprias sequelas e limitações físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas. (WERNECK, 2005, p. 16).

Na perspectiva desse modelo, que concebe a deficiência como um fenômeno biológico, “o problema reside na pessoa, trazendo consequências apenas para ela e sua família. Assim, a sociedade está isenta de responsabilidade e compromisso para desconstruir processos de discriminação contra pessoas com deficiência”. (WERNECK, 2005, p.16).

No enfoque do modelo social,

a deficiência é a soma de duas condições inseparáveis: as sequelas existentes no corpo e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que tem essas sequelas. Sob esta ótica, é possível entender a deficiência como uma construção coletiva entre indivíduos (com e sem deficiência) e a sociedade. Ao mesmo tempo em que as limitações de uma pessoa são uma realidade concreta, já há um entendimento claro de que a deficiência é apenas uma das características daquele indivíduo, uma parte, que não deve refletir o seu todo. (WERNECK, 2005, p. 17).

Nesse sentido, o enfoque da educação inclusiva é coerente com o modelo social da deficiência, já que nesse modelo “ser uma pessoa com deficiência é uma condição flexível, não necessariamente permanente. Quando todas as barreiras de acesso forem removidas, a relação de desvantagem passará a ser parcial ou completamente anulada.” (WERNECK, 2005, p. 18). A questão da deficiência é de interesse público, não interessa apenas às pessoas que têm uma limitação permanente, como explica essa autora.

De acordo com Santana (2019), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, promoveu uma inovação adotando o conceito social de pessoa com deficiência e abandonando o modelo médico, que via a deficiência como uma patologia.

²⁶Na Espanha, em 2002, também ocorreu a substituição do termo Deficiência mental por Deficiência Intelectual.

2.3.1 Classificações da Deficiência Intelectual: características e tipos

Segundo Winnick (2004apud IBEDEP, 2017, Módulo V), a DI pode ser classificada de acordo com a dependência, de acordo com a capacidade funcional e adaptativa e de acordo com a gravidade da deficiência.²⁷

A classificação de acordo com a dependência está relacionada ao grau de apoio que a pessoa com deficiência precisa em um ambiente particular, conforme exposto no Quadro 6:

QUADRO 6 - Classificação de DI - grau de apoio

Intermitente: apoios de curto prazo se fazem necessários durante as transições da vida, como por exemplo, na perda do emprego ou fase aguda de uma doença, esse apoio pode ser de alta ou de baixa intensidade.
Limitado: apoio regular durante um período curto. Nesse caso incluem-se deficientes que necessitam de um apoio mais intensivo e limitado, como por exemplo, o treinamento do deficiente para o trabalho por tempo limitado.
Extensivo: apoio constante, com comprometimento regular; sem limite de tempo. Nesse caso não existe uma limitação temporal para o apoio, que normalmente se dá em longo prazo.
Generalizado: apoio constante e de alta intensidade, possível necessidade de apoio para a manutenção da vida. Estes apoios generalizados exigem mais pessoal e maior intromissão que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Fonte: adaptado de Winnick (2004 apud IBEDEP, 2017, Módulo V).

A classificação de acordo com a capacidade funcional e adaptativa leva em conta, especialmente, o QI, como demonstrado no Quadro 7:

QUADRO 7 - Classificação de DI – capacidade funcional e adaptativa

Dependentes: Geralmente QI abaixo de 25, casos mais graves, nos quais é necessário o atendimento por instituições. Há poucas, pequenas, mas contínuas melhoras quando a criança e a família estão bem assistidas.
Treináveis: QI entre 25 e 75, são crianças que, se colocadas em classes especiais, poderão treinar várias funções como disciplina, hábitos higiênicos, etc. Poderão aprender a ler e escrever em ambiente sem hostilidade, recebendo muita compreensão e afeto e com metodologia de ensino adequada.
Educáveis: QI entre 76 e 89, a inteligência é dita “limítrofe ou lenta” e estas crianças conseguem se adaptar em classes comuns (ainda que com muitas dificuldades, visto o sistema de ensino atual) embora necessitem de acompanhamento psicopedagógico especial.

Fonte: adaptado de Winnick (2004 apud IBEDEP, 2017, Módulo V).

De acordo com a gravidade, a classificação da DI pode ser profunda, grave, moderada ou leve. Para Sadock, Sadock e Ruiz(2017), dentre as pessoas nessa condição, a DI leve (F70) representa 85% e o QI varia de 50 a 70; a DI moderada (F71), 10% e o QI é de 35 a 50; a DI

²⁷Winnick (2004) chama a atenção para o fato de que há um problema com a classificação porque ela rotula as pessoas. Esses rótulos “podem desencadear expectativas comportamentais absolutas e reações emocionais negativas por parte da sociedade, provocando também ideias preconcebidas em relação às capacidades, às deficiências e ao potencial do indivíduo.” (WINNICK, 2004 apud IBEDEP, 2017, Módulo V)

grave (F72), 4% e o QI é de 20 a 35; a DI profunda (F73), de 1 a 2% e o QI para esse nível de função adaptativa é inferior a 20. Como podemos perceber, “85% de indivíduos com deficiência intelectual se enquadram na categoria de deficiência intelectual leve do DSM-5.” (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1121).

A seguir, no Quadro 8, temos a descrição de como são as pessoas cuja deficiência se enquadra nesses níveis.

QUADRO 8- Descrição de como são as pessoas, de acordo com os níveis de deficiência

Profunda: são pessoas com uma incapacidade total de autonomia, apresentando dependência completa e limitações extremamente acentuadas de aprendizagem, inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo.
Grave: necessitam que se trabalhe para instaurar hábitos de autonomia. Capacidade de comunicação é primária. Podem aprender de uma forma linear, são crianças que necessitam revisões constantes.
Moderado: são pessoas que podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, podem realizar certas atitudes bem elaboradas. Quando adultos podem frequentar lugares ocupacionais.
Leve: podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão.

Fonte: adaptado de Winnick (2004 apud IBEDP, 2017, Módulo V).

Há, ainda, estudos que classificam o atraso intelectual em cinco tipos, com base na análise do teste de QI. Vejamos no Quadro 9:

QUADRO 9 - Tipos de atraso intelectual

Limite ou borderline - (QI de 68 a 80), apesar de inicialmente poder passar despercebido, tende a manifestar-se através de problemas na linguagem e na escrita, os quais acabam por desenvolver um determinado insucesso escolar. Idade Mental Esperada: 13 anos
Ligeiro - (QI de 52 a 67) pode ser provocado por fatores do tipo psicossocial, evidenciando-se ao longo dos primeiros anos de vida, durante os quais é possível observar dificuldades de índole psicomotora e intelectual (por exemplo, na locomoção, linguagem ou capacidade de concentração). Idade Mental Esperada: 12 anos
Moderado - (QI de 36 a 51), normalmente provocado por lesões no sistema nervoso central, evidencia-se por dificuldades na locomoção, dicção, capacidade de concentração e compreensão, na aprendizagem e na memória. As crianças com atraso mental moderado, em regra geral, apresentam uma expressão que demonstra a falta de controle adequado da musculatura facial, o que leva a criança a adotar, inúmeras vezes, posições corporais atípicas. Para além disso, como o seu estado de humor é instável, costumam ser muito inquietas e manifestam tendência para rir e chorar facilmente. Idade Mental Esperada: 3 a 7 anos.
Grave - (QI de 20 a 35) é sempre provocado por alterações genéticas ou lesões orgânicas e evidencia-se pelo aspecto físico do recém-nascido ou pelas dificuldades da criança em se manter de cabeça erguida, permanecer sentada e caminhar nos primeiros meses de vida. É igualmente comum que estas crianças realizem gestos repetidos com as mãos, dedos ou cabeça ou que permaneçam imóveis durante longos períodos. Apesar de tudo, a criança conserva a capacidade de reagir instintivamente perante uma ameaça física e pode aprender, com o estímulo adequado, a reconhecer o seu nome e o das pessoas que a rodeiam, a utilizar os talheres, a vestir-se, a limpar-se e a controlar as necessidades fisiológicas. Idade Mental Esperada: 3 a 7 anos
Profundo - (QI inferior a 20), sempre provocado por lesões neurológicas muito graves, manifesta-se logo após o nascimento, pois o bebê não reage com normalidade aos estímulos. Estes bebês encontram-se num estado praticamente vegetativo, necessitam de acompanhamento constante. Idade Mental Esperada: 0 a 3 anos.

Fonte: adaptado de Winnick (2004 apud IBEDP, 2017, Módulo V).

Esses estudos ressaltam que o grau de comprometimento da DI depende da história de vida da pessoa com deficiência, do apoio familiar e das oportunidades vividas, também das

necessidades de apoio e das perspectivas de desenvolvimento. Ressaltam também que há um mecanismo social, sempre comparativo e relativo, que atribui à limitação um valor de morbidade. Assim, a deficiência é considerada de acordo com outros indivíduos de uma mesma cultura.

O comportamento pessoal e social dos indivíduos com deficiência intelectual é variável e, por isso, não se pode falar de características iguais em todas as pessoas com essa deficiência. Mas, após algumas pesquisas, foram identificadas características específicas que distinguem as pessoas com DI das outras. De acordo com Bautista (1997 apud IBEDep, 2017, Mód. V), podem-se considerar as características físicas, de personalidade e sociais. Essas facilitam a avaliação e permitem uma atuação adequada. No Quadro 10, estão especificadas.

QUADRO 10 -Características físicas, pessoais e sociais das pessoas com DI

| Características físicas | Características pessoais | Características sociais |
|---|--|---|
| Falta de equilíbrio; Dificuldades de locomoção; Dificuldades de coordenação; Dificuldades de manipulação. | Ansiedade; Falta de autocontrole; Tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito; Possível existência de perturbações da personalidade; Frac controlado interior. | Atraso evolutivo em situações de jogo; Atraso evolutivo em situações de lazer; Atraso evolutivo em situações de atividade sexual. |

Fonte: adaptado de IBEDep (2017, Mód. V).

Sadock, Sadock e Ruiz (2017, p. 1122) explicam que, em países em desenvolvimento, a maior parte das estimativas da predominância da DI é de 10 a 15 a cada 1000 crianças. Esses autores e autora ressaltam a dificuldade de calcular a incidência dessa condição, já que as deficiências leves podem não ser constatadas até a fase intermediária da infância. Explicam que há mais relatos de incidência de DI entre crianças de 10 a 14 anos na idade escolar e que é mais comum em homens. Esclarecem que 2/3 das pessoas com DI apresentam também transtornos psiquiátricos comórbidos e que, quanto mais grave a deficiência, maior o risco desses transtornos.

Esses pesquisadores e pesquisadora afirmam, a partir de estudo realizado, que 40, 7% das crianças entre 4 e 18 anos com DI, apresentam critérios de pelo menos um transtorno psiquiátrico adicional. Nos indivíduos com DI leve, houve maior ocorrência dos comportamentos do transtorno da conduta e do disruptivo. Já nas pessoas com DI mais grave, a ocorrência maior foi o transtorno do espectro autista. Há uma grande variedade de transtornos psiquiátricos entre os indivíduos com DI: os do humor, esquizofrenia, transtorno do déficit de

atenção/hiperatividade (TDAH) e da conduta. Os transtornos convulsivos também acontecem com mais frequência em indivíduos com DI do que na população em geral.

Sadock, Sadock e Ruiz(2017) afirmam que

As crianças diagnosticadas com deficiência intelectual grave apresentam uma taxa particularmente elevada de transtorno do espectro autista comórbido. Em torno de 2 a 3% dos indivíduos com deficiência intelectual atendem aos critérios diagnósticos de esquizofrenia, incidência que é muitas vezes mais elevada que a taxa aplicável à população em geral. Até 50% das crianças e dos adultos com deficiência intelectual provavelmente atendam aos critérios para transtorno do humor nas situações em que forem aplicados instrumentos como o Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia (K-SADS), o Beck Depression Inventory e o Children's Depression Inventory. Entretanto, a limitação de tais estudos é que esses instrumentos não foram padronizados para as populações com deficiência intelectual. Os sintomas psiquiátricos em crianças com essa condição, fora do contexto de transtornos psiquiátricos completos, incluem hiperatividade, déficit de atenção, comportamentos autolesivos (p. ex., bater com a cabeça e morder o próprio corpo) e comportamentos estereotipados repetitivos (bater palmas e caminhar na ponta dos dedos). Em crianças e adultos com as formas mais leves de deficiência intelectual é muito comum a ocorrência de fatores como autoimagens negativas, autoestima baixa, baixa tolerância a frustrações, dependência interpessoal e estilo rígido de solução de problemas. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1122).

Como podemos perceber, há uma forte associação da DI aos transtornos psiquiátricos. Dessa forma, acreditamos que quando a família do(a) estudante apresenta um laudo neurológico em que se afirma que ele(a) tem algum transtorno, como por exemplo o TDAH, ele(a) pode ter também deficiência intelectual, mesmo que no laudo não se afirme isso. Mas, independentemente disso, só o fato de o(a)s estudante ter algum transtorno já deve ser um motivo para que ele(a) tenha direito ao acesso ao AEE.

No entanto, com a modificação que houve no público-alvo da educação especial em Minas Gerais, por meio da Resolução 4256/2020, o(a)s estudantes que têm transtornos, exceto o transtorno do espectro autista, poderão ficar muito prejudicados porque poderão não ser mais atendido(a)s no AEE²⁸, já que na resolução explicita que o público-alvo da educação especial em Minas Gerais são os estudantes que apresentam Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades /Superdotação. Isso faz diferença na vida do(a)s aluno(a)s porque o(a)s que não se enquadram nessas condições, poderão não ter atendimento garantido no AEE. Com essa alteração, o estado pode estar praticamente “lavando as mãos” em relação a ele(a)s.

Mais uma vez, afirmamos que, no nosso entendimento, essa modificação vai contra as orientações oficiais do âmbito federal, pois, de acordo com elas, o(a)s estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades têm direito ao atendimento no AEE. Além disso, de acordo com a Nota técnica N°

²⁸Até esta data, 02/12//2020, é a orientação que há nas escolas pesquisadas.

04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que dá orientações em relação aos documentos que comprovam a deficiência, transtornos e altas habilidades no Censo Escolar,

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nessa área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014, p.3).

Não podemos deixar de mencionar que, por diversas vezes, tentamos entender o porquê da exigência de um laudo médico para que o(a) estudante seja inserido no SIMADE como aluno(a) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, pois no Guia que orientava a efetivação da educação inclusiva no estado não se mencionava essa questão do laudo. Sobre isso, a informação que obtivemos junto às escolas foi a de que o(a)s profissionais seguem as orientações dos órgãos superiores, ou seja, são orientados(a)s pela SRE. Acreditamos que, se os dados referentes ao Censo Escolar não exigem essa comprovação, também para o atendimento no AEE não deveria ser exigido esse documento. De acordo com a referida nota, a declaração dos estudantes público-alvo da educação especial, no âmbito do Censo Escolar, deve alicerçar-se nas orientações que contém a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que, no artigo 4º, esclarece quem é o público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1).

Essa resolução também orienta que as escolas constem no Projeto Político Pedagógico o detalhamento sobre a matrícula, cronograma de atendimento e informações sobre os profissionais que atuam na educação especial. Além disso, o professor do AEE deve organizar o tipo de atendimento e o número de atendimentos ao(à)s aluno(a)s na sala de recursos multifuncionais. Esse detalhamento deve ser feito com base no estudo de caso, mas sua elaboração “não está condicionada à existência de laudo médico do aluno, pois é de cunho estritamente educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem.” (BRASIL, 2014, p. 3).

Como podemos perceber, a exigência de um laudo médico para comprovar a deficiência e, posteriormente, inserir o aluno no plano de atendimento do AEE configura-se como uma restrição de um direito universal da criança garantido em Convenção Internacional à educação, como afirmam diverso(a)s estudioso(a)s. Além disso, não podemos deixar de mencionar que, muitas vezes, esse laudo também serve para rotular a criança, já que é muito comum ouvirmos as expressões “Fulano é uma criança com laudo”, “Fulano tem laudo” ou “fulano é especial” no ambiente escolar.

2.3.2 Síndromes mais comuns

Como já foi dito anteriormente, as alterações cromossômicas e gênicas, desordens do desenvolvimento embrionário e outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro destacam-se entre os vários fatores que podem causar a DI. Portanto, é bastante comum que alguns(mas) aluno(a)s com determinadas síndromes ou paralisia tenham também DI. São mais comuns: Síndrome de Down, Síndrome de Rett, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome de Angelman, Síndrome Williams, Erros Inatos de Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito) e Paralisia Cerebral,

Percebemos que, sem dúvida, houve muitos avanços, nas pesquisas sobre DI, em relação ao conceito, origem, mudanças de visão e em como proceder com o(a)s aluno(a)s com essa deficiência, mas ainda é preciso incentivar as discussões e debates, especialmente no âmbito escolar, para que a comunidade escolar conheça os resultados desses estudos e, especialmente, os direitos desse(a)s aluno(a)s.

Enfim, pode-se afirmar que DI não é uma doença e muito menos uma doença mental. Assim, não se deve procurar ou esperar uma cura. As crianças com DI precisam de mais tempo

e de mais apoio escolar e familiar para obterem sucesso no seu dia a dia. Por isso, é preciso que a comunidade escolar se envolva para que, de fato, ocorra uma educação inclusiva.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica na qual pautamos nossa pesquisa, a Análise de Discurso Crítica.

3 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ESTUDO DOS TEXTOS

Considerando o objeto e os objetivos desta pesquisa, nesta seção, discorreremos sobre as bases teóricas nas quais nos pautamos para sua realização: a ADC e o Sistema de Avaliatividade.

3.1 As origens da Análise de Discurso Crítica

Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), abordagem teórico-metodológica que teve início a partir dos estudos da Linguística Crítica (LC), desenvolvida na década de 1970, na Universidade de East Anglia, Grã-Bretanha, conforme aponta a pesquisadora Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília, primeira pesquisadora brasileira a desenvolver trabalho tendo como referencial teórico-metodológico a ADC (MAGALHÃES, 2005). Para ela, essa abordagem de estudo da linguagem no Brasil é uma área consolidada, com pesquisas já concluídas e em curso, em muitas instituições nacionais.

Em relação ao vínculo que quase sempre é apontado entre ADC e LC, essa pesquisadora explica que

considerar a ADC como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos. A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea (Fowler 1996; Fairclough 2001). A ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social. (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

De acordo com Magalhães (2005), a obra *Language and Control*, cujos autores foram Fowler, Kress, Hodge e Trew, publicada em 1979, repercutiu entre linguistas e pesquisadores da linguagem, por se interessarem pela “relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia.” (MAGALHÃES, 2005, p. 2). Em meados dos anos 80, outros estudiosos empenharam-se no desenvolvimento dessa abordagem. Ela destaca o uso, pela primeira vez, da expressão “análise de discurso crítica”, em 1985, pelo linguista Norman Fairclough, na Universidade de Lancaster, em um artigo publicado no *Journal of Pragmatics*. Mas é consenso

entre os pesquisadores que o marco inicial da ADC ocorreu em janeiro de 1991, quando os holandeses Teun van Dijk e Theo van Leeuwen, os britânicos Norman Fairclough e Gunther Kresse e a austríaca Ruth Wodak se reuniram em um Simpósio, em Amsterdã, na Holanda, passando dois dias juntos, discutindo teorias e métodos de análise de discurso. Esses pesquisadores foram os precursores da ADC, mas, de acordo com Wodak (2001) e Wodak e Meyer (2009), o termo ADC já tinha sido cunhado por Fairclough. De acordo com Resende e Ramalho (2006), o expoente da ADC é reconhecido nesse pesquisador, “a ponto de se ter convencido a chamar sua proposta teórico-metodológica, a Teoria Social do Discurso, de ADC” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 21). Da mesma forma que Wodak (2001), Ramalho e Resende (2006, 2011) chamam a atenção para o fato de que os estudos de ADC não se limitam aos trabalhos de base faircloughiana.

Wodak (2001) afirma que algumas obras se destacaram nesse início: a revista editada por van Dijk *Discourse and Society* (1990), o livro de Norman Fairclough, *Language and Power* (1989), o livro de Ruth Wodak, *Language, Power and Ideology* (1989) e o livro sobre racismo, escrito por Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984). Podemos perceber que, mesmo após mais de vinte anos, embora tenham adotado abordagens diferentes em seus trabalhos, cada um(a) de acordo com seu interesse em questões sociais, esse grupo continua coeso e desenvolvendo trabalhos na ADC e suas obras iniciais continuam sendo de leitura obrigatória para o(a)s estudioso(a)s dessa linha de pesquisa, como afirmam alguns(mas) pesquisadore(a)s.

Wodak (2001), em breve retrospectiva histórica sobre a ADC, explica os pressupostos fundamentais desta teoria. Afirma que a linguagem é concebida como prática social, que o contexto de uso da linguagem é um elemento crucial e a relação entre linguagem e poder também ocupa um lugar muito importante nos estudos desenvolvidos pelos teóricos desse campo de pesquisa. No entanto, é preciso ressaltar que, a partir de 1999, em obra publicada por Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso passa a ser compreendido como um dos momentos da prática social e não como prática social. A interação entre o discurso e outros momentos das práticas sociais, tais como crenças, atitudes, valores, se dá de forma dialética; o discurso, então, internaliza esses outros elementos sem se reduzir a eles (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

A ADC visa a oferecer um modelo teórico-metodológico capaz de revelar as ligações entre as relações de poder e os recursos linguísticos utilizados pelas pessoas ou grupos sociais, como explicam Resende e Ramalho (2004). Nesse sentido, adotar a ADC como teoria e método

foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, já que investigamos uma questão de bastante relevância social, que é a inclusão de aluno(a)s com DI na rede pública de ensino.

É consenso entre os pesquisadores e pesquisadoras em ADC que as pesquisas realizadas dentro dessa abordagem não podem focar somente o aspecto linguístico. É necessário que os trabalhos se movimentem entre o linguístico e o social. Fairclough (2001) afirma que

o discurso é constitutivo. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Resende (2012) ressalta que a “ADC não é um corpo teórico homogêneo, ao contrário, é constituída por uma heterogeneidade de abordagens identificadas com o rótulo ‘Análise de Discurso Crítica’” (BLOMMAERT, 2005 apud RESENDE, 2012, p. 99), mas essas versões mantêm características em comum, como “a interdisciplinaridade, o posicionamento e a utilização das categorias linguísticas como ferramentas para a crítica social.” (RESENDE, 2012, p. 99).

Resende (2012) esclarece que em

todas as suas vertentes, a ADC propõe abordagens críticas para a análise de textos, assumindo posicionamento explícito em relação a problemas sociais de cunho discursivo e negando o mito da “imparcialidade científica”. O objetivo, portanto, é desvelar discursos e ideologias que sustentem estruturas de dominação. (RESENDE, 2012, p. 101).

Nessa esteira, também Wodak (2009) nos mostra que, embora haja perspectivas diferentes, os estudos em ADC possuem alguns princípios em comum: as investigações referem-se a problemas de cunho sociodiscursivo, possuem caráter interdisciplinar, pretendem desvelar ideologias e relações de poder e o analista reconhece a importância de marcar sua posição em relação a seu objeto de pesquisa:

Em geral, a ADC como uma escola ou paradigma é caracterizada por um número de princípios: por exemplo, todas as abordagens são orientadas por problemas e, portanto, necessariamente interdisciplinar e eclética (veja abaixo). Além disso, a ADC é caracterizada pelos interesses comuns em desmistificar ideologias e poder por meio de investigação sistemática de dados semióticos (escritos, falados ou visuais). Os pesquisadores em ADC também tentam fazer explícitas suas próprias posições e interesses enquanto mantêm suas respectivas metodologias científicas e enquanto mantêm uma autorreflexão sobre seu próprio processo de pesquisa. (WODAK, 2009, p. 3).²⁹

²⁹Tradução nossa de: In general, CDA as a school or paradigm is characterized by a number of principles: for example, all approaches are problem-oriented, and thus necessarily interdisciplinary and eclectic (see below). Moreover, CDA is characterized by the common interests in de-mystifying ideologies and power through the systematic and reproduceable investigation of semiotic data (written, spoken or visual). CDA researchers also

Como podemos perceber, há várias vertentes de estudos em ADC. Wodak e Meyer (2009) apontam a abordagem sociocognitiva, de van Dijk; a histórico-discursiva, de Reisigl e Wodak; a linguística de *corpus*, de Mautner; a de atores sociais, de van Leeuwen; a análise de dispositivo, de Jäger e Maier, e a dialético-relacional, de Fairclough, à qual nos filiamos nesta pesquisa. Essa vertente dialoga bastante com os estudos de Michel Foucault, no que tange às discussões relativas ao poder; com Karl Marx, em relação aos conflitos sociais e com Halliday, no que se refere aos estudos do texto com foco nas funções da linguagem (WODAK, 2009).

3.2 A ADC de Fairclough

Muito(a)s pesquisadore(a)s têm desenvolvido pesquisas em ADC, norteados(a)s pelas ideias de seus precursores, com foco em importantes questões sociais. Norman Fairclough demonstra, em suas produções, que a ADC fornece grandes contribuições às ciências sociais e estudos da mídia, já que, com uma base transdisciplinar, preocupa-se com questões sociais, não se ocupando simplesmente da análise linguística de textos. Essa abordagem explicita a linguagem como parte da realidade social, expondo sua relevância e desvelando a relação dialética entre essas estruturas. Fairclough afirma que a ADC

É uma forma de ciência social crítica que foi concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam como efeito das formas particulares da vida social, e destinada igualmente a fornecer recursos que as pessoas possam usar com a finalidade de abordar e superar esses problemas. Obviamente isso levanta uma questão: problemas para quem? Como ocorre em regra geral com a ciência social crítica, a ADC tem objetivos emancipatórios e concentra-se nos problemas que os que podemos chamar vagamente de “perdedores” em determinadas formas de vida social – os pobres, os excluídos sociais, as pessoas sujeitas a relações opressivas em razão de seu gênero ou de sua raça, etc. enfrentam. No entanto, isso não nos proporciona nenhum conjunto claramente definido e não polêmico de problemas sociais. Tudo o que resulta problemático e exige uma mudança é uma questão intrinsecamente contestada e controversa e a ADC se acha inevitavelmente envolvida na controvérsia e no debate social ao optar por se centrar em certas características da vida social e considerá-las problemáticas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185).³⁰

attempt to make their own positions and interests explicit while retaining their respective scientific methodologies and while remaining self-reflective of their respective scientific methodologies and while remaining self-reflective of their own research process. (WODAK, 2009, p. 3).

³⁰Tradução nossa de: Es una forma de ciencia social crítica que há sido concebida como ciencia social destinada a arrojar luz sobre los problemas a los que se enfrentala gente por efecto de las párticulares formas de la vida social, y destinada igualmente a aportar recursos de los que pueda valer-se la gente com elfin de abordar y superar estos problemas. Por supuesto, esto plante a uma pergunta?: problemas para quién? Como ocurre por regla general com la ciencia social crítica, el ACD tiene objetivos emancipadores, y se centra em los problemas enfrentándose a lo que podemos denominar vagamente como los “perdedores” en determinadas formas de vida social -los pobres, los excluídos sociales, las personas sujetas a relaciones opresivas en razón de sugénero o de suraza, etcétera -.Sin embargo, esto no nos proporciona ningún conjunto claramente definido y no polémico de problemas sociales.

Como vimos, a ADC dispensa uma dedicação importante às pessoas designadas como “perdedores”, ou seja, àquelas excluídas socialmente, as que vivem em situações oprimidas. Assim, achamos importante colocar a luta das pessoas com deficiência na agenda da ADC, pois elas, muitas vezes, são excluídas da sociedade, de ambientes de lazer e até da escola comum. Mesmo estando matriculadas e frequentando as aulas nas classes comuns do ensino regular, muitas vezes, continuam sendo excluídas, especialmente por conta dos currículos, das estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula e até pela falta de acolhimento no ambiente escolar.

É importante revisitarmos o conceito de discurso criado por Fairclough (2003a), pois ele apresenta duas concepções distintas, sendo uma mais abstrata e outra mais concreta. Esse teórico considera o discurso “como um substantivo abstrato, significando linguagem e outros tipos de semiose como elementos da vida social; e como substantivo concreto, significando modos particulares de representação de parte do mundo.”³¹ (FAIRCLOUGH, 2003a, p.26).

Norman Fairclough, como um representante dessa teoria e método, tem nos apresentado, ao longo dos anos de estudo e pesquisa, diversas contribuições para a compreensão e efetivação de pesquisas em ADC. Em obra publicada em 1989, *Language and Power*, apresentou o modelo tridimensional, aparato teórico-metodológico para análises de discurso críticas, em que o discurso era concebido como uma prática social. Esse modelo foi aprimorado em 1992, com a obra *Discourse and Social Change*, que o reapresenta de forma mais estruturada (FERNANDES, 2014). Nessas obras, a partir das tradições analíticas, com o objetivo de analisar o discurso como prática social, esse linguista aponta três dimensões do evento discursivo: a dimensão da prática social, a dimensão do texto e a dimensão da prática discursiva, que indicam as etapas da análise: análise do texto, análise das práticas discursivas e análise da prática social. Em cada uma dessas etapas, ele elenca as categorias a serem analisadas: na análise do texto, orienta observar o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual; na análise das práticas discursivas, as atividades de produção, distribuição e consumo, o contexto, a força, a coerência, a intertextualidade e interdiscursividade; na análise da prática social, os aspectos relacionados à ideologia e hegemonia.

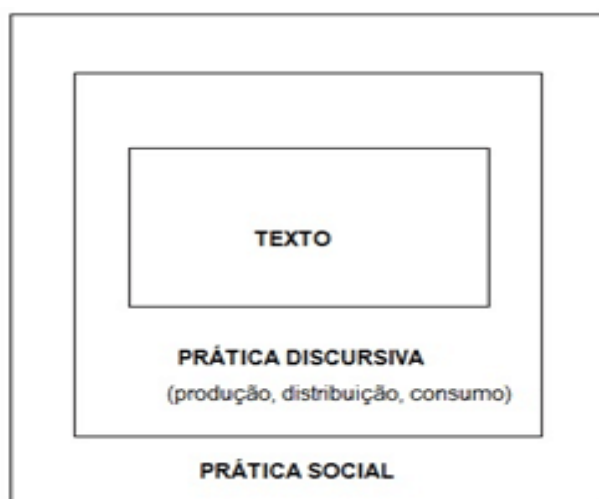
Todo lo que resulta problemático y exige um cambio es um asunto intrinsecamente impugnado y controvertido, y el ACD se halla inevitablemente atrapado en la controversia y en el debate social al elegir centrarse en ciertas características de la vida social y considerarlas “problemáticas.” (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 185).

³¹No original: “discourse is being used here in two senses: abstractly, as an abstract noun, meaning language and other types of semiosis as elements of social life; more concretely, as a count noun, meaning particular ways of representing part of the world”. (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 26).

De acordo com esse pesquisador, o modelo tridimensional é fruto de seus objetivos de “reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89). Ele emprega o termo “discurso”, nas duas obras mencionadas, *Language and Power* e *Discourse and Social Change*, no “sentido de linguagem como forma de prática social e em contraposição à concepção de linguagem como atividade individual” (FERNANDES, 2014, p. 92). Conceber “discurso” como prática social implica compreendê-lo como modo de ação e como modo de representação, como explica essa autora: “por meio do discurso as pessoas não apenas agem sobre o mundo e as outras pessoas, mas também representam o mundo e outras pessoas a partir de determinadas perspectivas.” (FERNANDES, 2014, p. 92). Além disso, implica também compreender que há uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Fairclough afirma que “é importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

A Figura 1 a seguir representa o modelo tridimensional proposto por Fairclough:

FIGURA 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

De acordo com Fernandes (2014), nesse modelo,

a dimensão mais elementar de análise de discurso é o estudo da dimensão do texto. Na ADC, sob influência da linguística sistêmico funcional (LSF), o texto é visto como detentor de traços e pistas de rotinas sociais que, muitas vezes, passam despercebidas em consequência do processo de naturalização. (FERNANDES, 2014, p. 94).

Essa pesquisadora retoma os estudos de Meurer (2004, p. 21) para explicar como a naturalização pode ser entendida: é uma legitimação de alguns discursos em alguns contextos. Essa legitimação vem das “formas institucionalizadas de ver ou avaliar o mundo (ideologia) e estratégias de preservação de poderes (hegemonias) de grupos dominantes no contexto contemporâneo.” (FERNANDES, 2014, p. 94). Essa autora nos lembra que, no passado, em contextos sócio-históricos específicos, discursos naturalizados circularam e legitimaram práticas.

Podemos citar, como exemplo dessa naturalização, o fato de que as crianças com deficiência, há alguns anos, eram praticamente mantidas escondidas da sociedade pela família. As pessoas achavam “naturais” essas atitudes. Também foi considerado “natural” que essas crianças ficassem excluídas de todos os eventos sociais e, principalmente, da escola comum. Deveriam estudar em escolas específicas, chamadas de especiais, onde teriam contato apenas com outras crianças com deficiência. Para mudar essa condição de privação, surgiram muitos grupos engajados na defesa dos direitos das pessoas com deficiência que, com suas lutas, têm modificado a realidade em que vivem, tirando-as das situações de exclusão e injustiça, evitando que suas vozes sejam silenciadas. É fato, contudo, que ainda há quem defenda que as pessoas com deficiência devem estudar em escolas/salas especiais. Um exemplo desse ponto de vista é o dizer de uma das professoras participantes desta pesquisa, como mostra a sequência discursiva abaixo:

(01) Eu acho que o aluno, ele tinha que ter uma sala especial pra ele assim, não vou falar que uma sala só pra eles, mas dentro da própria escola ele tinha que ter um lugar pra ele, acho que não junto com os alunos, sabe? Um momento deles. Eles podem ficar na sala de aula junto com os outros, mas eles teriam que ter um momento deles, o momento deles estudarem mesmo. Eles não estudam. (trecho da entrevista com a profª. Luísa, regente do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

Ressaltamos, porém, que o(a)s pesquisadore(a)s dessa temática afirmam categoricamente, a partir de pesquisas e estudos realizados, que essa não é a melhor opção para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Também percebemos a naturalização de alguns discursos na própria escola. É comum alguns(mas) professore(a)s terem a crença de que o(a)s aluno(a)s com deficiência não vão aprender ou que vão aprender muito pouco e, por isso, podem ser deixado(a)s fora dos momentos de interação em sala de aula (isolados em um canto

da sala), fazendo uma tarefa qualquer. Exemplos desse tipo de postura são as sequências discursivas a seguir, que revelam como algumas professoras participantes desta pesquisa percebem essa situação:

(02) uma das coisas que eu acho muito interessante e, por exemplo, igual ao L, ele pergunta. Ele tá com dificuldade lá ele chega e, às vezes, eu tô atendendo alguma coisa e deixo ele pro cantinho, aí ele vai e me chama. L, como que faz isso aqui? Me ensina. Então assim, ele procura, eles procuram estar aprendendo. (trecho da entrevista com a profa. Laura, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(03) Participante: T, ele não conseguia aprender, ele aprendia e esquecia, então aí a professora dele falou: - L, ele vai aprender muito pouco, então ele vai reter muito pouco e isso ele vai conseguir reter depois de muito tempo que a gente ensinar. Então, tudo depende do nível de déficit que ele tem de deficiência, entendeu? Não adianta a gente querer comparar, cada um na sua deficiência, no seu problema. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

(04) Em seguida, ela passou a fazer a correção de atividades, da pág. 140, do livro adotado. O aluno Orlando não estava fazendo nenhuma atividade. Perguntei-lhe o que ele estava fazendo. Ele disse que nada. Ficava, às vezes, encostado na parede, às vezes folheava as folhas do caderno. Pedi para ver seu caderno, ele me mostrou. O caderno tinha atividades de Português, Geografia, Ciências, História e Matemática. As questões de Português eram em folhas xerocadas e coladas, atividades de formar palavras, juntar as sílabas, muitas de colorir, de copiar as palavras, circular palavras, passar para a letra cursiva, escrever o nome dele, palavra cruzada, alfabeto, contar letras nas palavras etc. (NOTA DE CAMPO, 31/10/2018).

Por meio da nota de campo apresentada, percebemos que o aluno Orlando é completamente excluído das atividades que estão sendo desenvolvidas na sala. É como se ele não estivesse presente, já que enquanto os colegas desenvolvem as atividades solicitadas pela professora, ele fica largado em um canto. Algumas vezes encostava na parede, outras vezes passava as folhas do caderno, até que nós intervimos e começamos a conversar com ele sobre as atividades de seu caderno de língua portuguesa.

Em 1999, na obra *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*, Chouliaraki e Fairclough apresentam mudanças importantes e significativas em relação aos estudos anteriores de Norman Fairclough, que considerava, até então, o discurso como prática social. Nessa nova configuração, o conceito de prática social torna-se central nesses estudos e o discurso passa a ser um momento dessa prática e não tem mais a centralidade que tinha nas primeiras obras, como já dissemos. Eles definem práticas como

modos habituais, ligados a lugares e tempos particulares, pelas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo. As práticas são constituídas ao longo da vida social – em domínios especializados da economia e da política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida diária (Mouzelis 1990). A vantagem de focar nas práticas é que elas constituem um ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos, e eventos concretos – entre a sociedade e as pessoas vivendo suas vidas. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)³².

³²Tradução nossa de: habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. Practices are constituted throughout social life – in the specialised domains of the economy and politics, for instance, but also in the domain of culture, including everyday life (Mouzelis, 1990). The advantage of focusing upon practices is that they constitute a point of connection

Chouliaraki e Fairclough (1999) trazem o conceito de práticas sociais de Harvey (1996) e afirmam que

Harvey reconhece a importância social do discurso (o discurso internaliza, em certo sentido, tudo o que ocorre em outros momentos das práticas sociais), tanto como parte da ação e na construção reflexiva (significação) da vida social, quanto no trabalho socialmente transformador do discurso (discursos contra-hegemônicos e dissidentes irrompem para desafiar as formas hegemônicas e é de tal constatação que a mudança social pode nascer. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 28).³³

Harvey (1996) “insiste que o discurso é apenas um momento do social e que sua relação com outros momentos é uma questão para analisar e avaliar (dado que o discurso pode ofuscar, ocultar e distorcer relações para outros momentos.” (HARVEY, 1996, apud CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 28)³⁴. Esse autor aponta os seguintes momentos das práticas: relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais e discurso. Ele afirma ainda que esses momentos se relacionam dialeticamente e que cada momento internaliza os outros sem ser redutível a nenhum deles.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 29), a partir dos momentos identificados por Harvey (1996), fazem uma adaptação propondo que a prática social é composta por quatro momentos: o discurso (ou semiose), a atividade material, as relações sociais e os fenômenos mentais.³⁵

Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam um enquadre teórico-metodológico cujos passos devem ser observados nas pesquisas em ADC. Esse arcabouço foi elaborado a partir da crítica explanatória de Bhaskar³⁶ (1989) e, em obras posteriores, como na de 2003 (*Analysing Discourse: textual analysis for social research*) e no artigo publicado em 2005 (*Critical Discourse Analysis as a method in Social Scientific Research*), sofre algumas alterações.

between abstract structures and their mechanisms, and concrete events – between ‘society’ and people living their lives. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

³³Tradução nossa de: Harvey recognises the social import of discourse (‘discourse internalizes in some sense everything that occurs in other moments’ of social practices) both as part of action and in the reflexive construction (‘signification’) of social life, and the socially transformative work of discourse (‘counter-hegemonic and dissident discourses erupt to challenge hegemonic forms and it is out of such contestation that social change may flow’). (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 28).

³⁴Tradução nossa de: He insists however that discourse is just one moment of the social, and that its relation to other moments is a matter for analysis and evaluation (given that discourse can obfuscate, hide, and misrepresent relations to other moments).” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 28).

³⁵Ressaltamos que, em obras posteriores, Norman Fairclough elenca outros elementos: em *Analysing Discourse: textual analysis for social research* (2003), ele aponta 5 elementos: a ação e interação, as relações sociais, as pessoas (com crenças, atitudes, histórias etc.), o mundo material e o discurso; em artigo publicado em 2005, *Critical Discourse Analysis as a method in Social Scientific Research*, Fairclough aponta 7 elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose.

³⁶É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma ‘crítica explanatória’ que possa gerar argumentos críticos à transformação social. Nesse sentido, é preciso entender que no realismo crítico qualquer tipo de significado vai exigir uma visão interpretativa por parte do pesquisador.” (BARROS, 2018, p. 20).

Apresentamos, a seguir, o referido arcabouço, com adaptações e agrupando as propostas apresentadas nas obras mencionadas.

QUADRO 11- Arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas pautadas na abordagem dialético-relacional da ADC

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido ou minimizado, pela análise:
 - a. Da conjuntura;
 - b. Da rede de práticas na qual está inserido;
 - c. Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;
 - d. Do discurso (a semiose em si);
 - i. Análise das ordens de discurso;
 - ii. Análise interacional;
 - iii. Análise interdiscursiva;
 - iv. Análise linguística e semiótica.
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;
5. Refletir criticamente sobre a análise e sobre a pesquisa.

Fonte: Quadro elaborado com base em Fairclough (1999, 2003, 2005).

De acordo com Resende e Ramalho (2004), o ponto de partida para esse enquadre “é a concepção da vida social como constituída de práticas, e da prática social como ação habitual da sociedade institucionalizada, traduzida em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados.” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p.192).

Desse modo, é importante, para uma pesquisa em ADC, de acordo com esse enquadre, que o passo inicial seja a percepção de um problema, relacionado ao discurso, em alguma parte da vida social. O segundo passo é verificar quais são os obstáculos para que o problema seja superado. Para identificar esses obstáculos, a sugestão é que seja feita a análise da rede de práticas na qual o problema está inserido, das relações da semiose com os demais elementos dentro das práticas particulares em questão e do discurso. Fairclough (2012) explica que, para fazer a análise do discurso, é preciso fazer também uma análise estrutural, interacional, interdiscursiva e linguística e semiótica. A análise estrutural é necessária visto que “Os obstáculos para a resolução do problema têm certa relação com a estruturação social das diversidades semióticas nas ordens de discurso.” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313).

Em relação à análise interacional, ele esclarece que os obstáculos são “em parte, um problema de dominação ou de influência nas formas de interação, do uso da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313) e que ela tem dois aspectos: uma investigação interdiscursiva e a análise linguística e semiótica. Ele pontua que a “investigação interdiscursiva busca responder à seguinte pergunta: como certos tipos de interação juntamente articulam os

diferentes gêneros, discursos e estilos?”(FAIRCLOUGH, 2012, p. 313). Esse pesquisador supõe que uma interação é “tipicamente híbrida em termos de gêneros, de discursos e de estilos, ou seja, parte da análise está relacionada com o desenvolvimento de uma mistura particular de certos tipos de interação.” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313).

O terceiro passo proposto no enquadre é verificar a função do problema na prática, ou seja,

considerar se a ordem social precisa do problema é uma forma indireta de ligar as coisas como realmente são com o que elas devem ser. Se alguém conseguir estabelecer, por uma apreciação crítica, que a ordem social gera uma série de problemas necessários para que ela se mantenha viva, isso fortalece as razões para uma mudança social radical. O problema da ideologia também surge aqui: o discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313).

O quarto passo é identificar possíveis maneiras para superar os obstáculos. Fairclough (2012) explica que esse estágio faz uma transformação da apreciação crítica negativa em positiva, já que identifica as possibilidades de mudanças que ainda não foram concebidas ou que foram concebidas somente de forma parcial. Essa etapa pode “apontar contradições, lacunas, deficiências dentro dos aspectos considerados dominantes na ordem social (como é o caso das contradições nos tipos de interação dominantes), ou ainda mostrar diferenças e resistência.” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313).

O último passo indicado é uma reflexão sobre a análise. Esse pesquisador entende que a análise reflexiva pode questionar “sua eficácia como apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos, a práticas acadêmicas, nos dias atuais, tão ligadas ao mercado e ao estado.” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313). Lembramos que, de acordo com as orientações de Chouliaraki e Fairclough (1999), esses passos não têm de ser executados na ordem em que são apresentados.³⁷

Resende e Ramalho (2004, p. 203) explicam que “essa abordagem de ADC é mais complexa que a abordagem anterior e tem acarretado uma ampliação do caráter emancipatório da disciplina” por dois motivos: primeiro, porque viabiliza maior abertura nas análises, e segundo, porque instiga “o interesse na análise de práticas problemáticas decorrentes de relações exploratórias.” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 203).

Chouliaraki e Fairclough apresentam, também, na obra de 1999, os conceitos de conjunturas, estruturas e eventos, já que os passos elencados no enquadre contemplam questões relacionadas a eles.

³⁷ Na seção destinada à metodologia, demonstraremos como esse arcabouço se materializa na pesquisa e nesta tese.

Estruturas são condições históricas da vida social que são na verdade também transformadas por ela, mas lentamente. Eventos são os acontecimentos individuais imediatos e ocasiões da vida social. As conjunturas são conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e, portanto, práticas (em seu aspecto de permanências relativas) em torno de projetos sociais específicos no sentido mais amplo do termo. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).³⁸

É importante observar as relações entre as redes de práticas, porque elas podem estar sustentadas por relações de poder e essas articulações podem estar ligadas às lutas hegemônicas. A hegemonia pode ser instaurada por meio de diferentes maneiras, a ideologia é uma delas. Por isso, os estudos do modo de operação da ideologia podem contribuir para a análise da prática social. Sendo assim, os conceitos de ideologia e de hegemonia são conceitos-chave nos estudos da ADC.

Fairclough recorre a outras teorias para explicar a relação que os textos têm com a sociedade, especialmente em relação à ideologia e à hegemonia. São destacados os estudos de Thompson (1995) quanto à ideologia e os de Gramsci (1971), quanto à hegemonia. De acordo com Thompson (1995), a ideologia pode operar de cinco modos: por legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

Fairclough (2001) explica que

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (Tal posição é semelhante à de Thompson (1984, 1990), de que determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’ são ideológicas, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação). As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum [...]’. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Cumprе salientar que estamos tomando o discurso como um dos momentos das práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e considerando que a linguagem não está apartada da vida social e que ela pode ser usada como instrumento de poder.

O poder no discurso ou por trás do discurso não é um atributo indiscutível e permanente de uma pessoa ou um grupo social. Pelo contrário, aqueles que detêm o poder num momento particular tem de, constantemente, reafirmar seu poder, e aqueles que não detêm poder estão sempre sujeitos a fazer uma oferta pelo poder. Isso é verdade quer esteja falando no nível de uma situação particular ou em termos de uma instituição social, ou em termos de uma sociedade inteira: o poder em todos esses níveis é conquistado, exercido, sustentado e perdido no curso da luta social. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 68).

³⁸Tradução nossa de: Structures are long-term background conditions for social life which are indeed also transformed by it, but slowly. Events are the individual, immediate happenings and occasions of social life. Conjunctures are relatively durable assemblies of people, materials, technologies and therefore practices (in their aspect as relative permanencies) around specific social projects in the widest sense of the term. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

Resende e Ramalho (2004) explicam que, para a ADC, é importante o conceito de hegemonia porque ele foca na possibilidade de mudança, especialmente pela agência humana, e porque trata o discurso como um modo de se lutar pelo consenso.

Fairclough (2001) faz importantes considerações acerca da hegemonia:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Podemos perceber, por meio dos estudos desenvolvidos por Fairclough (1989, 1999, 2001, 2003, 2012), que as questões relacionadas ao discurso envolvem outros conceitos e estudos de outras teorias.

O arcabouço metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) “é motivado por problemas sociodiscursivos e composto por investigação de cunho social e discursivo.” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 73). Por isso acreditamos que essa abordagem teórico-metodológica oferece suporte científico para analisar as questões relacionadas à efetiva implementação da educação inclusiva nas escolas pesquisadas, visando ao entendimento dos problemas que elas têm enfrentado e à sugestão de práticas que possam, se não eliminá-los, pelo menos minimizá-los.

Como afirmamos anteriormente, a ADC mantém um vínculo muito forte com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria que muito se desenvolveu nos anos 80. Um de seus principais precursores foi Michael Alexander Kirkwood Halliday, linguista britânico que identificou três Metafunções da linguagem: a Metafunção Ideacional, a Metafunção Interpessoal e a Metafunção Textual³⁹.

³⁹Halliday (1994) propõe que os textos realizam, ao mesmo tempo, três metafunções: “A metafunção ideacional: representa e expressa o mundo físico – o que existe e o que acontece à nossa volta –, assim como o mundo abstrato de nossa consciência – nossos pensamentos, crenças e sistemas de valores. A metafunção textual nos permite organizar o que dizemos de diferentes maneiras, com base nos recursos oferecidos pela língua. A metafunção textual se refere à relevância da linguagem no que diz respeito a contextos situacionais específicos. A metafunção interpessoal atribui papéis sociais para aqueles que se encontram em interação: médico/paciente, entrevistador/entrevistado, professor/aluno etc. ela também possibilita que as pessoas expressem e compreendam sentimentos, atitudes e julgamentos.” (FERNANDES, 2014, p. 57). De acordo com essa perspectiva, o texto é visto como um espaço multifuncional.

Norman Faircloughem *Analysing discourse: textual analysis for social research*, obra publicada em 2003, seguiu aprimorando seus estudos e estreitou ainda mais a ligação da ADC com a LSF. A partir das Metafunções elencadas por Halliday (1994), Chouliaraki e Fairclough (1999) explicam que as práticas sociais têm uma faceta discursiva (a ordem de discurso) em que o discurso pode figurar de três modos: modos de agir, modos de representar e modos de identificar, que correspondem, respectivamente, aos gêneros, discursos e estilos. Esse pesquisador apresenta, então, três significados (o Acional, o Representacional e o Identificacional) construídos pelos textos, que, conforme nos lembra Ottoni (2007), “estabelecem entre si uma relação dialética, em que cada um internaliza os outros (Harvey, 2000) como acontece com os momentos da prática social.” (OTTONI, 2007, p. 33). O significado acional está relacionado à Metafunção Interpessoal e o significado representacional, à Metafunção Ideacional.

Em relação ao significado Identificacional, concordamos com Ottoni (2007), quando ela defende que esse significado do discurso não está relacionado à Metafunção Textual. Assim sendo, essa pesquisadora, ao discutir a associação postulada por Fairclough (2003) entre os significados apresentados por ele e as metafunções de Halliday (1994), explica que:

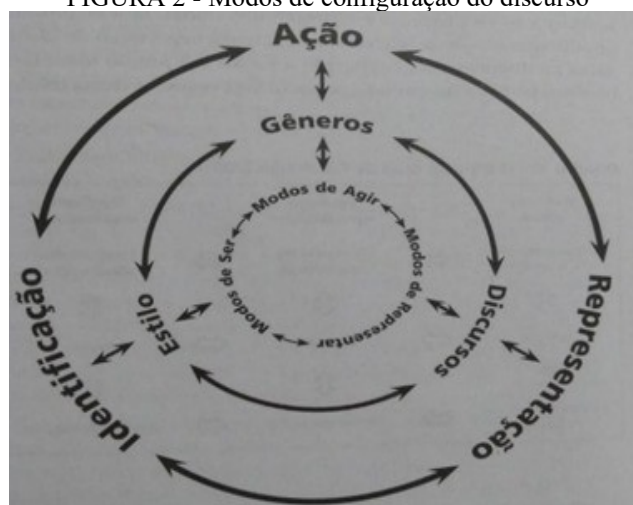
O significado acional, relacionado aos gêneros/modos de agir, está mais próximo da função interpessoal. Já o significado representacional, relacionado aos discursos/modos de representar, corresponde à função ideacional de Halliday. Para o significado identificacional, relacionado aos estilos/modos de ser, o qual se refere à construção e à negociação de identidades no discurso, Fairclough considera que Halliday não diferencia uma função separada que tenha a ver com ele. Assim, afirma que muito do que inclui no significado identificacional está associado à função interpessoal. Dessa forma, a função textual, embora incorporada na obra traduzida em 2001, não é considerada separadamente no modelo de 2003. (OTTONI, 2007, p. 34).

Ottoni (2007) esclarece que o próprio Halliday

ênfatiza duas metafunções, que manifestam dois propósitos gerais que subjazem os usos da linguagem, como se numa relação hierárquica, a função textual ficasse em último plano. Este também pode ter sido um dos motivos que levou Fairclough a não distinguir a função textual separadamente. Ele opera, na verdade, uma recontextualização das macrofunções de Halliday e uma articulação entre estas, os três modos como o discurso figura nas práticas e os três significados dos textos. (OTTONI, 2007, p. 34).

A Figura 2, a seguir, ilustra “a relação dialética e de internalização entre os significados e os modos como o discurso figura nas práticas sociais.” (OTTONI, 2014, p. 34). Essa pesquisadora explica que cada círculo representa um tripé da proposta de Fairclough (2003) e juntos formam um único tripé, pois se articulam, relacionam e internalizam um ao outro.

FIGURA 2 - Modos de configuração do discurso



Fonte: Ottoni (2007, p.33).

A ADC nos mostra que os textos realizam de forma simultânea os três tipos de significados apontados por Fairclough (o acional⁴⁰, o representacional e o identificacional). O(A) analista de discurso pode, entretanto, optar pela análise da materialização de todos os significados nos textos ou por um ou dois deles. É comum nas pesquisas em ADC que o(a) pesquisador(a) faça um recorte e os três significados não sejam contemplados. Nesta pesquisa, optamos por olhar para os significados representacional e identificacional, porque são esses os significados que nos possibilitam atender aos nossos objetivos e responder as nossas questões de pesquisa.

A seguir, trazemos algumas considerações acerca dos significados representacional e identificacional.

3. 2.1 O significado representacional

O significado representacional, apresentado por Fairclough (2003), dialoga com a Metafunção Ideacional, apontada por Halliday (1985, 1994) ou Halliday e Matthiessen (2004, 2014), como já afirmamos anteriormente. Esse significado está associado ao conceito de

⁴⁰O significado acional está relacionado ao gênero que, de acordo com Fairclough, “são o aspecto discursivo especificamente dos modos de agir e interagir no curso dos eventos sociais.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Como as ações e interações ocorrem nas práticas sociais, havendo modificações nessas práticas, também podem ocorrer modificações nessas ações e interações, o que ocasiona alterações também nos gêneros, podendo, inclusive, surgir gêneros novos. Além da estrutura genérica, outras categorias ligadas a esse significado, podem ser utilizadas: a intertextualidade, as questões linguísticas, a análise do gênero levando em conta os níveis de abstração (pré-gêneros, gêneros desencaixados, gêneros situados). Fairclough (2003) sugere alguns aspectos, que na análise de gêneros, devam ser observados: a análise da cadeia de gêneros, a análise da mistura de gêneros em um texto particular e a análise de gêneros individuais em um texto particular. Para análise do significado acional nos textos, o (a) analista foca nos gêneros. Como não trabalhamos com o significado acional, nesta pesquisa, não nos detemos em sua apresentação.

discursos como modos de representação de aspectos do mundo. Esses aspectos podem ser representados de modos diferentes, a depender da perspectiva de mundo adotada. Fairclough (2003) define discursos como

maneiras de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, e assim por diante, e o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados de maneira diferente, de modo que geralmente estamos em posição de ter que considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são perspectivas diferentes do mundo e estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações sociais que elas estabelecem com diferentes pessoas. Os discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou antes parece ser), também são projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real e ligados a projetos de mudar o mundo em determinadas direções. As relações entre os diferentes discursos são um elemento das relações entre diferentes pessoas – elas podem se complementar, competir entre si, uma pode dominar as outras, e assim por diante. Os discursos constituem parte dos recursos que as pessoas empregam ao relacionar-se umas com as outras – mantendo-se separadas uma das outras, cooperando, competindo, dominando – e procurando mudar as maneiras pelas quais se relacionam umas com as outras.⁴¹(FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Para Fairclough (2003), quando estamos nos referindo ao discurso como representação, é preciso considerar seus níveis de abstração, a relação entre textos e discursos, a identificação e as características do discurso. Esse pesquisador explica que, ao falar em discurso como modos de representar, isso implica um grau de repetição, compartilhamento e estabilidade e que é possível encontrar nos textos muitas representações diferentes de aspectos do mundo, mas que não chama cada representação separada de um discurso separado, já que eles transcendem representações concretas e locais e um discurso particular pode gerar muitas representações específicas.

Como já mencionamos anteriormente, o discurso é compreendido, nos estudos da ADC, como parte da prática social e está dialeticamente relacionado aos demais elementos (a ação e

⁴¹No original: “I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the mental world of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses. Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions. The relationships between different discourses are one element of the relationships between different people – they may complement one another, compete with one another, one can dominate others, and so forth. Discourses constitute part of the resources which people deploy in relating to one another- keeping separate from one another, cooperating, competing, dominating – and in seeking to change the ways in which they relate to one another.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

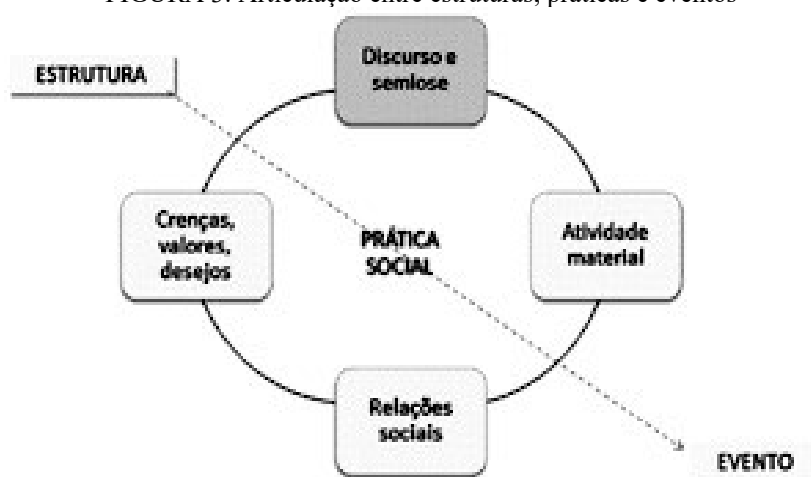
interação, as relações sociais, o mundo material, as pessoas - com suas crenças, valores e desejos) que compõem as práticas sociais conforme aponta Fairclough (2003). Assim, há uma relação complexa entre as estruturas sociais, os eventos e as práticas sociais. Fairclough (2003) afirma que as

estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (como uma estrutura econômica, uma classe social ou um sistema de parentesco ou uma língua) como definição de um potencial, um conjunto de possibilidades. No entanto, a relação entre o que é estruturalmente possível o que realmente acontece entre estruturas e eventos, é muito complexa. Os eventos não são, de modo simples e direto, efeitos de estruturas sociais abstratas. Sua relação é mediada – há entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos. Vamos chamar essas de as práticas sociais. As práticas sociais podem ser pensadas como modos de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras e a retenção dessas seleções ao longo do tempo, em áreas particulares da vida social. As práticas sociais estão interconectadas de modos particulares e em mudança.⁴² (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

Desse modo, as estruturas sociais determinam o discurso, mas o discurso também tem efeito sobre a sociedade, podendo reproduzir ou transformar essas estruturas. Fairclough (2001) explica que o discurso é um modo de agir sobre o mundo e de representar a realidade, podendo sustentar as ideologias e as relações de poder, mas também transformá-las, constituindo identidades e relações sociais. A Figura 3, a seguir, representa a articulação entre as estruturas, as práticas e os eventos.

⁴²No original: “Social structures are very abstract entities. One can think of a social structure (such as an economic structure, a social class or kinship system, or a language) as defining a potential, a set of possibilities. However, the relationship between what is structurally possible and what actually happens, between structures and events, is a very complex one. Events are not in any simple or direct way the effects of abstract social structures. Their relationship is mediated – there are intermediate organizational entities between structures and events. Let us call these social practices. [...] Social practices can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time, in particular areas of social life. Social practices are networked together in particular and shifting ways.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

FIGURA 3: Articulação entre estruturas, práticas e eventos



Fonte: retirada de Resende (2017, p. 14).

Para investigar o significado representacional, o(a) analista foca nos discursos, especialmente nas categorias de análise associadas a esse significado, indicadas por Fairclough (2003), que são: a representação de atores e de eventos sociais, o vocabulário, o significado de palavras e a interdiscursividade, que é a categoria desse significado para a qual olhamos na análise de nosso *corpus* de pesquisa.

A seguir, apresentamos o que ele traz nessa obra acerca da interdiscursividade, já que é uma das categorias com que trabalhamos nesta pesquisa.

3.2.1.1 A interdiscursividade

Fairclough (2003) explica que quando as pessoas se relacionam umas com as outras, elas utilizam recursos, como os discursos, que podem afastá-las umas das outras, promover a cooperação, competição e dominação, e mudar as formas de relações entre elas. Ele afirma que os “textos também estabelecem relações polêmicas ou dialógicas entre seus próprios discursos e os discursos de outros.”⁴³(FAIRCLOUGH, 2003, p. 128).

Ottoni (2007) explica que “Essa heterogeneidade de um texto em termos da articulação de discursos diversos é chamada de interdiscursividade.” (OTTONI, 2007, p. 42). Essa categoria, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 13), “é inerente a todos os usos sociais da linguagem.”.

⁴³No original: “Texts also set up dialogical or polemical relations between their own discourses and the discourses of others.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 128).

Em relação à análise dessa categoria, do significado representacional, Fairclough (2003) explica que

é a análise da mistura particular de gêneros, de discursos e de estilos⁴⁴ sobre os quais se baseia, e de como diferentes gêneros, discursos ou estilos são articulados (ou trabalhados) juntos no texto. Este nível de análise medeia entre análise linguística de um texto e várias formas de análise social de eventos e práticas sociais.⁴⁵ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 218).

Assim, para fazermos a análise dessa categoria, a interdiscursividade, é necessário identificar os discursos que são articulados e a forma como são articulados nos textos (orais ou escritos).

Esse pesquisador explica também que os discursos, como maneiras de representar, são partilhados pelos grupos de pessoas, adquirem estabilidade com o passar do tempo e podem ser nomeados. Há uma relação dialética entre o discurso e os demais elementos da vida social. Os diferentes discursos podem se combinar e constituírem novos discursos, mas eles não são completamente novos, já que surgem dessas misturas de discursos que já existem nas formas particulares.

Esse teórico também afirma que podemos identificar diferentes discursos dentro de um texto, pensando o discurso como

(a) representando uma parte particular do mundo e (b) representando-o de uma perspectiva particular. Correspondentemente, na análise textual, pode-se: (1) Identificar as partes principais do mundo (incluindo áreas da vida social) que são representadas – os ‘temas’ principais. (2) Identificar a perspectiva particular ou ângulo ou ponto de vista a partir do qual eles são representados.⁴⁶ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129).

Esse pesquisador esclarece que os modos de representar e a relação com outros elementos sociais distinguem os discursos. Pode-se especificar maneiras de representar por meio de muitas características linguísticas que podem realizar o discurso. Ele sugere que se observe as relações semânticas entre as palavras, já que as características mais evidentes que distinguem um discurso são, possivelmente, o vocabulário e “diferentes discursos estruturam o

⁴⁴Esclarecemos que, nesta pesquisa, não analisamos a mistura de gêneros, de discursos e de estilos, mas apenas os diferentes discursos que aparecem articulados nas diversas sequências discursivas.

⁴⁵Tradução nossa de: “Analysis of the interdiscursivity of a text is analysis of the particular mix of genres, of discourses, and of styles upon which it draws and of how different genres, discourses or styles are articulated (or worked) together in the text. This level of analysis mediates between linguistic analysis of a text and various forms of social analysis of social events and practices.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 218).

⁴⁶Tradução nossa de: “(a) representing some particular part of the world, and (b) representing it from a particular perspective. Correspondingly, in textual analysis one can: (1) Identify the main parts of the world (including areas of social life) which are represented – the main ‘themes’. (2) Identify the particular perspective or angle or point of view from which they are represented.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129).

mundo de maneira diferente.”⁴⁷(FAIRCLOUGH, 2003, p. 129). Interessante também é a observação que ele faz ainda se referindo às relações semânticas entre as palavras utilizadas nos textos. Pode ser que não sejam encontradas nos dicionários as relações de significado construídas nessas mesclas de discursos, justamente porque são específicas de discursos específicos.

Fairclough (2003) afirma que “diferentes discursos podem usar as mesmas palavras [...], mas podem usá-las diferentemente, e novamente é somente focalizando as relações semânticas que se pode identificar essas diferenças.”⁴⁸(FAIRCLOUGH, 2003, p. 131). Ele chama a atenção também para o fato de que além das características do vocabulário e das relações semânticas (sinonímia, hiponímia, antonímia), as suposições e as características gramaticais também caracterizam e diferenciam os discursos.⁴⁹

3.2.1.2 O significado identificador

O significado identificador está associado aos estilos, que são definidos por Fairclough (2003) como “o aspecto discursivo de maneiras de ser, identidades. Quem é você é parcialmente uma questão de como você fala, de como você escreve, assim como uma questão de personificação – como você parece, se posiciona, se movimenta, e assim por diante.”⁵⁰(FAIRCLOUGH 2003, p. 159).

De acordo com esse pesquisador, os “estilos estão ligados à identificação” e “usar a nominalização em vez do nome 'identidades' enfatiza o processo de identificação, como as pessoas se identificam e são identificadas por outras.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).⁵¹

É preciso explicar que nós não temos uma identidade única, conforme assevera Hall (2006, p.13): “[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”.

⁴⁷Tradução nossa de: “different discourses structure the world differently.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 131).

⁴⁸Tradução nossa de: “different discourses may use the same words [...] but they may use them differently, and again it is only through focusing upon semantic relations that one can identify these differences”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 131).

⁴⁹No original: “Discourses can be differentiated in terms of semantic relations (synonymy, hyponymy, antonymy) between words – how they classify parts of the world – as well collocations, assumptions, and various grammatical features.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 133).

⁵⁰No original: “Styles are the discursive aspect of ways of being identities. Who you are is partly a matter of how you speak, how you write, as well as a matter of embodiment – how you look, how you hold yourself, how you move, and so forth”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).

⁵¹No original: “Styles are linked to identification using the nominalization rather than the noun ‘identities’ emphasizes the process of identifying, how people identify themselves and are identified by others.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).

Para esse pesquisador,

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13).

Segundo Castells (1999, p.23) “toda e qualquer identidade é construída e a principal questão acerca da construção da identidade é ‘como, a partir de que, por quem e para quem isso acontece’, uma vez que isso é determinante do conteúdo simbólico da identidade”.

Para a análise do significado identificacional, o(a) analista foca nos estilos e Fairclough (2003) aponta algumas categorias para esse significado: modalidade, avaliação, metáforas, interação entre linguagem verbal e corporal, traços fonológicos e imagens.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com a avaliação, recorrendo, para isso, ao Sistema da Avaliatividade (SA), de Martin e White (2005), que é utilizado na análise das avaliações construídas por familiares, aluno(a)s e professoras, materializadas nos dizeres do(a)s participantes da pesquisa, o qual é apresentado a seguir.

3.2.2 O Sistema da Avaliatividade

Nós avaliamos a todo instante, pessoas, comportamentos, coisas, fenômenos da natureza. E essas avaliações estão materializadas em textos que circulam socialmente. Pensando nisso, Martin e White criaram o SA, que está centrado “na forma como os escritores/falantes interpretam para si identidades ou personalidades particulares, na forma como se alinham ou se deslocam como inquiridos ou potenciais.” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1). Para Vian Jr. (2010), “a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou o foco do que expressamos e para negociarmos a intersubjetividade e assim por diante.” (VIAN JR., 2010, p. 25).

O SA foi criado inspirado na LSF, mais especificamente na metafunção interpessoal. Isso não significa que esse Sistema não tenha relação com outras metafunções, pois tal como os significados do discurso propostos por Fairclough (2003a), elas estão em constante diálogo. Uma das relações possíveis é com a metafunção ideacional, e seu Sistema da Transitividade. Essa metafunção, conforme já mencionamos, refere-se ao que está acontecendo no mundo, ao

que está sendo representado, e na esteira dessa representação está alguma atividade, um acontecimento, chamado na LSF, de processo.

Para o *processo* ‘acontecer’ alguns elementos devem estar envolvidos: os *participantes* que ‘provocam/acarretam’ o evento, ou que são afetados por ele de alguma forma, e as *circunstâncias* (que não são de uso obrigatório). Na gramática sistêmico-funcional, “os conceitos de processo, participante e circunstância⁵² são categorias semânticas que explicam de modo mais geral como fenômenos de nossas experiências do mundo são construídos na estrutura linguística.” (FUZER; CABRAL, 2014, p.41).

No quadro a seguir, apresentamos um resumo dos processos, pois esses são importantes na construção das avaliações, uma vez que, em geral, eles constituem as orações que apresentam um atributo ou elemento de identificação. Além disso, explicamos o que são circunstâncias e atributos, pois também são responsáveis por construir avaliações. Obviamente, na gramática sistêmico-funcional, eles estão mais detalhados, no entanto, o que apresentamos é suficiente para empreendermos nossa análise, mais à frente, usando o SA.

QUADRO 12 – Tipos de processos

| | |
|--|--|
| <p>MATERIAL “Os processos materiais, os mais numerosos e diversificados entre os tipos de processos, designam ações físicas e eventos ou acontecimentos.” (HEBERLE, 2018, p.98).</p> <p>Os processos materiais podem ser criativos ou transformativos.</p> <p>a) Criativo: o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo, ou seja, passa a existir no mundo.</p> <p>b) Transformativo: muda-se algum aspecto já existente do participante. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).</p> | <p>Rosa é ágil, criou um jogo para a turma. (processo material criativo)</p> <p>Rosa é ágil, ela colocou sua tarefa em cima da mesa. (processo material transformativo)</p> |
| <p>MENTAL Os processos mentais dizem respeito às experiências do mundo de nossa consciência, de emoção (gostar, apreciar, temer), cognição (considerar, supor, saber, compreender), percepção (perceber, notar) ou desejo (querer, desejar, planejar). (HEBERLE, 2018, p.100).</p> <p>Os processos mentais são divididos em: perceptivo, cognitivo, desiderativo e emotivo.</p> | <p>Rosa gosta de animais (processo mental emotivo).</p> |
| <p>RELACIONAL Processos relacionais estabelecem relações entre duas entidades[...]existem três tipos de situações nas orações que contêm processos relacionais: intensivas, atributivas e circunstanciais, que, por sua vez, podem ser Atributivas ou Identificativas. (HEBERLE, 2018, p.102).</p> <p>Observação: atributo é aquele que é tipicamente um adjetivo ou um substantivo comum tido como elemento principal, com seu artigo indefinido.</p> | <p>Rosa é (processo relacional) muito inteligente. (atributo)</p> <p>Senhora MJ é minha professora querida, estudo com ela desde muito tempo. (processo relacional identificativo + processo relacional circunstancial)</p> |

⁵²Circunstâncias: responsáveis por adicionarem significados à oração por meio da descrição do contexto. Não são elementos obrigatórios em uma oração. Geralmente, são realizadas por grupos adverbiais ou grupos preposicionais.

| | |
|---|---|
| <p>As orações relacionais estabelecem diferentes tipos e modos de relação. Quanto aos tipos de relação, elas podem ser:</p> <p>a) intensivas (qualificação – ser, estar);</p> <p>b) circunstanciais (localização, modo, comparação, causa, etc. – ser, estar, causar, referir-se);</p> <p>c) possessivas (posse, propriedade – ter, possuir, pertencer a, ser de).</p> <p>E quanto aos modos de relação, elas podem ser atributivas – caracterização - e identificativas – identidade única. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).</p> | |
| <p>COMPORTAMENTAL</p> <p>Processos comportamentais são aqueles tipicamente humanos: fisiológico, psicológico, como respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).</p> | Rosa conversou durante a aula. |
| <p>VERBAL</p> <p>São os processos pertencentes à ordem do dizer, contribuem para variados tipos de discursos, por suas características de fala. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).</p> | Rosa disse que gosta de ler. |
| <p>EXISTENCIAL</p> <p>São os processos que representam algo que existe ou acontece. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).</p> | Há muitos anos, Rosa leu este livro. |

Fonte: a autora, com base nos estudos de Halliday e Matthiessen (2014) e de Heberle (2018).

Dessa forma, em relação à contribuição dos processos para análises de avaliações presentes nos textos, se temos, por exemplo, uma oração construída em torno de um processo mental emotivo, as marcas ali materializadas favorecem avaliações que envolvem as emoções, assim, possivelmente, teremos uma avaliação de Afeto. Um exemplo dessa situação é a oração “A professora adora seus alunos e alunas”. Nessa construção, temos o processo mental emotivo “adorar”, que constrói uma avaliação de Afeto.⁵³ Como podemos perceber, examinar os processos pode contribuir bastante para a análise das avaliações.

O Sistema da Avaliatividade⁵⁴, proposto por Martin e White (2005), apresenta três subsistemas: Atitude, Gradação e Engajamento. Para esta tese, o foco recaiu nos dois primeiros, haja vista que foram os apontados pelo *corpus*.

Martin e White (2005) esclarecem que

O Subsistema da atitude está relacionado com nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação de coisas. O Engajamento lida com as origens da Atitude e com o jogo de vozes em torno das opiniões no discurso. A Gradação trata de fenômenos da avaliação enquanto os sentimentos são amplificados e as categorias desfocadas.⁵⁵ (MARTIN; WHITE, 2005, p.34 e 35).

⁵³Veremos sobre o Afeto, logo a seguir.

⁵⁴Adotamos o termo “avaliatividade” como tradução de “appraisal”. Há, porém, pesquisadore(a)s que adotam os termos “valoração” ou “avaliação”.

⁵⁵Tradução nossa de: Appraisal is one of three major discourse semantic resources construing interpersonal meaning (alongside involvement and negotiation). Appraisal itself is regionalised as three interacting domains – ‘attitude’, ‘engagement’ and ‘gradation’. Attitude is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things. Engagement deals with sourcing attitudes and the play of voices

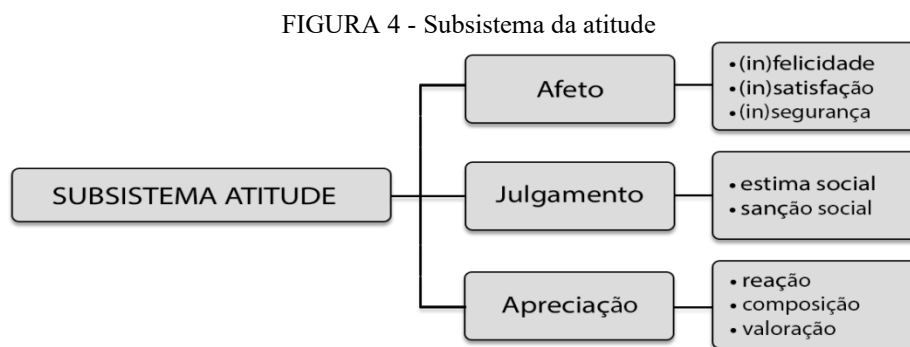
O Quadro 13, a seguir, ilustra esse sistema:

QUADRO 13 – Sistema da Avaliatividade

| SISTEMA DA AVALIATIVIDADE | | |
|---------------------------|------------------------|---------------------|
| Subsistema Atitude | Subsistema Engajamento | Subsistema Gradação |

Fonte: a autora, adaptado de Martin e White (2005).

Os autores apresentam o Subsistema da atitude organizado em três regiões de sentimento: da emoção, da ética e da estética que, respectivamente, correspondem ao **Afeto**, que lida com os recursos para interpretar reações emocionais (em que se pode observar a (in)felicidade, a (in)segurança e a (in)satisfação presentes nos enunciados); ao **Julgamento**, que está relacionado com os recursos para avaliar o comportamento de acordo com os vários princípios normativos (olha o comportamento humano e o julga em relação à estima social ou à sanção social) e à **Apreciação**, que observa os recursos para interpretar o valor das coisas incluindo fenômenos naturais e semioses (é sempre uma avaliação em relação a objeto, podendo-se observar a reação, composição ou valoração). Esse subsistema está representado na Figura 4 a seguir:



Fonte: a autora, adaptado de Martin e White (2005, p. 38).

Martin e White (2005) explicam que

lidam com o que é tradicionalmente tratado sob o título de ‘afeto’ – os meios pelos quais os escritores/falantes avaliam positiva ou negativamente as entidades, acontecimentos e estados de coisas com as quais seus textos estão relacionados. Nossa abordagem nos leva além de muitas descrições tradicionais de afeto na medida em que aborda não somente os meios pelos quais os escritores/falantes codificam abertamente o que eles apresentam como suas próprias atitudes, mas também aqueles meios pelos quais eles ativam mais indiretamente as instâncias avaliativas e posicionam leitores/ouvintes para fornecer suas próprias avaliações. Estas avaliações atitudinais são de interesse não apenas porque elas revelam os sentimentos e valores de falantes/escritores, mas também porque sua expressão pode estar relacionada ao

status ou autoridade do falante/escritor conforme interpretado pelo texto e porque elas operam retoricamente para construir relações de alinhamento e conexão entre o escritor/falante e os respondentes reais ou potenciais. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 2).⁵⁶

Em relação à categoria⁵⁷ Afeto, os autores explicam que ela diz “respeito ao registro dos sentimentos positivos e negativos, como nós nos sentimos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou chateados.” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42)⁵⁸. Segundo esses estudiosos, essas realizações podem ocorrer por meio de diversas estruturas gramaticais e eles demonstram que essas realizações compreendem modificação de participantes e processos comportamentais e mentais afetivos e adjuntos modais (MARTIN; WHITE, 2005, p. 45): afeto como qualidade (descrevendo participantes, atribuída aos participantes ou modo de processo); afeto como processo (mental afetivo ou comportamental afetivo) e afeto como comentário (*desiderative*). Nessa categoria, podemos agrupar as emoções em três variáveis: (in) felicidade; (in)satisfação e (in)segurança.

Martin e White (2005, p. 49) defendem que a variável(in)felicidade é provavelmente a primeira que vem à mente quando pensamos em emoções e abrange emoções relacionadas com assuntos do coração: tristeza, ódio, felicidade e amor; a variável (in)segurança abrange nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação aos nossos arredores, incluindo as pessoas que os compartilham conosco e são emoções relacionadas ao bem-estar social, como ansiedade, medo, confiança e fé; a variável (in)satisfação lida com nossos sentimentos de conquista e frustração em relação às atividades em que estamos envolvidos, incluindo nossos papéis como participantes e espectadores, abrangendo emoções relacionadas à busca de objetivos, como tédio, desprazer, curiosidade e respeito.

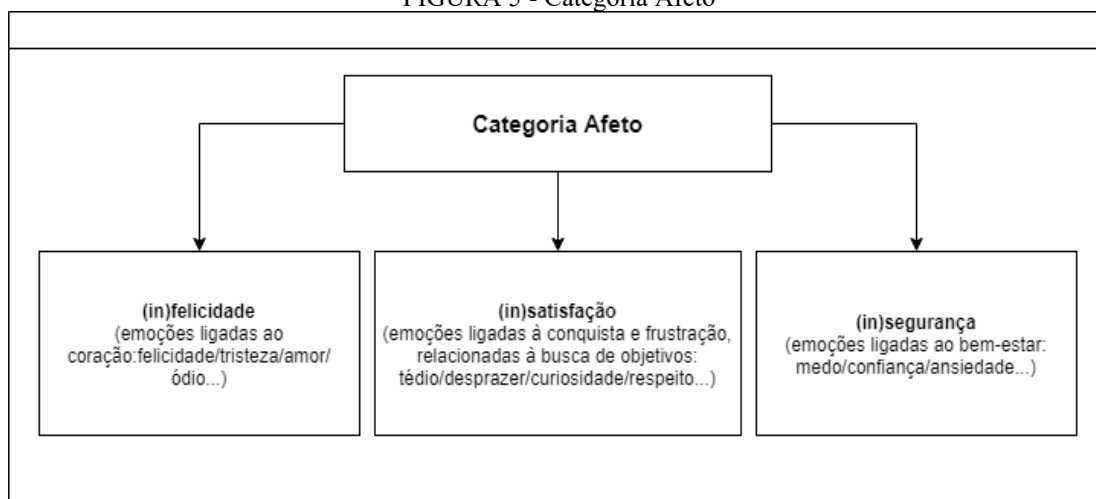
A seguir, apresentamos a Figura 5 que resume essa categoria:

⁵⁶Tradução nossa de: We attend to what has traditionally been dealt with under the heading of ‘affect’ – the means by which writers/speakers positively or negatively evaluate the entities, happenings and states-of-affairs with which their texts are concerned. Our approach take us beyond many traditional accounts of ‘affect’ in that it addresses not only the means by which speakers/writers overtly encode what they present as their own attitudes but also those means by which they more indirectly activate evaluative stances and position readers/listeners to supply their own assessments. The attitudinal evaluations are of interest not only because they reveal the speaker’s/writer’s feelings and values but also because their expression can be related to the speaker’s/writer’s status or authority as construed by the text, and because they operate rhetorically to construct relations of alignment and rapport between the writer/speaker and actual or potential respondents.(MARTIN;WHITE, 2005, p. 2).

⁵⁷Em alguns estudos que utilizam o Sistema da Avaliatividade, observamos o uso da expressão “subsistemas internos” para se referir ao que estamos chamando de categorias.

⁵⁸Tradução nossa de: “Affect is concerned with registering positive and negative feelings: do we feel happy or sad, confident or anxious, interested or bored.” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42).

FIGURA 5 - Categoria Afeto



Fonte: a autora, adaptado de Martin e White (2005, p. 50).

Retiramos, do *corpus* da pesquisa, a sequência a seguir para exemplificar a categoria Afeto.

(05) Eu vou falar o que eu faço. Eu **gosto** de fazer assim, quando eu vou dar a minha aula, sempre a gente vai **explicar** o conteúdo, a gente vai fazer aquele trabalho com o aluno, o levantamento, o conhecimento prévio dele, aquele aluno de apoio fica ali comigo na aula, ele interage, eu **explico**, eu **pergunto** pra ele, aí eu peço a opinião dele e ele participa ali. (trecho da entrevista com a profª. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

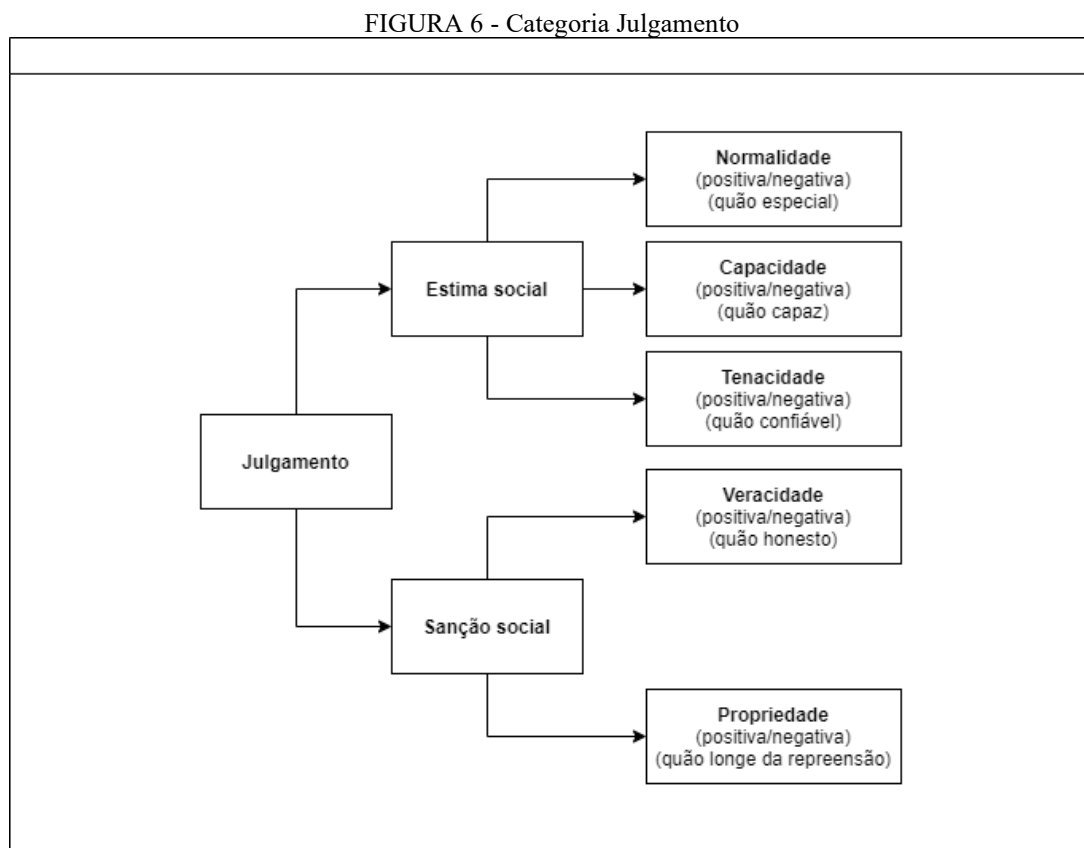
Nesse exemplo, percebemos a ocorrência de avaliação afetiva, em que está diretamente ligada às emoções da professora, revelando-nos o quanto se envolve com os objetos, pessoas ou situações. A pista linguística que revela o afeto é o processo mental emotivo “gostar” e os processos verbais “explicar” e “perguntar” são formas de agir, que revelam cuidado, utilizados pela professora e que evidenciam como se dá a relação entre ela e seu aluno com DI, quais são os sentimentos que envolvem esses momentos. São avaliações de afeto, pois envolvem os sentimentos da professora, o seu bem-estar; ela se sente satisfeita com o papel que exerce no processo de ensino e aprendizagem, logo, temos um afeto de satisfação.

Com relação à categoria Julgamento, ela está na região do significado que interpreta nossas atitudes em relação às pessoas e o modo como elas se comportam, “lida com as atitudes relacionadas ao comportamento, as que nós admiramos ou criticamos, elogiamos ou condenamos.”⁵⁹ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42). De acordo com os autores, os escritores/falantes podem julgar o comportamento humano por meio de duas subcategorias, a estima social e a sanção social. A estima social tem a ver com a normalidade (quão incomum alguém é), a capacidade (quão capaz ele é) e a tenacidade (quão resoluto/decidido/determinado

⁵⁹No original: “... deals with attitudes towards behaviour, which we admire or criticise, praise or condemn.” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42).

ele é). A sanção social tem a ver com a veracidade (quão verdadeiro alguém é) e a propriedade (quão ético alguém é). A estima social tende a ser policiada na cultura oral, através de bate-papo, fofoca, piadas e histórias de vários tipos. Já a sanção social é mais codificada na escrita, como em decretos, regras, regulamentos e leis sobre como se comportar conforme vigiados pela igreja e pelo estado – com penalidades e punições para aqueles que não cumprem o código (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52).

Na sequência, a Figura 6 que resume essa categoria.



Fonte: a autora, adaptado de Martin e White (2005, p. 52).

Apresentamos um exemplo, excerto 06 extraído do *corpus* da pesquisa, em que percebemos a categoria Julgamento, nos dizeres da professora. Ela avalia os alunos que não têm dificuldades, afirmando que eles não auxiliam e não ficam quietos, fazendo, portanto, uma avaliação de julgamento, de estima social negativa, relacionada à normalidade:

(06) Partic.: Você tendo cinco alunos que **precisam** de acompanhamento... Entrev.: ...você dá conta da sala inteira e ainda... Partic.: ... ter que trabalhar com trinta e três alunos que não **têm** dificuldade e que não te **auxiliam**, porque acaba que eles não **ficam quietos**. [...]. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

As pistas que evidenciam o julgamento são especialmente as orações construídas na forma negativa: “e que não te **auxiliam**, porque acaba que eles não **ficam quietos**” (processo material – auxiliam + processo relacional – ficam + atributo – quietos). Além disso, temos um

juízo de capacidade, estima social, marcado por um processo relacional possessivo atributivo, seguido do nome dificuldade: “três alunos que não **têm** dificuldade”.

Nessa mesma sequência discursiva, uma oração construída com o processo mental desiderativo “precisam” marca uma avaliação de afeto de insatisfação da professora, porque ela reconhece que seus cinco estudantes com deficiência necessitam de acompanhamento.

Na terceira categoria de análise do Subsistema Atitude, a categoria Apreciação, nós observamos os significados que interpretam nossas avaliações das coisas, especialmente as coisas que nós fazemos ou nossos desempenhos, mas também incluem os fenômenos naturais. Martin e White (2005, p. 56) apresentam a Apreciação dividida em três subcategorias: a reação (refere-se às nossas reações às coisas, como elas chamam nossa atenção, se elas nos agradam); a composição (refere-se ao seu equilíbrio e complexidade) e a valoração (quão inovadoras, autênticas, oportunas são). A seguir, apresentamos o Quadro 14 que ilustra essa categoria.

QUADRO 14 - Subdivisão da categoria Apreciação

| Apreciação | Subcategorias | Positiva (exemplos) Atributos | Negativa (exemplos) |
|------------------------------------|--|---|---|
| Reação | Impacto: me chamou a atenção? | Impressionante, empolgante, extraordinário, interessante | Chato, tedioso, sem graça, comum, desinteressante |
| | Qualidade: eu gostei? | Bom, esplêndido, interessante | Ruim, desagradável, revoltante |
| Composição | Equilíbrio: foi consistente? | Harmonioso, unificado, consistente, bem-feito | Desequilibrado, falho, irregular, imperfeito, inconsistente |
| | Complexidade: foi difícil acompanhar? | Claro, preciso, detalhado, valioso | Confuso, incerto, não valioso |
| Valoração: Valeu a pena? | | Inovador, criativo, excepcional, valioso, útil, que vale a pena | Superficial, ineficaz, insignificante, de má qualidade, inútil, |

Fonte: a autora, adaptado de Martin e White (2005, p. 56).

Na sequência discursiva a seguir, temos uma avaliação de Apreciação relacionada à falta de propostas de estudo sobre a inclusão. Trata-se de uma apreciação de equilíbrio, em que há falhas, porque nunca chegou à professora uma proposta de estudo (apreciação de equilíbrio) que orientasse seu trabalho com o aluno com DI:

(07) Nunca dentro desses dez anos pra mim **nunca veio uma proposta de estudo pra aluno com deficiência, com dificuldade**. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

Em relação ao subsistema do Engajamento, Martin e White (2005) explicam que sua abordagem é influenciada pelas noções de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin/Voloshinov,

para quem “toda comunicação verbal, escrita ou falada, é dialógica na medida em que falar ou escrever é sempre revelar a influência de, referir a, ou retomar, de algum modo, o que foi dito/escrito antes, e simultaneamente antecipar as respostas de leitores/ouvintes imaginários, potenciais ou reais.”⁶⁰ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92).

Eles explicam que esse modelo, intitulado engajamento, “agrupa todas as locuções que fornecem os meios para a voz autoral se posicionar em relação a, a engajar-se com as outras vozes e posições alternativas interpretadas como parte do jogo no atual contexto comunicativo.”⁶¹ (MARTIN; WHITE, p. 94). Esses pesquisadores esclarecem também que “categorizam os enunciados de acordo com duas distinções, classificando-os como monoglóssicos, quando eles não fazem referência a outras vozes e pontos de vista, e como heteroglóssicos, quando eles invocam ou permitem alternativas dialógicas.”⁶² (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99). Ressaltamos, mais uma vez, que não utilizaremos o subsistema Engajamento em nossas análises, por isso não aprofundamos a exposição sobre ele.

Em relação ao subsistema Gradação, os autores Martin e White (2005) afirmam que ela opera em dois eixos: um deles relacionado à prototipicidade e precisão (o foco) e outro relacionado à intensidade e quantidade (força). Assim, eles apresentam essas duas categorias, força e foco, e explicam que os escritores/falantes utilizam mecanismos pelos quais gradam a força do enunciado ou o foco da categorização pela qual os valores semânticos são identificados.

Vian Jr. (2009) explica que aos fazermos uma avaliação, também selecionamos o quanto queremos amplificá-la, isto é, se pretendemos aumentar ou diminuir o grau de nossa avaliação. Podemos externalizar nossas atitudes, de modo verbal, por exemplo, graduando-as. Isso pode ser feito levando-se em conta nosso envolvimento com os interlocutores e de acordo com o que está sendo avaliado.

Esse pesquisador esclarece que o foco tem a função de acentuar ou amenizar determinada perspectiva. Ele explica que “Quando procedemos a uma avaliação, o foco de

⁶⁰No original: “...which all verbal communication, whether written or spoken, is ‘dialogic’ in that to speak or written always to reveal the influence or, refer to, or to take up in some way, what has been said/written before, and simultaneously to anticipate the responses of actual, potential or imagined readers/listeners.” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92).

⁶¹No original: “The framework groups together under the heading of ‘engagement’ all those locutions which provide the means for the authorial voice to position itself with respect to, and hence to ‘engage’ with, the other voices and alternative positions construed as being in play in the current communicative context.” (MARTIN; WHITE, p. 94).

⁶²No original: “... categorize utterances accordingly to this two-way distinction, classifying them as ‘monoglossic’ when they make no reference to other voices and viewpoints and as ‘heteroglossic’ when they invoke or allow for dialogistic alternatives.” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99).

nossas atitudes recai em categorias que, vistas pela perspectiva experiencial, não apresentam escalas gradativas, mas operam como forma de reconstruir categorias de gradação em relação ao item que é avaliado.” (VIAN JR., 2009, p.118). Já a força é manifestada pela utilização de recursos que possam “graduar e reforçar nossa avaliação sobre algo, entre eles, os mecanismos de repetição e a utilização de prefixos e sufixos que aumentam ou diminuem a força das avaliações.” (VIAN JR., 2009, p.118).

Martin e White (2005) afirmam que a força abrange avaliações relacionadas ao grau de intensidade e de quantidade. As avaliações do grau de intensidade podem operar sobre qualidades, processos e modalidades de probabilidade, habitualidade, inclinação e obrigação. As avaliações de quantidade, por sua vez, “se aplicam a entidades, em vez de qualidades e processos.”⁶³ (MARTIN; WHITE, 2005, p.141). Esses mecanismos são chamados de intensificação e de quantificação, respectivamente, por meio dos quais podemos graduar a força das avaliações.

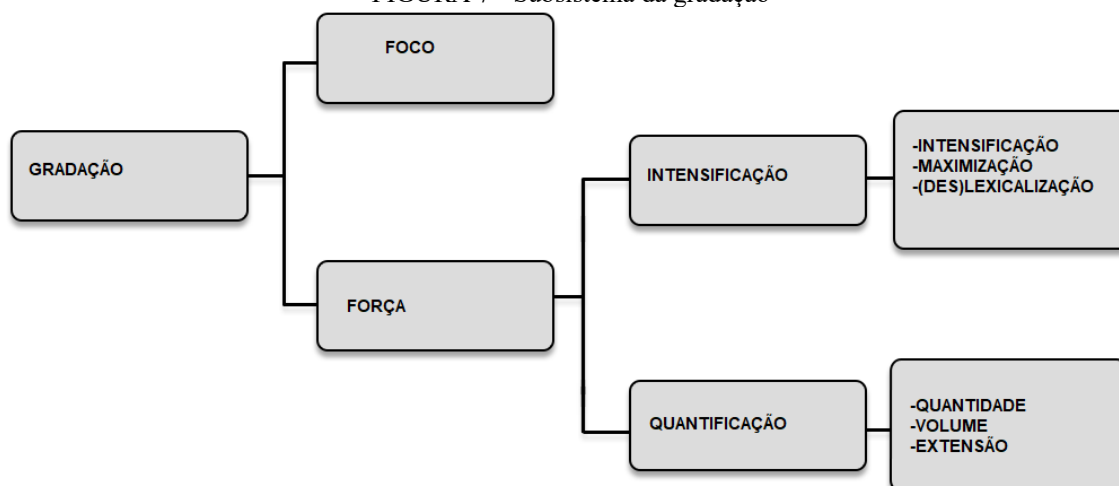
Esses pesquisadores apresentam subcategorias que podem ser observadas durante a análise da intensificação das avaliações, que podem ser intensificadas, maximizadas ou (des)lexicalizadas (intensificação, maximização e deslexicalização, respectivamente) e, ainda, isoladas, fusionadas ou repetidas. Eles explicam que a maximização se refere à utilização de locuções “maximizadoras” que ampliam a escala de intensidade para o nível mais alto possível. Eles citam, por exemplo, o uso de “totalmente”, “absolutamente”, “completamente” etc. A (des)lexicalização consiste no uso de modificadores isolados que são lexicais em vez de gramaticais e são “figurativos” de alguma forma. Como exemplo, citam as expressões “ice cold”, “Crystal clear”, “dirt poor” e aquelas que transmitem um “atitudinal overtone” (razoavelmente feliz, delirantemente feliz etc.).

Em relação à quantificação, Martin e White (2005) a subdividem em número (muitos, poucos), volume (pequeno, grande) e extensão. A subcategoria extensão também aparece subdivida em proximidade e distribuição, ambas relacionadas a tempo e espaço.

As locuções desempenham um papel dialogístico na medida em que elas permitem que os escritores/falantes se apresentem como mais ou menos fortemente alinhados com a posição de valor que está sendo desenvolvida no texto e se posicionem em relação às comunidades de valores e crenças partilhados associados com essas posições (MARTIN; WHITE, 2005). A Gradação, portanto, evidencia o grau de intensidade das avaliações. A Figura 7 a seguir representa esse subsistema.

⁶³ No original: “...apply to entities, rather than to qualities and processes.” (MARTIN; WHITE, 2005, p.141).

FIGURA 7 - Subsistema da gradação



Fonte: a autora, com base em Martin e White (2005).

Para ilustrar o Subsistema da Gradação, apresentamos a seguinte sequência discursiva:

(08) Ele contou que tem **muitas** dificuldades em matemática, que não entende a matéria, que até passa mal ao pensar na prova. Disse que gosta de geometria; perguntamos a ele se gosta de ler e ele disse que sim. No final do horário foi até nós e perguntou-nos como ele estava durante a aula. Dissemos que estava **muito** bom. (Nota de campo, 22/10/2019).

Na sequência discursiva 08, notamos marcas de gradação de intensificação, por meio do uso de “muitas” e “muito”. Essas circunstâncias são marcas de avaliações de gradação, que evidenciam dificuldades vivenciadas pelo estudante, em relação à aprendizagem de matemática; e, se pensarmos que essa dificuldade atinge também uma grande maioria de estudantes considerados “normais”, mais uma vez é preciso reforçar como é necessário um planejamento claro e bem elaborado, que consiga contribuir para a aprendizagem do(a) aluno(a) com DI.

Além disso, sabemos que práticas de letramento contribuem para que o(a) aluno(a) saiba compreender e interpretar o que lê. Se o aluno aprecia a leitura, tal como ele disse, seria interessante investir nessa prática de linguagem para que ele consiga desenvolver mais habilidades, inclusive aquelas usadas, com mais frequência, em outros componentes curriculares, como na interpretação e compreensão de problemas matemáticos.

O SA ajuda-nos a perceber as avaliações expressas pelo(a)s entrevistado(a)s em seus dizeres acerca da educação inclusiva, das escolas e do ensino que elas oferecem. Esclarecemos que, neste trabalho, procuramos analisar as avaliações pelo Subsistema da Atitude, considerando as categorias Afeto, Julgamento e Apreciação, já que, por meio desse subsistema, podemos analisar o posicionamento do(a) entrevistado(a), levando em conta o afeto, a ética e a estética. Embora o subsistema Gradação não seja o foco nesta pesquisa, recorreremos a ele

quando julgamos necessário enfatizar a forma como o(a) participante sinaliza uma intensificação, acentuando-a ou abrandando-a, em relação às atitudes.

De acordo com Lima e Coroa (2010), na esteira de Martin e White (2005),

A gradação pode ocorrer como uma propriedade de marcação da força avaliativa tanto do subsistema atitude como do subsistema engajamento. Na atitude, o falante/escrivente pode imprimir um grau mais, ou menos, elevado de positividade ou negatividade, enquanto no engajamento há a possibilidade de o falante/escrivente marcar o grau de comprometimento/convicção com que se envolve naquilo que está dizendo. (LIMA; COROA, 2010, p. 130).

A seguir, trazemos algumas considerações acerca de leitura e letramento, já que esse também é um foco de nossa pesquisa.

4 A PRÁTICA DE LINGUAGEM LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tendo em vista que um dos nossos interesses nesta pesquisa se relaciona diretamente à leitura, discorreremos sobre algumas questões a ela relacionadas nesta seção, a qual está organizada em duas subseções. Na primeira, tratamos do Letramento Crítico e, na segunda, apresentamos as orientações oficiais acerca do ensino de leitura, apresentadas nos PCN (BRASIL, 1998), na BNCC (BRASIL, 2017) e no CRMG (MINAS GERAIS, 2018), focalizando especialmente o que diz respeito à leitura nos anos finais do ensino fundamental.

4.1 Letramento Crítico

Muitos estudiosos e estudiosas têm se dedicado a pesquisar os problemas relacionados à leitura no Brasil, já que ela é, em nosso entendimento, um instrumento de ampliação de inclusão e participação social. Paulo Freire, nos artigos publicados na obra *A importância do ato de ler*, mostra-nos que “a leitura do mundo precede à leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p. 11), ou seja, antes de lermos os livros, lemos a natureza, um filme, os gestos, as cores, os desenhos, os sinais, os fenômenos da natureza, o ambiente onde vivemos etc. Ele esclarece, posteriormente, que a “leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1997, p. 11). Nesse sentido, a leitura crítica da realidade pode ser alcançada por meio da leitura do mundo e da palavra.

Alguns autores e autoras, alinhado(a)s aos estudos freirianos, têm empreendido diferentes pesquisas sobre a leitura crítica. Apesar dos diversos modos de ver o processo de leitura, o objetivo é comum a todos: apontar a importância da relação entre a leitura e o social. Meurer (2000), ao discutir questões relacionadas à leitura crítica, adota uma perspectiva que está relacionada às preocupações de ordem social. Esse pesquisador destaca a importância de perceber a relação dialética que existe entre linguagem e práticas sociais. Segundo esse autor, ao fazermos uma leitura crítica, precisamos aprender a procurar nos textos pistas que nos conduzam à percepção dessa relação.

Para ele,

a leitura crítica constitui uma via para a emancipação do leitor. Ler desta forma deveria ser parte central dos objetivos da educação do estudante desde seus anos iniciais do estudo da linguagem. [...] a escola não apenas passaria conhecimentos de forma mais ou menos mecânica, como tende a fazer, mas procuraria desenvolver nos indivíduos uma consciência crítica do seu ambiente social e uma capacidade de

perceber diferentes funções da linguagem, aumentando sua potencialidade de participar da construção de seu mundo de forma mais ativa.(MEURER, 2000, p.162).

Nessa esteira, está o Letramento Crítico (LC). Segundo Monte Mór (2015), as teorias freirianas têm sido reconhecidas como fundadoras do projeto de educação que visa a desenvolver o pensamento crítico.

Frequentemente são apontadas as preocupações de Freire (1996, 2001) com a promoção de uma educação voltada para uma cidadania crítica, um pensamento que se tornou internacionalmente conhecido, apreciado, seguido, mas, também revisitado. Na proposta freiriana evidencia-se um letramento cujo desenvolvimento de leitura prevê o exercício hermenêutico – como na acepção de Ricouer (1977) – da reconstrução de sentidos, com base numa epistemologia que vê a linguagem como uma construção discursiva de uma determinada comunidade, socialmente impregnada por ideologias. (MONTE MÓR, 2015, p. 41).

Para essa pesquisadora, as teorias que hoje trabalham com LC, novos letramentos e multiletramentos “utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem.” (MONTE MÓR, 2015, p. 41).

Janks (2016) também retoma as contribuições de Freire (1972), ao fazer um panorama sobre LC. Ela afirma que

na obra de Paulo Freire (1972), a alfabetização crítica era vista como uma forma de libertação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Se ele pudesse ensinar seus alunos adultos a reconhecer como seu mundo tinha sido construído e, ainda, se pudesse ajudá-los a ver que a maneira de nomear as coisas era opressiva, então, eles poderiam libertar-se, renomeando seu mundo. À luz dessa perspectiva, o ato de ler inclui a leitura sobre o mundo, a fim de mudá-lo. Assim, a transformação social que se esforça para alcançar equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do letramento crítico. (JANKS, 2016, p. 31).

Embora as discussões relacionadas à leitura nessa dimensão do LC não sejam recentes, ainda percebemos, no espaço escolar, algumas concepções de leitura que não atendem mais à demanda da sociedade atual. O ato de ler é um processo mais complexo e completo e envolve, além da decodificação, a interpretação e o raciocínio, não apenas a identificação de letras e sílabas. É necessário que haja interpretação e, principalmente, construção de sentidos. Assim, não podemos nos referir à leitura como mera decifração de letras, decodificação dos símbolos escritos ou reprodução mecânica de informações. É preciso uma leitura crítica, conforme já mencionamos. E ler criticamente significa “estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação (MEURER, 2000, p. 60).

Nossa concepção de leitura está ligada à construção de sentidos, que é defendida, especialmente, pela perspectiva do LC. Ela busca contribuir para a capacitação do(a)s estudantes tanto para que ele(a)s consigam construir sentidos em relação aos textos lidos quanto para sua participação e interação social, o que dialoga com a concepção de Silva (2014), de Janks (2016), de Menezes de Souza (2011).

Silva (2014), ao tratar dessa abordagem, afirma que “alguns pesquisadores propuseram um ensino de língua voltado para o letramento crítico, tomando por base essa perspectiva de que o letramento é uma habilidade, um conhecimento contextual para produzir sentidos.” (SILVA, 2014, p. 305). Também a pesquisadora Takaki (2012) sustenta que o LC “assume um compromisso social: analisar como a sociedade se transforma, os motivos pelos quais ela se transforma visando, assim, a uma formação e participação do cidadão em seu meio.” (TAKAKI, 2012, p. 52).

Nesse sentido, como explica Silva (2014),

o ensino de língua com base nos princípios dos Letramentos Críticos caracteriza-se por expandir a prática operacional de produção de sentidos do aluno, explicitando uma atitude de educação linguística crítica, ao serem propostas atividades que fomentem a construção de sentidos, a pluralidade e a negociação de discursos na sala de aula, de modo que os conhecimentos produzidos sejam relevantes para a vida prática desses alunos, ampliando-lhes as atuações como sujeitos comunicativos, tornando-os participantes críticos em suas interações comunicativas. (SILVA, 2014, p. 306).

Menezes de Souza (2011), ao discutir sobre a LC, retoma a concepção de linguagem que subjaz esses estudos: “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma pra toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos.” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288). A leitura também não pode ser entendida como homogênea, como tendo apenas um sentido, aquele pensado pelo autor do texto. Cada leitor(a) vai construir sentidos a partir de seu contexto, sua comunidade, seus valores. Em suma, podemos entender que a interpretação não pode ser “fechada” e que ela não é neutra, já que ela está relacionada ao contexto tanto cultural (macro contexto) quanto situacional (micro contexto). Cultural porque envolve o “lugar” em que o ator social está inserido (cultural e historicamente) e situacional, porque é preciso considerar as interpretações situadas no contexto mais amplo, durante a leitura de um texto.

Segundo Menezes de Souza (2011, p.139), durante uma leitura, é importante sempre questionar: “Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?” Sendo assim, na mesma esteira dos estudos freirianos, Menezes de Souza (2011, p. 289) explica que “a nossa leitura vai

depender de quem nós somos, de onde nossa comunidade se localiza, quais são os nossos valores, as nossas linguagens”. Para ele, o LC significa ir “além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro[...]. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente.” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 289).

Para Luke e Freebody (1997), o LC:

leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana. (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

A pesquisadora Hilary Janks (2016) defende que o trabalho com o LC precisa considerar questões de poder, diversidade, acesso, com um olhar às ações de *design* e *redesign*. Para que a crítica aconteça, é preciso um olhar tanto para trás quanto para frente, ou seja, um processo de construção e reconstrução do texto.

Ainda de acordo com Janks, “o *design* nos permite falar sobre como vamos selecionar e organizar toda a gama de signos na construção de sentidos incluídos nos textos: palavras, leiaute, imagens, cores, fontes, movimento, som e outros mais.” (JANKS, 2016, p. 35-46). E quanto ao *redesign*, ela aponta que é “preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo.” (JANKS, 2011, p. 152). O *redesign* “deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros, em que a diferença seja vista como um recurso e em que todos tenham acesso aos bens sociais e às oportunidades.” (JANKS, 2016, p. 37).

Sendo assim, compreender o LC significa reconhecer que os textos são realizados em situações de poder (JANKS, 2016). Ela afirma que “a língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela.” (JANKS, 2016, p. 22). Ao discutir a relação entre linguagem e poder, Janks (2016) nos lembra que a linguagem “pode ser usada para manter e desafiar formas existentes de poder.” (JANKS, 2016, p. 29). Ela explica que em toda relação desigual de poder, temos o opressor e o oprimido e que

se as pessoas se sentirem impotentes diante daqueles que estão no poder, menos força será utilizada (exércitos, polícia, tribunais) para manter a ordem estabelecida. Convencer e persuadir as pessoas a consentir com regras estabelecidas pela sociedade é, muitas vezes, o trabalho das famílias, das religiões, das escolas e dos meios de comunicação. Todas essas instituições sociais usam a linguagem e é, em grande parte,

na e pela linguagem que os significados são mobilizados para manter as coisas como estão. (JANKS, 2016, p. 29).

Em diversos momentos de nossa pesquisa, percebemos essa impotência a que ela se refere, como, por exemplo, quando o(a)s professora(e)s querem realizar diferentes ações em relação à inclusão de aluno(a)s com DI e são impedidos pela ordem estabelecida, por seus superiores hierárquicos; ou quando as famílias desejam que o(a) filho(a) com DI repita o ano escolar por acreditarem que ele(a) ainda não está pronto(a) para ir para o ano escolar seguinte e são convencidas, geralmente, de que a melhor solução é sim a apontada pela escola, o que retira o direito dos pais de tomarem decisões acerca da educação do(a) próprio(a) filho(a).

Ressaltamos, porém, que isso é o que geralmente ocorre, mas, com nossa experiência nas escolas, já pudemos acompanhar situações de pais que se recusam a aceitar as decisões impostas pela SRE/escola, levando os casos ao Ministério Público. Não podemos deixar de pontuar, no entanto, que as situações em que as famílias se recusam a aceitar “o modo como as coisas são” são exceções e estão relacionadas às pessoas que têm uma capacidade maior de agência, de percepção crítica dos fatos e das situações com as quais se deparam no dia a dia, que já perceberam, como explica Janks (2016), que “poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem.” (JANKS, 2016, p. 22). Cabe salientar que essa forma de analisar as questões com as quais se deparam e contra as quais têm de lutar não está relacionada ao grau de escolaridade, por exemplo. Conforme pontuam Takaki e Santana (2014), o “ser crítico independe de escolarização ou especialização.” (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 59).

Retomando a ideia de *redesign*, defendida por Janks (2016), entendemos que é preciso um processo de reconstrução da inclusão de alunos com DI, o que admitimos que não é algo fácil, pois implicaria mudança não só de textos, mas das práticas, e é por isso que concordamos com Janks (2016), quando ela explica que

realizar o *redesign* dos textos não é algo difícil de imaginar e de ser feito. Realizar o *redesign* de práticas é que é o grande desafio porque nosso fazer e agir no mundo estão frequentemente enraizados em nós. Realizar o *redesign* do mundo parece ser algo impossível de ser feito. (JANKS, 2016, p.37).

Apesar dos desafios no que se refere a uma transformação das práticas que envolvem o atendimento ao aluno DI, é esse *redesign* que precisamos fazer. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a comunidade escolar (famílias, docentes e discentes) questione o que está estabelecido. Como afirma essa pesquisadora, “pequenas mudanças podem fazer a diferença.” (JANKS, 2016, p. 38).

Como vimos, o LC se relaciona à possibilidade de mudanças sociais. Nós sabemos que saber ler criticamente não é suficiente para que o(a)s aluno(a)s com DI sejam de fato, incluído(a)s na escola e na sociedade, mas o LC pode fornecer maiores e melhores condições de participação social. O LC pode promover um conjunto de práticas educacionais que enfatizam outras formas de conhecer, ver e estar no mundo, levando em conta diferentes perspectivas (ANDREOTTI, 2014). Janks (2018), ao defender a importância do LC, explica que “enquanto o social constrói quem somos, nós também construímos o social, esse relacionamento dialético é fluido e dinâmico, criando possibilidades de ação social e mudança.” (JANKS, 2018, p. 17).

Por fim, acreditamos que há um amplo campo de pesquisa a investigar, relacionando os estudos do LC ao(a)s aluno(a)s com DI, inclusive analisando as relações de poder que se instauram na efetivação da educação inclusiva, nas escolas públicas. A partir das pesquisas relacionadas às experiências com o LC nos ambientes escolares, podemos, inclusive, fazer propostas de intervenção e de novas metodologias, alterações em currículo e nas formas de avaliação. Os benefícios são não somente para o(a)s aluno(a)s com DI, mas para todo(a)s o(a)s envolvido(a)s, já que precisamos ensinar/aprender a lidar com as diferenças. Além disso, acreditamos que o desenvolvimento do LC, além de provocar mudanças em nossas relações sociais, pode provocar mudanças também na construção da nossa própria identidade.

4.2 As orientações gerais dos documentos oficiais relacionadas à leitura

Para realização da pesquisa, observamos, em relação ao trabalho com a língua portuguesa, as orientações dos documentos oficiais, especialmente os PCN (BRASIL, 1998), o CBC (MINAS GERAIS, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2017). Especificamente em relação à leitura, que é um dos nossos focos de interesse, esses documentos preconizam que ela não pode ser vista como decodificação de textos escritos, deve ser vista como atividade interativa de produção de sentido, conforme consta no quadro a seguir.

QUADRO 15- Orientações sobre práticas de leitura

É preciso que o aluno...

Saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;

- Leia de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade,

- selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;

- desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

- confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;

- articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

- a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;

- b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;

- c) estabelecer a progressão temática;

- d) integrar e sintetizar informações expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;

- e) interpretar recursos figurativos tais como metáforas, metonímias eufemismo, hipérboles etc.;

- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

- Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

- Compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

- Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

Fonte: elaborado com as informações de Minas Gerais (2014, p. 60).

De acordo com os PCN, a “leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 69). É uma atividade que envolve estratégias para selecionar, antecipar, inferir e verificar, sem as quais não há proficiência. “É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.” (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Nesse documento, afirma-se que a importância e o valor dos usos da linguagem são definidos historicamente de acordo com as demandas sociais de cada época e que os níveis de leitura e de escrita que atualmente são exigidos do(a)s leitor(a)s são bem diferentes do que era exigido há algum tempo. E essa exigência só tende a aumentar, por isso “A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.” (BRASIL, 1998, p. 23).

Os PCN reconhecem também que o 3º e 4º ciclos (6º ao 9º anos) têm papel determinante na formação de leitor(a)s. Assim, a escola tem de assumir a tarefa de formar leitor(a)s e deve se planejar por meio de projetos que estejam comprometidos “com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.” (BRASIL, 1998, p. 70).

Em dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental⁶⁴. Nesse mesmo mês, dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 que instituiu e orientou a implantação desse documento, que tem caráter normativo e estabelece o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas pelo(a)s estudantes da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) das redes de ensino e escolares particulares. Ele deve ser respeitado obrigatoriamente em todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo referência nacional para a construção dos currículos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, do Projeto Político Pedagógico das escolas e dos planos de aula do(a)s professore(a)s.

As aprendizagens basilares delineadas pela BNCC devem garantir ao(a)s estudantes da Educação Básica o desenvolvimento de 10 competências gerais, conforme apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 16: As dez Competências gerais da BNCC

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |
|---|

⁶⁴Na BNCC, a educação básica está organizada por etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil, compreende a creche, que atende os bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a Pré-escola, que atende as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). O ensino fundamental, que compreende os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), está estruturado em 05 áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Na área de Linguagens, temos língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa. As diferentes áreas do conhecimento contemplam suas competências específicas e assim também cada componente curricular.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL (2017, p. 9).

Esse documento define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8). A BNCC apresenta também as seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, conforme podemos ver no quadro a seguir:

QUADRO 17 - Competências de linguagens

| |
|--|
| 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. |
| 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. |
| 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. |
| 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente, frente a questões do mundo contemporâneo. |
| 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. |
| 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. |

Fonte: BRASIL (2017, p. 63).

Além das competências gerais e das competências para a área de linguagens, a BNCC também elenca as 10 competências específicas para o ensino de língua portuguesa:

QUADRO 18 - Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental

| |
|--|
| 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. |
| 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. |
| 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. |
| 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. |
| 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. |
| 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. |
| 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. |
| 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). |
| 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. |
| 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. |

Fonte: BRASIL (2017, p.85).

Observamos que nos PCN, a disciplina de língua portuguesa estava organizada em 3 blocos: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Já na BNCC, está estruturado em 04 práticas de linguagem: Leitura, Produção, Oralidade e Análise linguística/Semiótica. Essa organização é semelhante à anterior, mas com a inserção da análise semiótica, que se refere à análise para além do verbal, contemplando as várias semioses que constituem os textos.

Em relação ao Eixo Leitura, a BNCC explicita que

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.(BRASIL, 2017, p. 69).

Por isso, na BNCC, a leitura é

tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2017, p. 70).

Além da estrutura ser apresentada em 04 eixos temáticos, levando em conta os objetos de ensino e as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ensino fundamental, a BNCC apresenta 04 campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública (para os anos iniciais); campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (para os anos finais).

Em cada campo de atuação, são destacados os objetos de conhecimento e as habilidades, de forma contextualizada com as práticas de linguagem, distribuídos nos anos de ensino, em dois segmentos (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental). No segmento do 6º ao 9º ano, anos finais, que corresponde aos anos escolares do(a)s aluno(a)s que participam dessa pesquisa, os objetos de conhecimentos estão distribuídos em três blocos (6º ao 9º ano, 6º e 7º anos, 8º e 9º anos), nos quatro campos de atuação, no eixo da Leitura. O Quadro 19 a seguir ilustra essa distribuição.

QUADRO 19⁶⁵- Objetos de Conhecimento do Eixo da Leitura

| EIXO DA LEITURA | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|
| | 6º ao 9º | 6º e 7º | 8º e 9º |
| CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | <ul style="list-style-type: none"> -Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias -Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto -Efeitos de sentido | <ul style="list-style-type: none"> -Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos -Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital -Apreciação e réplica - Relação entre textos - Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião -Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica -Efeitos de sentido -Efeitos de sentido Exploração da multissemiose | <ul style="list-style-type: none"> -Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos -Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital -Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica -Relação entre textos -Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica -Efeitos de sentido - Efeitos de sentido Exploração da multissemiose |
| CAMPO ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA | <ul style="list-style-type: none"> -Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.) -Apreciação e réplica | <ul style="list-style-type: none"> -Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos -Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social -Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i>, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) | <ul style="list-style-type: none"> -Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos -Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social -Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica |

⁶⁵Apresentamos nesse quadro os objetos de conhecimento relacionados à prática da Leitura, distribuídos nos quatro campos de atuação. Para conhecer os demais objetos de conhecimento nos demais campos de atuação, assim como as habilidades correspondentes, o(a) leitor(a) pode acessar a BNCC disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

| | | Apreciação e réplica -Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos | -Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos |
|---|--|--|--|
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDOS E PESQUISA | -Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero -Relação entre textos -- Apreciação e réplica -Estratégias e procedimentos de leitura -Relação do verbal com outras semioses -Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão | Curadoria de informação | Curadoria de informação |
| CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO | -Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção -Apreciação e réplica -Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos -Adesão às práticas de leitura | -Relação entre textos -Estratégias de leitura Apreciação e réplica -Reconstrução da textualidade -Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos | -Relação entre textos -Estratégias de leitura -Apreciação e réplica -Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos |

Fonte: elaborado com base em Brasil (2017, p. 138).

Outra mudança que também ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa foi a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Após a aprovação da BNCC, estabeleceu-se um regime de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG, para a elaboração do currículo, de forma dialogada entre o Estado e os municípios, que contou com a participação de escolas e profissionais de todas as partes do estado, como está explicitado na apresentação do documento (MINAS GERAIS, 2019, p.2). Já nos textos introdutórios, a equipe explica que ele foi elaborado

a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado. (MINAS GERAIS, 2019, p.2).

A BNCC e o CRMG devem orientar a construção do Projeto Político-Pedagógico de cada escola

que deverá abarcar as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais, considerando tais aspectos na definição do perfil, no planejamento das atividades nas escolas e nas suas metas e ações. Assim, a efetivação do Currículo deverá perpassar a sua discussão no PPP da escola e a sua concreta revisão por parte das unidades escolares, de acordo com os preceitos trabalhados nas normativas municipais, estaduais e nacionais. (MINAS GERAIS, 2019, p.12).

Assim, esses três documentos devem estar inseridos nos Planos de Aula dos professores. A BNCC guiou a elaboração do CRMG, que orienta a elaboração do PPP das escolas e, conseqüentemente, os professores planejam suas aulas levando em consideração esses três documentos. Espera-se que a BNCC indique o ponto aonde se quer chegar e o CRMG trace o caminho até lá. (MINAS GERAIS, 2018).

Como podemos perceber, as orientações para o componente curricular língua portuguesa foram construídas em consonância com a BNCC, em que percebemos um enfoque bastante significativo nos multiletramentos. O CRMG, seguindo os moldes da BNCC, destaca a necessidade de ampliar a visão de letramento tradicional, cujo foco é nas habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal, para uma proposta mais abrangente, em que se considerem os vários recursos semióticos. A pedagogia dos multiletramentos propõe o letramento multimodal, que também se relaciona ao contexto contemporâneo, tendo em vista os grandes avanços tecnológicos e o fenômeno da globalização. Conforme consta no CRMG,

o ensino pautado nos textos multimodais possibilita ao aluno compreender essa diversidade encontrada nos mais diferentes meios de comunicação presentes no cotidiano, sendo, diante disso, cada vez mais “frequente a preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula” (DIONÍSIO, 2005, p. 140). E essa preocupação é norteadada pelo seguinte fato “todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal” (idem, p. 141, grifo da autora). Mayer (2001) apud Dionísio (2005) diz que “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas” (p. 141) constate-se então que quando procuramos uma metodologia que abrange palavras e imagens, aliamos a ludicidade à interação e com isso despertamos um maior interesse nos alunos em aprender. (MINAS GERAIS, 2018, p. 233).

Em relação à educação inclusiva, ela também está prevista na BNCC. Podemos perceber, em diversos momentos do texto da Base, a explicitação do compromisso com uma educação inclusiva. Vejamos um deles:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p. 15).

Como o CRMG foi construído em consonância com a BNCC, obviamente também faz compromisso com uma educação inclusiva:

Ainda sobre as diretrizes para o ensino do componente curricular, também adotamos a perspectiva inclusiva, segundo a qual todos têm o direito de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Todos os alunos devem ser acolhidos independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou econômicas; e todos têm o mesmo direito à aprendizagem, pois as diferenças são inerentes à condição humana e ao exercício da convivência. Além de supor saber lidar com elas, precisa considerar que são as diferenças que permitem diversas compreensões de mundo e da pessoa, ampliando a perspectiva do olhar de cada um sobre a realidade vivida. Assim, as dificuldades enfrentadas no processo evidenciam a necessidade de se criar alternativas para a superação das mesmas, a fim de favorecer a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos. (MINAS GERAIS, 2018, p. 215).

Percebemos que, mesmo com as alterações nos referidos documentos, nossa proposta de investigação continua bastante relevante, não somente para as escolas, mas, principalmente para o(a)s participantes.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos nosso percurso para a realização da pesquisa, bem como nossas escolhas metodológicas. Ela está dividida em quatro subseções: na primeira subseção, 5.1, tratamos dos pressupostos metodológicos adotados; na segunda subseção, 5.2, fazemos um relato dos procedimentos metodológicos que seguimos para o desenvolvimento da pesquisa; na 5.3, descrevemos o contexto da pesquisa e na 5.4, apresentamos o(a)s participantes.

5.1 Pressupostos metodológicos

Optamos por desenvolver esse estudo dentro do paradigma qualitativo de investigação, pois esse tipo de pesquisa oferece um grande número de métodos e abordagens que podem favorecer a compreensão adequada da educação inclusiva, em um contexto específico como o do ensino público na rede estadual de Minas Gerais, numa cidade do interior desse estado.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Como nosso objetivo não é desenvolver pesquisa de base experimental que mereça grandes quantificações, acreditamos que esse tipo de pesquisa atende aos objetivos que foram explicitados na introdução deste trabalho. Além disso, como a pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais e essas realidades podem ser representadas de diversas formas, como afirmam Bauer e Gaskell (2015, p. 23), ela pode ajudar na compreensão do presente, no que tange especialmente à realidade da educação inclusiva, como já afirmamos antes, e, quem sabe, ajudar na elaboração de propostas que melhor atendam seu público-alvo, especialmente o(a)s aluno(a)s com DI.

Também adotamos uma abordagem colaborativa, já que essa, segundo Desgagné (2007), visa estabelecer uma aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática. Ela “supõe a co-construção (sic) de um objeto de conhecimentos entre pesquisador e docentes.” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Para esse pesquisador, esse tipo de abordagem

supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado. (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Assim, acreditamos que essa abordagem é a mais adequada para a pesquisa que desenvolvemos, pois consideramos o contexto real da prática docente, bem como a compreensão que o(a)s participantes, professore(a)s, aluno(a)s e pais/responsáveis têm da situação. Consideramos o ponto de vista do(a)s professore(a)s sobre sua própria prática, suas reflexões e os modos como enfrentam as situações, levando em conta os limites e recursos que apresentam.

Segundo Desgagné (2007),

O pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”. Isto supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os mais professores fazem, mas procurará “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apoia esse agir. (DESGAGNÉ, 2007, p. 11).

Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como colaborativa, ética, democrática e fortalecedora, pois como esclarece Roz Ivanic (1998), na pesquisa colaborativa, o(a)s participantes estão também envolvido(a)s no processo de pesquisa. Procuramos estabelecer uma relação confortável com o(a)s participantes e não baseada na assimetria de poder, pois a parceria construída com ele(a)s pode, inclusive, influenciar a validade dos dados, como afirmam Magalhães e Gieve (1994). Evitamos a exploração dos sujeitos da pesquisa, preservando sua privacidade e dando voz ao(à)s envolvido(a)s para que participassem ativamente com suas observações e reflexões acerca das questões discutidas. Usamos um método interativo de geração de dados, como a entrevista semiestruturada, buscando fortalecer o(a)s participantes e dar um *feedback* ao(à)s profissionais das escolas participantes.

Para a geração, coleta e análise dos dados, utilizamos a técnica de combinação de abordagens metodológicas denominada triangulação, que tem sido indicada por diversos(a)s pesquisadore(a)s, tanto para a teoria quanto para a geração e análise dos dados.

De acordo com Cohen e Manion (1983), “a triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano.” (COHEN; MANION, 1983, p. 254).

Segundo esses autores, essa abordagem de múltiplos métodos apresenta várias vantagens, pois obter os dados por meio de variadas fontes e analisá-los por meio de mais de um método evita uma possível distorção em relação ao que está sendo investigado e valida mais os resultados, além de promover maior confiança do pesquisador. Uma pesquisa em que se utiliza apenas um método pode prover dados de valor limitado e distorcido.

O pesquisador qualitativista americano Norman Denzin (1970 apud COHEN; MANION, 1983, p. 257) estende essa visão de triangulação e estabelece seis categorias de triangulação: triangulação temporal, triangulação espacial, triangulação de procedimentos, triangulação teórica, triangulação de investigador e a triangulação metodológica.

Dessas seis categorias descritas por Denzin, quatro são usadas na educação, de acordo com Cohen e Manion (1983): a triangulação de tempo, a de espaço, a de investigador e a metodológica. Eles ressaltam que a última é mais frequentemente usada e a que tem mais a oferecer.

Nesse estudo, fizemos a triangulação metodológica, gerando os dados por meio de diferentes instrumentos: as notas de campo produzidas durante a observação das aulas e registradas em diário de campo, as entrevistas semiestruturadas com o(a)s participantes da pesquisa e os materiais didáticos utilizados durante o desenvolvimento das aulas.

Na análise das entrevistas, fizemos a triangulação da percepção do(a)s diferentes participantes, professoras, aluno(a)s e família do(a)s estudantes, pois com diferentes perspectivas podemos atingir uma visão mais profunda acerca das representações construídas pelas professoras, pelo(a)s aluno(a)s com DI e por seus familiares.

Também fizemos a triangulação espacial, já que os dados foram coletados em duas escolas públicas estaduais distintas, no interior do estado de Minas Gerais.

Além da triangulação metodológica, espacial e da percepção do(a)s participantes, fizemos também a triangulação teórica dos estudos da educação inclusiva, do Sistema de Avaliação, de estudos sobre a leitura e o letramento e da ADC, visto que esse campo de estudo possibilita desenvolvê-la de forma transdisciplinar, dialogando com outras teorias e levando em conta a relação dialética entre linguagem e sociedade, como já afirmamos anteriormente na fundamentação teórica. Esse campo de estudo é essencial para analisar, especialmente, a constituição identitária do(a)s participantes da pesquisa, as representações construídas por aluno(a)s, pais/responsáveis e professoras, acerca dele(a)s mesmo(a)s, da escola e do ensino.

Com relação aos instrumentos de geração de dados mencionados, fizemos registros em diário de campo durante a observação de aulas ministradas nos anos finais do ensino

fundamental, nas duas escolas, nas salas de aula comuns e nas salas de recursos, no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019. Foram observadas 17 horas/aula de língua portuguesa, em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos e seis horas/aula nas salas de recursos: na escola 1, foram onze horas/aulas de observação, sendo no 7º ano A, 7º B, 8º A, 9º A e sala de recursos, duas horas/aula em cada turma e três horas na sala de recursos. Na escola 2, foram doze horas/aula de observação, sendo no 6º A, uma hora/aula; no 7º B, três horas/aula; no 8º A, uma hora/aula; 9º A e 9º B, duas horas/aula em cada turma; na sala de recursos foram três horas/aulas.

A observação visou ao exame do ambiente escolar, especialmente durante as aulas de língua portuguesa, com o intuito de observar como o(a) aluno(a) com DI interage com colegas e professore(a)s, durante as aulas, como se manifesta, como participa das aulas e das atividades propostas.

Lüdke e André (1986) apud Ferreira; Torrecilha e Machado (2012, p.3) afirmam que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Ainda sobre a observação, Batista Júnior (2016) afirma que a observação

consiste no ato de descrever detalhes do modo mais objetivo possível, as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no momento em que o/a pesquisador/a entra em campo, evitando interpretações e inferências, e pondo de lado os próprios preconceitos. Além disso, a boa observação etnográfica implica necessariamente um cuidado do registro de dados sistematicamente organizados para serem usados como dados de pesquisa. (BATISTA JÚNIOR, 2016, p. 208).

Esse pesquisador recomenda ainda que o(a)s pesquisadore(a)s façam anotações de campo organizadas, incluindo explicações acerca do ambiente de pesquisa, participantes, eventos e cenário físico. Ele lembra também que devem fazer descrições de comportamentos e interações e registrar conversas e demais interações verbais, o que tem muita importância para nossa pesquisa, já que muitas situações ocorridas durante as aulas e durante as entrevistas foram explicadas por meio de conversas informais com os participantes da pesquisa.

Em relação ao diário de campo, Lewgoy e Arruda (2004) afirmam:

O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos. (LEWGOY; ARRUDA, 2004, p. 123-124).

Além do diário de campo, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, em que levantamos questões relacionadas ao ensino, às relações interpessoais, à leitura e à aprendizagem no geral, conforme roteiro disponível nos apêndices A, B, C e D.

Manzini (2004) afirma que a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Consideramos que esse tipo de entrevista é o mais adequado para nossa pesquisa, pois as questões levantadas funcionam como um convite ao(a) entrevistado(a) para falar e, a partir de suas colocações, o(a) entrevistador(a) pode levantar outras questões relacionadas ou pedir mais esclarecimentos em pontos específicos.

Gaskell (2015) explica que

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) quanto o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha uma negociação de realidades. (GASKELL, 2015, p.74).

Esse pesquisador também fala da importância de o(a) entrevistador(a) deixar o(a) entrevistado(a) à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança com ele(a), o que é chamado de *rapport*. Explica que isso pode ser conseguido por meio da “forma como o entrevistador faz as perguntas, por um encorajamento verbal ou não verbal, e mostrando-se tranquilo e à vontade.” (GASKELL, 2015, p.74). Quando o *rapport* é posto em ação, o(a) entrevistado(a) vai se sentir mais à vontade e expansivo para pensar e falar e o(a) entrevistador(a) será mais capacitado(a) para continuar com outras questões e perguntas.

Fairclough (2001) assevera que

Pode-se entrevistar pessoas envolvidas como participantes em amostras do *corpus*, não somente para estimular suas interpretações sobre as amostras, mas também como uma oportunidade para o(a) pesquisadora(a) experimentar problemas que vão além da amostra como tal e tentar descobrir, por exemplo, se uma pessoa está mais consciente do investimento ideológico de uma convenção discursiva particular, em algumas situações mais do que em outras. Ou, na copesquisa, pode-se ter acesso mais fechado e mais formal à perspectiva daqueles que são pesquisados. O ponto a enfatizar é que entrevistas, painéis, etc. são amostras adicionais de discurso, e uma maneira pela qual podem ampliar o *corpus* é simplesmente acrescentá-las. O *corpus* poderia ser considerado não como totalmente constituído antes do início da análise, mas aberto e com possibilidades de crescimento em resposta a questões que surgem na análise. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 278).

Além desses instrumentos de geração de dados, observações e entrevistas, coletamos, para análise, materiais didáticos utilizados pelas professoras e aluno(a)s, bem como amostras de atividades desenvolvidas com o(a)s estudantes, durante o desenvolvimento da pesquisa.

A seguir, apresentamos o Quadro 20 resumitivo com as informações acerca dos instrumentos utilizados na geração de dados.

QUADRO 20 -Resumo dos instrumentos de geração de dados

| Tipo de instrumento usado na geração de dados | Período em que foi utilizado | Quantidade |
|---|---|---|
| Observações | 2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019 | 23 ⁶⁶ horas/aula (sendo 11 h/a na escola 1 e 12 h/a na escola 2) |
| Entrevistas | 1º e 2º semestres de 2019 | 27 (foram entrevistado(a)s 8 professoras: 4 de cada escola; 10 aluno(a)s: 5 de cada escola e 9 familiares: 4 da escola 1 ⁶⁷ e 5 da escola 2) |
| Materiais didáticos | 2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019 | .. |

Fonte: a autora.

Como já afirmamos anteriormente, esta pesquisa de doutorado foi construída com base no arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas em ADC proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), a partir da crítica explanatória de Bhaskar (1986), como exposto na seção 3. Segundo a autora e o autor, esse enquadre fornece uma visão em relação ao que realmente é fazer análise de discurso crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.59) e apresentam

⁶⁶Esclarecemos que esse número corresponde ao número de horas /aula efetivamente observadas. No entanto, houve mais 3 horas/aula (2 na sala de recursos e 1 na sala comum) nas quais não pude efetuar a observação porque os alunos participantes da pesquisa não tinham comparecido às aulas.

⁶⁷Esclarecemos que na escola 1 tem apenas 4 participantes do grupo de familiares porque uma participante é mãe de dois alunos participantes da pesquisa.

os estágios que podem ser vistos como estágios na ADC, mas lembram que não têm necessariamente de serem seguidos na ordem em que estão listados. Ressaltam que esse modelo é um tanto complexo, mas que os analistas podem focar em algumas partes em vez de outras ou ainda reduzir o aparato de acordo com seus propósitos.

Essa proposta de análise, composta de cinco passos, parte da percepção de um problema relacionado ao discurso em alguma parte da vida social; o segundo estágio, que está subdividido em vários tópicos, trata dos obstáculos a serem enfrentados; o terceiro relaciona-se à função do problema na prática; o quarto trata dos possíveis modos de superar os obstáculos e o último estágio propõe uma reflexão sobre a análise.

Nesta pesquisa, o problema objeto de análise é a inclusão de aluno(a)s com DI, no contexto da educação inclusiva, que deve atender ao público-alvo de acordo com as individualidades e necessidades de cada aluno(a) que o compõe. Em conformidade com esse arcabouço, para identificar os obstáculos para a superação do problema, discorreremos sobre a conjuntura no que concerne à educação inclusiva no Brasil, na seção 2; analisamos a prática social de inclusão da qual o discurso é um momento e a relação do discurso com os outros elementos da prática social, por meio da análise dos documentos oficiais que orientam sobre a inclusão do(a)s aluno(a)s com deficiência na rede regular de ensino, dos materiais didáticos utilizados, das atividades desenvolvidas e dos registros feitos em diário de campo durante as observações e por meio das entrevistas, conforme seção 6, para que possamos traçar um panorama de como tem sido desenvolvida a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nas duas escolas públicas estaduais do interior do estado, participantes da pesquisa. Também a partir desses dados, fazemos a análise do discurso, destacando as ordens do discurso e os discursos que se articulam nos dados. Para isso, e tendo em vista o que o *corpus* nos revelou, trabalhamos com as categorias avaliação e interdiscursividade. No tocante à categoria avaliação, recorreremos ao trabalho de Martin e White (2005) concernente ao SA, construído a partir dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1985).

Os últimos passos do arcabouço estão contemplados também nas seções 6 (análise dos dados) e 7 (sistematização dos resultados) e nas reflexões finais.

Na análise, procuramos articular também, além dos estudos da ADC, as questões relacionadas à educação inclusiva, à leitura e aos estudos do letramento crítico.

5.2 Procedimentos metodológicos

Assim que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, em 04 de junho de 2018, CAAE 82491517.3.0000.5152, entramos em contato com as escolas onde pretendíamos desenvolver o trabalho e pedimos autorização aos diretores dos estabelecimentos, que já haviam assinado a declaração da instituição coparticipante, para apresentar o projeto de pesquisa ao(à)s profissionais das escolas administradas por eles. Depois de obter essa autorização, entramos em contato com os professores e professoras, nas próprias escolas, durante as chamadas reuniões de Módulo II. Primeiramente apresentamo-lo na escola 2e depois na escola 1 considerando a disponibilidade do(a)s professores(a)s.

Apresentamos o projeto, por meio de *power point*, explicitando e dando informações acerca da motivação para este trabalho, questões de pesquisa, prazos e etapas, objetivos, metodologia que seria utilizada, passos da pesquisa e ressaltando a importância da participação colaborativa de todo(a)s para a realização deste trabalho. Respondemos a algumas perguntas que foram feitas pelo(a)s profissionais acerca da educação inclusiva e da própria pesquisa e, em seguida, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F). Explicamos que o(a)s professore(a)s de língua portuguesa que tivessem interesse em participar da pesquisa teriam o tempo que julgassem necessário para assiná-lo.

Confessamos que, antes da apresentação nas escolas, estávamos um tanto apreensivas em relação à receptividade do(a)s profissionais, visto que não sabíamos como reagiriam à nossa proposta e porque o tema é um pouco melindroso para alguns(mas). No entanto, ficamos felizes, agradecidas e aliviadas depois de expor nosso projeto. O(A)s professore(a)s demonstraram bastante interesse em participar, inclusive algumas professoras que não são da área de língua portuguesa. Na escola 1, por exemplo, disseram, no mesmo dia, que gostariam de participar, nem quiseram pensar um tempo antes de assinar o TCLE.

Alguns dias depois da apresentação do projeto, comparecemos às escolas para coletar as assinaturas nos TCLEs das professoras que aceitaram participar da pesquisa e depois que elas assinaram o TCLE, fomos às instituições, algumas vezes, para verificar os dias e horários em que elas teriam aulas nas turmas onde havia aluno(a)s com DI e para confirmar quando poderíamos começar a fazer as observações.

Em relação à apresentação do projeto de pesquisa aos pais/responsáveis pelo(a)s aluno(a)s com DI matriculado(a)s nas duas escolas, esclarecemos que pretendíamos fazê-la nas

reuniões de pais. Porém, isso não foi possível porque eles faltavam às reuniões⁶⁸. Depois de algumas tentativas inúteis, resolvemos que teríamos que falar individualmente, em particular, com cada um deles. A escola 1 nos forneceu os números de telefone e o endereço das famílias. Primeiramente, entramos em contato por telefone e agendamos uma visita para falarmos do projeto. Nessa oportunidade também conversamos com o(a)s aluno(a)s sobre a participação dele(a)s na pesquisa.

A equipe de professore(a)s e a supervisão da escola 1 indicaram as turmas, com estudantes com DI, que poderíamos observar, sem nos explicitar o critério de escolha e a pesquisa foi realizada nas turmas indicadas por elas. Na escola 2, selecionamos cinco turmas, em que há aluno(a)s com DI, a partir de uma lista fornecida pela supervisão da escola. Procuramos contemplar os diferentes turnos, matutino e vespertino, e os diferentes anos escolares (6º, 7º, 8º e 9º). Também observamos se a professora regente, de língua portuguesa da sala, seria participante da pesquisa, já que precisaríamos de sua adesão. Esclarecemos que optamos por fazer as observações em cinco turmas, em cada escola, porque, assim, teríamos dez aluno(a)s participando da pesquisa, o que julgamos ser um bom número.

Só foi possível começar a fazer as observações no mês de outubro/2018, principalmente porque estavam reorganizando o calendário escolar por conta das paralisações e greve que ocorreram no primeiro semestre, o que dificultou um pouco o início dessa etapa.

Sobre essas observações, importa relatar que, na escola 1, sempre que chegávamos à sala de aula onde faríamos a observação, a professora regente nos apresentava para a turma, explicando que estávamos fazendo uma pesquisa. Essa apresentação era necessária, principalmente, para atender à curiosidade do(a)s aluno(as), já que ficam sempre muito alvoroçado(a)s quando há algo fora da rotina dele(a)s. Em algumas salas, chegaram a fazer comentários relacionados ao fato de ser a primeira vez que estudariam com duas professoras na sala. Já na escola 2, essa apresentação não foi necessária, visto que trabalhamos lá e o(a)s aluno(a)s nos conhecem. As professoras apenas explicavam que nossa presença na sala era devido a uma pesquisa que estávamos fazendo. Durante as observações, procuramos nos sentar bem próximas ao(à) aluno(a) com DI, participante da pesquisa, para que pudéssemos observar com mais atenção.

Na escola 1, fizemos observação de 08 horas/aula de língua portuguesa, em quatro turmas de ensino regular; na escola 2, observamos 09 horas/aula em 05 turmas. Além dessas

⁶⁸Conseguimos apresentar o projeto de pesquisa, na própria escola (1), apenas para uma mãe. Para as demais, isso foi feito em suas residências.

turmas, também fizemos observações nas salas de recursos, onde funciona parte do atendimento educacional especializado, nas duas escolas. Foram 03 horas/aula em cada uma das escolas.

Nos quadros 21 e 22, apresentamos, resumidamente, as informações relativas às turmas e escolas onde fizemos as observações, com a quantidade de aluno(a)s na sala, aluno(a)s com DI e quantidade de horas/aula observadas.

QUADRO 21-Observação de aulas na Escola 1

| Anos escolares | Turmas | Quantidade de horas/aula observadas | Quantidade de alunos na sala | Quantidade de alunos com DI na sala |
|----------------|--------|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| 7º ano | 7º A | 02 | 34 | 01 |
| 7º ano | 7ºB | 02 | 36 | 01 |
| 8º ano | 8º A | 02 | 32 | 01 |
| 9º ano | 9º A | 02 | 26 | 02 |
| AEE | | 03 | 01 | 01 |
| TOTAL | 04 | 11 | 129 | 06 |

Fonte: a autora.

QUADRO 22- Observação de aulas na Escola 2

| Anos escolares | Turmas | Quantidade de horas/aula observadas | Quantidade de alunos na sala | Quantidade de alunos com DI na sala |
|----------------|--------|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| 6º ano | 6º A | 01 | 37 | 02 |
| 7º ano | 7º B | 03 | 26 | 01 |
| 8º ano | 8º A | 01 | 33 | 03 |
| 9º ano | 9º A | 02 | 36 | 02 |
| | 9º B | 02 | 26 | 03 |
| AEE | | 03 | 01 | 01 |
| Total | 05 | 12 | 158 | 12 |

Fonte: a autora.

Conforme os dois quadros, foram observadas 17 horas/aula de língua portuguesa, em 09 turmas e 06 horas/aula na sala de recursos.

Acreditamos que o número de horas/aula observadas foi suficiente para atender aos nossos objetivos, embora, a princípio, tivéssemos previsto duas horas/aula em cada turma de ensino regular selecionada para a pesquisa. Isso não foi possível porque, algumas vezes, ao chegarmos à sala de aula, verificávamos que o(a)s aluno(a)s com DI não estavam presentes. Então, julgávamos desnecessária a observação nessas situações. Cabe frisar que, quando foi possível, remarcamos com a professora uma nova data. Algumas vezes, isso não foi viável por

diversos motivos, como aplicação de provas, reposição de greve ou comemorações na escola. Então, algumas turmas ficaram com a observação de apenas uma aula.

As anotações foram registradas no diário de campo, no momento da observação e, em alguns casos, fizemos apenas os apontamentos no momento da observação e, posteriormente, no mesmo dia, redigimos as notas. No registro, inserimos nossas impressões pessoais sobre os eventos de letramento observados e anotamos os dados referentes à aula, como data, horário, escola e turma. Para a apresentação das notas de campo, informamos a data em que elas foram produzidas e a escola a que se referem: E1, escola 1 e E2, escola 2.

Na sequência, fizemos uma leitura atenta das notas de campo para identificarmos os aspectos mais relevantes, tendo em vista as orientações oficiais. À medida que se desenvolvia a leitura, anotações foram sendo feitas para guiar as escolhas definitivas. Para a análise das notas de campo, fizemos alguns agrupamentos em relação às formas de atendimento ao(a)s estudantes com DI nas escolas, ao tipo de atividades desenvolvidas, à participação desse(a)s aluno(a)s durante as aulas, às atividades de leitura, aos problemas de indisciplina, de acordo com os dados apontados pelas notas de campo referentes às observações.

No que concerne às entrevistas, foram entrevistado(a)s 08 professoras, 09 alunos e 01 aluna, e 09 pessoas do segmento de pais/responsáveis: 01 avó, 01 pai e 07 mães. Todas as entrevistas foram realizadas durante os meses de maio, junho e julho de 2019. Procuramos seguir os roteiros previamente elaborados (Apêndices A, B, C, D), mas, na maioria das vezes, outras questões pertinentes surgiram durante a realização das entrevistas e foram úteis para complementar as questões discutidas.

Ressaltamos também que, algumas vezes, mesmo após a entrevista ter sido encerrada, ou seja, não estar mais sendo gravada, a conversa com o(a) entrevistado(a) continuou e esse(a) acrescentou informações que achamos importantes, por isso foram feitas anotações no diário de campo, com a autorização dele(a)s.

Quanto às entrevistas com os pais/responsáveis, das dez entrevistas realizadas, apenas três foram realizadas nas escolas. As demais, sete, foram gravadas na casa das famílias, nas datas e horários agendados. Não podemos deixar de registrar que fomos muito bem recebidas pelas famílias e notamos até certa alegria do(a)s participantes ao saberem que poderiam colaborar com a pesquisa. Comparecemos à casa dele(a)s, apresentamos o projeto de pesquisa, explicamos sobre a participação e lemos o TCLE (Apêndice E). Explicamos que poderiam pensar sobre se gostariam de participar da pesquisa e que marcaríamos uma nova data para a entrevista. O(A)s participantes manifestaram o desejo de participar e preferiram assinar o TCLE e gravar a entrevista no mesmo dia. Então, coletamos as assinaturas e passamos à gravação. As

gravações foram realizadas em áudio, por meio de um aparelho de celular, e, em seguida, salvas em uma pasta no nosso computador pessoal, identificadas pelo nome fictício do(a)s entrevistado(a)s. As entrevistas foram organizadas por escola e segmento e depois transcritas.

Antes do início da entrevista, percebemos que alguns(mas) participantes estavam um pouco apreensivo(a)s, mas foram tranquilizado(a)s por nós. Explicamos que poderiam ficar à vontade para responder às perguntas, fazer comentários ou perguntas sobre o que não entendessem. Durante a gravação ficaram tranquilo(a)s e percebemos que ficaram bem envolvido(a)s com as discussões.

Ressaltamos, porém, que durante a realização de algumas das entrevistas, sentimos um pouco de desconforto ao ter de nos referirmos ao(à)s estudantes como “pessoas com deficiência”, já que percebemos que alguns familiares têm dificuldades em aceitar que o(a) filho(a)tem essa limitação. Em alguns momentos, em vez de usarmos a expressão “ter deficiência”, optamos por dizer “ter dificuldades de aprendizagem”.

Em relação às entrevistas com o(a)s aluno(a)s com DI, esclarecemos que, para a inclusão do(a)s participantes do segmento de aluno(a)s, primeiramente o projeto foi apresentado aos pais/responsáveis e somente depois que estes autorizaram a participação do(a)s filhos(a)s foi feita a apresentação da pesquisa ao(à)s aluno(a)s. Esse primeiro contato com o(a)s estudantes ocorreu, em alguns casos, na própria escola, quando conversamos com ele(a)s, individualmente, durante os intervalos das aulas sobre se gostariam de participar da pesquisa. Em outros casos, esse contato ocorreu na casa dele(a)s, no mesmo dia em que falamos com a família.

Fizemos algumas tentativas de gravação das entrevistas na escola, mas não foi possível gravar todas as entrevistas lá devido à falta de alguns(mas) do(a)s estudantes nas datas agendadas ou ao fato de que estavam fazendo atividades avaliativas no horário combinado. Assim, decidimos realizá-las na ocasião em que entrevistáramos os familiares. Ressaltamos que isso não comprometeu a realização da entrevista, ao contrário, percebemos que alguns(mas) estudantes se sentiram mais seguros na presença dos familiares. Dessa forma, seis foram realizadas na casa da família e quatro foram realizadas na escola, seguindo também os mesmos procedimentos: apresentação do projeto, explicação sobre a participação dele(a)s, leitura do Termo de Assentimento (Apêndice H), coleta de assinaturas e gravação.

Esclarecemos também que alguns(mas) do(a)s estudantes, apesar de não se manifestarem durante as aulas, permanecendo a maior parte do tempo calado(a)s, durante a entrevista mostraram-se desinibidos e falantes. Outro(a)s, mesmo mostrando estarem à vontade, demonstraram dificuldades para elaborar respostas, respondendo apenas “sim” ou “não” ou fazendo comentários incoerentes, mesmo com nossa insistência de entrevistadoras.

No que diz respeito às nove entrevistas com as professoras, sete foram realizadas nas escolas onde elas lecionam. Duas professoras pediram autorização para responder a entrevista em casa, por escrito. Elas explicaram que não conseguiriam responder às perguntas sendo gravadas, já que não ficariam à vontade. Acatamos o pedido dessas professoras e pedimos que não fizessem nenhum tipo de consulta para responder às questões do roteiro. Acreditamos que esse fato não comprometeu a análise, já que as professoras demonstraram muita espontaneidade nas respostas.

Durante as entrevistas, as professoras ficaram à vontade para responder às questões propostas, não demonstrando nenhum tipo de constrangimento, apesar de ser uma temática considerada complexa por muito(a)s profissionais da educação.

Outra questão que merece ser pontuada é o fato de, nesse segmento, só haver participantes do sexo feminino. Isso ocorreu porque, nas escolas coparticipantes da pesquisa, na época da apresentação do projeto, havia uma predominância de professoras. Essa prevalência foi confirmada por dados do Censo Escolar de 2018: as professoras representam 80% dos 2, 2 milhões de docentes da educação básica brasileira⁶⁹.

Após a realização das entrevistas, foi feita a transferência dos arquivos do aparelho de celular para o nosso computador pessoal. Na sequência, realizamos as transcrições, seguindo as convenções do grupo de pesquisa PETEDI (Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso) para transcrição de material oral⁷⁰. No entanto, esclarecemos que não observamos todas as normas para a transcrição porque nosso foco é o conteúdo e não os recursos paralinguísticos. Após a transcrição das gravações, todo o material foi desgravado, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. As entrevistas foram arquivadas em pastas separadas por segmento(docentes/discentes/familiares) e identificadas pelo nome fictício do(a)s participantes.

O passo seguinte foi a leitura cuidadosa de todas as entrevistas para termos uma visão geral dos dizeres do(a)s participantes da pesquisa. À medida que desenvolvíamos a leitura das entrevistas, fazíamos anotações dos aspectos mais relevantes e das possíveis categorias que poderiam ser analisadas. Assim como fizemos com as notas de campo, também fizemos alguns apontamentos em relação às formas de atendimento ao(à)s estudantes com DI nas escolas, ao tipo de atividades desenvolvidas, à participação desse(a)s aluno(a)s durante as aulas, às

⁶⁹ De acordo com o Censo Escolar de 2018, as professoras são maioria na educação básica brasileira. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view. Acesso em: 15 nov 2020

⁷⁰ Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/issue/view/1521/Edi%C3%A7%C3%A3o%20completa>. Acesso em 15 nov 2020.

atividades de leitura, aos problemas de indisciplina, à formação de professores e aos fatores que dificultam/facilitam a inclusão, de acordo com os tópicos discutidos nas entrevistas. Verificamos que as categorias mais promissoras, no sentido de serem bastante recorrentes nas entrevistas, são a interdiscursividade e a avaliação.

Assim, na primeira versão da tese, organizamos a análise das notas de campo referentes às observações das aulas em uma parte, separada das entrevistas, olhando especificamente para o modo como ocorre o atendimento ao(à)s estudantes com DI, para o tipo de atividades desenvolvidas com esse(a)s aluno(a)s, para a forma como participam das aulas, para o trabalho com a leitura e para algumas questões relacionadas às orientações oficiais, como número de aluno(a)s nas salas e exigência de laudo. Em outra parte, fizemos a análise das entrevistas olhando especificamente para os discursos do(a)s participantes da pesquisa, especialmente para as representações e avaliações materializadas em seus dizeres.

Na qualificação da tese, a banca sugeriu-nos rever a forma de apresentação da análise, já que seria importante haver um diálogo entre os dados obtidos com as observações e os dados das entrevistas. Fizemos, então, novos agrupamentos dos dados e uma reconfiguração do modo de apresentação da análise. Também foi necessário um ajuste nos objetivos e título da pesquisa.

Por fim, após a etapa de análise dos dados, fizemos uma discussão dos resultados e uma reflexão sobre eles e sobre a pesquisa.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 23 resumitivo dos passos que foram adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

QUADRO 23 - Resumo dos procedimentos metodológicos

| ETAPAS | ATIVIDADE |
|--|--|
| • PRIMEIRA ETAPA | 1) Aprofundamento do referencial teórico que serve de apoio para esse estudo, especialmente os estudos da ADC, das leis que regem a educação inclusiva no Brasil, da DI no contexto da educação inclusiva, do Sistema de Avaliação e dos estudos relacionados à leitura e ao letramento; ⁷¹ |
| | 2) Contato com a direção das escolas; |
| | 3) Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos. |
| • SEGUNDA ETAPA (Após aprovação do CEP) | 1) Apresentação do projeto à comunidade escolar: professore(a)s, aluno(a)s e pais/responsáveis e convite para participarem da pesquisa; |
| | 2) Observação de 23 aulas ⁷² , no ensino regular, nas salas de aulas comuns e nas salas de recursos do AEE, em duas escolas estaduais de Minas Gerais, ministradas ao(a)s aluno(a)s com DI e registro em notas de campo; |
| | 3) Coleta de amostras de materiais didáticos utilizados pelas professoras nas aulas de língua portuguesa com o(a)s aluno(a)s com DI; |
| | 4) Realização das entrevistas semiestruturadas com aluno(a)s, pais/responsáveis e professoras; |
| | 5) Transcrição das entrevistas; |
| | 6) Agrupamento das transcrições das entrevistas levando em conta o segmento do(a) participante, se aluno(a)s, pais/responsáveis ou professoras. |
| • TERCEIRA ETAPA | 1) Leitura minuciosa das notas de campo para identificar os aspectos mais relevantes, tendo em vista as orientações oficiais relacionadas à inclusão de aluno(a)s com DI e ao ensino de língua portuguesa, comparadas à prática; |
| | 2) Agrupamento das informações de acordo com os aspectos destacados durante a leitura das notas de campo; |
| | 3) Leitura minuciosa das entrevistas para ter uma visão geral dos dizeres do(a)s participantes da pesquisa e para identificação das categorias de análise da ADC mais promissoras; |
| | 4) Análise preliminar das notas de campo referentes às aulas observadas, das entrevistas realizadas e dos materiais didáticos utilizados durante as aulas pelas professoras, à luz dos pressupostos teóricos da ADC, do SA, dos estudos sobre a educação inclusiva, da leitura, dos letramentos. |
| • QUARTA ETAPA | 1) Reconfiguração da análise e de sua organização e ajustes no trabalho, após a qualificação da primeira versão da tese; |
| | 2) Aprofundamento da análise, discussão dos resultados, reflexão sobre eles, sobre a análise e sobre a pesquisa. Durante essa etapa também houve uma maior reflexão sobre a efetivação da educação inclusiva nas escolas. |

Fonte: a autora.

Ressaltamos que também tínhamos o intuito, na quarta etapa da pesquisa, de nos reunirmos com o(a)s profissionais da escola para a realização de oficinas com o objetivo de elaborarmos propostas de atividades de leitura que pudessem ser desenvolvidas com as turmas dos anos finais do ensino fundamental. Também era nosso propósito apresentar um *feedback* à escola e seus profissionais sobre os resultados da pesquisa. Como esses passos não foram

⁷¹Colocada como primeira etapa, mas o aprofundamento do referencial teórico foi feito durante todas as fases da pesquisa.

⁷²Número de aulas efetivamente observadas, como já explicamos anteriormente, já que em mais três horas/aula comparecemos à escola, mas não foi possível efetivar a observação porque os alunos participantes tinham faltado às aulas.

possíveis devido ao contexto pandêmico que estamos vivendo, essas ações serão executadas assim que os encontros presenciais nas escolas forem possíveis.

5.3 O contexto da pesquisa

Nesta subseção, fazemos a apresentação das duas escolas onde foi desenvolvida a pesquisa e da forma como elas organizam seu trabalho⁷³. Nelas realizamos as observações das aulas e selecionamos o(a)s participantes. São duas instituições de ensino no interior de Minas Gerais que oferecem cinco horários de 50 minutos diariamente, nos turnos matutino e vespertino⁷⁴. No turno matutino, as aulas se iniciam às 7:00 horas e se encerram às 11:25, com intervalo de 15 minutos para o recreio após o terceiro horário; no turno vespertino, o início é às 13:00 e o encerramento às 17:25.

A escola 1 foi criada no ano de 1964, mas naquela época não com o nome que tem hoje, e oferecendo somente de 1ª a 4ª série. Com o passar dos anos, começou a oferecer as demais séries do 1º grau. Hoje oferece todo o ensino fundamental,⁷⁵ anos iniciais e finais, e funciona em dois turnos, matutino e vespertino, com 17 turmas de aluno(a)s, no ano de 2019. No turno matutino, possui 239 aluno(a)s, em 09 turmas de 5º, 6º, 7º 8º e 9º anos. No vespertino, possui 237 aluno(s), em 08 turmas de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos, totalizando 476 aluno(a)s.

Essa escola possui 09 salas de aula, todas com ventiladores; biblioteca; banheiros para aluno(a)s e profissionais; sala de vídeo, que é usada para reuniões e pelo(a)s professore(a)s; cantina; sala de computadores, mas com apenas 07 funcionando; sala de recursos, de secretaria, de professore(a)s, de supervisão, de direção e de departamento pessoal e administrativo, além de uma quadra coberta.

Em relação ao quadro de pessoal, conta com um professor na função de diretor, um professor na função de vice-diretor, duas supervisoras, cinco profissionais que atuam na secretaria e nove que desempenham as atividades de auxiliar da educação básica e de PEUB⁷⁶. Possui 08 professoras regentes, 01 professor de educação física e 03 professoras de apoio nos

⁷³Os dados apresentados foram obtidos em conversa informal com uma das supervisoras das escolas.

⁷⁴A escola 2 oferece também o turno noturno.

⁷⁵O ensino fundamental compreende 09 anos de duração, conforme determinado pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, nº 2197 de 26 de outubro de 2012. Essa etapa da educação básica estrutura-se em 04 ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais: “Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II – Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III – Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV – Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano”. (MINAS GERAIS, 2012, p. 5).

⁷⁶PEUB corresponde a Professor para o ensino do Uso da Biblioteca.

anos iniciais. Nos anos finais, são 15 professore(a)s regentes e duas professoras na sala de recursos.⁷⁷

A escola 2 foi criada em 1963, com um nome e classificação diferente. A princípio, era denominada como ginásio e não pertencia ao estado. Hoje é escola estadual e atende em três turnos, matutino, vespertino e noturno, contando com 562 aluno(a)s. Ela oferece os anos finais do ensino fundamental, 6º, 7º, 8º e 9º ano, e o ensino médio. No turno matutino, são doze turmas, sendo 01 de cada ano do ensino fundamental e 04 turmas de 1º, 02 de 2º e 02 de 3º, do ensino médio. No turno vespertino, são 05 turmas de ensino fundamental, sendo 02 turmas de 6º, 01 de 7º, 01 de 8º e 01 de 9º ano. O turno noturno, tem início às 19:00 horas e encerra-se às 22:15. Nesse turno, há o ensino regular somente nas turmas de 1º, 2º e 3º do ensino médio. As demais turmas são de EJA, Educação de Jovens e Adultos: 2º e 4º períodos da EJA fundamental e 2º período da EJA médio.

Essa escola possui, além das 12 salas de aula (todas com ventiladores), biblioteca, sala de vídeo, sala de recursos, sala de computadores (com muitos computadores, mas poucos funcionando, apenas 16), sala de professore(a)s, de direção e supervisão, secretaria, sala de departamento pessoal e administrativo, banheiros para professore(a)s e para o(a)s alunos(a)s, cantina, 01 quadra coberta e 01 quadra não coberta.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola 2 conta com 01 professora na função de diretora, 02 professoras na função de vice-diretora, 02 supervisoras, 05 profissionais que atuam na secretaria e 16 que desempenham as atividades de auxiliar da educação básica e de PEUB. Possui 46 professoras regentes, 03 professoras de apoio e 02 professoras de sala de recursos.

Esclarecemos que as salas de recursos, nas duas escolas, funcionam em dois turnos, matutino e vespertino. Em cada turno há uma professora responsável pelo trabalho com o(a)s aluno(a)s. Essa sala tem um horário específico de funcionamento, porque o horário é feito de forma que atenda ao público-alvo da educação especial, com dois horários/aula semanais para cada aluno(a) individualmente. Na escola 2, o(a)s aluno(a)s atendido(a)s na sala de recursos têm laudo de algum profissional da saúde; já na escola 1, as professoras atendem também aluno(a)s com dificuldades de aprendizagem, indicado(a)s pelas professoras regentes, juntamente com a supervisão.

Como podemos perceber, as duas escolas contam com uma boa estrutura física para atender de maneira quase satisfatória a comunidade escolar, porém há constantes reclamações dos profissionais e do(a)s aluno(a)s das duas escolas a respeito do funcionamento da sala de

⁷⁷Dados referentes ao ano escolar de 2019.

computadores, o que nos foi relatado pelas supervisoras que nos atenderam. Elas afirmam que há muitos computadores nas salas, mas somente alguns funcionam adequadamente, pois falta manutenção. De acordo com o(a)s profissionais da escola, essa manutenção deveria ser feita por profissionais contratados pela SEE. Outra possibilidade seria a SEE disponibilizar verba para as próprias escolas providenciarem a manutenção dos computadores. Não faz sentido haver uma sala cheia de computadores inutilizáveis na escola. Elas explicaram que, quando o(a)s professore(a)s precisam utilizar computador com o(a)s aluno(a)s, ele(a)s levam a turma para a sala de vídeo, mas há somente uma sala de vídeo para toda a escola, ou seja, quando um profissional está usando, não é possível outro utilizar. Além disso, não dá para desenvolver atividades em que o(a)s próprio(a)s aluno(a)s acessem os computadores.

5.4 Os participantes da pesquisa

Participam desta pesquisa 08 professoras. Da escola 1, foram incluídas 02 professoras regentes de língua portuguesa que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE. Elas atuam nos anos finais do ensino fundamental, nos 7º, 8º e 9º anos, no turno matutino, em cujas salas havia aluno(a)s com DI. Foram incluídas também 02 professoras que trabalham somente com aluno(a)s com deficiência, como professoras de apoio e da sala de recursos.

Da escola 2, foram incluídas 03 professoras regentes que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE. Elas também atuam nos anos finais do ensino fundamental, nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, no turno matutino e nos 7º e 9º no turno vespertino, em turmas onde há aluno(a)s com DI. Esclarecemos que uma das professoras regentes atua nas duas escolas e participa da pesquisa pelas duas escolas. Além das professoras regentes, foi incluída 01 professora que trabalha como professora da sala de recursos.

Ressaltamos, como já afirmamos, que alguns(mas) professore(a)s de outros componentes curriculares manifestaram interesse em participar, mas como o foco principal são questões relacionadas à leitura em língua portuguesa, ele(a)s não foram incluído(as).

No Quadro 24 abaixo, sintetizamos as informações acerca das professoras⁷⁸ participantes da pesquisa.

⁷⁸Para preservar a identidade do(a)s participantes da pesquisa, todos os nomes utilizados, das professoras, alunos e alunas ou dos pais/responsáveis são fictícios.

QUADRO 24 - Professoras participantes da pesquisa

| Professoras/escola | Idade | Formação | Situação funcional | Tempo de atuação (anos) | Número de escolas em que trabalha | Quantidade de turmas em que atua | Quantidade de alunos com DI nas turmas |
|--------------------|-------|-----------|--------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| Betânia/E1 | 56 | Letras | Designada | 22 | 02 | 03 | 03 |
| Solange/E1 | 29 | Letras | Designada | 10 | 02 | 11 | De 8 a 10 |
| Luísa/E1 e 2 | 43 | Letras | Designada | 10 | 02 | 05 | 10 |
| Laura/E2 | 49 | Letras | Designada | 22 | 02 | 10 | 02 |
| Taís/E2 | 34 | Letras | Designada | 12 | 02 | 05 | 02 |
| Júlia (AEE)/E1 | 39 | Pedagogia | Efetiva | 19 | 01 | 02 | 32 |
| Brenda (AEE)/E2 | 50 | Pedagogia | Designada | 15 | 01 | 01 | 18 |
| Roberta(AEE)/E1 | 43 | Pedagogia | Designada | 13 | 02 | 02 | 02 |

Fonte: a autora.

Esclarecemos que os dados referentes às profissionais foram obtidos por meio da entrevista, em que o primeiro tópico abordado foi relacionado ao perfil de cada uma (idade, formação, tempo em que atua na profissão, número de escolas em que trabalha, número de turmas, quantidade de aluno(a)s com DI que atende, tempo de trabalho na educação inclusiva ou com aluno(a)s com deficiência). Acreditamos serem relevantes essas informações para demonstrarmos que todas as professoras são habilitadas e que atuam há muito tempo na sala de aula, com experiência na docência e na educação inclusiva e são designadas⁷⁹ para a função que desempenham, exceto uma das professoras do AEE, que é efetiva. As professoras do AEE, além da habilitação em Pedagogia, têm também cursos de especialização em Educação Especial. Chama nossa atenção, porém, o fato de apenas uma delas ser efetiva na rede de ensino estadual.

As professoras Betânia, Solange, Luísa, Laura e Taís atuam nas salas de ensino regular. A professora Júlia atua como professora de apoio e como professora da sala de recursos; a professora Brenda atua como professora da sala de recursos e como professora para orientação do uso da biblioteca (PEUB).

Também é importante esclarecer que as duas professoras, Brenda e Júlia, que informaram trabalhar em apenas uma escola, possuem dois cargos na mesma escola, ou seja, todas as professoras que participam da pesquisa fazem dobra de turno.

Participam da pesquisa 09 alunos e 01 aluna. Foram incluído(a)s aquele(a)s autorizado(a)s pelos pais ou responsáveis, que aceitaram participar da pesquisa, apresentaram o TCLE assinado e assinaram o TAM. Ele(a)s estão cadastrado(a)s no SIMADE como aluno(a)s

⁷⁹ Ser designado na rede estadual de Minas Gerais é quando o(a) professor(a) é contratado(a) por tempo determinado para desempenhar a função. Geralmente as designações ocorrem no início do ano letivo, quando os cargos disponíveis nas escolas não foram preenchidos pelos profissionais efetivos ou durante o ano letivo, quando algum(a) profissional sai em licença ou férias.

com DI e estão matriculados(a)s em uma das escolas participantes, no ensino fundamental anos finais. Foram 05 alunos da escola 1; já da escola 2, foram 04 alunos e 01 aluna.

No Quadro 25 a seguir, estão as informações, obtidas por meio das entrevistas, referentes ao perfil do(a)s aluno(a)s e a sua trajetória escolar.

QUADRO 25- Alunos e aluna participantes da pesquisa

| ALUNO (A) | ANO ESCOLAR | ESCOLA ONDE ESTUDA | IDADE | FREQUENTA SALA DE RECURSOS? | TEM PROFESSOR DE APOIO? | JÁ FOI REPROVADO(A)? |
|-----------|-------------|--------------------|-------|-----------------------------|-------------------------|----------------------|
| Celso | 7º | Escola 1 | 15 | Sim | Não | Sim |
| Frederico | 7º | Escola 1 | 14 | Sim | Não | Não |
| Nícolas | 8º | Escola 1 | 14 | Sim | Não | Não |
| Pablo | 9º | Escola 1 | 16 | Sim | Sim | Sim |
| Paulo | 9º | Escola 1 | 16 | Sim | Sim | Sim |
| Bruno | 6º | Escola 2 | 12 | Sim | Não | Não |
| Jonas | 8º | Escola 2 | 15 | Não | Não | Sim |
| Elvis | 9º | Escola 2 | 14 | Não | Não | Não |
| Orlando | 7º | Escola 2 | 17 | Sim | Sim | Sim |
| Ester | 9º | Escola 2 | 17 | Sim | Não | Sim |

Fonte: a autora.

Como podemos perceber, 09 participantes são do sexo masculino e apenas uma é do sexo feminino. Da escola 1, são cinco alunos, sendo 02 de 7º ano, mas de turmas diferentes; 01 de 8º e 02 de 9º ano. Da escola 2, são 04 alunos e 01 aluna, sendo 01 de 6º ano; 01 de 7º, 01 de 8º e 01 aluno e 01 aluna de 9º, mas de turmas diferentes. Ele(a)s têm idade entre 12 e 17 anos e frequentam a sala de recursos, exceto dois alunos. Eles explicaram que não frequentam a sala de recursos porque trabalham. Os alunos Paulo e Pablo estudam na mesma sala que uma colega que tem síndrome de Down e, por isso, a mesma professora de apoio atende os três estudantes. Apenas quatro alunos não foram reprovados nenhuma vez.

Do segmento de pais/responsáveis, foram incluído(a)s aquele(a)s que têm filho(a)s com DI matriculado(a)s nessas escolas, no ensino fundamental final, e que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE. Assim, participam da pesquisa 07 mães, uma avó e um pai de aluno(a). Ressaltamos que uma participante é mãe de dois alunos, por isso o número de aluno(a)s é 10 e de pais é somente 09. Desse total, 04 participam como mães de 05 alunos da escola 1. Da escola 2, são 03 mães, 01 avó (responsável pela única aluna participante da pesquisa) e 01 pai.

No Quadro 26 a seguir, sintetizamos os dados referentes aos pais/responsáveis participantes.

QUADRO 26 -Pais/responsáveis participantes da pesquisa

| Pais/responsáveis | Filho/a | Ano escolar | Escola |
|--------------------------|----------------|--------------------|---------------|
| Renata | Celso | 7º “A” | Escola 1 |
| Ione | Frederico | 7º “B” | Escola 1 |
| Neide | Nícolas | 8º “A” | Escola 1 |
| Cecília | Pablo | 9º “A” | Escola 1 |
| Cecília | Paulo | 9º “A” | Escola 1 |
| Juliana | Bruno | 6º “A” | Escola 2 |
| Maria | Jonas | 8º “A” | Escola 2 |
| Elaine | Elvis | 9º “A” | Escola 2 |
| Kennedy | Orlando | 7º “B” | Escola 2 |
| Simone | Ester | 9º “B” | Escola 2 |

Fonte: a autora.

Detalhados os pressupostos e procedimentos metodológicos, bem como apresentados o contexto da pesquisa e o(a)s participantes, passamos à seção seguinte, destinada à análise dos dados.

6 UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE INCLUSÃO DE ALUNO(A)S COM DI E PARA AS REPRESENTAÇÕES E IDENTIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS NESSA E A PARTIR DESSA PRÁTICA

Nesta seção, apresentamos a análise das observações das aulas e das entrevistas realizadas com o(a)s participantes da pesquisa. Como já afirmamos anteriormente, uma parte dos dados que compõem o *corpus* foi gerada a partir da observação de aulas, nas salas regulares (17 horas/aula) e nas salas de recursos (06 horas/aula), com registro das notas no diário de campo e amostras de atividades desenvolvidas durante as aulas. A outra parte do *corpus* corresponde aos dados gerados a partir de entrevistas semiestruturadas efetuadas com o(a)s participantes da pesquisa: 08 professoras das classes comuns do ensino regular e do AEE, 10 aluno(a)s com DI e 09 pessoas do segmento de pais/responsáveis por esse(a)s aluno(a)s.

Após a leitura atenta das notas de campo referentes às observações e da leitura das transcrições das entrevistas, verificamos que elas abordam alguns aspectos bastante relevantes para esse estudo, como a descrição de como ocorre o atendimento ao(às) aluno(a)s com DI, da relação desse(a)s estudantes com colegas e professoras, do tipo de atividades desenvolvidas pelo(a)s aluno(a)s, da forma de participação dele(a)s durante as aulas, do trabalho de leitura e articulação das várias semioses e ainda questões relacionadas à existência ou não de laudo médico para o(a)s aluno(a)s, o número de aluno(a)s nas turmas e os problemas de indisciplina.

Por meio da análise das notas de campo e das transcrições das entrevistas, observamos como a prática social da inclusão de aluno(a)s com DI ocorre no espaço da escola, especialmente nas salas de aulas regulares e nas salas de recursos, seu momento discursivo e sua relação com outros elementos dessa prática, parte da conjuntura e da função do problema na prática, procurando evidenciar os obstáculos à superação ou à minimização do problema em questão, em consonância com o arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999). Além disso, também buscamos compreender os eventos de letramento dos quais esse(a)s aluno(a)s participam, o que é incluído nesses eventos, como tais discentes se portam na sala de aula, como são tratado(a)s, como se relacionam com o(a) professor(a) e com o(a)s colegas, quais dificuldades apresentam no tocante à leitura e às relações interpessoais, como ele(a)s se representam e se avaliam e como são representado(a)s e avaliado(a)s.

Esta análise, que está organizada em cinco subseções, ajuda-nos a compreender como se efetiva a inclusão do(a)s aluno(a)s com DI, nas duas escolas pesquisadas, no contexto da educação inclusiva. Na subseção 6.1, pontuamos alguns aspectos relacionados à inclusão dos(a)s aluno(a)s com DI, tais como foram observados na prática. São discutidas as questões

relacionadas ao atendimento a esse(a)s aluno(a)s, a sua participação, às atividades desenvolvidas durante as aulas, aos fatores facilitadores/dificultadores da inclusão e às sugestões e estratégias para promoção da inclusão desse(a)s aluno(a)s. Também tecemos comentários acerca de questões relacionadas aos laudos médicos e problemas de indisciplina na sala de aula. Na subseção 6.2, apresentamos como a leitura é trabalhada com o(a)s aluno(a)s com DI, como o(a)s participantes representam a leitura, se/como a abordagem da articulação das várias semioses que compõem os gêneros é contemplada nesse trabalho, como o(a)s aluno(a)s com DI acompanham e participam das aulas, como se manifestam oralmente, se leem, se copiam, se interagem com o(a)s colegas e com a professora e quais dificuldades apresentam. Também apresentamos os maiores entraves para o desenvolvimento da habilidade de leitura, de acordo com o(a)s entrevistado(a)s. Na 6.3, analisamos como as professoras representam e avaliam discursivamente o(a)s estudantes com DI, a educação inclusiva, o ensino que a ele(a)s é ofertado, a DI e o trabalho com o(a)s estudantes com DI. Na subseção 6.4, analisamos como os familiares do(a)s aluno(a)s o(a)s representam e o(a)s avaliam discursivamente, as relações construídas no contexto escolar, a escola e o ensino que a ele(a)s é oferecido. Na 6.5, trazemos a voz do(a)s estudantes com DI, revelando como ele(a)s se representam, se avaliam e representam o ensino que lhes é oferecido na escola.

Para atingir nossos objetivos em relação à análise das representações e das avaliações, utilizamos os estudos de Fairclough (1989, 2001, 2003), de Chouliaraki e Fairclough (1999) e o SA (MARTIN e WHITE, 2005) mais especificamente o subsistema atitude, que apresenta as regiões do afeto, do julgamento e da apreciação, conforme já demonstrado na fundamentação teórica. Para atingir nossos objetivos em relação à análise das questões relacionadas à leitura e letramento, utilizamos os estudos do LC e as orientações dos documentos oficiais referentes ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente em relação à leitura, como a BNCC e o CRMG. Também utilizamos os estudos referentes à inclusão, à inclusão de estudantes com DI e às resoluções que regem a educação inclusiva em Minas para analisarmos as questões específicas da inclusão.

Tendo em vista nossos propósitos, passamos, a seguir, à análise.

6.1 A “inclusão” de aluno(as) com DI na prática: um foco no que se viu na esfera escolar

Durante o período da realização das observações e das entrevistas, surgiram algumas questões que julgamos muito relevantes para este estudo, já que revelam aspectos da prática social de atendimento ao(a)s aluno(a)s com DI, tanto nas salas comuns, como nas salas de

recursos, por isso não podem ser ignoradas nesta análise. Assim, nesta subseção, analisamos como ocorre efetivamente a inclusão do(a)s aluno(a)s com DI nas escolas onde desenvolvemos a pesquisa, pontuando alguns aspectos relacionados ao atendimento a esse(a)s estudantes, a sua participação nas aulas, às atividades desenvolvidas por/com ele(a)s, aos fatores facilitadores/dificultadores da inclusão e às sugestões e estratégias para promoção da inclusão.

6.1.1. O atendimento ao(à)s aluno(a)s com DI

Em relação ao atendimento ao(à) aluno(a)s com DI, podemos afirmar, a partir, principalmente, das observações realizadas, que ele ocorre na classe comum, na sala de recursos e com a PEUB. Na sala de aula comum, o(a)s aluno(a)s com DI são atendido(a)s praticamente da mesma forma que o(a)s demais aluno(a)s da sala. No entanto, essa realidade, em nosso entendimento, não está de acordo com o que preconizam os documentos oficiais acerca da inclusão, já que é fundamental que esse(a)s estudantes sejam atendido(a)s em suas necessidades específicas, não basta estar na sala de aula para que desenvolvam suas potencialidades.

Em uma das observações, no 7º ano A, da escola 1, no final do horário, depois que o(a)s aluno(a)s saíram da sala, a professora Luísa, em particular, explicou-nos como acontece, geralmente, o atendimento ao(à)s aluno(a)s “com dificuldades”⁸⁰: ele(a)s frequentam a sala de recursos no período vespertino e/ou fazem aula de reforço com a PEUB. Ela nos disse que o aluno Celso, do 7º A, deveria frequentar o AEE à tarde, já que estuda no período matutino, mas ele não frequenta. Nas palavras dela, ele “faz PEUB”⁸¹ no horário de aula. Ela disse também que nessa sala havia mais dois alunos com mais dificuldades que o aluno Celso, mas que, como eles não têm um laudo e não estão cadastrados no SIMADE, não foram indicados para participar da pesquisa.

Na segunda aula observada nessa turma, 7º A, em determinado momento, a professora se aproximou do aluno Celso, olhou seu caderno e disse que ele não estava fazendo todas as tarefas. Como estávamos sentadas bem próximas a ele, pedimos para ver o caderno dele e, conforme registramos no diário de campo,

(09) Percebemos que há muitas, muitas atividades em branco, sem responder. A professora dá visto no caderno e escreve “caderno incompleto”. Perguntamos por que não faz as tarefas. Ele disse que é porque

⁸⁰ Na escola, é comum ouvirmos as expressões “aluno(a)s com dificuldades”, “aluno(a)s especiais”, “alunos inclusivos”, “alunos inclusos” para se referir ao(à)s estudantes com deficiência.

⁸¹ “Fazer PEUB” significa que o(a) aluno(a) vai para a biblioteca, durante o horário de aulas ou não, para ser atendido, com aulas de reforço, pelo(a) professor(a) que trabalha lá.

não dá conta. Dissemos: “Mas a professora corrige o dever no quadro, é só você copiar”. Ele respondeu: “Essas que estão em branco é porque ela não passou no quadro, foi só ditado. Aí eu não dou conta”. Perguntamos se não tem alguém em casa que possa ajudá-lo com as tarefas. Ele disse que não, só o irmão, mas ele trabalha durante o dia e estuda à noite, então não tem tempo. (Nota de campo, 06/11/2018, E1).

Esse fato, de o(a) aluno(a) não anotar as respostas das atividades no caderno ou não corrigir todas as atividades, também se repetiu em outras aulas observadas, com outro(a)s aluno(a)s com DI. Pudemos observar que, de fato, alguns(mas) aluno(a)s com DI não conseguem formular as próprias respostas para as atividades. Eles(a)s sempre esperam o(a)s professore(a)s anotarem na lousa para copiarem e quando isso não ocorre, ele(a)s deixam as atividades sem responder.

Percebemos essa situação como muito complexa, pois as decisões que são tomadas envolvem muito(a)s profissionais e suas crenças, as relações que são estabelecidas nessa prática social, os materiais que são utilizados e os discursos materializados (ou não) nos documentos oficiais. Exemplificamos o atendimento na sala de aula comum com uma ocorrência em uma turma, mas esse tipo de atendimento ocorre em todas as turmas observadas.

Parece-nos que a escola não tem autonomia para implementar um trabalho no qual realmente acredite porque está sempre subordinada às orientações superiores. Nós sabemos que as práticas são constituídas na vida social, em seus diferentes domínios, política, educação, cultura, incluindo, neste bojo, a vida cotidiana. Isso nos faz lembrar o aspecto ontológico, de que a vida é um sistema aberto, temos um sistema aberto. Os elementos dessas práticas estão conectados, mas nenhum se reduz ao outro. As relações fazem parte desses momentos, podendo ser configuradas como de solidariedade ou de poder. No caso da escola, percebemos, claramente a relação de poder existente entre ela e instâncias superiores. Isso faz com que perca sua autonomia, condicionando suas práticas de inclusão de aluno(a)s DI, a outras que lhe são impostas.

Um exemplo disso é a questão da exigência do laudo, que discutimos na seção 2 e que é recorrente nesta pesquisa. De acordo com a Nota Técnica Nº 04 de 2014 do MEC, a exigência do laudo médico não pode cercear os direitos da pessoa com deficiência. Assim, não faz sentido o(a) estudante deixar de ter acesso ao AEE ou a outro benefício porque não tem um laudo médico, como aponta a professora.

Percebemos, como aponta Fairclough (2003), que o discurso é um elemento constituinte da prática social de inclusão e está relacionado a outros elementos dessa prática, constituindo-os e sendo constituído por eles. Em relação aos materiais utilizados, destacamos o uso do livro didático. Questionamos que tipo de aprendizagem é desenvolvida quando do(a)

aluno(a) é cobrado que simplesmente copie as questões do livro e depois copie as respostas que a professora passa na lousa. Além disso, percebemos que, muitas vezes, nem a cópia é feita corretamente, já que copiam do livro e da lousa com muitos desvios, tanto gramaticais quanto de convenções da escrita.

Na sala, observamos que o(a)s participantes desta pesquisa geralmente se sentam mais à frente, próximo(a)s à mesa da professora. Do(a)s 10 aluno(a)s participantes, apenas 04 se sentam mais ao fundo da sala. Acreditamos que o lugar em que o(a) aluno(a) se senta é relevante, pois o(a) professor(a) pode acompanhar mais de perto o desempenho desse(a)s aluno(a)s, se este(a)s estiverem sentado(a)s mais próximo(a)s daquele(a)s. Quando ele(a)s se sentam mais ao fundo da sala, podem, por exemplo, deixar de fazer as atividades mais facilmente, pois o(a) professor(a) pode não perceber que não estão fazendo. Além disso, como ele(a)s geralmente ficam bastante tímido(a)s na sala comum, se estiverem mais próximo(a)s ao(a) professor(a), podem se sentir mais à vontade para falar com ele(a).

Esclarecemos que não encontramos em documentos oficiais sobre a inclusão, orientações em relação ao lugar em que o(a) aluno(a) com DI deve se sentar na classe comum, mas é habitual, pelo menos na escola onde atuamos, que a direção e a supervisão da escola recomendem que se sente mais à frente, mais próximo(a) do(a) professor(a).

No tocante ao atendimento ao(a)s aluno(a)s com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem feito pela PEUB, na biblioteca da escola, o(a) estudante sai de sua classe comum, no seu horário de aula, e vai até a biblioteca fazer aula de reforço com o(a) professor(a) responsável por esse serviço.

Pudemos presenciar um desses momentos em uma das observações no 7º B, da escola 1. Ao chegarmos à sala, verificamos que o aluno Frederico não estava presente. Depois que a professora Luísa perguntou por ele, descobrimos que ele estava sendo atendido pela PEUB. Fomos até lá. Ela estava atendendo dois alunos, o Frederico, do 7º B e o Celso, do 7º A, conforme registro feito em nota de campo:

(10) A professora que atende na biblioteca estava sentada à ponta da mesa, o aluno Frederico a sua direita e o aluno Celso a sua esquerda. Perguntamos se poderíamos acompanhar o trabalho dela e ela disse que sim, que só não poderíamos anotar nada. Nós dissemos que não tinha problema, que só acompanhariamos. (Nota de campo, 07/11/2018, E1).

Por um lado, o fato de não podermos fazer anotações enquanto observávamos dificultou um pouco a redação das notas de campo, já que, ao redigirmos as notas, não nos lembrávamos de todos os detalhes e isso poderia fazer falta durante essa etapa da análise. Mas, por outro lado, foi muito bom nos concentrarmos no que estava sendo desenvolvido e sentirmos de novo que

o(a)s aluno(a)s com DI necessitam de maior apoio e atenção da escola. Quando temos a oportunidade de atendê-lo(a)s adequadamente em suas necessidades, podemos perceber seu progresso e desenvolvimento, o que torna esse momento muito gratificante. Quando isso acontece, sentimos que estamos no caminho certo, que podemos fazer a diferença na vida dele(a)s e não falamos só de conhecimentos específicos do componente curricular ou de letramento escolar. Pensamos em conhecimentos necessários para seu dia a dia, por isso, esses momentos particulares, atendendo somente a ele(a)s são muito importantes, principalmente para poder identificar suas dúvidas. Defendemos que, se cada professor(a) tivesse a oportunidade de atendê-lo(a)s no contraturno, poderia ser um trabalho bem produtivo. Como já afirmamos anteriormente, nossas muitas experiências com aluno(a)s com DI nos permitem fazer essa afirmação com propriedade, não estando, portanto, apoiando-nos apenas nas observações realizadas nas salas de aula. Na introdução deste trabalho, quando falamos da motivação para essa pesquisa, mostramos um pouco dessas experiências.

Um fato merece destaque na nota de campo a seguir: a retirada do aluno de sua sala, no horário das aulas. Isso ocorre no horário de qualquer componente curricular, mas, ao elaborar um horário de atendimento na biblioteca, geralmente, a PEUB procura diversificar para não utilizar sempre o horário do mesmo componente curricular. Nesse dia, a PEUB estava ajudando os alunos,

(11) dando um reforço para o conteúdo de Ciências. Perguntamos a elas e a professora de português não se incomodava por tirá-lo da sala. Ela disse que não. Os alunos estavam com um caderno cada um, bem limpo e organizado, com colagens referentes aos conteúdos que estão estudando em sala, imagens coloridas, muito caprichado. Elogiamos o caderno do Celso. Ela disse que os cadernos são usados só no reforço, por isso estão tão limpos. A professora regente os recolhe (Nota de campo, 07/11/2018, E1).

Como é possível perceber, a escola enfrenta muitas dificuldades na implementação do atendimento ao(à)s estudantes “com dificuldades”. Parece-nos que as orientações e leis existem, mas a escola ainda não sabe como efetivá-las na prática e nem tem respostas para isso ou, pode ser também, que não tenha mesmo autonomia para tomar as decisões nas quais realmente acredita.

Em relação ao atendimento da PEUB, no horário de aulas do(a) aluno(a), por exemplo, há professore(a)s que são favoráveis e que liberam o(a) estudante para esse atendimento sem problemas. Outro(a)s, porém, não concordam com que o(a) estudante seja retirado da sala, durante sua aula, porque acreditam que ele(a) é prejudicado(a) ao ser excluído(a) da sala, quando a aula está sendo ministrada. Esclarecemos que não encontramos nenhuma orientação/recomendação nos documentos oficiais que tratam de inclusão, em relação a essa

questão. Mas é de conhecimento de toda a escola que as pedagogas da SRE orientam para essa prática. Elas afirmam que atendimento no contraturno só pode ocorrer no AEE.

Embora seja uma prática recorrente nas escolas, ressaltamos que, em nosso ponto de vista, ela não deveria ocorrer, pois enquanto o(a) aluno(a) está tendo reforço de um conteúdo com o(a) profissional da biblioteca, por exemplo, ele(a) está perdendo outro conteúdo que está sendo estudado na classe comum. Assim, achamos que seria mais produtivo se esse atendimento ocorresse somente no contraturno.

Pudemos perceber, principalmente durante as observações, como as crenças das pessoas envolvidas nas práticas interferem na efetivação das orientações e na implementação da educação inclusiva. É muito comum a PEUB trabalhar com o(a)s estudantes conteúdos mais simples e fáceis, como leitura e interpretação de pequenos textos⁸². Assim, esse(a)s estudantes, no geral, gostam de ir para esse atendimento, já que acham as atividades realizadas na sala de aula mais difíceis. Além disso, geralmente, a relação da PEUB com esse(a)s estudantes que são atendido(a)s por ela é muito próxima.

Ainda em relação a essa questão de retirar o(a) estudante da sala de aula para atendimento pela PEUB, esclarecemos que, como não parte da escola essa exigência, visto que ela cumpre as determinações superiores, após essa constatação, procuramos informações junto à SRE, por meio de correio eletrônico. A Superintendência nos informou que “as atividades no contraturno são somente na sala de recursos.” Cabe explicitar que, geralmente, essas orientações acerca do atendimento ao(à)s estudantes público-alvo da educação especial são repassadas à escola pelas profissionais da SRE responsáveis pela educação especial, ou pelo serviço de inspeção, em termos de visita.

Percebemos que algumas orientações que chegam ao(à)s professore(a)s são repassadas verbalmente, de maneira informal e, algumas vezes, esse(a)s profissionais tentam descobrir a origem ou fundamentação das orientações, mas é uma busca quase inútil porque as respostas são evasivas, quando há respostas, dando a impressão de que, na verdade, referem-se a práticas que vão sendo legitimadas, repetidas de outro contexto, que vão sendo reproduzidas, sem explicações, parecendo mais como emergindo das relações de poder.

Quanto ao conteúdo trabalhado com os alunos pela PEUB, nessa aula observada, percebemos que eles estavam desenvolvendo as atividades relacionadas ao componente curricular de ciências da natureza, vistos na sala de aula. Apesar do nível de complexidade do

⁸²Geralmente a PEUB trabalha conteúdos de língua portuguesa e de matemática. Os de matemática, geralmente, são relacionados às quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Ocorre também de atender aluno(a)s com tarefas da sala de aula em que estão inserido(a)s.

exercício, conforme representado na nota de campo a seguir, pensamos que deve ser mais interessante para eles, porque percebem que estão estudando os mesmos conteúdos que o(a)s colegas de sala e atende ao que é proposto pela PNEEPEI e pelos demais documentos que tratam da inclusão.

Esses documentos recomendam uma ação integrada na escola, especialmente entre o(a)s professore(a)s regentes, de apoio e da sala de recursos, visando favorecer o acesso do(a) estudante com deficiência, transtorno ou alta habilidade ao currículo e à comunicação e sua interação no grupo, por meio de adequação de material didático-pedagógico e da definição de estratégias pedagógicas específicas. Assim, acreditamos que trabalhar atividades referentes ao ano escolar no qual o(a)s aluno(a)s estão é importante porque a proposta curricular é a mesma para todo(a)s o(a)s estudantes. Por isso, a escola deve ter, sim, estratégias pedagógicas diversificadas para atendê-lo(a)s, fazendo com que participem das aulas, visando a seu desenvolvimento e levando em conta o currículo.

Esclarecemos ainda que é comum o(a) aluno(a) ser levado para atendimento com a PEUB, mesmo sem agendamento. Quando a professora regente constata essa necessidade, geralmente ela verifica a possibilidade com a PEUB. Nesses casos, a PEUB auxilia na resolução de atividades e de avaliações, mesmo que não tenha se preparado para ministrar o conteúdo. Em nosso entendimento, essa é uma dificuldade com a qual se deparam esse(a)s profissionais, já que ele(a)s, geralmente, não são habilitado(a)s nos componentes curriculares específicos sobre os quais prestam atendimento ao(à)s aluno(a)s no dia a dia. Para nós, esse pode ser mais um obstáculo para superação ou minimização do problema evidenciado nessa prática social. Vejamos um registro em nota de campo:

(12) O conteúdo estudado era sobre “vermes”. A tarefa era uma palavra cruzada que eles deveriam responder. Mas havia uns nomes bem difíceis que nem nós e nem a PEUB sabíamos do que se tratava, mas a PEUB estava com um caderno no qual a palavra cruzada já tinha as respostas. Achemos que era da professora regente. O conteúdo não era só sobre vermes, já que também apareciam no exercício moluscos, minhocas, crustáceos etc. (Nota de campo, 07/11/2018, E1).

Em determinado momento, a PEUB pediu ao aluno Frederico, do 7º B, para ler os enunciados. Ele leu em voz alta, todas as vezes que ela pediu, porém, a leitura dele era silabada em muitos casos e quando apareciam palavras com encontros consonantais ou com sílabas complexas, ele não conseguia ler sem ajuda da professora.

Rocha, Alves e Carvalho (2018), em pesquisa realizada com 11 alunos com DI, verificaram níveis diferentes de desempenho na leitura, classificados por elas como leitura

fonética, leitura fluente e fonética e leitura fluente⁸³. Essas pesquisadoras ressaltam, no entanto, que as dificuldades encontradas não são empecilhos para que eles se “construam leitores produtores da gestão da compreensão e das extrapolações éticas e afetivas sobre o lido.” (ROCHA; ALVES; CARVALHO, 2018, p. 69). Mas, para que isso aconteça, elas defendem que é necessário que a escola, com base nas perspectivas interacionistas e discursivas de leitura, promova “a gestão da compreensão e do posicionamento leitor pelo ensino sistemático junto aos nossos alunos independentemente de qualquer coletivo social.” (ROCHA; ALVES; CARVALHO, 2018, p. 69).

Foi possível perceber que esses alunos têm dificuldades para compreender o que leem e, muitas vezes, nem conseguem decodificar as palavras adequadamente, principalmente quando nelas aparecem as sílabas complexas, o que revela a necessidade de investimento maior no desenvolvimento dessa habilidade, para que possam vencer os obstáculos relacionados a ela. Esclarecemos que participamos ativamente dessa aula, não só observando, mas ajudando a PEUB a desenvolver a atividade com os alunos, o que representa a observação participante. Isso também ocorreu em algumas das outras aulas observadas, nas classes comuns e nas salas de recursos.

Na observação dessa aula, pudemos perceber que eles ficaram mais à vontade para interagir, tanto com a professora quanto um com o outro, pois liam quando pedíamos que lessem, respondiam as nossas perguntas arriscando respostas e faziam perguntas, diferentemente da forma como se portam na classe comum, onde geralmente ficam em silêncio e não interagem com o(a)s demais colegas de sala e professora. Essa relação mais próxima, com a PEUB e com o outro colega, nesse atendimento, revela-nos que esses alunos, na verdade, não são tímidos e envergonhados como parecem ser na sala de aula comum. Eles têm atitudes e comportamentos diferentes, dependendo do ambiente de interação em que se encontram. E essa forma de participar e de se relacionar pode impactar diretamente na aprendizagem deles ao longo de todo o ano letivo, na forma como são representados pelo(a)s colegas, professore(a)s e toda comunidade escolar, inclusive no próprio modo como se representam. Nas atividades orais,

⁸³De acordo com essas pesquisadoras: “a) leitura fonética: apresenta leitura segmentada e artificializada, com indícios de que o leitor não entendeu sua própria leitura, prejudicando a veiculação do sentido do texto e o entendimento da leitura pelo leitor ouvinte. Leitura enfadonha e muito demorada; b) leitura fonética e fluente: encontra-se em processo de transição entre a categoria acima e a categoria abaixo; e c) leitura fluente: apresenta leitura fluente, lendo as palavras em blocos produzindo e dando indícios de compreensão das unidades de sentido do discurso e com entonação adequada. Veicula adequadamente o sentido e função social do discurso lido e otimiza a sua apropriação pelo leitor ouvinte. Leitura rápida e bastante expressiva.” (ROCHA; ALVES; CARVALHO, 2018, p. 69).

percebemos que eles conseguiram acompanhar as explicações e compreenderam o que lhes explicamos.

A nota de campo a seguir exemplifica parte da interação.

(13) Em um momento, perguntamos a ele se sabia o que eram vermes. Nem ele e nem o Celso sabiam, ou, pelo menos, disseram que não sabiam. A grosso modo e tentando simplificar as explicações, dissemos a eles que eram como uns bichinhos que apareciam na barriga da gente, que, por isso, os pais e professores sempre ensinam a lavar as mãos antes de comer, tomar banho direito, não comer alimentos sujos para não pegarmos esses bichinhos. Perguntamos se eles se lembravam de terem tomado medicamentos para vermes. Disseram que não. Pensamos como seria interessante se eles pudessem vê-los na internet. Achamos interessante que em uma questão, eles deveriam escrever a palavra “vermes” na palavra cruzada. Nós explicamos o que era, sem dizer a palavra. Aí o Frederico disse “bichinhos”. Isso, para nós, foi uma prova de que ele tinha entendido o que tínhamos explicado anteriormente. [...] Em outra questão, aparecia a palavra “aquáticos”. Explicamos o que seriam animais aquáticos e depois passamos para os terrestres, sem usar essa palavra. Aí perguntávamos: “onde o cachorro vive?”. Ele: “Na casa”. Em relação à minhoca, ele disse que é um animal muito quietinho. Nós dissemos: “Quietinha? Ela não tem sossego, fica só se mexendo!”. Aí a PEUB explicou que, para ele, “quietinha” significava que não mordida, não ofendia a gente. (Nota de campo, 07/11/2018, E1).

Por diversas vezes, nas notas de campo referentes a essa observação, fizemos anotações comentando o quanto achamos positivo o fato de o(a)s aluno(a)s terem o auxílio de pessoas comprometidas com sua aprendizagem, conforme registro a seguir:

(14) Gostamos muito dessa parte de observá-los mais de perto. Nesses momentos vemos como é importante ter alguém engajado, tentando ajudá-los. Vemos, por parte das professoras e demais profissionais da escola, muito empenho. Pensamos que o que faltam são orientações mais específicas em relação ao que fazer e como fazer. (Nota de campo, 07/11/2018, E1).

Em relação às observações de aulas nas salas de recursos, foram seis horas/aula de observação, três em cada instituição. Esclarecemos que esse número de horas de observação refere-se ao número de horas em que de fato observamos as aulas acontecendo, mas em mais três horas/aula ficamos aguardando o(a)s aluno(a)s aparecerem para as aulas. Nosso intuito foi observar como é feito o atendimento ao(à)s aluno(a)s pelo(a) profissional do AEE nesse ambiente. Como já foi explicitado anteriormente, a educação especial perpassa todos os níveis de ensino, etapas e modalidades e um de seus objetivos é a oferta do AEE, serviço regulamentado pelo MEC e disponibilizado ao(à)s aluno(a)s com deficiência, transtornos ou altas habilidades.

Os objetivos do AEE, como explicamos na seção 2, diferem bastante dos objetivos da classe comum do ensino regular. O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, elaborado a partir dos documentos que regem a educação inclusiva no Brasil, determina que o atendimento no AEE não pode ser confundido com aula de reforço, com atendimento clínico e nem com espaço de socialização. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelos profissionais das salas de recursos “não devem ter como

objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros.” (MINAS GERAIS, 2014, p.17). De acordo com esse documento, a finalidade é “promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas.” (MINAS GERAIS, 2014, p.17).

Ressaltamos que, após leitura minuciosa das notas de campo referentes a essas observações, pudemos verificar que elas apontam para alguns aspectos que destacamos a seguir: alguns (mas) aluno(a)s não são muito frequentes ao atendimento, nas salas de recursos há maior oferta de materiais e equipamentos para atendimento ao(à)s estudantes, há maior interação entre professor(a) e aluno(a) e há maior envolvimento do(a) aluno(a) com as atividades propostas.

Na escola 1, a primeira observação ocorreu no dia 22/04/2019, depois de algumas tentativas frustradas por conta do não comparecimento dos alunos à aula agendada com a professora da sala de recursos. Nessa escola, a sala de recursos é pequena e aconchegante. Está equipada com dois computadores, impressora, armários onde são guardados os materiais utilizados nas aulas e duas mesinhas com cadeiras para o(a)s aluno(a)s. Observamos que nas prateleiras há vários materiais didáticos, como jogos pedagógicos.

Nessa data, a professora atendeu o aluno Frederico, do 7º B, de 15:45 às 17:25. Ela explicou que ele faria uma avaliação inicial já que era o primeiro dia que ele comparecia ao atendimento. Todas as atividades tinham o propósito de fazer um diagnóstico em relação aos conhecimentos que ele já tem e aos que não adquiriu ainda. A atividade avaliativa era composta de atividades de língua portuguesa e de matemática e, na primeira atividade, ele deveria escrever o alfabeto. Em alguns momentos durante a aula, procuramos auxiliar na aplicação das atividades e explicações ao aluno.

(15) Ele fez sozinho até a letra “R” e depois disse que não sabia as outras letras. Nós dissemos a ele que a próxima letra era a do sapo. Ele disse: “Ah....” demonstrando que se lembrava e escreveu o “s”. Depois disse que não sabia a outra. Dissemos que era a letra do tatu. Ai ele escreveu o “t” e continuou com as outras letras. Só faltou a letra “y”. (Nota de campo, 22/04/2019, E1).

Como podemos perceber, ele é um aluno de 7ºano, mas que ainda tem dificuldades em reconhecer algumas letras do alfabeto. No entanto, conseguia se lembrar da letra quando a associávamos a uma palavra que começava com ela. A segunda foi uma atividade para pôr os nomes dos desenhos. Alguns ele conseguiu escrever e outros não. Na terceira atividade, ele devia produzir um pequeno texto.

(16) Havia três quadrinhos com imagens coloridas e com a orientação da professora, ele devia pôr um título e redigir um pequeno texto de acordo com a ilustração. No primeiro quadro, havia um gato sentado

no sofá, havia um vaso de flores e uma escada. No segundo quadrinho, o gato subia a escada e no terceiro quadrinho, ele chegava à cama. Ele escreveu:

“O gato
O gato ele está subindo na escada e quatro”

Pedimos para ele escrever mais e ele acrescentou, mas não conseguimos ler o que ele escreveu. Perguntamos a ele o que era. Ele disse: “*foi dormir*”. (Nota de campo, 22/04/2019, E1).

Observamos que essa atividade é de nível bem diferente daquelas que vimos ao longo das observações, pois requer do aluno um pouco mais de raciocínio e interpretação e não simplesmente escrever as letras do alfabeto ou palavras soltas. É constituída de linguagem não verbal, com imagens coloridas, que deveriam ser compreendidas pelo aluno para que ele pudesse desenvolver um pequeno texto. Chamou nossa atenção também o fato de a atividade não estar impressa em preto e branco, como as demais que vimos com outro(a)s aluno(a)s durante as observações. O aluno não conseguiu redigir um texto, como foi solicitado, somente pôs o título e conseguiu escrever uma frase com alguns desvios. Essa atividade era diagnóstica e, a partir dos resultados obtidos, a professora elabora um plano para atender o aluno.

Observamos que, pelo fato de ele estar no sétimo ano, ela esperava uma produção maior desse estudante e não que escrevesse somente uma linha, mas como ele não conseguia desenvolver o texto, a professora propôs a ele que contasse oralmente a historinha em que tinha pensado, sem escrever. Perguntamos o que ele achava mais fácil, mas ele não respondeu. Ao perceber que ele não faria a atividade, a professora passou para a próxima, que era de matemática. Ele deveria escrever uma sequência numérica começando com o numeral zero e ir até o número que conseguisse.

(17) Ele escreveu sozinho do 0 até ao 150. A professora disse-lhe que podia ir só até aí porque não havia mais espaço na folha pra escrever. Mas ele disse que conseguia escrever até 1000. Perguntamos o que vinha depois de 199, 299, 399, 499, 599, 699, 799, 899, 999 e ele respondeu corretamente todas as perguntas. Depois a professora fez um ditado. Ditava o numeral e ele deveria escrevê-lo por extenso. Para o número 100, ele escreveu cem; para 278, ele escreveu duzentos e setenta e oito; 352 -trêscentos e cinquenta e dois, 704 – setecentos e quatro. (Nota de campo, 22/04/2019, E1).

Chamou nossa atenção o fato de ele se interessar mais pela matemática e conseguir desenvolver a atividade solicitada. Em relação à escrita, percebemos que ele tem conhecimento da língua, sabe a estrutura da sílaba, mas ainda não tem repertório fonético completo para identificar todos os sons.

Em alguns momentos conversávamos com ele acerca de outros assuntos e percebíamos que ele tem muito conhecimento de mundo. Em um desses momentos, perguntamos sobre o que ele gosta de fazer e ele disse que gosta de jogar futebol, que treina quatro dias na semana, no campo e no ginásio. Disse ainda que torce para o Corinthians. A professora disse-lhe que o

time dela tinha sido campeão. Ele apressadamente disse: “Flamengo?”. Além disso, percebemos que ele tem interesse por vários assuntos: música, jogos, futebol e demonstra que tem conhecimento sobre eles. No atendimento na sala de recursos, em sua interação com a professora, parece-nos que é outro aluno.

As pesquisas relacionadas à DI, as quais tivemos a oportunidade de conhecer, em sua maioria, apontam a importância do investimento na interação para o desenvolvimento do(a)s estudantes com DI. Haag (2015) afirma que a principal contribuição que a família, a escola e sociedade em geral “podem dar está no investimento a favor da qualificação das interações, por meio das práticas de linguagem.” (HAAG, 2015, p. 114).

A partir das discussões e sugestões de Street (2000), acreditamos que poderia ser produtivo, com esse aluno, um trabalho que levasse em conta seus conhecimentos de mundo, a partir dos eventos de letramento nos quais ele se envolve, das práticas de letramento das quais ele participa no seu dia a dia. Provavelmente um plano de trabalho em que fossem contemplados seus interesses poderia despertar mais seu entusiasmo pela aprendizagem.

No dia 15/05/2019, observamos mais um atendimento na sala de recursos. Mais uma vez percebemos como a interação entre a professora e a aluna, na sala de recursos, é priorizada. A professora atendeu uma aluna que tem síndrome de Down, conforme nota a seguir:

(18) A primeira atividade que foi trabalhada foi um jogo que tinha letras e cartelas. Na cartela havia três desenhos e o nome do desenho faltando a letra inicial. A aluna devia analisar e pegar a letra que faltava para completar a palavra. Nas cartelas havia palavras como cola /bola /mola/ meia /veia /teia/ tela/ vela/ sela /faca /jaca /maca /panela /janela /canela /gato /pato /rato /carro /barro/ jarro /rolha /folha /bolha /cão /mão /pão. Depois de completar todas as palavras, a professora voltava lendo e ela ia repetindo. Depois a professora deixou que ela lesse sozinha. (Nota de campo, 15/05/2019, E1).

A aluna apresentou dificuldades com as letras “r” e “j”. Depois da primeira atividade, a professora fez um pequeno intervalo e elas começaram a fazer outras atividades no computador. Enquanto ligava os equipamentos, a professora conversava com a aluna sobre diversos assuntos como o tamanho do cabelo, a festa de aniversário etc. A professora acessou o sítio “www.escolagames.com.br/jogos/facil” e localizou o jogo “Alfabeto de sabão”. Percebemos que a aluna já conhecia o jogo e sabia como jogar. À medida que a personagem ia fazendo bolhas de sabão, ia aparecendo na tela uma letra do alfabeto. A aluna deveria pressionar uma tecla no teclado do computador para estourar a bolha e ouvir a letra com uma palavra em que ela era a letra inicial.

Depois desse jogo, passaram para outro: “Voo educativo”, em que ela deveria trabalhar com as setas do teclado do computador para conseguir acertar as estrelinhas com a letra da vez, na ordem alfabética. Percebemos que a aluna estava gostando da atividade com o uso da

tecnologia digital e que já conhecia também essa atividade, provavelmente essa prática já faz parte do dia a dia dela. Depois dessa atividade, às 11:25 a aluna foi dispensada. A professora explicou-nos que ela ainda não domina completamente a coordenação motora fina, que só escreve usando as letras de imprensa maiúsculas, que está cursando o 5º ano e tem 12 anos.

Na escola 2, observamos três atendimentos na sala de recursos. No dia 03/04/2019, a professora atendeu o aluno Orlando, do 7º ano B. A primeira atividade desenvolvida tinha como objetivo verificar se ele conhecia as letras do alfabeto. Ele não soube as letras “f”, “k” e “q”. Nas letras “l”, “m” e “n” ele lia *la*, *ma*, *na*, respectivamente. Sempre que não sabia, a professora ensinava-lhe a forma correta. Vejamos a nota:

(19) Ele interrompia a professora para contar sobre um problema que estava tendo na garganta, que comia e queria vomitar. A professora tentava voltar às atividades; ela explicou a ele que o conjunto de letras se chama alfabeto. E que se divide em dois grupos, o das vogais e o das consoantes. Ele não soube o que era isso e ela explicou novamente. Em determinado momento, olhando para a parede da sala, ele percebeu que havia as letras do alfabeto, bem coloridas e grandes coladas na parede. Perguntamos se ele gostaria de falar olhando para elas e não para as do caderno e ele disse que sim. A professora se levantou, ele também e começou a falar. Só tropeçou no “y” que falou “jota”. Ela perguntou novamente quais eram as vogais, mas ele não soube responder. Percebeu que na parede havia também um calendário. A professora perguntou se ele conhecia e ele disse que já viu, mas não se lembrava o nome. Ela explicou e começou a mostrar a ele os dias da semana e como estão organizados. Perguntamos: “Que dia é hoje, Orlando?” Ele disse: “Quarta-feira”. Ela perguntou: “Estamos em que mês?”. Ele: “Mês de abril”. Ela disse: “Que bom que você consegue olhar o calendário. E as horas? Você sabe olhar?”. Ele: “Só o meio-dia”. Ela perguntou se ele tinha relógio ou celular e ele respondeu que tinha celular. (Nota de campo, 03/04/2019, E2).

A professora retornou para as atividades escritas sobre o alfabeto, voltando a falar de vogais e consoantes e aplicou atividades em que ele deveria escrevê-las. Pareceu-nos que ele estava querendo falar de outras coisas, do que o estava incomodando, de outras coisas que eram mais urgentes para ele. Talvez isso fosse mais urgente e necessário para ele do que estudar o alfabeto.

Levando em conta os estudos da abordagem histórico-cultural de Vigotsky (2007), acreditamos que devem ser construídas diferentes situações de aprendizagem em relação a esse aluno, a partir do meio em que vive, das experiências sociais que tem fora do contexto escolar, visto que ele já está com 16 anos. Provavelmente os métodos fônico e silábico não despertam tanto seu interesse.

Observamos outro atendimento na sala de recursos no dia 24/04/2019, das 9:45 às 10:35, com o mesmo aluno, o Orlando, mas, dessa vez as atividades eram de conhecimentos matemáticos. A professora estava trabalhando com o referido aluno um jogo composto por cédulas de dinheiro em miniaturas, cartões de banco e talões de cheques.

(20) Também nos chamaram a atenção suas construções verbais: “Deixa eu ver se estão todas certas”, referindo-se aos agrupamentos que tinha feito com as cédulas. [...] Essa aula foi muito divertida e ele

participou ativamente de todas as questões propostas pela professora. A professora começou a simular a venda de coisas para ele. Havia um palhacinho sobre a mesa. Ela disse: “Esse palhacinho custa R\$ 20, 00 e você vai comprá-lo. Junta aí os R\$ 20, 00 para me pagar”. Ele pagava corretamente. Às vezes nós também fazíamos perguntas em relação às coisas do dia a dia dele como: “Você vai comprar um refri lá no bar. Você sabe quanto custa?” Ele: “Acho que é R\$ 5, 00. Nós: “Como você paga?”. Ele separou o valor referente ao produto. A professora disse-lhe que ia vender a cola. Disse que custava R\$7, 00. Ele também conseguiu, mas com mais dificuldade. Percebemos que ele ficou encantado com o material. (Nota de campo, 24/04/2019, E2).

Na observação dessa aula, percebemos como o aluno se envolveu com as atividades propostas pela professora. Acreditamos que o uso dos materiais manipuláveis e a elaboração de situações-problema contribuíram para despertar seu interesse pelas questões propostas pela professora. Em relação às construções verbais desse aluno, chamou nossa atenção porque, geralmente, ele conversa muito pouco.

Em 10/04/2019, acompanhamos também o atendimento a um aluno com DI, do 6º ano. A primeira atividade tinha desenhos e seus nomes. A professora cobria os desenhos e pedia que ele lesse os nomes. Ele conseguia ler com certa dificuldade, às vezes confundia algumas letras e sílabas. A segunda atividade era de completar as palavras com as sílabas que estavam faltando, o que ele conseguiu fazer sem muita dificuldade. Para a terceira atividade, ela lhe entregou alguns desenhos e algumas sílabas. Ele deveria recortar as sílabas para formar as palavras referentes aos desenhos e colá-las. Ela chamou nossa atenção para o fato de ele chutar bola com o pé direito (ser destro), mas escrever com a mão esquerda (ser canhoto).

Nesse atendimento, pudemos perceber o quanto esse aluno é esperto, alegre, espontâneo, conversador e contador de histórias. Enquanto fazia as atividades de recortar e colar, contou-nos vários episódios que ocorreram com as pessoas de sua família e com ele mesmo, o que demonstra seu desejo de falar sobre seu universo fora da escola.

(21) Perguntamos a ele de que ele está gostando mais na escola. Ele disse “Eu queria ter aula de arte.” Nós: “Você não tem?”. Perguntamos à professora se ele não tinha mesmo, mas ela não soube responder. Perguntamos o que ele gosta de fazer e ele disse que de desenhar, pintar e tocar guitarra. Perguntamos se sua mãe já o levou à casa de cultura e ele disse que não. Ele contou-nos que hoje tem aula de educação física. Perguntamos se ele gosta e ele respondeu que sim. (Nota de campo, 10/04/2019, E2).

Mais uma vez, percebemos que na sala de recursos o(a)s estudantes ficam mais à vontade para interagir com a professora, ou seja, a relação que é estabelecida entre ele(a)s e a professora é diferente daquela que é estabelecida na sala de aula comum. Acreditamos que isso ocorre porque, diferentemente da sala comum, não há outro(a)s estudantes no espaço de atendimento, a professora fica exclusivamente por conta dele(a)s. Ele(a)s querem contar fatos que aconteceram com ele(a)s ou com seus familiares e até piadas, demonstrando um maior

envolvimento. No atendimento com a PEUB também percebemos essa relação mais próxima entre o(a)s aluno(a)s e a professora.

Esclarecemos, porém, que o fato de ser estabelecida uma relação mais próxima entre o(a)s estudantes e a professora nos atendimentos com a PEUB e no AEE, não significa que é melhor esse(a)s estudantes estarem fora da sala de aula comum. Reiteramos que a inclusão desse(a)s aluno(a)s na sala de aula comum do ensino regular é essencial para o desenvolvimento dele(a)s e, também, para o(a)s colegas de sala. Vários estudiosos(a)s dessa temática, como Sasaki (2002, 2004), Mantoan (2003, 2006, 2011), Prieto (2006) e Haag (2015) já comprovaram os benefícios da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades na sala de aula comum e de sua interação como(a)s colegas e professore(a)s, como expusemos na seção dois.

Em relação às atividades desenvolvidas no AEE, conforme explicitamos na seção 2, o(a) profissional que atua nesse atendimento deve elaborar, juntamente com o(a)s demais professore(a)s do ensino regular e de outro(a)s profissionais que forem necessários, um plano de AEE individual, que atenda às necessidades específicas do(a) aluno(a). Assim, não existe um modelo de como deva ser esse atendimento, mas as atividades devem ser diferentes daquelas desenvolvidas na sala de aula comum. Por meio das observações, pudemos constatar que o atendimento ao(à)s aluno(a)s com DI, mostra-se mais eficaz quando é feito individualmente ou em pequenos grupos. Nas salas de aulas comuns, em praticamente todas as aulas observadas, geralmente, ele(a)s não participaram oralmente, ficaram tímido(a)s nesse espaço e não interagiram com os demais colegas. Por outro lado, nas salas de recursos ou em atendimento com a PEUB, envolveram-se nas atividades que estavam sendo desenvolvidas, manifestando interesse, e interagiram com a professora e com os colegas. Ressaltamos também que as dificuldades com a leitura são muitas, em alguns casos, assim também com a escrita.

Notamos, por meio das observações de aulas nas salas comuns, com a PEUB e nas salas de recursos, que alguns dos obstáculos para superação dos problemas referentes à efetiva implantação da educação inclusiva são, principalmente, a falta de orientações específicas para o(a)s professore(a)s, visto que muito(a)s se empenham e acreditam no potencial do(a)s estudantes, mas faltam a esse(a)s profissionais informações mais específicas em relação ao que fazer, que atividades desempenhar com o(a)s estudantes e como desenvolvê-las levando em conta as necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, também pensamos que as escolas deveriam ter mais autonomia para desenvolverem seus próprios projetos pedagógicos sem esbarrarem nas limitações das orientações oficiais (ou não) da SRE/SEE (escritas ou verbais). Muitas vezes a escola não

consegue pôr em prática as determinações superiores, por serem muito fora da realidade da escola, mas poderia fazer adaptações e desenvolver um bom trabalho, não somente com o(a)s aluno(a)s com DI, mas com todo(a)s o(a)s estudantes. Um exemplo dessa situação é aquela em que a PEUB tem de orientar um(a) aluno(a) com DI (ou com dificuldades de aprendizagem) em relação a um conteúdo do qual nem ela própria tem conhecimento. Se a professora regente de aula pudesse atender o(a) estudante no contraturno, seria muito mais produtivo. Mas isso não é permitido.

Parece-nos que não há um interesse verdadeiro por parte dos superiores para que, de fato, a aprendizagem se desenvolva, pois há uma preocupação muito grande em cumprir normas e orientações, ainda que não sejam benéficas para professore(a)s e aluno(a)s e que representem uma forma de manutenção de desigualdades e de dominação. Acreditamos que os problemas em relação à efetivação da educação inclusiva, especialmente em relação às práticas que realmente favorecem a aprendizagem do(a)s estudantes, devem ser resolvidos. Não podemos pensar em retrocessos em relação à inclusão, como a volta do(a)s aluno(a)s com deficiência, transtornos ou altas habilidades para as escolas especiais. Os discursos que contribuem para a manutenção de relações assimétricas de poder devem ser desvelados, assim como as crenças que dão suporte às estruturas de dominação. Só assim é possível desarticulá-las.

6.1.2 As atividades desenvolvidas pelo(a)s aluno(a)s com DI nas classes comuns do ensino regular

Podemos afirmar, a partir das observações efetuadas, que o(a)s aluno(a)s com DI geralmente desenvolvem as mesmas atividades que o(a)s demais aluno(a)s nas classes comuns do ensino regular, ou seja, atividades do livro didático. Geralmente o(a)s aluno(a)s copiam as atividades indicadas pela professora e as respondem. Em seguida, a professora faz as correções das tarefas. De 09 turmas observadas, em apenas 03 delas vimos a ocorrência de uma prática diferente, que foi o desenvolvimento de atividades que não estavam no livro didático.

Na turma do 7º “A”, na escola 1, havia 34 aluno(a)s e, dentre ele(a)s, um aluno com DI, o Celso. Ele se sentava na segunda fileira, ao lado da porta, no fundo da sala. A professora explicou que fariam a correção das atividades da pág. 170 do livro adotado⁸⁴, exercícios 1 e 2 e depois fariam as atividades da pág. 171, nº 3, 4, 5 e 1. As atividades de 1 ao 5 estavam em uma seção do livro intitulada “A transitividade verbal na construção do texto”, centradas na

⁸⁴O livro adotado é da coleção Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, PNLD 2017-2018-2019, de 7º ano. As duas escolas participantes adotam essa coleção.

análise de alguns verbos retirados de duas trovas. O texto não foi lido na sala nesse dia. Quando terminaram a correção das atividades, ele(a)s começaram a copiar as atividades da pág. 171, que eram continuação das que foram corrigidas na sala e estavam em uma seção intitulada “Semântica e discurso”, com estudo da expressão “É que”.

Verificamos que é muito importante que o(a) professor(a) faça as correções na lousa para evitar que a tarefa fique errada no caderno do(a) aluno(a). É claro que isso ocorre não somente com o(a)s aluno(a)s com DI, mas com o(a)s aluno(a)s sem nenhuma deficiência ou transtorno também. Porém, como o(a)s aluno(a)s com DI necessitam de maior atenção e cuidado, é importante que o(a) professor(a) acompanhe o desenvolvimento de suas atividades de maneira mais atenta. Sabemos também da dificuldade que é fazer isso e ainda dar conta da sala toda, geralmente com problemas de indisciplina. Por isso, muito(a)s professore(a)s não conseguem. Assim, a colaboração do(a) professor(a) de apoio é fundamental para que seja desenvolvido um bom trabalho na sala de aula comum.

Devemos ressaltar também que o fato de a professora escrever na lousa para que o(a) aluno(a) faça a correção no seu caderno não é garantia de que ele(a) vá fazer corretamente suas anotações. Podemos afirmar, com base em nossa experiência em sala de aula, que, muitas vezes, nós, professoras, fazemos a correção das tarefas na lousa e, ao olharmos o caderno do(a)s aluno(a)s, independentemente de ter deficiência ou não, verificamos que a tarefa está incorreta em seu material. Mas, mesmo assim, acreditamos ser importante que a professora desempenhe desse modo sua função para facilitar a correção por parte do(a)s aluno(a)s.

A seguir, outro exemplo de como as atividades são desenvolvidas em sala de aula, no 8º A, da escola 1.

(22) Quando chegamos à sala dessa turma, depois de cumprimentá-los, a professora Betânia nos apresentou e pediu que eles se apresentassem. No momento, percebemos que ela queria que nós conhecêssemos o(a)s aluno(a)s e, especialmente, o aluno Nicolas, que tem DI e é participante da pesquisa. Ela disse ao(às) aluno(a)s que retomaria os estudos sobre as orações coordenadas sindéticas e assindéticas. Eles abriram o livro na pág. 218 do livro adotado e começaram a rever as conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Ela explicou cada uma delas e o(a)s estudantes participavam, de vez em quando, fazendo perguntas ou dando sugestões. A professora pediu que copiassem o quadro explicativo do livro e cobrou alguns trabalhos de aluno(a)s para o(a)s quais ela tinha dado uma segunda chance de fazerem o que não tinham feito ainda. (Nota de campo, 31/10/18, E1).

Nesse dia, a sala estava com 29 aluno(a)s. O aluno Nicolas se sentava à primeira carteira da segunda fila, perto da mesa da professora. Percebi que ele não participava oralmente como os demais alunos e alunas. Em conversa posterior com a professora, ela me disse que ele não acompanha e que há mais dois na sala como ele, os quais têm muitas dificuldades. Ela disse ainda

(23) baixinho, ao pé do ouvido, que ele sofre *bullying* na sala; os colegas “tiram sarro”, imitam o aluno, mas que não aceita isso, que chama a atenção deles, que já até tirou notas deles por isso e já falou na reunião de professores. (Nota de campo, 31/10/2018, E1).

Já afirmamos anteriormente, que as interações construídas na sala de aula, entre aluno(a)s e colegas e/ou entre aluno(a)s e professore(a)s, podem favorecer bastante o processo de inclusão do(a)s aluno(a)s com DI. Quando essas interações são como as indicadas pela professora, percebemos a presença dos preconceitos, discriminações e estigmatizações, que muito prejudicam o processo de inclusão escolar.

Burity Serpa (2011), em sua tese de doutorado, demonstrou que, a partir da teoria do Estigma, do sociólogo e escritor Erving Goffman (1988),

podemos interpretar as dificuldades da inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência como estando ligadas aos processos de estigmatização e aos preconceitos que cercam este grupo, construídos no âmbito escolar como um desdobramento de dinâmicas socioculturais em curso na sociedade envolvente. (BURITY SERPA, 2011, p. 34).

Para o canadense Goffman (2019), há três tipos de estigma:

nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo _as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 2019, p. 14).

Ele explica que em todos esses tipos estão as mesmas características sociológicas:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. (GOFFMAN, 2019, p. 14).

Nesse sentido, alguns(mas) estudantes com DI são estigmatizados(a)s, julgado(a)s, de forma negativa, como incapazes, em nosso entendimento, primeiramente na sociedade, e depois no contexto escolar. São visto(a)s como diferentes, “especiais”, inferiores e recebem rótulos que repercutem na constituição de sua identidade.

Entendemos, porém, que a escola, especialmente o(a)s professore(a)s, devem fazer intervenções que favoreçam as relações entre todo(a)s o(a)s envolvido(a)s nessas interações. Não podemos pensar em retrocessos, em segregar o(a)s estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades. É preciso empenho para resolver os problemas que vão surgindo à medida

que a inclusão vai se efetivando. No entanto, a solução não é punir o(a)s estudantes tirando suas notas. O(A)s aluno(a)s com DI, assim como o(a)s demais, precisam de um ambiente favorável à aprendizagem e devem se sentir acolhido(a)s. Goffman (2019) afirma que

Há uma ideia popular de que embora contatos impessoais entre estranhos estejam particularmente sujeitos a respostas estereotípicas, na medida em que as pessoas se relacionam mais intimamente, essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, à compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais. Embora um defeito como a desfiguração facial possa repelir um estranho, as pessoas íntimas presumivelmente não seriam afastadas por tal motivo. (GOFFMAN, 2019, p. 61).

Como podemos perceber, é importante promover a interação entre o(a)s aluno(a)s, mesmo que a princípio haja um pouco de estranhamento entre ele(a)s. Acreditamos que a escola deve ser o principal lugar de combate aos preconceitos e às discriminações, onde as crianças devem aprender a conviver com as diferenças, respeitando-as. Levando em conta os estudos de Goffman (2019), podemos afirmar que essa convivência, entre o(a)s que sofrem com os estigmas e o(a)s chamado(a)s de “normais”, não vai acabar com os preconceitos, mas acreditamos que esse problema possa ser, pelo menos, minimizado.

A nota a seguir revela o que percebemos na maioria das aulas observadas: a cópia das atividades do livro didático é a tarefa mais realizada pelo(a)s estudantes, tanto da escola 1 quanto da escola 2. Muitos estudos já apontaram que nas escolas brasileiras a cópia é uma prática bastante comum, embora ela quase nunca faça sentido como recurso didático. Acreditamos que um fator que influencia na manutenção dessa prática seja o fato de o(a)s aluno(a)s usarem um livro didático que é reutilizável, por isso o(a)s professore(s) sempre recomendam que as atividades sejam copiadas.

Vejamos uma nota referente à aula, no 9º A, da escola 2, que confirma essa prática:

(24) Fomos à carteira do aluno Elvis, participante da pesquisa, ver como estavam as atividades; ele já tinha terminado de copiar do livro e disse que ia respondê-las. Fomos à carteira de uma aluna com DI, mas que não participa da pesquisa⁸⁵, e perguntamos pela tarefa. Ela nos mostrou o caderno. Percebemos que ela copia do livro sem observar o uso de letras maiúsculas/minúsculas, acentos, pontuação etc. Perguntamos se ela dá conta de ler depois o que escreve (porque havia muitas palavras escritas incorretamente, com trocas de letras e palavras ininteligíveis). Ela respondeu-nos que “mais ou menos”. (Nota de campo, 07/11/2018, E2).

Em outra turma, no 9º ano B, da escola 2, também observamos a realização das atividades. Nessa turma havia, nesse dia, 26 aluno(a)s, dentre ele(a)s um aluno e uma aluna com DI, mas somente a aluna é participante da pesquisa⁸⁶. A professora explicou que

⁸⁵Esclarecemos que participam da pesquisa apenas alguns(mas) aluno(a)s com DI de cada escola, pois não conseguiríamos trabalhar com todo(a)s. Os critérios para a seleção do(a)s participantes foram indicados na seção 5.

⁸⁶ Já explicamos anteriormente os critérios de seleção do(a)s participantes.

alguns(mas) aluno(a)s fariam prova de recuperação. Ela leu os nomes do(a)s aluno(a)s que ficaram em recuperação e observamos que o aluno e a aluna com DI não estavam na lista. Perguntamos por que ele(a)s não estavam em recuperação e ela explicou que devido à nota qualitativa⁸⁷. Enquanto uns(umas) estavam fazendo a prova de recuperação, ela ia fazendo as correções das atividades, 6 a 9, referentes à interpretação da crônica “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos, que estão na pág. 180, do livro adotado. A professora ia lendo as questões e fazendo a correção no quadro para que ele(a)s pudessem fazer as anotações adequadamente. Fomos à carteira do aluno, que se sentava na fila do meio, na terceira carteira:

(25) Pedimos para ver as atividades dele. Ele estava copiando as respostas do quadro, mas percebemos que ele não observava o uso de maiúsculas, minúsculas, acentuação, pontuação etc. Embora no quadro estivessem escritas corretamente as palavras, no caderno dele havia muitas escritas de forma incorreta. A aluna Ester (participante da pesquisa) sentava-se na primeira carteira da fila da parede, ao lado da mesa da professora. Pedimos para ver sua tarefa e percebemos os mesmos problemas que vimos no caderno do aluno: não observação de maiúsculas/ minúsculas, acentuação, pontuação, troca de letras etc. (Nota de campo, 05/11/2018, E2).

Como podemos perceber, no geral, as atividades desenvolvidas nas classes comuns, nas aulas observadas, são atividades do livro didático, algumas vezes são referentes a conteúdos gramaticais e outras são referentes à interpretação de textos. Consistem em copiar as questões do livro e respondê-las. Na sequência, a professora, geralmente, faz a correção das atividades, na lousa ou apenas oralmente. No geral, também o(a)s aluno(a)s com DI desenvolvem as mesmas atividades, e da mesma forma, que o(a)s demais estudantes da turma.

De acordo com as orientações oficiais, especialmente do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais⁸⁸, o(a) professor(a) do AEE deve estabelecer uma articulação com o(a)s professor(a)s da sala comum para que sejam disponibilizados recursos pedagógicos que favoreçam o acesso do(a) estudante ao currículo, orientando a elaboração de materiais didático-pedagógicos que podem ser utilizados pelo(a)s estudantes nas classes comuns. Esse documento também determina que o(a) professor(a) de apoio deve adaptar/flexibilizar o material pedagógico referente aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

⁸⁷Nas escolas coparticipantes da pesquisa, as notas são distribuídas em bimestres. Cada bimestre vale 25, 0 pontos. Desse 25, 0 pontos, 15, 0 pontos são nota qualitativa e 10, 0 são nota quantitativa. A nota qualitativa corresponde ao desempenho do(a) estudante em relação à participação nas aulas, realização de diversas tarefas, apresentação de trabalhos etc. A nota quantitativa refere-se à nota distribuída em avaliações escritas, testes e provas. Essa separação está prevista na LDB 9394/96, Art. 24, inciso V: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

⁸⁸ Esse documento ficou em vigor até início de 2020.

Por meio das observações realizadas, percebemos que, geralmente, isso não ocorre, principalmente porque a maioria do(s) estudantes com DI não têm professor(a) de apoio. Em relação à possibilidade de as próprias professoras regentes fazerem essa adaptação/flexibilização, elas explicam que isso não é possível, como será demonstrado nas entrevistas.


Observamos, no entanto, que os casos que são considerados, pelas professoras, como mais graves, como nas situações em que o(a)s estudantes ainda não são alfabetizado(a)s, por exemplo, o(a)s aluno(a)s com DI fazem atividades diferenciadas, as quais as professoras chamam de “atividades adaptadas”. Exemplificamos esse tipo de atividade com a tarefa do aluno Orlando, do 7º B, da escola 2, na Figura 8a seguir. Eis a atividade:

FIGURA 8 -Atividade desenvolvida pelo aluno Orlando, 7º B

Aluno (a): _____
 Professora: _____
 Ano: _____ Turma: _____
 data / /
 Data: 31/10/20
 Conceito: _____





QUESTÃO 1
LEIA O TEXTO.

A VIVI É UMA VACA
 ELA É A VACA DE VOVÓ
 A VACA VIVI DÁ MUITO LEITE.
 TODO DIA EU TOMO LEITE DA VIVI.



AGORA RESPONDA COM ATENÇÃO.
 A) QUEM É VIVI? Vaca
 B) DE QUEM É A VACA? VOVÓ

QUESTÃO 2
PINTE OS NOMES DOS DESENHOS.

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| SEU SAPO SABIA SABIDO | SUCO SÃO SOPA SUADO | SOMA SEDE SOL SODA | SACADA SOPAPO SABÃO SABA |

As situações consideradas graves pelas professoras são as em que o(a)s estudantes ainda “não conseguem” desenvolver as mesmas atividades que o(a)s demais aluno(a)s da turma estão desenvolvendo. Percebemos que não há um critério específico e nem uma exigência da escola quanto a isso. Pareceu-nos que fica a cargo da professora decidir o que fazer ou não com esse(a) estudante na sala de aula.

Nas aulas observadas, notamos que os alunos Frederico (7º B), Pablo e Paulo (9º A) da escola 1 e Orlando (7º B) da escola 2, todos participantes da pesquisa, fizeram atividades “adaptadas” enquanto o(a)s demais aluno(a)s da sala fizeram as atividades do livro didático. Vejamos uma nota que nos revela essa prática:

(26)A professora passou no quadro a data de hoje e a indicação da pág. 172 –exercícios 2, 3, 4, 5 e 6 para fazerem. Para o aluno Frederico, ela passou umas atividades numa folha xerocada. Em determinado momento, ela foi à carteira dele verificar como ele estava fazendo e pediu que o colega da frente o ajudasse. [...]A atividade era de pôr os nomes nos desenhos. Ele deu conta de escrever dois nomes. “Tapete” ele não deu conta. Mas percebemos que ele fazia o cabeçalho sozinho. Ficamos pensando se ele conseguia porque sabia mesmo ou se porque decorou. (Nota de campo, 05/11/2018, E1).

Não encontramos, nos documentos oficiais, nenhuma orientação específica em relação à estratégia de pedir que um(a) aluno(a) auxilie o(a) colega com DI, mas esses documentos recomendam que se utilizem estratégias que favoreçam a interação do(a)s estudantes. Assim, vemos como válida essa estratégia, mas, nessa situação, a professora não explicou ao aluno como deveria fazer a atividade e não retornou à carteira dele para verificar como estava fazendo ou para corrigir a atividade. Verificamos, ainda, que o aluno não demonstrou nenhuma reação ao receber uma atividade diferente daquela que o(a)s demais aluno(a)s estavam fazendo.

As tarefas do aluno Frederico, 7º B, eram atividades de alfabetização, de 2º ano, como nos informou a professora, em particular, depois que o horário terminou. Segundo ela, ele não se concentra para fazer as atividades. Esse tipo de atividade, de colocar nomes nos desenhos⁸⁹, é muito utilizada pelo(a)s professore(s) quando fazem tarefas “adaptadas” para o(a)s aluno(a)s. Percebemos que o(a)s aluno(a)s gostam muito de realizá-las e de colorir os desenhos, acreditamos que porque não oferecem tantas dificuldades. Mas, como já afirmamos anteriormente, estão inadequadas ao ano escolar.

No 9º A, também os alunos Pablo e Paulo, participantes desta pesquisa, fizeram atividades “adaptadas” enquanto a turma desenvolveu atividades do livro didático. A professora foi à carteira do aluno Pablo entregar umas atividades xerocopiadas para ele fazer. Ela as recortou com a régua e colou algumas no caderno dele. Para o aluno Paulo também entregou

⁸⁹No Anexo A, há alguns exemplos dessas atividades.

atividades xerocopiadas, mas diferentes das do irmão. Esclarecemos que os irmãos Pablo e Paulo receberam atividades diferentes porque possuem níveis distintos de dificuldades. Em seguida, avisou ao(à)s demais aluno(a)s que leriam o texto “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão, das págs. 244 e 245, do livro adotado e que depois fariam a correção das atividades das págs. 246 e 247, de 1 ao 8. Essas atividades eram de estudo do texto, compreensão e interpretação.

O aluno Paulo senta-se ao lado do Pablo todos os dias. O aluno Pablo recebeu uma atividade diferente porque não está ainda alfabetizado. Já o aluno Paulo, que consegue ler textos mais simples, como nos informou posteriormente a professora, recebeu uma atividade de leitura e interpretação de um pequeno texto. Enquanto o(a)s demais aluno(a)s liam o texto do livro didático e em voz alta, parte por parte, os alunos Pablo e Paulo estavam envolvidos com suas atividades. Após a leitura, a turma começou a fazer a correção das atividades, como proposto inicialmente. A professora foi à carteira de alguns aluno(a)s verificar se estavam fazendo a correção. Foi também à carteira do aluno Pablo para ver como ele estava fazendo a atividade dele e percebeu que ele estava colando uma das palavrinhas na parede e chamou sua atenção.

Em determinado momento também fomos à carteira do aluno Pablo para ver como era a tarefa dele, conforme nota de campo a seguir:

(27) Era uma atividade para colagem dos nomes dos desenhos. Havia uns desenhos e embaixo deles havia um espaço para colocar o nome. As palavras estavam recortadas. Perguntamos baixinho, só para ele ouvir, se ele conseguia fazer a atividade. Ele disse que não. Perguntamos: “Você não consegue ler as palavras?”. Ele disse que não. Confessamos que ficamos constrangidas e achamos que ele ficou com um pouco de vergonha também por não saber fazer as tarefas. (Nota de campo, 07/11/2018, E1).

Percebemos que os alunos estão no 9º ano e fazendo atividades de alfabetização. Além disso, um dos alunos, o Pablo, não consegue fazer, sem acompanhamento, a atividade proposta, mesmo sendo de nível de 2º ano. Assim como o aluno Frederico, os alunos Pablo e Paulo não demonstraram nenhuma reação ao receber atividades diferentes daquelas que o(a)s demais aluno(a)s estavam fazendo, provavelmente porque já estão acostumados com essa prática.

Perguntamos ao aluno Paulo se ele conseguia fazer as tarefas e ele disse que sim, porém, como o horário terminou, não foi possível verificar se ele conseguiu responder todas as questões. A professora também não acompanhou a realização das tarefas. Ele estava fazendo a interpretação da fábula “O Galo e a Pedra Preciosa”, de Esopo:

(28) Na folha xerocopiada, tinha o texto e nove questões abertas referentes ao título da fábula, autor do texto e questões de interpretação: Por que sabemos que esse texto é uma fábula? Sobre o que fala a fábula? Como o Galo encontrou a pedra preciosa? Porque o nome do Galo é escrito com letra maiúscula? Desenhe

como você imagina que seja a pedra preciosa que o Galo encontrou. Na sua opinião, por que o Galo preferia ter encontrado um grão de milho no lugar da pedra? O que você entendeu da moral da estória? (Nota de campo, 07/11/2018, E1).⁹⁰

Como podemos perceber, as atividades que as professoras chamam de “adaptadas” geralmente são atividades xerocopiadas de materiais de anos escolares anteriores, iniciais, ou extraídas de *sites* da internet. Elas são preparadas pela professora de apoio que atua na sala deles. Acreditamos que, para ser uma atividade realmente adaptada, teria de ser em relação ao conteúdo que está sendo desenvolvido na sala de aula, para a toda a turma. A professora regente Solange explicou-nos que há, na sala, uma aluna com síndrome de Down (SD). Essa aluna é quem tem a professora de apoio e essa profissional atende também os dois alunos⁹¹. Mas como nesse dia a aluna não tinha ido à aula, os irmãos Pablo e Paulo estavam sem o apoio. Entretanto, em conversa posterior, na escola, verificamos que isso não está de acordo com as orientações, pois os alunos têm direito ao acompanhamento da professora de apoio, mesmo quando a aluna com SD faltar às aulas.

Ao olharmos o caderno do Paulo, vimos que havia atividades xerocopiadas de desembaralhar as palavras, questões de interpretação de textos bem pequenos, com sugestões de respostas para serem assinaladas, caça-palavras, tarefas com o uso dos pronomes demonstrativos, etc. Como já afirmamos anteriormente, as atividades “adaptadas” contemplam a linguagem verbal e a não verbal, apresentando, além de textos escritos, também ilustrações referentes aos exercícios. Como as atividades são xerocopiadas, são sempre em preto e branco⁹².

Em seguida, olhamos o caderno do Pablo e nele havia também diversas atividades xerocopiadas:

(29) de relacionar desenhos aos nomes, para preencher as palavras com as letras que estavam faltando, escrita do alfabeto, caça-palavras (palavras com ch), palavra cruzada com nomes e desenhos, caça-palavras com “x”, texto pequeno para completar com a palavra que faltava, atividade de olhar na parte superior e completar na inferior, de colorir desenhos que começavam com as sílabas indicadas, caça-palavras com “tra, tre, tri, tro, tru”, cópia de pequenos textos, caça-palavras com substantivos, escrita da primeira letra das figuras, caça-palavra com “f”, sílabas para formar palavras, caça-palavras com “x” com som de “z”, palavra cruzada com palavras começadas com “r”, de desenhar as figuras indicadas (raposa, rato, rabo, rodo), de formar palavras recortando as sílabas e colando, atividades com pequenos textos com questões abertas, demarcar frases que estavam de acordo com a ilustração, de colar as palavras que completavam a canção “o sapo não lava o pé”, palavra cruzada com “s”, de completar o alfabeto, de separação de sílabas, caça-palavras com palavras com “p”. (Nota de campo, 07/11/2018, E1).

⁹⁰A atividade está no Anexo A.

⁹¹Explicamos mais detalhadamente essa questão na seção 2.

⁹²A única exceção foi uma atividade na sala de recursos.

Como já discutimos anteriormente, esses alunos deveriam estar desenvolvendo atividades relacionadas ao currículo da turma e não de alfabetização. Parece-nos que há uma crença de que eles não são capazes de aprender conteúdos mais complexos, do ano escolar em que estão inseridos.

Nessa aula, no 9º A, a professora também comentou com o(a)s aluno(a)s acerca de um simulado que tinham feito e não tinham se saído tão bem. Perguntamos à professora se os alunos Pablo e Paulo tinham participado do simulado. Ela respondeu que sim e explicou-nos que era composto de 11 questões de interpretação, de múltipla escolha. Para fazê-la, os alunos foram para a sala do AEE onde a professora leu a prova para eles. Ela ia lendo as questões e eles iam anotando as respostas que achavam que estavam corretas, como geralmente ocorre quando fazem as avaliações externas. Nesses casos, não há uma prova diferenciada para eles. Ou seja, eles fazem as mesmas provas que o(a)s demais aluno(a)s da escola fazem, o que nos parece contraditório por parte do estado, já que exigem que, no dia a dia, eles trabalhem com materiais adaptados e diferenciados.

Ela nos contou também que a aluna com SD não gosta de sair da sala. Para fazer essas provas, às vezes, é preciso que o diretor vá à sala dela para levá-la para outra sala. Perguntamos se ela não poderia fazer a prova na sala de aula dela e a professora Solange respondeu-nos que não, porque atrapalha o(a)s demais aluno(a)s. Isso revela para nós que a aluna gosta de estar na sala de aula com o(a)s colegas, não quer ser excluída. Acreditamos também que essa crença de que aluna atrapalha a turma no momento de realizar a avaliação é estigmatizante.

Na turma do 7º B, da escola 2, também verificamos essa prática da atividade diferenciada para o aluno com DI. Ao chegar à sala, primeiramente a professora atendeu alguns alunos e alunas em sua mesa, resolvendo questões relacionadas às notas bimestrais.

Depois disso, ela passou à correção de atividades da pág. 140, relacionadas ao texto “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar, do livro adotado. A professora lia as questões das tarefas do livro e ia discutindo-as com o(a)s aluno(a)s. Enquanto isso, o aluno Orlando, participante da pesquisa, permanecia na sua carteira, sem fazer nenhuma atividade, como se não estivesse presente na sala, ou como se fosse invisível. Sentamo-nos ao lado dele e perguntamos o que ele estava fazendo.

(30) Ele disse que nada. Ficava, às vezes, encostado na parede, às vezes folheava as folhas do caderno. Pedimos para ver seu caderno e ele nos mostrou. O caderno tinha atividades de português, geografia, ciências, história e matemática. As questões de português eram em folhas xerocopiadas e coladas no caderno. Eram atividades de formar palavras, passar para letra cursiva, escrever o nome dele, palavra cruzada, alfabeto, de contar letras nas palavras. Em um momento, perguntamos ao aluno Orlando se ele conseguia ler algumas palavras que estavam na atividade da parte de língua portuguesa do seu caderno e

pedimos que as lesse. Ao apontarmos para a palavra “sacada”, ele leu “vestido”. Isso porque tinha um desenho de uma saia logo acima da palavra. Pedimos que ele lesse a palavra “vaca”, ele também não conseguiu. Percebemos que ele conhece várias letras, mas não consegue formar as sílabas ainda. Voltamos ao começo da atividade e lemos com ele as palavras. Ele tentava acompanhar, às vezes repetia e tentava juntar as letras das palavras que estavam em um texto, numa folha xerocopiada, com alguns desenhos, em preto e branco e o desenho de uma vaca. (Nota de campo, 21/10/2018, E2).

Como vemos, a atividade desenvolvida pelo aluno Orlando também é uma atividade de alfabetização, mas ele já está no sétimo ano. De acordo com as orientações oficiais, que tratam de inclusão, isso é inadequado, pois as atividades de leitura e escrita devem ser elaboradas com material adequado à faixa etária e de acordo com o currículo do ano escolar em que ele está.

Para auxiliá-lo, nós íamos lendo as questões para ele e ele ia respondendo. Tivemos a impressão de que ele ficava feliz ao conseguir respondê-las com nossa ajuda. Quando ele terminou, dissemos a ele que poderia colorir os desenhos, mas ele nos disse que ainda faltava pôr os números e ele não dava conta. Então nos mostrou: ele se referia ao cabeçalho da atividade, onde havia um espaço reservado para pôr a data.

Ressaltamos que reconhecemos que é praticamente impossível para a professora regente ministrar a aula para a turma e ainda dar assistência individual para um aluno que ainda não está alfabetizado, no dia a dia. Um trabalho assim demanda tempo e quase que exclusividade na sala de aula. Acreditamos que um(a) professor(a) de apoio, durante todos os horários, pode contribuir, principalmente, para o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s que ainda não estão alfabetizado(a)s.

Ao perceberem situações como essas, alunos no 7º e 9º anos que não estão ainda alfabetizados⁹³, a dificuldade para conseguir um(a) professor(a) de apoio, salas com um número grande de aluno(a)s e a professora regente sem saber como contornar os problemas, talvez a tendência dos profissionais da educação seja questionarem que inclusão é essa. Mas, apesar de todos os problemas que têm surgido, nosso posicionamento é o de que não se deve retroceder em nenhuma conquista relacionada à inclusão. É preciso que os problemas que surgirem sejam resolvidos, que se busquem soluções em todas as instâncias e que, acima de tudo, tenhamos pessoas comprometidas com a verdadeira inclusão. Em algumas situações, o que parece é que ainda não saímos da fase de integração.

Ressaltamos também que estamos discutindo esses problemas relacionados à inclusão de estudantes com DI, mas eles ocorrem também com aluno(a)s que não têm deficiência, ou seja, são problemas da educação básica brasileira, especialmente das escolas públicas.

⁹³São os alunos Frederico (7º B) e Pablo (9º A), da escola 1, e Orlando (7º B), da escola 2.

Não encontramos nos documentos sobre inclusão orientações em relação a questões como essa, mas discutimos, também na seção 2, a questão da flexibilização do tempo e da aprovação do(a)s aluno(a)s com deficiência, o que certamente explica como o(a)s estudantes com DI estão nos anos finais do ensino fundamental e ainda não estão alfabetizado(a)s.

A nota a seguir, referente à situação do aluno Orlando, demonstra um pouco da nossa reflexividade enquanto pesquisadoras, que é um dos passos do arcabouço proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999):

(31) Essa aula nos fez refletir sobre muitas coisas relacionadas à inclusão. Esse aluno tem 16 anos e não sabe ler, nem decodificar. Como foram os anos escolares anteriores? Será que teve assistência na sala/escola? Será que não aprendeu a ler porque não houve empenho da escola para que isso acontecesse? É que percebemos que ele tem entendimento, que gostaria de aprender. Pensamos que o ideal seria um professor de apoio. Ele precisa de alguém ao lado dele, auxiliando-o. A professora regente não consegue atender a sala e ainda lhe dar uma atenção especial. E não adianta ele estar na sala só de corpo presente. Para nós, isso não é inclusão. Inclusão, para nós, é a escola se empenhar em promover o desenvolvimento do aluno. Para nós, o mais importante nesse momento seria ensiná-lo a ler. Deveria haver um empenho da escola para que isso acontecesse. Não adianta ele estar na sala de 7º ano e ficar fazendo tarefas de alfabetização e, além disso, sozinho, sem ajuda. Isso não vai promover seu desenvolvimento. (Nota de campo, 31/10/2018, E2).

Em diversos momentos das observações, refletimos sobre o que preconizam os documentos que tratam da inclusão e o que ocorre, de fato, nessa prática. Nesses momentos reflexivos, percebemos que há muitos obstáculos a serem superados para que a educação inclusiva, tal como é desejada, seja efetivada. Há muitas perguntas para as quais ainda não temos respostas. No caso dos alunos não alfabetizados ainda, mas que estão em turmas de 7º, 8º e 9º ano, como trabalhar, com eles, conteúdos dos anos em que estão inseridos, se ainda não conseguem ler? As recomendações são que as atividades sejam adaptadas, mas o que percebemos é que elas são de níveis mais elementares, como de 2º ano, por exemplo, e ainda assim, eles não conseguem desenvolvê-las sozinhos, sem ajuda de um colega ou da professora. Ou seja, eles necessitam de assistência durante todo o horário para que consigam desenvolver as atividades propostas.

Também refletimos sobre como eles chegaram ao ano escolar em que estão sem conseguirem ler. Sabemos que algumas limitações fazem com que as pessoas tenham mesmo dificuldades com a leitura, com o reconhecimento de letras, façam trocas de letras nas palavras, leiam muito devagar etc. Mas sabemos também que, com acompanhamento e estímulos adequados, elas podem vencer as dificuldades, não no sentido de eliminar um transtorno, por exemplo, mas de desenvolver estratégias que possam lhes dar condições de participar ativamente da vida em sociedade e de um mundo letrado.

Em relação à prática de adaptação de conteúdo, ela está amparada pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11/09/2001 que, em seu artigo 8º, delibera:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
[...]. (BRASIL, 2001, p. 2).

Não podemos deixar de observar, entretanto, que essa orientação se refere à adaptação de conteúdos que estão sendo estudados no ano escolar em que o(a) aluno(a) público-alvo da educação especial está inserido(a). Ou seja, se o(a) aluno(a) com DI está inserido(a) no 7º ano, por exemplo, essa adaptação deve ser feita em relação aos conteúdos do sétimo ano e não relacionada a conteúdos de anos anteriores. Assim, quando o(a)s estudantes com DI estão desenvolvendo atividades de alfabetização, embora não estejam no ciclo de alfabetização, acreditamos que essa prática está em desacordo com a referida resolução e nega ao(a)s aluno(a)s o direito do acesso ao currículo, aos conhecimentos do ano escolar em que se encontram, avaliando-o(a)s como incapazes de aprender.

De acordo com as orientações da SRE, as atividades de leitura e escrita devem ser elaboradas com material adequado à faixa etária do(a)s aluno(a)s, visando ao combate de suas principais dificuldades e de acordo com o currículo do ano escolar em que o(a) aluno(a) estiver inserido(a). No entanto, pelo que percebemos durante as observações realizadas, as adaptações não são feitas observando essa orientação, pois, geralmente, são atividades xerocopiadas, como já mostramos anteriormente, de materiais de anos escolares anteriores e/ou dos anos iniciais ou impressas de alguma página da internet.

Por outro lado, entendemos que as professoras não conseguem desenvolver com o(a)s aluno(a)s que não estão alfabetizado(a)s ainda as atividades que estão trabalhando nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Essas atividades geralmente requerem que, pelo menos, o(a)s aluno(a)s consigam ler. Se ele(a)s não têm um(a) professor(a) de apoio na sala, torna-se muito difícil para o(a) professor(a) regente conseguir atender a essa orientação e a inclusão fica comprometida.

Observamos ainda que, quando o(a)s estudantes com DI estão alfabetizado(a)s e letrado(a)s, o trabalho na sala de aula flui melhor, já que ele(a)s são menos dependentes e a professora pode contar, por exemplo, com a ajuda de colegas de sala.

Achamos necessário explicar também que, geralmente, as professoras dão muita importância à realização das tarefas, mesmo que sejam apenas cópias das questões do livro ou das correções na lousa. Isso acontece porque, de acordo com as orientações da escola, é preciso avaliar qualitativamente o desempenho do(a)s aluno(a)s. Assim, os bimestres valem 25, 0 créditos cada. Desses 25, 0 pontos, 15, 0 créditos são atribuídos a atividades diárias, trabalhos, pesquisas e participação nas aulas. Os outros 10, 0 pontos são distribuídos em avaliações escritas, como testes e provas. Por isso, é importante que ele(a)s façam as atividades porque, do contrário, ficarão com nota bimestral abaixo da média.

O Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, em vigor até janeiro de 2020, recomendava que fossem utilizados, como forma de observação e registro, por exemplo, portfólio, maquetes, fotos, gravações em áudio e vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo, para avaliar e comprovar a participação e o desenvolvimento do(a)s estudantes. Também a Resolução SEE 4256/2020, que substituiu o referido Guia, no artigo 16, parágrafo único, orienta para a utilização de “recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão do tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 3). Ou seja, as atividades diárias também podem ser bastante diversificadas, indo além de cópias, livro didático, atividades xerocopiadas e correção de tarefas. Durante as observações das aulas, percebemos, no entanto, que não há essa diversificação, exceto no atendimento na sala de recursos.

Ressaltamos que, em alguns casos, mesmo que não atinjam a média de 60, 0 anual, ele(a)s podem ser aprovado(a)s para o ano escolar subsequente, visto que isso está previsto tanto no Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais quanto na Resolução que o substituiu.

Na referida Resolução, no capítulo IV, art. 12, temos: “É direito do estudante com deficiência ter seu percurso escolar respeitado como todo estudante, sem retrocessos nos anos de escolaridade e níveis de ensino garantindo a continuidade de estudos e conclusão.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 3). Também no art. 14, está garantida a flexibilização no tempo de estudo em até 50%, de acordo com os critérios especificados:

I- Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 5º ano; II- Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7º ano e 1 ano no 9º ano; III – No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 01 ano no 3º ano. (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

Esclarecemos que tanto no Guia quanto na Resolução a flexibilização é de 50%, porém na resolução está especificado em que ano de escolaridade ela deve ocorrer. Como podemos perceber, o(a) aluno(a), depois de passar pela flexibilização de tempo, vai para o ano escolar seguinte, mesmo que tenha tido um desempenho abaixo do esperado para o ano escolar. Essa questão gera muitas discussões na comunidade escolar, há questionamentos tanto por parte dos familiares quanto do(a)s profissionais da escola, mas, em nosso entendimento, as situações deveriam ser analisadas individualmente, visto que o(a)s aluno(a)s não são iguais, ele(a)s podem precisar de tempo diferente para desenvolver sua aprendizagem.

Como já apresentamos na seção 2, destinada às discussões acerca da educação inclusiva, os dois documentos garantem o direito à flexibilização de tempo e à conclusão no nível de ensino ao(à)s aluno(a)s com deficiência.

Em relação, ainda, a essa questão das atividades desenvolvidas pelo(a)s estudantes com DI na sala comum, queremos ressaltar que, às vezes, pareceu-nos que elas eram aplicadas para “passar o tempo”, com o objetivo de não deixar o(a) estudante ocioso durante a aula. Essa questão também já foi apontada pela pesquisadora Boraschi (2013). A partir de estudo realizado por meio de pesquisa bibliográfica, ela afirma que

O professor da sala de aula regular nem sempre está preparado para o trabalho com a criança com deficiência intelectual, fazendo das atividades diferenciadas tarefas para preenchimento de tempo e não para o desenvolvimento harmônico e integral infantil. Utilizam propostas baseadas na repetição e na memorização em lugar de buscarem envolver a criança em situações de aprendizagens pautadas em experiências e vivências significativas. Esse modo de tratar a criança revela falta de crédito na capacidade de aprender do deficiente intelectual, ocasionando prejuízos para suas aprendizagens e seu desenvolvimento como ser humano. (BORASCHI, 2013, p. 614).

Essa pesquisadora também apontou que alguns(mas) estudantes, às vezes, terminam o ensino fundamental sem terem desenvolvido as habilidades de leitura e escrita. “O que se observa é que essas pessoas, aparentemente, têm dificuldades no processo de aquisição da escrita, contribuindo, muitas vezes, para que terminem o Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas.” (BORASCHI, 2013, p. 613). Como podemos perceber, parece que essa realidade é a de outras escolas também.

Ressaltamos que as observações das aulas ocorreram em nove turmas de anos finais de ensino fundamental, em duas escolas, nos turnos matutino e vespertino. A maior parte das

atividades desenvolvidas foram do livro didático, relacionadas à leitura, à compreensão de texto lido na sala ou aos conhecimentos linguísticos. Somente uma atividade desenvolvida na turma do 8º A não foi extraída do livro didático; era leitura de um texto que a professora levou em folha xerocopiada. As atividades desenvolvidas com quatro alunos com DI (Pablo, Paulo - 9º A, E1; Orlando – 7º B, E2; Frederico – 7º B, E1) eram atividades de alfabetização, enquanto eles as desenvolviam, a turma fazia tarefas do livro didático. As atividades realizadas estão organizadas no quadro a seguir.

QUADRO 27 -Atividades realizadas nas salas de aulas comuns

| Escola | Turma | Atividade desenvolvida | Conteúdo das atividades desenvolvidas |
|--------|-------|---|---|
| 1 | 7º A | -Correção de atividades do LD -Atividades do LD -Atividades de leitura do LD -Atividades do LD (copiar e responder) | p. 170 (transitividade verbal) p. 171(semântica e discurso) p. 175 (leitura) p. 178 (compreensão do texto) |
| 1 | 7º B | -Atividades do LD (copiar e responder) *O aluno Frederico estava com atividades de alfabetização adaptadas | p. 172 (semântica e discurso) |
| 1 | 8º A | -Atividades do LD -Atividade de leitura | p. 218 – orações coordenadas sindéticas e assindéticas -Texto em folha xerocopiada |
| 1 | 9º A | -Correção de atividades do LD *As atividades dos alunos com DI (Pablo e Paulo) eram adaptadas | p. 246 e 247(compreensão do texto) |
| 2 | 6º A | -Correção de atividades do LD | p. 204 – estudo de texto |
| 2 | 7º B | -Correção de atividades do LD *O aluno Orlando não estava fazendo atividades do livro didático, as dele são adaptadas, de alfabetização -Atividades do LD | p. 140 (compreensão do texto) p. 145 (atividades sobre um texto de campanha publicitária) |
| 2 | 8º A | -Correção de atividades do LD | p. 33 (semântica e discurso) -leitura de texto |
| 2 | 9º A | -Correção de atividades de revisão -Correção de atividades do LD | Atividades foram passadas na lousa em aula anterior e corrigidas nessa aula (processo de formação de palavras) p. 181 (compreensão do texto) |
| 2 | 9º B | -Avaliação de recuperação -Correção de atividades do LD -Leitura de texto | -Avaliação de recuperação p.180 (compreensão do texto) p. 182(leitura) |

Fonte: a autora.

6.1.3 A participação do(a)s aluno(a)s com DI durante as aulas nas classes comuns

É importante discutirmos aqui as questões relacionadas à participação do(a)s estudantes com DI nas aulas, pois a forma como ele(a)s participam leva à construção de algumas

representações e avaliações por parte do(a)s professore(a)s, do(a)s colegas de sala e até por ele(a)s mesmo(a)s.

A partir das 17 horas/aulas de observações realizadas nas classes comuns das duas escolas e das entrevistas concedidas pelas professoras, podemos afirmar que o(a)s aluno(a)s com DI participam de maneira muito tímida das aulas nas salas comuns. Geralmente esse(a)s aluno(a)s ficam quieto(a)s em sua carteira, não se manifestam espontaneamente, não demonstram interesse em fazer perguntas ou expressar pontos de vista. A pequena participação de alguns(mas) dele(a)s nas aulas ocorreu, de acordo com o *corpus*, quando foram bastante instigado(a)s pela professora, para que fizessem a leitura oralizada de parte do texto em estudo ou para que manifestassem sua opinião em relação a alguma questão relacionada ao texto lido.

Em conversas informais com as professoras das turmas em que fizemos observações, algumas delas avaliaram o(a)s aluno(a)s com DI como muito tímido(a)s, envergonhado(a)s e foram avaliado(a)s como inseguro(a)s, pois têm muito receio de serem criticado(a)s pelo(a)s colegas de sala, conforme está materializado na nota de campo a seguir:

(32) Ela acha que “a questão é de timidez, ele tem medo de ser criticado pelos colegas e, por isso, ele fala pouco. [...] quando a sala tem poucos alunos, ele fala bastante, demais. Quando a sala tá cheia, ele não fala nada, tem medo dos colegas o criticarem.” (Nota de campo, 05/11/2018, E1).

Vejamos um exemplo da observação no 9º A, da escola 2. Nessa sala, havia um aluno e uma aluna cadastrado(a)s no SIMADE como aluno(a)s com DI, mas somente o aluno é participante da pesquisa⁹⁴.

(33) A professora estava corrigindo as tarefas de revisão que tinha passado no quadro. Era sobre formação de palavras (radical, vogal temática, desinências etc.). O(A)s aluno(a)s conversavam muito durante a correção. O aluno Elvis fazia as correções das atividades, mas não se manifestava em nenhum momento, também não conversava com os colegas. Alguns acompanhavam as correções, outros conversavam e outros ainda ficavam mexendo no celular, enquanto a professora explicava o conteúdo e corrigia as atividades. Em determinado momento, a professora Laura se dirigiu ao aluno Elvis e fez uma pergunta a ele em relação à palavra “aguardente”, sobre o processo de formação. Ele disse que não sabia. (Nota de campo, 22/10/2018, E2).

Como podemos perceber, os momentos de interação, durante as aulas, com o(a)s estudantes com DI, são muito limitados. Talvez a pequena participação desse(a)s estudantes seja resultado das estratégias e metodologias utilizadas no desenvolvimento das aulas.

A única exceção em relação a essa questão da participação tímida do(a)s aluno(a)s com DI percebemos em uma aula no 6º A, da escola 2. A professora estava corrigindo atividades da

⁹⁴Não foi possível incluir na pesquisa todo(a)s o(a)s aluno(a)s com DI das escolas. Na seção 5 explicamos os critérios de seleção.

pág. 204, do livro adotado, “Português Linguagens”, do 6º ano, referentes à compreensão e interpretação do texto “Tuim criado no dedo”, de Rubem Braga. Um(a) aluno(a) lia as questões, outro(a)s liam suas respostas, ela discutia as sugestões com ele(a)s e anotava-as no quadro. Durante a correção, alguns(mas) faziam perguntas, outro(a)s aluno(a)s sugeriam respostas. Vejamos:

(34) Os alunos cadastrados no SIMADE com DI se comportavam de maneira um pouco diferente em relação ao(à)s demais aluno(a)s da sala. Um deles (que não é participante da pesquisa), fazia as correções anotando as respostas do quadro, mas não se manifestava oralmente. Outro aluno, o Bruno, participante da pesquisa, acompanhava a correção, participava oralmente e, em determinado momento, pediu à professora para ler a questão, o que prontamente foi autorizado pela professora. A princípio ele leu tropeçando, pronunciando com dificuldade as palavras, mas depois passou a ler com desenvoltura e fazendo a entonação adequada. (Nota de campo, 22/10/2018, E2).

Avaliamos o aluno Bruno como alguém que não é tímido; que se relaciona bem com o(a)s colegas de sala e com a professora; nós também o julgamos como capaz, pois participou oralmente e ativamente das atividades, respondeu às perguntas da professora, participou da atividade de leitura e compreendeu o que leu, mas não fez as correções no caderno. O outro aluno, que não é participante da pesquisa, permaneceu apenas copiando as atividades da lousa, mas percebemos que ele se relaciona bem com os colegas. Vejamos a nota de campo referente a essa aula:

(35) Perguntamos pela correção das atividades e ele nos mostrou. Olhamos seu caderno e não conseguimos ler o que escrevera na maior parte das respostas. Ele nos mostrou ainda outro caderno, de matemática, para comprovar que a letra dele estava melhor na atividade de matemática. Enquanto a professora ia discutindo as questões, ele ia participando e de vez em quando, pedia para ler. Chamava a professora para contar coisas de sua casa (que cria um cachorro, por exemplo, um canário belga, um João-de-barro). Ele mora na fazenda. A professora questionou o fato de criar animais silvestres em casa; ele disse que tem de ser criado na gaiola porque se não vai embora, ele foi criado para gaiola mesmo. (Nota de campo, 22/10/2018, E2).

Chamou nossa atenção, nessa aula, o quanto o aluno Bruno se envolveu com o assunto do texto, o quanto ele se mostrou resoluto (ele nos mostrou o caderno de matemática, para comprovar que a letra dele estava melhor..., ele ia participando..., pedia para ler..., chamava a professora para contar coisas de casa...), o quanto mostrou ser capaz de entender a relação do ser humano com os animais, contando sobre os animais que tem em casa. A professora o ouvia e fazia perguntas e comentários sobre o que ele contava enquanto o(a)s demais aluno(a)s apenas escutavam.

Acreditamos que, como ele mora na fazenda, tem um contato direto e diário com os animais, o tema do texto faz parte de seu universo, de seu cotidiano, por isso, o engajamento

nas discussões. Além disso, a professora deu-lhe a oportunidade de participar oralmente, mesmo ele não estando fazendo as atividades por escrito. Ressaltamos que ele não corrigiu nenhuma das atividades.

Já o outro aluno com DI, que não é participante da pesquisa, corrigiu praticamente todas. Pudemos verificar em seu caderno que ele tinha feito a correção de todas as questões, exceto das que deveriam ter respostas pessoais. A professora nos explicou, depois, em particular, que as questões cujas respostas são pessoais ele não faz porque não consegue redigi-las, pois, quando as questões são desse tipo, ela não passa no quadro as respostas. Observamos que a caligrafia desse aluno é impecável, muito caprichada e o caderno muito limpo e organizado. Ficamos pensando se esse aluno entendia o que estavam discutindo, não dava para perceber porque ele só copiava do quadro.

Ao final do horário, o(a)s aluno(a)s pediram à professora alguns minutos para estudarem para a avaliação de matemática que teriam naquele dia. Embora não seja nosso foco, chamamos a atenção para o fato de o aluno Bruno ter dito que tem muita dificuldade em matemática, o que é bastante comum entre o(a)s aluno(a)s. Mas, no caso dele, ele diz que “até passa mal”, conforme registro na nota de campo a seguir:

(36) Ele contou que tem muitas dificuldades em matemática, que não entende a matéria, que até passa mal ao pensar na prova. Disse que gosta de geometria; perguntamos a ele se gosta de ler e ele disse que sim. No final do horário foi até nós e perguntou-nos como ele estava durante a aula. Dissemos que estava muito bom. (Nota de campo, 22/10/2019).

Em seu comentário, percebemos duas autoavaliações. Na primeira, ele se avalia negativamente, como alguém com dificuldades no componente curricular matemática. Essa avaliação está relacionada ao Subsistema atitude, à categoria afeto, ligada à satisfação; ele se sente insatisfeito com seu desempenho nesse conteúdo. Na segunda, em relação à geometria e à leitura, ele afirma que gosta de geometria e de ler, o que é repetido depois, durante a entrevista. Ele utiliza novamente a subcategoria satisfação, mas, dessa vez, positivamente, com satisfação, ao mencionar que gosta de ler. Parece-nos que ele tem uma preocupação em relação à forma como é avaliado por outras pessoas, já que nos perguntou o que achamos de seu desempenho durante a aula.

Achamos importante relatar que ele contou ao(a)s professore(a)s, várias vezes, que tem dislexia e que, por isso, não consegue escrever. Segundo ele, os médicos disseram isso a sua família. Na pasta dele não havia nenhum documento atestando isso, havia apenas relatórios,

inclusive de neurologista, em que se afirmava que ele tinha dificuldades de aprendizagem e que precisava de professora de apoio.

Como vimos na nota de campo, ele é um aluno muito esperto, inteligente, participa ativamente das discussões orais, mas quando é para escrever, enfrenta muitas dificuldades. Acreditamos que esse caso se difere dos demais porque esse aluno é alfabetizado, consegue ler e compreender o que lê. Parece-nos que suas dificuldades não são relacionadas especificamente à leitura, mas sim à escrita, o que não foi percebido em relação aos outro(a)s participantes da pesquisa.

Como professoras dele, pedimos à escola para entrar em contato com sua família para resolver essa dúvida porque, se ele fosse mesmo disléxico, realmente seria preciso que a escola descobrisse estratégias para trabalhar com ele em sala de aula, pois deveria enfrentar muitas dificuldades. Além disso, as professoras sempre ficaram em dúvida quanto a fazer-lhe cobranças.

Em maio do ano de 2019, sua mãe procurou a escola e apresentou um documento de um neurologista afirmando que ele tem disgrafia⁹⁵, um distúrbio da aprendizagem relacionado especificamente à escrita. Em conversas informais na escola, verificamos que não foi tomada nenhuma atitude no sentido de viabilizar um atendimento diferenciado ao aluno, tendo em vista sua dificuldade. Acreditamos que, principalmente, porque o(a)s profissionais também não têm conhecimentos suficientes em relação a essa questão para tomarem tais decisões.

Chama nossa atenção como o discurso da saúde emerge durante as discussões relacionadas à inclusão no ambiente escolar. Parece que esse discurso tem o poder de determinar o que as pessoas podem ou não fazer. O aluno Bruno, e parece que sua família também, vai sendo falado pelo outro. Ele assume para si o parecer do médico e atribui sua dificuldade a esse diagnóstico. Todo esse jogo de representações do aluno, construídas por outros e incorporadas por ele, vai incidir no ensino e na aprendizagem. Esse discurso é articulado, além de ao próprio discurso do aluno e sua família, também ao discurso do(a)s professore(a)s e escola, no geral, e vai reverberar na prática social de inclusão. Parece que a

⁹⁵O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição DSM-5, em capítulo denominado “Transtornos do Neurodesenvolvimento, apresenta o Transtorno Específico da Aprendizagem. Entre os sintomas para os critérios diagnósticos, apresenta: “3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes). 4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza). (APA, 2014). Porém, não encontramos o termo “disgrafia” nesse documento. Também não o encontramos na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10). Apesar disso, é um termo recorrente no tratamento dos transtornos relacionados à aprendizagem em outros documentos, especialmente da área da Psicologia.

escola deixa de cumprir suas funções por conta de um parecer contido em um laudo médico. Ressaltamos que essa situação não ocorre somente com o aluno Bruno. Em outros casos, a questão do laudo impacta bastante a vida desse(a)s estudantes e produz muitos efeitos na prática de inclusão do(a)s aluno(a)s com DI.

A seguir apresentamos o Quadro 28 que apresenta o resumo do modo com o(s) estudantes com DI interagem e participam das aulas nas salas de aulas comuns.

QUADRO 28 - Interação/participação do(a)s aluno(a)s com DI nas salas de aulas comuns

| Escola | Turma | Aluno(a) | Interação com o(a)s colegas | Como o(a) aluno(a) com DI participa das aulas | Dificuldades apresentadas |
|--------|-------|-------------|---------------------------------|--|---|
| 1 | 7º A | Celso | -Não interagiu com colegas | -Leu em voz alta -Escreveu quando a professora passou no quadro | -Apresentou dificuldades com a escrita |
| 1 | 7º B | Frederico | -Não interagiu com os colegas | -Não participou oralmente -Não leu em voz alta | -Apresentou dificuldades com a escrita |
| 1 | 8º A | Otávio | - Não interagiu com os colegas | -Participou oralmente -Leu em voz alta | -Não percebemos se tem dificuldades com a escrita |
| 1 | 9º A | Paulo Pablo | -Não interagiram com os colegas | -Não participaram oralmente -Não leram em voz alta | -Apresentaram dificuldades com a escrita |
| 2 | 6º A | Bruno | -Interagiu com os colegas | -Participou oralmente -Leu em voz alta | Escreveu com dificuldades |
| 2 | 7º B | Orlando | -Não interagiu com os colegas | -Não participou oralmente -Não leu | -Apresentou dificuldades com a escrita |
| 2 | 8º A | Jonas | -Não interagiu com os colegas | -Não participou oralmente -Não leu em voz alta | -Apresentou dificuldades com a escrita |
| 2 | 9º A | Elvis | -Não interagiu com os colegas | -Não participou oralmente -Leu em voz alta | Não apresentou dificuldades com a escrita |
| 2 | 9º B | Ester | -Não interagiu com os colegas | -Não participou oralmente -Leu em voz alta | -Apresentou dificuldades com a escrita |

Fonte: a autora.

Nesta subseção, procuramos discutir como é a participação do(a)s aluno(a)s com DI nas aulas das classes comuns, nas escolas coparticipantes desta pesquisa. Como afirmamos anteriormente, e como representado no quadro anterior, ela ocorre de maneira muito tímida, já que, geralmente, ele(a)s permanecem calado(a)s e copiando tarefas do livro ou da lousa. Também percebemos que alguns(mas) aluno(a)s têm muitas dificuldades com a escrita, não tendo ainda desenvolvido essa habilidade. Além disso, a falta de interação entre os colegas e com a professora também ficou bastante evidente; já nas salas de recursos ou com a PEUB,

percebemos que ele(a)s se envolvem mais, ficando mais à vontade para interagir com a professora e com o(a)s colegas, como exposto na subseção 6.1.1.

6.1.4 Fatores que dificultam ou facilitam a inclusão do(a)s aluno(a)s com DI na classe comum

Sabemos que efetivar a educação inclusiva tal como preconizam os documentos oficiais não é tarefa fácil por conta de diversos fatores que funcionam como entraves à inclusão na educação. As professoras que trabalham nas salas comuns do ensino regular apontaram alguns desses fatores que dificultam a efetivação da inclusão: o aluno ter de frequentar o AEE no contraturno, o grande número de aluno(a)s na sala, a falta de tempo para atender o(a)s aluno(a)s com DI na sala de aula, a falta de cursos de formação para o(a)s professore(a)s, a falta de interesse do(a)s aluno(a)s, o fato de não entender a inclusão, a resistência do(a)s professore(a)s regentes de aulas e da família do(a)s aluno(a)s, a falta de professor de apoio, a falta de adaptação nos materiais e nas avaliações. Desses fatores, há dois, a falta/presença do(a) professor(a) de apoio e o número de aluno(a)s na sala de aula comum, bastante recorrentes no *corpus*, tanto nas notas de campo, quanto nas entrevistas. Ressaltamos que essas reivindicações só podem ser atendidas por instâncias superiores (SRE/SEE) e não dependem das escolas para serem resolvidas, pois elas não têm autonomia para isso.

Vejamos as sequências discursivas que nos mostram esses apontamentos:

(37) Partic... e assim mesmo ainda tem uma coisa que eu acho muito ruim que é o caso do aluno ter que vir no horário contrário ao que ele tá na escola. Entr.: você acha que isso dificulta. Partic.: eu acho que dificulta porque, por exemplo, um aluno que, geralmente os alunos eles são da fazenda, ou muitos até trabalham, num trabalho assim em casa, outro trabalho no que não tem nada a ver, mas assim, eles não têm tempo livre, às vezes, no outro horário, então, ele ter que vir em outro horário, pra eles é muito difícil. Entr.: muitos faltam. Partic.: é, muitos faltam e isso aí dificulta. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

(38) falta de interesse do aluno, ou é dificuldade mesmo não consigo identificar sem a ajuda de um profissional. Não compreendo bem a inclusão, apenas sigo orientações da supervisão e direção da escola sobre o que fazer ou não com os alunos com DI. [...] Não fiz nenhum curso que envolva a educação inclusiva (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6º A - E2, realizada em 04/07/2019).

(39) Partic.: Você tendo cinco alunos que precisam de acompanhamento... ter que trabalhar com trinta e três alunos que não têm dificuldade e que não te auxiliam, porque acaba que eles não ficam quietos. [...] e que facilitam seria o professor de apoio ou uma quantidade menor de alunos na sala de aula. Entr.: uma quantidade menor também, mas pelo Guia da Educação Especial pode se reduzir o número de alunos, né? quando tem. Partic.: eu já fiquei sabendo disso, mas dizem que algum laudo que... Entr.: ... depende do laudo? Partic.: é. depende do laudo. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(40) Na minha opinião, é isso que eu falei desde o início. As salas cheias e às vezes, assim, o tempo, às vezes não dá tempo de você tá atendendo ele de acordo com o que ele necessita... (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A , 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(41) A dificuldade é ter uma sala numerosa e não ter o tempo suficiente para ajudá-los (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

A professora Luísa afirma que é ruim o aluno ter de ir à escola em outro horário que não o seu, para ter atendimento no AEE. Essa ocorrência é uma apreciação, da categoria valoração, negativa, é como se dissesse que não vale a pena o aluno ter de ir à escola no contraturno.

A professora Taís, na sequência discursiva (38), aponta o desinteresse do(a) aluno(a) como aspecto desfavorável, mas afirma que não tem certeza se é questão de desinteresse ou de dificuldade do(a) aluno(a) e explica: “Não compreendo bem a inclusão, apenas sigo orientações da supervisão e direção da escola sobre o que fazer ou não com os alunos com DI”. Temos uma avaliação de julgamento de capacidade, marcada pelo processo mental cognitivo seguido de uma circunstância (**compreendo bem**), o que diz muito sobre como essa professora se representa e se identifica com a inclusão. Quando a professora afirma que só faz o que lhe é pedido pela escola, revela uma preocupação que é recorrente entre o(a)s profissionais, de acordo com nossa experiência na escola: muitas vezes o(a)s professore(a)s não sabem se o desinteresse do(a) aluno(a) está relacionado à deficiência ou à falta de conhecimento, ou às duas coisas. A professora avalia o(a) aluno(a) com DI, utilizando a categoria julgamento de estima social, tenacidade negativa, como **desinteressado(a)**, embora faça uma ressalva em relação a não ter certeza se se trata mesmo de desinteresse.

As professoras Solange, Laura e Betânia, nas sequências discursivas 39, 40 e 41, apontam como dificuldade o fato de ter salas cheias, com grande número de aluno(a)s e, por isso, não terem tempo de atender o(a)s aluno(a)s com DI. Na sequência 39, a professora Solange faz uma apreciação do laudo médico que, na opinião dela, é necessário para reduzir o número de aluno(a)s na sala. Acreditamos que, ao trazer essa questão, a professora está articulando o discurso da educação inclusiva com o discurso da saúde, como uma maneira de justificar a falta de professor(a) de apoio para o(s) estudantes com DI, ou seja, só o(a) estudante com um laudo médico pode ter esse apoio profissional, de acordo com o pensamento corrente na escola. Mas lembramos que, conforme já explicitamos na seção 2, mesmo que o(a) estudante tenha um laudo médico, isso não será garantia de conseguir um(a) professor(a) de apoio, já que depende de outras questões, como os pareceres das pedagogas e analistas da educação da SRE, por exemplo.

Um exemplo dessa situação é o caso do aluno Orlando, do 7º ano B, da escola 2. Ele tem 17 anos e ainda não está alfabetizado. Tendo em vista as dificuldades de trabalhar de acordo com suas necessidades numa sala de 35 aluno(a)s, aproximadamente, as professoras, juntamente com as supervisoras e a direção da escola, reivindicaram junto à SRE uma professora de apoio para o referido aluno. A SRE, mesmo comparecendo à escola e comprovando todas as informações, negou essa profissional. A equipe escolar, então, procurou

o Ministério Público para que esse pedido fosse atendido pela SRE. Depois de mais de um ano da solicitação, a professora de apoio foi liberada para esse aluno, em 29/04/2019.

A professora Solange, na sequência discursiva 39, avalia os alunos sem deficiência como os que “não têm dificuldade” (processo relacional possessivo atributivo), como capazes, mas que “não auxiliam a professora, já que não ficam quietos”. Nessa sequência avaliativa, percebemos a categoria julgamento, a subcategoria estima social negativa, em relação à capacidade dele(a)s e marcadas por processos relacionais atributivos e processo mental cognitivo: **são capazes de aprender e incapazes de ficarem quieto(a)s**. Isso nos dá pistas de como a formação para uma educação inclusiva é urgente, já que o(a) professor(a) precisa dar atenção para o(a)s aluno(a)s com deficiência e lidar com a indisciplina (implícita em “incapazes de ficarem quietos”) do(a)s aluno(a)s identificado(a)s e representado(a)s, por exemplo, como capazes de aprender, conforme percebemos no discurso da professora Solange.

A professora Laura, na sequência discursiva 40, também aponta a questão do número de aluno(a)s e faz uma apreciação de composição do espaço sala de aula (utilizando o nome + atributo “salas cheias”), explicando que, por isso, não há tempo suficiente para atender o(a)s aluno(a)s com deficiência, como ele(a)s necessitam. Mais uma vez o número de aluno(a)s nas salas representa um entrave para promover a inclusão do(a)s aluno(a)s com deficiência. Ela representa esse(a)s aluno(a)s como aquele(a)s que necessitam de ajuda da professora. Percebemos um julgamento de estima social de capacidade, por meio da marca linguística: ele **necessita** (processo mental desiderativo).

Em outro momento da entrevista, a professora Betânia também aponta o fato de a SEE promover momentos de formação apenas para o(a)s profissionais do AEE. Ela acredita que esses momentos deveriam ser para todo(a)s o(a)s servidore(a)s. Ela faz uma avaliação apreciativa negativa (marcada tanto por um processo mental desiderativo quanto por um processo material criativo – **deveria promover**) dessa outra ação das instâncias superiores.

(42) A SEE deveria sim promover momentos para todos os profissionais de educação e não só para alguns. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E I, realizada em 24/06/2019).

Nessa sequência, também percebemos o discurso da igualdade sendo acionado pela professora. Ela acredita que todo(a)s o(a)s profissionais da educação têm direito à formação continuada e não apenas alguns(mas).

As demais professoras regentes entrevistadas também afirmaram que não participaram de nenhum momento de formação que visasse à preparação para atuar na educação inclusiva, o

que também representa um fator dificultador da efetivação da inclusão. Algumas intensificaram essa negação, dando força ao enunciado, usando a circunstância “nunca”. Vejamos:

(43) Eu não tenho esse conhecimento, mas eu imagino que deve ter, não sei. Entrev.: na escola você não escuta nada, por exemplo, aqui nessa escola, na outra escola? Partic.: não, não. Entrev.: algum convite, convidando os professores a participar? Partic.: não, não, nunca prestei atenção, não posso falar. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

(44) Não. Entrev.: não chega nada na escola? Partic.: não. Entrev.: convite? Partic.: não. não que eu tenha ficado sabendo. Nunca, dentro desses dez anos, pra mim nunca veio uma proposta de estudo pra aluno com deficiência, com dificuldade. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(45) Não. Entrev.: não, hora nenhuma você recebeu um convite? Partic.: não, não, não. Entrev.: uma comunicação de um curso de formação? Partic.: Não. Existem os cursos, né M? Entrev.: sim, mas promovidos pela Secretaria de Educação? Partic.: não, não, promovido não. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A , 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(46) Nunca participei de momentos de capacitação com o tema DI. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6ºA - E2, realizada em 04/07/2019).

Já as profissionais do AEE afirmaram que participam de momentos de formação específicos para elas. A professora Brenda lembra que, quando trabalhava na APAE, participava de muitos congressos e de vários cursos e explica que, neste ano, participou de apenas um, que foi para repasse de informações e não para discutir o trabalho com o(a) aluno(a). É interessante observar que ela apresenta uma justificativa para a falta dessa formação, articulando o discurso da economia, ou seja, como o estado de Minas Gerais se encontra em péssimas condições financeiras, o(a)s profissionais da educação não podem ter momentos de formação continuada: “Hoje em dia, devido às condições financeiras, o Estado não está disponibilizando mais esses momentos de formação.”

A professora Júlia, sequência discursiva 49, explica que, quando a SRE promove algum momento para tratar de inclusão, é comum chamarem apenas os professore(a)s de AEE, que atendem na sala de recursos ou que atuam como professore(a)s de apoio. A SRE espera que o(a) professor(a) que tenha participado desse momento repasse para toda a escola o que discutiram nos momentos de reunião. No entanto, a professora explica que essa transmissão ao(à)s professore(a)s regentes não é bem recebida por ele(s), que alguns(mas) profissionais alegam não dar conta de trabalhar diferenciado com o(a)s aluno(a)s com deficiência.

Assim, pelo modo como são realizados esses momentos de formação, a professora Júlia faz avaliações apreciativas negativas sobre essa ação da SRE/SEE de ofertar a formação somente para alguns(mas) profissionais, já que assim, essas reuniões de formação não trazem resultados. A professora avalia que as profissionais analistas, responsáveis pela inclusão na SRE, têm mais autoridade e, por isso, deveriam assumir essa tarefa: “Eu não **posso ficar cobrando** assim, eu **tento ajudar**, estando ali: - ah, mas eu não vou e as meninas que estão ali na Superintendência que **têm** mais autoridade, vão fazer aquele frente a frente”. Os processos

comportamentais e a circunstância apontam para uma avaliação de julgamento de estima social - de capacidade e de tenacidade. O uso da circunstância “ali” revela que a Superintendência não é lugar da Júlia, mas daqueles que têm formação para assumir um papel lá; então cabe a esse(a)s profissionais oferecer suporte e apoio ao(à)s professore(a)s.

Vejamos:

(47) Partic.: sim. Entrev.: esses cursos que são destinados aos professores de AEE, de apoio? Partic.: sim. Entrev.: ah tá, mas assim, no geral não? Partic.: não. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

(48) Antigamente, como a gente era professor da APAE, a gente tinha congresso, tinha muitos cursos pra gente estar frequentando. Hoje em dia devido às condições financeiras o Estado não está disponibilizando mais esses momentos de formação. Entrev.: nem pro professor da sala recurso? Partic.: não, igual esse ano da sala recurso a gente teve um encontro na nossa regional pra estar orientando como é nosso trabalho, mas não uma preparação, como trabalhar. Só de informação, como deverá a gente fazer o nosso trabalho, mas não como trabalhar com o aluno. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

(49) Isso é uma fala que toda vez a gente comenta. Quando tem os cursos na SRE, eles chamam os professores de apoio e os professores da sala de recurso. Aí os professores regentes de turma em aula raramente eles são chamados pra falar específico dessa área. O que acontece? A gente faz um repasse, mas durante o repasse, tem professor que aceita, tem professor que rejeita, tem professor que não concorda. E ali a gente tá fazendo um repasse, não tem aquele momento direto com as analistas, com as responsáveis da inclusão, então eu penso que deixa a desejar. Teria que ter assim: vamos chamar os da língua portuguesa e fazer específico da inclusão, como que vai trabalhar com os meninos, a legislação, a metodologia. Entrev.: então desse jeito que você está falando que costuma ser feito, em sua opinião, não traz muito efeito. Partic.: não traz. Mesmo porque eu estou em todos e sempre chamam apoios e sala de recurso e aí os demais professores que são aqueles que precisam, fica tipo assim: oh, gente tem que trabalhar diferenciado. E aí, ah, eu não dou conta, não vou. Eu não posso ficar cobrando assim, eu tento ajudar, estando ali: - ah, mas eu não vou e as meninas que estão ali na Superintendência que têm mais autoridade, vão fazer aquele frente a frente. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

Ainda, na apreciação feita pela professora Júlia e pela professora Betânia, os momentos de formação devem ocorrer para todo(a)s o(a)s profissionais e devem ser agrupados por área, de acordo com o componente curricular com o qual o(a) professor(a) trabalha. Ela explica que poderiam tratar, por exemplo, de questões específicas da inclusão, do trabalho com o(a)s aluno(a)s, de metodologia e legislação. Percebemos claramente, uma avaliação de apreciação de composição, pois opinam como devem ser compostos os momentos em que professore(a)s são formado(a)s para atuar na escola inclusiva. “A SEE deveria sim **promover** momentos para todos os profissionais de educação e não só para alguns”. O modal “deveria” e o processo material “promover”, constrói identificações de uma secretaria de educação que parece estar “devendo” apoio ao(à)s professore(a)s e da necessidade de oferta de formação. Por se tratar de uma apreciação de composição, leva-nos a refletir sobre algumas questões, tais como: as dificuldades da prática docente no contexto da educação, a complexidade das leis e demais documentos que determinam e orientam a educação inclusiva etc.

Acreditamos que a SRE/SEE utiliza esse formato de promover as reuniões apenas para alguns(mas) servidore(a)s devido às questões financeiras, como já afirmou uma professora, já que um número maior de profissionais demanda um investimento maior. Isso deixa claro que a Educação tem, ao longo do tempo, sido vista como gasto e não como investimento. Porém, no nosso entendimento, o uso das tecnologias disponíveis poderia amenizar esse problema, já que hoje há muitos recursos e ferramentas que podem ser utilizado(a)s para ofertar cursos e fazer reuniões a distância, inclusive isso já está previsto na LDB 9394/96, no Art. 62, § 2º: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.”

Chama nossa atenção também, nos enunciados da professora Júlia, como ela emprega as avaliações do comportamento humano, relacionadas à capacidade e à tenacidade negativa, ao comentar as atitudes do(a)s professore(a)s regentes: “**tem** professor que aceita”, “**tem** professor que rejeita”, “**tem** professor que não concorda”, “os demais professores que são aqueles que precisam”. Por meio de processos existenciais “tem” (que aqui assume o sentido de haver/existir), faz com que seja reforçada a avaliação de professore(a)s como não sendo resoluto(a)s, como sendo aquele(a)s que não atuam de maneira efetiva: “então eu penso que deixa a desejar”. Percebemos, também, que ela faz uma avaliação apreciativa negativa de valor, em relação aos momentos de formação proporcionados pela SRE, como se fosse algo que não vale a pena, da forma como está sendo ofertado (quando é ofertado).

Reconhecemos que promover a formação continuada é muito importante, pois, com mais conhecimentos, podemos mudar nossas práticas, pensar em novas possibilidades, conhecer outras estratégias e tentar outros caminhos da aprendizagem. Mas não podemos deixar de mencionar que, por mais que estudemos, busquemos capacitação, formação, sempre haverá situações em que nos sentiremos sem saber como fazer, porque as pessoas são únicas, cada uma com suas identidades (tanto a identidade pessoal quanto a social). O(a)s aluno(a)s não são todo(a)s iguais, mesmo que estejamos falando de aluno(a)s com DI, cada um(a) é único(a), o grau de comprometimento é diferente, as experiências que ele(a)s têm são diferentes, os repertórios que trazem não são os mesmos e o incentivo e apoio dos pais fazem diferença no desempenho escolar dele(a)s. Ou seja, é preciso que o (a) professor(a) também busque essa preparação, não pode esperar somente que o Estado a promova.

Acreditamos que essa forma de trabalhar a formação do(a)s professore(a)s tem relação direta com o modo de funcionamento da instituição. Muitos estudiosos têm considerado a escola como aparelho ideológico do Estado. Nesse sentido, parece-nos que o fato de as reuniões e momentos de formação serem destinados a um número pequeno de profissionais, tem o

propósito de, além de minimizar a questão financeira como já mencionada, evitar os questionamentos, junto à SRE, por parte da maioria do(a)s professor(a)s. Como reclamar para o(a) colega de escola não surte efeitos, já que esse(a) afirma que “só está repassando as informações”, as situações permanecem as mesmas na escola, pois não há alguém para ouvir e disposto a resolver os problemas apontados pela categoria.

Lembramos que a formação continuada dos professores está prevista na LDB, no seu artigo 62:

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

[...]

Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Defendemos que a escola deva dar oportunidades iguais de formação a todo(a)s o(a)s profissionais, já que o(a)s professor(a)s são o(a)s principais responsáveis por implementar as mudanças dentro das salas de aula e sua formação reflete na sua atuação. Parece-nos que os responsáveis pelas regulamentações, atos normativos e deliberativos não zelam pela qualidade do ensino ofertado nas instituições públicas e se identificam mesmo é comum a política governamental que exclui e que objetiva atender aos interesses de grupos de elite, esquecendo-se de que a maioria do(a)s estudantes brasileiro(a)s está nas escolas públicas dos estados e municípios.

Batista Júnior (2013), a partir dos estudos de Garcia (2004), apontou a ocorrência de alguns discursos recorrentes na análise do contexto do atendimento educacional especializado, sobre o qual pesquisou. De acordo com esse pesquisador,

O discurso humanitário visa à sensibilização, à mobilização em torno de aspectos humanísticos e éticos que envolvem o direito compreendido como inerente à pessoa humana. O aspecto humanitário é relevante por inviabilizar discursos que evoquem valores menores como os direitos profissionais de professores. O discurso burocrático visa à organização estatal em torno de procedimentos e estruturas. Estabelece dentro da estrutura escolar e governamental os departamentos e os papéis dos responsáveis pela execução da inclusão. O discurso pedagógico estabelece procedimentos, objetivos educacionais e as ferramentas capazes de incluir a proposta no bojo da escola comum. É nesse discurso que se fazem mais frequentes os termos específicos da educação inclusiva, funcionando como um campo a ser investigado. (BATISTA JÚNIOR, 2013, p. 113).

Na discussão relacionada à formação do(a)s professor(a)s, há a articulação do discurso burocrático e do discurso pedagógico, de acordo com o apontado por esse pesquisador. Percebemos a organização da estrutura e dos procedimentos para “atender” à inclusão, mas,

pelo que foi constatado não atende à demanda da comunidade escolar. O discurso pedagógico aparece articulado a vários dizeres das professore(a)s, especialmente quando tratam das metodologias, dos procedimentos de como ensinar e das atividades, como podemos ver na sequência discursiva 50:

(50) Partic.: ... eu tenho muito dó desses meninos, na hora que eu fico na sala de aula eu fico olhando assim, me dá um desânimo com relação a eles [...] como que eu vou, por exemplo, falar: então, você tem que trabalhar com esses alunos inclusivos, você tem que trabalhar de acordo com eles a sua aula, não é assim? você tem que trazer o material de acordo com eles e os outros têm que se adaptar a eles, como? eu não sei. eu não dou conta de fazer isso, então, a gente precisa de formação pra poder tá trabalhando dessa maneira com eles, como que faz? Entrev.: só botar numa sala de aula não resolve né? Partic.: não, não tem como... eu acho engraçado, eles falam assim: alunos de inclusão lá na escola, eles só entram pra cá pra sala de aula e pronto. Isso é inclusão? Entrevistadora: mais alguma coisa você queria falar? Partic.: não, eu queria só deixar essa pergunta: o que é inclusão afinal? [...] botar o aluno na sala e aí pronto? a gente tem que fazer isso: professor você tem que trabalhar assim e assim, de que jeito? como? de que maneira? que material eu vou usar com eles? É difícil, não fácil. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A , 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

Acreditamos que a professora, ao usar o pronome pessoal “eles” em “eu acho engraçado, **eles** falam assim: alunos de inclusão lá na escola” marca a existência de duas situações: há orientações em relação à forma de fazer a inclusão, elaboradas por pessoas, provavelmente, que não estão atuando nas escolas e há as pessoas que, de fato, tentam pôr essas orientações em prática, mas não conseguem. Desse modo, ela faz uma denúncia de que as orientações caminham em um sentido, mas, na prática, não se materializam conforme prescritas, o que entendemos como haver pessoas que decidem como deve ser, mas quem está no “chão da escola”, vivendo todos os desafios, não sabe como fazer para incluir o(a)s aluno(a)s com DI. Mais uma vez a questão da formação vem à tona e a professora questiona: “alunos de inclusão lá na escola, [...] eles só entram pra cá pra sala de aula e pronto. Isso é inclusão?”. Esses questionamentos da professora revelam as tensões e conflitos que esse(a)s profissionais vivenciam em seu dia a dia, nas escolas e que continuam sem soluções.

Duas professoras que trabalham no AEE afirmaram que os fatores que mais dificultam a inclusão são a resistência do(a)s professore(a)s regentes e da família e a falta de professor(a) de apoio. Elas contam que, geralmente, o(a)s professore(a)s dizem que não estão preparados(a)s para trabalhar com educação inclusiva, não querem trabalhar de maneira diferenciada com esse(a)s aluno(a)s. Elas explicaram que ninguém está preparado, é preciso buscar essa preparação. Já com alguns pais, segundo elas, acontece o contrário. Alguns querem que o(a)s filho(a)s façam exatamente as mesmas atividades que o(a)s demais aluno(a)s fazem em sala, mesmo que isso não tenha nenhum sentido para ele(a)s, não aceitam que o(a)s filho(a)s façam alguma atividade diferente em sala. Vejamos os dizeres das professoras:

(51) Primeiro fator, que eu acho isso primeiro, a aceitação da família e dos professores, porque alguns professores a primeira coisa que eles falam, eu não fui preparado, eu não fiz curso, eu não consigo. Então, você tem que trabalhar com eles assim, que ninguém tá preparado, que a gente tem que buscar. Eu sempre falo: Olha meninas, eu estou aqui pra ajudar, qualquer dúvida a gente vai sentar juntas e vai pensar. Então, o primeiro trabalho em minha opinião que eu acho difícil é isso. E tem pais que não aceitam que eu tenho aqui na escola, que já é o contrário, quer que a criança faça o mesmo livro dos meninos, faça a mesma atividade. Aí eu vou explicar pra ele que fazendo igualzinho pra ele não tem sentido, não tem significado: Eu sei que ele não está aprendendo, tem que ser concreto, tem que ser diferente e o pai já não aceita, não quer nada diferente, quer igualzinho e fala: não, não tem importância não ele não entender não, eu quero é que ele faça igual. Aí então tem esses que são mais difíceis que eu encontro. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

(52) Em minha opinião o que atrapalha, eu acho, inclusão aquele aluno estar inserido dentro da sala de aula, mas que ele tenha um suporte. Entrev.: ou seja, a falta de um professor de apoio atrapalha? Partic.: professor de apoio. [...] E eu vejo assim, até essa dificuldade que o professor também tem é questão da adaptação dentro dos conteúdos e assim não vejo uma crítica em relação ao profissional regente dentro da sala de aula não. Eu vejo assim uma dificuldade que ele tem mesmo e assim, o nosso papel, às vezes a gente até tenta e fala nossa, está intrometendo no meu conteúdo não, qual é a função do professor de *AEE* de estar orientando esses professores regentes. Não é fazer o papel dele, mas é estar orientando: vamos adaptar isso, vamos adaptar essa prova, vamos dar uma prova dirigida. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

Em seus dizeres, a professora Júlia constrói avaliações comportamentais, da subcategoria estima social, em relação ao(a)s professore(a)s regentes e à família do(a)s aluno(a)s com DI. Ela rebate o argumento do(a)s professore(a)s que dizem não estar preparado(a)s para trabalhar com inclusão, afirmando que “ninguém está preparado”. O processo relacional identificativo (está preparado) constrói uma representação de um grupo (que vivencia a deficiência, seja do(a)s filho(a)s ou do(a)s aluno(a)s), como sendo não resoluto, ou seja, há um julgamento de estima social, do tipo tenacidade. Além disso, ocorre uma gradação, por meio do uso do “ninguém”, que serve para intensificar a avaliação, é como se a professora gritasse: não há formação, nem família, nem escola estão preparados.

Júlia, na condição de professora efetiva no AEE, faz uma demonstração de afeto, disponibilizando sua ajuda para aquele(a)s que quiserem, propondo uma parceria com o(a)s professore(a)s regentes de aulas, dando-lhes uma sensação de segurança, ao dizer “Olha meninas, eu **estou aqui** pra **ajudar**, qualquer dúvida a gente **vai sentar** juntas e **vai pensar**”. O afeto (aqui, juntas – circunstâncias) materializado por meio dessas escolhas lexicogramaticais, revela uma relação de solidariedade da professora efetiva com as outras professoras. Quando a professora afirma “Eu sei que ele não está **aprendendo**”, mais uma vez utiliza a categoria julgamento, com marcas de processo cognitivo, revelando a incapacidade do(a) aluno(a) de aprender daquela forma.

Essa observação que a professora faz em relação à família querer que o(a) filho(a) esteja inserido(a) na sala de aula, mas não se preocupa com o fato de ele(a) não estar se desenvolvendo é uma questão que merece uma discussão também. Na comunidade escolar, em geral, ou seja, no segmento de professore(a)s, aluno(a)s e pais, podemos perceber, muitas vezes, essa ideia de

que basta o(a) aluno(a) estar na sala de aula, sem questionar se ele(a) está aprendendo. Mas, de acordo com os documentos que tratam da educação inclusiva, é essencial que o trabalho da escola vise sempre ao desenvolvimento, em relação à atenção, à memória, à percepção, ao raciocínio, à imaginação, à criatividade, à linguagem etc. A professora Brenda também aponta para essa questão, quando ela diz que inclusão é o(a) aluno(a) estar inserido(a) na sala, mas com um suporte, como vemos na sequência discursiva⁵², ou seja, só estar na sala de aula não significa que está incluído(a).

Acreditamos que a indisciplina também é um fator que atrapalha o atendimento ao(a) aluno(a) com DI na sala de aula, visto que a professora não consegue tirar alguns minutos da aula para atender exclusivamente ao(a)s estudantes que precisam desse acompanhamento. Em uma das aulas observadas na escola 1, no 7º A, turma com 34 alunos, o(a)s estudantes estavam muito agitado(a)s. Somado a isso, o barulho dos ventiladores também atrapalhava bastante a aula. Fizemos várias observações no diário de campo acerca dos problemas de indisciplina na turma, nessa data. Essas notas refletem uma situação que é muito comum nas escolas públicas: as salas cheias e os problemas de indisciplina que dificultam muito o trabalho do(a) professor(a).

(53) -[...] o(a)s aluno(a)s estavam bem agitado(a)s. Foi necessário a professora mandar sentar, calar e voltar para o lugar várias vezes. [...] quando a professora fazia uma pergunta, muitos falavam ao mesmo tempo [...]

-[...] muitos levantavam a mão para responder, mas não aguardavam a vez de falar. Falavam todos ao mesmo tempo.

-Alguns [...] conversam, levantam, andam pela sala [...]

-Todos falavam ao mesmo tempo, não dava para entender o que diziam [...]

-Alguns se levantavam durante a discussão [...]. (Nota de campo, 06/11/2018, E1).

Em relação aos fatores que facilitam a efetivação da inclusão desse(a)s aluno(a)s, as professoras das classes comuns avaliaram: a presença do professor de apoio na sala de aula comum (o que traz mais segurança), um número menor de aluno(a)s na sala de aula (composição da sala, que colabora com o processo de aprendizagem), a oferta do AEE, e o(a) aluno(a) estar interessado(a). Na visão da professora Solange, os fatores que facilitam a inclusão são a presença do(a) professor(a) de apoio e um número menor de aluno(a)s na sala.

(54) Partic.: que facilitam seria o professor de apoio ou uma quantidade menor de alunos na sala de aula. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(55) Partic.: Nada (facilita). Entrev.: nada? Partic. nada, assim, tem a sala de AEE que é a única coisa boa que tem pro aluno. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A - E2, realizada em 21/05/2019).

(56) Uma das coisas que eu acho muito interessante é, por exemplo, igual ao L, ele pergunta. Ele tá com dificuldade lá ele chega ...e me chama: Laura, como que faz isso aqui? Me ensina. Então assim, ele procura, eles procuram estar aprendendo. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B - E 2, realizada em 03/06/2019).

(57) [...] e facilitaria se os alunos que apresentam outras dificuldades tivessem um professor de apoio para acompanhá-lo (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

Na sequência discursiva (55), vemos que a professora Luísa avalia a oferta do AEE, sala de recursos, como a “única coisa boa” que é oferecida ao(à) aluno(a), na inclusão. Essa é uma avaliação apreciativa, da categoria valoração positiva, com marcação de intensidade de grau. Ao usar o atributo “única” revela a ideia de que não há mais nada de bom. As escolhas lexicogramaticais que colaboraram para uma avaliação de apreciação de valoração (que a sala de AEE vale a pena) foram: é (processo relacional) única coisa boa (atributo, nome, atributo).

De acordo com a professora Laura, o que facilita a promoção da inclusão é o interesse do aluno, que faz perguntas, que chama quando não está entendendo o conteúdo. Percebemos a presença de enunciado avaliativo comportamental, quando ela avalia positivamente o comportamento do aluno, utilizando a subcategoria estima social, já que centra na tenacidade do estudante: ele é decidido, chama a professora, faz perguntas. Para a professora Betânia, o que facilita é a presença do(a) professor(a) de apoio (sequência 57).

As professoras do AEE citaram alguns fatores que, segundo elas, facilitam o processo de inclusão: a parceria com a família do(a) aluno(a) com DI e com o(a) professor(a) regente, o trabalho do(a) professor(a) de apoio, o papel acolhedor do(a) professor(a) regente, o lugar em que o aluno se senta, a adaptação nos materiais e avaliações. Vejamos:

(58) A primeira coisa, quando você tem a parceria da família, então assim, a primeira coisa, aquela família que você pede: - olha, preciso do exame, leva ao médico, eu vou fazer tal coisa pro aluno, vou passar em casa e a família ajuda. Quando têm aqueles professores que: Olha eu não sei eu estou tentando, aí você orienta: - olha na sala de aula você trabalha, você faz orientação e ele faz, traz. Aqui a gente tem a professora de arte, que toda aula de arte ela traz atividade adaptada, ela já traz a avaliação, ela preocupa. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

(59) Partic.: Professor de apoio.. [...] Entrev.: mas, mais do que isso o que você acha que ajuda no processo de inclusão? Partic.: no processo de inclusão é o papel do professor regente dentro da sala de aula, ele ter um olhar especial pra aquele aluno. [...] uma acolhida, então é a questão de ter o lugar pra o aluno ficar sentado, as atividades são muito importante, a questão da adaptação tanto das atividades dentro da sala de aula e principalmente das avaliações. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

(60) o professor regente pra fazer diferença, o professor regente tem que abraçar a causa como a gente está, porque faz a diferença, (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

Percebemos também, a articulação do discurso humanitário, que visa à sensibilização, no dizer das professoras Brenda e Roberta, quando elas utilizam as construções “ter um olhar especial pra aquele aluno” e “abraçar a causa”. Na opinião das professoras, o(a) professor(a) regente deve se preocupar com o(a) aluno(a) com DI, com o lugar em que senta, com as suas atividades, com as avaliações e lutar pela causa da inclusão.

Esclarecemos que, em relação ao número de aluno(a)s nas turmas do ensino fundamental, anos finais, as escolas seguem o que dispõe a resolução que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais. No ano de 2018, foi a resolução SEE N° 3.660, de 01/12/2017, e no ano de 2019 foi a resolução 4.112 de 07/01/2019. Ambas estabeleceram que nos anos finais do ensino fundamental as turmas teriam 35 aluno(a)s.

Observamos, no entanto, que, de acordo com o Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, quando nas turmas houver alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, deverá ser reduzido em três o número de aluno(a)s por turma. Vejamos:

5.3.2 – Compete à Superintendência Regional de Ensino

a. [...]

b. prever e prover no Plano Anual de Atendimento, turma reduzida nos casos onde houver mais de três alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento enturmados, que não estejam assistidos por professor de apoio especializado autorizado. A provisão deverá considerar, conforme legislação estadual vigente, o número de alunos na turma, o grau de deficiência, o nível de dependência dos alunos e o espaço físico disponível na escola;

c. Quanto à proporção de redução do quantitativo dos alunos nas turmas:

| Turmas com alunos com deficiência que não necessitam do Atendimento Educacional Especializado – AEE: Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas. | Nº de alunos a reduzir |
|---|------------------------|
| 01 | 03 |
| 02 | 06 |
| 03 | 09 |

(MINAS GERAIS, 2014b, p. 21).

Embora haja tais orientações, notamos que, mesmo tendo nas salas aluno(a)s com DI, nas turmas ainda havia cerca de 35 aluno(a)s. Com mais de 25 anos de atuação no magistério, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, podemos afirmar com propriedade que isso ocorre em várias turmas, tanto na escola 1 quanto na escola 2, tanto no ensino fundamental, quanto no médio, o que sempre é questionado pelo(a)s professore(a)s. Se há uma orientação nos documentos que embasam a educação inclusiva quanto a essa questão da enturmação e o número de aluno(a)s, por que todos os anos isso acontece? O(A)s professore(a)s afirmam que

não conseguem ministrar adequadamente as aulas em turmas lotadas, com problemas de indisciplina e ainda dar uma atenção especial ao(a)s aluno(a)s que precisam dela.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 29 resumitivo dos apontamentos feitos pelas entrevistadas em relação aos fatores que facilitam e que dificultam a inclusão, para melhor visualização da situação:

QUADRO 29- Fatores que facilitam / dificultam a inclusão de aluno(a)s com DI, segundo as professoras participantes

| PROFISSIONAIS | FATORES QUE FACILITAM /FACILITARIAM A INCLUSÃO | FATORES QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO |
|----------------------|--|--|
| PROFESSORAS REGENTES | <ul style="list-style-type: none"> • interesse do(a) aluno(a); • ter o(a) professor(a) de apoio; • AEE oferta de sala de recursos; • número menor de aluno(a)s na sala de aula comum; • todo(a)s o(a)s servidore(a)s deveriam participar de momentos de formação para a educação inclusiva. | <ul style="list-style-type: none"> • desinteresse (ou dificuldade?) do(a) aluno(a); • baixa autoestima; • falta de tempo para atender o(a)s aluno(a)s com deficiência durante as aulas; • o(a) aluno (a) ter de ir fora de seu horário de aula para atendimento no AEE; • o grande número de aluno(a)s na sala de aula comum; • atender ao(a)s estudantes com deficiência e dar aula em uma sala com muito(s) aluno(a)s ao mesmo tempo; • a promoção de momentos de formação apenas para profissionais do AEE; • indisciplina. |
| PROFESSORAS DO AEE | <ul style="list-style-type: none"> • o papel acolhedor do(a) professor (a) regente; • o (a) professor(a) de apoio; • a parceria da família e do(a) professor(a) regente; • a adaptação nos materiais. | <ul style="list-style-type: none"> • a resistência dos pais/responsáveis e do(a)s professore(a)s regentes; • a falta do(a) professor(a) de apoio; • a falta de adaptação nos materiais e avaliações. |

Fonte: a autora.

6.1.5. Sugestões e estratégias para promoção da inclusão do(a)s aluno(a)s com DI

Nesta subseção, apresentamos as sugestões que podem auxiliar a inclusão do(a)s aluno(a)s com DI nas escolas, apontadas pelas professoras, pelas famílias e pelo(as) estudantes com DI.

Esclarecemos que nos roteiros das entrevistas do(a)s aluno(a)s e dos pais/responsáveis havia um tópico que seria discutido, com o objetivo de verificar o que poderia auxiliar na

inclusão do(a)s aluno(a)s com DI, na opinião do(a)s próprio(a)s estudantes e de seus familiares. Para os pais/responsáveis e para os estudantes, perguntamos se gostariam que alguma coisa fosse diferente nas aulas ou na escola. No entanto, nas entrevistas com a família do(a)s aluno(a)s, obtivemos apenas três respostas que atenderam ao nosso objetivo: uma mãe afirmou que na escola poderia haver profissionais da área de psicopedagogia, psicologia e fonoaudiologia; outra mãe disse que a escola poderia oferecer aula de reforço e a avó afirmou que a neta precisa de um(a) professor(a) de apoio.

(61) Partic.: eu acho que poderia ter uma sala com esses outros profissionais pra ajudar tantas outras crianças que necessitam. podia ter na escola uma sala só pra isso, com psicopedagogo, psicólogo, com fonoaudiólogo. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019)

(62) Partic.: se tivesse uma aula assim de reforço pra ele aprender mais. (trecho da entrevista com Renata, mãe do aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019)

(63) Partic.: não, igual que eu te falei eu queria assim que ela tivesse um professor de apoio pra ela, porque ela fica muito apurada quando são as provas, “esses trens” Entrev.: pra ajudar ela. Partic.: é pra ver dever, tem dia né? (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

Pelos dizeres dos familiares do(a)s aluno(a)s com DI, percebemos que eles reconhecem a necessidade de outro(a)s profissionais na escola para ajudar no atendimento ao(à)s filho(a)s. No entanto, acreditamos que o(a)s demais entrevistado(a)s do segmento pais/responsáveis não conseguiram dar sugestões porque eles, provavelmente, não têm muito conhecimento sobre o funcionamento da prática de inclusão escolar. Por isso não almejam algo diferente nas aulas e nem nas escolas.

Nas entrevistas com o(a)s estudantes, obtivemos respostas como: recreio com mais brincadeiras e professoras da área de exatas menos bravas, passando menos contas. Ele(a)s, provavelmente pensaram em algo que atendesse seus interesses mais imediatos, que lhes trouxesse mais satisfação pessoal. Vejamos:

(64) Partic.: os professores. Entrev.:o que que você queria que fosse diferente? Partic. dois professores só, a C e a L. Entrev.: você gostaria que elas fossem diferentes? por quê? Partic.: menos bravas... menos bravas ... e menos contas. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

(65) Partic.: sim. Entrev.: o quê? alguma coisa que você gostaria que fosse diferente lá. Partic.: sim, brincar, de brincar. Entrev.: ah, você queria que tivesse mais brincadeira?(trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

Quanto às professoras entrevistadas, elas dão algumas sugestões que podem auxiliar a inclusão do(a)s aluno(a)s com DI nas escolas. A professora Luísa disse que seria interessante um lugar para esse(a)s aluno(a)s e um trabalho para elevar a autoestima dele(a)s. Vejamos:

(66) Eu acho que o aluno, ele tinha que ter uma sala especial pra ele assim, não vou falar que uma sala só pra eles, mas dentro da própria escola ele tinha que ter um lugar pra ele, acho que não junto com os alunos, sabe? Um momento deles. Eles podem ficar na sala de aula junto com os outros, mas eles teriam que ter

um momento deles, o momento deles estudarem mesmo. Eles não estudam. [...]Eu acho que o mais importante que a gente tem que trabalhar com eles é a autoestima porque eles têm muita vergonha, muita vergonha mesmo. E esse é um trabalho que todo mundo tinha que fazer, todos os professores e não é só com os alunos com deficiência não, porque os alunos hoje estão com autoestima muito baixa. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

Ela sugere que deveria haver nas escolas comuns uma sala específica para o(a)s aluno(a)s com deficiência. Não fica claro, nessa fala, se a professora Luísa se refere a todo(a)s o(a)s aluno(a)s com deficiência ou se somente ao(à)s aluno(a)s com DI. Mas, tendo em vista que a pergunta que lhe foi feita foi sobre a inclusão de aluno(a)s com DI, concluímos que sua sugestão é para os(a)s estudantes com DI. Também não fica claro se ela sugere um terceiro espaço, além da sala comum e da sala de recursos. De qualquer forma, essa sugestão de um trabalho particular apenas com o(a)s aluno(a)s com deficiência já é feito na sala de recursos, que faz parte do AEE.

Também chama nossa atenção o uso destas expressões: “ele **tinha que ter** uma sala especial pra ele”, “mas dentro da própria escola ele **tinha que ter** um lugar pra ele”, “Um momento deles”, “mas eles **teriam que ter** um momento deles, o momento deles estudarem mesmo”. Parece-nos que o(a)s estudantes com DI estão ocupando tempo e espaço que não são dele(a)s propriamente, de acordo com esses dizeres. Ela utiliza a modalidade deôntica em sua fala, marcando fortemente o sentido de obrigação e representa e identifica o(a)s aluno(a)s com DI como aqueles que não estudam, julgando-os negativamente em relação a sua capacidade. Ela também fala da necessidade de se trabalhar a autoestima com esse(a)s estudantes.

As professoras Solange, Laura e Taís também sugerem a realização de cursos de formação para o(a)s profissionais. Elas acreditam que com os cursos vão aprender a lidar com (a)s aluno(a)s com DI e a preparar as aulas para ele(a)s. A professora Solange também sugere o(a) professor(a) de apoio na sala de aula, assim como a professora Betânia, que acrescenta outro(a)s profissionais como da fonoaudiologia e psicologia. Assim, ações da SEE/MG referentes ao oferecimento de cursos de formação continuada para o(a)s profissionais e contratação de professor(a) de apoio são avaliadas positivamente pelas entrevistadas.

(67) Uma formação pro professor. Entrev.: pros professores. Partic.: é pra gente poder até saber lidar com alunos que têm essas dificuldades, essas limitações, o correto primeiramente seria, além de ter a professora de apoio, é o professor ter uma formação. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(68) Esses cursos, né? oferecer cursos. Inclusive até esses dias eu vi lá no papel oferecendo curso de Libras em Ituiutaba, eu sou louca pra fazer, mas infelizmente não tem como, por exemplo, a gente trabalha, não tem como deslocar. Eu acho assim, se oferecesse mais cursos que a gente pudesse estar fazendo, porque eu sinceramente, eu não sei nem planejar as aulas pra esses meninos, a gente vai assim de qualquer maneira, às vezes, a gente nem tá dando certo. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(69) Cursos para os professores, precisamos de mais orientações de como fazer, o que fazer para ajudar esses alunos. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6º A - E2, realizada em 04/07/2019).

(70) Ter professores de apoio para trabalhar na sala de aula. Psicólogo/fonoaudiólogo na escola. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

A professora Laura afirma que se o laboratório funcionasse adequadamente, poderiam desenvolver diversas atividades, inclusive com o(a)s aluno(a)s com DI, revelando a crença de que isso seria maravilhoso, conforme sequência discursiva 71. Ela avalia positivamente o fato de haver um laboratório de informática que funcionasse na escola (**seria maravilhoso** – processo relacional atributivo). Vejamos:

(71) Você já pensou o tanto que seria bom, aí, a gente baixava algum programa, alguma coisa pra esses meninos estarem trabalhando, principalmente esses com deficiência, seria maravilhoso trabalhar e montar alguma coisa. E sugeria também uns cursos pra nós professores. . (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

As professoras do AEE, em relação às sugestões para inclusão do(a)s aluno(a)s com DI, avaliam, mais uma vez, que o papel do(a) professor(a) regente é fundamental. Elas apreciam o papel do professor, em termos de complexidade, o quanto esse trabalho pode ser algo fácil ou difícil. Segundo elas, se esse(a) profissional tiver um olhar diferenciado para essas crianças, será mais fácil desenvolver um bom trabalho. Uma professora sugere fazer como ela gosta e faz, ou seja, é preciso escolher gêneros discursivos e temas de interesse desse(a)s aluno(a)s e, a partir daí, elaborar as atividades com o foco que se deseja trabalhar, conforme sequência discursiva 74:

(72) Eu acho assim, eu sempre falo assim: aquele professor que tem o olhar diferenciado pra aquele aluno, que sabe reconhecer porque esses nossos alunos com Deficiência Intelectual, o que vai acontecer com eles dentro da sala de aula? Ou eles vão ficar inibidos, vai ficar aquele aluno apático dentro da sala de aula, apagado, ou aquele aluno vai partir pra indisciplina porque se ele não sabe, é uma das questões que a gente vê, a gente lê muito relatos em relação a isso, aquele aluno passa para a indisciplina para não notar a dificuldade que ele tem dentro da sala de aula. Entrev.: uma forma de...Partic.: ... de ele chamar a atenção ou eu tô aqui, ou eu não sei, ou mas, eu não faço nada. Eu não presto atenção. Pra que ter aquela visão, se eu sentar, se eu prestar atenção eu daria conta. Então, é uma forma dele disfarçar a dificuldade dele, ou senão aquele aluno vai ficar apático naquele lugar. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

(73) Ah, uma sugestão é assim: que o professor regente pra fazer diferença, o professor regente tem que abraçar a causa como a gente está, porque faz a diferença, porque trabalhar juntos, porque tipo assim: algumas atividades o professor pode até tá... porque a gente que trabalha como apoio talvez não tenha o domínio da matéria igual eles, do conteúdo específico. Quando o professor que a gente trabalha junto que eles dão ideia diferente fica até mais fácil da gente trabalhar com o aluno, tem que interagir, tem que ter a sintonia entre o regente e o apoio. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

(74) Eu gosto de trabalhar contextualizado, eu gosto de pegar um gênero textual que tenha significado pro aluno, que vai chamar o interesse, dentro daquele texto eu trabalho gramática, ortografia, produção escrita, leitura, oralidade eu faço todo um trabalho dentro daquele texto pra ele ter significado. Assim, eu gosto. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

Observamos, também, nessas sequências, que as professoras emitem avaliações afetivas e de julgamento em seus enunciados. As sequências avaliativas de julgamento ocorrem quando

abordam o comportamento do(a)s professore(a)s em relação ao(à)s aluno(a)s com DI: (aquele professor que **tem** o olhar diferenciado - processo relacional possessivo), (que sabe reconhecer processo mental cognitivo). São avaliações positivas relacionadas à estima social, da capacidade do(a)s professore(a)s.

Também surgem avaliações de julgamento quando falam sobre o comportamento do(a) aluno(a) quando não está conseguindo acompanhar a aula: (ele vai **ficar inibido, apático, apagado**, vai partir para a indisciplina – processos relacionais atributivos). São avaliações da estima social, ligadas à normalidade negativa. Surgem avaliações afetivas, em seus dizeres, quando falam em “**abraçar** a causa” e quando expressam sua emoção utilizando o processo **gostar** (abraçar e gostar – processos mentais afetivos) para falar da satisfação e da felicidade de desempenhar seu trabalho de determinada forma.

Procuramos investigar também, por meio das observações e das entrevistas, quais são as estratégias que as professoras utilizam para incluir o(a) aluno(a) com DI nas atividades desenvolvidas durante as aulas. As professoras das salas comuns disseram que utilizam atividades em grupos, atividades de monitoria, atividades orais, uso de materiais de outros anos escolares, incentivo à leitura e a assistência mais individualizada ao(à) aluno(a) com DI.

(75) Estar sempre próximo, colocar alunos para monitorar e ajudar nos deveres. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente do 8º A – E1, realizada em 24/06/2019).

(84) Trabalho em dupla ou em grupo (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6º A - E2, realizada em 04/07/2019).

(76) Eu trabalho muito com eles oralmente (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(77) Levar livros de outros anos escolares, às vezes, eu pego na Internet pra ele. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

(78) As estratégias que eu uso é sentar do lado dele, tentar ensinar, falar com ele, explicar, ler novamente, pedir pra ele ler, eu gosto muito de pedir pra eles lerem. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

Uma das profissionais do AEE sugeriu procurar descobrir o que ele(a)s conhecem do conteúdo que está sendo estudado, partindo sempre do conhecimento prévio que ele(a)s têm. Essa sugestão tem sido destacada por muitos pesquisadore(a)s da área da Educação e da Psicologia da Educação, que recomendam fazer uma sondagem do que o(a) aluno(a) já sabe e utilizar o resultado para planejar o trabalho diário. Uma forma de fazer essa sondagem é propor situações-problema ao(à)s aluno(a)s para que ativem os conhecimentos que já possuem na resolução dos desafios. A professora Júlia explica também que é importante a professora regente buscar sempre a interação com o(a)s aluno(a)s com DI, mesmo que ele(a)s tenham professor(a) de apoio, para que se sintam parte da turma; e isso favorece seu desenvolvimento, como já pontuamos anteriormente. Parece-nos que a professora, ao dar sugestões de como agir

para incluir o(a) aluno(a) com DI, recorre, primeiramente, ao que ela valoriza emocionalmente, por isso, utiliza o processo mental afetivo (verbo) “gostar”, para se referir ao que costuma fazer, ou seja, ela sugere a outro(a)s profissionais que ajam com afeto. Percebemos a ocorrência da avaliação, categoria afeto, quando ela descreve como trabalha com o(a) aluno(a) com DI. Ela revela uma satisfação com o trabalho desenvolvido. Vejamos:

(79) Eu vou falar o que eu faço. Eu gosto de fazer assim, quando eu vou dar a minha aula, sempre a gente vai explicar o conteúdo, a gente vai fazer aquele trabalho com o aluno, o levantamento, o conhecimento prévio dele, aquele aluno de apoio fica ali comigo na aula, ele interage, eu explico, eu pergunto pra ele, aí eu peço a opinião dele e ele participa ali e o de apoio fica lá, a professora fica lá. Aí então assim, ele se sente parte. Ele dá opinião e tal. Depois que eu terminei que eu vou passar as atividades, aí eu falo pra ele: olha, agora você senta com a tia fulana que a tia vai passar uma atividade pra você. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

A professora Brenda destacou as estratégias que têm sido utilizadas por alguns(mas) profissionais e têm gerado retornos interessantes, como atividades e avaliações adaptadas e a prova dirigida, como nos mostra a sequência discursiva abaixo:

(80) Ele pode auxiliar em relação... Entrev.:... se o professor pedir? Partic.: é, se o professor pedir e sempre ele tem que estar sempre observando essa questão, se está sendo adaptada, de que forma, igual hoje eu tive um relato de uma professora, de outra colega sua, professora de Inglês, ela falou que ela não está adaptando, mas ela está dando uma prova dirigida, onde ela trabalha, faz um apanhado, um levantamento do conteúdo e de repente ela vai dirigindo a prova e eles estão dando conta, ela falou assim que foi uma experiência que ela está vendo que está tendo sucesso. porque não é importante a gente na escola, ter um registro de uma prova escrita.[...] Não precisa, às vezes o aluno, igual eu falei assim, isso é muito importante professora porque, às vezes, a escrita do Inglês, já o Português ele não dá conta, a escrita do Inglês para ele é mais difícil ainda, mas se ele deu conta de pronunciar.(trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

Percebemos marcas lexicogramaticais de apreciação, de como as atividades precisam ser elaboradas, se estão sendo adaptadas e de qual forma isso está sendo feito (em termos de composição - avaliação marcada pelo processo relacional atributivo – “está sendo adaptada”).

Podemos dizer que essas estratégias apontadas pelas professoras são as mesmas que são usadas pelo(a)s professore(a)s, em geral, no trabalho com aluno(a)s que não têm deficiências. Entretanto, os estudos apontam que são necessárias outras estratégias e metodologias no trabalho com o(a)s estudantes com DI, como a adaptação curricular.

Nesse sentido, encontramos um estudo em que as pesquisadoras investigaram a temática da alfabetização e letramento desse(a)s estudantes, em publicações nas revistas brasileiras de educação especial. Cortez, Fantacini e Lessa (2018) apontam os avanços nesses estudos e destacam 12 publicações relevantes nessa temática. As autoras afirmam que

é de fundamental importância pensar nas ações do professor para a elaboração de atividades para alunos com Deficiência Intelectual pois é necessário, na maioria dos casos, a adaptação curricular ao conteúdo proposto. E, sabe-se que tal adaptação é

fundamental aos avanços de aquisição de conhecimento por quaisquer alunos, bem como a mediação efetiva e ativa do professor nesse processo, pois, na maioria das vezes, essa influenciará em todo processo de ensino e aprendizagem. (CORTEZ; FANTACINI; LESSA, 2018, p. 4).

6.2 As práticas de leitura em língua portuguesa, efetivadas no contexto da educação inclusiva, com o (a)s aluno(a)s com DI

Nesta subseção, discutimos alguns aspectos relacionados ao trabalho com a leitura nas salas de aula, com o(a)s aluno(a)s com DI, tanto nas classes comuns quanto na sala de recursos, de acordo com as observações e entrevistas realizadas, e discutimos também a questão dos entraves para o desenvolvimento dessa habilidade. Esta subseção está organizada em três tópicos: no 6.2.1, discutimos como se efetivam as práticas de leitura; no 6.2.2, o desempenho do(a)s estudantes nessa habilidade e 6.2.3, em que tratamos dos entraves para o desenvolvimento dessa habilidade.

Esclarecemos que a concepção de leitura que adotamos é aquela em que a leitura está ligada à construção de sentidos, defendida pela perspectiva do LC. Ela busca contribuir para a capacitação dos estudantes, para que consigam construir sentidos em relação aos textos que lerem e nas formas de participar e interagir socialmente.

No entanto, entendemos que as atividades de leitura desenvolvidas com o(a)s aluno(a)s com DI, no geral, se aproximam mais da concepção de leitura como decodificação, na maioria das atividades observadas. Lembramos que a decodificação, em nosso entendimento, é uma fase primária da leitura, ou seja, aquela pela qual todos os leitores e leitoras precisariam passar para que desenvolvessem a competência leitora.

6.2.1 Como se efetivam as práticas de leitura desenvolvidas com o(a)s aluno(a)s com DI?

Para responder a essa questão que intitula esta subseção, relataremos o que vimos durante a observação nas escolas, apresentaremos registros feitos em diário de campo, trechos das entrevistas e os analisaremos com base nos estudos do LC e nas orientações contidas nos documentos norteadores do ensino acerca da leitura.

Constatamos que os textos lidos nos eventos de letramento nas salas de aula comuns do ensino regular, geralmente, são os textos do livro didático, como afirmam as professoras Solange e Laura; por sua vez, a professora Betânia informou que trabalha com textos curtos e com interpretação simples; já a professora Taís disse-nos que promove a leitura silenciosa,

individual e em grupo. Apenas uma professora mencionou que indica leitura para casa. Como podemos perceber, as atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras referem-se, geralmente, a textos do livro adotado, como também foi percebido durante as observações das aulas. Vejamos:

(81) Os textos que a gente trabalha, eu trabalho muitos textos dos livros... Entrev.: textos dos livros didáticos? Partic.: é, eu passo texto no quadro. Entrev.: livro de leitura, por exemplo, pra casa? Partic. eu ainda esse mês eu ainda não promovi pegar livro para ler em casa, mas eu faço sim, eu costumo fazer, mas esse ano eu ainda não fiz. Entrev.: e quando faz isso, eles leem, os com deficiência intelectual? Partic.: leem, assim, um ou outro né? Não são todos. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(82) Interpretação de texto, leitura, eu gosto de fazer muita leitura. Entrev. leitura do livro didático? Partic.: leitura do livro didático, leitura de produção de texto, às vezes, eu pego um texto pra fazer uma produção, aí eles leem, depois eles falam sobre o que leu, aí produz um texto. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(83) Textos curtos com interpretações simples. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

(84) Leitura silenciosa, em grupo e individual. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6ºA - E2, realizada em 04/07/2019).

A leitura é feita de forma oralizada, ou seja, em voz alta. As professoras pedem que o(a)s aluno(a)s façam a leitura e geralmente vão indicando, pelos nomes, quem deverá ler cada parte do texto. Na sequência, pedem que o(a)s aluno(a)s copiem e respondam, no caderno, às questões que o livro didático traz. Parece-nos, que, no geral, essas questões não levam o(a)s aluno(a)s a fazerem inferências para a construção de sentidos, já que há uma preocupação muito grande em apenas copiar as questões do livro, o que é feito, de forma mecânica, ou seja, sem muita reflexão, não propiciando a interação para a conscientização crítica, como aponta Menezes de Souza (2011):

Agora, letramento crítico é um outro conceito de conscientização crítica [...]. O enfoque é na leitura, em como o eu produz a significação; as leituras e as escritas só serão iguais se forem produzidas por escritores e leitores de sociedades e coletividades iguais, ou seja, se você lê um texto do seu amigo brasileiro, escrito em Língua Portuguesa, vai ser muito mais fácil do que ler um texto escrito por um desconhecido estrangeiro de uma outra língua, porque o leitor e escritor compartilham da mesma língua, mesmo contexto, etc. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296-297).

Durante o desenvolvimento dessas atividades, é possível perceber, que geralmente, o foco é na leitura oral do texto. Nesse tipo de atividade, quando ele(a)s leem em voz alta, podemos perceber quais estudantes já passaram pela fase de decodificação, quais conseguem decodificar as palavras corretamente, fazer a entonação adequada ou mesmo pronunciar as palavras adequadamente. Mas, não é esse o nosso foco em relação à leitura, queremos entender se o(a)s estudantes com DI conseguem construir sentidos a partir do que estão lendo. Isso só foi possível quando a professora utilizou a estratégia do questionamento com ele(a)s no momento da leitura, o que não ocorreu em todas as aulas. Não é possível afirmar se isso é feito

com certa frequência ou não, durante as aulas. Também quando o(a) estudante se recusa a ler em voz alta, não é possível perceber nem se já passou da fase de decodificação, como o que ocorreu em uma turma, conforme sequência discursiva⁸⁶.

Vejamos as notas de campo que nos mostram como ocorrem as atividades de leitura nas salas de aula comuns:

(85) A professora Luísa explicou que iam ler um texto e indicou a pág. 175. Quando viram, alguns reclamaram do tamanho do texto. Ela leu a introdução do texto. Perguntou: “Se alguém fizer cyberbullying com você, como você reage?”. Quando a professora fazia uma pergunta, muitos falavam ao mesmo tempo. Percebi uma certa dificuldade para manter o silêncio e a participação da turma. Eles começaram a ler. A professora indicava os nomes. Quando indicou o aluno Celso, ele leu o parágrafo todo.⁹⁶ Alguns se recusaram a ler. (Nota de campo, 06/11/2018, E1).

(86) A professora disse-lhes que iam continuar a correção das atividades da pág. 33, nº 4, letra b. (Eram atividades que estavam na seção intitulada “semântica e discurso”, relacionadas ao conteúdo gramatical que estavam estudando: tipos de sujeito). Ela perguntou a um dos alunos com DI se ele tinha feito as atividades. Ele respondeu que ela tinha prometido esperar até na 2ª feira. Uma aluna leu a questão e na sequência a professora ditou a resposta para os que não tinham feito anotárem. Ela leu a questão 5 e incentivou-os a pensarem sobre a questão para conseguirem compreendê-la. Percebeu que estavam com dificuldades para redigir a resposta e as anotou no quadro. Outro(a)s aluno(a)s também leram as questões e sugestões de respostas. Em determinado momento, ela perguntou ao referido aluno se ele queria ler uma questão. Ele disse que sim e leu com bastante desenvoltura. Ela retornou ao texto, explicando que seria necessário relê-lo para fazer as correções. Ela indicava quem deveria ler e alguns(mas) liam, outro(a)s não. Na correção das demais atividades, alguns(mas) aluno(a)s liam as questões (somente as questões) e ela ditava as respostas. Quando algum(a) não conseguia escrever alguma palavra mais difícil, ela se virava e anotava no quadro... Um outro aluno, o Jonas, também com DI e participante da pesquisa, não quis ler. (Nota de campo, 29/03/2019, E2).

(87) Quando faltavam alguns minutos para terminar o horário, a professora Laura pediu silêncio porque iam fazer uma leitura. Ela pediu ao aluno Elvis que lesse o texto “Quem é Alice”, na pág. 179 do livro adotado. Ele leu com muita desenvoltura e muito rapidamente, tropeçou em apenas duas palavras (espiara/desmesuradamente). Mas achamos que os tropeços tiveram a ver com a rapidez com que ele estava lendo e não devido a dificuldades com a leitura. Após a leitura do texto em voz alta, ela questionou se eles já tinham visto o filme. Uns disseram que sim e outros que não. Ao voltar para a carteira, a professora Laura nos disse que o aluno Elvis não tem dificuldade, que ele tem é preguiça. Mas que a aluna tem muitas dificuldades. (Nota de campo, 07/11/2018, E2).

A sequência discursiva⁸⁵ refere-se à nota da aula observada no 7º A, em que uma das as atividades foi a leitura de um texto, **A covardia do cyberbullying**, de Juliano Barreto, que está na abertura do capítulo 3 do livro adotado, e atividades de compreensão do texto, da pág. 178, de 1 ao 6. Como é comum na sala de aula, nessa também ele(a)s reclamaram assim que viram o tamanho do texto e, ao discutirem o texto, depois da leitura, não aguardavam a vez de falar, todo(a)s queriam falar ao mesmo tempo. Na sua vez de ler, o aluno Celso leu o parágrafo indicado pela professora, que permaneceu em silêncio, assim como o(a)s demais aluno(a)s da sala, para ouvir a leitura.

Por meio da leitura oralizada nessa turma, conforme sequência 86, também não foi possível perceber se os alunos com DI dessa sala têm dificuldades com interpretação de textos.

⁹⁶Era o quinto parágrafo do texto, de praticamente 7 linhas.

Em relação a dois alunos com DI dessa sala, eles se recusaram a fazer a leitura em voz alta. Geralmente, como as professoras já afirmaram anteriormente, ele(a)s têm vergonha de ler em voz alta, mas isso também ocorre com o(a)s aluno(a)s que não têm deficiência. Na sequência discursiva 87, percebemos que o aluno Elvis tem fluência na leitura. Pode ser por esse motivo que a professora afirma que “ele tem é preguiça”. Esse dizer da professora reflete uma visão geral de muito(a)s professor(a)s em relação ao(à)s aluno(a)s com DI. É comum ouvirmos na sala do(a)s professor(a)s e corredores da escola que ele(a)s são preguiçoso(a)s. A mãe desse aluno também aponta essa questão no momento da entrevista, o que apresentamos na subseção 6.4.

Em outra aula, no 9º B, da escola 2, conforme sequência discursiva 88, também a professora utilizou a técnica do questionamento. Nessa turma, percebemos que o aluno ainda tem dificuldades para construir sentidos para o texto lido. Já a aluna Ester, além disso, apresenta também outras dificuldades.

(88) Terminada a correção, a professora pediu para lerem o texto explicativo sobre o artigo de opinião, na pág. 182. Ela pediu para um aluno com DI da sala ler o texto. Após a leitura do 1º parágrafo, a professora perguntou quem eram os interlocutores, sobre o que falara o texto, mas ele não soube responder. Ela explicou que eram os leitores. Ele leu em voz alta toda a parte que estava na pág. 182 com desembaraço, somente tropeçando em algumas palavras. Ela pediu para aluna Ester, que também tem DI, começar a leitura do artigo “Eu não quero saber da sua vida”. A aluna leu, porém com muitas trocas de letras e até de palavras, o que dificultou a compreensão do texto. Ela leu três parágrafos. A professora não fez correções na leitura, nem os colegas se manifestaram. (NOTA DE CAMPO, 05/11/2018).

Ressaltamos que, dentre as 17 aulas observadas, somente em uma aula observamos o trabalho com a leitura de texto que não estava no livro didático. Foi no 8º A, da Escola 1. O título do texto é “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar. Primeiramente a professora Betânia explicou que tinha levado um texto cujo tema é bem moderno, sobre o qual os pais não costumam falar muito, mas que hoje, século 21, é um tema bem comum. O texto foi digitado e xerocopiado e ela entregou uma cópia para cada aluno(a).

Nessa segunda aula observada nessa turma, havia 24 aluno(a)s na sala. A professora utilizou a técnica do questionamento, ao elaborar questões a ser pensadas e respondidas pelo(a)s estudantes, após a leitura oral. As questões elaboradas motivaram o(a)s estudantes a irem além do texto, o que está de acordo com a perspectiva dos documentos oficiais e do LC. Percebemos que o aluno Nicolás conseguiu fazer a interpretação do texto, já que respondeu coerentemente, construindo sentidos, às perguntas elaboradas pela professora.

(89) A professora fez a chamada e, em seguida, começou a leitura com o(a)s aluno(a)s. Aleatoriamente, pedia ao(à)s aluno(a)s para lerem partes do texto. Em determinado momento, pediu ao aluno Nicolás para ler. Ele leu os quatro primeiros parágrafos. Percebemos que lia com certa desenvoltura, tropeçando em palavras como “rígidos”, “recreminou”, “clássicas”, “domicílio”. Percebemos também que ele tem

dificuldades na pronúncia de algumas palavras, talvez por conta da letra “r”. Não sabemos. (Nota de campo, 05/11/2018, E1).

A leitura do texto foi repetida várias vezes até que todo(a)s tivessem lido uma parte. Depois, a professora passou à interpretação do texto com o(a)s aluno(a)s. Explicou a respeito da diferença de pensamento de gerações diferentes e começou a fazer perguntas relacionadas à compreensão.

(90) Às vezes ela fazia perguntas no geral, às vezes para determinado(a)s aluno(a)s ou para quem quisesse responder. Perguntas como: Como você analisa esse texto? O que você achou da atitude do pai? Se você fosse o pai, o que falaria? Para o aluno Nicolas, ela perguntou mais de uma vez: Você acha que a menina era namorada? Ele respondeu que sim. Ela perguntou: Por que você acha que ela é namorada? Ele: porque cada domingo ela levava um namorado. Ela: Se fosse o pai, o que falaria a ela? Ele: Eu falaria que não tem idade para namorar ainda, que é menor. Tem gente que faz isso e tem consequências disso de ter muitos namorados. (Nota de campo, 05/11/2018, E1).

Pelas respostas que ele dava às perguntas que lhe eram feitas, percebemos que ele estava acompanhando as discussões e tinha entendido o texto. Ele conseguia acompanhar o raciocínio da professora durante as perguntas e conseguia formular as respostas oralmente. Quando o horário terminou, a professora nos explicou que teria mais um horário nessa sala e que as tarefas programadas para a continuação seriam: elaboração de questões de interpretação pelo(a)s próprio(a)s aluno(a)s, atividade com o uso de dicionário e com questões gramaticais contextualizadas.

(91) Ela acha que a questão é de timidez, que ele tem medo de ser criticado pelos colegas e, por isso, ele fala pouco. (Nota de campo, 05/11/2018, E1).

A professora avalia o aluno, como tímido, como inseguro, por ter medo de ser criticado pelos colegas e por falar pouco. Esclarecemos que nos chama a atenção essa questão relacionada à maneira do aluno pronunciar as palavras porque isso pode estar ligado a distúrbios da fala, o que requer acompanhamento e tratamento.

Com relação às professoras do AEE, elas indicaram algumas práticas de leitura que são desenvolvidas com o(a)s aluno(a)s atendido(a)s por elas. Vejamos a sequência discursiva 92:

(92) Eles gostam assim, a F tem uma caixinha e aí tem um monte de gêneros textuais, tem uma caixinha cheia de coroa, capinha, então assim, pode fazer tanto assim, contar história, contação de história de vestir aqueles personagens contando e quando o menino é do sexto ao nono, aí pega os gêneros textuais e eles escolhem, aí eles vêm e falam: nossa, esse aqui eu conheço, então vão ler, mas eles identificam: ah é uma carta. Mas, vamos ler a carta? Então assim, procurar trabalhar a realidade do aluno, a atividade diária ali da realidade pra ter o significado, eles gostam muito de computador lá, aí, às vezes pega um texto daquele jogo de futebol, alguma coisa que chama a atenção deles. Entrev.: um tema de interesse. Partic.: Eu gosto de pegar palavra-chave, vamos supor, futebol, aí eu pego um texto ali, um artigo, alguma coisa do futebol, aí eu leio pra eles, aí eles: - ah, você assistiu o jogo, então vamos ver a palavra futebol, no computador. [...] na sexta-feira a gente tem a hora do conto. Entrev.: Na sala comum? Partic.: na sala comum, na minha sala eu tenho. Entrev.: a hora do conto, como é? Partic.: na hora do conto a gente faz uma leitura deleite

com os meninos, só pra deleitar mesmo. Entrev.: só por prazer. Partic.: só por prazer, aí eu passo pra sala inteira e depois eu peço pra cada aluno escolher um gibi ou um livro para eles estarem lendo e no caso a apoio faz a leitura com os meninos. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

A professora Júlia explicou que, na sala de recursos, possuem uma caixa em que há textos construídos segundo as convenções de vários gêneros discursivos, que, além de lerem, costumam encenar os textos e até usar as vestes apropriadas das personagens. Isso revela que a professora procura contemplar uma diversidade de gêneros, conforme recomendado pelos documentos oficiais, como a BNCC e o CRMG. Além disso, ela promove aspectos ressaltados pelo LC, como a liberdade de escolha d(o) aluno(a) e a valorização de seu conhecimento de mundo. Ela traz também, em seu dizer, a contação de histórias, um trabalho oral interessante com as crianças e que é bastante valorizado nos estudos acerca da inclusão de aluno(a)s com DI porque promove a interação. A professora relatou que na sala comum, em que atua, a turma tem “A hora do conto”, que é um dia específico para leitura por deleite. A turma lê contos, gibis e livros e envolve o(a)s aluno(a)s com DI por meio da professora de apoio. Essa também é uma prática de leitura que está em consonância com a BNCC, com o CRMG e com o LC. A professora Júlia reforçou que é muito importante despertar o interesse e atenção desse(a)s aluno(a)s e que um meio de fazer isso é pelo computador, já que ele(a)s gostam muito e há muitos jogos disponíveis. Essa prática da professora revela que ela faz a inserção das tecnologias no desenvolvimento das aulas.

Em termos de avaliação, percebemos que é construída uma apreciação, marcada por um processo relacional atributivo: ela “está cheia de coroa, capinha”. Essa apreciação de composição foi feita pela professora Júlia, ao se referir a uma caixinha usada por F., já que ela oferece muitas possibilidades de trabalho, ou seja, foi bem elaborada. Notamos que ela aprecia o ensino de língua portuguesa por meio de gêneros, inclusive aponta que a caixinha pode ser usada para contar histórias, para conhecer os gêneros. Por meio da “hora do conto”, é avaliada a leitura como uma forma de prazer (a gente faz uma leitura deleite, só por prazer- apreciação de reação) e ela demonstra a relação de afinidade que o(a)s estudantes atendido(a)s têm com as práticas de leitura desenvolvidas por ela, o que nos parece ser uma relação diferente daquela que é estabelecida na sala comum.

A professora Brenda relatou o que faz em relação à prática de linguagem leitura, conforme sequência discursiva 93:

(93) Não, aí a gente trabalha muito a questão da leitura, a gente pode trabalhar com texto fragmentado. Entrev.: pequenos? Partic.: é, depende, igual, a gente pode trabalhar as palavras, igual aquele aluno que tem muita dificuldade, aquele aluno que, às vezes, então só de ler uma palavra a gente pode fazer... contar uma história primeiro, depois a gente pode estar trabalhando a história, depois pode estar trabalhando as

frases, então, têm várias maneiras da gente estar levando a leitura para o aluno, depende o nível de conhecimento daquele aluno. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019). -

Ela está, de certa forma, avaliando o trabalho com palavras, frases e textos fragmentados como sendo algo bem elaborado. Ela usa um modal seguido de um processo material transformativo (a gente **pode** trabalhar), o que evidencia apenas uma possibilidade de prática de leitura. Ela acredita que essa escolha, se for por frases, por palavras apenas ou por textos completos vai depender do nível de dificuldade do(a) aluno(a). Brenda também menciona a contação de histórias que pode ser realizada quando o aluno(a)s ainda não domina completamente a leitura do texto escrito.

No tocante ao trabalho com textos constituídos de outras linguagens além da linguagem verbal, buscamos descobrir se as professoras trabalham com esses textos explorando as multissemioses e se elas percebem se há alguma relação da influência dessa exploração na compreensão do texto ou no desenvolvimento da habilidade de leitura. Todas as professoras afirmaram que trabalham com textos multissemióticos e três delas disseram que faz diferença a utilização de textos compostos pelas linguagens verbal e não verbal, avaliando positivamente o trabalho com a diversidade de gêneros e com a abordagem das multissemioses, que também é um aspecto bastante ressaltado nos documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa, mais especificamente em relação à prática de linguagem leitura. A professora Betânia afirmou que o(a)s aluno(a)s apresentam dificuldades de leitura tanto em textos compostos pelo verbal quanto em textos compostos por linguagem verbal e não verbal, fazendo, assim, uma avaliação por meio da categoria julgamento, de estima social, normalidade/capacidade negativa, no que se refere ao(à)s aluno(a)s que “têm dificuldades”. Já a professora Luísa faz uma apreciação de composição, relatando a complexidade que significa para o(a) aluno(a) entender os diferentes modos semióticos que compõem os textos; por outro lado avalia também como sendo algo necessário, pois acredita que isso contribui para o conhecimento do(a) aluno(a): “vai fazer eles trabalharem o cognitivo deles, o desenvolvimento”. Ela, então, aponta o que é preciso ser trabalhado com o(a) aluno(a) com DI. Vejamos:

(94) Sim, uso textos com linguagem verbal e não verbal. Tem dificuldades de interpretação em ambos os textos. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

(95) É, faz muita diferença, isso tudo faz diferença pra eles, por exemplo, o trabalho deles de montar letrelinha, de juntar as letras, de olhar na figura e ligar, aquilo tudo é uma questão, aquilo lá é um trabalho intelectual pra eles. Entrev.: Você acha que é mais interessante. Partic.: é, isso tudo no começo é muito importante porque vai fazer eles trabalharem o cognitivo deles, o desenvolvimento. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

(96) Eu procuro todos os gêneros textuais, inclusive o último que eu passei foi *Diário de uma Dama*, aí eu desenhei, mistura de texto com desenho, aí um interliga o outro. Eu procuro sim trabalhar gêneros diferenciados. Entrev.: E você acha que quando a gente trabalha com os textos compostos não só pela linguagem verbal, facilita a compreensão? Partic.: facilita. Entrev.: Você acha que favorece? Partic.: uhum. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(97) Sim, eu gosto de trabalhar com textos que misturam. [...] interfere assim, eles conseguem. Entrev.: você acha que eles conseguem mais do que com o texto só verbal? Partic.: eles conseguem mais com as imagens. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

No AEE, as professoras foram unânimes em afirmar que o trabalho que contempla os diversos modos semióticos é mais significativo e atrai mais o(a)s aluno(a)s. A professora Júlia ressalta que a abordagem das multissemioses favorece o processo de interação do(a) aluno(a) com o texto. Além disso, revela que uma de suas preocupações é trabalhar com algo que tenha significado para o estudante, que seja de seu interesse, ponto de partida para construção de sentidos a partir das pistas do texto. Ressaltamos que esses dizeres da professora demonstram um diálogo com os estudos do LC, BNCC e CRMG. Vejamos algumas sequências discursivas que ilustram isso:

(98) Tem vários, a gente tem uma pastinha que é só não verbal, que é só imagem e aí a criança vai fazer a leitura da imagem, ela vai falar, às vezes, a gente pega fichinha e registra. Tem texto impresso também, imprime o joguinho com fichinha. Entrev.: Com a sua experiência você acha que faz diferença pro aluno a compreensão dele se o texto for só verbal, ou se ele mesclar verbal e não verbal, se for só não verbal, na sua compreensão pra ele faz diferença? Partic.: Eu gosto de trabalhar com imagem, um texto não verbal e verbal. Entrev.: Você acha que faz diferença? Partic.: faz, porque, às vezes, você dá uma tirinha que não tem uma conversa, um diálogo, aí a gente mostra e eu pergunto: o que você imagina que tem na conversa aí ele vai interagindo, ele vai gostando, porque a gente preocupa trabalhar com atividade que tenha significado pro aluno, pra ele interessar, porque a primeira coisa é pegar o interesse do aluno. O mais difícil aqui é isso, então você fica pensando o que eu vou dar para interessar a ele? Porque se eu vir com uma atividade que pra ele não tem interesse ele não vai absorver, ele não vai né. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

(99) Faz, isso aí é muito importante, uma, que a imagem já vai chamar a atenção pra ela. Entrev.: você acha que desperta mais a atenção. Partic.: é, porque a maioria dos nossos alunos também tem um déficit de atenção, então, já vai chamar a atenção pro texto. Ele vai trabalhar o texto através da imagem, então isso aí ajuda muito. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

(100) Entrev.: Como professora de apoio, como vocês trabalham a leitura com os alunos? É trabalhado leitura? Partic.: Sim... através de figuras, gravuras, fichas, imagens, assimilando a imagem com a figura, assim. Entrev.: Você já observou se quando a gente leva um texto, por exemplo, um texto desses que têm só linguagem verbal, só palavras e quando você leva um texto que tem palavra e linguagem não verbal, como desenhos, imagens, você acha que faz diferença pra eles? Participante: sim. Entrev.: faz? Partic.: muito. Entrev.: a compreensão é melhor? Partic.: melhor. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

Elas tecem avaliações apreciativas, em relação à reação ao trabalho com textos multissemióticos, afirmando que a imagem desperta a atenção e auxilia na compreensão dos textos (“que a imagem já vai chamar a atenção pra ela” – processo mental cognitivo). A professora Brenda valoriza a leitura de imagens e afirma que a exploração do não verbal também auxilia no trabalho com os alunos com DI, que geralmente têm um déficit de atenção. Ela avalia o trabalho com os textos multissemióticos como algo bem equilibrado, mais fácil

para o aprendiz. Essa avaliação é construída, principalmente, por meio de um processo relacional atributivo -é importante).

A professora Roberta demonstra uma preocupação de incluir outras linguagens, além da verbal, nas práticas de leitura, destacando o trabalho com as gravuras e ressaltando a importância de uma abordagem que contemple, além do verbal, também o não verbal, assim apreciando-a como algo que contribui muito. As professoras deixam claro que vale a pena um trabalho que olhe para os diferentes modos semióticos.

Pelo que percebemos, tanto na observação das aulas quanto nas entrevistas, o trabalho com textos compostos pelos vários modos semióticos é muito valorizado (apreciação de valorização - é algo que vale a pena) pelas professoras, especialmente pelas que trabalham no AEE, no apoio ou na sala de recursos. Além de dizerem que essa abordagem é importante e faz diferença para o(a)s aluno(a)s, elas demonstram que gostam de trabalhar assim. A professora Júlia, por exemplo, faz uma avaliação afetiva, utilizando o processo mental afetivo “gostar”, que relacionamos à satisfação: “Eu **gosto de trabalhar com imagem, um texto não verbal e verbal**”.

Essa constatação vem ao encontro de nossas crenças, já que acreditamos que uma abordagem que explora os aspectos verbais e não verbais dos textos favorece o desenvolvimento do(a)s estudantes, em leitura, especialmente do(a)s aluno(a)s com DI. Como afirmam Barton e Lee, “Construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros.” (BARTON; LEE, 2015, p.33). Embora esse autor e essa autora estejam discutindo, nessa obra, a linguagem no ambiente *online*, acreditamos que muitas de suas observações valem também para os textos escritos impressos que circulam na sociedade, já que eles são, geralmente, compostos por diferentes modos que trabalham juntos para a construção do sentido.

Barton e Lee (2015) explicam que

Os modos, que também são conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido. Eles incluem as linguagens falada e escrita, imagem, som, gesto etc. Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Em materiais impressos, como revistas, jornais e anúncios, a programação visual muitas vezes define como os espectadores interpretam o verbal, e vice-versa. Esses efeitos visuais podem envolver decisões específicas sobre o uso de cores, tamanho e tipo de fonte das palavras [...] Em livros didáticos, figuras, e diagramas são muitas vezes utilizados para complementar as descrições escritas. O *layout* de itens diferentes numa página também é projetado para que o sentido seja apreendido de maneiras específicas. (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

Nesse sentido, acreditamos que a exploração das multissemioses nos materiais didáticos, durante as aulas de leitura, constitui um elemento facilitador para a compreensão e construção de sentidos dos textos para todo(a)s o(a)s estudantes, principalmente para o(a)s aluno(a)s com DI, já que os recursos visuais podem despertar mais interesse e atenção. Assim, é necessário que essa abordagem seja contemplada também nas práticas de leitura desenvolvidas com esse(a)s estudantes, para que desenvolvam uma competência leitora dessas diversas linguagens, pois hoje os textos que circulam socialmente, geralmente, não são mais compostos apenas pela linguagem verbal. É importante que esse(a)s estudantes adquiram o letramento multimodal.

Tendo em vista que discutimos a abordagem das multissemioses nas práticas de leitura, quisemos entender também quais gêneros discursivos são trabalhados nas aulas de leitura com o(a)s aluno(a)s. Quatro professoras regentes citaram tirinhas, histórias em quadrinhos, fábulas, anedotas, charges, anúncios, propagandas, crônicas, diário, poesia e contos.

(101) Eu já trabalhei charge, tirinha, esse no caso de diário, eu trabalho os contos maravilhosos, mas nos contos maravilhosos não têm linguagem não verbal, mais é charge e tirinha. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(102) Eu trabalho muito texto motivador, que motiva. Inclusive agora eu fiz uma produção de texto com um texto motivador Viver a vida, como viver a vida hoje, eu trabalho anúncios, eu gosto de trabalhar anúncios, propagandas, eu gosto de trabalhar crônicas, adoro contos, esse tipo de texto assim. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(103) Tirinha, poesia, fábulas. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

(104) Tirinha, história em quadrinhos, fábulas, anedotas etc. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6º A - E2, realizada em 04/07/2019).

A professora Laura exprime, por meio de avaliações afetivas, relacionadas à satisfação, como ela valoriza emocionalmente o trabalho com alguns gêneros discursivos: “eu gosto de trabalhar anúncios, propagandas, eu gosto de trabalhar crônicas, adoro contos, esse tipo de texto assim”, inclusive indicando uma escala de intensidade alta (por meio da gradação), com o processo “adorar”, em relação ao gênero conto. Todos esses processos mentais afetivos corroboram também avaliações de apreciação, pois em termos de valoração, é algo que tem valido a pena.

Em relação ao dizer da professora Luísa, esclarecemos que embora o tópico discutido fosse sobre os gêneros discursivos, em seus comentários, ela contempla questões relacionadas ao trabalho com sílabas, por exemplo, que não é uma prática de leitura. Parece-nos que a professora talvez desconheça o significado de alguns termos utilizados em nosso campo de estudo. Ela explicou que, dependendo das dificuldades do(a) aluno(a), trabalha com sílabas,

textos não verbais, figuras ou utiliza textos bastante curtos e não mencionou os gêneros discursivos e nem os tipos textuais.

(105) Olha, depende muito. Os que têm muita deficiência mesmo, a gente trabalha sílabas e aí, por exemplo, você faz, junta sílabas, você liga palavras com os não verbais, com os textos não verbais, pega textos muito pequenos, muito curtos pra eles tentarem ler e fazer interpretação, às vezes, até de figuras, aquilo que você falou, como que chama? Entrev.: o texto multimodal. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

A professora Júlia, do AEE, citou as histórias em quadrinhos, tirinhas e piadas. Ela explica que o(a)s aluno(a)s amam esses gêneros, mais uma vez fazendo uma avaliação afetiva, agora em relação ao gênero de que o(a)s estudantes gostam. A professora Brenda contou que na sala de recursos há uma apostila com textos construídos segundo as convenções de vários gêneros discursivos que podem ser escolhidos para o trabalho com o(a)s aluno(a)s, mas não mencionou com quais ela trabalha, assim como a professora Júlia relatou em um momento da entrevista, o que já comentamos anteriormente.

(106) A gente tem uma apostila de diferentes gêneros e a gente vai trabalhando. Entrev.: seleciona. Partic.: aham, vai selecionando e a gente vai trabalhando. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

Procuramos saber também, durante as entrevistas, se as professoras entrevistadas enfrentam dificuldades para trabalhar a leitura com o(a)s aluno(a)s com DI e, se sim, quais são as dificuldades. Todas as professoras entrevistadas afirmaram que enfrentam dificuldades e apresentaram as justificativas: o(a)s aluno(a)s se recusam a ler, têm vergonha de ler na sala em voz alta, ele(a)s têm muita pressa e faltam materiais de leitura. Vejamos:

(107) Sim. Eles se recusam a ler. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6ºA - E2, realizada em 04/07/2019).

(108) A vontade que eles têm de ler tudo de uma vez. Entrev.: é? Partic.: é, isso, eles têm pressa demais. Entrev.: mas, o acesso a materiais, a livro é tranquilo? Partic.: às vezes, é difícil. Entrev.: é? Partic.: é, eu acho se eles tivessem condição de entrar na Internet, de trazer material, para a gente ter mais materiais e a xerox é muito boa a xerox, a gente não pode deixar isso... (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

(109) Dificulta. porque quando a gente pede a eles para trabalhar a leitura em voz alta, eles é o que eu te falei, ele tem essa vergonha, o do nono ano já nem faz essa atividade. Entrev.: nem abre a boca. Partic.: nem abre, você pede pra ler, ele fala um não na hora porque já vem esse preconceito de alguns alunos e colocar do lado e pedir para ler também não dá tempo. Entrev.: pra ler só pra você? Partic.: é. tem muita dificuldade. Entrev.: então, pelo que você tá dizendo é difícil até saber se ele consegue decodificar as palavras, a gente nem tá falando aí de interpretar né? Partic.: é. Entrev.: aí seria mais difícil ainda. Partic.: é, a gente fica limitada em saber realmente qual a dificuldade desse aluno. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

Percebemos, por meio das entrevistas e das observações, que, no geral, ao discutirmos os tópicos relacionados às práticas de leitura, as professoras se voltam para a leitura oralizada, em voz alta. Como elas não abordam questões ligadas à compreensão, interpretação e

construção de sentidos, acreditamos que as concepções de leitura, no geral, não estão em harmonia com as concepções de leitura da BNCC, CRMG e que estão relacionadas à perspectiva do LC.

Em relação ao trabalho com a leitura em outros ambientes, como na sala de recursos e no atendimento com a PEUB, como já discutimos na subseção destinada ao atendimento ao(a)s aluno(a)s com DI, esclarecemos que não presenciamos nenhum trabalho destinado especificamente à leitura. As professoras do AEE e a PEUB trabalharam atividades de leitura, como decodificação, com esse(a)s aluno(a)s somente ao desenvolver outras atividades, como resolução de exercícios e avaliações, em que foi necessário ler os enunciados das questões propostas ou algum texto indicado para atividades de compreensão.

6.2.2 O desempenho do(a)s aluno(a)s com DI em leitura na visão das professoras e dos familiares do(a)s estudantes

Nesta subseção, apresentamos a análise de como as professoras e os familiares do(a)s estudantes com DI avaliam o desempenho dele(a)sem leitura.

6.2.2.1 O desempenho do(a)s aluno(a)s com DI em leitura na visão das professoras

Nesta subseção, apresentamos a análise relacionada a como as professoras avaliam o desempenho do(a)s estudantes com DI em leitura. Esclarecemos que, durante as entrevistas, discutimos alguns tópicos por meio dos quais pudemos observar essa questão.

As professoras entrevistadas avaliaram que o(a)s estudantes com DI, no geral, não têm um bom desenvolvimento em leitura. Na sequência discursiva 110, vemos que a professora Betânia explica que o desempenho ruim em leitura acontece porque não identificam letras e palavras e acrescenta que ele(a)s têm dificuldades na leitura de textos compostos pela linguagem verbal e, também, em textos compostos pela linguagem verbal e não verbal. Já a professora Solange (sequência 111) lembrou que alguns não são nem alfabetizados ainda, embora estejam nos anos finais do ensino fundamental. Ela levanta algumas hipóteses para o fato de não terem um bom desenvolvimento em leitura: dificuldades, falta de apoio da família, não leem na sala de aula, receio de serem ridicularizado(a)s pelos colegas de sala, medo de sofrerem *bullying*:

(110) Não, porque apresentam dificuldade em identificar letras e palavras. [...]Tem dificuldades de

interpretação em ambos os textos. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

(111) Não. Entrev.: tem não? Partic.: têm dificuldade, têm limitação até da gente trabalhar, como eu tô te falando né? nem alfabetizados são. Se você tivesse a oportunidade de xerocar o caderno de um aluno e mandar, pra você ver a letra, não tem cabimento. [...] você pede pra fazer uma leitura eles não fazem, já pelo medo de alguém rir, medo de sofrer bullying, porque foi o que aconteceu com um aluno, ano passado, a gente teve relatos desse aluno tá sofrendo *Bullying* com relação aos outros por causa das limitações dele. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

A professora Luísa, na sequência discursiva 112, afirmou que essa questão está relacionada ao grau da deficiência, evitando fazer generalizações. Ela faz uma avaliação de julgamento de capacidade do aluno (ele teve uma evolução muito grande - processo mental cognitivo; ele conseguiu acompanhar o livro do sétimo ano- processo mental cognitivo). Chamou nossa atenção o fato de ela avaliar e representar como positiva a reprovação, associando-a à evolução do aluno, dando a entender que ele conseguia acompanhar o livro do sétimo porque estava repetindo o ano escolar. Ela faz um julgamento de estima social, como se medisse quão capaz esse aluno é, condicionando o entendimento do livro didático com a reprovação escolar (“ele **tomou bomba** ele repetiu o sétimo e eu fui professora de novo dele, ele **conseguiu** acompanhar o livro do sétimo ano” – processos materiais transformacionais, processo relacional identificativo).

Algumas questões no discurso da professora merecem nossa atenção: a) temos um processo relacional identificativo, em que marca a confiança que a professora tem em seus dizeres, ao deixar claro que o aluno conseguira avançar porque já tinha sido aluno dela, ou seja, tem uma identificação com ela, que por já conhecê-la, conseguira acompanhar o livro didático, após uma reprovação; b) também refletimos sobre o que significa “conseguiu acompanhar o livro didático”. Seria isso sinônimo de aprender? Ou de habilidade de leitura? Para ter aprendizagem será que basta acompanhar o livro didático? A professora Laura afirma, na sequência discursiva 113, que um de seus alunos lê e consegue interpretar com sua ajuda, já que ela vai formulando perguntas relacionadas ao texto lido.

Vejamos:

(112) Eu penso que alguns sim, depende do grau de deficiência...no sétimo ano ele teve uma evolução muito grande, ele tomou bomba, no que ele tomou bomba ele repetiu o sétimo e eu fui professora de novo dele, ele conseguiu acompanhar o livro do sétimo ano. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

(113) O ... tem desenvolvimento pra leitura. o ... lê, se a gente falar: ..., lê devagar... lê, às vezes, se eu perguntar sobre a leitura e ir fazendo perguntas, ele vai respondendo. Entrev.: então, ele consegue interpretar. Partic.: consegue, se você perguntar. vai perguntando, ele vai falando, só que assim, se você falar assim: - ..., fale pra mim o que você entendeu. ele consegue mais superficial. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

No que diz respeito às professoras do AEE, elas também avaliam que o(a)s aluno(a)s com DI apresentam dificuldades na leitura (julgamento de capacidade – processo mental cognitivo), mas depende muito do grau da deficiência, assim como fez a professora Luísa. Como representado nas sequências discursivas 114 e 115, as docentes lembram que muito(a)s conseguem decodificar as palavras, mas não conseguem interpretar os textos e que o processo de aquisição da leitura costuma ser mais lento. Outro(a)s têm dificuldades também para decodificar as palavras.

(114) [...] têm alguns na oralidade, se a gente lê um texto para eles oralmente e fazer pergunta aí eles têm a interpretação, mas na leitura de decodificar palavra mesmo, a maioria tem mais dificuldade, que eu atendo aluno aqui. Entrev.: então, a dificuldade deles, assim no geral, dos alunos com Deficiência Intelectual, começa desde a hora de decodificar palavras. Partic.: isso. aí vem aquela consequência que aí ele não consegue decodificar, ele não entende o texto, ele não interpreta, aí na sala de aula ele não consegue. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

(115) Às vezes, o que é falado porque a maioria dos nossos alunos com Deficiência Intelectual, às vezes, ele tem uma leitura, mas ele não tem uma interpretação, então isso aí deixa eles meio perdidos. Entrev.: aí você falando, por exemplo, ele consegue decodificar as palavras, mas não interpreta. Partic.: não interpreta. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

Alguns estudos, principalmente os realizados na área da Educação, têm demonstrado que, dependendo do grau da DI, alguns(mas) estudantes podem ter um desenvolvimento lento em leitura. Boraschi (2013) ressalta a importância de “alfabetizar letrando”, para que a criança seja envolvida em situações reais de leitura e escrita e isso facilite o seu desenvolvimento.

6.2.2.2 *A relação do(a)s aluno(a)s com a leitura e seu desempenho na visão dos familiares*

Procuramos saber, por meio das entrevistas, como os pais/responsáveis avaliam a relação do(a)s filho(a)s com a leitura e o desempenho dele(a)s nessa habilidade.

Ao serem questionado(a)s se o(a)s filho(a)s gostam de ler, praticamente todo(a)s o(a)s participantes deram respostas negativas ou que foram muito próximas delas, revelando que a relação do(a)s filho(s) com a leitura não é boa: o(a) filho(a) não sabe ler, não conhece as letras do alfabeto, só consegue ler palavras pequenas, não gosta de ler ou detesta ler, só lê no celular, não consegue ler livros, lê muito pouco, só faz leitura obrigatória, não é muito fã de leitura.

Percebemos que a leitura é representada e avaliada como algo que não é valorizado pelo(a)s aluno(a)s, ou que é difícil, complexo (avaliações de composição e de valoração). Em todo o trecho, repetem-se marcas de uma representação negativa acerca da prática de linguagem leitura (gosta não, não lê, lê muito pouco). Em outras palavras, o(a)s estudantes são representado(a)s pelos pais/responsáveis como alguém que não aprecia a leitura, como revelam

as sequências discursivas: “não, gosta não”; “às vezes uns livrinhos que ela pega na escola, ela lê ali um pouquinho e pronto”; “não, quando eu mando ler, ele fala: - tô com preguiça. essa é a resposta dele”; “não, ele traz uns livros, mas não lê não”; “eu nunca vi o O. pegar um “trem” pra ler assim, lá em casa não”; “ele não lê muitos livros, mas tinha uma professora numa época de *Português* que ele lia um livro por bimestre, quatro livros por ano, aí ele fazia a leitura do livro e depois tinha que fazer o resumo do livro.” Temos tanto de forma explícita um processo mental emotivo em “**gosta não**”, quanto de forma implícita, nos outros enunciados. Isso constrói uma avaliação negativa do ato de ler. Observamos que a avaliação de afeto que emerge dessas sequências discursivas revela uma insatisfação do(a)s estudantes no que se refere à prática de leitura. O que parece-nos ser uma realidade também com aluno(a)s que não apresentam deficiência.

Em um caso, na sequência discursiva 122, uma mãe avalia que o filho “detesta”, atribuindo uma alta intensidade (“não, detesta” - gradação) à avaliação. Aparecem também avaliações de julgamento, estima social, capacidade negativa, quando revelam que eles não conseguem ler. Também surgem avaliações apreciativas negativas quando avaliam a relação do(a)s filho(a)s com a leitura, que não é boa. Vejamos as sequências em que essas construções ocorrem:

(116) Entrev.: você sabe me contar se ele gosta de ler? Partic.: não, gosta não. Entrev.: você o vê lendo em casa ou não? Partic.: não. Entrev.: também não lê em casa? Partic.: não. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019)

(117) Entrev.: ela lê em casa? Partic.: às vezes, muito raro. Entrev.: e quando ela lê, o que ela lê? Partic.: às vezes uns livrinhos que ela pega na escola, ela lê ali um pouquinho e pronto. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(118) Entrev.: ele lê alguma coisa em casa? Partic.: não, quando eu mando ler, ele fala: tô com preguiça. essa é a resposta dele. Entrev.: e ele traz alguma coisa da escola pra ler em casa? algum livrinho? Partic.: não, ele traz uns livros, mas não lê não. Entrev.: lê nada não? Partic.: não. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019)

(119) Entrev.: o senhor sabe se ele sabe ler? Partic.: o Orlando Entrev.: é. Partic.: eu nunca vi o O. pegar um “trem” pra ler assim, lá em casa não. Entrev.: o senhor sabe se ele conhece as letras do alfabeto, o a, b, c? Partic.: não. Entrev.: não conhece não? Partic.: não. (trecho da entrevista com Kennedy, pai do aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 02/07/2019)

(120) Entrev.: você sabe me falar se eles gostam de ler? primeiro, eles conseguem ler um livro? Partic.: não, nenhum dos dois. Entrev.: eles conseguem ler palavras? Partic.: o Paulo sim, o Pablo não, só palavras pequenas. Entrev.: mais simples, sílabas simples? Partic.: sim. não. o Paulo assim. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019)

(121) Partic.: de fazer leitura? Entrev.: é. Partic.: ele não lê muitos livros, mas tinha uma professora numa época de *Português* que ele lia um livro por bimestre, quatro livros por ano, aí ele fazia a leitura do livro e depois tinha que fazer o resumo do livro. Entrev.: a atividade escrita. Partic.: aí ele fazia. Entrev.: ultimamente não? Partic.: esse ano não. Eu sentava com ele e falava: vai escrever aí. aí ele me contava a história, depois ele escrevia. Entrev.: em casa ele lê? Partic.: uhum, Entrev.: não? Partic.: não, só quando tem atividade pra responder. Entrev.: só quando relacionado à escola. Partic.: é, atividade da escola, aí ele faz a leitura. tem um livro que o professor pediu, aí ele faz a leitura. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019)

Entrev.: você sabe me dizer se ele gosta de ler?

(122) Partic.: não, detesta. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019)

Sete participantes representam o(a)s filho(a)s como alguém que tem dificuldades com a leitura, o que nos remete à categoria julgamento, da estima social, relacionada à capacidade dos(s) estudantes. A mãe Elaine, na sequência discursiva 123, avaliou que o filho não tem dificuldades, que apenas é lento (“não, ele é só lento e ... pra ler e pra resolver alguma atividade –processo relacional atributivo e processo mental cognitivo”), o que vemos como uma avaliação de julgamento, da estima social, relacionada à normalidade negativa. Ela comenta, ainda, que o filho tem uma dificuldade na fala e explica que, às vezes, ele fala muito rápido e ela tem dificuldades para compreender o que ele diz. Quando ela pede para que ele repita, ele fica com vergonha, irritado e nervoso. Conta-nos que já o levou para atendimento com a fonoaudióloga e ela afirmou que é um problema psicológico. Acreditamos que o fato relatado pela mãe, pode influenciar no desempenho do filho em leitura, assim como em sua relação com a leitura, especialmente em sala de aula. A mãe Maria não soube responder (sequência discursiva 124). Em uma atitude de cuidado, a mãe Ione reconhece os limites do filho e julga o comportamento dele como estando dentro da normalidade (já que defende que ele tem o tempo dele de aprendizagem: “eu **acho** que um menino que nem o Frederico, no meu pensamento, não **adianta forçar** muito não, **entendeu?** eu **penso** que não, se **forçar fica** pior, **entendeu?** **tem** que **deixar** ele com o tempo”). Ela representa o filho como alguém que não vai progredir muito, pois afirma que não adianta forçar, conforme sequência discursiva 126.

(123) Entrev.: você acha que ele tem dificuldades com leitura? Partic.: com leitura? não, ele é só lento. Entrev.: lento pra ler? Partic.: pra ler e pra resolver alguma atividade. Entrev.: ele tem alguma dificuldade com relação a pronúncia de algum som, de alguma sílaba? Partic.: ele, como que é a fala dele, como é que eu vou explicar. quando ele fala, a maioria das vezes assim, eu não sei se é porque ele fala com nervosismo, com é? Eu não entendo. Entrev.: quando ele fala? Partic.: é, quando ele fala. ele fala bem rápido. Entrev.: muito rápido. Partic.: é, eu falo: - Elvis, repete. fala de novo, aí ele fica com vergonha, ele fica com muita vergonha, aí tem vez que eu fico tentando prestar o máximo de atenção possível, porque... pra não inibir ele, porque ele chegou até ficar nervoso. “cê não entende nada que eu falo”, não sei por que às vezes ele fala e eu não consigo entender, eu presto atenção... Entrev.: ... ele já frequentou a fono? Partic.: já levei, ela disse não é problema da área dela, e pior que eu sou insistente levei três vezes na mesma fono, porque é pela Prefeitura, é gratuito, já levei três vezes, ela avaliou ele já essas vezes e ela: - não é minha área, isso é psicológico. Entrev.: é psicológico? Partic.: é isso que ela diz. Entrev.: talvez seja ansiedade pra falar né? Partic.: é. mas assim, ele não tem problema de falar em público não, mas se ele falar e alguém: - ah, fala de novo. Entrev.: aí ele fica com vergonha. Partic.: é no início ele ficava, agora eu tô tentando ensinar pra ele que todo mundo, às vezes, no momento fala alguma coisa e outro não entende... Entrev.: ...que é normal pedir pra repetir. Partic.: é que é normal. Agora, ele tá começando a acostumar, mas ele ficava nervoso, parava de falar, ficava irritado, ele fala rápido. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019)

(124) Entrev.: você acha que ele tem dificuldades pra ler? Partic.: eu sei lá, acho que não.... é porque ele não gosta mesmo. Entrev.: então, você nem sabe me contar como é o desenvolvimento dele na leitura? Partic.: não. Entrev.: assim, se ele compreende o que ele lê? Partic.: porque quando eu o peço pra ler, ele

fica bravo. Entrev.: não gosta de ler não? Partic.: não. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019)

(125) Entrev.: e você sabe me dizer se ele tem alguma dificuldade com a leitura? Partic.: tem. Entrev.: pra interpretar tem? Partic.: tem. Entrev.: em relação ao que ele escuta também ou só ao que ele lê? Partic.: só o que ele lê...porque geralmente chega um texto, aí ele fica: - mãe, eu não consegui entender essa pergunta, eu não tô achando, aí eu leio o texto pra ele: você entendeu meu filho? não mamãe, ainda não. eu leio o texto de novo, ele consegue identificar onde tá a resposta, ele tem um pouco de dificuldade. Entrev.: tem dificuldade pra interpretar? Partic.: tem. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019)

(126) Partic.: tem. mas, aí o que que acontece? eu acho que um menino que nem o Frederico, no meu pensamento não adianta forçar muito não, entendeu? eu penso que não, se forçar fica pior, entendeu? tem que deixar ele com o tempo. Entrev.: o tempo dele. Partic.: é o tempo dele. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019)

(127) Entrev.: a senhora acha que ela tem dificuldades na leitura? Partic.: acho. Entrev.: ela assim, tem dificuldade pra entender o que ela leu? Partic.: acredito que sim. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(128) Partic.: não, até então, ele tem, não é dificuldade, eu acho que a maneira de interpretar o texto. o conteúdo, acho que como toda pessoa tem. Não é que ele é diferente. (trecho da entrevista com Neide, mãe do aluno Nicolas, 8º A, realizada em 16/06/2019)

Em relação ao desenvolvimento do(a)s filho(a)s em leitura, o(a)s entrevistado(a)s, no geral, avaliam como pequeno ou nenhum o desenvolvimento do(a)s filho(a)s em relação à leitura; dois(duas) participantes não souberam responder e outro(a) afirmou que o filho(a) consegue interpretar o que lê. Encontramos muitas marcas de avaliação, materializadas principalmente por processos mentais cognitivos (“**tem** dificuldade de aprendizagem”, “**não vai aprendendo**”, “**consegue** conferir o troco”, “pelo ao menos o que **sei é ensinar**”, “**não credita que ele pode aprender**”, “**desenvolveu** bastante”, “se ele **fizesse** pelo ao menos uma letra”, dentre tantas outras marcas lexicogramaticais. Percebemos, por meio dessas sequências discursivas da entrevista, o quanto o cognitivo é fator que deve ser discutido quando se refere principalmente aos alunos com deficiência, já que muitas vezes são julgados como incapazes. Vejamos:

(129) Partic.: eles vêm desde muito tempo, desde o E..., vem pelejando com eles no desenvolvimento, reforço, Pablo fez *APAE*, tratamento com psicóloga, o que a psicóloga me passa é que tá dentro da expectativa. eu acho assim que não tem mais nada, o que eles estão aprendendo, igual ela falou, é com o tempo, é o que a neurologista fala pra mim. Entrev.: eles estão com quantos anos? Partic.: dezesseis. Entrev.: você mencionou que os dois ou um são autistas? Partic.: o Pablo, Entrev.: só o Pablo. mas, você tem laudo comprovando isso? Partic.: tenho. Entrev.: então, a gente teria que fazer um atendimento diferenciado mesmo. Partic.: e o Paulo assim, ele é acompanhado pela neurologista também, Dra. K, o quadro do Paulo, eles falam assim é cognitivo, dificuldade de aprendizagem. Do Pablo é esse caso também é autismo. Entrev.: eles te deram os laudos desde eles pequeninos ou não? Partic.: já tem dez anos, porque eu demorei a descobrir. a gente sempre demora a descobrir, quando você vai ver que vai crescendo, não vai aprendendo. Entrev.: já estavam na escola quando você percebeu as diferenças? Partic.: foi. já estavam na escola. Entrev.: seria importante o acompanhamento desde pequenino né? Partic.: é. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019)

(130) Partic.: eu acho que é igual eu falei, ela precisa muito de ajuda porque ela tá com essa idade aí, ela não sabe, conta ela quase que não sabe nada, né? Entrev.: mas, no dia a dia dela se senhora pedir pra ela: vá ao açougue comprar carne, dar um dinheiro, ela consegue conferir o troco, por exemplo? Partic.: não. Entrev.: consegue não? Partic.: não consegue. de jeito nenhum. Entrev.: tem alguma coisa que a senhora gostaria de acrescentar? Partic.: não só isso né? igual, ajuda mais para ela melhorar a leitura. Igual conta,

dinheiro, essas coisas ela não... Entrev.: ... umas coisas mais práticas. Partic.: é, conhece muito pouco. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(131) Entrev.: tem alguma coisa que o senhor gostaria que a escola fizesse para atender melhor o O., pra ajudar ele nas dificuldades dele? Partic.: pelo menos o que eu sei é ensinar ele o nome dele, ele fazer umas coisas mais... Entrev.: ... de mais necessidades? Partic.: é. de mais necessidades porque senão ele não, toda pessoa que não sabe assinar pelo menos o nome não é ninguém. Entrev.: mas, o senhor não acredita que ele pode aprender a ler não? Partic.: acredito. Entrev.: se a gente ensinar né? Partic.: acredito. diz que papagaio aprende quando a gente ensina ele, né? Entrev.: então, o O. também aprende, né? Partic.: tem que aprender. agora a mãe dele se desse a caneta na mão dela, ela entra assim num caderno todo de bolinha, se ela fizesse pelo menos uma letra, uma pessoa pra fazer assim. (trecho da entrevista com Kennedy, pai do aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 02/07/2019)

(132) Partic.: eu acho que ele desenvolveu bastante, o ano passado ele não conseguia nem ler direito. não conseguia, ele gaguejava muito, a dificuldade de unir palavra grande era muita, mas depois com a medicação do “neuro” ele desenvolveu bastante. Entrev.: então, ele toma medicação? Partic.: toma. Entrev.: você sabe me dizer o que ele toma. Partic.: deixa ver o nome do remédio, eu tenho aqui. Entrev.: ele toma todo dia ou de vez em quando? Partic.: até o ano passado ele tomava *Imipramina* por causa da dislexia. A dislexia foi praticamente eliminada, ele trocou o remédio dele e passou pra outro remédio. De cabeça eu não lembro o nome dele, não vai tá aqui, eu costumo guardar a receita dele. Entrev.: você não deixou naquele documento da escola não? Partic.: acho que deixei. ah, *Risperidona*. Entrev.: *Risperidona*, aquele que você me mostrou, aí ele tá tomando todo dia? Partic.: todos os dias à noite antes de dormir. Entrev.: você percebeu alguma diferença? Partic.: percebi, ele tá mais calmo. era um menino muito nervoso, muito agitado, tanto é que você ia ensinar ele a fazer alguma coisa se ele não conseguisse fazer aquilo ali, ela já desesperava, ele deu uma acalmada. Entrev.: você acha que ele acalmou. Partic.: isso, deu uma acalmada nele, mas isso é provisório, é só até eu voltar lá de novo no mês que vem pra ele ver, avaliar como é que ele tá, se for preciso aí vai mudar de novo. Entrev.: e você tem alguma sugestão de alguma coisa que a gente, ou a escola, ou os professores poderia fazer pra melhorar o desempenho dele na leitura. Partic.: olha eu acho vídeo, imagens, assim, por exemplo, televisão ajuda muito a leitura. Entrev.: ou seja, sair do escrito... Partic.: isso, sair do escrito, por exemplo, vamos supor que tem um livro e que tem o vídeo sobre aquele livro, em vez de você dar o livro, põe o vídeo, mas com a história na mão pra ir seguindo, isso ajudou muito ele. É porque a minha patroa deu o livro, mas com o *DVD* do livro, então ele conseguia acompanhar. Entrev.: ele via e acompanhava. Partic.: eu percebi que a melhora dele vendo o vídeo e acompanhando a leitura foi muito maior que ele lendo. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

Destacamos aqui a importância da participação da família no processo escolar do(a) estudante com DI. Geralmente esse trabalho de acompanhamento é realizado pelas mães; são elas que vão às reuniões, que recebem os comunicados das escolas e procuram atendê-los.

A partir das avaliações e representações feitas pelas professoras, dos familiares do(a)s aluno(a)s e do que presenciamos durante as observações das aulas, podemos afirmar que esse(a)s estudantes, das duas escolas que participaram desta pesquisa, estão em estágios diferentes em relação à aquisição da leitura. Gomes (2008), seguindo os estudos de Sternberg e Grigorenko (2003), discorre sobre esses estágios:

Num primeiro momento, ocorre o reconhecimento da palavra por pista visual, seguida pela consciência alfabética. A seguir, o reconhecimento da palavra por pista fonética, o seu reconhecimento controlado e, finalmente, isto passa a ocorrer de modo automático. Essas etapas permitem a leitura fluente e a utilização de estratégias. O processo culmina com a possibilidade de leitura altamente proficiente. Em cada uma dessas fases, um tipo de conhecimento linguístico é necessário e a falta desse conhecimento específico reduz a motivação, os níveis de prática e as expectativas do aprendiz. As dificuldades não superadas produzem comportamentos compensatórios, porém insuficientes para atingir a compreensão e a proficiência em leitura. (GOMES, 2008, p. 51).

Essa pesquisadora explica que é preciso identificar as dificuldades na aprendizagem da leitura, durante essas etapas, e trabalhar fazendo intervenções para que o(a)s aluno(a)s as superem.

Em nosso entendimento, a maioria do(a)s aluno(a)s participantes da pesquisa podem ainda não terdes envolvido a habilidade de leitura como construção de sentidos, de acordo com os estudos do LC. Alguns(mas) ainda não reconhecem todas as letras do alfabeto e não conseguem decodificar as palavras; outro(a)s decodificam as palavras ainda com muitas dificuldades; outro(a)s decodificam e leem em voz alta com certa fluência, mas não foi possível verificar se compreendem o que leem. Do(a)s participantes da pesquisa, foi possível perceber que apenas três estudantes decodificam, leem em voz alta e compreendem o que leem, construindo sentidos a partir das pistas textuais.

Acreditamos que o desenvolvimento em leitura pode impactar, mesmo que minimamente, a vida do(a)s estudantes com DI, visto que ele(a)s podem, se letrados, utilizar essa habilidade para o estudo de outros componentes curriculares, interagir em outros eventos de letramento e participar mais efetivamente da vida social, aumentando sua compreensão em relação ao que ocorre em sua comunidade, no seu país e no mundo.

6.2.3 Os maiores entraves para o desenvolvimento da habilidade de leitura do(a)s aluno(a)s com DI

Durante as entrevistas, quando discutidos os tópicos relacionados à leitura, as professoras, os familiares do(a)s estudantes e o(a)s próprio(a)s aluno(a)s, apontaram alguns fatores que representam dificuldades (entraves) para o desenvolvimento em leitura.

As professoras entrevistadas apontaram as maiores dificuldades do(a)s aluno(a)s com DI, no tocante ao trabalho com a leitura na sala de aula comum: há dificuldades em relação à timidez, ao desrespeito de colegas, à falta de apoio da família. Podemos perceber, em seus dizeres, muitas avaliações comportamentais, da categoria julgamento, estima social, negativa, relativa à capacidade do(a)s aluno(a)s: não conseguem **conhecer** e **juntar** as letras(processo mental perceptivo), conforme sequência discursiva 133;não conseguem **entender** o que **leem** e **decodificar** (processo mental cognitivo)sequência discursiva 136; Também há avaliações relacionadas à normalidade: não são alfabetizados, têm vergonha de ler (sequência discursiva 135)e apresentam dificuldades de dicção (sequência discursiva 136). Vejamos:

(133) Conhecer e juntar as letras. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

(134) Eu acho que é não estar no nível deles mesmos. Entrev.: ... se você trabalhar um texto de nível, vamos supor de terceiro ano, quarto aí eles conseguem? Partic.: aí eles conseguem, agora é o que eu te falo, é o nível de deficiência, porque tem, você lembra do T? T, ele não conseguia aprender, ele aprendia e esquecia, então aí a professora dele falou: - L, ele vai aprender muito pouco, então ele vai reter muito pouco e isso ele vai conseguir reter depois de muito tempo que a gente ensinar. Então, tudo depende do nível de déficit que ele tem de deficiência, entendeu? Não adianta a gente querer comparar, cada um na sua deficiência, no seu problema. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A - E2, realizada em 21/05/2019).

(135) Cada caso é um caso, tem aluno aqui que você não ouve a voz dele, ele conversa com você e conversa tão baixinho que você tem que ficar repetindo: oi, oi, perguntando, então, tem a vergonha, já por ter essa dificuldade, eles não praticam o hábito de leitura, eu não sei se é porque a família também não ajuda, não apoia e na sala de aula tudo que você vai pedir, você pede pra fazer uma leitura eles não fazem, já pelo medo de alguém rir, medo de sofrer bullying, porque foi o que aconteceu com um aluno, ano passado, a gente teve relatos desse aluno tá sofrendo *bullying* com relação aos outros por causa das limitações dele. Agora, os da tarde, que é o sexto ano da tarde, eles já procuram mais, eles leem respostas, eles conversam, eles interagem. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(136) Entender o que leu... é entender o que lê e decodificar as palavras, também no sentido de pronunciar, às vezes, umas palavras mais complicadas, eles têm problemas assim... (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B - E 2, realizada em 03/06/2019).

(137) Ler com mais entonação e compreender o que leu. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6º A - E2, realizada em 04/07/2019).

Esclarecemos que essas afirmações de que o(a)s aluno(as) têm dificuldades em relação aos conteúdos, são recorrentes no *corpus*, tanto nas notas de campo referentes às observações, quanto nas entrevistas das professoras. Estamos analisando essas afirmações como pertencentes à categoria julgamento, de estima social, relacionadas à normalidade negativa, haja vista que nesse nível de ensino é muito comum, o(a)s aluno(a)s apresentarem dificuldades de interpretação e compreensão, não gostarem de ler em voz alta, terem medo de sofrer *bullying*. Esses entraves acontecem tanto com aluno(a)s com deficiência como com o(a)s que não apresentam nenhuma.

Acreditamos que poderíamos também entender essas avaliações como de capacidade, visto que as professoras, no geral, parecem acreditar que ele(a)s não têm capacidade para estarem no referido ano escolar. Chama nossa atenção o uso da expressão “tem dificuldades”, o que nos parece um eufemismo, para suavizar o peso da expressão “tem deficiência”, que também tem uma grande ocorrência no *corpus*. O processo “tem” é visto aqui como relacional possessivo atributivo e, seguido do nome “dificuldades”, contribui para um julgamento de capacidade dos alunos com deficiência.

Na avaliação da professora Luísa, na sequência discursiva 134, ao afirmar “não estar no nível deles”, ela se refere ao fato de o(a) aluno(a) estar numa turma, por exemplo, de 8º ano, mas, segundo ela, o nível de conhecimento dele(a) ser de anos anteriores, às vezes não estando nem alfabetizado(a) ainda.

Partindo desse ponto de vista, pensamos que, provavelmente, a professora só vai trabalhar com esse(a)s estudantes textos mais simples, menos complexos, com atividades de interpretação que também não requeiram muita análise e interpretação ou nem vai trabalhar com textos, mas com palavras soltas, por exemplo, o que vimos em algumas observações. Nesse mesmo trecho, a professora também afirma que não devemos comparar um(a) aluno(a) com o(a)s demais porque ele(a)s são único(a)s, cada um(a) tem suas limitações. Apesar de acharmos um pouco contraditório esse dizer, já que no início da fala ela menciona uma comparação, as orientações oficiais são mesmo para que não haja essas comparações, pois o desenvolvimento do(a) aluno(a) deve sempre ser observado em relação a si mesmo(a). Por isso há a orientação para elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do(a) aluno(a), tanto no Guia de Orientação, quanto na Resolução 4256/2020, como já explicitamos na seção 2.

Nesse sentido, percebemos como a prática social de inclusão é impactada por vários elementos, ou seja, por pessoas com suas crenças, valores e ideologias. Também observamos que a professora ocupa uma posição de poder em relação ao(à)s estudantes, já que ela pode decidir sobre o que e como ensinar, selecionar materiais, com base em suas representações e avaliações acerca do(a) aluno(a) e da inclusão.

A professora Solange, em seu dizer, sequência discursiva¹³⁵, menciona algo que também foi notado durante as observações: a timidez do(a)s aluno(a)s com DI. A professora afirma que ele(a)s não fazem leitura em voz alta na sala por conta da vergonha que sentem e porque têm receio de sofrer *bullying*. Ela constrói várias avaliações de julgamento, de estima social, relacionadas à normalidade negativa, em relação ao(à)s aluno(a)s com DI, que “**tem** a vergonha, já por **ter** essa dificuldade, eles não praticam o hábito de leitura na sala de aula, tudo que você vai pedir, **você pede pra fazer uma leitura** eles não fazem, já pelo medo de alguém rir, medo de sofrer *bullying*” fazendo, inclusive, um contraponto com a situação do(a)s estudantes do turno vespertino, de sexto ano, que são avaliado(a)s positivamente pela professora: “o(a)s da tarde... já procuram mais, ele(a)s leem respostas, ele(a)s conversam, ele(a)s interagem.” A professora também avalia negativamente a família dele(a)s, afirmando que “a família também **não ajuda, não apoia.**”

Também as professoras do AEE ressaltaram que as dificuldades do(a)s aluno(a)s com DI em relação à leitura começam com a decodificação de palavras e vão até a interpretação. Elas fazem avaliações negativas, relacionadas à incapacidade desse(a) estudantes. Se têm dificuldades para decodificar, provavelmente não conseguirão interpretar porque não conseguem ler as palavras adequadamente.

Muitas dessas dificuldades do(a)s aluno(a)s com DI já tinham sido percebidas durante a fase de observação das aulas. Já naquele momento notamos que ele(a)s estão em níveis bastante diferentes, em relação ao(à)s estudantes que não têm deficiência, embora estejam no mesmo ano escolar. Mesmo entre o(a)s que têm DI, percebemos também grandes diferenças em relação ao nível de conhecimentos escolares. Há aluno, por exemplo, que está no sétimo ano, mas ainda não é alfabetizado; há alunos no nono ano que não passaram ainda da fase de decodificação. Mas, em relação ao seu desenvolvimento, mais uma vez, ressaltamos que o(a)s estudantes com deficiência ou com transtornos devem ser avaliados em relação a si mesmo(a)s e não em relação ao(à)s demais, conforme orientam os documentos oficiais.

Além disso, ressaltamos que não podemos afirmar que ele(a)s ainda não estão lendo por conta de sua deficiência. Pode ser que ele(a)s não estejam lendo ainda porque não tiveram o suporte necessário em anos anteriores ou mesmo por conta de suas experiências no meio em que viveram, como já afirmaram inúmeros pesquisadores. “Aprende-se, portanto, com o sistema e não somente com o intelecto.” (ANACHE, 2011).

Temos conhecimento, por meio de relatos de aluno(a)s com DI e de familiares dele(a)s, em conversas informais durante a pesquisa, de que, durante muito tempo, ele(a)s apenas iam para a escola. Lá não tinham nenhum atendimento especial, “ninguém se importava com ele(a)s.” É lamentável ouvir até de pessoas que trabalham especificamente com inclusão comentários como: “Você vai querer que esse aluno aprenda a ler agora? Ele já ficou esse tempo todo na outra escola e não aprendeu! Não é você que vai conseguir!”. Acreditamos que um(a) aluno(a), que tem conhecimento de mundo, que consegue andar sozinho na cidade, de bicicleta, que conhece dinheiro, que tem curiosidade sobre os fatos do dia a dia, que conversa com as pessoas etc., que sabe realizar essas práticas de letramento, pode aprender a ler, sim, se houver um trabalho específico, com essa finalidade, em que todo(a)s se empenhem para isso. No entanto, a partir de nossa vivência no espaço escolar e sala de aula, podemos afirmar que ainda há muito o que fazer para que isso seja realidade na escola.

Percebemos que as concepções e crenças dos atores sociais envolvidos nas práticas de inclusão impactam diretamente na efetivação da educação inclusiva. Essas crenças e concepções, quando se materializam nos discursos, produzem muitos efeitos, ainda mais se forem proferidos por alguém com poder dentro do espaço escolar. Esses efeitos, em nosso entendimento, são desastrosos para a inclusão, pois o(a) professor(a) que não acredita que o(a) estudante pode aprender não fará o necessário para que isso aconteça, ou, se fizer, não haverá o empenho suficiente. A escola que também não acredita nos benefícios da inclusão não apoiará o(a)s profissionais da educação que queiram implantar novos projetos e novas práticas de

ensino que atendam ao(à)s estudantes público-alvo da educação especial. A SRE que apenas procura seguir as normas, sem olhar para as particularidades e necessidades apontadas pela escola, também não fará cobranças dos órgãos superiores e dos governantes que visem à resolução dos problemas que elas enfrentam no dia a dia.

Tendo em vista que vivemos numa sociedade extremamente grafocêntrica, como afirma Magda Soares (2005), acreditamos que é essencial que o(a)s aluno(a)s com DI, assim como todo(a)s os cidadãos e cidadãs, além de alfabetizado(a)s, sejam também letrado(a)s e, de acordo com essa pesquisadora, alfabetização e letramento são processos independentes e indissociáveis.

Em relação ao letramento, concordamos com Brian Street (2014), um dos maiores pesquisadores dos novos estudos do letramento. Ele critica o modelo autônomo de letramento, “concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos.” (STREET, 2014, p. 9). De acordo com esse pesquisador, o uso de algumas expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” evidenciam essa concepção criticada por ele: a concepção autônoma de letramento. Para ele, essa forma de entender o letramento é centralizada no sujeito e nas capacidades que ele tem de usar somente o texto escrito. Em vez de nos preocuparmos em avaliar o que os estudantes sabem acerca de determinados textos, sem a preocupação sobre “como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais.” (STREET, 2014, p. 9), devemos pensar no modelo que ele denomina de “ideológico”, que compreende “o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.” (STREET, 2014, p. 9). Por isso, levando em conta essas orientações, acreditamos que a escola também deva observar as práticas letradas das quais participam o(a)s aluno(a)s com DI em seu dia a dia, porém vimos que isso ainda não ocorre nas escolas.

Na sequência discursiva 138, a professora Laura menciona algumas questões, que são percebidas por ela como entraves para o desenvolvimento da leitura. Ela avalia o quanto é difícil essa situação (avaliação de apreciação de composição - complexidade). Ela fala da falta de materiais, que ela tenta resolver trazendo revistas de sua casa. Em relação aos livros literários, diz que na biblioteca não há livros suficientes para o trabalho que ela gostaria de desenvolver com a turma: “não **tem** o suficiente assim, **têm** muitos livros, mas não **dão** pra todos” (avaliação de apreciação de composição de equilíbrio), ou seja, não há livros para que todo(a)s da sala leiam o mesmo título. Já a professora Betânia justifica que enfrenta dificuldades para trabalhar a leitura na sala de aula porque não há um psicólogo orientando seu trabalho.

(138) A dificuldade que eu encontro é a falta de material, livros, revistas eu trouxe um monte lá da minha casa que eu faço coleção da Cláudia, a G fazia da Capricho, trouxe um monte de revistas, então assim, livros, por exemplo, literários pra esses meninos ler. Entrev.: você acha que na biblioteca não tem o suficiente? Partic.: não tem o suficiente assim, têm muitos livros, mas não dão pra todos, por exemplo, eu vou adotar um livro, determinado livro pra todos ler, pra trabalhar com a turma e não tem. Tem que pegar cada um título e pra trabalhar fica mais difícil pra gente trabalhar com eles dessa maneira, você sabe que fica, entendeu? [...] (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(139) Sim, pois não tenho suporte de um psicólogo para estar me orientando. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

A professora Brenda, do AEE, afirmou que não sente dificuldades para trabalhar com a leitura, pois vê seu trabalho como um desafio e o desempenha com prazer, alegrando-se com os pontos positivos, mesmo que sejam pequenos, conforme sequência discursiva 140. Nela, percebemos dois tipos de avaliação de atitude: se relacionarmos aos sentimentos da professora, temos um afeto de satisfação construído por meio de um processo mental emotivo “**sinto**” + um nome “prazer”. Se direcionarmos o foco para o trabalho, temos uma avaliação de apreciação de reação (como algo que proporciona prazer). Outra avaliação é construída por meio do processo relacional atributivo (**é um desafio**), materializado na sequência discursiva “parece que para mim **é um desafio** estar trabalhando com essas crianças”. Trata-se de um afeto de segurança. Ela se sente preparada para a prática docente de inclusão, encara como um desafio.

A professora Roberta afirmou que cada dia é um dia diferente, o(a)s aluno(a)s não são iguais e que, às vezes, prepara uma atividade que dá certo e outras vezes não dá, que é preciso estar sempre buscando e tentando novas alternativas, conforme sequência discursiva 141 (“cada dia a gente **está aprendendo e buscando alguma coisa**”). O uso de processos mentais cognitivos cria um julgamento de capacidade, mostrando que a professora tem consciência da necessidade de formação para uma prática inclusiva, pois há uma diversidade de demandas que precisam de atenção.

A professora Júlia, sequência discursiva 142, disse que sente dificuldades principalmente com aluno(a)s que são do sexto ao nono ano, já que, às vezes, estão mais desmotivado(a)s que o(a)s dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela afirma que “eles **não têm tanta motivação**”, construindo uma avaliação de julgamento, da estima social negativa, relacionada à tenacidade, por meio do processo têm + a circunstância “tanta” + o nome “motivação”.

Vejamos as sequências:

(140) Não. eu acho que não, eu não sei assim porque eu sinto prazer, parece que pra mim é um desafio estar trabalhando com essas crianças, então eu acho assim, por mais que aquela criança ainda não está conseguindo, mas eu consigo ainda ver um ponto positivo em relação àquele trabalho. Nossa, a gente não tá conseguindo, mas a gente já melhorou muito a questão... até, talvez, essa socialização com a gente, talvez dar um jeitinho de aquele aluno estar falando mais, que era um aluno inibido, então, eu não consigo

assim ver essa dificuldade em relação a isso, não sei se é amor ao trabalho. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

(141) Cada dia a gente está aprendendo e buscando alguma coisa. e cada aluno, cada um é um, então, sempre a gente tem que estar buscando, chega à sala, vê que não deu certo, vamos tentar outra coisa pra ver o que vai dar certo. a gente vai tentando. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

(142) Enfrento, principalmente assim quando eu chego a atender... primeiro ao quinto não, do sexto ao nono. Eles ficam meio desmotivados, aí às vezes eu falo com eles: vamos fazer o texto, vamos ler, olha aqui. e eles: ah não tia de novo o texto e tal, não sei se é a idade ou que é, então assim, eles não têm tanta motivação aí eu tenho que ficar lá, eu vou pegar texto de que, deixa ver alguma coisa que eles gostam. igual esses dias eu peguei, eu vou achar alguma coisa sobre rodeios, exposição, cavalo, gado pra ver se chama a atenção, um texto informativo de cavalo. [...]igual Matemática, eu dei desafio. Tinha tantos cavalos na cavalgada, então eu tento trabalhar ali realidade, dinheiro também. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

Como pudemos perceber, na prática social de inclusão do(a)s aluno(a)s com DI, muitos elementos estão relacionados e imbricados, especialmente no que diz respeito aos entraves para o desenvolvimento da habilidade de leitura, apontados pelas professoras participantes da pesquisa: o fato de alguns aluno(a)s ainda não estarem alfabetizado(a)s, mesmo nos anos finais do ensino fundamental, a timidez, as dificuldades na dicção, a vergonha de ler/participar das aulas, mau funcionamento do laboratório de informática da escola, a falta de materiais de leitura na biblioteca e a falta de motivação do(a)s estudantes.

Todos esses entraves, além de impactarem no desenvolvimento da habilidade de leitura, impactam diretamente a prática de inclusão, no geral. Como um(a) estudante com DI, que ainda não está alfabetizado(a), vai participar das aulas, de todos os componentes curriculares, sem um(a) professor(a) de apoio, numa sala com aproximadamente 35 aluno(a)s? O(A)professor(a) regente não consegue dar um atendimento adequado a esse(a) estudante num contexto como esse. Assim, esse se configura, em nosso entendimento, como um dos entraves que mais impactam a efetiva educação inclusiva. E não depende somente da escola para solucioná-lo, pois, como afirmamos anteriormente, muitas decisões não estão na alçada da escola, dependem de outras pessoas que também estão envolvidas nesse processo e de suas crenças e valores, depende de materiais apropriados, dos discursos materializados nos documentos que regem a educação inclusiva e, ainda, das relações que são estabelecidas no ambiente escolar e das identidades que são construídas sejam elas pessoais ou sociais.

6.3 As representações e avaliações do(a)s aluno(a)s com DI e do ensino que a ele(a)s é oferecido: a voz das professoras

Nesta subseção, apresentamos as representações e avaliações do(a)s aluno(a)s com DI, e do ensino que é oferecido a ele(a)s, da inclusão e da DI, construídas pelas professoras e reveladas por meio das entrevistas e das notas de campo produzidas a partir das observações

nas salas de aulas. Ela está organizada em três subseções: na primeira, 6.3.1, trazemos as representações e avaliações que as professoras constroem do(a)s estudantes; na segunda, 6.3.2, como representam e avaliam a educação inclusiva e o ensino e, na terceira, 6.3.3 como representam e avaliam o trabalho com o(a)s aluno(a)s com DI e a DI.

6.3.1 Como as professoras representam e avaliam discursivamente o(a)s aluno(a)s com DI?

Acreditamos que o modo como as professoras veem a participação do(a)s estudantes com DI, durante as aulas, levam-nas a construir determinadas representações e avaliações em relação a ele(a)s e à DI. Isso pôde ser constatado durante as entrevistas, quando perguntamos às professoras como é ter aluno(a)s com DI na sala de aula, e durante outros momentos, quando elas discutiram as potencialidades e limitações desse(a)s aluno(a)s.

A professora Solange aborda a questão de “a maioria **virar copista**” (processo relacional atributivo). Com essa expressão, ela se refere ao fato de o(a) aluno(a) simplesmente copiar as atividades. Nesse sentido, percebemos a categoria julgamento de estima social, em relação à capacidade, já que ela o(a) julga como copista, ou seja, copiador(a), aquele(a) que não consegue fazer mais que isso, reproduzir o que já está pronto. Além disso, ela também o representa e avalia como acomodado. Essas marcas linguísticas reforçam a representação e a avaliação feita pela professora.

Vejamos:

(143) [...] a maioria vira copista, têm os que tentam desenvolver, que participam, mas tem uns que acomodam, igual tem a realidade de um aluno ali que ele já acomodou. Até a letra dele ele já faz de qualquer jeito, então é difícil, não é uma tarefa fácil não. [...] (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

Em várias aulas observadas, também percebemos essa questão do(a) aluno(a) só “copiar”. Vejamos uma delas, no 7º A, da escola 1:

(144) Em determinado momento da aula, a professora foi à carteira do aluno Celso para olhar o caderno dele. Disse-lhe que ele não estava fazendo as correções, pois havia atividades incorretas em seu caderno. Ele não demonstrou nenhuma reação e continuou quieto em sua carteira. Percebemos que ele tinha parado de escrever porque a caneta não estava funcionando. Mas ele não contou isso à professora e nem pediu uma caneta emprestada a seus colegas. Talvez tenha agido assim por conta da timidez ou mesmo porque não queria fazer as atividades propostas. Emprestamos a ele uma caneta e ele copiou as perguntas do livro e depois as respostas do quadro. Quando terminou, começou a copiar as outras atividades que a professora passou. (NOTA DE CAMPO, 05/11/2018).

Esse episódio ilustra o que percebemos em muitas outras aulas observadas: o(a) estudante como copista de questões do livro e de respostas da lousa. Ressaltamos, porém, que isso ocorre, no geral, não somente com os alunos que têm DI.

A professora Laura, sequência 147, representa o(a) aluno(a) com DI como alguém que não aprende. De acordo com seu dizer, esse(a) estudante, mesmo ficando durante muito tempo na escola, sai sem nenhuma aprendizagem. Nesse sentido, também as professoras Solange e Brenda, representam o(a) aluno(a) com DI como alguém que precisa do profissional de apoio para conseguir aprender. Esse ponto de vista foi bastante recorrente, tanto nas observações quanto nas entrevistas. Notamos uma avaliação de julgamento, da estima social negativa, relacionada à incapacidade do(a) aluno(a) de aprender se não tiver um(a) professor(a) de apoio.

(145) É o que eu falei. Quando você tem um professor de apoio na sala de aula é diferente, quando você não tem que é a minha realidade de hoje, é difícil trabalhar. É difícil eu falar pra você que eu consegui pegar um aluno e trabalhar específico com ele, eu não tenho isso, igual na minha sala da tarde eu tenho cinco alunos que tem acompanhamento de “AEE” e a sala tem trinta e oito alunos, então eu minto se eu falar pra você que eu consigo fazer um acompanhamento individualizado com eles. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(146) [...] Eu acho que sem um acompanhamento eles não vão, por mais que o professor se esforce, eu acho que eles não dão conta. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

(147) [...] eu fico olhando assim, às vezes, e imaginando como que essas crianças, às vezes, ficam muito tempo na escola e sai daqui sem nenhuma bagagem de nada, nenhum aprendizado. Eles ficam uma parte da tarde inteira da uma às cinco e meia na escola. Entrev.: um ano inteiro. Partic.: é, um ano inteiro, ele sai daqui com o quê? Ele vem pra escola para que então? Pra ficar aqui? (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

A professora Laura também faz vários questionamentos acerca da aprendizagem do(a) aluno(a)s com DI, do motivo pelo qual estão na escola e com qual finalidade, revelando que acredita não fazer sentido estarem na escola e não aprenderem. Em nosso entendimento, essas tensões materializadas nos dizeres da professora Laura influenciam sua prática e sua relação com esse(a)s estudantes.

Na sequência discursiva 148, percebemos que a professora Laura avalia o(a) estudante por meio de posicionamentos subjetivos mais relacionados à categoria afeto, exprimindo emoções relacionadas ao coração, da subcategoria (in)felicidade, demonstrando que valoriza emocionalmente esse(a)s aluno(a)s. Observamos que a professora utiliza o processo mental afetivo “**amar**” e ainda acrescenta a circunstância “**de paixão**”, que é uma forma de marcar um grau de intensidade para essa avaliação(gradação). Na sequência, usa o processo mental afetivo “**gostar**” que também está ligado à emoção, acrescentando o marcador de força, “**demais**”. Além disso, essa professora representa o(a)s aluno(a)s com DI como alguém que merece “**dó**”, piedade, compaixão, inclusive em mais de um momento da entrevista.

Vejamos essas marcas ocorrências:

(148) Eu amo eles de paixão. Gosto demais e tenho muito dó deles porque, eu fico olhando assim, às vezes, [...], me dá um desânimo com relação a eles. Tadinhos, eles são inclusos de que jeito? (trecho da entrevista com a profa. Laura, do 9º A , 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

A partir de nossas observações, das entrevistas e de nossa vivência na escola, percebemos que é muito comum ser estabelecida uma relação de afeto entre o(a)s professore(a)s e o(a)s aluno(a)s com deficiência, especialmente por parte do(a)s profissionais da sala de recursos e de apoio. Essa relação de afetividade é muito importante não somente para o(a)s estudantes com DI, mas para o(a)s aluno(a)s de maneira geral, pois propicia a ele(a)s mais motivação e autonomia, contribuindo, inclusive, para a construção de sua identidade.

Podemos perceber que, algumas vezes, o(a)s aluno(a)s com DI são representado(a)s nas entrevistas também como “**preguiçoso(a)s**” (“ele tem é preguiça” – processo relacional possessivo – julgamento de tenacidade - estima social). Embora a professora Luísa afirme que isso era coisa do passado, como podemos ver na sequência 150, é possível afirmar que essa referência ao(a)s aluno(a)s com DI como preguiçoso(a)s ainda é atual, como percebemos também durante as observações e nas entrevistas. São avaliações da categoria do julgamento, de estima social negativa, relacionadas à tenacidade. Vejamos:

(149) Ao voltar para a carteira, a professora Laura me disse que o aluno Elvis não tem dificuldade, que ele tem é preguiça. Mas que a aluna A... tem muitas dificuldades. (Nota de campo, 07/11/2018).

(150) a gente não falava “o aluno tem deficiência intelectual”, a gente falava que ele era preguiçoso. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

Na sequência discursiva a seguir, o(a)s estudantes são representado(a)s como “**desmotivados**” e “**meio perdidos**”, quando a professora Brenda aborda a questão da não reprovação do(a)s aluno(a)s com deficiência. Mais uma vez, percebemos o uso de atributos (desmotivados e meio perdidos), que direcionam para um julgamento de estima social, relacionada à tenacidade, já que ele(a)s são visto(a)s negativamente em relação à motivação e determinação para fazer algo. Ela aponta um motivo para isso: o fato de que ele (a)s não podem ficar retido(a)s no ano escolar. Vejamos:

(151) Eu vejo assim, devido à experiência de muitos anos estar trabalhando com eles, eu vejo que esses alunos com Deficiência Intelectual, eles estão ficando desmotivados em relação à aprendizagem porque, de acordo com o sistema, hoje, que esses alunos não podem ser retidos e eu concordo também que eles não podem ser retidos, o porquê também que eles não podem ser retidos devido ao acompanhamento em relação à idade deles, porque como que esse aluno vai ficar retido sendo que o nível dele é de estar acompanhando uma criança de segundo ano do *Ensino Fundamental* e se esse aluno que está no segundo ano do *Ensino Fundamental*, hoje ele estaria no segundo ano do *Ensino Médio*, então, o cognitivo dele é do segundo ano do *Fundamental*, como ele estaria socializando com essas crianças, então por isso, que hoje não se retém um aluno em relação a essa questão da socialização, mas eu vejo assim, que esses alunos estão meio perdidos em relação a isso, a questão da aprendizagem deles. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

A professora está articulando, em seu dizer, o discurso burocrático e o da psicologia, ao mencionar a questão da flexibilização do tempo, prevista tanto no Guia de Orientação da Educação Especial na rede de ensino estadual de Minas Gerais, que estava em vigor até início do ano letivo de 2020, quanto na Resolução 4256/2020, e ao mencionar as condições cognitivas do(a)s aluno(a)s. A professora é a favor da flexibilização, mas manifesta preocupação em relação à aprendizagem dele(a)s.

De acordo com a professora Brenda, essa oportunidade oferecida pelos documentos oficiais faz com que o(a)s aluno(a)s fiquem desmotivado(a)s, perdido(a)s, porque ele(a)s vão para o ciclo seguinte mesmo sem ter uma aprendizagem adequada. De acordo com as orientações, como um ciclo é composto por dois anos e há a flexibilização de um ano, o(a) aluno(a) poderá concluir o ciclo em três anos. Ela expressa uma avaliação apreciativa, de valor negativo, em relação à flexibilização regulamentada pelos documentos oficiais.

A professora Betânia, ao afirmar que o(a)s aluno(a)s com DI têm uma memorização lenta (processo mental cognitivo), representa e avalia esse(a)s estudantes como lento(a)s para memorizar, o que dificulta a aprendizagem deles(a)s. Ela faz uma avaliação de julgamento, da estima social negativa, ligada a sua capacidade.

(152) Difícil a aprendizagem devido à memorização lenta que eles apresentam. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

A professora Luísa, na sequência discursiva¹⁵³, avalia o(a)s estudantes por meio de afeto de insegurança, como aqueles que não se sentem seguros, que têm vergonha de não saber, de ir para a sala de recursos, de fazer atividades diferentes das que são feitas pela turma. Temos o uso de circunstâncias, nominalizações, atributos e processos que constroem avaliações: “**eles têm vergonha muita vergonha mesmo** (processo relacional possessivo + nome + circunstância), “**eles não sabem e têm a noção que não sabem** (processo mental cognitivo - **sabem** + processo relacional possessivo atributivo – **têm vergonha** + processo mental cognitivo – **saber**). Essas marcas apontam para o julgamento de estima social, de capacidade e de tenacidade.

(153) [...] eles têm muita vergonha, muita vergonha mesmo. Entrev.: tímidos demais? Partic.: Não, eles têm vergonha porque eles não sabem e eles têm noção de que eles não sabem. Entrev.: E aí tem vergonha de não saber? Partic.: Isso e tem vergonha de ir pra AEE, tem vergonha de fazer uma coisa diferente na sala de aula. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

Como pudemos perceber, o(a)s estudantes com DI são representado(a)s e avaliado(a)s como copistas, desmotivado(a)s, acomodado(a)s, perdidos, digno(a)s de dó, preguiçoso(a)s,

como aluno(a)s com dificuldades em leitura e em memorizar os conteúdos. Esses atributos dados ao(à)s estudantes permitem mostrar representações e avaliações que incidem na própria prática das professoras entrevistadas e no processo de aprendizagem desse(a)s aluno(a)s. Parece-nos que essa questão já é consenso entre o(a)s pesquisadore(a)s, como afirmam Del Prete; Paiva; Del Prete (2005):

Efetivamente, pesquisas têm mostrado que as crenças, sentimentos, motivações e habilidades dos professores influenciam e são influenciadas por suas ações e interações educativas junto aos alunos, bem como pelos resultados em termos de rendimento acadêmico e desenvolvimento cognitivo e emocional desses alunos. No outro pólo, o aluno é também um complexo de sentimentos, motivações e crenças que afetam seu próprio rendimento escolar e podem estar associados, de diferentes maneiras, às ações do professor. (DEL PRETE; PAIVA; DEL PRETE, 2005, p. 65).

Ressaltamos, ainda, que as crenças na capacidade do(a)s aluno(a)s com DI aprenderem podem representar uma condição facilitadora de seu desenvolvimento, como também já está comprovado por inúmeras pesquisas na área da Educação e da Psicologia.

6.3.2 Como as professoras representam e avaliam discursivamente a educação inclusiva e o ensino oferecido ao(à)s estudantes com DI

Nesta subseção, apresentamos a análise de como as professoras representam e avaliam a educação inclusiva e o ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI. Procuramos saber como as professoras veem a educação inclusiva e o ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI e se planejam materiais diferentes para esse(a)s discentes ou se utilizam os mesmos materiais utilizados com o(a)s demais aluno(a)s.

Percebemos que quando as entrevistadas falam sobre a educação inclusiva e o ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI, elas utilizam muitas construções atitudinais, especialmente as apreciativas. De acordo com Martin e White (2005, p. 42-3), a categoria apreciação envolve-se com as avaliações de objetos semióticos ou materiais, concretos ou abstratos num determinado campo. Assim, como elas não estão avaliando pessoas, mas coisas, emitem avaliações apreciativas, especialmente no nível da composição, já que apontam para a complexidade da questão.

Em relação a como veem a educação inclusiva, as professoras mostram pontos de vistas diferentes e revelam, na maioria das vezes, tensões e conflitos vivenciados por elas no dia a dia, no trabalho com inclusão. Uma destacam a importância da educação inclusiva, outras, os muitos obstáculos enfrentados.

A professora Luísa, por exemplo, considera que é preciso levar em conta o tipo de deficiência do(a) aluno(a). Conforme sequência discursiva 154a seguir, ela avalia como “**interessante**”, ou seja, ela faz uma apreciação de valoração, ou seja, que vale a pena a educação inclusiva para aluno(a)s com síndrome de Down, mas não vale a pena para aluno(a)s com déficit acentuado de aprendizagem; acredita que, dependendo da deficiência, não é bom que o(a) estudante esteja na classe comum do ensino regular.

(154) Depende do tipo de deficiência, porque pro aluno que tem síndrome de Down, eu acho interessante pra ele tá ali tendo uma inclusão social, sabe? pra ele tá tendo contato social com outros alunos, porque ele tem o apoio, agora, dependendo do déficit que ele tem, do déficit de aprendizagem que ele tem não é interessante ele estar na sala de aula comum. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

Acreditamos que o dizer dessa profissional não reflete o que preconizam os documentos oficiais sobre a educação inclusiva, já que o público-alvo da educação especial são o(a)s aluno(a)s com qualquer deficiência (cegueira, baixa visão, surdocegueira, surdez, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (como autismo infantil, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância) e altas habilidades, conforme discorremos na seção 2.2. Portanto, em nosso entendimento, a professora está equivocada ao sugerir uma inclusão “seletiva”, somente para alguns(mas) estudantes, para aquele(a)s cuja deficiência não seja tão severa, uma vez que esse discurso vai contra os princípios da educação inclusiva, que defendem “o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2008, p. 1).

A ressalva que é feita pela professora Luísa em relação ao(à)s aluno(a)s com SD (ela considera interessante a presença dele(a)s na sala comum), é devido ao fato de que todo(a)s o(a)s aluno(a)s com SD têm direito ao(à) professor(a) de apoio, ou seja, não ficam dependendo exclusivamente da professora regente, o que é um pensamento corrente nas escolas. No dizer da professora, podemos perceber que ela vê a escola como um espaço de socialização para o(a)s aluno(a)s que têm SD, “porque pro aluno que tem síndrome de Down, eu acho interessante pra ele tá ali tendo uma inclusão social, sabe? pra ele tá tendo contato social com outros alunos”.

No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com os princípios da educação inclusiva, a escola não pode ser considerada apenas como um simples espaço de socialização. Além disso, para que a socialização aconteça é necessário bem mais que fazer uso do mesmo espaço. Como afirma Prieto (2006), “O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos!” (PRIETO, 2006, p.60).

Para a professora Taís, a educação inclusiva é:

(155) Linda no papel. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6ºA - E2, realizada em 04/07/2019).

Ela utiliza, em sua avaliação, uma expressão apreciativa de valor, utilizando o atributo “linda” e revelando uma crítica, a saber: a educação inclusiva que é efetivada na prática não corresponde ao que preconizam os documentos oficiais. Ela representa a educação inclusiva como algo que é bonito nos documentos, mas que, ao ser efetivado, não funciona como deveria. Entendemos esse discurso como de denúncia, já que a professora traz à tona informações que, geralmente, não vêm a público e são consideradas como um assunto “melindroso” no espaço escolar. Em outro momento da entrevista, na sequência discursiva 156, ela afirma que não entende a inclusão e que apenas faz o que a escola lhe pede, já que não fez cursos envolvendo a educação inclusiva. Talvez a professora, implicitamente, esteja dizendo que não tem conhecimentos sobre DI e já antecipando a justificativa por não os ter.

(156) Não compreendo bem a inclusão, apenas sigo orientações da supervisão e direção da escola sobre o que fazer ou não com os alunos com DI. [...] Não fiz nenhum curso que envolva a educação inclusiva. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6ºA - E2, realizada em 04/07/2019).

Como vemos, a professora se representa como alguém que não entende a inclusão e que apenas segue as orientações que recebe, o que pode impactar na sua relação com a prática social de inclusão, no seu engajamento com a inclusão. Temos, nessa situação, uma avaliação da região do afeto, por meio do processo mental “compreendo”, relacionado a sua insatisfação. Não compreender a inclusão representa um obstáculo para sua efetiva implementação, porque o fato de ela não entendê-la, apesar de estar trabalhando com educação inclusiva, traz efeitos, principalmente para o(a)s estudantes que necessitam de professor(a)s reflexivo(a)s e que estejam disposto(a)s a ressignificar sua prática pedagógica para atender às necessidades de seus(as) aluno(a)s. Entendemos, ainda, que esse é um discurso de denúncia, pois ocorre em relação à educação inclusiva o mesmo que ocorre em outras mudanças significativas na educação: os documentos relacionados a elas sempre preveem capacitação e formação do(a)s professor(a)s para que possam efetivar as mudanças na prática, mas essa questão da formação fica, quase sempre, só nos discursos, não ocorrendo na prática.

A professora Laura (na sequência discursiva 157) representa a educação inclusiva como um problema no que diz respeito à aprendizagem do(a)s aluno(a)s e se representa como alguém incapaz de ajudar o(a)s aluno(a)s como ele(a)s deveriam ser ajudado(a)s, quando enuncia “por mais que nós, professores, traz eles pra perto, a gente não dá, não consegue, eu não consigo,

por exemplo, ajudá-los tanto quanto eles precisam ser ajudados”, especialmente ao utilizar o “a gente não dá”, “não consegue”, “eu não consigo”. Ao usar a expressão “a gente”, inclui o(a)s demais professore(a)s, também como incapazes de auxiliar o(a)s estudantes. Em nosso entendimento, ela avalia o(a)s estudantes, por meio do julgamento de estima social, em relação a sua capacidade de aprender, já que afirma que a aprendizagem dele(a)s fica aquém do desejado e que eles(a)s necessitam de mais apoio na sala de aula. Vejamos:

(157) eu vejo um problema com relação à aprendizagem deles. Eu acho que eles precisam de mais apoio na sala de aula, por mais que nós, professores, traz eles pra perto, a gente não dá, não consegue, eu não consigo, por exemplo, ajudá-los tanto quanto eles precisam ser ajudados [...]Partic.: é por isso que eu digo que é um problema, problema assim com relação à aprendizagem deles, porque a aprendizagem deles fica a desejar. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

Também identificamos o discurso de denúncia no dizer da professora Laura, já que ela afirma que o(a)s professore(a)s não conseguem ajudar o(a)s estudantes como ele(a)s precisam ser ajudado(a)s e que, por isso, a aprendizagem fica prejudicada.

Na sequência discursiva 158, vemos que a professora Solange avalia a educação inclusiva com uma apreciação de valor, afirmando que ela é importante e destaca o potencial dessa educação, ou seja, avalia como um tipo de educação que vale a pena. Ela representa e avalia a educação inclusiva como um meio de acompanhar o(a)s estudantes. O uso do processo “acompanhar” revela a compreensão de que é preciso estar junto com ele(s), auxiliando e participando de seu processo de aprendizagem. Vejamos:

(158) é importante, é um meio de você acompanhar os alunos... (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

Na sequência discursiva abaixo, temos o dizer da professora Betânia. Ele revela que ela considera a educação inclusiva como um modo de mostrar que “não somos diferentes”. Em nossa análise, pensamos que, na verdade, há um ponto de tensão em sua fala, nessa forma de analisar a questão da igualdade e diferença.

(159) vejo como uma maneira de mostrar que não somos diferentes e uma forma de trabalhar a igualdade. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

Quanto às professoras do AEE, duas representam a educação inclusiva como um processo, ainda em desenvolvimento, “caminhando”, pois ainda não está como deve ser, conforme sequências discursivas 160 e 161. Nas avaliações apreciativas das professoras, elas ressaltam que muitas mudanças ainda são necessárias para que ela se efetive conforme o desejado, revelando que a forma como é efetivada a educação inclusiva ainda não atende às

expectativas, não causa o impacto que deveria. A professora Júlia, embora não explicita a que mudanças ela se refere, sinaliza que estão relacionadas às professoras, à escola, à estrutura, às metodologias e à família do(a)s estudantes. O dizer da professora Brenda, do AEE, também se relaciona ao dizer da professora Taís, regente, quando afirma que a educação inclusiva que ocorre na prática é diferente daquela preconizada pelos documentos (a educação inclusiva na questão papel ela é diferenciada muito ainda da questão da prática), ou seja, ela faz avaliações apreciativas quanto ao fato de os documentos oficiais fazerem determinadas orientações que não são efetivadas no dia a dia. Ela também chama a atenção para o fato de haver aluno(a)s com laudo que ainda não estão incluído(a)s na sala comum do ensino regular e afirma que o(a)s professore(a)s regentes não têm condições de atendê-lo(a)s na sala de aula, principalmente por conta da quantidade de estudantes na turma.

(160) ...eu vejo que ela está caminhando e assim, não está acontecendo cem por cento em minha opinião, porque pra inclusão acontecer tem que ter a mudança das professoras, da escola, da postura, aceitação dos pais. Tem que ter a mudança na estrutura física, tem que ter as metodologias, então assim, eu penso que ainda está no processo. Eu não posso afirmar que tem cem por cento de inclusão, porque não tem, em minha opinião, né? (trecho da entrevista com a profa. Júlia do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

(161) A educação inclusiva eu vejo ela ainda assim a passos a caminhar, por quê? eu acho assim, a educação inclusiva na questão papel ela é diferenciada muito ainda da questão da prática. Por que que eu vejo? Igual pra incluir um aluno, igual eu atendo alunos que a gente tem laudo e tudo e têm dificuldades, mas eu não vejo que aquele aluno ainda é incluído no regular na sala, porque eu acho que desde que aquele aluno precisa de uma educação especial dentro da sala de aula, aquele aluno, ele tem que ter um professor apoio. Jamais um professor regente tem condições de fazer atendimento àquele aluno dentro de sala de aula, como nossas salas hoje são salas numerosas, então isso aí, é ainda uma coisa que vem pra gente alcançar e estar melhorando essas questões. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

Percebemos, nos dizeres das professoras, a articulação de diferentes discursos: o pedagógico (quando a professora Júlia menciona as questões relacionadas às metodologias, aos procedimentos adotados nas aulas, por exemplo), o burocrático (quando discutem e questionam a organização, regulamentação e estrutura da educação inclusiva), o de denúncia (ao afirmarem que a educação inclusiva está “caminhando”, pois ainda não acontece em sua totalidade e ao afirmar que há aluno(a)s que, embora tenham o laudo médico, não têm um(a) professor(a) de apoio para auxiliá-lo(a) durante as aulas), o humanitário (quando a professora aborda o fato de o(a) aluno(a) ainda não ser “incluído”, já que não tem suas necessidades atendidas em sala de aula) e o discurso da saúde (quando traz novamente à tona a questão do laudo médico).

As professoras Brenda e Júlia estão sendo categóricas, fazendo uso da modalidade deôntica, com o uso da expressão “**tem que ter**”, que está no eixo do obrigatório, para se referir à necessidade do(a) profissional de apoio. A professora Brenda também está sendo categórica, ao enfatizar o fato de o(a) professor(a) regente não ter condições de atendê-lo(a)s na sala classe comum, utilizando a circunstância “jamais”.

Ainda em relação à questão das mudanças mencionadas pelas professoras, podemos perceber que a criação de leis não é suficiente para que as pessoas delas se beneficiem. Nesse sentido, Alves e Aguilar (2018), afirmam que registros, como o da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são importantes para garantir transformações, mas

seria ingênuo pensar que um instrumento legal por si só teria a capacidade de provocar alterações significativas no cenário educativo sem que antes os princípios inclusivos balizados por esse instrumento encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino e promovam novas reflexões para que as mudanças anunciadas, de fato, sejam concretizadas. Igualmente ingênuo seria acreditar que uma vez que uma política seja publicada que ela irá se materializar tal como foi idealizada, desconsiderando, contudo, a existência de fatores políticos, econômicos e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação. (ALVES; AGUILAR, 2018, p. 374).

A professora Roberta, assim como as professoras regentes Betânia e Solange, ressaltam o aspecto positivo da interação social do(a)s aluno(a)s com deficiência na classe comum.

(162) Educação inclusiva, eu vejo que é uma oportunidade das crianças estarem inserindo na sociedade, no meio social e é muito importante pra eles porque assim, que a partir daí eles começam a se desenvolver mais, ter oportunidade de ver o mundo de forma diferente, a sociedade. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

A professora Roberta, do AEE, representa e avalia a educação inclusiva de maneira positiva, como uma oportunidade (atributo) de inserir os alunos com deficiência no meio social, uma possibilidade de transformação na vida deles. Ela constrói avaliações apreciativas relacionadas ao valor, já que a educação inclusiva promove possibilidades de desenvolvimento.

Acreditamos que, de fato, essas opiniões divergentes das entrevistadas representam o que o(a)s professore(a)s, no geral, pensam acerca da educação inclusiva. Há uma diversidade de opiniões, especialmente em relação às metodologias e adaptações curriculares, inclusive entre alguns(mas) estudiosos(a)s dessa temática. No dia a dia como professoras, ouvimos sempre esses apontamentos. Percebemos que muito(a)s profissionais acreditam na educação inclusiva e tentam, mesmo sem capacitação específica, fazer um bom trabalho para incluir o(a)s aluno(a)s com deficiência que estão em suas turmas. Ele(a)s reconhecem que o(a)s aluno(a)s têm suas limitações, o tempo dele(a)s para aprender e comemoram quando percebem os avanços, mesmo que pequenos. Outro(a)s profissionais, no entanto, alegam que não foram preparado(a)s para trabalhar na educação inclusiva e apresentam certa resistência em ensinar a esse(a)s aluno(a)s.

Em relação ao ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com deficiência intelectual, a professora regente Luísa afirmou que esse ensino é

(163) *péssimo, péssimo*, porque ele [o aluno com DI] não tem apoio, até que ele consegue comprovar que ele tem uma deficiência para ele ter um apoio, já acabou o ano, já acabou a vida escolar dele, a não ser que ele tenha uma deficiência gritante que ele tenha uma síndrome, né, aí a deficiência é visível e ele consegue o apoio, assim, dependendo porque eu dou aula pra uma aluna que é deficiente auditiva e ela não tem apoio [...]. não tem professor de apoio [...] nenhum apoio no primeiro EJA médio e você precisa ver que menina inteligente [...] ela lê os lábios e ela consegue entender, sabe, por sinal. Entrev.: [...] por que que não tem um professor [de apoio]? Partic.: não tem porque acho que pra conseguir trabalhar com ela precisa tá saindo prova lá em *Belo Horizonte* e essa prova é muito difícil pelo que eu já ouvi as meninas que têm o *Curso de Libras* falando, essa prova é muito difícil, então, aí, o dinheiro que elas investem pra fazer essa prova não compensa. Entr: então, não tem profissional pra ser contratado na cidade? Participante: não, eu acho que nem fora da cidade não tá fácil de achar, porque a prova é muito difícil de passar, acho que até hoje já tentaram e não conseguiram passar nessa prova de *Libras*. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

Chama nossa atenção, no trecho da entrevista da professora Luísa, a intensidade com que as avaliações apreciativas são realizadas: ela utiliza o atributo “**ruim**”, em um grau de força (gradação), isso como modo de maximizar a má qualidade do ensino. Além desse recurso, ela também utiliza a repetição de termos, do atributo “**péssimo**”, que é uma maneira de atribuir um grau maior de intensidade às avaliações, dando maior força aos enunciados. Ela apresenta a causa para essa avaliação: a falta de professor(a) de apoio para aluno(a)s que realmente precisam e a demora e dificuldade para conseguirem comprovar a necessidade. Além disso, ela mostra por que avalia de forma negativa o ensino que é oferecido ao(à)s estudantes com deficiência, denunciando o fato de ter uma aluna com deficiência auditiva na sala de aula, em uma de suas turmas, e essa aluna não ter um(a) professor(a) de apoio, devido à dificuldade de contratação. Isso também comprova que realmente o que é preconizado pelos documentos não se efetiva na prática.

Chama nossa atenção, nos dizeres da professora Luísa, a articulação dos discursos burocrático, pedagógico, econômico e de denúncia. Em relação ao discurso econômico (o dinheiro que elas investem pra fazer essa prova não compensa), mais uma vez, aparece em discussões acerca da formação do(a) professor(a). O estado não faz investimentos em capacitação do(a)s professore(a)s. Quando ele(a)s sentem a necessidade de estudar, têm de assumir todas as despesas. Além disso, geralmente, não conseguem liberação das aulas para fazerem cursos. Isso é mais uma prova de que não basta existirem as leis para que as pessoas usufruam seus direitos, visto que na LDB está previsto o direito à formação inicial e continuada e a capacitação do(a)s profissionais de magistério. Além de o estado de Minas Gerais não promover a capacitação para seus(suas) professore(a)s, tem dificultado que ele(a)s se capacitem com seus próprios recursos, ao não permitir, por exemplo, que usufruam de direitos já conquistados.

Na sequência discursiva¹⁶³, a professora Luísa faz uma avaliação de julgamento de sanção social, relativa à veracidade negativa, conforme explicam Martin e White (2005). Esses

autores explicam que sanção social tem a ver com a veracidade (verdade) e a propriedade (ética). Já que nessa categoria observamos os decretos, regras, regulamentos e leis e há a possibilidade até de punições, acreditamos que o fato de haver uma aluna deficiente auditiva na sala de aula comum que não conta com o(a) tradutor e intérprete de Libras (TILS), seja passível de punição, uma vez que é um direito dela, de acordo com os documentos oficiais que tratam da inclusão escolar. A Resolução 4256/2020, na seção III, trata da atuação desse profissional. Vejamos:

Art. 28 – O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.

§1º - Será autorizado 1(um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

[...]

Art. 29 – O Tradutor e Intérprete de Libras deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do Português como segunda língua na modalidade escrita. (MINAS GERAIS, 2020, p. 5).

De acordo com a sequência discursiva 164, a professora Solange manifesta dúvidas em relação ao que dizer (eu não sei nem te explicar - processo cognitivo) sobre o ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI principalmente porque, segundo ela, não tem uma formação específica para trabalhar com educação inclusiva. A avaliação realizada pela professora nos remete à categoria afeto, já que ela manifesta sua insegurança por não ter certeza do que fazer e nem como (a gente não sabe nem como trabalhar com eles). Ela destaca a importância do professor de apoio para a eficácia do ensino e nas orientações relacionadas às dificuldades enfrentadas:

(164) eu não sei nem te explicar porque na mesma hora que a gente tem... igual quando tem um professor de apoio na sala que te dá uma orientação, você percebe que na verdade eu não estudei para isso né, eu não estudei para trabalhar com aluno que tem essa deficiência, mas a gente vai acabando aprendendo com os colegas, pedindo ajuda, mas, igual quando eu tinha a M [professora de apoio] na sala de aula era outra realidade, agora que eu não tenho essa pessoa... [...] era apoio da aluna que tinha síndrome de Down. Entrev.: então, ela ajudava os alunos que são cadastrados com deficiência intelectual porque ela era apoio da aluna com síndrome de Down? Partic.: isso, ela era apoio da C e tinha o agrupamento. Entrev.: isso, aí como ela não tem mais essa aluna com síndrome de Down, ela também não ajuda os com deficiência intelectual? Partic.: é porque a gente não tem mais apoio no nono ano. Entrev.: ah, vocês não têm casos de alunos com deficiência intelectual e com apoio? Partic.: não, nós não temos. Entrev.: Secretaria não libera? Partic.: não, não liberou, aí fica difícil porque como eu não tenho essa prática, a gente não sabe nem como trabalhar com eles. Entrev.: e mesmo porque cada um é um né? Partic.: é, cada um é uma realidade diferente. (trecho da entrevista com a profa. Solange, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

Em relação ao agrupamento mencionado pela professora Solange, ela está se referindo ao fato de que, quando há um aluno(a) com síndrome de Down numa turma, ele(a) tem direito ao(à) professor(a) de apoio. Assim, se houver mais aluno(a)s com deficiência, transtorno ou

altas habilidades na turma, faz-se um agrupamento para que o(a) professor(a) de apoio atenda a todo(a)s. A professora se representa como despreparada para dar aulas para o(a)s aluno(a)s com DI, como é possível observar mais de uma vez nessa sequência, “eu não estudei para isso... eu não estudei para trabalhar com aluno que tem essa deficiência, mas a gente vai acabando aprendendo com os colegas, pedindo ajuda, aí fica difícil porque como eu não tenho essa prática”. Chama nossa atenção como, em seu dizer, ela utiliza várias declarações negativas (seguidas de um processo material não **estudei** para isso), ou seja, que não tem formação para trabalhar com turmas inclusivas, e acaba se posicionando, com o uso de uma resposta contrária à ideia que se tem de que o(a)s professor(a)s que trabalham na educação inclusiva estão preparado(a)s para isso. Notamos que ela utiliza a expressão “a gente”, referindo-se não somente a ela mesma, mas também ao(à)s demais professor(a)s, representando e avaliando a todo(a)s como despreparado(a)s.

Laura, professora regente, avalia como “**muito bonito**” o que está no papel (nas leis) e o que ocorre na prática como “algo que não funciona”. Ela articula os discursos burocrático e humanitário em suas avaliações, ao destacar a questão da legislação e do prejuízo para o(a)s aluno(a)s, respectivamente.

(165) Participante: eu acho M que é tudo muito bonito no papel, sabe? Bem fez as escolas que a gente tem que trabalhar de acordo com o aluno que está incluso. Você tem que dá mais atenção para o aluno que tá incluso do que pros outros, ou então, você tem que trazer os outros junto, mas isso daí na verdade não funciona. [...] na prática não funciona, entendeu? Então, eu vejo assim que o ensino para os alunos inclusos, eles precisam mais de apoio, mais de pessoas na sala para poder tá ajudando, apoiando eles nas tarefas em alguma coisa que tiver que fazer, porque senão eles ficam prejudicados, não tem como. (trecho da entrevista com a profa. Laura, do 9º A, regente, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

O dizer da professora Laura se relaciona com os dizeres das professoras Taís e Brenda, que também apontaram essa questão da diferença entre teoria e prática, avaliando a parte escrita, no papel, como bonita. A professora marca essa distância com o uso do conector “mas” e também fala da necessidade do professor de apoio para que a educação inclusiva se efetive.

A professora Laura, em outro momento da entrevista, conforme sequência discursiva 166, faz avaliações apreciativas de composição, já que sabe que não há um equilíbrio nas atividades, que ela faz (o que dá conta, o que está a seu alcance – eu **faço minha parte, eu tento ajudar, mas infelizmente, eu mesma sei que não é o suficiente**). Essa avaliação é marcada por um processo material criativo e por meio de uma circunstância - adjunto modal “infelizmente”. O primeiro revela que a professora tenta criar, fazer a diferença, ajudando, mas tem consciência do tanto que é complexo, pois envolve algo bem mais amplo, o que acaba mexendo com seus sentimentos, pois ela se sente infeliz (afeto de infelicidade). Parece-nos que

ela se sente insatisfeita, também, por não conseguir ajudar como gostaria (afeto de insatisfação). No entanto, entendemos que ela tem a consciência de que muitas coisas escapam de suas mãos, de sua responsabilidade (“**faço** minha parte”- processo material criativo), pois isso está atrelado a entraves diversos, e que não pode ser direcionado apenas para o papel do(a) professor(a), mas também para um investimento que deve ser significativo no processo de políticas públicas que deem conta das particularidades da inclusão, inclusive da oportunidade de formação para todo(a)s o(a)s profissionais que atuam no contexto escolar, tais como gestore(a)s, professore(a)s, coordenadore(a)s, supervisore(a)s e orientadore(a)s.

(166) Porque nós professores, eu, vou falar por mim, eu faço a minha parte, eu tento ajudar, mas infelizmente, eu mesma sei que não é o suficiente. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

Diferentemente das professoras Solange e Laura, as professoras Taís e Betânia, ambas também regentes, representam e avaliam o ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI como “**de qualidade**”, “**assistido**”. Elas constroem uma avaliação de apreciação valorativa em relação ao material didático (“provas e atividades adaptadas”) como sendo algo que vale a pena e também uma apreciação de composição, como um ensino bem organizado (já que tem provas e atividades adaptadas), “assistido mais de perto”.

(167) Ensino de qualidade, com provas e atividades adaptadas, frequentam a sala de recursos (trecho da entrevista com a profa. Taís, do 6ºA - E2, realizada em 04/07/2019).

(168) É assistido mais de perto, ou seja, procurando fazer com que ele tente entender o que está sendo apresentado. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

Parece-nos um tanto contraditório o comentário da professora Taís, já que em relação à educação inclusiva ela afirmou que é “linda no papel” e em relação ao ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI, ela diz que “é de qualidade”, fazendo, assim, uma avaliação apreciativa relacionada à reação.

As professoras Júlia e Brenda, do AEE, também falaram sobre o ensino ofertado ao(à)s aluno(a)s com DI, na sala de aula regular e na sala de recursos e sobre o trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) de apoio na sala regular. Quanto ao ensino na sala regular, elas afirmam:

(169) Participante: eu vejo assim: se o professor lá da sala de aula, o regente de turma, ou regente de aula, eles souberem, ter conhecimento da inclusão e fazer a parte deles e tentar buscar, eu vejo como positivo, porque eu vejo que as crianças gostam. Como eu trabalho mais com o público-alvo do primeiro ao quinto, os meninos têm uma receptividade muito boa, eles acolhem, eles trabalham, eles não têm preconceito, eles interagem, socializa bonitinho. Então, do sexto ao nono eu já não posso te falar muito, mas aqui na escola, eu observo é tranquilo, aqui nessa escola é assim, tem professor que interage a criança nas aulas, a criança sente parte ali, ele busca estratégia, ele pega parceria, busca material é positivo, mas tem professor que, às vezes, pode deixar a desejar porque não faz esse trabalho de interação [...] não se envolve muito, às vezes, a criança mesmo estando com o apoio ela fica como se fosse isolada, porque, por experiência, eu sei que a criança ela vê aquele regente como professor dela e não o de apoio, então, ela

sente aquela falta daquele professor ir lá à mesa dela, olhar o caderno dela [...] mesmo tendo o professor de apoio. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

Notamos que a professora Júlia utiliza o “se” para marcar as condições para sua avaliação do ensino na classe comum como positivo, todas as situações relacionadas ao desempenho do(a)s professore(a)s regentes de aulas: se ele(a)s tiverem conhecimentos sobre a inclusão, se fizerem a parte dele(a)s, no sentido de buscarem estratégias e parcerias. Ela tece avaliações de julgamento, estima social, de normalidade positiva, em relação ao(à)s aluno(a)s do primeiro ao quinto ano, que são o(a)s aluno(a)s com o(a)s quais ela mais trabalha: ele(a) são receptivo(a)s, não têm preconceitos, interagem, socializam. Ela avalia o ensino, em sua escola, como tranquilo. Chama nossa atenção o fato de novamente aparecer o conector “mas” para fazer uma diferenciação entre dois grupos de professore(a)s— o que novamente nos revela ideologias compartilhadas por grupos que se identificam: um que procura interagir com o(a)s aluno(a)s, busca estratégias, parcerias e materiais (tenacidade positiva) e outro que não realiza um trabalho assim em relação à interação, que não se envolve (tenacidade negativa), ou seja, temos diferentes avaliações de julgamento, da estima social. A professora também representa e avalia a criança, explicando que esta vê a regente como sua professora, de fato, e não a professora de apoio, por isso é importante que a regente lhe dê atenção durante a aula, indo a sua carteira e olhando seu caderno, por exemplo.

A professora Brenda, por sua vez, na sequência discursiva¹⁷⁰, associa a qualidade do ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI ao trabalho do(a) professor(a) da classe comum, afirmando que é “variável”, o que parece que, na sua opinião, o ensino para ser bom depende do(a) professor(a) regente:

(170) Participante: não, isso aí é variável de questão de professor pra professor. A gente vê que têm muitos professores que hoje já têm condição de lidar com a situação e tem muitos professores... uma que é assim... é a questão de mudança também do professor, quando vem um professor e ele começa a adaptar, pode vir outro professor pra começar de novo. Então, eu vejo assim que é a questão que eu falei atrás, que tá muito assim ainda a desejar, porque tem que ter um atendimento especial, o lugar pro aluno sentar e eu vejo assim muito difícil pra esse professor do ensino regular trabalhar porque, às vezes, a gente tá com uma sala de trinta e tantos alunos e, às vezes, dentro daquela sala tem o quê? Seis ou pode ter até mais aluno especial. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

Ela também destaca que muita coisa ainda precisa ser feita (“**tá muito ainda a desejar**” - processo mental desiderativo) e aponta alguns obstáculos que enfrenta, como o número de aluno(a)s na sala, conforme também evidenciado nos dizeres dos participantes na seção 6.1, o que torna o trabalho “**muito difícil**” (com marcas de circunstância + atributo, que constroem uma avaliação de apreciação, em termos de composição). Notamos que ela não discorre muito sobre o ensino em si e focaliza as dificuldades.

Vemos também como relevante a questão que ela aponta relacionada à “mudança de professor”. A professora está se referindo à rotatividade de professore(a)s que, geralmente, ocorre na escola pública da rede estadual. Alguns(mas) profissionais pedem transferência, saem de licença ou de férias e isso gera substituto(a)s. Além disso, há um grande número de profissionais designado(a)s nas escolas, o que faz a rotatividade ser maior porque, a cada início de ano letivo, são feitas novas contratações, não havendo prorrogação de contratos. Essa situação compromete as interações e a continuação do trabalho pedagógico, especialmente nas salas de recursos e com o(a)s profissionais de apoio.

No tocante ao ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI na sala de recursos, Júlia e Brenda dizem:

(171) Participante: aqui na sala recurso a gente procura oferecer, procura trabalhar a necessidade do aluno, então, assim, a gente vê como a complementação ou suplementação do que ele necessita, então, a gente procura fazer aula dinâmica, trabalhar com jogos pra sanar essas necessidades que eles apresentam. [...]Então, por exemplo, aqui porque aqui a gente vai trabalhar com cognitivo, método cognitivo, interpessoal, motora, então a gente não vai se ater à habilidade que ele não desenvolveu, a capacidade só ali. Falar assim: ah, lá no quinto ano o aluno está aprendendo expressão e aqui eu vou dar. Não. Faço a avaliação diagnóstica inicial e aí eu vou ver dessas capacidades do método cognitivo, o cognitivo, a atenção, raciocínio, memorização, o que o aluno precisa e com jogos eu vou trabalhar e consequentemente vai refletir lá na leitura, na escrita. então, por lei tem que ser assim, não pode ser reforço. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

(172) Participante: em relação à nossa sala recurso que vai inteirar dois anos esse ano, eu vejo dificuldade ainda em relação aos materiais pedagógicos e eu acho assim, como eu sou novata, a minha colega também é novata, também iniciando, mas acho assim, desde que o profissional tenha interesse em buscar, tem amor e tem vontade que aquele aluno consiga buscar alguma coisa eu não vejo empecilho nenhum, mas a gente poderia estar realizando um trabalho melhor se a gente tivesse uma sala adaptada em relação ao AEE que a gente hoje não tem ainda devido à estrutura da escola porque para gente ter essa sala não é culpa dos profissionais da escola, mas porque a gente não tem ainda uma sala específica pra gente tá pedindo esses equipamentos que vêm todos para o AEE. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

A professora Júlia explica que, na sala de recursos, o que é trabalhado tem de estar relacionado à necessidade específica do(a) aluno(a), não pode ser aula de reforço e avalia o trabalho desenvolvido no AEE como de complementação ou suplementação, atendendo ao que prescrevem as orientações oficiais. Ela ressalta que o trabalho é desenvolvido a partir de uma avaliação diagnóstica inicial. Assim, nesse atendimento, procuram trabalhar com dinâmicas, jogos, atividades diferenciadas para sanar as necessidades que ele(a)s apresentam (“**faço** a avaliação diagnóstica inicial e aí eu **vou ver** dessas capacidades do método cognitivo, o cognitivo, a atenção, raciocínio, memorização, o que o aluno precisa e com jogos eu **vou trabalhar** e consequentemente **vai refletir** lá na leitura, na escrita. então, por lei tem que ser assim. não pode ser reforço”). Os processos material, comportamental, material e mental, juntamente com nomes e atributos, constroem uma avaliação de composição, relacionada ao equilíbrio, permitindo um entendimento de como as atividades estão organizadas. A professora

representa o ensino que a escola oferece como aquele que atende ao que é preconizado pelos documentos oficiais.

A professora Brenda, da E2, faz uma importante observação acerca do funcionamento da sala de recursos nessa escola, articulando em sua fala o discurso burocrático. Ela conta que a sala de recursos foi improvisada, ou seja, o local onde ela trabalha era um laboratório de ciências⁹⁷. Embora ela não explicita isso, sabemos dessa informação porque temos acesso à escola. Ela faz uma denúncia que também podemos relacionar aos dizeres do(a)s professore(a)s, em geral, ao afirmarem que o Estado cria legislações, mas não oferece recursos para que, na prática, as orientações se concretizem.

No Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁹⁸, está prevista a disponibilização de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para organização da sala de recursos. De acordo com os documentos que regem a educação especial, os sistemas de ensino devem disponibilizar espaço físico para implantação desses materiais e equipamentos. Exemplificamos, a seguir, com o art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (BRASIL, 2001, p. 3).

Mais uma vez, reconhecemos um julgamento da sanção social no dizer da professora, já que há a autorização para o funcionamento da sala de recursos, mas o Estado não ofereceu os materiais e equipamentos necessários para esse funcionamento, nem mesmo uma sala própria para o atendimento ao(à)s aluno(a)s. A escola teve de fazer uma improvisação para atender ao(à)s estudantes, embora existam orientações e resoluções que orientem para a implementação de tal ação. Mais uma vez percebemos que o que está nas orientações oficiais não se efetiva na prática social de inclusão de aluno(a)s com DI. Podemos perceber também a relação existente entre a estrutura social, a prática social e o evento social, com destaque para o modo como as questões estruturais impactam as práticas e os eventos sociais.

⁹⁷ Não é a primeira vez que essa adaptação ocorre. O laboratório de ciências já foi adaptado para funcionar como sala de aula e depois como sala de vídeo. Com a implantação da sala de recursos em 2017, a sala foi dividida em dois ambientes, por meio de divisórias; em uma pequena parte funciona a sala de recursos e na outra, uma sala de vídeo, mas que raramente é utilizada com essa função para não atrapalhar o atendimento na sala de recursos.

⁹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>.

A professora Brenda se representa como novata e representa também, da mesma forma, a outra professora que faz esse atendimento e demonstra insatisfação em relação ao desempenho delas, usando a expressão “**a gente**” (“a gente poderia estar realizando um trabalho melhor”) e uma condicional (se houvesse uma sala adaptada para o AEE e uma melhor estrutura na escola).

O(A) professor(a) de apoio faz parte do ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI. Por esse motivo, as professoras Júlia e Brenda discorrem sobre o trabalho desse(a) profissional. Elas consideram que:

(173) Participante: o professor de apoio, eu penso assim: tem que ter uma parceria muito grande com o professor, porque na verdade ele é apoio da sala né, então assim, ele não é apoio do aluno, o professor é apoio da sala e o responsável pelo aluno é o professor regente da turma lá, então assim, tem que ter essa sintonia, tem que conversar, o professor que é regente da turma, da aula, tem que ter essa autonomia com a criança, de mostrar pra ela que é ele que é o professor, o de apoio sempre tem que estar interagindo, conversando, falando a mesma língua, trocando ideias. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

(174) Participante: [O professor de apoio tem] um papel fundamental, por quê? Porque aquele professor tem condição de acompanhar juntamente com aquele aluno os conteúdos trabalhados e ele tem condição de estar adaptando os conteúdos de acordo com aquele nível do aluno. (trecho da entrevista com a profa. Brenda, do AEE - E 2, realizada em 11/07/2019).

A professora Júlia representa o(a) professor(a) de apoio como um(a) parceiro(a), que está na sala de aula para apoiar, interagir, conversar e trocar ideias com o(a) regente. Ela explica que esse(a) profissional é apoio da sala e não especificamente apenas de um(a) aluno(a). A professora Brenda, sequência discursiva 174, refere-se ao papel desse(a) profissional como fundamental, porque ele(a) tem condições de acompanhar os conteúdos da sala com o(a) aluno(a) e adaptá-los de acordo com sua necessidade. Para essas professoras, o(a) profissional de apoio tem papel muito importante na educação inclusiva.

Ainda sobre o ensino ofertado, a professora de apoio, Roberta, avalia o que é oferecido na sala regular como incipiente. Notamos uma avaliação de apreciação - composição -, no que se refere ao ensino (**está começando a caminhar** – processo material transformacional) e uma avaliação de julgamento de capacidade (os professores agora que eles **estão começando a caminhar**). O processo comportamental constrói uma avaliação de atitude, de que somente agora os professores estão começando a se sentir capacitados para atuar no contexto da inclusão, apesar de alguns ainda resistirem (“Tem uns assim que estão resistindo”).

(175) Participante: eu acho assim que está começando a caminhar, os professores agora que eles estão começando a caminhar, tem muitos ainda que não têm nem noção. Tem uns assim que estão resistindo, mas já tem alguns que estão começando a ver esse lado da inclusão de uma forma diferente. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

Notamos, mais uma vez, o uso do conector “mas” para marcar uma espécie de fragmentação entre dois grupos de professore(a)s: um que já vê a inclusão de forma diferente e

outro que ainda resiste. Isso nos faz pensar que é uma questão de ideologia, que o(a)s professore(a)s que não se identificam com a inclusão, vão resistir às mudanças, apesar de já estarem vendo de outra forma. Por outro lado, temos aquele(a)s que acreditam na necessidade e no apoio para que uma educação inclusiva ocorra de forma efetiva. Percebemos avaliações de julgamento, da estima social, tenacidade positiva e negativa, respectivamente. Roberta também faz uma avaliação apreciativa de valor do trabalho do(a)s professore(a)s de apoio como um facilitador para o(a) aluno(a) com deficiência, conforme sequência 176 (“é uma forma que eles **têm** mais chance de estar conhecendo, adquirindo algum conhecimento, como professora, se não **tivesse** o de apoio, eles **teriam** mais dificuldade para aquilo, eles não teriam essa chance” – avaliações construídas, principalmente por meio de processos materiais possessivos atributivos). Para a professora Roberta, o fato de o(a) aluno(a) com deficiência ter o(a) professor(a) de apoio representa uma oportunidade a mais para ele(a) adquirir conhecimento. Ela afirma que, sem esse(a) profissional, ele(a)s teriam mais dificuldades. Além disso, o apoio favorece a interação e faz com que se sintam mais seguro(a)s.

(176) Entrevistadora: e como professora de apoio, o que você acha do ensino que é oferecido a eles? como professora de apoio, o seu trabalho, o trabalho dos professores de apoio. Participante: é uma forma que eles têm mais chance de estar conhecendo, adquirindo algum conhecimento, como professora, se não tivesse o de apoio, eles teriam mais dificuldade para aquilo, eles não teriam essa chance. Entrevistadora: e facilita também o desenvolvimento deles na sala, o acompanhamento né? Participante: facilita, isso, isso, que eles interagem mais é um incentivo que a gente tem com eles, porque assim, eles não ficam tão fora, interagem mais, porque a gente está sempre incentivando para eles estarem interagindo. ... têm mais segurança. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

Em seu dizer, a professora Laura, sequência discursiva (177), reconhece que não sabe planejar as aulas para o(a)s aluno(a)s com DI, que vai fazendo tentativas. Percebemos uma avaliação do domínio do afeto, relacionada à insatisfação. Ela se representa como alguém que não sabe como fazer, não sabe como elaborar, criar, planejar as aulas para o(a)s aluno(a)s DI. (“eu não sei nem **planejar** as aulas pra esses meninos, a gente vai assim de qualquer maneira - processo material criativo”) e acredita que deve existir uma maneira (mais) correta, mas a desconhece. No nosso entendimento, a professora, implicitamente, afirma que não há recomendações precisas para orientá-la, já que ela tem de fazer tentativas. Mais uma vez observamos também o uso da expressão “a gente”, o que inclui outro(a)s profissionais, ou seja, não é somente ela que não sabe como fazer.

(177) [...] porque eu sinceramente, eu não sei nem planejar as aulas pra esses meninos, a gente vai assim de qualquer maneira, às vezes, a gente nem tá dando certo. Porque eu acho que tem que ter. [...] Acho que tem que ter uma maneira mais correta pra poder estar trabalhando com eles. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

Em outro momento da entrevista, ela reafirma que não sabe como desenvolver esse trabalho com o(a)s aluno(a)s com DI e faz um desabafo, questionando o que é inclusão, deixando claro que incluir não é apenas colocar o(a)s estudantes na sala de aula, revelando que essa forma de fazer inclusão não está adequada, avaliando-a, negativamente, com sequências apreciativas de valor e demonstrando sua insatisfação, na região do afeto.

Em relação ao planejamento e desenvolvimento das aulas para o(a)s aluno(a)s com DI, nas classes comuns, as entrevistadas explicaram, nas sequências discursivas 178-181, o seguinte: quando há professor(a) de apoio na sala, esse(a) profissional se encarrega de fazer as adaptações nos conteúdos e nos materiais para o(a)s aluno(a)s com deficiência. Quando não há, as professoras desenvolvem as mesmas atividades que desenvolvem com o(a)s demais aluno(a)s da turma, às vezes, diminuindo o número de atividades. A diminuição da quantidade de questões em atividades ou avaliações é feita visando a atender a recomendação de flexibilização de tempo para aluno(a)s com deficiência ou transtornos. Vale ressaltar que a prática de adaptar os materiais ou atividades não é comum nas salas onde não há professor(a) de apoio, mas as avaliações, segundo as professoras, são adaptadas.

(178) Partic.: Eu dou os mesmos... [...] eu costumo na avaliação dele, eu costumo fazer diferente. Entrev.: adaptação. Partic.: isso. Entrev.: a aula e as atividades são iguais. Partic.: a aula e as atividades iguais na sala de aula, explico. Quando ele vai fazer a avaliação eu procuro adaptar alguma coisa, na primeira prova eu adaptei pra ele algumas atividades e ele conseguiu fazer da maneira dele. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

(179) Entrev.: quando tem o professor de apoio, ele faz adaptações do material com os alunos? Partic.: a M fazia. Entrev.: Agora como você está sem o professor de apoio, aí eles não têm os materiais adaptados, é isso? Partic.: Isso. Não. Entrev.: em relação ao planejamento das aulas, você está me dizendo então, que fica impossível você planejar as aulas pra turma toda e depois planejar diferente pra eles? Partic.: é difícil porque cada um é uma realidade. [...] não dá pra dar atenção pra todos os alunos, porque são cinco numa sala de trinta e oito. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(180) Não passo a mesma quantidade de atividade que o restante da turma e a prova é adaptada, de acordo com o laudo médico. (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6ºA - E2, realizada em 04/07/2019).

(181) o planejamento atende a todos, como não possui professor de apoio é necessário que o atendimento a esses alunos seja feito com a atenção e o material e muitas vezes diferenciado. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

Como veremos na sequência a seguir, é comum o(a)s professore(a)s mencionarem o(a)s aluno(a)s com síndrome de Down porque, como já explicamos anteriormente, esse(a)s estudantes têm direito ao(a) professor(a) de apoio e conseguem com facilidade, ou seja, a SRE libera logo que é feita a solicitação pela escola. No caso apenas de DI, a situação é bem mais complexa. Geralmente a SRE não libera apoio para essas situações. De todos o(a)s participantes da pesquisa, apenas um aluno conseguiu professora de apoio, recentemente, depois de muita perseverança da supervisão da escola e do corpo docente.

A professora Luísa observa que não consegue fazer as adaptações e é categórica em relação a isso, explicando que isso ocorre por questão de tempo. Por isso, ela utiliza a estratégia de levar tarefas de anos escolares anteriores para esse(a)s aluno(a)s.

(182) [...] Olha, fazer adaptações não tem como porque o tempo da gente é mínimo, então eu procuro coisas que são de níveis mais baixos, por exemplo, de terceiro ano, de quarto ano, de quinto ano até mesmo do sexto ano que eu vejo que tá ao nível do aluno, porque geralmente o nível de desenvolvimento dele tá abaixo do que ele está. Entrev.: da sala. Partic.: isso e, às vezes, eu pego até mesmo o livro, encapo, não deixo ver, não deixo ninguém ver a capa, encapo com uma capa bem bonita, ele fica encantado com aquele livro e o livro fica na escola no meu escaninho aí ele busca aquele livro, ele fica louco com aquele livro, aí ele pega o meu livro, eu faço com meu livro, eu escrevo com meu livro, ele se sente importante. Entrev.: então, é uma estratégia que você usa pra poder incluir esse aluno nas aulas, nas atividades? Partic.: isso. Entrev.: mas, muitas vezes então, as atividades que ele vai desenvolver não são as atividades da turma, é isso? Partic.: não são, são diferentes. Entrev.: porque você disse que ele não consegue fazer a mesma coisa que a turma tá fazendo. Partic.: não, não, completamente diferente, às vezes, eu pego na Internet pra ele, o texto bem, igual o, esse que você teve contato com ele, você viu as atividades, é muito inferior, não tem nem como acompanhar. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A- E2, realizada em 21/05/2019).

Essa questão da adaptação e da flexibilização curricular tem gerado muitas discussões entre o(a)s estudioso(a)s dessa temática. O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais recomendava as adaptações de materiais, mobiliários, equipamentos, instrumentos e práticas avaliativas, conteúdos, materiais didáticos, metodologias etc. Entendemos, assim, que as adaptações são necessárias para que sejam atendidas as necessidades educacionais específicas de cada estudante. Também a Resolução 4256/2020, que está em vigor, em seu artigo 11, garante “ao estudante com deficiência a realização de todas as adaptações razoáveis necessárias para garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

Acreditamos, porém, que aplicar atividades de anos anteriores não se constitui como adaptação. É preciso adaptar, quando necessário, os conteúdos que estão sendo estudados na sala de aula em que o(a) aluno(a) está inserido(a), ou seja, ele precisa ter acesso ao mesmo currículo que o(a)s demais aluno(a)s. Entendemos, porém, que alguns(mas)professore(a)s, como não sabem como fazer essa adaptação curricular, recorrem ao que conseguem, muitas vezes, como uma forma de não deixar o(a) aluno(a) completamente ocioso(a) durante a aula. A professora fala da diferença de nível de desenvolvimento entre o(a) aluno(a) com DI e a turma em que está (“geralmente o nível de desenvolvimento dele tá abaixo do que ele está”) e, por isso, ela utiliza livros de anos anteriores.

Mantoan (2006) explica que algumas práticas consideradas como afirmativas para promoção da inclusão, na verdade, são excludentes:

As propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum. Esse direito envolve necessariamente uma reorganização pedagógica das escolas. Nessa reorganização é fundamental não mudar o ensino especial de lugar, introduzindo-o nas salas de aula de ensino regular, como frequentemente acontece. Soluções rotineiras, usuais, como as adaptações curriculares, o ensino itinerante, e outras saídas adotadas para atender aos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender são excludentes e diferenciam os alunos pela deficiência; elas podem ser consideradas atos de discriminação pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoas Portadora de Deficiência, da qual o Brasil é signatário e que foi interiorizada em nossas leis, em 2001. Essa Convenção deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base nas diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 80).

Assim, em nosso entendimento, aplicar atividades de anos escolares anteriores para o(a)s aluno(a)s com DI, não favorece a inclusão, ao contrário, é uma prática que exclui esse(a)s aluno(a)s.

Encontramos nos dizeres dessas profissionais, muitas marcas de interdiscursividade, especialmente dos discursos da inclusão, da psicologia, da economia, da saúde, do burocrático, do humanitário, do pedagógico e de denúncia.

Como pudemos perceber, algumas professoras entrevistadas representam e avaliam negativamente a educação inclusiva. Elas veem a educação inclusiva que é colocada em prática como diferente daquela preconizada pelos documentos oficiais, destacando os aspectos contraditórios e apontando suas próprias inquietações por não saberem como trabalhar com a inclusão. Outras professoras avaliam que a educação inclusiva é importante e uma oportunidade de inserção social para o(a)s estudantes com deficiência. Uma das professoras avalia que a educação inclusiva é um processo que ainda está em desenvolvimento e que muito ainda precisa ser feito. Outra professora avalia que a educação inclusiva é interessante, mas depende do tipo de deficiência que o(a) estudante apresente.

A maioria das professoras entrevistadas representam e avaliam o ensino que é oferecido ao(à)s estudantes com o péssimo, incipiente, bonito no papel, insuficiente. Algumas professoras o representam e avaliam como de qualidade, como “começando a caminhar” e como aquele que atende ao que é preconizado pelos documentos oficiais. As professoras do AEE destacam a importância do AEE, especialmente do(a) professor(a) de apoio. Algumas vezes as avaliações aparecem atreladas ao desempenho do(a) professor(a) regente de aulas, ou seja, dependendo da atuação desse(a) profissional, o ensino ofertado pode ser bom ou ruim.

Algumas professoras também se representaram e auto avaliaram como despreparadas para atuar na educação inclusiva, explicando que não sabem planejar aulas para o(a)s aluno(a)s com DI, não sabem como fazer inclusão desse(a)s estudantes, não têm tempo para fazer adaptação de materiais e avaliam como essencial o(a) professor(a) de apoio.

Em relação ao papel do(a) professor(a) de apoio, as professoras tiveram opiniões convergentes: todas acreditam que esse(a) profissional é necessário(a) para a efetivação da inclusão do(a)s aluno(a)s com DI.

6.3.3 Como as professoras representam e avaliam discursivamente a DI e o trabalho com aluno(a)s com DI

Nesta subseção, apresentamos a análise referente às representações e avaliações construídas pelas professoras em relação à DI e ao trabalho com aluno(a)s com DI.

Durante as observações e entrevistas, procuramos entender como as professoras veem a DI, as potencialidades e as limitações do(a)s aluno(a)s com essa deficiência. Relacionados a esse tópico, percebemos diferentes pontos de vista. Duas professoras relacionam a DI à questão da memorização e às dificuldades para aprender. Vejamos o que dizem as entrevistadas:

(183) Difícil a aprendizagem devido à memorização lenta que eles apresentam. (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

(184) Assim, por exemplo, eu vou falar pelo..., porque o ..., eu tô mais com ele agora, né? então assim, eu dou muita atenção pra ele. eu sento do lado dele, eu tento falar, ajudar. o ..., assim, ele, às vezes, ele até consegue. por exemplo, eu trabalhei com eles no primeiro bimestre os pronomes relativos, e agora as relações subordinadas e aí então, eu já tinha falado sobre as orações subordinadas, sobre os pronomes quero dizer, e aí a gente, no exercício que eu estava trabalhando com ele, eu perguntei assim, tem um exercício assim: qual o antecedente do pronome relativo que? Aí eu falei: ... você não lembra quando a gente estudou, que eu expliquei pra você quais são os pronomes e aí ele foi lá no poema, eu falei: Você não lembra quais são os pronomes que eu expliquei? Fui falando os pronomes pra ele, aí ele voltou lá, olhou e soube a resposta. Entrev.: consultando. Partic.: consultando. (trecho da entrevista com a profa. Laura, regente, do 9º A, 7º B e 9º B- E 2, realizada em 03/06/2019).

A professora Roberta, além de mencionar a questão da memorização, traz o discurso da saúde⁹⁹ ao mencionar o fato de haver diferentes níveis de DI. Ela reconhece que há diferenças e que o(a)s aluno(a)s com DI não apresentam as mesmas dificuldades.

(185) Depende o grau, porque assim, tem umas leves, e tem assim, umas Deficiências Intelectuais que, às vezes, a gente passa um conteúdo assim, que hoje, amanhã, na outra semana vai trabalhar com a criança, eles não recordam daquilo. Agora, quando são umas mais leves até que consegue, mas tem umas que a gente tem que estar sempre voltando, retornando, estar recordando. (trecho da entrevista com a profa. Roberta, do AEE - E 1, realizada em 12/07/2019).

Achamos importante esse dizer da professora porque revela que ela tem consciência de que o(a)s aluno(a)s com DI não são iguais, assim como o(a)s aluno(a)s sem deficiências também não o são. É necessário, portanto, haver um trabalho diferenciado com o(a)s estudantes,

⁹⁹Lembramos que, de acordo com o DSM-5, a DI pode ser classificada em profunda, grave, moderada ou leve.

já que as dificuldades não são as mesmas. Para isso, a SEE recomenda a elaboração do PDI, Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno, que deve ser construído pelos regentes de turmas, de aulas, especialista da educação básica, professor de atendimento educacional especializado, enfim, por todo(a)s o(a)s envolvido(a)s no processo de escolarização desse(a)s aluno(a)s, como já demonstramos na seção dois. Esse documento é obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do(a)s estudantes que são público-alvo da educação especial em Minas Gerais.

Ressaltamos que as orientações relacionadas ao PDI, contidas nessa Resolução, já estavam presentes também no Guia de Orientação que esteve em vigor anteriormente. Sua construção é muito importante para que de fato o(a) estudante tenha as necessidades específicas atendidas e, assim, possa desenvolver sua aprendizagem. Esse documento também fornece ao(à)s professore(a)s contribuições para que possam planejar as melhores formas de atender o(a)s aluno(a)s.

Em relação ao trabalho com aluno(a)s com DI, as professoras exprimem avaliações apreciativas: para elas, ter aluno(a)s com DI na sala é uma situação que “**Não é fácil**”, é “**uma luta**”, “**difícil**”, “**um desafio!**”, “**é complicado**” (apreciação de composição de complexidade construídas por meio de processos relacionais atributivos), como vemos nas sequências discursivas abaixo:

(186) Não é fácil porque a gente tem mais de trinta alunos por sala, por exemplo, no sétimo ano que eu trabalho eu tenho quarenta e dois alunos na sala e tenho três alunos com laudo. Entrev.: com deficiência intelectual? Partic.: é, e um deles tem dislexia grave, o outro leve e um deles o laudo dele não fala o que ele tem, assim, comprovadamente, mas pelo que eu pude observar ele é hiperativo e além da hiperatividade ele tem outro problema. (trecho da entrevista com a profa. Luísa, regente, do 7º A e 7º B - E 1 e 8º A - E2, realizada em 21/05/2019).

(187) Acaba sendo uma luta, é difícil, ...então é difícil, não é uma tarefa fácil não. [...] quando você tem um professor de apoio na sala de aula é diferente, quando você não tem que é a minha realidade de hoje, é difícil trabalhar. (trecho da entrevista com a profa. Solange, regente, do 9º A - E 1, realizada em 04/06/2019).

(188) Um desafio (trecho da entrevista com a profa. Taís, regente, do 6º A - E2, realizada em 04/07/2019).

(189) na realidade é complicado (trecho da entrevista com a profa. Betânia, regente, do 8º A - E 1, realizada em 24/06/2019).

A professora Luísa, na sequência discursiva 186, traz o discurso da saúde em seu dizer, ao comentar que três de seus alunos têm laudo médico, um atestando dislexia grave e outro, a hiperatividade. Mas lembramos que alguns desses distúrbios, como a dislexia, por exemplo, podem ser acompanhados também por pedagogo(a)s. Há nas sequências 186, 187, 188 e 189, apreciações referentes à composição, construídas com processos relacionais atributivos, mas acreditamos que também há reação, devido às escolhas lexicogramaticais como “luta”,

“desafio”, marcando o impacto que o trabalho com a inclusão causa no(a)s professore(a)s. Nessa questão, as regentes revelam opiniões convergentes.

Para a professora Júlia, a DI representa uma certa limitação, mas procura tratar o(a)s aluno(s) com DI como trata o(a)s demais, inclusive fazendo as mesmas cobranças. Vejamos:

(190) Eu vejo a Deficiência Intelectual como alguma, como que eu posso falar, o aluno ele tem uma certa limitação em relação aos demais. Então pra mim, eu trato os meus alunos como os demais eu trato. Eu cobro tarefa, eu olho o caderno. (trecho da entrevista com a profa. Júlia, do AEE - E 1, realizada em 09/07/2019).

Como pudemos perceber, a maioria das professoras entrevistadas representam e avaliam negativamente o trabalho com estudantes com DI. Elas afirmam que não é fácil, é complicado, um desafio, uma luta. Elas associam a DI à limitação, ligada a problemas com memorização e dificuldades para reter conteúdos.

6.4 As representações e avaliações das relações construídas no contexto escolar, do(a)s aluno(a)s com DI, da escola e do ensino que a ele(a)s é oferecido: a voz da família

Nesta seção, apresentamos a análise de como os pais/responsáveis pelo(a)s alunos(a)s com DI representam e avaliam as relações construídas no contexto escolar, a escola e o ensino que é oferecido ao(à)s estudantes. Ela está organizada em três subseções: 6.4.1, em que tratamos das relações construídas no espaço escolar; 6.4.2, das representações e avaliações acerca da escola e do ensino e 6.4.3, das representações e avaliações que os pais/responsáveis constroem em relação ao(à)s filho(a)s com DI.

6.4.1 As relações construídas no contexto/espço escolar

Nesta subseção apresentamos a análise de como os familiares do(a)s aluno(a)s com DI representam e avaliam as relações da família com a escola e com o(a)s professore(a)s e do(s)s estudantes com seus(suas) colegas de classe. Conforme já exposto, foram entrevistado(a)s nove participantes, sendo um pai, sete mães e uma avó. Pode-se perceber, pelos dados sobre o(a)s participantes, que as mulheres ainda são, nas escolas coparticipantes desta pesquisa, as responsáveis por acompanhar a trajetória escolar do(a)s filho(a)s. Geralmente são elas que são chamadas para resolverem os problemas do(a)s filho(a)s, para receberem os boletins bimestrais, para as reuniões de pais etc.

6.4.1.1 Como são as relações da família com a escola e com o(a)s professore(a)s

No tocante à relação da família com a escola, a maioria deu respostas em que representam como boa e avaliam positivamente a relação da família com a escola, usando atributos como “boa”, “**mu**ito boa”, “tranquila”, “ótima”. Vejamos:

(191) Partic.: é ótima, me liga eu venho, reunião eu procuro sempre tá vindo, procuro conversar com as professoras, saber como ele anda se tem alguma dificuldade pra eu poder ajudar ele em casa. Eu considero como ótima. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(192) Partic.: bem... tranquila. Entrev.: tem problema não, nem com direção, com professores? Partic.: não, não tem não. (trecho da entrevista com Renata, mãe do aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019)

(193) Partic.: muito boa. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(194) Partic.: é muito boa, não tenho o que reclamar nem do..., durante o período que os meninos estudaram no.... foi uma escola muito boa, eles foram muito bem recebidos, tudo que puderam fazer, [...] sempre chamavam a gente quando eu tinha dúvida, fui muito bem recebida. Agora no...também está sendo do mesmo jeito, eu estou gostando muito. Entrev.: e a sua relação com os professores, você conhece os professores deles, você já teve oportunidade de conversar com eles? Partic.: não, dos professores deles, eu conheço só a ... que é a professora de apoio e conheço na reunião que a gente foi, apresentaram os professores, só de apresentação. Entrev.: assim de conversar você não teve oportunidade ainda. Partic.: ainda não. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(195) Partic.: é boa, eu não tenho o que reclamar não. Entrev.: com os professores? Partic.: não. não. (trecho da entrevista com Kennedy, pai do aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 02/07/2019).

Destacamos o papel da mãe Juliana, que está sempre presente na escola e procura acompanhar o desenvolvimento do filho. Ela utiliza o atributo “ótima” para qualificar a relação da família com a escola. A mãe Renata avalia a relação com a escola com o atributo “tranquila”; a avó Simone e a mãe Cecília avaliam essa relação também com o atributo “boa”, porém elas intensificam essa avaliação com a circunstância “muito” (gradação). O pai Kennedy também utiliza o atributo “**boa**” e acrescenta que não tem o que reclamar da escola. Ressaltamos que a mãe Cecília avalia como “muito boas” a escola atual e a anterior em que os filhos estudavam, mas afirma que não conhece todo(a)s o(a)s professore(a)s dos filhos, apenas a professora de apoio.

Uma mãe, na sequência discursiva¹⁹⁶, disse que a relação “**não é boa**” porque não conhece todas o(a)s professora(a)s do filho, já que são muito(a)s. Outra mãe, na sequência discursiva 197, disse que “**fica a desejar**” e explicou que é devido a seu horário de trabalho. Umas das mães disse que nunca vai à escola e nem conhece o(a)s professore(a)s do filho. Outra mãe, na sequência discursiva 199, demonstrou que a relação com a escola é de cobrança e teceu várias avaliações sobre o(a)s professore(a)s. Vejamos:

(196) Partic.: uai na escola..., não é muito boa não porque, eu vou te explicar porque, porque o que que acontece? pra te falar a verdade eu não tenho conhecimento dos professores todos do meu menino.

...porque são onze professores, então, o que acontece? toda hora que você vai lá cê topa um diferente do outro. se eu for sete horas eu vou topar um, não é? E se eu for no caso dez horas é outro então, nunca dá certo de você topar. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(197) Partic.: até agora então, eu tô assim a desejar.... por causa do meu trabalho, eu trabalho das oito às seis horas da tarde então, é um período muito difícil pra mim em relação. Entrev.: você fala em você acompanhar o estudo dele. Partic.: isso, isso. Entrev.: mas, você relaciona bem com a escola, com os professores? como é isso? Partic.: eu acho que agrado aos professores em saber e até, como se diz, a respeito o que falam do meu menino, do meu filho, porque até agora não tem nada grave a respeito do meu menino. respeito assim, a decisão do professor, entendeu? a ele dizer: seu filho tem dificuldade em tal e tal, então procuro uma ajuda ao meu menino. Entrev.: você está dizendo que se o professor diz pra você que ele tá com dificuldade em algum conteúdo, você acata o professor e tenta ajudar? Partic.: isso, isso, desde pequena eu respeito o professor. (trecho da entrevista com Neide, mãe do aluno Nicolas, 8º A, realizada em 16/06/2019).

(198) Entrev.: e como é a sua relação com a escola? você vai à escola? Partic.: não, muito difícil. Entrev.: então você não conhece os professores dele? Partic.: não. Entrev.: e quando vai pegar a nota, é o seu esposo que vai? Participante: não, meu irmão. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(199) Entrev.: E hoje, como é a relação sua enquanto mãe com a escola, com os professores, com o ensino que é oferecido a ele? Partic.: como foi feita a sala de recurso, tem a professora da sala de recurso, aqui na cidade tem uma professora que defende muito os especiais, até os outros professores ficam cochichando, né, contra ela, mas ela defende, ela foi na escola, teve reunião na escola do Elvis, no módulo, ela apresentou todas as questões de leis, falou que é lei que tem que respeitar. Ela apresentou as leis que defende, tem que ser trabalhado a matéria de maneira diferente, tem que ter prova adaptada, tem que dar o tempo pra ele fazer as coisas dele, ter acompanhamento, comunicar a família. Essa professora foi e deu essa palestra num módulo da escola, aí, os professores começaram a modificar o tratamento, penso eu, por medo de punição. Entrev.: hum, questão das leis? Partic.: por medo de punição, porque se não tivesse leis, se não tivesse, coitados desses alunos, coitados! Aposto que os professores iriam expulsar eles da sala de aula, iriam deixar eles na biblioteca, iriam mandar eles pra Educação Física, eles iriam ser invisíveis na sala de aula se não tivesse leis, tá? Mas, graças a *Deus* também, eu falei pra você, né, tem aquele professor que briga, mas só que é a minoria, só a minoria que tem o coração, assim, dentro do coração, a criança especial. É a minoria. Tem também muitos professores falsos, fazem aquele comercial na mídia, né, defendem, que acha bonitinho, mas por trás, nooossa, por trás detesta. Por trás se pudessem, tiravam da escola mesmo a criança, eles não têm paciência com essas crianças. Ficam reclamando, reclamam, reclamam que tem que fazer prova adaptada, reclamam que é frescura, reclamam que eles são especiais, porque eles são preguiçosos, reclamam assim: ah, como é que pra isso ele dá conta? Como é que pra fazer isso ele não consegue, então, criticam muito. Os próprios professores criticam muito. Entrev.: então, parece que você é aquela mãe que cobra, que corre atrás, que costuma acompanhar a vida escolar dele. Partic.: isso, tão atrás que têm muitos que não gostam de mim. Entrev.: professores? Partic.: professores, são contra mim. Entrev.: por conta da cobrança? Partic.: é, acham que eu sou exagerada, que eu quero passar a mão na cabeça do meu filho, mas eu não passo a mão na cabeça dele. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

Como podemos perceber, a mãe Elaine, ao comentar o tópico sobre a relação da família com a escola, faz avaliações acerca do(a)s professore(a)s da escola. De acordo com seus dizeres, há diferentes tipos de profissionais, no tocante ao trabalho com o(a)s aluno(a)s com DI, o que revela uma fragmentação do(a)s professore(a)s em grupos, como se de um lado estivessem aquele(a)s que se dedicam, que se empenham na implementação da educação inclusiva conforme as determinações das leis, por exemplo, a professora da sala de recursos e, de outro lado, aquele(a)s que não se dedicam (“falsos”, “se pudessem, tiravam da escola mesmo a criança”, “não têm paciência com essas crianças”). Além dessa fragmentação do(a)s professore(a)s, é possível notar que o uso de atributos como os supracitados constrói julgamentos negativos acerca do(a)s professore(a)s. A mãe tem um bom conhecimento acerca

dos postulados da educação inclusiva, como o direito do(a) estudante à prova adaptada, à flexibilização de tempo etc., acionando-o em vários momentos da entrevista, articulando esse discurso da educação inclusiva em seus dizeres.

Ela conta, inclusive, que após uma palestra da professora da sala de recursos, o(a)s demais professore(a)s começaram a dar um tratamento diferente ao filho dela, mas que isso ocorreu porque ele(s)s tiveram medo de serem punido(a)s. Ela tem uma representação de alguns(mas) dele(a)s muito negativa: acredita que o(s)s estudantes seriam impedido(a)s de ficar na sala de aula, se não existissem as leis para o(a)s protegerem. Em nosso entendimento, esses julgamentos negativos, que ela faz, são da subcategoria sanção social, relacionada à propriedade (ética) e de veracidade (porque não sabemos até onde esses julgamentos são verdadeiros), visto que tal atitude por parte de um(a) profissional poderia trazer-lhe problemas jurídicos.

Por outro lado, ela faz uma avaliação apreciativa positiva das leis que regem a educação inclusiva, afirmando que, graças a elas, o(s)s estudantes não são invisíveis na sala de aula. Ela reconhece que há alguns professore(a)s que “têm a criança especial no coração”, o que entendemos como sentir amor pela criança, mas este(a)s são minoria. Nessa representação, a de um(a) professor(a) que tem coração, percebemos a avaliação do domínio do afeto, relacionada à felicidade. No entanto, ela afirma também que há profissionais falso(a)s, aqueles que fingem que gostam das crianças, mas que as detestam: não têm paciência, reclamam por terem de adaptar avaliações, criticam as crianças e as veem como preguiçosas. Notamos, em seu dizer, que ela avalia a representação que alguns(mas) professore(a)s, segundo ela, têm do(a)s estudantes com DI, e, por conta de suas atitudes, representa-o(a)s como “falso(a)s”. Temos uma avaliação de julgamento, de estima social, da não normalidade, negativa. Nessa sequência, ela também afirma que, por acompanhar bastante a vida escolar do filho, alguns(mas) professore(a)s não gostam dela. Mais uma vez, ela traz em seu dizer, a representação do(a)s profissionais em relação a ela, que a veem como exagerada.

Essa questão a que a mãe se refere, quando diz que o(a)s professore(a)s veem o(a)s estudantes com DI como preguiçoso(a)s, também foi percebida durante as observações de aulas e nas entrevistas. Percebemos que a relação dessa mãe com a escola onde o filho estuda não é muito tranquila, visto que ela relata algumas tensões e conflitos, diferenciando-se das relações construídas pelo(a)s demais participantes da pesquisa. Ela afirma que o filho não foi reprovado ainda porque ela cobra muito da escola, do(a)s professore(a) e do próprio filho. Revela, mais uma vez, que é representada por esse(a)s profissionais como “chata”, “enjoada”, “nojenta”, “fresca”, como “mãe que passa a mão na cabeça do filho”, “que protege demais, tá estragando o menino”, demonstrando como é tensa a relação com a escola do filho.

(200) Entrevistadora: ele já foi reprovado em algum ano escolar? Partic.: não, não porque eu tô sempre cobrando na escola dele, do próprio filho, do aluno e também dos professores o tratamento diferenciado, por isso que eu sou rotulada de chata, de enjoada, de nojenta, de fresca, de mãe que passa a mão na cabeça do filho, que protege demais, tá estragando o menino. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

6.4.1.2 Como são as relações do(a)s aluno(a)s com DI com seu(sua)s colegas de classe

Por meio de diversas questões, durante a entrevista, procuramos entender como é a relação do(a)s estudantes participantes desta pesquisa como(a)s colegas de classe e professore(a)s, na visão dos pais/responsáveis.

De acordo com seis do(a)s entrevistado(a)s, os filhos têm boa relação com o(a)s colegas de classe, inclusive alguns vão à casa deles para fazerem atividades escolares juntos. A avó Simone afirmou que a neta não se enturma com colegas; o pai Kennedy disse que o filho conversa apenas com um colega. A mãe Cecília afirmou que um dos filhos não se relaciona bem com os colegas porque é mais tímido, “mais no mundo dele”, porque é autista. Ela representa o filho como alguém tímido, quieto, “mais no mundo dele”, fazendo, portanto, julgamentos de estima social, da normalidade negativa. Vejamos:

(201) Entrev.: o senhor sabe como ele se relaciona com os colegas? o senhor conhece algum colega de sala dele? Partic.: não, ele conversa mais é com aquele que estuda aqui, os dois tão sempre juntos. Entrev.: mas não tem nenhum colega que frequenta a casa do senhor? Partic.: não, não (trecho da entrevista com Kennedy, pai do aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 02/07/2019).

(202) Partic.: a convivência dele em sala, tanto em sala quanto em casa é muito boa, ele é um menino muito calmo. Entrev.: com os colegas também? Partic.: também. Entrev.: tem algum colega dele que costuma vir aqui, fazer alguma atividade com ele de escola? Partic.: vem. sempre vem. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(203) Partic.: não, assim, aqui na cidade não, tenho mais da escola onde ele estudava. Entrev.: na *Zona Rural* onde ele estudava? Partic.: isso, geralmente os coleguinhas dele iam lá pra casa, brincava, a gente estava frequentando a casa deles também. Entrev.: então, ele se relacionava bem né? Partic.: sim. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(204) Entrev.: a senhora sabe alguma coisa a respeito da relação dela com os colegas de sala como é? Partic.: não, eu acho que ela não é assim enturmada não (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(205) Partic.: o Paulo sim, o Pablo não. Entrev.: o Pablo é mais tímido? Partic.: é, o Pablo é mais tímido, mais quieto, toda vida o Pablo foi assim, mais no mundo dele, acho que é mais do autismo dele também, (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

A mãe Cecília causou-nos surpresa ao afirmar que o filho é autista porque em nenhum outro momento tivemos informações acerca dessa condição do aluno. Na escola, ele está cadastrado no SIMADE como aluno com DI e nós sabemos que DI e Autismo não são sinônimos. As estratégias para atendimento ao(a)s aluno(a)s com transtorno do espectro autista têm de ser diferenciadas e seguir um protocolo próprio. Além disso, essa questão impacta,

inclusive, na reivindicação de seus direitos, visto que hoje temos uma lei específica para essa situação.¹⁰⁰

No tocante à relação do filho com o(a)s colegas, a mãe Elaine contou-nos vários episódios da convivência do filho com ele(a)s, ressaltando que quando ele estava no sexto ano, enfrentou dificuldades porque ele era excluído na realização dos trabalhos em grupo. Ela faz várias avaliações da categoria afeto: são de infelicidade, quando narra os episódios de exclusão e de felicidade quando afirma que o(a)s colegas, com o passar do tempo, criaram um grande afeto por ele, passando, inclusive, a contar a ela quando algo de errado acontecia na sala. Isso ocorreu depois que o diretor conversou com a turma sobre as condições do filho dela. Esse vínculo continua fora da sala de aula, pois eles fazem programas juntos, vão à casa dela para jogar videogame e criaram até um time de basquete. A mãe faz avaliações de julgamento, da sanção social positiva, da atitude do diretor, chegando a sugerir que conversar com o(a)s demais aluno(a)s da sala para explicar as condições do(a) estudante com DI deveria se tornar lei porque melhora a vida da criança “especial” na escola. Vejamos na sequência 206:

(206) Participante: nossa, quando ele começou no sexto ano, ele era excluído. Ia fazer trabalho, ninguém queria fazer trabalho com ele. Até um dia que foi organizado um trabalho na sala de aula e ele entrou num grupo e um colega falou assim: é de três pessoas, vamos pôr o fulano, tira ele. Ele chorou o dia inteiro, ele ficou emburrado o dia inteiro. Aí, eu pedi pro diretor ir na sala explicar pros alunos a realidade dele, o diretor foi, outro dia foi a supervisora, então foi levando informação pros alunos, como que ele era, que ele era daquele jeito não foi por mal criação, não foi porque ele quer ser daquele jeito, foi indo, foi indo, foi indo até que os alunos do sexto ano criaram uma amizade e um afeto por ele, tão grande esse afeto que qualquer coisinha de errado, eles levam pra mim, ah, o professor falou isso desse jeito, o fulano fez isso com o Elvis, eles passaram a ter ciúmes dele e é uma turma também que eles vêm estudando juntos desde a sexta série, sétima série, oitava série, nono ano [...] eles dormem lá em casa, até teve o *Carnaval*, eles dormiram lá, a semana do *Carnaval*, lá em casa. assaram carne, jogaram videogame, [...] ficou uma amizade muito linda. Então, o que foi importante? Foi importante a informação que eles receberam daquilo que tava diferente. Por que que aquele aluno é daquele jeito? Foi por quê? o que que tá acontecendo com ele? Eles não sabiam também, que eram todos criança igual ao Elvis, mas a partir do momento que aquelas crianças passaram a saber o que era aquela realidade, eles passaram a olhar o meu filho, o Elvis, com outro olhar. Tanto que, agora, eles, essa turma tem um time de *Basquete* também e eles estão até jogando o JEMG, o Elvis, ele tentou o *Futebol*, era excluído. Era excluído do *Futebol*, porque ele não dava conta. Agora, o basquete, os meninos vão lá buscar ele. Entrev.: e ele é alto né? Partic.: é, ele tem quase dois metros, vai lá buscar ele pra jogar o tal do Basquete. Quando ele falta, os meninos buscam ele de bicicleta pra ele ir jogar o *Basquete*, então, tipo assim, ...Entrev.: ... criou um vínculo né? Partic.: é, criou um vínculo e tem que ter informação. Eu acho que não pode deixar o aluno, aquele aluno que tá dando problema em sala de aula lá jogado de qualquer jeito não, tem que ver o que tá acontecendo e ter intervenção sim, tem que ir lá e falar pros outros coleguinhas, que aquele é criança especial, falar como é, qual é o limite dele, o que que tá acontecendo na vida daquele coleguinha, que aquele coleguinha precisa da ajuda dos outros, Eu acho que podia ter até essa lei, colocar essa lei lá, exigir que a direção escolar sempre que existir uma criança especial numa sala, comunicar a sala, explicar a realidade daquele aluno e exigir a colaboração dos colegas, porque pro Elvis deu certo e se isso virar lei, já é algo pra reforçar ainda mais a melhoria de vida da criança especial na escola. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

¹⁰⁰Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

No tocante à relação da família com o(a)s colegas do filho, a maioria afirmou que não os conhece. Exemplificamos essa situação com três sequências discursivas extraídas das entrevistas. Vejamos:

(207) Entrev.: you conhece algum colega de sala dele, you tem relação com eles, com os colegas de sala? Partic.: não. Entrev.: então, you não conhece nem os colegas, nem os professores, no geral não né? Partic.: não. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(208) Entrev.: you tem relacionamento com alguns colegas de sala dele, tem algum que frequenta aqui? Partic.: não ninguém. (trecho da entrevista com Renata, mãe do aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(209) Entrev.: e como é a relação da família aqui com os colegas de sala de aula, por exemplo, dela? a senhora tem contato com algum colega de sala? Partic.: não. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

A seguir, apresentamos as representações e avaliações construídas pelos pais/familiares em relação à escola e ao ensino oferecido ao(à)s estudantes.

6.4.2 Como os pais/responsáveis representam e avaliam discursivamente a escola e o ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI

Nesta subseção apresentamos a análise das representações e avaliações da escola e do ensino que oferecido ao(à)s estudantes com DI construídas pelos pais/responsáveis.

Em relação à escola, os pais/responsáveis fizeram diversas avaliações, inclusive sobre o que o(a) filho(a) aprende na escola. Seis participantes avaliaram positivamente a escola e o que o(a) filho(a) aprende nela. Há uma predominância de processos relacionais atributivos (ser + atributos: “é boa”, “é ótima” ...). O(A)s demais participantes fizeram algumas ressalvas. Vejamos:

(210) Partic.: bom, gosto da escola. Entrev.: you gosta? Partic.: gosto. Entrev.: e das coisas que ele estuda lá, de vez em quando you olha ou não? you não sabe falar sobre o que ele aprende. Partic.: não, não sei não. Entrev.: não sabe não? Partic.: não. (trecho da entrevista com Renata, mãe do aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(211) Partic.: ah, eu acho muito bom, o desenvolvimento deles a gente vê, os cadernos são menos matérias, as tarefas deles é de menos exigência que a dos outros alunos. Entrev.: eles trazem tarefa de casa pra fazer em casa? Partic.: não. O Pablo, muito difícil. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(212) Entrev.: O que a senhora acha da escola onde ela estuda? Partic.: pra meu gosto muito boa. Entrev.: e em relação às coisas que ela aprende na escola, o que a senhora pensa a respeito das coisas que ela aprende na sala de aula? Partic.: pra mim é boa. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(213) Partic.: olha, essa escola aqui é boa, a outra eu tive problema com o ensino dele, mas nessa aqui eu tô tendo ajuda, tô tendo professora, igual tem a B. de apoio, me liga, fora de horário de aula a gente conversa muito. J, vou passar aí. Ótimo não tenho o que reclamar. Entrev.: e em relação às coisas que ele aprende na escola? Partic.: boa também. Ele chega lá em casa e: mamãe isso, eu falo: meu filho, mamãe não dá conta não, meu filho, *Jesus* amado. Entrev.: ele pede ajuda? Partic.: pede. Eu tento e falo: esse dou conta e aí quando eu não dou conta eu ponho um recadinho: oh eu tentei ajudar o B e eu não consegui,

então, ele essa não fez por causa disso. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(214) Partic.: a escola, eu já passei por outras né? A escola, vamos falar da infraestrutura, a infraestrutura da escola é ótima, né? Tem equipamentos eletrônicos, tem limpeza, não falta alimentação, tá? Agora, vamos falar da outra parte, que são pessoas, no caso são pessoas, o que que eu acho lá da escola. Em relação às pessoas, ele tá recebendo agora apoio, muito apoio, então, eu acho que eu não mudaria ele de escola por causa do apoio que ele tá recebendo lá hoje, mas que foi muita luta, muito choro, eu já chorei muito de tristeza por ver que, que lá tem, tinha, alguns já mudaram de ideia, já passaram pro lado de cá, mas outros ainda continuam com essa ideia, né? De querer dar aula só pra aqueles que aprendem. De querer excluir aqueles que não aprendem, isso ainda tem na escola. Entrev.: que não aprendem o esperado, né? Partic.: é. Entrev.: porque aprender sempre aprende, né? Partic.: é. Entrev.: mas, o que que você acha das coisas que ele aprende na escola, que ele aprende aqui? Partic.: você fala sobre o conteúdo. Entrev.: é. Partic.: pra mim o conteúdo que ele aprendeu aqui que foi melhor foi a convivência com as pessoas, a socialização, agora a matéria em si, você tá falando é da matéria? Entrev.: aham. Partic.: da matéria, é a mesma matéria que é dada em todas as escolas, só que aqui, como eu falo pra vocês, o que ele aprendeu hoje, eu tô vendo até agora, é o básico, ..., mas eu acho que se adaptasse todas as provas ele ia aprender mais outros conteúdos. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

Chama nossa atenção, na sequência discursiva 210, que a mãe Renata avalia a escola com a categoria afeto, mostrando-se satisfeita com a escola, porém ela afirma que não sabe falar sobre o que o filho aprende na escola e, em outro momento da entrevista, afirma que não conhece todo(a)s o(a)s professore(a)s do filho. Acreditamos que o fato de o(a)s participantes não conhecerem muito sobre a prática escolar, pode influenciar na forma como avaliam as instituições e o que o(a)s filho(a)s nelas aprendem.

A mãe Cecília, sequência discursiva 211, também avalia o desenvolvimento do filho com o atributo “**bom**” e conta-nos que há menos conteúdos em seus cadernos, que as tarefas são mais fáceis e que o filho Pablo não leva tarefas para fazer em casa. Percebemos que a mãe se refere às tarefas “adaptadas” dos filhos e avalia como positiva uma cobrança menor dos filhos, já que eles têm dificuldades. A avó Simone afirma que a neta está se desenvolvendo, de forma lenta e faz uma avaliação apreciativa da escola, com o atributo “boa”. A mãe Juliana, sequência discursiva 213, assim como outras mães, faz avaliações apreciativas negativas da escola anterior, onde o filho estudava. Na escola atual, segundo ela, tem um diálogo com a professora da sala de recursos e considera essa instituição como “ótima”. Em relação ao que o filho aprende na escola, ela diz que tenta ajudar, mas não consegue ajudar em todas as tarefas. Essa é uma situação que a maioria do(a)s entrevistado(a)s também apontaram: a dificuldade para ajudar o(a)s filho(a)s, já que não estudaram e alguns(mas) não sabem ler e nem escrever. Mas, mesmo não conseguindo ajudá-lo em todas as atividades, mostra que é uma mãe muito presente na escola e participa ativamente da vida escolar do filho.

A mãe Elaine, sequência discursiva 214, faz avaliações apreciativas positivas, relacionadas à valoração, utilizando o atributo “ótima” em relação à infraestrutura da escola, limpeza, equipamentos eletrônicos e alimentação fornecida pela escola. Em relação ao

atendimento ao filho, a mãe explica que agora ele está recebendo o apoio de que necessita, mas ainda há professor(a)s que querem excluir “os que não aprendem”. Ela ressalta que esse apoio que agora ele tem recebido é fruto de “muita luta, muito choro”, o que revela que, para ela, fazer a inclusão do filho não tem sido fácil. Chama a nossa atenção a avaliação da categoria afeto, relacionada à infelicidade e insatisfação, ao falar de como era o atendimento ao filho. Percebemos que ela utiliza, em seu dizer, marcas de intensidade alta em suas avaliações, com o uso da circunstância “muito/a”, inclusive repetindo o termo. Em relação ao que o filho aprende na escola, essa mãe ressalta a convivência e a socialização com as outras pessoas, o que, para ela, foi o de “melhor”.

A mãe Ione acredita que a escola e o(a)s professor(a)s fazem o que podem fazer, que não podemos culpar a escola pelo desempenho do filho. Ela representa o(a)s professor(a)s como “coitadinhos”, fazendo uma avaliação de julgamento, da estima social, relacionada à normalidade. Ela também aponta novamente a necessidade do(a) professor(a) de apoio para trabalhar com ele na sala de aula. Vejamos:

(215) Partic.: não, todo mundo pega firme, coitadinhos, o que eles podem fazer eles fazem, a gente não pode culpar a escola, entendeu? Então, o que que acontece? O que tem que trabalhar com ele tá trabalhando, entendeu? Eu acho que o mais necessitava era uma professora do lado dele pra ele desenvolver mais. Entrev.: uma professora de apoio? Partic.: isso. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

Também procuramos saber se, na opinião dos familiares, a escola atende às expectativas da família. Praticamente todo(a)s o(a)s entrevistado(a)s afirmaram que sim, fazendo avaliações apreciativas positivas da escola, revelando que a valorizam. Vejamos as sequências discursivas:

(216) Entrev.: você acha que a escola atende as suas expectativas, a expectativa da família? Partic.: atende com certeza é uma escola muito boa. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(217) Partic.: ... é só o professor de apoio que eu acho que ela precisava. Entrev.: fica faltando isso, né? Partic.: é. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(218) Entrev.: você acha que a escola atende as suas expectativas, as expectativas da família? Partic.: ah lembrei, nem tanto, porque foi feito até um diário de bordo, um caderninho, qual a finalidade do caderninho? Escrever lá o que é pra ele fazer e o que ele não fez e a maioria dos professores não escreviam, apenas poucos escreviam e me ajudava. Nesse caso, então o professor escreve: ele tem que fazer isso, ele fez isso hoje, ele não fez, ter uma comunicação através desse caderno, aí ele conseguiu sim, não ficar de recuperação, mas aquele professor que não escreveu, ele fica de recuperação. Entrev.: porque quando o professor escrevia, você acompanhava, não é isso? Partic.: dava pra acompanhar, porque eu pergunto pra ele, eu falo assim: E, o que é pra fazer, tem trabalho? Não mãe, não tem, acho que não. Aí como é que eu vou adivinhar o que ele tem pra fazer? Entrev.: então, o diário de bordo nesse caso é bom pra você. Partic.: é, só que a maioria não escrevia, eles não quiseram, foram contra. Entrev.: você acha que a escola atende as expectativas suas, da família? Partic.: de zero a cem por cento, posso falar cinquenta por cento. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

Conforme vimos na sequência discursiva 217, a avó Simone sente a falta do(a) professor(a) de apoio para a neta. Como podemos perceber, nas entrevistas com os familiares

também é recorrente a questão da importância do professor de apoio para auxiliar o(a)s aluno(a)s com DI nas salas de aula comuns. Como já afirmamos, apenas uma entrevistada afirmou que a escola atende suas expectativas em apenas 50%. Ela destaca a falta do diário de bordo para registro do dia a dia do filho. Como ela explica, é um caderno que é levado pelo filho todos os dias para casa. De acordo com as orientações da direção e supervisão da escola, seus(as) professores(as) devem fazer registros diariamente para que a família acompanhe e ajude no desenvolvimento escolar do aluno, comunicando, por exemplo, se há trabalhos para serem realizados ou outras atividades. A mãe explica que, se houvesse o registro adequado no diário de bordo, diariamente, ela poderia acompanhar melhor as atividades do filho, já que ele, muitas vezes, não consegue dizer se há tarefas/trabalhos para serem desenvolvidos. Ela faz avaliações de julgamento, da estima social, da normalidade, do(a)s professor(a)s, em relação a essa ação, avaliando positivamente aquele(a)s que fazem anotações e, negativamente, aqueles que não fazem. Ela afirma que isso influencia, inclusive, nos estudos de recuperação.

Os familiares entrevistados fizeram avaliações de afeto, da subcategoria satisfação/felicidade, ao falarem do que o(a)s filho(a)s mais gostam na escola. Três participantes responderam que a forma como o(a)s professor(a)s se relacionam com o(a) filho(a) é o de que mais gostam na escola. Foram mencionado(a)s também as atitudes do diretor da escola, as quais demonstraram que tinha responsabilidade e sinceridade, a relação entre os pais e o(a)s professor(a)s, o atendimento da escola e a união. A mãe Elaine ressaltou a socialização. Vejamos:

(219) Entrev.: e a senhora, o que a senhora mais gosta na escola dela? Partic.: eu acho assim o jeito deles tratar ela, é muito bom. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(220) Partic.: as professoras muito educadas, tratam a gente muito bem e trata-o muito bem, gostam muito dele. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019)

(221) Partic.: da atenção, do diretor ... foi muito bom, a ... também foi muito boa, eles pegaram os dois diretores, assim, da sinceridade deles, de eles conversarem com a gente, da responsabilidade da escola, lá eu não tenho o que reclamar não. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(222) Partic.: se eu falar que é da socialização do Elvis com os colegas, ...mais da socialização. Entrev.: e em relação a ele você acha que ele também acha isso, que ele gosta dos amigos? Partic.: sim porque, assim, eu te falei que eu não mudaria ele de escola por causa de tanto que teve luta naquela escola e tá tendo mudança. Aí eu pensei em mudar ele de escola uma época, mas aí eu voltei atrás por causa disso, por causa dos colegas dele, da socialização. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

Em relação ao de que não gostam na escola, a maioria do(a)s entrevistado(a)s, seis, disseram que não têm nada a reclamar da escola. Uma mãe reclamou da falta de professor(a) de apoio para o filho e outra falou da falta de psicopedagoga na escola. A mãe Elaine reclamou de profissionais que têm preconceito com as crianças especiais e do(a)s que não fazem os

devidos registros no diário de bordo. Ela sugere, inclusive, que esse uso se torne obrigatório nas escolas para comunicação com os pais de aluno(a)s com deficiência. Vejamos:

(223) Entrev.: do que você menos gosta na escola, uma coisa que te contraria? Partic.: não tenho nada a reclamar da escola. Entrev.: não tem nada não? Partic.: não. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(224) Partic.: falta de igual à de psicopedagoga, falta de outros profissionais. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(225) Partic.: de atitudes de professores que têm sim preconceito contra as crianças especiais e que não passa informação pra mãe, pro pai, porque eu já pedi várias vezes informações pra alguns, tipo assim, o diário de bordo escrito, se negaram. Também tem essa questão, podia virar lei também, escrever no diário de bordo, já ter na lei “a criança especial tem que ter um diário de bordo”, onde toda atividade que ele não fez ou os progressos, deveriam ser escritos nesse diário pra família acompanhar. Porque tá certo, professores reclamam: tem pai que não acompanha, tem mãe que não tá nem aí, mas, tem sim uma minoria que tá importando, que nem no meu caso, eu importo, eu quero, então, eu acho que deveria ser feito isso, todas crianças ter esse diário de bordo para os pais que se interessem ajudar melhor os filhos e até também se necessário ter alguma maneira de acordar esses pais. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

No tocante à percepção dos pais/responsáveis em relação a algo que gostariam que fosse diferente na escola, dois(duas) participantes responderam que não gostariam que algo fosse diferente, pois está tudo bem. O(A)s demais participantes apontaram as seguintes sugestões: mais aulas de reforço, professore(a)s de apoio, outro(a)s profissionais na escola como psicopedagogo(a), psicólogo(a) e fonoaudiólogo(a). Um(a) participante manifestou o interesse que o(a) filho(a) estudasse em outro período, no vespertino, porque acha que nesse horário ele(a) renderia mais; outro(a) participante afirmou que gostaria que o(a)s professore(a)s acompanhassem mais o(a) filho(a) e outro(a) afirmou que gostaria que o(a) filho(a) tivesse mais força de vontade e aprendesse mais. Uma mãe explica que as atividades do filho na escola já são diferentes daquelas que o(a)s demais aluno(a)s fazem.

(226) Partic.: eu acho que poderia ter uma sala com esses outros profissionais pra ajudar tantas outras crianças que necessitam. Podia ter na escola uma sala só pra isso, com psicopedagogo, psicólogo, com fonoaudiólogo. Entrev.: um atendimento mais profissional? Partic.: é. Mais profissional porque nesse espaço não ia precisar levar tanto pra *APAE*, mas aqui teria uma ajuda mais avançada. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(227) Partic.: não, igual que eu te falei eu queria assim que ela tivesse um professor de apoio pra ela, porque ela fica muito apurada quando são as provas, “esses trens”. Entrev.: pra ajudar ela. Partic.: é pra ver dever, tem dia né? (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

(228) Partic.: não, se tivesse uma aula assim de reforço pra ele aprender mais. Entrev.: mais atividades no caso? Partic.: é. bem mais. (trecho da entrevista com Renata, mãe do aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(229) Partic.: mas já é diferente no caso, o trabalho deles pelo que a gente vê é diferenciado dos outros... Entrev.: ele já não faz as mesmas coisas que os outros coleguinhas fazem. Partic.: é. Você vê que a prova dele é diferenciada, é tudo. Entrev.: você acha isso bom? Partic.: é bom... (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

A mãe Elaine faz avaliações apreciativas negativas ao reclamar da atividade de ditado que é desenvolvida na sala de aula. Ela menciona também a correção oral de atividades, que com ele não funciona e, assim, os cadernos vão ficando incompletos. Ressaltamos que esse fato também foi percebido diversas vezes durante a observação de aulas. Quando as professoras não corrigiram as questões que tinham respostas pessoais, o(a)s aluno(a)s com deficiência deixaram em branco por não conseguirem elaborar suas respostas.

(230) Partic.: ah sim, gostaria que tipo assim, que nem uma professora faz, ele tá lá escrevendo devagar, aí a professora vai e chega e dá atenção pra ele e fala: Elvis, vamos, vamos fazer, cobrar ele né? O professor chegar lá e ver se ele tá fazendo realmente, porque tá certo, a sala é numerosa, têm muitos alunos, mas não são todos especiais. Não são todos, então eu acho assim, que o professor tem que chegar e... Entrev.: ... dar umas cutucadas. Partic.: é, dar umas cutucadas, ou senão, esperar porque têm, por exemplo, vai fazer um ditado... então, quando for fazer um ditado, tem que fazer né? Porque o aluno tem que ter concentração, [...] então dar o tema, ou o texto pra ele copiar, pra fazer a cópia [...] no caso ditado, por causa de correção oral, aí vai ditar e [...] e os cadernos vão ficando incompletos, vai virando aquele bolo, aí você quer caderno completo de colega e não tem caderno completo porque tem colega que não tem responsabilidade. Aí, eu corro atrás, pego um caderno tá em branco, pego outro tá pela metade, aí chega no professor, aí vira aquela coisa, vira aquele bolo. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

Como o(a)s estudantes com DI apresentam dificuldades na realização das atividades desenvolvidas em sala de aula, acreditamos que isso também ocorre em relação às atividades que devem ser realizadas em casa. Por isso, buscamos verificar se esse(a)s aluno(a)s têm ajuda da família para desenvolvê-las em casa. Quatro participantes responderam que procuram ajudar quando o(a)s filho(a)s pedem ajuda ou quando dão conta de ajudar; a avó explicou que na casa não tem ninguém para ajudar a neta com as tarefas; uma mãe respondeu que não ajuda porque não sabe ler nem escrever e três participantes disseram que os filhos não levam atividades para fazer em casa. Essa questão de o(a) estudante não ter alguém em casa que possa auxiliá-lo(a) com as tarefas também foi apontada por alguns familiares em outro momento da entrevista.

(231) Partic.: assim, eu tento ajudar, o que eu dou conta de ajudar ele eu até ajudo, mas as coisas que não dou conta. Entrev.: e ele pede ajuda? Partic.: pede, mãe, vem cá me ajudar e tem vez eu olho e falo: meu filho eu não sei. (trecho da entrevista com Renata, mãe do aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(232) Partic.: não, porque eu não dou conta de ler e nem de escrever. Entrev.: você não lê e nem escreve? Partic.: não. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(233) Entrev.: o senhor estava me contando antes da gente começar a gravar que ele não tem atividade de escola em casa, ele não faz nenhuma atividade? Partic.: não, não, não. Em casa, não. Entrev.: mesmo se o senhor perguntar ele não... Partic.: ...não ele chega e põe a mochila dele pra lá e não... Entrev.: ... aí pega só no outro dia na hora de voltar. Partic.: só no outro dia. (trecho da entrevista com Kennedy, pai do aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 02/07/2019).

Durante as entrevistas, os familiares do(a)s estudantes com DI também discutiram questões relacionadas ao ensino que é oferecido a esse(a)s aluno(a)s, como o AEE, a

aprovação/reprovação e aos componentes de que ele(a)s mais gostam. Todo(a)s o(a)s entrevistado(a)s afirmaram que o(a)s filhos frequentam a sala de recursos. Apenas três alunos, porém, têm professor(a) de apoio. Uma das mães explica que está tentando há algum tempo conseguir o(a) professor(a) de apoio para o filho, mas ainda não conseguiu. Seu dizer revela o que as professoras entrevistadas também apontaram: a dificuldade para o(a)s estudantes com DI conseguirem usufruir esse direito. Vejamos:

(234) Entrev.: e esse tempo todo ele estudou sem professor de apoio, né? Partic.: estudou. Entrev.: aí quando foi esse ano, nós conseguimos um professor de apoio, não sei se foi por meio da justiça, mas a gente chegou a ir à *Promotoria*, não sei se o senhor tem conhecimento. Partic.: é porque estava indo lá naquele colégio lá da praça né? Entrev.: é, porque antes não tinha o *AEE* aqui nesta escola e ele frequentava o *AEE* de lá né? Partic.: isso. Entrev.: aí agora a professora de apoio é o primeiro ano que ele tem né? Partic.: primeiro ano. Entrev.: nas escolas anteriores onde ele estudou também não tinha não, nunca teve? Partic.: não, não, nunca teve. Entrev.: e onde ele estudou antes de vir pra essa escola? Partic.: ele estudou na *Rua*...que nós moramos lá, estudou em ..., *Colégio* lá em ee agora aqui né. Entrev.: e como que as outras escolas faziam pra atender ele? Partic.: de vez em quando eles tinham lá um psicólogo, um médico pra conversar com ele. Entrev.: mas, na sala de aula? Partic.: não, não, não. Entrev.: não tinha atendimento especial. Partic.: não tinha. (trecho da entrevista com Kennedy, pai do aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 02/07/2019).

(235) Entrev.: você sabe me dizer por que que ele não tem professor de apoio? Partic.: é porque a gente ainda tá correndo atrás e ainda não conseguiu, tá esperando uma liberação. Entrev.: então, você já pediu na *Superintendência*, não autorizou. Partic.: isso. Entrev.: e você já pediu no *Ministério Público* também e tá aguardando. Partic.: isso. Tá aguardando. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

Na sequência discursiva 234, o pai, senhor Kennedy, explica que o(a) filho(a) nunca teve professor(a) de apoio e menciona as cidades e escolas onde ele(a) estudou anteriormente, nas quais ele também não tinha nenhum tipo de acompanhamento sistemático. Ao ser questionado sobre o atendimento que o filho recebia na escola, ele explica que era com profissional da saúde, mas que esse atendimento não era regular, acontecia de vez em quando. Ressaltamos que esse estudante cursou o sétimo ano em 2019 e está no oitavo ano em 2020, embora não esteja alfabetizado.

Em relação à aprovação/reprovação, quatro dos familiares responderam que o(a)s cinco estudantes já reprovaram em algum ano escolar; quatro disseram que não e um não soube responder.

(236) Entrevistadora: ele já foi reprovado em algum ano escolar? Partic.: não (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

(237) Entrev.: certo, ele já foi reprovado em algum ano escolar? Partic.: até hoje nenhum, até eu já peguei a conversar, pedir pra ver se não tinha jeito de não passar ele de ano, mas aí eles contaram que é lá de “riba” no caso que vem né. Aí não pode ser reprovado. Entrevistadora: por que você acha que ele não podia passar? Partic.: porque no meu modo de ver ele devia tá no primeiro ano hoje. Porque o aprendizado dele... Entrev.: ... em relação à idade você fala, em relação à turma. Partic.: é em relação, ele não dá conta de acompanhar entendeu? (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(238) Entrev.: você sabe me dizer se eles já foram reprovados em algum ano escolar? Partic.: sim, no primeiro ano deles na quinta série noé porque assim, eu que quis, eu assinei pra eles ficarem pra ver se eles aprendiam mais um pouco, porque eles vieram do sem saber nada, no eles não desenvolveram nada. Entrev.: e lá quando eles estudaram lá no eles não tinham professor de apoio? Partic.: não tinham. lá não tinha. Entrev.: lá não tinha nenhum atendimento específico pra eles? Partic.: não tinha. Entrev.: do primeiro ao quinto ano não teve em série nenhuma? Partic.: não teve. Entrev.: em ano nenhum? Partic.: em ano nenhum. [...]Partic.: o....., nadinha, ele não conhecia nem as letras, lá se pode falar que ele vivia assim, eles pediam pra gente levar na *APAE*, porque ele fazia acompanhamento na *APAE*, ele participava da *APAE*, eles iam quando eles estavam lá, mas dentro da escola mesmo não tinha acompanhamento nenhum, eles largavam os meninos lá, se quisesse aprender, aprendia; se não quisesse. Entrev.: e como eles faziam, por exemplo, na hora das avaliações? Partic.: aí eu não entendo, eles davam só nota baixa, às vezes, chamavam falavam que os meninos estavam regredindo, o que que era, e eu falei :não os meus filhos têm dificuldade de aprendizagem, mas nunca deram importância mesmo não, igual quando veio pro ...deram importância, agora no também. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

A mãe Ione, na sequência discursiva 237, conta que já tentou fazer com que o filho repetisse de ano, mas não conseguiu. A escola explicou-lhe que essas determinações vêm de instâncias superiores. A mãe Cecília, no entanto, afirma que os filhos foram reprovados porque ela quis que eles reprovassem. Ela queria que eles aprendessem mais, já que eles tinham vindo de outra escola “sem saber nada”. Ela nos conta que eles não tinham um atendimento específico na escola e eram mandados para atendimento na *APAE*. Ela afirma que a escola “largava os meninos lá, se quisesse aprender, aprendia; se não quisesse...” e que não davam importância quando ela dizia que eles tinham dificuldades de aprendizagem. Percebemos uma avaliação apreciativa de valoração negativa das escolas onde eles estudaram anteriormente. Ela explica que quando mudaram de escola, passando a estudar na escola onde estão matriculados hoje, essa situação se modificou. A escola onde estudam atualmente recebe uma avaliação apreciativa de valoração positiva.

Em relação a essa questão da reprovação, na etapa de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, ela é determinada, hoje, pela resolução 4256/2020, sobre a qual já discutimos anteriormente.

Ainda sobre como os pais avaliam e representam o ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI, procuramos saber também se o(a)s estudantes com DI participantes dessa pesquisa fazem os estudos de recuperação. Sete participantes do segmento de pais/responsáveis responderam que sim, um pai não soube informar e uma mãe respondeu que seu filho não fica em recuperação. Vejamos:

(239) Entrev.: nunca? Partic.: nunca. Entrev.: ficou em recuperação? Partic.: também não. Entrev.: também não. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).
(240) Entrev.: ele já ficou em recuperação alguma vez? Partic.: sim. Entrev.: sim? Partic.: sempre ele fica. Entrev.: sempre? Partic.: sempre. Entrev.: por quê? Partic.: porque no caso tem que adaptar a prova pra ele, e eu acho que os professores não estavam adaptando. E ele, como se diz, não consegue fazer aquela tarefa no tempo daquele colega, então ele ficava assim sem fazer, então, ele ficou muitas atividades sem

fazer, aí quando ele faz a recuperação, aí ele fica com a (ininteligível) o que tá ajudando ele a recuperação, então eu acho que isso também tá errado. Eu acho que deveria adaptar as atividades pra ele, durante o bimestre, não só durante a recuperação, porque ele recupera na recuperação em algumas matérias. Ele gosta de geografia, ele tem facilidade na geografia, na história, no inglês... (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

A mãe Elaine explica que o filho sempre faz a recuperação bimestral porque durante o bimestre, o(a)s professore(a)s não o atendem como deveriam, já que não fazem as adaptações nas avaliações, por exemplo. De acordo com a mãe, ele(a)s só fazem essa adaptação na avaliação de recuperação bimestral, assim o filho consegue recuperar a nota em alguns conteúdos. Em nosso entendimento, a mãe faz uma avaliação de julgamento, de sanção social negativa, do(a)s profissionais que não fazem as adaptações nas avaliações para o filho. Pensamos na sanção social porque, se houver denúncias, em situações como essas, o(a)s profissionais podem ser punido(a)s pela direção da escola. Ela afirma que isso está errado, pois a adaptação deveria ser feita durante o bimestre e não no final dele.

No tocante aos componentes curriculares pelos quais ele(a)s têm maior ou menor interesse, foram mencionados pelos familiares diversos componentes, mas os que mais se destacaram foram língua portuguesa e educação física (os de maior interesse) em matemática (o de menor interesse), dados que coincidem com as preferências do(a)s estudantes que não têm deficiência, pois, percebemos, no dia a dia nas escolas, que, geralmente, ele(a)s gostam mais de educação física e gostam menos de matemática. Nessas colocações, percebemos avaliações da categoria afeto, ligadas à felicidade quando falam do que o filho gosta e de infelicidade quando mencionam do que o filho não gosta.

(241) Entrev.: você sabe me falar sobre a matéria que ele mais gosta ou tem mais interesse? Partic.: Educação física. Entrev.: é educação física, você sabe por quê? Partic.: ele é invocado em esporte. Entrev.: gosta de esporte. Partic.: adora esporte. Entrev.: inclusive comentou comigo hoje que queria jogar futebol. Partic.: é, ele é invocado em esporte. Entrev.: e você sabe me dizer qual é a matéria que ele acha mais difícil? Partic.: Matemática e geografia. Entrev.: é, por quê? Matemática e geografia, mas sempre ou só esse ano? Partic.: sempre foi matemática, esse ano teve matemática e geografia. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(242) Partic.: se eu te falar que é educação física, você fala que é mentira. Entrev.: é mesmo? ele gosta de Educação Física? Partic.: adora, é o dia que ele mais gosta de ir pra escola. Entrev.: e qual matéria que ele acha mais difícil? Partic.: Matemática. Entrev.: por que que você acha que ele tem mais dificuldade em matemática? Partic.: eu acho que esse negócio de fazer conta, “esse trem”, eu acho que meio complicado e a cabecinha dele também é capaz que não ajuda. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(243) Partic.: ah, no meu modo de pensar, que eu vejo assim, que eles têm mais interesse é em português um pouco né. Entrev.: por que você sabe? Partic.: aí eu não sei por que principalmente o Pablo, sempre brinca com as palavras, desenha nessa parte aí. Entrev.: você acha que eles gostam mais de português. Partic.: gostam mais. Matemática sempre eles são reprovados, eles têm muita dificuldade em matemática. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

A mãe Ione utiliza o processo “adorar” para falar da felicidade do filho em relação à aula de educação física. De acordo com Martin e White (2005), há uma escala de intensidade lexical, em que o processo “gostar”, que foi o utilizado na pergunta, é de baixa intensidade e “adorar” é de alta. Em relação ao componente que o aluno Frederico tem mais dificuldades, ela explica que é matemática e faz uma avaliação de julgamento em relação à estima social, capacidade negativa, do filho: “a cabecinha dele também é capaz que não ajuda”.

6.4.3 Como os pais/responsáveis representam e avaliam discursivamente o(a)s filho(a)s com DI

Nesta subseção apresentamos a análise referente às representações e avaliações discursivas do(a)s filho(a)s com DI construídas pelos familiares do(a)s estudantes.

Podemos perceber que as representações e avaliações que emergem nos dizeres dos familiares entrevistado(a)s, mães, avó e pai, estão, no geral, relacionadas ao comportamento e à capacidade do(a)s filho(a)s.

O pai Kennedy representa o filho como alguém que tem problemas de saúde e que quer ir mais cedo para a escola:

(244) Partic.: já levou, mas o O é o seguinte, inclusive tem os papéis lá em casa, ele tirou a tomografia da cabeça, essas coisas têm tudo, [...] pra quem acompanhou, mas o médico não fala o que é que tem naquilo ali [...] não fala, tem até um cdzinho, tomografia. [...] lá em casa, um papelão grande, do crânio dele, da cabeça dele [...] Partic.: fez, mas o médico... Entrev.: ... o senhor não sabe o que deu? Partic.: não, fala algumas coisas lá no cd, mas não... Partic. O, hora de ir pra escola O, e ele quer vir mais cedo e o que você vai fazer lá uma hora dessas, onde você vai ficar lá?(trecho da entrevista com Kennedy, pai do aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 02/07/2019).

A mãe Cecília representa os filhos como alguém que tem dificuldades de aprendizagem, tímidos, quietos, “mais no mundo dele”. Percebemos avaliações de julgamento, da estima social, de normalidade negativa, em relação aos filhos.

(245) Partic.: os meus filhos têm dificuldade de aprendizagem [...] Partic.: o Pablo sim, o Paulo não. o Pablo é mais tímido, mais quieto, toda vida o Pablo foi assim, mais no mundo dele, acho que é mais do autismo dele também, ele fica mais...Partic.: e o Paulo assim, ele é acompanhado pela neurologista também, Dra. K, o quadro do Paulo, eles falam assim é cognitivo, dificuldade de aprendizagem. Do Pablo é esse caso também e autismo. (trecho da entrevista com Cecília, mãe dos alunos Pablo e Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

A mãe Neide representa o filho como muito tímido, afirma que ele não se expressa por vergonha, o que também foi apontado pelas professoras entrevistadas, mas ela comenta que ele tem receio também do(a)s professore(a)s. Essa questão do “medo” que o aluno tem de ser criticado também foi apontado nos dizeres das professoras. Vejamos:

(246) Partic.: apresenta, agora né, porque no começo do ano não estava lá essas coisas não, ganhou até vermelho. Entrev.: tinha vergonha? Partic.: ganhou vermelho por timidez. Timidez pra mim é uma coisa do tamanho dessa casa que eu tenho agora. Timidez na idade dele, eu também já tive isso. Entrev.: também era tímida? Partic.: isso. Eu tinha vontade de expressar, mas eu não tinha liberdade de expressar, atrás os meus colegas me criticando. Entrev.: você acha que ele passa por isso? Partic.: passa. Entrev.: você acha que ele não se expressa por vergonha dos colegas, por medo de críticas? Como é? Partic.: por medo do... não é pelos colegas, eu acho. eu creio sim, que eu saiba, os colegas respeitam muito ele, mas com medo do professor que sabe tudo na dinâmica dele, mas é aquele tabu: - se eu falar alguma coisa, ele vai me breçar: fulano, não é assim, não. Entrev.: você acha que ele tem receio disso? Partic.: isso. isso, eu acho que é assim. (trecho da entrevista com Neide, mãe do aluno Nicolas, 8º A, realizada em 16/06/2019).

A avó Simone representa a neta como alguém que está se desenvolvendo e é lenta. Vejamos:

(247) Entrev.: porque ela tá desenvolvendo, graças a Deus, lenta né? Entrev.: mais lenta que os demais? Partic.: é. (trecho da entrevista com Simone, avó da aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 12/06/2019).

Percebemos que a mãe Elaine constrói várias representações e avaliações a respeito do filho, em diferentes momentos da entrevista. Ela o representa como alguém que não aprendeu além do básico, como alguém que tem limitação, que se lembra apenas de alguns conteúdos estudados. Ela o representa também como desatento, por ele não saber informar acerca das atividades da escola, e como sem concentração, já que o filho não consegue desenvolver a atividade de ditado, por não ter a concentração necessária e se perder durante a realização. Essas avaliações são da categoria julgamento, da estima social negativa, relacionada à capacidade dele. Essa mãe avalia o filho também como alguém que é feliz na escola devido, principalmente, aos amigos que ele tem lá. Vejamos as ocorrências em que essas avaliações ocorrem:

(248) ele não aprendeu algo além do básico, que nem eu te falei, não sei se é por causa da limitação dele, mas eu acho que se adaptasse todas as provas ele ia aprender mais outros conteúdos. Tem conteúdo que você pode perguntar pra ele lembra, ele lembra sim. tanto em inglês, geografia, história e ciências, ele lembra, mas agora, têm outros conteúdos que ele não lembra. (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

(249) E, o que é pra fazer, tem trabalho? E aí ele é tão assim, desatento, que ele não sabe falar: - não mãe, não tem, acho que não. Aí como é que eu vou adivinhar o que ele tem pra fazer? (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

(250) porque agora ele é feliz sabe? Feliz naquela sala, com aqueles colegas dele. Entrev.: e em relação a ele você acha que ele também acha isso, que ele gosta dos amigos? Partic.: sim (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

(251) vai fazer um ditado, ditado ele se perde, ele não tem concentração, vira um emaranhado na cabeça dele, o ditado. [...] porque o aluno tem que ter concentração, mas ele não tem, porque ele tem muita matéria que ele se perde, no caso ditado, por causa de correção oral, aí vai ditar e ele não dá conta de acompanhar e os cadernos vão ficando incompletos, vai virando aquele bolo, (trecho da entrevista com Elaine, mãe do aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 23/04/2019).

Notamos que a mãe constrói as avaliações por meio de processos relacionais atributivos, em que aparece o processo **ser** + um **atributo** (**é desatento, é feliz**), processos mentais cognitivos (não **lembrar** dos conteúdos, não **aprender** além do básico, não **ter** concentração, **perder-se** durante a atividade, não **dar conta**) e emotivo (**gostar**-subentendido em sua fala ao responder que o filho gosta da escola).

A mãe Juliana representa o filho como alguém que tem um bom desenvolvimento, mas que precisa do apoio do(a)s professore(a)s, para que não perca o ano escolar, isto é, para que não seja reprovado. Vejamos:

(252) Partic.: sempre teve um apoio de professor sempre tá ajudando ele pra não perder o ano. (trecho da entrevista com Juliana, mãe do aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

Na sequência discursiva²⁵³, a mãe Ione representa o filho como alguém que tem interesse nas coisas que estão acontecendo no momento e que gosta de conversar sobre elas. Nós retomamos algo que ela tinha nos contado antes de começarmos a gravação da entrevista, quando ela nos falou sobre os conhecimentos de mundo que o filho tem, que ele manifesta muito interesse por outras questões fora do contexto escolar, como, por exemplo, assuntos relacionados à política, as festas da cidade, aos campeonatos de futebol, que, inclusive, ele treina na escola de futebol da cidade. Percebemos que, de acordo com a mãe, o desempenho dele é insuficiente em relação ao letramento escolar, mas, em seu dia a dia, ele demonstra ter outros conhecimentos, também necessários a sua participação social, o que podemos relacionar ao modelo de letramento ideológico. Também destacamos o fato de o aluno ficar calado e tímido na sala de aula e, fora do contexto da escola, manifestar outro comportamento. Ela também o representa, em outro momento da entrevista, como alguém que não consegue acompanhar o conteúdo e que, por isso, seu aprendizado está em nível de primeiro ano. Ela constrói uma avaliação apreciativa em relação à aprendizagem dele, que também é negativa. Vejamos:

(253) Entrev.: você tinha me dito aqui também antes da gente começar gravar que ele tem interesse pelas coisas assim do mundo, vamos dizer, pela festa *Agropecuária*, pelos jogos de futebol é isso? Partic.: isso. Entrev.: o interesse dele, de política, de conversar desses assuntos fora dos conteúdos de escola, ele gosta?

Partic.: isso, tem conversa pro dia inteiro e a noite também. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(254) é em relação, ele não dá conta de acompanhar entendeu? (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(255) Partic.: eu acho que esse negócio de fazer conta, “esse trem”, eu acho que meio complicado e a cabecinha dele também é capaz que não ajuda. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

(256) Partic.: mas já é diferente no caso, o trabalho deles pelo que a gente vê é diferenciado dos outros...[...]. Partic.: é, você vê que a prova dele é diferenciada, é tudo. Entrev.: você acha isso bom?

Partic.: é bom, porque ele não dá conta de fazer o necessário que os outros fazem né? Ele é um menino muito calmo. [...]eu acho que um menino que nem o F, no meu pensamento não adianta forçar muito não, entendeu? Eu penso que não, se forçar fica pior, entendeu? Tem que deixar ele com o tempo. [...] Partic.: é o tempo dele. (trecho da entrevista com Ione, mãe do aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 03/06/2019).

Como podemos perceber, a mãe Ione constrói avaliações de julgamento, de estima social negativa, relacionada à capacidade do filho, em alguns momentos da entrevista: quando afirma que ele não dá conta de acompanhar e quando diz que a “cabecinha dele não ajuda”. No entanto, em relação ao seu comportamento no dia a dia, ela faz avaliações positivas. Ela ressalta que ele é calmo, que é conversador, já que tem assunto para o dia e a noite inteiros e tem interesse pelas coisas que acontecem a sua volta. São avaliações da categoria julgamento, da estima social positiva, relacionadas a sua capacidade.

A mãe Maria, assim como a mãe Renata, representa o filho como alguém que sempre teve dificuldades na escola, que fica sempre em recuperação e que já foi reprovado em anos escolares anteriores.

(257) Entrev.: você acha que o J tem alguma dificuldade com a escola? Partic.: tem. Entrev.: o que você acha que é? Partic.: na atividade dele. Entrev.: mas, ele sempre teve dificuldade nas outras escolas também ou não? Partic.: sim, em todas. Partic.: não, ele tem só o reforço lá né. [...] na segunda. [...]Partic.: uma hora. Entrev.: ele vai toda segunda? Partic.: aham, toda segunda-feira [...] Entrev.: ele já foi reprovado? Partic.: já. Entrev.: você sabe a série? Partic.: acho que no quinto. Entrev.: e ele fica em recuperação? Partic.: fica. (trecho da entrevista com Maria, mãe do aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(258) Partic.: não, ele tá fazendo reforço só dia de segunda-feira. [...] quinze pras quatro, vai até as cinco e quinze, é o reforço [...] você sabe me contar se ele já foi reprovado em algum ano escolar? Partic.: foi no sexto ano. Entrev.: ele fica em recuperação alguma vez? Partic.: ele já bombou algumas vezes e ele repetiu. Entrev.: mas, recuperação você não sabe não? (trecho da entrevista com Renata, mãe do aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

6.5 A voz do(a)s aluno(a)s com DI: como eles se representam, se avaliam e representam o ensino que lhes é oferecido na escola

Nesta subseção, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com o(a)s estudantes com DI participantes desta pesquisa. Como já foi explicado anteriormente, são 10 estudantes das duas escolas em que foi realizada a pesquisa. Optamos por apresentar a análise dessas entrevistas seguindo a ordem em que os tópicos foram discutidos com o(a)s estudantes.

Conforme Apêndice A, roteiro de entrevista, fizemos perguntas associadas ao perfil de cada um(a), à trajetória escolar dele(a)s e perguntas voltadas para a investigação da relação dele(a)s com a escola, com as professoras, os colegas e com a família e relacionadas ao ensino que lhes é oferecido.

As informações referentes ao perfil do(a)s entrevistado(a)s e à sua trajetória escolar, estão na seção 5. As respostas às outras questões do roteiro são apresentadas nesta seção. Na análise desses dados, como fizemos nas seções anteriores, olhamos para as categorias interdiscursividade (significado representacional) e avaliação (significado identificacional). Desse modo, observamos quais discursos são articulados nos dizeres do(a)s discentes, como eles se avaliam e se representam, como representam e avaliamos componentes curriculares, colegas e professoras e o próprio processo de aprendizagem. Além disso, articulamos, na análise, o que apresentamos sobre os documentos relacionados à inclusão, à inclusão de aluno(a)s com DI, ao ensino da leitura e analisamos como os diferentes elementos da prática social da inclusão se articulam.

Durante a entrevista com o(a)s aluno(a)s, procuramos saber acerca de quais componentes curriculares ele(a)s mais gostam e quais acham mais difíceis. Em relação aos primeiros, ele(a)s mencionaram: educação física, ciências, geografia, matemática, português e inglês. Os mais mencionados foram língua portuguesa e língua inglesa. Em relação às explicações sobre por que gostam de tais componentes curriculares, ele(a)s, no geral, não dão motivos específicos. Achamos importante esclarecer também que, no geral, o(a)s participantes deram respostas muito sucintas, às vezes, monossilábicas, sem grande elaboração e sem nos dar a oportunidade para prolongar a discussão dos tópicos. Vejamos:

(259) Entrev.: de qual matéria você mais gosta? Partic.: Educação Física. Entrev.: Educação Física, por quê? O que você gosta na aula de educação física? O que você faz na aula de educação física? Partic.: brincando. Entrev.: fica brincando? de bola? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 09/07/2019).

(260) Partic.: português. Entrev.: português, por quê? Partic.: matéria mais boa né. Entrev.: mais tranquilo? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(261) Entrev.: de que matéria você mais gosta na escola, a hora que chega a professora assim, você fala: oba essa aí eu gosto. qual é a matéria que você mais gosta? Partic.: nenhuma. Entrev.: nenhuma? mas, nem Educação Física? Partic.: educação física eu gosto. Entrev.: você gosta? Você faz o que na educação física? Partic.: Matemática. Entrev.: ah, matemática você não gosta? Partic.: eu gosto. Entrev.: ah, você gosta? é mesmo? Partic.: é. Entrev.: e Educação Física? Partic.: gosto. Entrev.: gosta também? Mas você participa da aula? Partic.: não. Entrev.: você fica fazendo o quê? Partic.: sentado. Entrev.: sentado, sem fazer nada? Partic.: é. Entrev.: mas, nem brinca com a molecada? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Pablo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(262) Partic.: agora eu estou gostando mais de português. Entrev.: é, por quê? Partic.: eu tô gostando. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019)

(263) Partic.: português. Entrev.: por que você gosta de Português? O que que tem em português que você gosta? Partic.: não assim, só porque eu gosto da matéria. Entrev.: você gosta de ler? Partic.: é. Entrev.: você gosta de escrever? Partic.: gosto. (trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(264) Partic.: gosto mais de matemática e inglês. Entrev.: e por que você gosta mais de matemática? Partic.: é porque matemática é uma coisa que a gente tem que usar pra sempre. Entrev.: é? Partic.: é tipo, tipo assim, você vai trabalhar numa firma, aí tem que gravar, tem que fazer algumas contas de coisa que tá precisando ou não. Entrev.: e de Inglês, por que você gosta de inglês? Partic.: porque talvez se eu for viajar pra algum país, aí se falar a língua inglês, aí eu sei falar. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

Podemos associar o dizer do aluno Frederico, ao afirmar que gosta de educação física, conforme excerto 259, ao que foi apontado por sua mãe, durante a entrevista: ele gosta muito de futebol e treina várias vezes durante a semana na escolinha de futebol do município. O estudante Paulo, excerto 260, faz uma avaliação apreciativa do componente português, afirmando que essa matéria é “**mais boa**”. O aluno Pablo, primeiramente afirma que não gosta de nenhuma das matérias. Com nossa insistência de entrevistadoras, ele acaba afirmando que gosta de matemática e de educação física, porém nessa aula não faz nada, fica sentado, conforme excerto 261.

Como podemos perceber, as respostas do(a)s participantes são breves e ele(a)s não elaboram explicações para o porquê de suas preferências por determinado componente curricular. Apenas um do(a)s participantes, o aluno Bruno, conforme excerto 264, elaborou suas explicações. Ressaltamos que ele foi diagnosticado, primeiramente com dislexia, depois com disgrafia. No entanto, como apontado na observação das aulas, ele não apresenta dificuldades de compreensão e é muito participativo. Ele avalia o componente matemática como algo que é importante para o campo do trabalho e inglês como necessário para viagens.

No tocante ao componente curricular que ele(a)s consideram mais difícil, foram apontados geografia, história, ciências e matemática. Do(a)s dez participantes, seis disseram que é matemática, conforme excertos a seguir:

(265) Entrev.: e qual matéria que você acha mais difícil? Partic.: não sei não. Entrev.: não sabe não, qual você acha mais difícil? Partic.: a outra ... né? Entrev.: a...de geografia? Partic.: é. Entrev.: você acha mais difícil? Partic.: um pouco né. Entrev.: por que que você acha difícil? Partic.: porque eu acho. (trecho da entrevista com o aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 03/07/2019).

(266) Partic.: matemática. Entrev.: por quê? Partic.: por causa daqueles cálculos lá. Entrev.: os cálculos são difíceis? Partic.: é. Não, os cálculos são mais ou menos que eu lembro da fórmula, é porque senão fica difícil. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(267) Partic.: matemática. Entrev.: por quê? Partic.: muita conta né. (trecho da entrevista com o aluno Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(268) Partic.: matemática. Entrev.: por quê? O que você acha difícil na matemática? Partic.: as contas. (trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(269) Partic.: ciências. Entrev.: Ciências, por quê? Partic.: porque tem umas coisas que é muito estranha lá. A gente não sabe direito. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019)

(270) Entrev.: E qual matéria você acha mais difícil? Partic.: matemática e inglês. Entrev.: Por quê? Partic.: porque que é mais complicado. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

Percebemos que, em relação ao componente que avaliam como mais difícil, a maioria conseguiu dar uma explicação: quanto à matemática, afirmaram que é devido às contas e cálculos que têm de fazer. O aluno Elvis falou a respeito de ter de se lembrar da fórmula para realizar os cálculos. O aluno Bruno avalia como “estranhas” o que aprende no componente de ciências. Também chamou nossa atenção o fato de um aluno, o Orlando, não se lembrar do nome do componente curricular, mas sim da professora que o ministra. Isso ocorreu tanto em relação ao componente de que gosta quanto ao que acha mais difícil. Provavelmente, ele associa gostar do componente a gostar da professora e vemos, mais uma vez, como as relações marcam o processo de ensino-aprendizagem e a prática social da inclusão.

Parece-nos que importa bastante o quanto o(a) aluno(a) interage com a professora, pois, às vezes, o fato de se relacionar muito bem com a professora pode interferir na forma como ele(a) vê o conteúdo estudado em sala. Podemos afirmar isso porque, ao entrevistar um dos alunos e a aluna, percebemos que ele(a)s não conseguiram mencionar o nome do componente curricular, mas disseram que era a matéria da professora “x”, demonstrando claramente que gostam da professora.

Como já dissemos, procuramos saber como são as relações construídas pelo(a)s estudantes com DI com os colegas e com o(a)s professore(a)s. Sete do(a)s entrevistado(a)s afirmaram que se relacionam bem com todo(a)s o(a)s colegas de sala; o aluno Pablo afirmou que não se relaciona com o(a)s colegas. A estudante Ester disse que se relaciona bem com apenas um colega, que tem a mesma dificuldade que ela; depois ela acrescenta mais dois nomes. Percebemos que ela se identifica como alguém que tem dificuldades e assim também em relação a um dos colegas, com quem tem mais afinidade. O aluno Bruno afirmou que tem problemas com apenas um colega de sala e o aluno Elvis disse que é quieto, mas quando está com dois amigos, ele fica à vontade. Nós interpretamos esse seu dizer como algo semelhante a ficar quieto quando está longe dos dois colegas e “relaxar” quando está com eles.

(271) Entrev.: como que você se relaciona com seus colegas? Você tem colegas na sala? Partic.: não. Nenhum. Entrev.: Você não senta junto pra fazer alguma tarefa? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Pablo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(272) Entrev.: e como que é a sua relação com os colegas de sala? Como é que você se relaciona com eles? Partic.: é boa. Entrev.: é boa. Você convive bem com todos? Partic.: sim. (trecho da entrevista com o aluno Nicolas, 8º A, E1, realizada em 16/06/2019).

(273) Entrev.: como é a sua relação com os coleguinhas de sala, você tem colegas na sala? Partic.: tem. Entrev.: vocês sentam juntos, brinca, conversa, como é? Partic.: brinco, converso. Entrev.: e na hora do recreio? Partic.: brinco. (trecho da entrevista com o aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 09/07/2019)

(274) Entrev.: quem são seus amigos na sala de aula? Partic.: todos. Entrev.: todos os meninos? Partic.: é. Entrev.: vocês brincam durante o recreio? Partic.: eu brinco um pouco né. Entrev.: você brinca de quê? Partic.: de nada, de correr, nada. Entrev.: de correr não? Partic.: não. Entrev.: então de que você brinca na hora do recreio? Partic.: de ficar lá conversando. (trecho da entrevista com o aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 03/07/2019).

(275) Entrev.: como é a sua relação com os colegas de sala? Como você se relaciona? Partic.: normal. Sou quieto, mas quando fico com os amigos, tipo, I, S, eu fico à vontade. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(276) Partic.: só um coleguinha que eu tenho, mas ele tem a mesma dificuldade que eu, que é o A, só. Entrev.: só com ele que você se relaciona bem? Partic.: ele e o P, só os dois. Entrev.: e com os outros, por que você não se relaciona com eles? Partic.: tem um só que o ano passado eu gostava dele, K. Ele, nós é mais amigos assim, nós brinca no recreio, conversa. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

(277) Partic.: eu tenho um problema com o C da minha sala. Entrev.: é, que problema? Partic.: é, sempre fica enjoando a gente, fica xingando a gente. Entrev.: e fora isso? Partic.: nenhum. Entrev.: se relaciona bem com todos, com os demais? Partic.: aham. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(278) Entrev.: como é a relação sua com os colegas de sala? Partic.: boa. Entrev.: você se relaciona bem com todo mundo? Partic.: demais. Entrev.: não tem problema com nenhum colega? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

Embora a maioria do(a)s estudantes com DI tenham avaliado que se relacionam bem com o(a)s colegas de sala, o que percebemos, na sala de aula, durante as observações, foi que ele(a)s, diferentemente do que afirmaram, não interagem com o(a)s demais colegas, nem mesmo conversam com o(a)s que estão mais próximo(a)s. Naqueles momentos, atribuímos esse comportamento à timidez e talvez ao tipo de estratégia utilizada pelas professoras, que não favoreceu essa interação. Não foi possível observar, por exemplo, como se comportariam durante uma atividade realizada em grupos. Observamos que para avaliar a relação com o(a)s colegas, dois entrevistados utilizaram o atributo “**boa**”, conforme excertos 272 e 278. Os demais preferiram falar sobre o que fazem juntos com os colegas, utilizando os processos “**brincar**”, “**conversar**” e “**correr**”. Percebemos, também, na discussão desse tópico, que o aluno Elvis se representa como quieto e normal, excerto 275, e a aluna Ester se representa como alguém que tem dificuldades, excerto 276.

Também observamos que em alguns momentos, alguns(mas) aluno(a)s elaboram umas respostas um pouco confusas, como a do aluno Orlando, por exemplo. Ao ser questionado a respeito de que ele brinca, ele responde que “de nada, de correr, nada, de ficar lá conversando”.

No que concerne ao relacionamento com o(a)s professore(a)s, praticamente todo(a)s o(a)s aluno(a)s entrevistado(a)s disseram que se relacionam bem, que não têm problemas com o(a)s professore(a)s, o que percebemos como avaliação afetiva de satisfação. Apenas uma estudante destacou que não se relaciona bem com alguns(mas) professore(a)s, as da área de exatas e na sequência explicou que não consegue fazer as atividades de Matemática e de Física. Ela se representa como alguém que “não dá conta de fazer ‘as contas’”. Chama a atenção em seus dizeres, que ela utiliza o pronome pessoal de primeira pessoa do plural “nós” para se referir a si mesma, o que foi percebido também em outros momentos da entrevista. Ela fez uma avaliação afetiva negativa, de insatisfação, conforme excerto 279. Essa foi a segunda vez, durante a entrevista, que ela mencionou sua dificuldade com essa área. Ela articula o discurso

da incapacidade para falar de seu desempenho nesses conteúdos. O aluno Nicolás disse que fica “amigo” do(a)s professore(a)s, excerto 280, o que revela uma relação de proximidade. O aluno Elvis, mais uma vez, utilizou o atributo “normal” para avaliar sua relação com o(a)s professore(a)s, conforme excerto 281. O aluno Jonas avaliou sua relação com o(a)s professore(a)s como “mais ou menos”, conforme excerto 282. Vejamos:

(279) Entrev.: Participante: com uns sim, outros não. [...], mas, é porque as professoras da área de exatas, né? É matemática, é física. Aí nós não dá conta. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

(280) Entrev.: e com a professora, com os professores no geral? Partic.: eu fico amigo deles também. Entrev.: você é amigo de todos? Partic.: sim. (trecho da entrevista com o aluno Nicolás, 8º A, E1, realizada em 16/06/2019).

(281) Entrev.: como você se relaciona com os professores no geral? Partic.: os professores? Entrev.: é. Partic.: sei lá, normal. Entrev.: não tem problema com nenhum não? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(282) Entrev.: e com as professoras? Partic.: mais ou menos. Entrev.: mais ou menos, não conversa muito não? Partic.: não. Entrev.: e com a escola no geral? Partic.: converso. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

Procuramos saber, também, como é a relação desse(a)s estudantes com DI com os familiares. Esclarecemos que todo(a)s o(a)s participantes vivem com mãe, pai (ou padrasto) e irmãos, exceto uma aluna, que vive com os avós, conforme podemos observar nas sequências discursivas seguintes:

(283) Entrev.: e como você se relaciona em casa com sua família? é boa a relação? Partic.: é. Entrev.: você não briga muito não? Partic.: só às vezes. Entrev.: só de vez em quando? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Pablo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(284) Partic.: eu sou quieto. Pode dizer, eu quase não converso muito assim, mas eu converso. Entrev.: você não é de conversar muito não? Partic.: não, a gente conversa o que tem que conversar. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(285) Entrev.: como é lá na sua casa, você briga com alguém dentro de casa, você convive muito bem com todo mundo, como é? Partic.: nada, minha mãe que fica mexendo nas coisas né. Entrev.: quem fica mexendo nas coisas? Partic.: minha mãe. Entrev.: sua mãe? Partic.: é, os “trens” que ela não sabe mexer ela fica pegando lá. Entrev.: Aí você fica bravo? Partic.: fico. Entrev.: e que acontece? Partic.: nada. Entrev.: aí seu pai dana? Partic.: dana. (trecho da entrevista com o aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 03/07/2019).

Sete dele(a)s avaliaram a relação com as pessoas da família com o atributo “boa” ou disseram que se dão bem, o que percebemos como uma avaliação positiva de felicidade, da categoria afeto. O aluno Orlando sinalizou que tem problemas com a mãe, que fica “mexendo em suas coisas”. Nesse caso, soubemos, por meio da entrevista com o pai, que a mãe desse aluno tem problemas mentais, mas que manifesta o desejo de aprender a escrever e que, por isso, “mexe” nos materiais escolares do filho. O pai dele explicou que ela nunca frequentou a escola porque seus pais não a colocaram para estudar. Provavelmente, esse “mexer”, a que se refere o aluno, significa ela pegar os materiais de escola dele e rabiscá-los, pois a escola teve

conhecimento que isso ocorre, algumas vezes. O aluno Elvis, mais uma vez, utilizou o atributo “**quieto**”, dessa vez para falar da relação com a família

No que diz respeito à escola e ao ensino que lhes é oferecido, o(a)s estudantes disseram o seguinte:

(286) Partic.: pra mim, a escola melhor que tem é essa daqui, porque desde o sexto ano que eu venho estudando, já há cinco anos que eu tô aqui. Entrev.: você gosta dessa escola? Partic.: há mais de cinco anos que eu tô aqui. Entrev.: mas, você gosta dela? Partic.: gosto. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

(287) Entrev.: o que que você acha da escola que você estuda? Partic.: eu não sei como dizer isso não. Entrev.: você acha a escola boa, ruim, legal, cansativa? Partic.: é boa, tem que achar bom a escola. Entrev.: tem que achar bom, mas você acha? Partic.: eu acho legal. Eu vou lá encontro meus amiguinhos, estudo (ininteligível) é bom. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(288) Entrev.: conta pra mim o que você acha dessa escola? Partic.: é muito boa. Entrev.: você gosta de vir pra escola? Partic.: gosto. Entrev.: você vem todo o dia? Partic.: venho. Entrev.: e as coisas que as professoras te ensinam na sala de aula, o que você acha? Partic.: bom. Entrev.: bom também, você aprende? Partic.: aprendo. Entrev.: aprende tudo que elas ensinam? Partic.: aprendo. (trecho da entrevista com o aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 03/07/2019).

(289) Entrev.: o que você acha da escola onde você estuda? Partic.: bem. Entrev.: é boa a escola? Partic.: é. Entrev.: e as coisas que você aprende na escola, o que você acha? O que você aprende em geografia, história, ciências, o que você acha das coisas que você aprende nessas matérias? Partic.: aprende muitas coisas. Entrev.: você aprende muitas coisas, as coisas são fáceis, são difíceis? Partic.: ah tem umas que são fáceis. Entrev.: tem umas que são fáceis e outras difíceis? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(290) Entrev.: e me conta o que que você acha da escola? Partic.: uai, eu acho legal ela, muito bom. Entrev.: é? Partic.: muito boa. Entrev.: e o que você acha das coisas que você aprende na escola? Partic.: eu gosto das coisas que eu aprendo na escola, gosto muito. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(291) Entrev.: e o que você acha da escola? Partic.: bom. Entrev.: e o que você acha das coisas que você aprende lá? Partic.: agora lascou. Entrev.: lascou, por quê? Pode falar. Partic.: porque tem o quem eu gosto e o quem eu não gosto. Entrev.: ah, tá, você fala das professoras? Partic.: é, das professoras e tudo. Entrev.: e das matérias? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(292) Entrev.: você está gostando da escola onde você estuda? Partic.: não. Entrev.: por que você não gosta? Partic.: não sei. Entrev.: não sabe não? Partic.: não. Entrev.: você não gosta de ir pra escola não? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Pablo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

Percebemos que o(a)s estudantes, no geral, fazem avaliações apreciativas positivas em relação à escola e ao ensino que lhes é oferecido, em sua maioria, usando os atributos “**boa**” e “**legal**”. A aluna Ester intensificou sua avaliação afirmando que é “a melhor escola que tem”. Um dos alunos, o Pablo, afirmou que não gosta da escola e não soube explicar por quê. Nesse caso, acreditamos que o fato de não gostar da escola o afeta negativamente, por isso avaliamos seu dizer no domínio do afeto, na subcategoria da infelicidade.

Também observamos que ele(a)s constroem as avaliações utilizando o processo mental emotivo “**gostar**” e, às vezes, com a circunstância “**muito**”. Constroem avaliações também com o processo relacional atributivo em que utilizam o processo “**ser**” associado aos atributos “**boa**”, “**bom**” e com o intensificador “**muito**” (“**muito boa**”). Identificamos avaliações construídas, ainda, com o processo mental cognitivo “**achar**” + os atributos “**legal**” e “**bom**”. Nas avaliações

relacionadas ao ensino, o(a)s estudantes também utilizam o atributo “**bom**” e o processo mental cognitivo “**aprender**”, às vezes, intensificado pela circunstância “**muito**”, o que demonstra que ele(a)s avaliam positivamente o ensino, conforme destaques nos excertos 286-292.

Em relação ao de que mais gostam na escola, ele(a)s mencionaram: de brincar, de fazer tarefas, do lanche, de aprender, da hora do recreio e da aula de educação física. Essas duas últimas foram as mais mencionadas. Já em relação ao que não gostam, mencionaram: de tarefas, de brincar de vôlei, do 5º horário e, a mais mencionada, da hora do recreio. Dois alunos responderam “de nada” para afirmar que não há o que lhes desagrade na escola. As justificativas para não gostarem da hora do recreio foram o barulho e o fato de o(a)s aluno(a)s “fazerem gracinha”. Vejamos os excertos:

(293) Entrev.: o que você mais gosta na sua escola? Partic.: o lanche. Entrev.: e do que você menos gosta na escola? Partic.: menos gosto? Entrev.: é, o que você não gosta lá, ou gosta pouco? Partic.: nenhum. Entrev.: não tem uma coisa assim não? Você gosta de tudo? Partic.: quase tudo. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(294) Entrev.: do que você mais gosta aqui nessa escola? Partic.: não sei não. Entrev.: e do que você menos gosta? Você fala: ixi, não gosto desse negócio, brincar de vôlei. Entrev.: você não gosta? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 09/07/2019).

(295) Entrev.: do que você mais gosta na escola? Partic.: a hora do recreio. Entrev.: o que você faz na hora do recreio? Partic.: muita coisa. Eu gosto... Entrev.: a hora que você mais gosta é do recreio? Partic.: é. Entrev.: e a hora que você menos gosta na escola? Partic.: que eu menos gosto? Entrev.: é. Partic.: o quinto horário. Entrev.: quinto horário por quê? Partic.: porque vai precisar ir embora. Entrev.: você não gosta de vir embora? Partic.: eu gosto, é porque está perto de ir embora. Entrev.: então, você tinha que achar era bom e não ruim, ou é porque você fica pensando que demora? Partic.: demora. (trecho da entrevista com o aluno Nicolas, 8º A, E1, realizada em 16/06/2019).

(296) Entrev.: do que você mais gosta na sua escola? Partic.: de educação física. Entrev.: e do que você menos gosta na sua escola? Partic.: nada. Entrev.: não tem nada que te contraria não lá na escola? Você gosta de tudo? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(297) Entrev.: do que você mais gosta aqui nessa escola? Partic.: é o quê? Entrev.: é, alguma coisa que você gosta muito aqui na escola? Partic.: não sei não. É brincar, né. Entrev.: e qual é a coisa que você menos gosta, que você não gosta? Partic.: o quê? Entrev.: é, aqui na escola, alguma coisa que você não gosta, que não te agrada. Partic.: menino começar a fazer gracinha né. Entrev.: você tá falando fazer gracinha durante a aula ou durante o recreio? Partic.: é o recreio. Entrev.: no recreio que você não gosta. Partic.: não gosto. (trecho da entrevista com o aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 03/07/2019).

(298) Entrev.: se fosse pra você me contar o que você mais gosta nessa escola, o que que você diria? [...] Partic.: Educação Física. Entrev.: Educação Física, por quê? Partic.: além da gente tá brincando a gente tá interpretando o corpo da gente, físico. Entrev.: e do que você menos gosta aqui nessa escola? Partic.: deixa ver... hora do recreio. Entrev.: hora do recreio você não gosta? Partic.: não. Entrev.: por quê? Partic.: é muito barulho. Entrev.: você não gosta do barulho? Partic.: não. Entrev.: te incomoda? Partic.: muito. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(299) Partic.: muitas coisas. Entrev.: por exemplo? Partic.: recreio. Entrev.: durante o recreio você brinca? Partic.: não, fico sentado no banco conversando. Entrev.: conversando com quem? Partic.: colegas. Entrev.: e na sala de aula você não conversa não? Partic.: bastante. Entrev.: e do que você menos gosta na escola? Partic.: tarefas. Entrev.: você não gosta de tarefa nem de sala nem de casa? Partic.: não, de casa não gosto não. Entrev.: você não gosta de nenhuma? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Paulo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(300) Entrev.: e do que é que você mais gosta na escola? Alguma coisa que você pensa oba, agora tem ou então, eu gosto. Partic.: recreio animado. Entrev.: que são os trotes do terceiro? Partic.: isso. Entrev.: e do que você menos gosta na escola? Partic.: das aulas. Entrev.: de todas? Partic.: isso. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(301) Entrev.: e do que você mais gosta nessa escola? Partic.: de aprender, você fala? Entrev.: de qualquer coisa. Entrev.: o que que você mais gosta na escola? Partic.: das matérias, porque muitas matérias chamam

a atenção da gente. vou dar um exemplo, igual à sociologia, ela chama muito a atenção da gente pra sociedade e a Biologia chama muito a atenção da gente na vida né, o que que a gente aprende. Entrev.: e me conta um negócio, do que você menos gosta na escola? Partic.: menos gosta? Entrev.: é. Partic.: o recreio. Entrev.: você não gosta do recreio, por quê? Partic.: é o mais chato. Entrev.: por quê? Partic.: eu prefiro aprender mais. Entrev.: é, você não gosta do recreio não? E durante o recreio você fica sozinha ou você fica com alguém? Partic.: nós vem, nós faz uma roda aqui eu, mais o A e o P e nós fica sentado conversando. Entrev.: só os três? Partic.: é, sobre as matérias. Entrev.: e vocês lancham, vão lá na cantina lancham? Partic.: nós tá lanchando agora, eu o P e o A. Entrev.: ah, antes vocês não lanchavam não, por que que mudaram de ideia? Partic.: nunca lanchei na escola. Entrev.: por que mudou de ideia? Partic.: porque eu morro de vergonha. Entrev.: ah, mas por que você mudou de ideia? Morria de vergonha, agora não tem mais não? Partic.: não. Entrev.: ah tá. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

(302) Entrev.: e lá na escola, o que você mais gosta lá na escola? Partic.: tarefa. Entrev.: das tarefas? Partic.: é. Entrev.: e do que você não gosta de jeito nenhum na escola? Partic.: não sei. (trecho da entrevista com o aluno Pablo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

Percebemos que o recreio foi o mais apontado como algo de que o(a)s estudantes entrevistado(a)s mais gostam. Dois alunos(a)s não justificaram por que gostam do recreio. Em relação ao “recreio animado”, mencionado pelo aluno Jonas, esclarecemos que se trata de um projeto da escola 2, em que uma vez por mês o(a)s estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio fazem trote durante o recreio: geralmente há música, ele(a)s se fantasiam de acordo com o tema do trote, fazem algumas promoções para arrecadar dinheiro para a formatura etc. É um momento de alegria e descontração para todo(a)s o(a)s aluno(a)s do turno. O aluno Jonas, ao ser questionado em relação ao que não gosta, mencionou as aulas, ou seja, nos cinco horários ele faz coisas de que não gosta enquanto está na escola: assistir às aulas. Acreditamos que essa é uma avaliação apreciativa de valor muito negativa da escola, que provavelmente o afeta no nível da infelicidade. Em relação ao que o(a)s estudantes menos gostam, a aluna Ester e o aluno Bruno apontaram o recreio; a aluna avaliou o recreio como “o mais chato” e o aluno Bruno explicou que não gosta do recreio por conta do barulho, que o incomoda muito.

Algumas justificativas para as preferências do(a)s aluno(a)s chamam nossa atenção: o aluno Bruno explicou que gosta do horário de educação física porque além de brincar, está se exercitando fisicamente. Ele utilizou o processo “interpretando”, o que, no nosso entendimento pode ter se equivocado na escolha lexical. A aluna Ester explica que o que mais gosta é de aprender as matérias e dá o exemplo do componente de sociologia e de biologia, justificando que “chama a atenção da gente pra sociedade” e a “atenção da gente na vida”. Em nosso entendimento, o que desperta seu gosto pela sociologia, principalmente, é a professora que ministra esse componente curricular, pois ao se referir ao componente ela diz “sociologia, que é a”, vinculando o componente à professora. Em relação a sua explicação sobre por que não gosta do recreio, acreditamos ser, especialmente, porque ela não interage muito com o(a)s colegas. Como ela mesma diz, em outro momento da entrevista, ela tem boa relação apenas com o colega que tem a mesma dificuldade que ela.

Perguntamos também ao(à)s aluno(a)s se gostariam que alguma coisa fosse diferente na escola ou nas aulas. Vejamos as respostas:

- (303) Entrev.: você gostaria que alguma coisa fosse diferente aqui na escola? Partic.: não, o recreio. Entrev.: o recreio? como que você gostaria que fosse o recreio? Partic.: fosse mais calado, mais quieto. A gente podia até brincar, mas só que por conta própria, calado, não ficar gritando, correndo por aí. Entrev.: na hora do recreio você não brinca não com seus colegas? Partic.: muito não. Entrev.: muito não, mas você sai pro recreio? Partic.: saio. Entrev.: você lancha? Partic.: lancho. Entrev.: e o que que você gostaria que fosse diferente nas aulas, que você ia gostar mais, por exemplo? Partic.: o jeito de falar das professoras. Entrev.: ah, as professoras falarem diferente? Partic.: é. Entrev.: como assim? Partic.: calmas. Entrev.: mais calmas, as professoras são bravas? Partic.: não, nem tanto, mas podia falar mais calmo, um pouquinho mais baixo. Entrev.: falar mais baixo também? Partic.: tem uma professora ali que você fala baixo e quase não escuta ela. Ela podia ao menos aumentar o tom de voz. Entrev.: ah, então essa professora fala muito baixo e você queria que falasse mais alto? Partic.: é. Entrev.: mas, agora mesmo você reclamou foi do barulho, não tô entendendo? Partic.: então, igual à professora, a professora tem todo direito do jeito dela, só que eu gostaria que ela pelo menos um pouco, que ela conversasse alto, porque de vez em quando não dá pra entender o que ela fala. Entrev.: ah, mas então, é só uma professora que fala baixo? Partic.: só uma professora. Entrev.: ah tá, você queria que ela falasse mais alto? Partic.: aham. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019)
- (304) Partic.: acho que não, eu já acostumei. Entrev.: você já acostumou com o ritmo? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019)
- (305) Partic.: sim. Entrev.: o quê? Alguma coisa que você gostaria que fosse diferente lá. Partic.: sim. brincar, de brincar. Entrev.: ah, você queria que tivesse mais brincadeira? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019)
- (306) Partic.: não sei. (trecho da entrevista com o aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 09/07/2019)
- (307) Partic.: não, agora a coisa tá mudando. Entrev.: tá mudando, o que está mudando? Partic.: a sala de recurso, a escola. Entrev.: ah, a sala de recurso que antes não tinha, então mudou pra melhor? Partic.: mudou. (trecho da entrevista com o aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 03/07/2019)

Seis estudantes responderam que não gostariam que algo fosse diferente nas escolas, o que pode demonstrar que eles estão satisfeitos com as escolas como elas são. O aluno Bruno respondeu que gostaria que o recreio fosse diferente. Ele reclamou várias vezes durante a entrevista, do barulho na escola, o que nos leva a pensar que realmente o barulho deve incomodá-lo muito mesmo. Ele também aponta a altura da voz de algumas professoras: ele gostaria que umas falassem mais baixo, mais calmas e que outra falasse um pouco mais alto, o que também se relaciona com a questão do barulho. As escolhas lexicais desse aluno também podem ser associadas a esse incômodo que ele sente: **“calado, quieto, calmas, calmo, mais baixo, ficar gritando, correndo por aí”**. O aluno Frederico não soube responder a questão. O aluno Orlando responde que não gostaria que algo fosse diferente na escola, mas, em seguida, acrescenta que a escola já está “mudando” e menciona que antes não havia a sala de recursos. O aluno Celso disse-nos que gostaria de brincar na escola.

Procuramos saber, também, se o(a)s estudantes entrevistado(a)s guardam alguma recordação marcante das escolas onde estudam ou de outras por onde passaram. Cinco dele(a)s responderam que não guardam nenhuma lembrança importante (foram os alunos Jonas, Celso, Nicolás, Paulo e Frederico; o aluno Pablo não soube responder; o aluno Orlando falou de um

episódio em que sua bicicleta apareceu com um pneu furado e viu esse episódio como um “mistério”, conforme excerto 308; o aluno Bruno contou-nos a respeito do *bullying* que sofreu em uma das escolas onde estudou(excerto 309); o aluno Elvis mencionou os projetos dos quais participou em uma escola onde estudou (excerto 310);e a aluna Ester menciona as professoras(excerto 311). Vejamos as sequências discursivas em que o(a)s estudantes comentam os episódios:

(308) Entrev.: tem alguma coisa que aconteceu com você na escola, nessa aqui ou em outra escola, que você nunca esqueceu, que você ficou sempre lembrando daquilo. Partic.: não sei, alguns mistérios né? Entrev.: alguns mistérios Partic.: é. Entrev.: quais mistérios? Partic.: às vezes, bicicleta com pneu furado, né. Entrev.: ah, bicicleta com pneu furado aqui na escola? Partic.: não, lá naquela que eu estudava lá. Entrev.: ah, na outra escola. Partic.: é. Entrev.: você ia de bicicleta? Partic.: ia. Entrev.: e aí ela ficava com o pneu furado? Partic.: não, furava lá no lugar que eu colocava. Entrev.: aí, você não entendia o que acontecia? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Orlando, 7º B, E2, realizada em 03/07/2019)

(309) Partic.: nessa escola aqui não, mas nas outras sim. Entrev.: o quê, por exemplo nas outras? Partic.: nas outras lá, eles faziam muito bullying comigo, me penduravam em árvore. Entrev.: te pendurava na árvore? Partic.: é, pela camiseta, tem hora que pela calça. Entrev.: mas, nessa escola aqui não acontece isso não? Partic.: não, nunca aconteceu não. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(310) Partic.: nos projetos que eu já fiz. Entrev.: nos projetos? Partic.: isso, Júri Simulado. Entrev.: no *Júri Simulado* em qual escola foi o *Júri Simulado*? Partic.: na M. Entrev.: é uma das lembranças boas que você tem da escola? Partic.: é. Entrev.: o que é o outro que você disse? Partic.: *Júri Simulado* e tem outro que eu não lembro. Entrev.: não é nessa escola atual? Partic.: não, foi na quarta série. Entrev.: e você sabe assim, por que isso te marcou, por que você está mencionando esse fato do *Júri Simulado*? Partic.: porque eu gostei de ficar lá e falar. Entrev.: você gostou de participar, de apresentar? Parece que vocês apresentaram em muitos locais né, até na prefeitura né? Partic.: uhum, na prefeitura, na casa dos vereadores, eu acho. Entrev.: na câmara dos vereadores. Partic.: isso, na câmara. Minha fala era pouca. Entrev.: você apareceu até na TV, né? Partic.: é foi na *TV Vitoriosa*. Entrev.: reportagem, né, que eles apresentaram o projeto. Partic.: eu fiquei mais quieto, foi o *Júri Simulado* e o... Entrev.: *Vereador Mirim*? Partic.: *Parlamento Mirim*. Entrev.: *Parlamento Mirim*? Partic.: é. Entrev.: você também gostou? Partic.: gostei. Entrev.: foi na mesma escola? Partic.: foi, foi com a mesma professora. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(311) Partic.: deixa lembrar, já, uma professora. [...] que ela não era brava, ela era uma pessoa muito boa é a M C, eu gostava muito dela, do ano passado no nono ano e uma pessoa que desde lá do sexto ano, ela vem pelejando comigo, dando aula, desde lá do sexto ano ela vem pelejando[...]Partic.: desde lá do sexto ano ela vem pegando no meu pé. Entrev.: e você acha bom ou ruim pegar no seu pé? Partic.: pra mim eu acho bom porque é sinal que a pessoa gosta da gente. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

Como podemos perceber, o aluno Elvis avalia com bastante satisfação sua participação em dois projetos, em um Júri Simulado e no Parlamento Mirim, desenvolvidos na escola onde estudou anteriormente, quando ele estava na quarta série, o que corresponderia, hoje, ao quinto ano dos anos iniciais. Embora já tivesse passado bastante tempo depois de sua participação nesses eventos de letramento, quando ele nos concedeu essa entrevista mencionou esses episódios com emoção. Ele fez uma avaliação bastante positiva, utilizando o processo mental emotivo “**gostar**”, explicando que gostou de participar e de falar, o que associamos à região do afeto, na categoria da felicidade. A aluna Ester menciona duas professoras que marcaram, até o momento da entrevista, sua vida escolar. Ela avalia uma das professoras como alguém que

“**não era brava**”, “**era muito boa**” e acrescenta que “**gostava muito dela**”. Ela utiliza processos relacionais atributivos (processo **ser** + atributo **brava**, na negativa; processo **ser** + atributo **boa**) e o processo mental emotivo **gostar** + intensificador “**muito**”. A aluna constrói avaliações de julgamento, da categoria normalidade positiva da primeira professora mencionada. Em relação à segunda professora mencionada, ela a avalia como alguém que “**vem pelejando**”, que “**vem pegando no pé**” desde o sexto ano, o que ela avalia com o atributo “**bom**”, porque indica que a “**pessoa gosta da gente**”. É uma avaliação de julgamento, da subcategoria tenacidade positiva, pois ela a vê como perseverante e confiável. Assim, faz uma avaliação de si mesma, no domínio do afeto, positiva, mostrando-se feliz com esse envolvimento, o que é revelado pelo atributo “**bom**” e pelo processo “**gostar**”.

Em relação ao dia a dia do(a)s estudantes fora da escola, que também foi um dos tópicos discutidos com ele(a)s, percebemos que o(a)s estudantes com DI têm, em sua rotina, praticamente as mesmas atividades que aquele(a)s que não têm deficiência. Vejamos o que fazem em seu dia a dia:

(312) Partic.: chego em casa, almoço, arrumo a cozinha pra minha vó, deito um pouquinho, faço meu quilo e depois eu vou partir pros meus deveres. Entrev.: aí, faz tarefa? Partic.: aí eu faço minhas tarefas e aí três e quarenta e cinco eu paro. Entrev.: aí você faz o quê? Partic.: aí eu venho pra sala recurso, o *AEE*. aí a hora que eu chego, cinco e vinte cinco, aí eu vou fazer meus deveres, aí oito horas eu venho com a C. Entrev.: você vem com o atendimento na biblioteca? Partic.: é, à noite. Entrev.: com a professora do *PEUB*? Partic.: aham. Entrev.: aí você fica até que horas? Partic.: até nove e quarenta e cinco. Entrev.: e você não cansa não? Partic.: não. Entrev.: você acha bom vir desse tanto pra escola? Partic.: acho. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

(313) Entrev.: como é o seu dia a dia fora da escola? O que você faz depois que você chega da escola? Partic.: vou trabalhar e depois venho pra casa. Entrev.: você trabalha onde? Partic.: vendendo picolé. Entrev.: todo dia? Partic.: é. Entrev.: você vende picolé pra quem? Partic.: pro M. Entrev.: aí você ganha por dia, ou de acordo com a venda? Partic.: por dia, de acordo com a venda. Entrev.: mas dá pra você faturar o quê, mais ou menos? Partic.: trinta, quarenta reais mais ou menos. Entrev.: por dia? Partic.: uhum. Entrev.: e você pode me contar o que você faz com esse dinheiro? Partic.: guardo, pago meu telefone, ajudo minha mãe um pouco aqui em casa. Entrev.: você ajuda nas despesas de casa, põe crédito no telefone. Partic.: é. Entrev.: então, você sai da escola, você estuda de manhã, aí você chega e vai vender picolé, aí você vende até que horas? Partic.: até as quatro. Entrev.: da tarde? Partic.: isso. Entrev.: e depois? Partic.: depois eu venho pra casa, ajudo aqui, vou brincar um pouco. Entrev.: e a tarefa? Partic.: de vez em quando né. Entrev.: de vez em quando você lembra-se da tarefa? Partic.: de vez em quando sim. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(314) Partic.: tô trabalhando, e de vez em quando vou jogar basquete. Entrev.: trabalhando, você tá trabalhando esse ano? Partic.: sim. Entrev.: e onde você trabalha? Partic.: na *Oficina do M*. Entrev.: lá é uma oficina de lanternagem e pintura é isso? Partic.: isso. Entrev.: e você faz o que lá? Partic.: eu ajudo o homem da pintura. Entrev.: e você está gostando do trabalho? Partic.: tô, tô gostando. Entrev.: e que horas você começa a trabalhar? Partic.: uma da tarde. Entrev.: e vai até que horas? Partic.: seis. Entrev.: aí à noite você faz o quê? Partic.: fico aqui, descanso, faço as minhas tarefas e depois só durmo. Entrev.: Faz tarefa, descansa, dorme. Partic.: tem dia que eu vou jogar basquete. Entrevistadora: por quê? Partic.: porque é muito bom. Entrev.: é bom? Partic.: é bom demais. Entrev.: por quê? Partic.: deixa nós feliz assistir. Entrev.: deixa a gente feliz ver os *Memes*? Partic.: é. Entrev.: dá umas risadas? Partic.: é e não entra em depressões, isso é bom. Entrev.: ah, e não tem depressão, olha que bom. Partic.: exato. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

A aluna Ester se envolve bastante com atividades escolares e diz que gosta disso, em vários momentos da entrevista. O aluno Jonas tem uma rotina diferente da dos demais porque trabalha todos os dias vendendo picolés nas ruas, assim como o aluno Elvis, que trabalha diariamente, numa oficina de lanternagem e pintura de carros. Ele afirma que gosta do trabalho, do basquete e de ver os memes no *facebook*. Ele manifesta felicidade ao se referir aos memes, dizendo que eles o fazem feliz, dar risadas e não entra em depressão. São avaliações apreciativas positivas valorativas.

A seguir, apresentamos as informações sobre o dia a dia desse(a)s aluno(a)s fora da escola, de forma resumida.

QUADRO 30 - Informações sobre o dia a dia do(a)s estudantes entrevistado(a)s

| ALUNO(A)S | FAZ ATIVIDADES ESCOLARES? | OUTRAS ATIVIDADES |
|-----------|--|--|
| Bruno | Tarefa | Ajuda o pai no trabalho, dorme. |
| Celso | Não mencionou | Mexe no celular. *Disse que tem vontade de dançar quadrilha. |
| Elvis | Tarefa | Trabalha em uma oficina. |
| Ester | Tarefa Atendimento com PEUB e na sala de recursos | Ajuda nas tarefas domésticas, dorme. |
| Frederico | Não mencionou | Vê jogos de futebol no celular. |
| Jonas | De vez em quando | Vende picolé e ajuda nas tarefas domésticas. |
| Nícolas | Não mencionou | Mexe no celular. |
| Orlando | Não mencionou | Desenha e vê vídeos. |
| Pablo | Não mencionou | Desenha. *Disse que gosta de música, já tendo, inclusive, feito aula de saxofone. |
| Paulo | Trabalho | Joga <i>free fire</i> . |

Fonte: a autora.

A seguir, apresentamos um quadro com algumas informações obtidas do(a)s estudantes por meio dos tópicos 13 e 14 do roteiro das entrevistas.

QUADRO 31- Outras informações sobre o(a)s estudantes entrevistado(a)s

| ALUNO(A)S | FAZ ATIVIDADES ESPORTIVAS? | PARTICIPA DE ATIVIDADES RELIGIOSAS? | PARTICIPA DE REDES SOCIAIS? | TEM CELULAR TV, PC? |
|-----------|--------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Bruno | Não, mas gostaria de treinar futebol | Participa de celebrações | Não | Não tem PC Não tem celular |
| Celso | Não | Não | Facebook e WhatsApp | Não tem PC |
| Elvis | basquete | Não | Facebook e WhatsApp | Sim |
| Ester | Não | Serve no altar | Facebook e WhatsApp | Não tem PC |
| Frederico | futebol | Não | Não | Sim |
| Jonas | Não | Não | Facebook e WhatsApp | Não tem PC |
| Nícolas | Não | Canta no coral | Instagram | Sim |
| Orlando | Não | Participa de celebrações | *Disse que conversa pelo WhatsApp | Não tem PC |
| Pablo | caratê | Participa de celebrações | WhatsApp | Sim |
| Paulo | Não | Participa de celebrações | Facebook e WhatsApp | Sim |

Fonte: a autora.

Como podemos perceber, por meio das respostas dadas a algumas questões, como as 12, 13 e 14 do roteiro das entrevistas, percebemos que esse(s) estudantes têm uma rotina como a do(a)s demais aluno(a)s, pois “mexer” no celular e no computador são atividades de que ele(a)s gostam muito. Assim, percebemos que, em suas práticas de linguagem, os letramentos digitais estão presentes, fazem parte de seu dia a dia. Podem ser, então, um caminho para o desenvolvimento de suas habilidades relacionadas à leitura, considerando suas atividades preferidas para a elaboração do PDI. O fato de utilizarem as redes sociais e manifestarem interesse pelo que nelas circula pode ser um indicativo para elaboração de propostas pedagógicas para esse(a)s estudantes. Já que todos gostam de “mexer” no celular, seria possível desenvolver atividades que pudessem ser respondidas por meio desse dispositivo? As práticas sociais de atendimento ao(a)s aluno(a)s com DI ainda continuam praticamente as mesmas do atendimento ao(a)s aluno(a)s sem deficiência.

Observamos que a maioria desse(a)s estudantes tem participação ativa em atividades religiosas. Também chamou nossa atenção o fato de apenas o aluno Bruno não ter celular. Ele manifestou o desejo de treinar futebol, mas não pode participar porque mora na fazenda.

(315) Entrev.: você participa de alguma escolinha de futebol? Partic.: não, mas eu gostaria muito de participar. Entrev.: você gostaria de fazer escolinha de futebol? Partic.: aham. Entrev.: você gosta de futebol? Partic.: gosto. Entrev.: e por que não participa? Partic.: ah, porque é muito puxado de ficar vindo no treino durante a semana. Entrev.: sair da fazenda pra vir treinar. Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019)

Os últimos tópicos discutidos durante a entrevista foram os relacionados especificamente à leitura. Procuramos saber se o(s)s estudantes leem fora da escola e o que leem; se ele(a)s gostam de ler e o que gostam de ler; se gostam dos textos lidos na sala de aula e se conseguem compreendê-los e responder as atividades propostas e, ainda, sobre o que gostariam de ler na escola.

Em relação a se gostam de ler e se leem fora da escola, seis aluno(a)s responderam que gostam de ler, dois responderam que “mais ou menos”; um não sabe ler e outro disse que não gosta de ler, mas lê mensagens no celular (excerto 316). Em relação ao que gostam de ler, a maioria do(a)s entrevistado(a)s disse que lê apenas no celular e desses, apenas dois alunos mencionaram o que leem, conforme excertos 317 e 318.

(316) Entrev.: você lê alguma coisa aqui em casa? Partic.: não. Entrev.: nadinha? nem no celular? Partic.: no celular eu leio, né. Entrev.: o que você lê no celular? Partic.: mensagem, esses “trem”. Entrev.: você gosta de ler? Partic.: não. Entrev.: nadinha? Partic.: não. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

(317) Entrev.: você lê sem ser aqui na escola, lá na sua casa você lê alguma coisa? Partic.: aham leio. Entrev.: o que que você lê? Partic.: toda vez que vem, a patroa do meu pai traz um livro para mim ler, toda segunda. (trecho da entrevista com o aluno Bruno, 6º A, E2, realizada em 21/05/2019).

(318) Entrev.: Me conta uma coisa, você lê em casa ou fora da escola? Partic.: eu leio, eu leio Mangá¹⁰¹, essas coisas. Entrev.: você gosta? Partic.: gosto. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(319) Entrev.: e o que você gosta de ler? Partic.: muitas coisas. (trecho da entrevista com o aluno Nicolas, 8º A, E1, realizada em 16/06/2019).

(320) Entrev.: você gosta de ler? Partic.: mais ou menos. (trecho da entrevista com o aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 09/07/2019).

Questionamos também acerca do que leem em sala de aula. Perguntamos se gostam dos textos lidos durante as aulas e se conseguem compreender esses textos e fazer as tarefas sobre eles. Cinco alunos disseram que gostam dos textos lidos na sala, dois disseram que “**mais ou menos**”, pois os textos são grandes; um explicou que quando tem palavras e desenhos ele gosta, acha mais interessante; um aluno comentou que lê apenas em silêncio, que “**morre de vergonha**” de ler em voz alta; outro disse que nem se lembra de como são os textos lidos na sala. Três alunos disseram que conseguem compreender os textos lidos em sala de aula, mas não conseguem responder as questões sobre eles (Celso, Bruno e Frederico); os alunos Elvis e Nicolas responderam que “mais ou menos”; o aluno Paulo disse que consegue compreender alguns textos; a aluna Ester disse que compreende um pouco; o aluno Jonas disse que os textos “**são de boa**” e dois alunos (Orlando e Pablo) não responderam a questão. Percebemos que, em alguns momentos, o(a)s estudantes dão respostas contraditórias, como o aluno Jonas, que disse que os textos “**são de boa**”, mas depois não consegue fazer as atividades e pega as respostas com o(a) s colegas. Em situações de avaliações ele disse que “chuta” as respostas porque não entende direito. O aluno Elvis e a aluna Ester mencionam que é preciso ler os textos de três a cinco vezes para os compreender, o que revela que têm dificuldades, mas investem esforço nessa atividade. Essa aluna também avalia que lê muito pouco e justifica que está sem tempo. Ao observarmos o relato do seu dia a dia, percebemos que ela ocupa a maior parte do dia com as atividades escolares: as aulas semanais, o atendimento na sala de recursos e com a PEUB e a realização das tarefas de casa. Vejamos os excertos que nos mostram essas afirmações:

(321) Entrev.: na sala de aula o que você acha dos textos que as professoras levam para serem lidos? Por exemplo, pensa na aula de Língua Portuguesa, os textos que a professora trabalha com vocês, o que você acha? Partic.: eu acho de boa assim. Entrev.: tranquilo? Partic.: é. Entrev.: mas, depois quando ela passa atividade você dá conta de responder? Partic.: pego com meus colegas. Entrev.: você pega a resposta? Partic.: é. Entrev.: nem tenta? Partic.: não, eu não entendo direito. Entrev.: você não tenta porque você acha difícil, ou porque você tem preguiça? Partic.: porque eu não entendo direito. Entrev.: aí, você nem tenta? Partic.: não. Entrev.: e na hora das avaliações? Partic.: aí vai qualquer uma mesmo. Entrev.: aí você chuta? Partic.: é. Entrev.: mas, você acha que se tivesse alguém pra te ajudar assim mais de perto, sentar ao lado poderia ser melhor? Partic.: poderia. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019)

¹⁰¹“Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de dois vocábulos: “man” (involuntário) e “gá” (desenho, imagem). Ou seja, mangá significa literalmente “desenhos involuntários”. Disponível em: <https://editorajbc.com.br/mangas/inf/o-que-e-manga/>. Acesso em: 12 jul 2020.

(322) Entrev.: e na sala de aula, você gosta dos textos que a professora lê, que leva pra vocês lerem? Partic.: mais ou menos. Entrev.: você entende os textos que são lidos na sala de aula? Partic.: entende. Entrev.: entende tudo, ou você entende algumas partes? Partic.: entende tudo. Entrev.: e quando ela passa as tarefas dos textos, você consegue responder as tarefas? Partic.: não. Entrev.: você tem quem te ajuda em casa a fazer as tarefas? Você não faz tarefa em casa não? Partic.: faz. Entrev.: mas como você faz? Partic.: sozinho. Entrev.: você dá conta? Partic.: olha na Internet. Entrev.: você pesquisa pra responder as tarefas? Partic.: sim. (trecho da entrevista com o aluno Frederico, 7º B, E1, realizada em 09/07/2019)

(323) Entrev.: você consegue entender os textos? É, se a professora passa tarefa... Partic.: tem hora que eu leio também. Entrev.: é? Você lê na sala em voz alta? Mas você entende o que você está lendo, compreende? Partic.: uhum. um pouco, mas dá pra compreender. Entrev.: a hora que a professora passa as atividades do texto, você consegue respondê-las? Partic.: aham. Entrev.: sozinha, sem ajuda de ninguém? Partic.: sozinha. Partic.: ái eu começo a ler o texto mais de cinco vezes pra entender. Entrev.: você acha que você lê muito ou pouco na escola? Partic.: na escola, eu acho que eu leio muito pouco porque, até hoje eu tô com um livro guardado lá em casa pra mim acabar de ler e nunca acabei de ler. Entrev.: e por que não acaba? Partic.: desde o ano passado. Eu tô sem tempo. Entrev.: tá sem tempo. Partic.: não tenho tempo não. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019)

(324) Entrev.: você lê na sala? Partic.: não. Entrev.: lê não? Em voz alta você não lê não? Partic.: não. Entrev.: só em silêncio? Partic.: não, eu que não gosto de ler, eu morro de vergonha. Entrev.: se ela pedir pra você ler um texto em silêncio só pra você sem ser em voz alta, você lê? Partic.: leio. Entrev.: você consegue compreender os textos que a professora leva pra sala? Partic.: consigo. Entrev.: você consegue responder as atividades? Partic.: não. Entrev.: o que você acha difícil nas atividades? Partic.: as perguntas e as respostas. Entrev.: interpretar as perguntas? Partic.: é. Entrev.: é? Partic.: humhum. (trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019)

(325) Entrev.: nas salas de aula você gosta dos textos que as professoras levam pra ler? Os textos que as professoras levam pra trabalhar na sala com vocês, você gosta? Partic.: nem lembro direito. Entrev.: geralmente são textos do livro não? De Português? E você gosta? Partic.: meio termo. Entrev.: e você consegue entender os textos que são lidos na sala de aula? Partic.: sim, mais ou menos. Entrev.: mais ou menos? Partic.: tem que ler umas três vezes depois pra fazer os exercícios. Entrev.: ah, você lê umas três vezes pra poder entender... Partic.: é, mais ou menos tem uns que primeiro eu já vou e faço. Entrev.: depende das perguntas também, né? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019)

A partir das respostas dadas à questão 18 do roteiro de entrevistas, podemos perceber que esse(a)s estudantes ainda não constroem sentidos a partir dos textos que leem em sala de aula, visto que praticamente todos se avaliaram como incapazes de responder às questões referentes aos textos lidos.

Perguntamos, ainda, sobre o que gostariam de ler na escola. A maioria não soube responder. O aluno Elvis disse que gostaria de ler mangás; a aluna Ester disse que queria ler livros como o da *Pollyana Moça* e os alunos Nicolas e Celso disseram que gostariam de ler livros de aventuras.

(326) Entrev.: o que você gostaria de ler na escola que você não lê, que as professoras levassem pra vocês lerem? Partic.: uns Mangá. Entrev.: uns *Mangá*, você ia gostar? Partic.: ia gostar. Entrev.: é mesmo? você tem exemplos aqui? Partic.: exemplos que eu posso falar? Entrev.: é. Partic.: vamos ver uns bons aqui. (ininteligível) é bom. [...] Entrev.: e onde você adquire os *Mangá*? Partic.: foi na *Internet*. Entrev.: pela *Internet* Partic.: é livro na *Internet*. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019).

(327) Partic.: igual um livro do *Machado de Assis*, que eu tô lendo um lá em casa, a *Pollyana Moça*. Entrev.: você já leu *Pollyana*? Partic.: não, ainda não, não peguei ele ainda não. Entrev.: mas, como você sabe desse livro? Partic.: do *Machado de Assis*? Entrev.: não da *Polyana*. Partic.: porque a C me mostrou um dia. Entrev.: a C é aqui da biblioteca. Partic.: é, me mostrou um dia esse livro, da *Pollyana Moça*. (trecho da entrevista com a aluna Ester, 9º B, E2, realizada em 15/04/2019).

(328) Partic.: eu gostaria de ler um dos livros lá da biblioteca. Entrev.: você já falou isso pra professora? Sim, não? Partic.: não. Entrev.: pode falar, sugerir pra professora: olha, quando for dar atividade de leitura

eu gostaria de ler esse livro. Você gosta dos textos que são lidos na sala de aula, das coisas que as professoras levam pra ler na sala? Partic.: sim. Entrev.: você gosta? Partic.: mais ou menos. Entrev.: mas, por quê? Partic.: porque tem texto que é grande e tem texto que é pequeno. Entrev.: tem texto grande e tem texto pequeno, você não gosta de ler texto grande? Partic.: gosto não. Entrev.: não? Por quê? Partic.: porque é grande demais. Entrev.: e quando o texto tem palavras e desenhos você acha mais interessante ou pra você não faz diferença? Partic.: mais interessante. Entrev.: é mais interessante se tiver palavras e desenho? Partic.: sim. [...]Partic.: o que eu gostaria de ler? Entrev.: é. Partic.: na escola, aquele, um livro que falasse sobre as aventuras. Entrev.: sobre aventuras? Vou anotar aqui e falar pra sua professora. Partic.: sim, aventuras muito louca. (trecho da entrevista com o aluno Nicolas, 8º A, E1, realizada em 16/06/2019).

(329) Entrev.: livros de que você gosta? Livro de aventura, de perseguição, de caçada, de que é que você gosta? Partic.: de aventura. Entrev.: de aventuras? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

(330) Entrev.: o que você gostaria que a professora levasse pra você ler na escola? Partic.: livros. Entrev.: livros de quê? Partic.: não sei. Entrev.: de aventura, de... Partic.: não, desenho. Entrev.: ah, de desenhos, você gosta de desenho? Partic.: gosto. Entrev.: então, se a professora levasse desenhos, você ia gostar, heim. Partic.: ia. Entrev.: é mesmo? Você desenha também ou você só pinta? Partic.: não, desenho. Entrev.: você desenha também? Partic.: sim. (trecho da entrevista com o aluno Pablo, 9º A, E1, realizada em 05/07/2019).

(331) Entrev.: você gostaria de ler alguma coisa na escola que você não tem oportunidade de ler, que alguma professora levasse de um assunto diferente, ou de um assunto que você tem interesse? Partic.: não. Entrev.: qualquer assunto você acha que seu interesse é o mesmo? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Jonas, 8º A, E2, realizada em 18/08/2019).

Observamos que o aluno Pablo menciona gostar de desenhos (excerto 330). Já o aluno Jonas afirma, durante a entrevista, que não gosta de ler, independentemente do assunto do texto, conforme excerto 331. Anteriormente, ele também afirmou que não gostava das aulas. Assim, acreditamos que sua relação com a escola pode ser avaliada com a categoria afeto, nas subcategorias (in)felicidade e (in)satisfação.

Em relação a alguns dos dizeres do(a)s aluno(a)s, durante a entrevista, percebemos que, em alguns momentos, ele(a)s entram em contradições em suas colocações. Não sabemos se isso ocorreu por conta da apreensão de gravar a entrevista ou por alguma dificuldade ao articular os dizeres.

Achamos importante relatar que o aluno Celso nos contou também que sempre teve vontade de participar da dança típica, a quadrilha, que é realizada todos os anos nas escolas. Por ocasião das festas juninas, o(a)s estudantes se apresentam à comunidade escolar, vestidos com trajes típicos para a esperada dança. De acordo com o aluno, ele nunca participou, mas sempre quis muito participar. Quando perguntamos por que não participa, ele respondeu que por conta de sua deficiência. Acreditamos que esse aluno faz uma avaliação afetiva, ligada à infelicidade, em relação à não participação no evento da escola. Vejamos a sequência discursiva em que ele relata:

(332) Entrev.: nem no futebol, você nem tem vontade de fazer outra atividade não? Partic.: tenho. Entrev.: você tem vontade de fazer o quê? Partic.: muitas coisas. Entrev.: por exemplo, alguma coisa fora de escola assim, por exemplo, na *Casa de Cultura*, lá tem pintura, tem desenho, tem instrumentos musicais, tem dança. Você não tem vontade de fazer nenhuma dessas coisas? Partic.: tenho. Entrev.: pois é, mas qual

coisa dessas? Partic.: assim, dançar quadrilha esses “trens”. Entrev.: ah, dançar quadrilha, você gosta de dança? Partic.: gosto, mas eu sempre quis dançar, mas não dou conta...[...]. Entrev.: tem jeito de dançar[...] Entrev.: você contou já pra sua professora que você gostaria de dançar quadrilha? Partic.: não, ainda não Entrev.: então, ninguém na escola sabe que você tem vontade de dançar quadrilha, de repente já tinha te posto pra dançar quadrilha há muito tempo. No próximo ano, nós vamos ver isso, né? (trecho da Entrev. com o aluno Celso, 7º A, E1, realizada em 02/07/2019).

Outras questões, ainda, chamam nossa atenção em relação ao(à)s estudantes com DI. Uma delas é o fato de a maioria dele(a)s estar fora da faixa etária adequada para o ano escolar. Há uma certa defasagem em relação à idade e ano escolar em que se encontram, especialmente o aluno Orlando. Sobre esse aluno, é importante destacar que ele ainda não está alfabetizado, embora esteja no oitavo ano¹⁰². Depois de vários anos frequentando estabelecimentos de ensino, em outras cidades, ele chegou a essa escola. Imediatamente o(a)s profissionais procuraram se inteirar de sua situação e buscar formas de ajudá-lo em suas necessidades. Entre outras ações, houve um movimento na escola para que a SRE autorizasse a contratação de uma professora de apoio para ele, já que com todas as dificuldades apresentadas, o(a)s professore(a)s não conseguiriam atendê-lo adequadamente na sala de aula, junto com o(a)s demais aluno(a)s. Após visita das técnicas responsáveis pela educação especial na SRE, o pedido foi negado. Algumas professoras, então, procuraram o Ministério Público e oficializaram um pedido para que a SRE providenciasse a contratação. Em 29/04/2019, foi autorizada a contratação e ele passou a contar com uma professora de apoio durante o período de aulas.

Em relação aos alunos Paulo e Pablo, ressaltamos que a professora de apoio que os atende foi contratada para atender uma aluna com SD da mesma sala que eles, por isso ela também os acompanha. Com essas observações, o intuito é demonstrar que a SEE não autoriza, com facilidade, a contratação de um(a) professor(a) de apoio para aluno(a)s diagnosticado(a)s com DI. Outro(a)s aluno(s) também deveriam contar com esse atendimento, mas ele é negado pela secretaria. Há casos em que a família precisa acionar o Ministério Público para conseguir o(a) profissional de apoio para o(a) filho(a).

É importante observar que, do(a)s estudantes participantes da pesquisa, apenas dois alunos não participam do atendimento na sala de recursos. Um deles explica, durante a entrevista, que frequentava a sala de recursos até começar a trabalhar. Vejamos:

(333) Entrev.: você frequenta AEE? Partic.: AEE, não. Entrev.: já frequentou? Partic.: já, agora tô trabalhando. Entrev.: você não frequenta o AEE porque agora você está trabalhando? Partic.: é. (trecho da entrevista com o aluno Elvis, 9º A, E2, realizada em 16/06/2019)

¹⁰²Quando foi entrevistado, o aluno Orlando estava no sétimo ano.

A seguir fazemos a sistematização dos principais resultados da análise e discutimos os principais resultados.

7 SISTEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomamos, nesta subseção, algumas questões discutidas durante a análise dos dados, procurando sintetizar os principais resultados obtidos na análise e responder às questões de pesquisa. Destacamos, no Quadro 32, o modo de atendimento oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI, como é a participação dele(a)s durante as aulas e o tipo de atividades desenvolvidas.

Em relação às atividades desenvolvidas nas aulas, podemos perceber que, em sua maioria, foi feita correção de atividades do livro didático¹⁰³. Das 17 aulas observadas nas classes comuns do ensino regular, em apenas duas foram desenvolvidas atividades que não estavam no livro didático. Nessas duas aulas foi desenvolvida uma atividade de leitura de um texto e na outra aula foi feita correção de atividades que a professora tinha passado na lousa. Observamos que o modo como é feita a correção de atividades também representa uma dificuldade para o(a)s aluno(a)s com DI, visto que alguns(mas) dele(a)s não conseguem fazer a atividade e nem a correção adequadamente no seu caderno, especialmente quando as respostas aos exercícios são de cunho pessoal. Alguns(mas) também copiam da lousa com muitos erros ortográficos, trocas de letras e palavras e as tarefas permanecem incorretas em seus cadernos, ou seja, simplesmente “copiam” do quadro. Também achamos importante destacar que, quando as atividades são ditadas, o(a)s aluno(a)s com DI não conseguem desenvolvê-las. É preciso pensar em outras estratégias para que ele(a)s consigam acompanhar a tarefa.

No tocante às atividades adaptadas desenvolvidas com alguns(mas) aluno(a)s com DI, geralmente elas não são propriamente adaptações, visto que são cópias de materiais de anos anteriores ou extraídas de páginas da internet. São atividades de alfabetização e não estão de acordo com o conteúdo do ano escolar em que o(a) aluno(a) está. Isso representa um obstáculo para a inclusão, em nosso entendimento, porque mantém o(a) aluno(a) excluído(a) das atividades desenvolvidas pela turma.

No que concerne à participação do(a)s aluno(a)s com DI, podemos observar, de acordo com o exposto, que, no geral, ele(a)s não participam ativamente das aulas. Em apenas uma das aulas pudemos perceber a participação ativa de um aluno, cadastrado como aluno com DI no SIMADE. Ele participa oralmente das atividades propostas, mas têm muitas dificuldades com a escrita. O(A)s aluno(a)s com DI geralmente se mostram tímido(a)s durante as aulas e não interagem com o(a)s demais colegas da sala. Mas não dá para saber como seria a participação dele(a)s se as atividades fossem desenvolvidas em grupos, por exemplo. Será que continuariam

¹⁰³ O livro adotado, como já informado anteriormente, é a coleção Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar.

tímido(a)s ou isolado(a)s? O fato de a atividade ser desenvolvida individualmente pode interferir na relação do(a)s aluno(a)s com DI com o(a)s colegas e com a professora ?

Levando em conta os conhecimentos que temos em relação a alguns(mas) aluno(a)s da escola 2, podemos afirmar que o fato de as atividades serem desenvolvidas individualmente contribui para mantê-lo(a)s afastado(a)s do(a)s demais, impedindo-o(a)s de inter-relacionar-se com o(a)s colegas em sala. Temos conhecimento, por exemplo, de que um dos alunos com DI da escola 2, participante dessa pesquisa, interage bastante com o(a)s colegas fora da sala de aula, participa, inclusive, de um time de basquete da turma. Pensamos que atividades em duplas ou em grupo maior poderia ajudá-lo(a)s a vencer um pouco da timidez e facilitar a interação dele(a)s com a turma.

Não podemos deixar de observar que, em relação aos materiais didáticos utilizados, o predominante ainda é o livro didático. Em quase todas as aulas ele serviu como instrumento de ensino. Além disso, os conteúdos gramaticais e as questões elaboradas do livro didático predominaram. As exceções foram os casos em que o(a)s aluno(a)s com DI desenvolveram atividades “adaptadas” elaboradas pela professora de apoio ou da sala de recursos, que eram atividades relacionadas à alfabetização, em sua maioria. Em uma das aulas observadas, a professora levou um texto que não estava no livro didático e percebemos que, para o(a)s estudantes, no geral, isso era uma novidade. Ele(a)s ficaram mais entusiasmado(a)s e participativo(a)s, talvez por conta do tema do texto, que era namoro.

QUADRO 32 - Atendimentos, atividades e participação do(a)s estudantes com DI

| | |
|--|---|
| Atendimento oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI | -na sala de aula comum do ensino regular; -na sala de recursos; -na biblioteca (pela PEUB). |
| Atividades mais desenvolvidas com o(a)s aluno(a)s com DI | -correção/cópia de atividades do livro didático relacionadas a conteúdos gramaticais e de interpretação de textos; -atividades “adaptadas” de alfabetização. |
| Participação do(a)s aluno(a)s com DI nas aulas das salas comuns | -participação muito tímida (não se manifestam, não emitem opiniões). |
| Participação do(a)s aluno(a)s com DI nas aulas das salas de recursos ou com a PEUB | -participação mais ativa (conversam, perguntam). |

Fonte: a autora.

A partir da análise das observações e das entrevistas, pudemos identificar alguns obstáculos que têm representado dificuldades para o desenvolvimento da habilidade de leitura do(a)s aluno(a)s com DI, tais como: o(a)s aluno(a)s não estarem ainda alfabetizado(a)s nos 7º, 8º e 9º anos; as atividades “adaptadas” desenvolvidas por alguns(mas) aluno(a)s com DI serem atividades de alfabetização, embora ele(a)s estejam no 7º, 8º e 9º anos; falta de professor(a) de apoio para aluno(a)s que não conseguem desenvolver as atividades sem auxílio; salas com muito(a)s aluno(a)s, o que impossibilita que o(a) professor(a) dê um atendimento individual ao(à) aluno(a) com DI, conforme ele(a) necessita; não há uma exploração das multissemioses presentes nos textos, durante as aulas das salas comuns, no trabalho com a leitura; as atividades predominantes nas salas comuns são cópias e correção de atividades. Em apenas uma aula, realizada na sala de recursos da E1, notamos a exploração dos recursos multissemióticos. Observamos também que as atividades de ditados não favorecem o desempenho do(a)s aluno(a)s com DI.

O fato de aluno(a)s de 7º, 8º e 9º anos ainda não estarem alfabetizados representa um obstáculo porque inviabiliza o trabalho de leitura com esse(a)s aluno(a)s na sala comum, exceto quando ele(a) tem professor(a) de apoio, já que esse(a) profissional pode lhes dar assistência individual e procurar trabalhar no sentido de desenvolver essa habilidade. Nessa situação, o trabalho do(a) professor(a) de apoio é fundamental para tentar eliminar ou minimizaras barreiras relacionadas ao desenvolvimento da leitura.

Pudemos perceber também que, geralmente, o(a)s aluno(a)s leem em voz alta quando lhes é solicitado, mas apenas em dois casos pudemos constatar que ele(a)s estavam compreendendo o que estavam lendo, pois à medida que a professora lhes fazia perguntas de compreensão do texto, ele(a)s as respondiam corretamente. Esclarecemos que em apenas uma aula pudemos observar uma atividade de leitura como estamos concebendo, ou seja, leitura não apenas como soletração, decifração de letras, transformação de letras em sons, decodificação, mas como construção de sentidos, na perspectiva do Letramento Crítico. Em alguns casos, não pudemos verificar se o(a) aluno(a) compreende o que lê, porque não lhe foi feito questionamento em relação à compreensão do texto lido. Houve, ainda, os casos em que as atividades desenvolvidas eram apenas correção de exercícios, o que não nos proporcionou fazer observações acerca da leitura propriamente dita. Além dessas situações, houve aquelas em que o(a)s aluno(a)s nem decodificação de palavras chegaram a fazer porque não conseguem ainda. Assim, podemos afirmar que são necessárias propostas de leitura que levem em conta as fases em que o(a)s estudantes com DI se encontram, pois há alguns(mas) que leem sem dificuldades, outro(a)s com muitas dificuldades, alguns(mas) com poucas dificuldades, outro(a)s que apenas

decodificam as palavras e alguns(mas) que estão na fase de identificação de letras, embora estejam todo(a)s no ensino fundamental final. Tendo em vista que o(a)s estudantes se encontram em níveis muito diferentes de competência leitora, não é possível uma única estratégia ou proposta para atendê-lo(a)s em sua individualidade e/ou dificuldade.

QUADRO 33 - As atividades de leitura e os entraves

| | |
|--|--|
| Atividades de leitura desenvolvidas com o(a)s aluno(a)s com DI | -atividades “adaptadas”: atividades de alfabetização; -leitura em voz alta de textos do livro didático. |
| Maiores entraves para o desenvolvimento da leitura | -aluno(a)s não alfabetizado(a)s nos anos finais do ensino fundamental; -dificuldades na dicção; -timidez do(a)s aluno(a)s; -faltam materiais de leitura; -falta professor(a) de apoio; -as atividades mais trabalhadas são cópias das atividades do livro didático e correção das atividades; -realização de ditados; -mau funcionamento do laboratório de informática. |

Fonte: a autora.

Em relação às representações discursivas e avaliações do(a)s estudantes, da escola e do ensino que é oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI construídas pelas professoras, por familiares e por ele(a)s mesmo(a)s, destacamos no Quadro 34 as que mais foram recorrentes no *corpus*.

QUADRO 34 - Representações discursivas das professoras, familiares e aluno(a)s

| | Pelas professoras | Pelos familiares | Por ele(a)s mesmo(a)s |
|---|---|--|--|
| Como o(a)s aluno(a)s com DI são representado(a)s e avaliado(a)s | <p>-preguiçoso(a); -tímido(a); -desmotivado(a); -“meio perdido(a)”; -coitadinho(a); -tem dificuldades com leitura; -alguns não conseguem identificar as letras; -não consegue juntar letras, formar sílabas e palavras; -não decodifica e nem interpreta; -tem vergonha de ler em voz alta; -é incapaz de memorizar os conteúdos; -apresenta dificuldade de dicção; -alguns leem somente com ajuda da professora.</p> <p>*predominância de avaliações da categoria julgamento, da estima social negativa, relacionadas à capacidade</p> | <p>-tem dificuldades para aprender; -não consegue acompanhar as atividades que a turma faz; -não gosta de ler, não tem uma relação boa com a leitura; -precisa do apoio do(a)s professore(a)s para ser aprovado(a); -é tímido(a), quieto(a); -é desatento(a), não tem a concentração necessária para fazer atividades de ditado e correções; -tem desenvolvimento lento, leva mais tempo para aprender; -tem conhecimento de mundo, interessa-se por questões fora da escola, como futebol, festas etc.; -tem dificuldades com a fala; -não vai progredir muito, tem de deixar no tempo dele.</p> <p>*predominância de avaliações da categoria julgamento, da estima social negativa, relacionadas à capacidade e à normalidade.</p> | <p>-relaciona-se bem com colegas e professore(a)s; -relaciona-se bem com os familiares -é quieto, não é de muita conversa; -gosta de ler; -gosta dos textos lidos na sala de aula; -têm dificuldades para responder as atividades.</p> <p>*predominância de avaliações da categoria julgamento, da estima social positiva, relacionadas à capacidade e normalidade</p> |
| Como o ensino é representado | <p>-péssimo; -bonito no papel; -falta professor(a) de apoio; -uma forma de socialização, inserção social.</p> <p>*predominância de avaliações apreciativas negativas de valor</p> | <p>-é bom; -a escola atende as expectativas; -a escola é responsável; -não tem o que reclamar da escola;</p> <p>*predominância de avaliações apreciativas positivas de valor</p> <p>Em relação ao(à)s professore(a)s: Há ainda professore(a)s que não atendem como deveriam o(a)s alunos com DI, não fazem adaptações nas avaliações, não fazem registros no diário de bordo, fingem que gostam do(a)s aluno(a)s com deficiência, alguns têm preconceitos com o(a)s aluno(a)s com DI -o(a)s professore(a)s se relacionam bem com o(a)s aluno(a)s com DI.</p> <p>*predominância de avaliações da categoria julgamento, da estima social positiva,</p> | <p>-a escola é boa, muito boa, a melhor que tem.</p> <p>*predominância de avaliações apreciativas positivas de valor.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | relacionadas à capacidade e normalidade. | |
|--|--|--|--|

Fonte: a autora.

Embora não tenha sido nosso objetivo quantificar as ocorrências, vamos aqui sintetizar o que predominou em termos de realização léxico gramatical da avaliação, seguindo o Subsistema de Atitude, conforme demonstrado na análise dos dados.

Observamos que as avaliações do(a)s aluno(a)s construídas pelas professoras e pelos familiares, em sua maioria, são avaliações da categoria julgamento, de estima social negativa. Já as avaliações de si mesmo(a)s construídas pelo(a)s aluno(a)s com DI se aproximam mais dos aspectos positivos. São avaliações da categoria afeto, quando falam sobre o que gostam/não gostam, relacionadas à (in)felicidade e de autojulgamento também, positivas e negativas, relacionadas à capacidade.

As avaliações da escola e do ensino que é oferecido ao(à)s estudantes com DI, construídas pelas professoras, são, em sua maioria, apreciações negativas da composição e da valoração. Já as construídas pelos familiares e pelo(a)s estudantes são predominantemente positivas.

Assim, as três categorias avaliativas do Subsistema Atitude foram recorrentes no *corpus*. A categoria Julgamento foi a mais realizada, seguida da Apreciação e do Afeto. Observamos que, para realizar as avaliações, o(a)s participantes utilizaram, principalmente, os seguintes elementos léxico gramaticais: processos relacionais (ser, estar, ficar) + atributos, processos mentais cognitivos (compreender, conhecer, esquecer, estudar, lembrar, saber) e processos mentais emotivos (gostar, amar, adorar, detestar).

Em relação ao Subsistema Gradação, observamos que ele aparece relacionado ao Subsistema Atitude, pois intensifica as avaliações atitudinais, por meio da categoria Força, principalmente. O(A)s participantes da pesquisa atribuem graus de intensidade às avaliações que constroem, utilizando, especialmente, os intensificadores “muito” e “mais”.

Como podemos perceber, a partir das análises efetuadas, as representações discursivas atribuídas ao(à)s estudantes com DI apontam para a utilização de repertório discursivo que reforça a permanência de estigmas, construídos a partir da categoria julgamento, da estima social negativa. Essas construções discursivas contribuem para a naturalização da exclusão e da ideia de que esse(a)s aluno(a)s não vão progredir em seus estudos devido à diferença que apresentam em relação ao(à)s demais estudantes da turma. Há um padrão do(a) aluno(a) típico de determinado ano escolar e aquele(a) que não se encaixa nesse padrão construído é tido(a) como “especial”, ou seja, não vai aprender mesmo.

Em nosso entendimento, essa forma de representar o(a)s estudantes com DI, tanto da família quanto das professoras, tem implicações, pois prejudica o trabalho com ele(a)s, demonstrando que não acreditam que ele(a)s possam aprender. Sabemos que muitas pessoas podem se adaptar às representações negativas, não se posicionando criticamente, e isso produz efeitos sobre suas trajetórias e suas próprias representações. No caso do(a)s aluno(a)s com DI, parece-nos ser mais grave ainda, já que ele(a)s têm suas limitações, que podem ser mais agravadas.

Em relação às representações construídas pelo(a)s próprio(a)s aluno(a)s, observamos que eles repetem as representações que já circulam no meio escolar e nas famílias, como as afirmações de que têm dificuldades, mas também se representam de forma positiva em alguns momentos, afirmando, por exemplo, que gostam de ler, gostam dos textos lidos na sala, o que relacionamos à categoria afeto, felicidade, por conta do processo “gostar”. Assim, é possível identificar, por meio de seus dizeres, que ele(a)s se representam, em alguns momentos, de maneira contraditória, algumas vezes de forma positiva, outras vezes de forma negativa, o que pode revelara existência de conflitos.

Acreditamos que ao assumirem as representações de outro(a)s, ele(a)s podem estar se submetendo à naturalização da exclusão, sem nenhum movimento de resistência. Para Fairclough (2003), a linguagem tem um papel na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também tem um importante papel na transformação social. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) definem práticas como “maneiras habituais, ligadas a tempo e lugares específicos, pelas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo.” Esse autor e essa autora afirmam que “A vantagem de focar nas práticas é que elas constituem um ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos, e concretizam eventos – entre ‘sociedade’ e as pessoas vivendo suas vidas”¹⁰⁴(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Olhando para os diversos elementos (atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose) que constituem as práticas podemos entender, de maneira mais ampla, como se efetiva a prática da inclusão nas escolas em que realizamos a pesquisa.

No tocante à interdiscursividade, pudemos perceber, nos dizeres do(a)s participantes, quando emergem discursos de outras ordens do discurso e como são articulados. Identificamos o discurso burocrático, o humanitário, o pedagógico, o da saúde, o da denúncia, o da

¹⁰⁴Tradução nossa de: “The advantage of focusing upon practices is that they constitute a point of connection between abstract structures and their mechanisms, and concrete events – between ‘society’ and people living their lives”. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

incapacidade, o da economia, o da psicologia e o da inclusão. Também observamos que o discurso da saúde é muito recorrente nos dizeres do(a)s participantes dos três segmentos, de pais/responsáveis, de professoras e do(a)s aluno(a)s. Acreditamos que isso ocorre porque ainda é muito presente o modelo biológico (ou médico) de deficiência. Além disso, o(a)s profissionais da área da Saúde foram as primeiras pessoas a discutirem a DI e isso ainda ecoa nos dias atuais, em outras ordens do discurso.

Achamos importante ressaltar as sugestões do(a)s participantes da pesquisa para a superação dos obstáculos. Acrescentamos, também, nossas próprias contribuições.

QUADRO 35- Sugestões para superação dos obstáculos da inclusão de aluno(a)s com DI

| SEGMENTOS | SUGESTÕES PARA SUPERAR OS OBSTÁCULOS |
|---------------|---|
| PROFESSORAS | <ul style="list-style-type: none"> -professor de apoio é essencial; -número menor de aluno(a)s na sala. |
| FAMILIARES | <ul style="list-style-type: none"> -evitar atividades de ditado; -evitar fazer correções oralmente; -implementar em todas as turmas o diário de bordo; -realização de conversas da direção com o(a)s aluno(a)s nas turmas onde há estudantes com deficiência para esclarecimentos; -professor de apoio é essencial; -presença de profissionais de outras áreas nas escolas(fonoaudióloga/psicóloga/psicopedagoga); -aulas de reforço para o(a) aluno(a)s. |
| ESTUDANTES | <p>*não identificamos sugestões desse segmento, mas, por meio de seus dizeres, podemos afirmar que o desenvolvimento de atividades interativas e relacionadas ao seu contexto podem despertar mais o interesse dele(a)s para a participação e, conseqüentemente, promover a inclusão.</p> |
| PESQUISADORAS | <ul style="list-style-type: none"> -as atividades devem ser corrigidas sempre na lousa -as atividades do(a)s aluno(a)s com DI devem ser adaptadas, reduzidas e corrigidas; -o(a)s aluno(a)s com DI devem receber auxílio ao redigirem as respostas para questões pessoais; -é importante que se sentem mais próximo(a)s do(a) professora; -é importante que ele(a) permaneça na sala de aula durante todos os horários, não sendo positivo tirá-lo(a) da sala para fazer atividades na biblioteca; -mesmo com o(a)s aluno(a)s não alfabetizado(a)s, é importante trabalhar com os conteúdos próprios do currículo do ano escolar em que estão inserido(a)s, fazendo adaptações; -promover momentos de interação com o(a)s colegas, como atividades em grupos; -são necessárias orientações mais específicas para a escola e para o(a)s professore(a)s; -o trabalho com gêneros multisemióticos parece favorecer o engajamento e o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s; -o trabalho desempenhado pela PEUB deve ser de acordo com sua habilitação; -a frequência do(a)s aluno(a)s ao atendimento na sala de recursos deve ser mais cobrada; -diversificar as formas de avaliação: fotos, gravação de áudios e vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, diário de campo, avaliações orais, utilização de recursos tecnológicos e de materiais concretos; -ampliação do tempo destinado às atividades e avaliações; |

| | |
|--|---|
| | -promoção de cursos de formação para o(a)s profissionais, o que pode ser feito à distância. |
|--|---|

Fonte: a autora.

Queremos registrar que, no início da pesquisa, pensamos na realização de oficinas com o(a)s professoras e na elaboração e aplicação de uma proposta de leitura de gêneros multissemióticos, que poderia ser realizada na sala de recursos somente para o(a)s estudantes com DI, ou na sala de aula comum do ensino regular, para todo(a)s o(a)s estudantes da turma, ao final da pesquisa. No entanto, devido ao contexto de pandemia que estamos vivendo, não foi possível concretizar esses nossos desejos, que revelam uma preocupação em apontar algumas estratégias para o atendimento a esse(a)s aluno(a)s, visando ao desenvolvimento e ao engajamento dele(a)s, o que poderia proporcionar uma vida mais digna a essas crianças no futuro.

Defendemos uma proposta de leitura com gêneros multissemióticos porque, como a comunicação hoje é multissemiótica, acreditamos que não podemos mais levar em conta somente a exploração da linguagem verbal nas aulas de leitura em língua portuguesa. Uma abordagem que contemple a exploração de todas as semioses deve estar presente no estudo de textos de todos os componentes curriculares, pois possibilita a construção do conhecimento e favorece o processo de ensino e aprendizagem, em praticamente todos os níveis e situações de ensino.

Assim como a exploração das multissemioses mostra-se muito produtiva em relação ao(à)s aluno(a)s que não apresentam deficiências ou transtornos, acreditamos que seria também muito produtiva em relação ao(à)s aluno(a)s com DI, pois esse(a)s, mais do que o(a)s outro(a)s, precisam de muitos estímulos e criatividade do(a) professor(a) para que desenvolvam suas potencialidades e se tornem mais autônomo(a)s, de acordo com suas possibilidades.

Além disso, devemos descobrir e valorizar o potencial dessas crianças, para que elas sejam verdadeiramente incluídas na coletividade e participem das esferas mais amplas da vida social. Como afirmam Ottoni et al (2010), não se pode pensar em um trabalho de letramento, mas, sim, deve-se investir em letramentos múltiplos, pois participamos, a todo momento de práticas sociais multissemióticas. Segundo Rojo (2012, p. 13), o conceito de letramentos múltiplos aponta para “a multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”.

Ressaltamos que adotar a ADC como perspectiva teórico-metodológica foi essencial para o desenvolvimento deste estudo. Ela forneceu os procedimentos de investigação e de interpretação necessários para a condução da pesquisa, especialmente para a análise dos dados,

e os objetivos deste estudo foram alcançados com a adoção dessa abordagem, já que pudemos lançar um pouco de luz sobre os problemas que o(a)s aluno(a)s com DI, seus familiares e professore(a)s enfrentam no dia a dia escolar. Além disso, pudemos analisar a prática social de inclusão de aluno(a)s com DI, em vários momentos, como orienta FAIRCLOUGH (2003).

Também foi fundamental adotar o SA para analisar as avaliações construídas no contexto da educação inclusiva, nas duas escolas coparticipantes. Ressaltamos que, por meio do Subsistema de Atitude, foi possível olhar para as avaliações presentes no *corpus* e perceber como o(a)s participantes da pesquisa avaliam, principalmente, o(a)s estudantes com DI, a escola e o ensino ofertado a esse(a)s aluno(a)s e como percebem as questões relacionadas à efetivação da educação inclusiva.

Procuramos analisar e discutir aspectos importantes relacionados à inclusão do(a)s estudantes com DI, mas sabemos que muitas outras questões, também importantes, não foram sequer mencionadas, o que revela a existência de lacunas que poderão ser preenchidas com novas pesquisas.

Observamos que ainda faltam muitas pesquisas com essa temática para que as mudanças de que precisamos sejam concretizadas com base em estudos e não apenas em “achismos” do(a)s envolvido(a)s na implementação da inclusão e os problemas sejam, se não extintos, pelo menos minimizados.

Nesta pesquisa procuramos investigar como se efetiva a prática social de inclusão do(a)s estudantes com DI, respondendo às questões iniciais e buscando atingir nossos objetivos, especificados na introdução deste estudo. Avaliamos que alcançamos nossos propósitos e, além disso, pudemos trazer reflexões valiosas, tanto do ponto de vista de pesquisadoras da linguagem quanto de docentes que desejam contribuir para uma educação que inclua, de fato, todo(a)s o(a)s estudantes, que contemple as diferenças e diversidade, evitando a naturalização de preconceitos e estigmas, que tanto prejudicam seu desenvolvimento.

8 REFLEXÕES FINAIS

Acreditamos que não poderíamos finalizar esta pesquisa sem fazermos algumas reflexões também sobre as mudanças que ocorreram durante a realização deste trabalho. Ao longo deste estudo, passamos por momentos em que tivemos de acompanhar as transformações que estavam ocorrendo no contexto escolar de Minas e do Brasil e, por isso, tivemos de alterar o percurso traçado para esta pesquisa.

Algumas mudanças ocorreram já no início da pesquisa quando tivemos de alterar parte dos nossos objetivos. Pretendíamos analisar especificamente o ensino de leitura ao(à)s aluno(a)s com DI. Foi necessário um ajuste no objetivo, já que verificamos, logo no início das observações, que não é desenvolvido nenhum trabalho específico visando ao desenvolvimento da leitura com esse(a)s estudantes nas escolas pesquisadas. Não deixamos de analisar essa questão, porém ela deixou de ser o foco da pesquisa.

No final do ano de 2017, houve a homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), referência para as redes de ensino no país, e a partir dela, já começaram os estudos para a construção do CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais), que foi concluído em 2019, passando a estar presente nas escolas desde então.

No início de 2020, foi publicada a Resolução 4256/2020 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que substituiu o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, documento que tinha guiado a maior parte das nossas observações em relação à efetivação da educação inclusiva nas escolas, e tivemos de comparar as mudanças apresentadas na resolução em relação às orientações anteriores. Além disso, tivemos de pensar sobre os possíveis efeitos delas na prática de inclusão nas escolas.

A mudança mais impactante, porém, ocorreu durante a execução dos passos finais da pesquisa. Era nosso propósito apresentar os resultados da pesquisa à comunidade escolar e propor a realização de oficinas com a(o)s professora(e)s que manifestassem interesse na elaboração de propostas de atividades com foco em leitura de textos multimodais, conforme explicamos anteriormente. Pretendíamos promover momentos de reflexão com o(a)s profissionais das escolas acerca das implicações e contribuições da abordagem das diferentes semioses no trabalho com gêneros no desenvolvimento das aulas, propondo, inclusive, atividades que poderiam ser aplicadas pelo(a)s professores de língua portuguesa com o intuito de melhorar a aprendizagem de leitura do(a)s aluno(a)s com DI. Esses passos, que estavam previstos na quarta etapa da pesquisa, não foram realizados por conta da impossibilidade de realização de atividades presenciais nas escolas, devido à pandemia do novo coronavírus.

No dia 18 de março de 2020, as aulas foram suspensas na rede estadual de Minas Gerais, como uma forma de evitar a propagação do coronavírus. Em 18 de maio, teve início o ensino remoto na rede, denominado Regime de Estudo não Presencial, que conta com alguns recursos: o Plano de Estudo Tutorado (PET), o aplicativo Conexão escola e o programa de TV “Se liga na Educação”, da Rede Minas. O PET é o material elaborado a partir do CRMG e BNCC e, de acordo com a SEE-MG, foi elaborado pelo(a)s profissionais da educação de MG. Esse material é distribuído por *email*, grupos de WhatsApp e pelo aplicativo Conexão Escola, que pode ser baixado da *Google Play store*.¹⁰⁵ No Conexão escola, o(a)s estudantes têm acesso às teleaulas, aos *slides* apresentados nelas e ao PET do ano escolar em que está matriculado(a). Há também um *Chat* em que ele(a)s podem conversar com o(a)s professore(a)s. O(A) estudante pode também acessar as teleaulas por meio da TV, no canal aberto da Rede Minas, caso ele(a) não tenha acesso à internet.

Esse sistema de ensino remoto aumentou a exclusão do(a)s aluno(a)s com DI, embora as escolas, onde foi desenvolvida esta pesquisa, tenham tomado providências para diminuir a exclusão do(a)s estudantes, no geral. Elas fizeram a impressão dos PETs para todo(a)s o(a)s aluno(a)s dos sextos e sétimos anos escolares, dos períodos matutino e vespertino. Para o(a)s que residem nas fazendas, os motoristas que fazem o transporte de estudantes entregaram em suas casas. Os que moram na cidade buscaram as apostilas nas escolas. Também foram impressos para o(a)s estudantes do turno noturno.

Além dessas ações, as escolas criaram grupos de *WhatsApp* para cada uma de suas turmas e o(a)s professore(a)s cumprem seus horários ensinando, tirando dúvidas e fazendo correções de atividades nesse aplicativo. Alguns(mas) enviam vídeos, áudios, fotos etc., explicando os conteúdos e promovendo a interação com o(a)s estudantes.

Apesar de todo o empenho da escola, especialmente do(a)s professore(a)s, a situação de exclusão continua, já que a maioria do(a)s aluno(a)s não têm acessado às aulas e nem mantido contato com o grupo da turma no *WhatsApp*.¹⁰⁶ De acordo com as professoras e com a direção das escolas, em conversas informais, elas apontam os prováveis motivos para a não participação do(a)s estudantes nos grupos de *WhatsApp*, que podem ser vários: muito(a)s não têm *wifi* em casa e o acesso à internet tem de ser por dados móveis, o que, muitas vezes, fica inviável se a

¹⁰⁵As informações relacionadas ao Regime de Estudo não Presencial estão disponíveis no sítio: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Há ainda orientações em relação à grade horária das teleaulas, programação do “Se liga na educação”, legislação etc.

¹⁰⁶ O controle pessoal de uma professora consta que há turmas em que apenas três estudantes participam das aulas no grupo de *WhatsApp*.

família não tiver condições financeiras para pagar o acesso¹⁰⁷; há famílias que têm vário(a)s filho(a)s estudantes e apenas um aparelho de celular; há famílias em que os pais continuam trabalhando, apesar da pandemia, e levam o aparelho de celular para o trabalho, assim o(a)s filhos só podem acessar as aulas depois que os pais chegam do trabalho, o que dificulta o acompanhamento porque o número de mensagens a serem lidas/ouvidas é imenso; em alguns casos, os pais saem para trabalhar e acreditam que o(a)s filho(a)s estão participando das aulas; alguns(mas) estudantes não conseguem acompanhar adequadamente as aulas no aplicativo por não dominarem todos os recursos necessários; alguns(mas) estudantes, mesmo tendo o aparelho de telefone celular e acesso à internet, não acessam as aulas, talvez por acharem desnecessário, já que basta responder as atividades ou por falta de interesse mesmo; alguns(mas)professore(a)s acreditam que alguns(mas) aluno(a)s estão assumindo tarefas em casa (cuidando de irmãos menores, fazendo tarefas domésticas, fazendo algumas atividades remuneradas etc.), por isso não se dedicam às tarefas escolares. Essas são justificativas apresentadas pelo(a)s aluno(a)s e familiares quando a escola questiona o porquê de não estarem participando das aulas nos grupos do WhatsApp.

A situação do(a)s aluno(a)s com deficiência é mais preocupante porque, de acordo com os dados da pesquisa, a maioria dele(a)s não tem alguém em casa que possa auxiliá-lo(a)s nas atividades. As professoras de apoio fizeram adaptações nos PETs para esse(a)s aluno(a)s, mas, se não houver quem auxilie em casa, ele(a)s não conseguem desenvolvê-las sozinhos. Um dos participantes da pesquisa está completamente excluído visto que nem aparelho de celular ele tem em casa. A escola enviou o PET adaptado impresso a ele, mas como ele não sabe ler e os pais não são alfabetizados, é impossível fazer as atividades propostas, por mais simples que sejam. Uma das professoras acionou o Ministério Público pedindo uma intervenção, na tentativa de adquirir, por meio da justiça, um aparelho de celular para o aluno, mas até o momento a situação não foi resolvida.

Outra questão que achamos importante pontuar é em relação ao atendimento da PEUB, durante essa situação pandêmica. De acordo com as orientações da escola, a professora deve instruir, por meio do *WhatsApp*, o(a)s aluno(a)s com DI. Mas o que destacamos é que, assim como percebemos nas observações nas escolas, a PEUB não tem habilitação específica e, apesar disso, tem de orientar esse(a)s estudantes em todos os componentes curriculares.

¹⁰⁷ De acordo com a SEE, para acessar o aplicativo Conexão Escola, o(a)s estudantes têm a internet paga pelo estado. Ressaltamos que não temos conhecimento de que algum(a) aluno(a) tenha conseguido esse acesso de forma gratuita.

Como podemos perceber, a situação da pandemia piorou o quadro de exclusão do(a)s estudantes com DI participantes da pesquisa. Essa é uma constatação que vai ao encontro das conclusões do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:

As respostas à crise da COVID-19, que afetou 1,6 bilhão de estudantes, não deu atenção suficiente à inclusão de todos os estudantes. Enquanto 55% dos países de renda baixa optaram pelo ensino a distância online na educação primária e secundária, apenas 12% das famílias nos países menos desenvolvidos têm acesso à internet em casa. Mesmo abordagens com baixo uso de tecnologia não são capazes de assegurar a continuidade da aprendizagem. Entre os 20% mais pobres das famílias, apenas 7% possuem um rádio na Etiópia, e nenhuma possui um aparelho de televisão. No geral, cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não apoiam estudantes em situação de risco de exclusão. Na França, até 8% dos estudantes perderam contato com os professores após três semanas de confinamento. (UNESCO, 2020, p.14).

Como abordamos em nossa pesquisa as percepções das professoras em relação às questões que consideramos relevantes em relação à temática da pesquisa, também achamos importante apontar aqui suas inquietações em relação a esse momento de pandemia. Essas questões são apontadas em grupos das redes sociais, principalmente em grupos de professore(a)s das escolas.

Esse(a)s profissionais explicam o quão estressante está sendo o ensino remoto: todo(a)s o(a)s profissionais têm de usar a internet pessoal, alguns(mas) não têm os equipamentos necessários para o desenvolvimento das aulas e, por isso, têm de usar o telefone celular pessoal, o que tira completamente a privacidade do(a) profissional, já que o(a)s aluno(a)s e familiares entram em contato com ele(a)s a qualquer momento. Além disso, alguns aparelhos não têm uma tecnologia de ponta e, assim, não suportam tantos materiais (fotos e arquivos de atividades do(a)s estudantes) que são enviados por ele(a)s. Pouco(a)s aluno(a)s participam das aulas, apesar de o(a)s professore(a)s fazerem tudo o que podem para convencê-lo(a)s a participar; a maioria, quando está *online* no momento da aula, não participa, não interage com o(a) professor(a), deixando-o(a) “falar” no vácuo. O(A)s profissionais também reclamam bastante do fato de corrigirem todas as tarefas nos grupos da sala e, apesar disso, o(a)s estudantes enviarem as tarefas com muitos erros. Essa também é uma das reclamações no ensino presencial, como já foi apontado anteriormente, mesmo as professoras fazendo as correções, as tarefas continuam com erros nos cadernos dele(a)s.

Outro problema que enfrentam é relacionado à saúde, pois o longo período em frente à tela do computador ou do telefone traz desconforto físico e visual, o que tem aumentado o estresse do(a)s profissionais. Além disso, o tempo gasto para preparar as aulas e ministrá-las também aumentou no ensino remoto. Além disso, os materiais disponibilizados pela SEE/MG apresentam problemas que têm de ser percebidos e corrigidos pelo(a)s professore(a)s.

As professoras também discutem a questão do aumento da desigualdade de gênero, já que com a pandemia intensificou a sobrecarga das mulheres, com a ampliação de afazeres domésticos, cuidados com a casa e a família e, agora, sem poder ter uma empregada doméstica em casa.

Enfim, todo(a)s nós estamos atravessando momentos muito difíceis com a pandemia, mas, como já sinalizamos anteriormente, esperamos poder dar um *feedback* às escolas e ao(à)s participantes da pesquisa, discutir os principais resultados alcançados e promover momentos de estudo e reflexão com o(a)s profissionais que tiverem interesse nessa proposta, assim que houver o retorno das atividades presenciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em Jundiá: uma análise do processo de implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 373-388, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n3/en_1413-6538-rbee-24-03-0373.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300005>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.

ANTUNES, K. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Katiuscia_Antunes_Tese_2012.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (São Paulo, SP). Sobre a deficiência intelectual. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/o-que-e.aspx>. Acesso em: 6 maio 2018.

ARAUJO, Jesiane Maria de Sena. **O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/defesas2015ppgl/arquivos/3856dissertacao_de_jesiane_maria_de_sena_araujo.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos**. 2008. Dissertação (Mestrado em

Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1394/1/DISSERTACAO_2008_JoseRibamarLBJunior.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17032>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. Recife: Pipa Comunicação, 2016. E-Book. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livraria-da-pipa/produto/pesquisas-em-educacao-inclusiva-questoes-teoricas-e-metodologicas/>. Acesso em: 21 jul.2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/233136584/CADERNO-DE-TEXTOS-PARA-FORMACAO-DE-PROFESSORES-DIRETRIZES-DA-EDUCACAO-INCLUSIVA-EM-MINAS-GERAIS-pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BHASKAR, R. **Scientific realism and human emancipation**. London: Verso, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 10 jul. 2008a. Seção 1, ed. 131, p. 1. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 4 de 2014/MEC/SECADI/DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Apresenta orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, jan./jun, 2008b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: SEF, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão promove a justiça. **Nova Escola**, [s. l.], p. 1-5, 1 maio 2005. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/n3HRCKtzMgM2fm7ve6hx5sjuJrjvEprSaQxuZYQQjEYXvqeHC6MwCdAnPWFq/inclusao-promove-a-justica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: 6º ano do ensino fundamental III**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a. v. 6.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: 7º ano do ensino fundamental III**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015b. v. 7.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens:8º ano do ensino fundamental III**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015c. v. 8.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens:9º ano do ensino fundamental III**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015d. v. 9

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COHEN, L.; MANION, L. Triangulation. *In*: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 2nd ed. London: CroomHelm, 1983.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MG). **Resolução CEE/MG Nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2013. Disponível em: <http://files.cursocriacaodeescolas.webnode.com/200000013-8d5338e500/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%20460%20de%2012%20de%20dezembro%20de%202013.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.(Brasil). **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i02/46137>

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CRUZ, M. L. R. M. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_a545692c92766c4fd2bda9cb04709a73. Acesso em: 23 nov. 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; FERNANDES PAIVA, Mirella Lopez Martini; DEL PRETTE, Almir. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 57-72, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 23 nov. 2020.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

DIONÍSIO, A. M. P.; VALLIM, M. B. F. (org.). **Olhares sobre a deficiência**: possibilidades e recursos. Uberaba: IFTM, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003a.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación em ciencias sociales. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (comp.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003b. p. 179-204.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Coord., trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 1 dez. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *In*: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas** (org.). 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, A. C. **Análise de discurso crítica**: para leitura de textos da contemporaneidade. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FERREIRA, L. B.; TORRECILHA, N.; MACHADO, S. H. S. A técnica de observação em estudos de administração. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. [Rio de Janeiro]: Anpad, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 64-89.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Compreensão auto-regulada [sic] em leitura**: procedimentos de intervenção. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252060>. Acesso em: 1 out. 2020.

GUIMARÃES, T. M. (org.). **Educação inclusiva**: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas, 22).

HAAG, Cassiano Ricardo. **Deficiência intelectual** (:) por uma perspectiva da linguagem em interação'. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4991/Cassiano%20Ricardo%20Haag_%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 out. 2020.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T (org.). **Identidade de diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to Functional Grammar**. 4rd ed. London: Routledge, 2014. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>

HEBERLE, Viviane M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 81-112, Mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000100081&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-445081591698601009>

INEP. **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRESENCIAL. **Curso de deficiência intelectual**. Florianópolis: IBEDP, 2017. 14 módulos.

JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018. <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-1>

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to communication. London: Routledge, 2010.
<https://doi.org/10.4324/9780203970034>

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VANLEEUEWEN, T. Semiótica discursiva. *In*: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**: estudios sobre el discurso. Compilado por Teun van Dijk. Barcelona: Gedisa, 2000. v. 1.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Maria Patrício. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. *In*: MENDES, Jussara Maria Rosa; BELLINI, Maria Isabel Barros (org.). **Textos & contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. cap. 7, p. 115-129. (Coletâneas em Serviço Social, n. 2).

LIMA, S.; COROA, M. L. M. S. Configurações e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 127-137, 2010.
<https://doi.org/10.4013/cld.2010.82.05>

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A. ; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MAGALHAES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. esp. p.1-11, 2005. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2017.
<https://doi.org/10.7476/9788523013370>

MAIA, Denise Giarola. **Diferença e identidade: análise discursiva crítica e semiótica social da campanha ser diferente é normal e da série qual é a diferença? sobre a Síndrome de Down**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B6FH43>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola mais que especial. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, 20., 2003, Águas de Lindóia. **Anais [...]** Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação, 2003a. v. 1, p. 32-44. Disponível em:

http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_mais_que_especial.htm. Acesso em: 17 ago. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Organizado por Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73. (Pontos e contrapontos).

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica**: recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, jan./jun. 2000.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. 1 CD-ROM. v. 1, p. 1-10.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
<https://doi.org/10.1057/9780230511910>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? *In*: JORDAO, C.; HALU, R.; MARTINEZ, J. (ed.). **Formação “desformatada” prática com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-304.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Conteúdo Básico Comum do Ensino Fundamental**: anos finais, ciclos intermediário e da consolidação: Português. Belo Horizonte: SEE, 2014a. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv. Acesso em: 21 jul. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view?pli=1. Acesso em: 1 dez. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Belo Horizonte: SEE, 2014b. Disponível em:
http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097. Acesso em: 21 jul. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução SEE/MG Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2012.

Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução SEE/MG N° 3.660, de 1 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2017. Disponível em: <http://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/01/RESOLUCAO-SEE-N-3-660-DE-1-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução SEE/MG N° 4.112, de 8 de janeiro de 2019**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da Secretaria de Educação de Minas Gerais a partir de 2019 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4112-19-r.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução SEE/MG N° 4.256, de 7 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de Ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca: sobre princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. In: **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.**

OLIVEIRA, Flávia Fernandes de. Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. **Lecturas, Educação Física y Deportes**: revista digital, Buenos Aires, ano 8, n. 51, ago. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1999>. Acesso em: 1 out. 2020.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA; Maria Cecília de (org.). **Discursos**,

identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; ROCHA, Maura Alves de Freitas. A presença e abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**, Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Organizado por Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73. (Pontos e contrapontos).

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

RESENDE, V. A. Análise de Discurso Crítica como Interdisciplina para a crítica social: Uma introdução. *In*: MELO, I. F. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso:** teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 99-111.

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

RESENDE, V.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

ROCHA, Silvia Roberta da Mota; ALVES, Maria de Fátima Alves; CARVALHO, Rossana Sheila Pontes. Leitura e deficiência intelectual: metacognição e ensino explícito. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 58-87, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19857>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **REI: Revista de Educação do IDEAU**, Bagé, v. 5, n. 12, p. 1-13, dez. 2010.

ROJO, Roxane Helena R. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R.; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; GRIBL, Heitor; GARCIA, Fernanda Costa. Gêneros de discurso nos LD de línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. *In*: SIMPÓSIO SOBRE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA, 2., 2008, Rio de Janeiro; SIMPÓSIO SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS, 1., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2008. Disponível em: <http://documents.mx/documents/generos-de-discurso-nos-ld-de-linguas-multiculturalismo.html>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, M. C. **Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://profletras.letas.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Marcos%20Cel%C3%ADrio.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SASSAKI, R. K. **Deficiência mental ou deficiência intelectual**. [S. l.: s. n.], dez. 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SATO, D. T. B. **A construção da identidade de gênero na educação inclusiva: letramento e discurso**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15736>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1053>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SERPA, Marta Helena Burity. **Modos contemporâneos de inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência e dos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento: um estudo de casos múltiplos em escolas públicas da Paraíba**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/4134>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Camila Amaral. **A capacidade narrativa da mente humana: uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SilvaCAB.1.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, Simone Batista. Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal. **Leitura**, Maceió, n. 53, p. 293-319, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6933>. Acesso em: 3 dez. 2020.
<https://doi.org/10.28998/2317-9945.2014v1n53p293-319>

SOARES, M. Alfabetização e ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], n. 16, p. 10-11, jul. 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, p. 5-16, set./dez. 1995.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-e-letramento.html>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140. Disponível em http://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 26 jul. 2017.

STREET, B. V. 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.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004. Acesso em: 23 nov. 2017.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>

TAKAKI, Nara. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/publico/TESE_NARA_HIROKO_TAKAKI.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/567>. Acesso em: 3 dez. 2020.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. **Inclusão e educação**: todos, sem exceção. Paris: Global Education Monitoring Report team Unesco, 2020. Relatório de Monitoramento Global da Educação: Resumo. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 7 dez. 2020.

VIAN JR., Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. **DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 dez. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100004>

VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O; SOUZA, A. A; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIEIRA, J. A. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. Disponível em: http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, Claudia. **Manual sobre desenvolvimento inclusivo para a mídia e profissionais de comunicação**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2005. Disponível em: <http://www.escoladegente.org.br/outras-publicacoes/manual-sobre-desenvolvimento-inclusivo-midia-profissionais-comunicacao>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. Londres: Sage, 2009. p. 1-33.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

YAZAN, B.; VASCONCELOS, I. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan./abr.2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038/pdf1>. Acesso em: 20 nov. 2020.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com aluno(a)s participantes da pesquisa

- Esclarecer objetivo da pesquisa, da entrevista e ressaltar a importância da participação
- Informar que o(a) participante não será identificado(a)
- Pedir autorização para gravação da entrevista por meio de gravador

1) Você pode me contar sua história?

1) Perfil:

- Idade
- Grupo familiar (dizer com quem mora, quantas pessoas há na residência, onde moram, se tem irmãos, setem irmãos na mesma escola...
- Ano escolar em que está
- Frequenta AEE
- Tem professor de apoio

2) Trajetória escolar

- Com quantos anos começou a estudar
- Já passou por quais escolas
- Reprovação
- Estudos de recuperação

Relação com a escola/ ensino/ professore(a)s/colegas/família

- 3) De qual matéria mais gostae por quê.
- 4) Qual matéria acha mais difícil e por quê.
- 5) Como é a relação com os colegas de sala, com a professora e com a escola no geral
- 6) Como é a relação com a família.
- 7) O queacha da escola e do que aprende na escola
- 8) Do que mais gosta na escola
- 9) Do que menos gosta na escola
- 10) Gostaria que alguma coisa fosse diferente na escola ou nas aulas
- 11) Momentos na escola que ficaram marcados na memória
- 12) Como é o diaa dia fora da escola
- 13) Tem celular ou computador, participa de redes sociais
- 14) Frequenta alguma igreja ou evento religioso, escolinha de futebol, música, pintura, natação, caratê
- 15) Lê fora da escola, o que lê
- 16) Gosta de ler, o que gosta de ler
- 17) Na sala de aula, gosta dos textos que são lidos, por que
- 18) Consegue compreender os textos lidos em sala de aula, consegue responder as questões sobre os textos
- 19) O que gostaria de ler na escola

APÊNDICE B -Roteiro de entrevista com pais/responsáveis participantes da pesquisa

- Esclarecer objetivo da pesquisa, da entrevista e ressaltar a importância da participação
- Informar que o(a) participante não será identificado(a)
- Pedir autorização para gravação da entrevista por meio de gravador

1) Perfil:

- Idade
- Filho(a)s/neto(a)s/sobrinho(a)s....com DI na escola
- Em que ano escolar está o(a) aluno(a) com DI
- Grupo familiar (dizer com quem mora, quantas pessoas há na residência, onde moram ...)

Relação com a escola, professore(a)s, ensino...

- 2) Relação com a escola/ professore(a)s / ensino
- 3) O(A) aluno(a) frequenta o AEE
- 4) O(A) aluno(a) tem professor de apoio
- 5) Reprovaçãodo(a) aluno(a) em algum ano escolar
- 6) Estudos de recuperação
- 7) Em relação a que matéria o(a) aluno(a) manifesta maior interessee por quê.
- 8) Qual matéria acha mais difícil e por quê.
- 9) Como é a relação dos pais/responsáveis com o(a)s colegas de sala, com o(a) professor(a) e com a escola no geral
- 10) Relação do(a) filho(a) com DI com o(a)s colegas e professore(a)s
- 11) O queacha da escola e do que o(a) aluno(a) aprende na escola
- 12) A escola atende às expectativas da família
- 13) Do que mais gosta na escola
- 14) Do que menos gosta na escola
- 15) Gostaria que alguma coisa fosse diferente na escola ou nas aulas
- 16) Ajuda nas atividades escolares
- 17) O que o(a) aluno(a) faz no dia a dia fora da escola
- 18) O(A) aluno(a) gosta de ler
- 19) O(A) aluno(a) lê em casa, o que lê
- 20) O(A) aluno(a) tem dificuldades com a leitura
- 21) Como é o desenvolvimento do(a) aluno em leitura, ele(a) consegue compreender o que lê

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras participantes da pesquisa

- Esclarecer objetivo da pesquisa, da entrevista e ressaltar a importância da participação
- Informar que a participante não será identificada
- Pedir autorização para gravação da entrevista por meio de gravador

1) Perfil:

- Idade
- Formação
- Tempo em que atua na profissão
- Em quantas escolas trabalha
- Quantas turmas tem, quanto(a)s aluno(a)s com DI
- Tempo que trabalha com educação inclusiva ou com aluno(a)s com deficiência

- 2) Como vê a educação inclusiva
- 3) Como é o ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI
- 4) Como é ter aluno(a)s com DI na sala de aula
- 5) Compreensão daDI, potencialidades e limitações do(a)s aluno(a)s com DI
- 6) Planejamento das aulas: planeja materiais diferentes para esse(a) aluno(a) ou são os mesmos materiais do(a)s demais aluno(a)s
- 7) Utilização de alguma estratégia para incluir o(a) aluno(a) com DI nas atividades desenvolvidas durante as aulas
- 8) Fatores que representam dificuldades / facilidades para promover a inclusão em sala
- 9) Promoção de momentos de formação para professor(a)s, acerca da educação inclusiva, para todo(a)s o(a)s profissionais , somente para alguns(mas), pela SEE ou escola
- 10) Sugestões que poderiam auxiliar o processo de inclusão do(a)s aluno(a)s com DI
- 11) Na sua opinião, o(a)s aluno(a)s com DI têm um bom desenvolvimento na habilidade de leitura?
- 12) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades do(a)s aluno(a)s com DI em relação à leitura
- 13) Como é o desenvolvimento da leitura do(a)s aluno(a)s com DI
- 14) Quais atividades de leitura são promovidas durante as aulas
- 15) Trabalha textos com outras linguagens ? Observa se tem relação com o desenvolvimento da habilidade de leitura do(a)s aluno(a)s com DI?
- 16) Que tipos e gêneros textuais costuma trabalhar com o(a)s aluno(a)s
- 17) Enfrenta dificuldades para trabalhar a leitura com o(a)s aluno(a)s? Se sim, quais?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras participantes da pesquisa (AEE)

- Esclarecer objetivo da pesquisa, da entrevista e ressaltar a importância da participação
- Informar que a participante não será identificada
- Pedir autorização para gravação da entrevista por meio de gravador

1) Perfil:

- Idade
 - Formação
 - Tempo em que atua na profissão, é efetiva ou designada
 - Tempo em que atua na educação inclusiva
 - Em quantas escolas trabalha, como Apoio ou na Sala de Recursos
 - Quantos cargos, quantos aluno(a)s atende, desse(a)s algum(a) tem DI
- 2) Como vê a educação inclusiva
 - 3) Como é o ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI na sala de ensino regular
 - 4) Como é o ensino oferecido ao(à)s aluno(a)s com DI pelo(a) professor(a) de apoio e da sala de recursos
 - 5) Como é ter aluno(a)s com DI na sala de aula
 - 6) Compreensão da DI, potencialidades e limitações do(a)s aluno(a)s com DI
 - 7) Como é o planejamento das aulas do(a) professor(a) de apoio e da sala de recursos
 - 8) Utilização de alguma estratégia para incluir o(a) aluno(a) com DI nas atividades desenvolvidas durante as aulas
 - 9) Fatores que representam dificuldades / facilidades para promover a inclusão em sala
 - 10) Promoção de momentos de formação para professor(a)s, acerca da educação inclusiva, para todo(a)s o(a)s profissionais, somente para alguns(mas), pela SEE ou escola
 - 11) Na sua opinião, o(a)s aluno(a)s com DI têm um bom desenvolvimento na habilidade de leitura?
 - 12) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades do(a)s aluno(a)s com DI em relação à leitura
 - 13) Como é trabalhada a leitura do(a)s aluno(a)s com DI? Na sala de recursos trabalha a leitura? O(A) professor(a) de apoio trabalha a leitura?
 - 14) Quais atividades de leitura são promovidas durante as aulas (na sala de ensino regular e na sala de recursos)?
 - 15) Como são os textos trabalhados com o(a)s aluno(a)s com DI? Trabalha textos com outras linguagens ? Observa se tem relação com o desenvolvimento da habilidade de leitura do(a)s aluno(a)s com DI?
 - 16) Que tipos e gêneros textuais costuma trabalhar com o(a)s aluno(a)s
 - 17) Enfrenta dificuldades para trabalhar a leitura com o(a)s aluno(a)s? Se sim, quais?
 - 18) Sugestões que poderiam auxiliar o processo de inclusão do(a)s aluno(a)s com DI
 - 19) Alguma outra colocação, observação

APÊNDICE E- Termo de consentimento livre e esclarecido para pais

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“AS PRÁTICAS DE LEITURA E A ABORDAGEM DAS MULTISSEMIOSES: UM OLHAR PARA A PRÁXIS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa Maria Aparecida Resende Ottoni, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e Maria José da Silva Fernandes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da mesma universidade.

Nesta pesquisa estamos buscando investigar o modo como se efetivam as práticas de leitura em Língua Portuguesa, no contexto da educação inclusiva, com os alunos com deficiência intelectual e o modo como os alunos com essa deficiência se representam e são representados pela família e por professores/as.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Maria José da Silva Fernandes, na escola onde seu filho/a estuda, por ocasião da reunião de pais/ou responsáveis. Você tem um tempo de uma semana para decidir se quer participar desta pesquisa. Na sua participação, você será entrevistado/a por essa mesma pesquisadora, sobre a vida escolar do/a seu filho/a, sobre a relação dele/a na escola e na família e sobre o ensino que a escola lhe oferece. Essa entrevista será gravada, por meio de um aparelho de gravador. Logo que os dados forem transcritos, ela será desgravada.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco da sua participação no estudo seria a sua identificação e um possível constrangimento ao contar suas experiências, mas todas as providências serão tomadas para evitar que isso aconteça, em todas as fases da pesquisa, e as pesquisadoras se comprometem com o sigilo absoluto da sua identidade e quanto ao nome da instituição onde seu/sua filho/a estuda. Além disso, procurarão manter-se próximas a você, a fim de ajudá-lo/a a compreender o processo de pesquisa, respeitando sua liberdade de se expressar. Acreditamos que essa pesquisa trará benefícios para todos os participantes e para as escolas. Para os participantes, principalmente, quanto ao fato de que daremos voz a eles para manifestarem suas opiniões, sugestões e fazerem suas críticas, frutos das reflexões proporcionadas pela entrevista. Poderá, também, jogar luz a como os alunos com DI se representam discursivamente e são representados pelos professores e pela família, o que pode favorecer uma melhor relação entre esses atores sociais e uma melhor compreensão do universo desses alunos. Também poderá identificar os aspectos que mais dificultam ou facilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos com deficiência intelectual, o que será bastante relevante para a melhoria do desempenho deles, não somente em língua portuguesa. Além disso, esta pesquisa gerará uma proposta de leitura, que poderá ser aplicada por outros professores, em outras escolas e cidades e, que poderá ser adaptada para alunos com outras deficiências.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa Maria Aparecida Resende Ottoni e Maria José da Silva Fernandes, na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Letras e Linguística, Av. João Naves de Ávila, 2121 bloco U sala 1U220 - Santa Mônica - Cep: 38408100 - Uberlândia, MG - Telefone: (34) 32394162. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João

Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Canápolis, de de 2017.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“AS PRÁTICAS DE LEITURA E A ABORDAGEM DAS MULTISSEMIOSES: UM OLHAR PARA A PRÁXIS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”** sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa Maria Aparecida Resende Ottoni, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e Maria José da Silva Fernandes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da mesma universidade.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o modo como se efetivam as práticas de leitura em Língua Portuguesa, no contexto da educação inclusiva, com os alunos com deficiência intelectual e o modo como os alunos com essa deficiência se representam e são representados pela família e por professores/as.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Maria José da Silva Fernandes, na Escola Estadual São Francisco de Assis, por ocasião da reunião de professores. Você tem um tempo de uma semana para decidir se quer participar desta pesquisa. Na sua participação, você será entrevistado (a) pela pesquisadora Maria José da Silva Fernandes, sobre a educação inclusiva, sobre o ensino que a escola oferece aos alunos com deficiência intelectual, a participação deles durante as aulas e a relação deles com colegas e professores. Essa entrevista será gravada, por meio de um aparelho de gravador. Logo que os dados forem transcritos, ela será desgravada.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco da sua participação no estudo seria a sua identificação e um possível constrangimento ao contar suas experiências, mas todas as providências serão tomadas para evitar que isso aconteça, em todas as fases da pesquisa, e as pesquisadoras se comprometem com o sigilo absoluto da sua identidade e quanto ao nome da instituição onde você atua/a estuda. Além disso, procurarão manter-se próximas a você, a fim de ajudá-lo/a a compreender o processo de pesquisa, respeitando sua liberdade de se expressar. Acreditamos que essa pesquisa trará benefícios para todos os participantes e para as escolas. Para os participantes, principalmente, quanto ao fato de que daremos voz a eles para manifestarem suas opiniões, sugestões e fazerem suas críticas, frutos das reflexões proporcionadas pela entrevista. Poderá, também, jogar luz a como os alunos com DI se representam discursivamente e são representados pelos professores e pela família, o que pode favorecer uma melhor relação entre esses atores sociais e uma melhor compreensão do universo desses alunos. Também poderá identificar os aspectos que mais dificultam ou facilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos com deficiência intelectual, o que será bastante relevante para a melhoria do desempenho deles, não somente em língua portuguesa. Além disso, esta pesquisa gerará uma proposta de leitura, que poderá ser aplicada por outros professores, em outras escolas e cidades e, que poderá ser adaptada para alunos com outras deficiências.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa Maria Aparecida Resende Ottoni e Maria José da Silva Fernandes, na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Letras e Linguística, Av. João Naves de Ávila, 2121 bloco U sala 1U220 - Santa Mônica - Cep: 38408100 - Uberlândia, MG - Telefone: (34) 32394162. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na

Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Canápolis, de de 2017.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal por Menor de 18 anos

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada **“AS PRÁTICAS DE LEITURA E A ABORDAGEM DAS MULTISSEMIOSES: UM OLHAR PARA A PRÁXIS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa Maria Aparecida Resende Ottoni, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e Maria José da Silva Fernandes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da mesma universidade.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o modo como se efetivam as práticas de leitura em Língua Portuguesa, no contexto da educação inclusiva, com os alunos com deficiência intelectual e o modo como os alunos com essa deficiência se representam e são representados pela família e por professores/as.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Maria José da Silva Fernandes, na Escola Estadual São Francisco de Assis, por ocasião da reunião de professores. Você tem um tempo de uma semana para decidir se quer participar desta pesquisa. Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) será entrevistado (a) pela pesquisadora Maria José da Silva Fernandes, sobre a educação inclusiva, sobre o ensino que a escola oferece aos alunos com deficiência intelectual, a participação deles durante as aulas e a relação deles com colegas e professores. Essa entrevista será gravada, por meio de um aparelho de gravador. Logo que os dados forem transcritos, ela será desgravada.

Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. O único risco da participação dele/dela no estudo seria a sua identificação e um possível constrangimento ao contar suas experiências, mas todas as providências serão tomadas para evitar que isso aconteça, em todas as fases da pesquisa, e as pesquisadoras se comprometem com o sigilo absoluto identidade dele/dela e quanto ao nome da instituição onde ele/ela estuda. Além disso, procurarão manter-se próximas a ele/ela, a fim de ajudá-lo/a a compreender o processo de pesquisa, respeitando sua liberdade de se expressar. Acreditamos que essa pesquisa trará benefícios para todos os participantes e para as escolas. Para os participantes, principalmente, quanto ao fato de que daremos voz a eles para manifestarem suas opiniões, sugestões e fazerem suas críticas, frutos das reflexões proporcionadas pela entrevista. Poderá, também, jogar luz a como os alunos com DI se representam discursivamente e são representados pelos professores e pela família, o que pode favorecer uma melhor relação entre esses atores sociais e uma melhor compreensão do universo desses alunos. Também poderá identificar os aspectos que mais dificultam ou facilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos com deficiência intelectual, o que será bastante relevante para a melhoria do desempenho deles, não somente em língua portuguesa. Além disso, esta pesquisa gerará uma proposta de leitura, que poderá ser aplicada por outros professores, em outras escolas e cidades e, que poderá ser adaptada para alunos com outras deficiências.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para

solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa Maria Aparecida Resende Ottoni e Maria José da Silva Fernandes, na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Letras e Linguística, Av. João Naves de Ávila, 2121 bloco U sala 1U220 -Santa Mônica - Cep: 38408100 - Uberlândia, MG - Telefone: (34) 32394162. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Canápolis, de de 2017.

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

APÊNDICE H -Termo de Assentimento para o Menor entre 12 e 18 anos incompletos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ **AS PRÁTICAS DE LEITURA E A ABORDAGEM DAS MULTISSEMIOSES: UM OLHAR PARA A PRÁXIS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**” sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa Maria Aparecida Resende Ottoni, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e Maria José da Silva Fernandes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da mesma universidade.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o modo como se efetivam as práticas de leitura em Língua Portuguesa, no contexto da educação inclusiva, com os alunos com deficiência intelectual e o modo como esses alunos com essa deficiência se representam e são representados pela família e por professores/as.

O Termo de Assentimento será obtido pela pesquisadora Maria José da Silva Fernandes, na própria escola onde você estuda, durante o horário de aulas. Você tem um tempo de uma semana para decidir se quer participar desta pesquisa.

Na sua participação, você será entrevistado/a por essa mesma pesquisadora, sobre a sua vida escolar, sobre a sua relação com os colegas, com os professores e com sua família e sobre o ensino que a escola lhe oferece. Essa entrevista será gravada, por meio de um aparelho de gravador. Logo que os dados forem transcritos, ela será desgravada.

Em nenhum momento, você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada.

O único risco da sua participação no estudo seria a sua identificação e um possível constrangimento ao contar suas experiências, mas todas as providências serão tomadas para evitar que isso aconteça, em todas as fases da pesquisa, e as pesquisadoras se comprometem com o sigilo absoluto da sua identidade e quanto ao nome da instituição onde você estuda. Além disso, procurarão manter-se próximas a você, a fim de ajudá-lo/a a compreender o processo de pesquisa, respeitando sua liberdade de se expressar. Acreditamos que essa pesquisa trará benefícios para todos os participantes e para as escolas. Para os participantes, principalmente, quanto ao fato de que daremos voz a eles para manifestarem suas opiniões, sugestões e fazerem suas críticas, frutos das reflexões proporcionadas pela entrevista. Poderá, também, jogar luz a como os alunos com DI se representam discursivamente e são representados pelos professores e pela família, o que pode favorecer uma melhor relação entre esses atores sociais e uma melhor compreensão do universo desses alunos. Também poderá identificar os aspectos que mais dificultam ou facilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos com deficiência intelectual, o que será bastante relevante para a melhoria do desempenho deles, não somente em língua portuguesa. Além disso, esta pesquisa gerará uma proposta de leitura, que poderá ser aplicada por outros professores, em outras escolas e cidades e, que poderá ser adaptada para alunos com outras deficiências.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Assentimento assinado por você.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser. Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa Maria Aparecida Resende Ottoni e Maria José da Silva Fernandes, na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Letras e Linguística, Av. João Naves de Ávila, 2121 bloco U sala 1U220 - Santa Mônica - Cep: 38408100 - Uberlândia, MG - Telefone: (34) 32394162. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Canápolis, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO A –Alguns materiais utilizados durante as aulas com o(a)s aluno(a)s com DI

| | |
|---|----------------------|
| NOME | <input type="text"/> |
| PROF. | <input type="text"/> |
| 1. Leia a fábula abaixo e responda as questões. | |
| O Galo e a Pedra Preciosa <i>Esopo</i> | |
| <p>Um Galo, que procurava ciscando no terreiro, alimento para ele e suas galinhas, sem querer, acaba por encontrar uma pedra preciosa de grande beleza e valor.</p> <p>Mas, depois de observá-la e examiná-la por alguns instantes, se volta e comenta desolado:</p> <p>"Ora, Ora, se ao invés de mim, teu dono tivesse te encontrado, ele decerto não iria se conter diante de tamanha alegria, e é quase certo que iria te colocar em lugar digno de adoração. No entanto, eu te achei e de nada me serves. Antes disso, preferia ter encontrado um simples grão de milho, ao invés de todas as jóias do mundo!"</p> <p>Moral da Estória: A utilidade de cada coisa é o que determina seu real valor.</p> | |
| 2. Qual o título da fábula? | <input type="text"/> |
| 3. Quem é o autor? | <input type="text"/> |
| 4. Por que sabemos que esse texto é uma fábula? | <input type="text"/> |
| | <input type="text"/> |
| 5. Sobre o que fala a fábula? | <input type="text"/> |
| | <input type="text"/> |

6. Como o Galo encontrou a pedra preciosa?

7. Por que o nome do Galo é escrito com letra maiúscula?

8. Desenhe como você imagina que seja a pedra preciosa que o Galo encontrou.



9. Na sua opinião, por que o Galo preferia ter encontrado um grão de milho no lugar da pedra?

8. O que você entendeu da moral da estória?

- **PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO:**

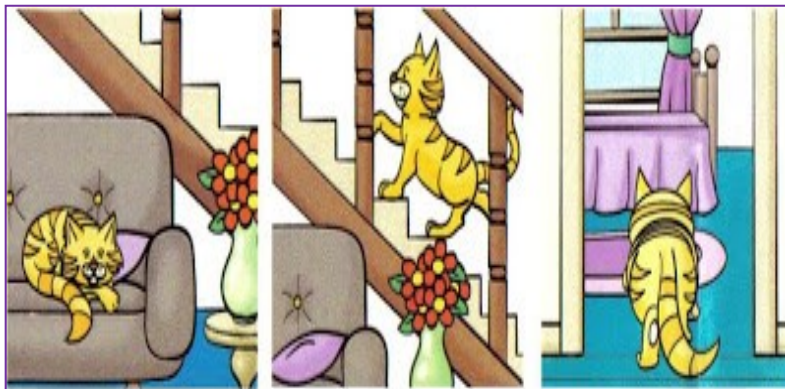
- ALFABETO

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

- DITADO DE PALAVRAS:

1) _____ 3) _____ 5) _____
 2) _____ 4) _____ 6) _____

- PRODUÇÃO TEXTUAL:





www.smartkids.com.br

ANIMAIS INVERTEBRADOS

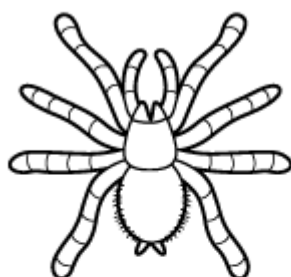
Os animais invertebrados são mais antigos do que os animais vertebrados. Aparecem em maior quantidade e variedade como os artrópodes, moluscos, equinodermos entre outros.

Vamos ver hoje os Artrópodes que se divide em 3 grandes grupos:



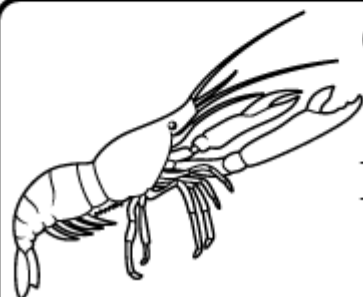
INSETOS

- Possuem cabeça, tórax e abdômen
- Possuem 3 pares patas
- Muitos têm asas



ARACNÍDEOS

- Possuem cabeça, tórax e abdômen
- Possuem 4 pares patas



CRUSTÁCEOS

- A maioria vive na água
- Possuem cinco ou mais pares pernas



www.smartkids.com.br

ANIMAIS VERTEBRADOS

Os animais vertebrados se dividem em 5 grupos. São eles:



MAMÍFEROS

- Possuem pelos
- Os filhotes crescem dentro da barriga da mãe
- Vivem na terra e na água



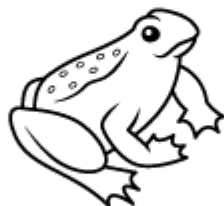
AVES

- Possuem penas e asas
- Colocam ovos
- Vivem na terra



PEIXES

- Possuem escamas e nadadeiras
- Colocam ovos
- Vivem na água



AMFÍBIOS

- Tem pele úmida e lisa
- Colocam ovos
- Os filhote vivem na água e os adultos na terra



RÉPTEIS

- Possuem escamas
- Colocam ovos
- Vivem na terra

© SMARTKIDS

ESCOLA _____
 DATA _____ SÉRIE _____
 PRO _____
 ALUNO(A) _____

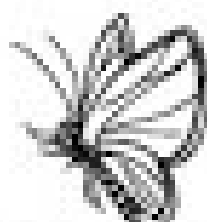


INVERTEBRADOS

ANIMAIS INVERTEBRADOS
 SÃO AQUELES QUE NÃO TÊM
 COLUMNA VERTEBRAL.



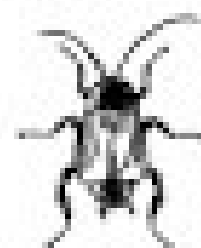
● Pinte e diga os nomes dos animais invertebrados acima.
 Depois, circule a primeira letra do nome de cada um.



BORBOLETA



FORMIGA



BARATA



CARACOL



PULGA



MOSCA



CARANGUEJO



MINHOCA



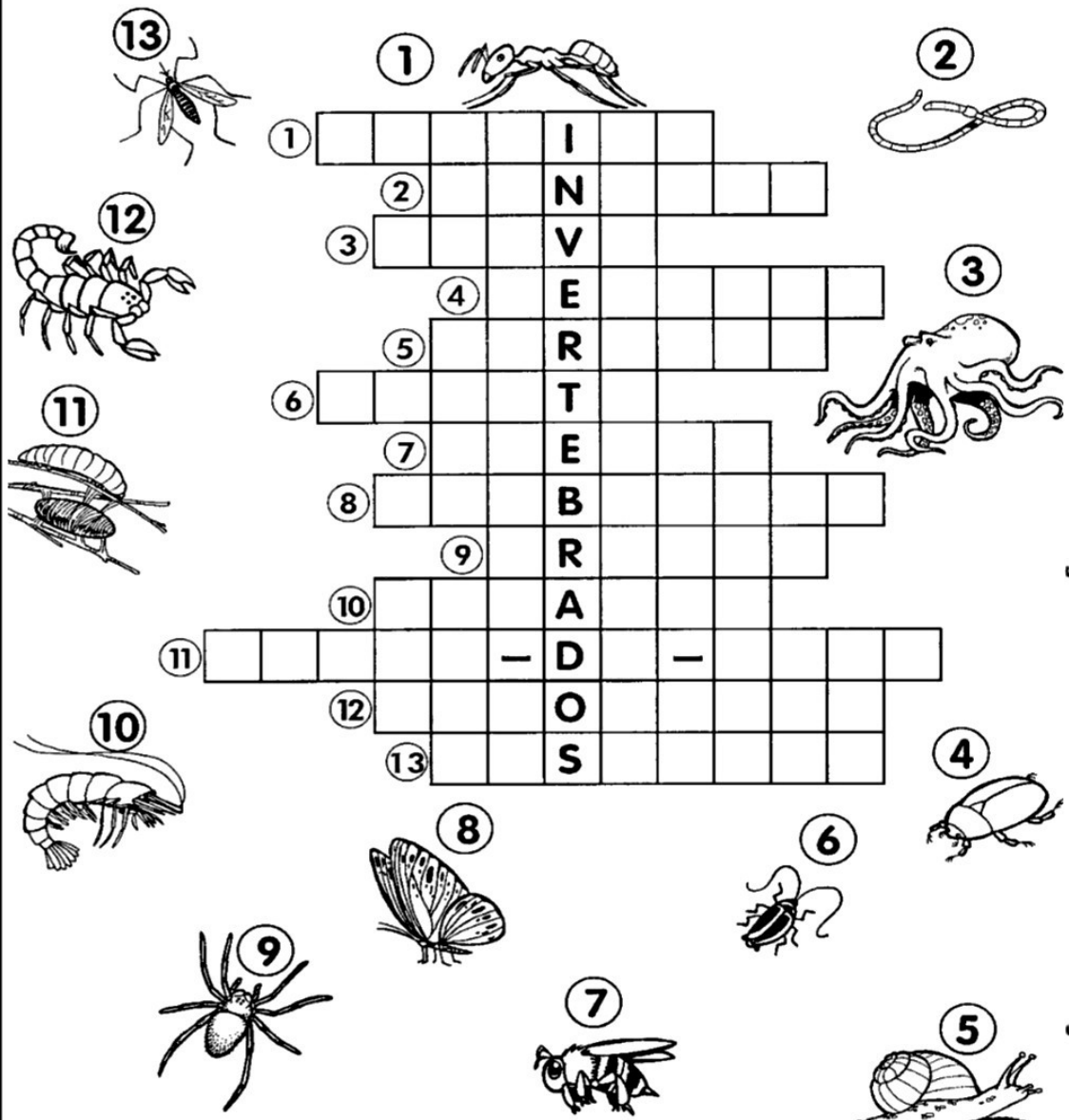
ARANHA

ESCOLA _____
 DATA _____ SÉRIE _____
 PRO _____
 ALUNO(A) _____

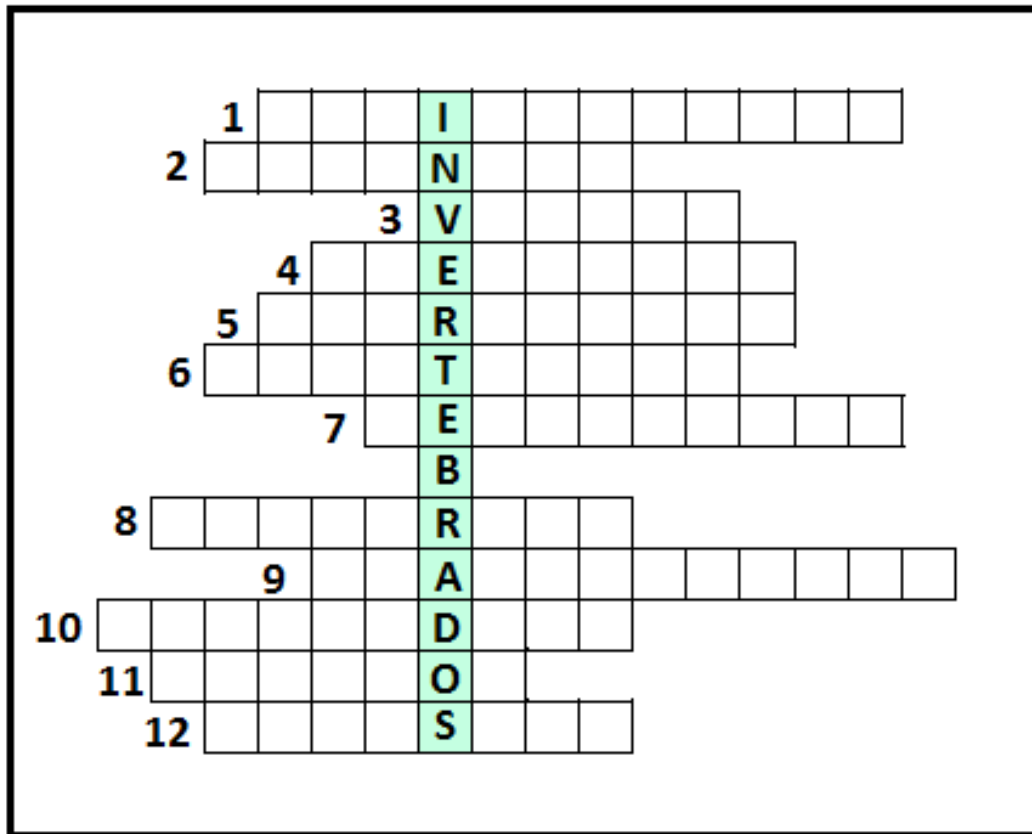


CRUZA-INVERTEBRADOS

Encaixe no diagrama os nomes dos animais de acordo com a numeração:



Respostas: 1- formiga; 2- minhoca; 3- polvo; 4- besouro; 5- caracol; 6- barata; 7- abelha; 8- borboleta; 9- aranha; 10- camarão; 11- bicho-da-seda; 12- escorpião; 13- mosquito.



- 1) Grupo de seres vivos que inclui a estrela-do-mar e o ouriço-do-mar.
- 2) Invertebrados aquáticos, geralmente marinhos, cujo corpo tem a forma de um tubo ou de um vaso.
- 3) Palavra que se refere, de modo geral, aos platelmintos, aos nematódeos e aos anelídeos.
- 4) Grupo de animais ao qual pertencem a minhoca e a sanguessuga.
- 5) Grupo animal com maior número de espécies conhecidas.
- 6) Subdivisão dos artrópodes que engloba os camarões, as lagostas, os siris os caranguejos.
- 7) Vermes de corpo cilíndrico.
- 8) Grupo de animais que inclui as anêmonas-do-mar e as águas-vivas.
- 9) Vermes de corpo achatado.
- 10) Artrópodes tais como carrapatos, escorpiões, as aranhas e os ácaros.
- 11) Subdivisão dos artrópodes que inclui espécies com asas; são os únicos invertebrados que voam.
- 12) Invertebrados de corpo mole que inclui polvos, lulas e lesmas.

Os namorados da filha

Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a recriminou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude. Homem avançado, esperava que aquilo acontecesse um dia. Só não esperava que acontecesse tão cedo.

Mas tinha uma exigência, além das clássicas recomendações. A moça podia dormir com o namorado:

— Mas aqui em casa.

Ela, por sua vez, não protestou. Até ficou contente. Aquilo resultava em inesperada comodidade. Vida amorosa em domicílio, o que mais podia desejar? Perfeito.

O namorado não se mostrou menos satisfeito. Entre outras razões, porque passaria a partilhar o abundante café da manhã da família. Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de laranja.

Um dia, o namorado sumiu. Brigamos, disse a filha, mas já estou saindo com outro. O pai pediu que ela trouxesse o rapaz. Veio, e era muito parecido com o anterior: magro, cabeludo, com apetite descomunal.

Breve, o homem descobriria que constância não era uma característica fundamental de sua filha. Os namorados começaram a se suceder em ritmo acelerado. Cada manhã de domingo, era uma nova surpresa: este é o Rodrigo, este é o James, este é o Tato, este é o Cabeça. Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias. Se estava na mesa do café da manhã, era namorado. Às vezes, também acontecia — ah, essa próstata, essa próstata — que ele levantava à noite para ir ao banheiro e cruzava com um dos galãs no corredor. Encontro insólito, mas os cumprimentos eram sempre gentis.

Uma noite, acordou, como de costume, e, no corredor, deu de cara com um rapaz que o olhou apavorado. Tranquilizou-o:

— Eu sou o pai da Melissa. Não se preocupe, fique à vontade. Faça de conta que a casa é sua. E foi deitar.

Na manhã seguinte, a filha desceu para tomar café. Sozinha.

— E o rapaz? — perguntou o pai.

— Que rapaz? — disse ela.

Algo lhe ocorreu, e ele, nervoso, pôs-se de imediato a checar a casa. Faltava o CD player, faltava a máquina fotográfica, faltava a impressora do computador. O namorado não era namorado. Paixão poderia nutrir, mas era pela propriedade alheia.

Um único consolo restou ao perplexo pai: aquele, pelo menos, não fizera estrago no café da manhã.

Moacyr Scliar (Crônica extraída da Revista Zero Hora, 26/4/1998, e contida no livro Boa Companhia: crônicas, organizado por Humberto Werneck, São Paulo: Companhia das Letras, 2006, 2. reimpressão, pp. 205-6.)

Separe as Palavras em Sílabas.



celular

- -



alicate

- - -



furadeira

- - -



coração

- -



pato

-



tesoura

- -



abajur

- -



trevo

-



macaco

- -



baleia

- -



veleiro

- -



bule

-



mesa

-



cadeira

- -



casa

-



relógio

- -



palhaço

- -



A CHUVA QUE CHEGOU

Já fazia seis dias...
E a chuva não chegava.
O jardim esperava por ela,
Mas ela só ameaçou.

O chão estava muito seco.
Nem um chuveiro caiu.
A margarida ficou chateada,
E a chuva logo chamou:
— Chuva! Chuva! Chega logo!
A margarida ficou feliz
Com a chuva que chegou.

Graça Batituci



- 1) Circule, no poema, as palavras com **CH** e encaixe-as no diagrama, de acordo com o número de letras.

