



UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE
Recredenciamento e-MEC 200901929

LUCIANA ANDRADE MIRANDA

**DOS *INSIGHTS* AOS SENTIDOS: um estudo sobre as representações de docentes
no Atendimento Educacional Especializado**

Três Corações, MG

2017

LUCIANA ANDRADE MIRANDA

**DOS *INSIGHTS* AOS SENTIDOS: um estudo sobre as representações de docentes
no Atendimento Educacional Especializado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Linguagem,
Cultura e Discurso – da Universidade Vale do Rio
Verde (UNINCOR), como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Letras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira Leite

Três Corações, MG

2017

376.33

MIR Miranda, Luciana Andrade

Dos insights aos sentidos: um estudo sobre as representações de docentes no atendimento educacional especializado. / Luciana Andrade Miranda. – Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2017.

140 f.

Orientador: Prof. Dr^a. Maria Alzira Leite.

Dissertação (mestrado) - UNINCOR / Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações / Mestrado em Letras - Área de concentração – Letras, 2017.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Letramento. 3. Discurso. I. Leite, Maria Alzira, orient. II. Universidade Vale do Rio Verde. III. Título.

Catálogo na fonte

Bibliotecária responsável: Ângela Vilela Gouvêa CRB-6 / 2174

Claudete de Oliveira Luiz CRB-6 / 2176

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LETRAS

Aos dezesesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, sob a presidência da Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Leite (UNINCOR), e com a participação dos membros Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães (UNINCOR) e Prof.^a Dr.^a Emanuela Francisca Ferreira Silva (IFSULDEMINAS), reuniu-se a banca de defesa de Dissertação de **Luciana Andrade Miranda**, aluna do Programa de Mestrado em Letras. A banca deliberou que a dissertação intitulada: **“DOS INSIGHTS AOS SENTIDOS: um estudo sobre as representações de docentes no Atendimento Educacional Especializado”**, foi

APROVADA.

APROVADA COM ALTERAÇÕES.

NÃO APROVADA.

Eu, secretária, lavro a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Observação:

1. No caso de “Aprovada com alterações”, as alterações sugeridas pela banca examinadora devem ser incorporadas ao texto definitivo da dissertação, ficando o(a) orientador(a) responsável pela verificação das alterações executadas pelo(a) aluno(a).

Três Corações, 16 de fevereiro de 2017.


Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Leite
Presidente


Prof.^a Dr.^a Emanuela Francisca Ferreira Silva
Membro da Banca


Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães
Membro da Banca


Prof.^a Dr.^a Gleicione Ap. Dias Bagne de Souza
Pró-reitora de Pós-graduação


Prof.^a Francislaine Santos Silva do Rosário
Secretária Geral

Francislaine S. Silva do Rosário
Secretaria Acadêmica
FCTE/UNINCOR


Prof.^a Dr.^a Gleicione Ap. D.B. de Souza
Reitora
Universidade Vale do Rio Verde
UNINCOR

AGRADECIMENTOS

Confesso que me embrenhei em uma jornada desconhecida, mas sempre em busca de respostas. Aqui, relato um pouco de minha gratidão por todos os envolvidos nesse meu trilhar.

Agradeço, primeiramente, a minha família, que se prontificou em me auxiliar de todas as formas nesse trajeto, apoiando-me e tendo paciência nos momentos em que eu precisava ficar sozinha, “enclausurada” para conseguir ler os incontáveis textos e trabalhar minha escrita.

A Profa. Dra. Maria Alzira Leite, um carinho especial, pois a sua serenidade e apoio foram âncoras para me fortalecer em meus momentos de fraqueza. Suas “escolhas lexicais” e sua paixão pela profissão sempre trouxeram estabilidade para meus pensamentos.

Agradeço também a Profa. Dra. Cilene Pereira e a Profa. Dra. Thayse Guimarães pelas orientações que enriqueceram a edificação de minha pesquisa.

As oportunidades foram ímpares durante esses dois anos. Adquiri conhecimento, aprendi muito, fiz amigos da turma da Literatura (Daniel, Sheila, Fabíola e Nina) e da Linguística (Ana Miriam e Paulo). Amigos queridos, vocês não sabem o que significaram para mim! Obrigada por tudo e que a nossa amizade não seja interrompida!

Enfim, após esse percurso que passou tão rápido, comecei a perceber o mundo que me rodeia com outros olhos. A experiência de um mestrado é inexplicável! Já estou ansiosa por mais! Não devemos nos contentar com pouco; a nossa busca deve ser contínua!

E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me. (FOUCAULT, 1996, p. 79).

RESUMO

Esta dissertação se volta para os dizeres de docentes que perpassam o contexto escolar de instituições educacionais municipais de Três Corações, mais especificamente, os modos de enunciar de dois profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A problematização que emerge, considerando esse objeto, delinea-se em: como os docentes compreendem discursivamente os seus conhecimentos teóricos e práticos, para lidarem com o ensino de uma segunda língua (L2) para pessoas com surdez. Levanta-se a hipótese de que os professores lidam com a prática educativa subjacente somente à teoria. Nessa linha, permeia uma falta de operacionalização, o que desarticula a teoria do fazer docente. Assim, o objetivo geral deste estudo é observar como os professores de AEE em L2 se representam discursivamente ao falarem de suas práticas. Quanto aos objetivos específicos destacamos, respectivamente: i) analisar as sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres de dois docentes do AEE; ii) observar pistas das práticas de letramentos desses docentes, em seus modos de dizer e; iii) mapear a ocorrência de referência pessoal dos “eus” e dos “outros” no delinear da heterogeneidade, nos dizeres desses professores. Os resultados apontam para uma cisão entre teoria e prática, o que desarticula o saber-fazer docente.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Letramento. Discursos.

ABSTRACT

This thesis intends to talk about the way the teachers speak in some educational institutions in the city of Três Corações, more specifically two professionals, who work in the Special Educational Needs (AEE). The main discussion that emerges from this topic is: How the teachers can discursively use their theoretical-practical knowledge to teach a second language to deaf people (L2). The hypothesis used by this research is that the teachers deal with the educational practices based only in theories. Under this perspective, the lack of putting in practice inhibits the real teaching. Therefore, the main purpose of this study is to observe how the AAE professionals and teachers are able to teach a second language discursively to deaf people using their practical knowledge. The specific purposes of this thesis, in turn, are: i) To analyze how the academic speech and the practical speech are used together by AEE teachers; ii) To observe the AEE teachers way of speaking, in order to recognize their practice of literacy and; iii) To trace how they refer to themselves and the others through the use of “me” and “other” differently. The results showed us the lack of operationalization between theory and practices, which compromises the teaching know-how.

Key-words: Special Educational Needs. Literacy. Way of speaking.

LISTA DE TABELA

Tabela 01.....	77
Tabela 02.....	83

LISTA DE ESQUEMA

Esquema 01	74
------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

PS – Pessoa com Surdez

LP – Língua Portuguesa

L2 – Língua Portuguesa como Segunda Modalidade para Alunos Surdos

MEC – Ministério da Educação

LA – Linguística Aplicada

AD – Análise do Discurso

FD – Formação Discursiva

NEL/NLS - Novos Estudos do Letramento

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

AEE-1-1 – Sujeito 1 – fase 1

AEE-2-1 – Sujeito 2 – fase 1

AEE-1-2 – Sujeito 1 – fase 2

AEE-2-2 – Sujeito 2 – fase 2

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS	18
1.1 Desenvolvimento histórico da noção de letramento	18
1.1.1 <i>Letramento autônomo e ideológico</i>	23
1.2 Letramento e as relações de poder.....	26
1.3 O empoderamento do letramento de nosso docente.....	31
2. O DISCURSO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA	41
2.1 A heterogeneidade discursiva	42
2.1.1 <i>Heterogeneidade enunciativa</i>	51
2.2 O sujeito discursivamente heterogêneo.....	59
2.3 As formações discursivas.....	65
3 METODOLOGIA	72
3.1 Desenho metodológico	73
3.2 Pesquisa qualitativa-explicativa.....	75
3.3 Pesquisa-participante.....	77
3.4 A escolha dos sujeitos para a entrevista	79
3.5 Questionário.....	80
3.6 Entrevistas.....	80
3.7 Condução.....	81
3.8 Tematizações indagadoras.....	82
4 NOSSA TRAMA DISCURSIVA	85
4.1 Análise do <i>corpus</i>	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Justificativa e motivação

Início o texto da desta dissertação com a explicação de nosso título: “Dos *insights* aos sentidos: um estudo sobre as representações de docentes no Atendimento Educacional Especializado”. Um *insight* ocorre quando você consegue compreender algo, ou quando você tem um *click* sobre algo. Pensando assim, podemos compreender a palavra como representando o momento em que se descobre uma verdade escondida. Tal acepção casa com as teorias escolhidas para tentarmos compreender como os docentes se representam, perante a sociedade, ao falarem de suas práticas.

Mas, por que o interesse nessa questão?

Desde o ano de 2008, atuo no Atendimento Educacional Especializado (AEE¹) com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e altas habilidades/superdotação, na rede municipal de ensino de Três Corações, MG. Na rotina escolar, em conversas informais com colegas de trabalho, percebo que não sou solitária em minhas reflexões a respeito da prática docente, pois outros professores compartilham de semelhantes inquietudes relativas à formação contínua desse profissional da educação.

As capacitações referentes ao ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita para esses alunos (L2²), por vezes, deixam a desejar no que se refere à parte metodológica de ensino, pois a escrita dos surdos não segue as mesmas construções dos ouvintes.

No cenário dessa escrita, há uma junção entre a Língua Portuguesa (LP³) e a Língua de Sinais Brasileira (Libras⁴). Há, assim, a língua oral e a de sinais. Além disso, a utilização que cada sujeito surdo faz de tempos verbais, concordâncias verbal e nominal, conectivos, preposições, entre outros, é relativa, pois cada um possui uma experiência linguística.

Essa concepção, limitada pelo desconhecimento das vivências reais dos indivíduos, no que se refere à linguagem, promove uma lacuna entre prática e teoria,

¹ A partir deste momento sempre será utilizada a sigla AEE para Atendimento Educacional Especializado.

² A partir deste momento sempre será utilizada a sigla L2 para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.

³ A partir deste momento sempre será utilizada a sigla LP para o ensino da Língua Portuguesa.

⁴ A partir deste momento sempre será utilizada a sigla Libras para a Língua Brasileira de Sinais.

fazendo parecer que a teoria não fornece subsídios necessários para o ensino e a ação didática de sala de aula com esse público.

Diante disso, percebe-se um distanciamento da cultura linguística, mais especificamente, no que concerne ao entendimento e à compreensão da LP pelo aluno surdo, que possui a Libras como primeira língua. Cabe salientar que esta, por sua vez, é pouco conhecida, e ela é utilizada quase que exclusivamente por alunos surdos, alguns familiares, intérpretes, professores de AEE e uma pequena minoria de professores regentes.

Nessa realidade, observa-se que:

[...] desde cedo a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favoreçam o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. As crianças surdas, em geral, não têm possibilidade para esse/a desenvolvimento/apropriação, já que a maioria das vezes não têm acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no meio familiar aprendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada, dada a impossibilidade de acesso à língua a qual estão impostas (LACERDA; LODI, 2014, p. 15).

Essa fragmentação também pode ser observada no âmbito escolar. Com os alunos surdos, as experiências discursivas são limitadas, pois esses discentes possuem pouco contato com a sua língua materna, o que pode acarretar em um atraso no aprendizado da língua, desfavorecendo a compreensão de elementos mais abstratos. Na sociedade grafocêntrica, o que conta como letramento é o uso correto da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita.

Esse parcial “isolamento” linguístico, ao qual os alunos são submetidos, pode ser explicado por meio de alguns fatores, como: a interação do aluno surdo com uma sociedade que não utiliza a Libras, os inúmeros problemas ligados às práticas tradicionais de ensino e por não haver o uso dos *Sign Writing* (sistema de transcrição gráfico das línguas de sinais) para fazer os registros escritos da Libras, tornando essa linguagem desvalorizada.

No ambiente escolar, é possível estipular uma relação de poderes e saberes hegemônicos que valorizam a escrita. A Libras ficaria subjugada à minoria que a utiliza. Assim,

[...] tem-se a fabricação de um currículo que reflete uma forma hegemônica de representar essas pessoas, nos espaços escolares e fora deles, criando tensões entre os grupos. No caso da educação de surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções dos ouvintes. Estas ações materializam-se na afirmação de que o currículo é um espaço contestado de relações de poder/saber, o que significa que, nas práticas escolares, estas questões estão literalmente veiculadas, não sobre uma oposição, mas em uma ordem necessária (SILVA, 2001, p. 20-21).

Diante dessa realidade, o surdo parece ser reduzido por um sistema linguageiro que não favorece a sua constituição como sujeito, pois não fornece condições para que esse indivíduo seja atuante.

Essas propostas pelo currículo foram mais sistematizadas nas escolas de Três Corações a partir de 2006, ano em que foi implantado o Atendimento Educacional Especializado nas escolas. A cidade é polo de Educação Inclusiva e realiza anualmente Seminários de Formação de Gestores e Educadores dentro do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, atendendo 79 (setenta e nove) municípios da sua área de abrangência.

Em 2009, a Prefeitura de Três Corações publicou o Decreto nº 1.941/2009 que descrevia os princípios e responsabilidades da Secretaria de Educação. Seu Art.6 discorre sobre a garantia de Atendimento Educacional Especializado aos educandos com necessidades especiais. O Art.15 discorre sobre a responsabilidade da divisão da Educação Especial em atuar junto à Direção, a Supervisão Pedagógica e os professores de AEE, com o objetivo de alavancar os resultados educacionais dos alunos com deficiência.

No mesmo ano é aprovada e publicada a lei nº 3.561 que cria o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e institui a Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais, sociais e coletivos das pessoas com deficiência, no âmbito do município.

A cidade de Três Corações recebeu, do Ministério da Educação (MEC), o título de município referência em Educação Inclusiva, firmando assim um convênio para aquisição de um Centro de Apoio a Alunos com Deficiência Visual que atualmente produz livros em Braille para seus alunos e para alunos das demais regiões do Sul de Minas. Além disso, oferece capacitação para professores da região, promovendo cursos de Braille, Sorobã e Processo de Alfabetização, Baixa Visão e Orientação e Mobilidade.

Todo esse movimento em prol da educação inclusiva, juntamente com o fato de que, desde o ano de 2007, o município de Três Corações receber um grande público da Educação Especial⁵, aguçou o interesse para o desenvolvimento de um estudo participativo, envolvendo os posicionamentos/dizeres de duas (2) docentes formadas em Letras e atuantes no AEE, da Rede Municipal de Três Corações, especificamente no ensino da L2.

O presente estudo é situado no campo da Linguística Aplicada (LA), que considera os estudos da linguagem em diferentes contextos, nesse caso, o uso da mesma pelo docente. Consideramos, aqui, estudos realizados na área, e desenvolvidos por Kleiman (2006) e Matêncio (2005) referentes à temática da formação do professor; as formas de letramento, em diálogo com a conjunção de interesses nos processos de interação em sala de aula, pautados na aplicabilidade das práticas de leitura com um olhar sócio-histórico.

Sendo assim, a partir de uma perspectiva interacionista que pressupõe a produção de conhecimento dos sujeitos na interação com o ambiente (Cf. VYGOTSKY, 2010, p. 100-105), acredito que é de suma importância problematizar, no sentido de refletir e discutir, a formação (individual, acadêmica e profissional) dos docentes, e, ainda, levantar questionamentos sobre os saberes necessários a esse profissional e sobre os *insights* que podem canalizar ou restringir o processo de ensino.

Ao falar em problematização, é imprescindível esclarecer que o questionamento que norteia esta pesquisa retoma a concepção de Montoan (2006, p. 53), especialista em estudos da Educação Especial. Segundo essa estudiosa, há “[...] uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põe em prática nas salas de aula”. Assim, considera-se que há uma possível falta de operacionalização entre a teoria e a prática, o que desarticula a teoria do saber-fazer docente.

Dessa forma, intenta-se, então, responder: *como os docentes, participantes da pesquisa compreendem os seus conhecimentos teóricos e práticos, ao lidarem com o ensino de uma segunda língua para pessoas com surdez?*

Na busca por respostas, esse estudo tem como objetivos:

⁵Segundo o EDUCACENSO 2016, o público da Educação Especial engloba: pessoas com deficiência que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, a estudantes com transtornos globais do desenvolvimento apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras e, estudantes com altas habilidades/superdotação. Acesso em: 13/07/2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>

- Observar como os professores selecionados de AEE em L2 se representam discursivamente ao falarem de suas práticas.
 - a. Analisar as sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres de duas docentes do AEE.
 - b. Observar pistas das práticas de letramentos desses docentes, em seus modos de dizer.
 - c. Mapear a ocorrência de referência pessoal dos “eus” e dos “outros” no delinear da heterogeneidade, nos dizeres desses professores.

A fim de cumprir esses objetivos, em termos analíticos, esclarece-se que o passo a passo metodológico está contemplado no capítulo 3. Apesar disso, julga-se relevante, tendo em vista a orientação do leitor, fazer constar, nesta introdução, os *corpora*⁶ constituídos para análise. São eles:

- a) Questionário;
- b) Respostas da primeira entrevista e;
- c) Questionamentos acerca das respostas da primeira entrevista.

Esses dados foram reunidos e, após análise preliminar – considerando as concepções teóricas e os objetivos deste estudo – foram identificadas categorias recorrentes, que se configuraram fatores estruturantes para análise.

Mas, antes de falarmos das análises, é necessário discutirmos alguns conceitos relevantes. Por isso, de modo a melhor compor o presente texto, esta dissertação está organizada em 4 capítulos, além da introdução e considerações finais.

A introdução em curso apresentou um breve relato de minha vivência profissional e das escolhas teóricas e analíticas, selecionadas para o estudo de meu objeto.

O Capítulo 1 – **LETRAMENTOS** - tem como finalidade apresentar as diferentes articulações que envolvem o ato de ler e escrever em nossa sociedade e como esta ação colabora para as diferentes formações dos docentes, abarcando elementos específicos da carreira do professor de AEE.

O Capítulo 2 – **O DISCURSO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA** – tece considerações acerca de elementos constitutivos do discurso que

⁶ Os *corpora* constituídos para a análise se encontram no final da dissertação em anexo.

podem variar de acordo com o local institucional, a situação, o contexto, dentre outros aspectos que podem interferir diretamente no “não dito” e no “dito”, pensando em nossos professores de AEE.

O Capítulo 3 – *A METODOLOGIA* - apresenta as escolhas metodológicas da pesquisa, bem como as categorias linguístico-discursivas utilizadas para a interpretação dos dados, coletados através de uma pesquisa-participativa, cujo propósito é ser qualitativa-explicativa para ampliar as discussões sobre essa proposta de estudo.

O Capítulo 4 – *NOSSA TRAMA DISCURSIVA* - trata das análises discursivas do *corpus* da pesquisa que possibilitaram uma visão mais ampliada no que diz respeito às subjetividades presentes nos discursos de nossos docentes do AEE.

Convido-o, assim, a conhecer os resultados desta pesquisa que, modestamente, pretende contribuir para o debate sobre discursos, linguagem e educação no AEE.

1. DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS

As reflexões deste capítulo estão situadas do campo da Linguística Aplicada (Cf. KLEIMAN, 2001, p. 40) a qual conjuga interesses relacionados ao Letramento e aos processos interacionais em sala de aula com uma perspectiva histórica e social. Nesse viés, o foco está na compreensão do letramento como uma prática social, abrangendo a leitura e a escrita em diferentes contextos culturais e históricos.

Essa linha teórica e reflexiva se justifica, pois pretendemos pensar, em termos teóricos e analíticos, o uso e a prática da linguagem no saber-fazer do professor, ancorado nas reconstruções de conhecimentos e pautado em vivências. Buscamos, então, observar as representações de professores de L2 que mobilizam conhecimentos teóricos e práticos para lidarem com o ensino de uma segunda língua.

Neste capítulo, fazemos menção à concepção de letramento, apresentando o desenvolvimento histórico da terminologia, os Novos Estudos sobre o letramento e a diferenciação entre o modelo autônomo e o ideológico, as relações de poder e o letramento do professor e suas práticas.

1.1 Desenvolvimento histórico da noção de letramento

Para entendermos o letramento como uma prática social, e ainda pensarmos sobre as experiências e vivências heterogêneas de cada sujeito com a leitura e a escrita, consideramos pertinente apresentar uma discussão histórica sobre o termo.

Frequentes são as pesquisas que relacionam o letramento com a “alfabetização”. Algumas⁷ apontam que a alfabetização poderia ser um patamar para o letramento do indivíduo, outras mostram que o indivíduo pode ser letrado e não ser alfabetizado.

Inicialmente, gostaríamos de pontuar que a escrita e a leitura permitem aos sujeitos uma maior interação com o mundo das informações e dos conhecimentos construídos social e historicamente. A “escrita é cultural e dependente do valor associado às práticas de leitura e escrita ao longo da socialização dos falantes” (MATÊNCIO, 1994, p. 43).

⁷ Como exemplo, citamos: SOARES (2006) Letramento: Um tema em três gêneros; KLEIMAN (1995) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita; TFOUNI (1995) Letramento e alfabetização.

Esse fato já é conhecido por nós educadores, mas, no dia a dia, alguns questionamentos perpassam a nossa prática docente e nos convidam a refletir sobre as influências que sofremos na construção do nosso saber-fazer, sendo que os nossos atos de ler e escrever estão intrinsecamente relacionados à interação e às práticas realizadas entre os falantes (Cf. MATÊNCIO, 1994, p. 45).

Por todos os lados, por exemplo, encontramos panfletos, placas, gráficos, jornais, livros, *outdoors*, folhetos de promoção de supermercados, bulas de remédio, dentre outros, que evidenciam que a sociedade vive imersa no mundo da leitura e escrita. Nesse cenário, podemos ter num leitor um conflito entre as suas escolhas, os seus planos e a realização dessas leituras em seu cotidiano (Cf. FIAD, 1996, p. 149). Os sujeitos podem compreender muito bem um gênero em um determinado contexto e não ter sucesso na utilização desse mesmo gênero em outra situação ou com outro grupo social.

O letramento começou a ser considerado aqui no Brasil a partir da remodelação da concepção de alfabetização, sendo o alfabetizado entendido como a condição ou estado de dominar as tecnologias do ler e do escrever. Esse fato já havia acontecido na explicação da palavra *literacy*, da língua inglesa, que se aproxima de alfabetismo, significando condição de ser letrado, mas diferente da concepção de letrado em português que, segundo o Novo Dicionário (1913) significa versado em letras, erudito. Em inglês, *literate* envolve o domínio, a competência da leitura e da escrita e a capacidade de fazer uso destas habilidades em práticas sociais (Cf. SOARES, 2014, p. 28-30).

Com uma definição abrangente, o termo alfabetização tem sido relacionado ao processo de aprendizado da língua -tanto oral como escrita- ao longo dos anos, mas existe uma necessidade da diferenciação entre aquisição e desenvolvimento de uma língua. Fato que atualmente já é mais perceptível com a tentativa de evidenciar os pontos divergentes na conceituação dos termos alfabetização e letramento.

Alfabetismo é um conceito complexo que envolve muitas características. Essas marcas refletem premissas que podem ser de ordem individual, ao considerarmos a posse da tecnologia da leitura e escrita pelo sujeito, e de ordem coletiva, abarcando um fenômeno cultural com uma gama de atividades realizadas na forma escrita por uma comunidade ou país (Cf. SOARES, 2014, p. 18-21).

Quando julgamos uma prática, devemos estar cientes de que com ela, inúmeros elementos são agregados. Para Soares (2014, p. 17), “o conceito de alfabetização

depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas [...]”. Visto isso, podemos pensar como acontecem as relações de poder, de valores, de tradições, já que o sujeito vive em sociedade e esses elementos são constitutivos. Quando avaliamos/observamos uma dada realidade, precisamos estar cientes de que sempre existiram interesses políticos, pois nenhuma proposta é dotada de neutralidade. Pressupõe-se que algo sempre parte de uma necessidade de uma classe, que na maioria das vezes é nomeada como uma agência “dominante”⁸.

A dimensão individual diz respeito à condição que o sujeito tem de aprender os códigos, as habilidades de uma língua, codificando e decodificando-a. Alguns métodos são comumente utilizados no processo de alfabetização: o sintético (som e grafia), dividido em alfabético, fônico, silábico e o analítico (trabalhado a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores); os métodos de palavração e de sentençação; método global de contos, natural, de imersão e o construtivista (Cf. FRADE, 2005, p. 22-42).

Analisando esses métodos, é possível considerar que a aquisição das habilidades de leitura e escrita permeia a representação de fonemas/grafemas, e vice versa, além de permear a representação/expressão de significados do código.

Há também argumentos sobre o lado social da alfabetização, sendo utilizado o termo alfabetização funcional, que aponta para as fases de aquisição do sistema, sua função e finalidade (Cf. SOARES, 2004, p. 17-18).

A natureza social apresentaria caracteres conflitantes, porque um considera a habilidade, enquanto outro leva em conta a prática dessa habilidade. Na abordagem liberal, as habilidades de leitura e escrita não podem ser separadas da prática social, ocorre, então, uma adaptação funcional. O indivíduo estaria alfabetizado em determinada área, por isso a expressão “alfabetização funcional” (Cf. SOARES, 1996, p. 31). Podemos pensar em um indivíduo que trabalha em uma farmácia e deve ter capacidade de ler e interpretar informações referentes a composições medicamentosas, bulas, executando ações de acordo com o que foi solicitado. A interpretação radical é revolucionária, a alfabetização não é considerada um instrumento e sim uma gama de práticas que são construídas pela sociedade, que poderia questionar certos valores e tradições, estabelecendo relações de poder. A “alfabetização funcional” poderia reforçar certas práticas sociais.

⁸ Utilizamos o termo dominante para classificar os pequenos grupos que supostamente seriam dotados de uma melhor habilidade técnica, frente o domínio das habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Magda Soares, no âmbito social, o alfabetismo é determinado pela:

Relação estabelecida entre as habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (SOARES, 1996, p. 33).

Então, podemos considerar que existe uma relação entre alfabetização e letramento? Podemos negar ou confirmar esta ligação, dependendo do nosso ponto de vista.

A negação coloca em pauta a perversidade das distribuições de renda e de acesso aos direitos básicos, entendidos como bens incompreensíveis (LEBRET apud CÂNDIDO, 1995, p. 235-263). Ela lança luz à separação de classes. Essa realidade demarca o distanciamento dos direitos sociais ao qual determinadas classes sociais são submetidas, não permitindo o exercício da cidadania, provocando altos índices de evasão escolar, baixos salários, mortalidade, entre outros dados. Essa ideia acredita que cidadania possui um conceito mais amplo do que apenas a aquisição da tecnologia de leitura e escrita. Muitos outros fatores devem ser levados em consideração, tais como o direito do analfabeto votar e a conquista da escola pela população.

Já a premissa que considera que a alfabetização é imprescindível para o exercício da cidadania julga que a aquisição das habilidades de leitura e escrita leva o sujeito a ser um cidadão, crítico, consciente e atuante na sociedade.

Esse paradigma deve ser desmistificado. A noção de causa-consequência relacionada à cidadania e à alfabetização deve ser elucidada.

Todas as características citadas acima interferem diretamente nas hipóteses formuladas para a conceituação de letramento, pois cada indivíduo ou grupo tem um objetivo e seleciona elementos para fazer o estudo sobre essa temática.

Questionamentos que consideram o quê, como, quando, por que ler e escrever são imprescindíveis para entender esse fenômeno, e de nada adianta buscar uma definição exata, pois letramento não é algo estático. Sabe-se que as esferas que compreendem as práticas sociais dependem de “n” fatores, que variam no espaço e no tempo, possibilitando a proposição de várias classificações e definições de letramento.

As ideologias impregnadas nessas proposições auxiliam na determinação da valoração sobre os atributos de nossas conceituações. (Cf. SOARES, 2014, p. 35)

Podemos perceber que, dentre todos os estudos sobre a temática educacional, a oralidade é sempre recorrente, sendo adquirida nas práticas cotidianas. Isso nos permite considerar que o letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p.18-19). Por isso dizemos que o letramento é contínuo, que em cada contexto possui uma abrangência e uma intensidade, já que os elementos solicitados nas práticas sociais sempre serão variados, pois os enunciados são únicos.

Não há como separarmos alfabetização de letramento, pois a primeira é uma prática de letramento específica de uma instituição que tem como propósito o envolvimento de diversos saberes, juntamente com materiais específicos que possibilitam a efetivação do ensino do código escrito da língua. As práticas sociais são distintas entre os indivíduos, então cada um lida com essas competências de uma maneira. “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado letrado, mas não é o suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 14). Sendo assim, uma pessoa pode não ser alfabetizada, mas ser letrada.

O conceito de alfabetismo e prática social de Soares se aproxima da noção de letramento ideológico proposta por Street (2014, p. 9), que mostra “[...] o letramento em termos de práticas concretas e sociais.” A estudiosa Rojo ⁹ faz alguns apontamentos acerca dessa questão:

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas

⁹Rojo levanta esta questão (Cf. ROJO, 2009, p. 96) a partir da reflexão sobre uma observação de um aluno citado em sua pesquisa. O sujeito estava lendo um livro. Primeiramente, o texto falava sobre um vendedor de balas que utilizava o seu ofício para sustentar seus filhos, mostrando um bilhete com o preço. Em outro momento, o livro trazia a história de uma moça que estava em um dilema, não sabendo se retirava dinheiro no caixa eletrônico ou se utilizava o cartão para comprar um remédio. E, por fim, a obra apresentava a história de um tocador de atabaque que conseguiu unir o rap com a língua indígena. Essa exemplificação nos aponta para a influência dos gêneros utilizados na sociedade, e como esses podem auxiliar, em nosso caso, no ensino do L2 para alunos surdos. A utilização da língua portuguesa na modalidade escrita ajudaria as pessoas surdas a se comunicarem e interagirem com os ouvintes.

participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma maneira (ROJO, 2009, p. 98).

Magda Soares (Cf. 1996, p. 59) faz apontamentos acerca da necessidade da união de dois instrumentos que podem ser considerados como alicerces para o ensino: a alfabetização e o letramento. Essa consideração complementa o que já fora dito, pois a alfabetização:

[...] ultrapassa de muito a mera aquisição de uma “técnica” – o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um *processo político*, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais e de prazer; enfim, na luta pela transformação social (SOARES, 1996, p.59).

E o letramento vai além do ato de ler e escrever, ele reportaria a um modo de agir, a uma conduta perante diferentes textos, contextos e situações, “[...] correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Com isso, podemos pensar que a união desses instrumentos - a alfabetização e o letramento - possibilitaria uma maior intervenção e atuação do sujeito no mundo em que ele vive.

Apresentaremos agora as noções de letramento autônomo e ideológico propostas por Street (2014). Uma considera a ordem individual das capacidades cognitivas frente a textos orais e/ou escritos e a aquisição da tecnologia da leitura e escrita pelo sujeito; a outra ressalta a ordem coletiva, abarcando um fenômeno cultural com uma gama de atividades que envolve questões ideológicas, de identidade, de poder e de diferentes grupos sociais. Concentrar-nos-emos nessas definições, por considerá-las a âncora dos estudos do letramento no Brasil. Existem outras terminologias, mas são derivações.

1.1.1 Letramento Autônomo e Ideológico

Pensaremos nas abordagens críticas de letramento propostas por Street (2014) com os Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) que dialogam, especificamente, com

a Educação. Para essa temática, Street propõe dois enfoques, “um fraco e o outro forte¹⁰”, isto é, o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O primeiro - modelo autônomo - é muito questionado pelo autor por conceber o letramento como algo baseado nas funções cognitivas dos sujeitos que lidam com textos escritos. Visto dessa forma, o letramento pode ser aferido em avaliações quantitativas, tendo uma perspectiva bipartida entre fala e escrita. Esse primeiro modelo hierarquiza e avalia aspectos estruturais isolados da língua falada e escrita em níveis de aquisição, privilegiando um tipo de letramento, seja a leitura de um texto informativo, a percepção de elementos ligados a consciência fonológica, ou até mesmo a escrita de uma poesia, julgando-o como o mais importante. Esse modelo não leva em consideração o papel coletivo da escrita, não percebe o letramento como uma “prática social”¹¹.

Há uma preocupação com o ensino da decodificação dos sinais escritos para que haja a promoção do sujeito no emprego, para que ocorra a mobilidade social, para que o cidadão possa ter uma vida mais plena. Esse arquétipo presume “[...] uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44, grifos do autor).

Na interpretação ideológica, o letramento não é considerado um instrumento, mas sim uma gama de práticas que são construídas pela sociedade. Vejamos:

[...]as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas (STREET, 2014, p. 13, grifos do autor).

Para compreendermos essa conceituação, é necessário que fique claro que não existe apenas um tipo de letramento e para entendermos isso, precisamos analisar suas particularidades, o lugar e o tempo em que ele é descrito.

Pensaremos, inicialmente, em “eventos de letramento”, que são eventos observáveis para os quais concorre o momento. Por isso é necessário considerar o instante, ver o local, perceber o modo como as pessoas se portam, lendo, escrevendo, e interagindo por meio da escrita. Nas palavras de Street, é importante “[...] focalizar uma

¹⁰ Soares (1998) utiliza alguns termos que podem ser comparados aos utilizados por Street (2014), seria o modelo fraco (neoliberal, alfabetismo social) – relacionado ao modelo autônomo - e o modelo forte (revolucionária, leva em conta os multiletramentos) - comparado ao ideológico.

¹¹ Para Street (2014), o letramento é visto como uma prática social dos usos da leitura e escrita, sendo assim, existem múltiplos letramentos praticados em diferentes contextos.

situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p. 75).

Para exemplificar tal asserção, imaginemos um momento de uma aula de L2 no qual participam apenas um aluno e um professor na sala de AEE. Geralmente o professor fica à frente do aluno durante as explicações relacionadas à temática da aula (que, em nossa aula fictícia é o uso dos conectivos coordenativos e subjuntivos, que não são utilizados na Libras). Como estratégias de ensino, o professor utilizando fichas, quadros comparativos e escreve na lousa. O horário do atendimento, que ocorre no contra-turno escolar do educando – pois o aluno precisa assistir às aulas na sala de aula comum, para que não tenha prejuízo. A partir dessa descrição, podemos montar uma representação mental do evento. Outra experiência possível seria a retirada de uma fotografia do momento citado para posterior análise da imagem.

Em um segundo plano, que ocorre paralelamente ao primeiro, são manifestadas as “práticas de letramento”, “[...] as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita [...]” (STREET, 2012, p. 74) que envolvem a interação social, por meio do uso linguagem escrita. Durante a mesma aula de L2 poderíamos observar a interação entre: professor / aluno / meio, o posicionamento do professor frente ao conteúdo, as estratégias metodológicas utilizadas, o envolvimento entre o professor-aluno durante as atividades, a compreensão do aluno frente ao conteúdo e/ou os exemplos utilizados para ilustrar a matéria. O letramento é visto, então, como uma prática comunicativa. Nela reside o elo de ligação entre as naturezas social e cultural.

Assim “[...] as relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termo de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas [...]” (STREET, 2014, p. 24). Ao analisarmos essas práticas de letramento, precisamos averiguar e descrever de modo diferenciado as relações entre língua, letramento e sociedade. É perceptível que durante as aulas de L2, o letramento autônomo mais valorizado é o relacionado à escrita da LP.

[...] os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas” específicos (STREET, 2014, p. 161, grifos do autor).

Há uma forma mais ampla de pensar no letramento social. A partir dela Street aponta também para heterogeneidades do letramento que são apresentadas como:

[...] o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS¹² não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (STREET (2003) apud ROJO, 2009, p. 102, grifos do autor).

Essa nova perspectiva, que considera a existência de mais de um letramento aponta para o fato de os letramentos poderem possuir características distintas que estão interligadas à prática social. Podemos exemplificar os aspectos dominantes (institucionalizados) como a valorização da leitura e escrita na LP e os marginalizados, ou de resistência, com o menosprezo da Libras, que não é valorizada como elo de ligação do aprendizado da LP.

Seguiremos atentos às conexões presentes no letramento. Existiria uma concatenação de elementos?

1.2 Letramento e as relações de poder

O letramento como uma prática ideológica pressupõe a discussão anunciada no subtítulo 1.2, pois, quando nos atentamos para a diversidade linguística, e, quando pensamos no público de nossos sujeitos participantes (que são alunos com surdez alocados em um sistema educacional que preconiza apenas um tipo de sistema linguístico), a tendência é a de que esses sujeitos se sintam menosprezados, se isolem, ou até mesmo sejam punidos ou colocados em classes especiais, sob alegação de uma deficiência intelectual conjunta que justifique a não aprendizagem do que é dado como necessário.

O que conta como letramento para as escolas pode ser percebido na dificuldade de aprendizagem que é considerada como sendo do aluno e não como uma deficiência do sistema que ainda não compreende que existem muitas particularidades no indivíduo

¹² Os NLS apontam que o letramento pode variar em diversos espaços, culturas, instituições e contextos. Nem sempre é possível transferir um tipo de letramento para outro contexto.

e que um ensino homogeneizado não atinge a todos. Não se percebe a existência de especificidades.

A “alfabetização funcional” poderia reforçar certas práticas sociais, estando envolvida com certa facilitação de uma prática, de um trabalho ou tarefa, mas ela não pode funcionar como um agente automatizador, que não favorece abertura para a aquisição de novos conhecimentos.

Os achados dos sociolinguistas acerca da diversidade têm sido interpretados como sugerindo que os falantes de dialetos linguisticamente diferentes estão em uma situação similar àquela de uma segunda língua, cujos sistemas gramaticais nativos interferem com sua capacidade para decodificar e processar a linguagem escolar (COOK - GUMPERZ, 1991, p. 62).

Isso aponta para a necessidade de uma revisão desses projetos compensatórios (letramento funcional), pois muitas vezes, a língua empregada, a considerada “padrão”, não é utilizada pela maioria marginalizada, dificultando esta ponte de aprendizado. Esse é um dos pontos que pode ser observado como falho na educação. O papel interacional da linguagem na escola também é um ponto a ser analisado.

A partir de uma perspectiva interativa, podemos ver que, é necessário obter mais insights básicos sobre o modo como os preconceitos e as seletividades inerentes canalizam e restringem a transmissão social. É este processo que molda os julgamentos e decisões tomadas nas aulas das escolas e, assim, afeta a espécie de conhecimentos passados de geração em geração (COOK - GUMPERZ, 1991, p. 65).

Todo o arsenal linguístico de um sujeito apresenta caráter sociologicamente reprodutivo. A tradição afeta diretamente o repertório lexical e esse processo requer estudos aprofundados, e, ainda, a criação de estratégias efetivas para que esse mecanismo seja abordado, para que não seja considerado como um problema educacional e, sim, como um objeto da diversidade que o indivíduo tem o direito de ter, devendo ser respeitado. Adaptações devem ser feitas, mas, muitas vezes, o sistema não permite. Um currículo precisa refletir toda essa diversidade linguística e cultural, e a não constatação desse reflexo é um dos questionamentos feitos pelos docentes nas escolas.

De acordo com Gnerre (1985), o processo de aprendizagem precisa ser voltado para a construção de sentido. O codificar e decodificar não cria sujeitos alfabetizados e letrados, mas apenas funcionais, atendendo a pequenos grupos sociais.

São inúmeras as funções da linguagem. Ela pode ser utilizada com o intuito de fornecer informações, dados; comunicar mensagens; possibilitar ao falante se posicionar frente às situações, manifestando suas vontades, desejos e opiniões (que são formadas a partir de sua formação discursiva); e, durante atendimentos educacionais, ela pode ser usada pelo professor com objetivo educativo.

Como vimos, a linguagem veicula opiniões e, comumente, os posicionamentos de instituições como o da igreja e da política, quando utilizados em determinados grupos e com certas intenções, são fortemente relacionados a esses poderes da igreja e da política (Cf. GNERRE, 1985, p. 26) persuasivos que a linguagem pode manter.

Os atos de linguagem são formados por uma sequência linguística, em que o enunciador faz com que seu enunciado seja interpretado da maneira pela qual ele teve a pretensão de fazê-lo. Nessa situação, as relações entre falante e ouvinte devem ser levadas em consideração (Cf. GNERRE, 1985, p. 10-11). Essa construção do ato verbal deve ser feita de modo apropriado considerando o que dizer; como dizer e; para quem dizer, já que o ouvinte também possui expectativas. O enunciado pode ser bem sucedido ou não, pois depende da valoração que é dada neste jogo de linguagem.

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer por difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre os grupos sociais para uma sociedade e “oportunidades iguais”, para todos (GNERRE, 1985, p. 28, grifos do autor).

O acesso às informações, à cultura, a conteúdos referenciais não é homogêneo na sociedade. Cada indivíduo tem experiências singulares. Podemos dizer que o letramento se dá de maneira diferente para cada sujeito na sociedade, e isto interfere intimamente na compreensão do que é ouvido ou até mesmo falado.

São poucos os que possuem acesso à língua padrão. Geralmente esse uso pertence às classes dominantes, aos que vivem situações economicamente mais favoráveis. Algumas características são fixadas nesse uso da linguagem (padrão), dominado pelo poder e pela autoridade de poucos, proporcionando descaso e

recriminação aos “diferentes”, aos que não falam ou escrevem corretamente de acordo com a norma culta.

O uso da linguagem é determinado pelos grupos sociais que a utilizam, quando consideramos as variedades linguísticas, associadas a um modo estável de escrita das mesmas, damos abertura para a ideia de que existe mais de uma forma de se comunicar, sendo assim, faz-se necessária uma reflexão sobre essa percepção. A “[...] linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1958, p. 22).

A legitimação da língua, feita pelo grupo de poder (Cf. GNERRE, 1985, p. 30), como alguns gramáticos, apresenta uma visão conservadora, ela considera a língua como um sistema fechado, com leis objetivas, sem influências ideológicas. As mudanças na língua ocorridas ao longo dos tempos são explicadas por criações ou deformações no seu uso pelo falante, desprovidas de sentido.

A competência de utilização de um repertório linguístico por um sujeito está atrelada as suas aquisições de conhecimento e ao seu acesso à informação. Pode-se dizer então que a comunicação pode ser utilizada para o bem ou o mal de certas camadas da população, pois a compreensão das ideias e das situações se faz pelo repertório constituído de léxico, de conteúdo, de construções sintáticas e de produções de mensagens.

Podemos exemplificar o enunciado acima com uma cena¹³ de um dos nossos sujeitos participantes da pesquisa se colocando acerca da cidadania e do uso da Libras pelos surdos.

Cena – 01 - AEE-1-2-68¹⁴

Eu acho que na nossa sociedade ele não seria um cidadão atuante, porque, para que você seja cidadão você tem que interferir na sociedade em que você vive, né, de alguma forma, você tem que ter os seus direitos e seus deveres e, interferir de uma forma positiva na sociedade. Eu não vejo como tem essa intervenção, da pessoa com surdez, se ela não interage aonde ele vai ele não é entendido, não há uma troca, não há uma comunicação.

¹³ Todos as cenas e fragmentos de cena se encontram na íntegra nos anexos.

¹⁴ Em todas as análises, seja de cenas na íntegra ou de fragmentos, há uma nomenclatura. Inicialmente com o número da cena, seguido do autor do dizer (AEE-1 ou AEE-2), a fase da entrevista (1 ou 2) e por último a numeração da sequência geral de todos os dizeres retextualizados que se encontram em anexo (1,5,71 ou 100).

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Na fala da professora, podemos perceber que o aluno com surdez possui um repertório restrito da LP e isso interferiria em seu posicionamento como cidadão na sociedade. O “déficit¹⁵” linguageiro o marginalizaria, pois a maior parte da sociedade utiliza a forma oralizada da língua. Essas considerações nos importam muito, pois queremos, aqui, mapear essas camadas constituintes do discurso de nossos sujeitos, e essas envolvem muitas práticas sociais.

O letramento funcional permite a minimização dessa exclusão, com a comunicação real entre classes. Os indivíduos precisam dominar o léxico em uso do seu grupo (valorização do *status*), mas ao mesmo tempo quem não os domina é marginalizado. Gírias, jargões, sinais são comumente empregados em nossa sociedade, e a sua função é social, já que são utilizados para aproximar ou restringir um determinado grupo; são variantes da língua.

Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação (GNERRE, 1985, p.25).

Essa pode ser uma das explicações para o frequente debate entre linguistas acerca da natureza e da existência da norma linguística. Uma abertura deu passagem para a discriminação, ainda mais quando ela se concentra entre a linguagem e a educação em um país que possui uma enorme disparidade social e econômica. Como ter princípios democráticos verdadeiros se o caminho que leva a compreensão passa pela educação? Essa brecha explica a normatização.

A camada mais favorecida detém os “princípios” do bem falar e redigir, controlando os demais, pois ela tem um maior acesso à informação, conteúdos e cultura, valorizados pelos eruditos. A base dos livros e documentos de normatização é elaborada por um poder centralizado que legitima a norma padrão.

Refletir sobre a discriminação linguística é analisar a estratificação social. As oportunidades que as diversas camadas recebem não proporcionam um aprendizado efetivo da língua, pois não consideram as variações linguísticas e não valorizam o léxico

¹⁵ A palavra “déficit” foi utilizada no sentido de que o aluno surdo que não se comunica em LP, não pertence à sociedade letrada, que é dominante, está a margem.

utilizado por eles, muito menos as suas vivências. A imposição influenciada pelo poder de alguns grupos massacra os que não utilizam uma língua padrão. Desconsideram a riqueza da língua que só se materializa no uso social, na interação.

Uma aprendizagem efetiva depende de uma verbalização transparente, com compreensão de ambas as partes. De nada adianta o professor achar que o seu enunciado está claro, se a forma com que ele fala, se as escolhas lexicais, o contexto do conteúdo e a instrução não atingem o outro. “Os falantes e os ouvintes dependem da boa fé recíproca, para a criação desses entendimentos que estabelecem as pré-condições para a efetiva transparência das informações.” e “[...] os professores criam as condições que tornam possível o aprendizado.” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 79). O docente tem um papel fundamental nesta troca de saberes; ele é o mediador.

E mais, [...] o letramento em si não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação (STREET, 2014, p. 41). Assim,

É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento (STREET, 2012, p. 78-79).

Os estudos do letramento feitos por Street (2012) abarcam o desenvolvimento histórico da escrita, refletindo transformações tecnológicas e sociais, considerando as práticas sociais heterogêneas que variam em tempo e espaço.

Abordaremos, agora, aspectos que mostram possíveis caminhos que poderiam diferenciar os discursos de nossos sujeitos. Como agente dominante, ligado a uma organização que dissemina conhecimentos valorizados culturalmente, será que o professor de AEE em L2 se constitui perante a sociedade?

1.3 O empoderamento do letramento de nosso docente

O docente, antes de dispor de algum recurso em suas aulas, precisa conhecer a sua função; as suas atribuições e as teorias que podem viabilizar a sua trajetória de ensino com o alunado e mais; complementando, retomamos uma consideração de Kleiman (2001) acerca da formação docente e da importância da formação continuada:

Seria muito apropriado que, assim como aconselhamos às alfabetizadoras a desenvolverem programas fortalecedores, através de uma pedagogia culturalmente sensível às práticas discursivas dos seus alunos (Erickson, 1987), também desenvolvêssemos programas de formação culturalmente sensíveis, integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora, admitindo que a sala de aula na universidade também, é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural, e identificando as exigências específicas de letramento no local de trabalho (KLEIMAN, 2001, p. 51).

Com essa postura, seria possível abordar pontos do letramento do docente durante o seu período de formação, considerando que cada um possui individualidades e particularidades. Nesse caso, a formação seria mais próxima do real, preparando-o para as eventualidades, isto é, para as frequentes situações que deparar-se-ão em suas práticas na sala de aula, minimizando o abismo sentido pelos docentes com relação ao que aprenderam na teoria e irão aplicar na prática, ainda mais com a inclusão das tecnologias durante as práticas de ensino.

Podemos considerar que a identidade do docente se forma nos encontros e interações da prática social, em um processo de construção, na ampliação de sua visão como produtor e leitor de textos (Cf. TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 170-172).

Reflitamos sobre as condições de formação desse sujeito e os seus letramentos para que o mesmo possa atuar nesta área.

Em um dos livros do Ministério da Educação: *Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez* (MEC)¹⁶, existem algumas especificações relacionadas a quem pode trabalhar com esse público. O trabalho deve ser:

[...] desenvolvido por um professor, **preferencialmente**, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos lingüísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (DAMÁZIO, 2007, p.38, grifo da pesquisadora).

Foi a partir desse fragmento que ocorreu a escolha dos sujeitos da pesquisa, considerando o “preferencialmente”. Assumimos, aqui, a ideia de que a formação superior específica pode levar a uma maior compreensão das técnicas de ensino da LP, levando em conta vários tipos de gêneros que promoveriam uma melhor ação de ensino.

¹⁶Esse livro discorre sobre o desafio da inclusão de alunos com surdez nas escolas regulares e aponta diretrizes de funcionamento do AEE, específico para o público surdo. Acesso em: 11/08/20110. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf

A observação dos fatos narrados nos fragmentos de cena abaixo, relacionados aos saberes necessários à prática educativa, nos ajudam a compreender o porquê de nossa escolha, quando frisamos o “preferencialmente”:

Fragmento de cena - 02 - AEE-1-1-9 e AEE-1-2-60

AEE-1-1: [...] você tem que ter conhecimento das matérias que você vai trabalhar com eles, e nas aulas de L2, eu acho que você tem que ter conhecimento da Língua Portuguesa, acho que isso é importante. O conhecimento da Língua Portuguesa, do funcionamento da língua, da estrutura da língua.

AEE-1-2: [...] o vocabulário, a flexão verbal, a estruturação de frase, a estruturação de um período, pronto, aí, aí, eles já saíram da rede municipal.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Nessa construção discursiva, os saberes acadêmicos aparecem como imprescindíveis para o ensino da LP. Tais instrumentos são efetivamente trabalhados na graduação de Letras e seriam âncoras válidas para o ensino.

Durante a graduação, o licenciando, assim como outros professores, lidam com inúmeros gêneros. Conforme Street (2014), os textos escritos fariam parte do processo interativo entre o sujeito e o seu contexto comunicativo, assim, os nossos sujeitos participantes para terem o acesso à faculdade, passam por um processo - o vestibular; ao longo dos quatro (4) anos de estudos, fazem diferentes provas (orais, descritivas e argumentativas), resumos, sínteses, atividades, estágio (observação, coparticipação e atuação – aula), e, para conclusão do curso, faz-se necessária a escrita de uma monografia.

Para se tornarem funcionários públicos, um novo processo de seleção foi necessário, além dos conhecimentos adquiridos na faculdade. Para a prova do concurso, outros conhecimentos são imprescindíveis, como a lei orgânica do município, direitos humanos e conhecimentos básicos de informática (textos orais, escritos, digitais, entre outros).

E, enfim, para que atuasse na Educação Especial, no AEE, fora aberto um edital, composto por três fases: a entrevista, onde o sujeito era indagado pelo coordenador da Educação Especial juntamente com parte dos professores de AEE atuantes, acerca de suas formações, ideais, tempo para o estudo, experiências com alunos especiais. As respostas e o perfil do professor eram analisados pela equipe.

Com a escolha, era feita uma avaliação sobre os conhecimentos de informática: digitação, criação de arquivos no Word, PDF, Excel, salvamento de documentos, criação e envio de e-mails com anexos. Ao final, tendo destaque, lhe era fornecido um treinamento (de longo prazo), a distância, que abarcava a capacitação oferecida pelo MEC, com a pós-graduação em AEE, finalizada com a escrita de um artigo. Cursos de aprimoramento nas áreas específicas como: surdez, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, autismo, cegueira, baixa visão, as tecnologias da informação e comunicação, dentre outros (recursos eram mobilizados, os cursos eram disponibilizados em plataformas digitais diferentes, como o *Moodle* e a *Teleduc*, que tinham ferramentas distintas: *WIKI*, atividades, *e-books*, *chat*, fórum, diário de bordo, agenda, correio, enquetes, leitura de artigos, fichamentos, dentre outras); o trabalho com os documentos específicos do AEE: plano de atendimento, plano de acompanhamento, sondagem de alunos, orientação de professores, relatórios, além das reuniões com a equipe pedagógica da escola, pais e com a coordenação da Educação Especial.

Esses sujeitos falam de lugares sociais diferentes, possuem diferentes experiências com a língua. No fragmento abaixo, durante a coleta de dados, foi solicitado um relato a respeito dos conhecimentos adquiridos antes da graduação. A entrevistada articulou um pouco sobre as suas experiências de vida:

Fragmento de cena - 03 - AEE-2-2-90

[...] porque a gente traz, cada indivíduo traz de sua vida, e querendo ou não vai refletir na tua atuação profissional, enfim, nesse sentido eu acredito que sim, e eu trago experiências lá de antes da graduação que interferem no meu trabalho hoje.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O conhecimento adquirido durante todo esse processo sofre influências individuais, logo não é igual para todos os sujeitos, por isso devemos considerar as práticas situadas. Para Street (2014), são múltiplos os letramentos, e eles estão sujeitos ao contexto, ao momento, as condições, entre outros aspectos.

Kleiman aponta que a questão do letramento deve ser:

[...] analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação

efetivamente requeridas para ensinar (KLEIMAN, 2001, p. 43, grifos da autora).

Isso aconteceu com nossos sujeitos participantes durante o processo seletivo para o cargo.

A construção das atividades de um professor de AEE perpassa inúmeras etapas, e, como foi visto, estão relacionadas a sua identidade pessoal e profissional. Nessas fases, “n” textos construíram diferentes fatos sociais que, segundo Bazerman (2005, p. 23-24), “[...] são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação”. Esses fatos afetam o modo como os indivíduos percebem e usam a língua. O nosso docente se tornou professor de LP, efetivo no município de Três Corações, especializado em AEE, capacitado em diferentes áreas da Educação Especial e por fim, professor de AEE, atuante desde 2008 até o presente ano (2016).

Esses fatos sociais se deram a partir de suas atividades e da construção de textos. Cada fase possui sistemas organizados, textos específicos que foram utilizados. “Temos gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas” (BAZERMAN, 2005, p. 21).

Ao especularmos sobre os sistemas de textos citados acima, acerca das identidades profissionais de nossos sujeitos, percebemos a presença peculiar de gêneros próprios de cada sistema de atividade; gêneros esses que são compreendidos de jeito distinto por parte de nossos indivíduos, pois ambos possuem vivências únicas, que são lançadas na escrita desses gêneros, através de suas experiências com a linguagem.

Algumas considerações são levantadas quando refletimos sobre a concretização dos gêneros na esfera educacional, em específico na ação diária de professores de língua portuguesa que atuam com alunos surdos.

Pensando nessa esfera¹⁷, para facilitar o entendimento de nosso leitor, gostaríamos de deixar claro que, com a implantação de políticas públicas, na perspectiva da educação inclusiva, foi ofertado para os alunos surdos e aos demais com necessidades educacionais especiais e altas habilidades/superdotação, um suporte educacional escolar contra-turno, o AEE, que se intitula obrigatório, mas a sua aceitação

¹⁷ Conceito utilizado segundo os preceitos de Bakhtin (2011) que apontaria para o domínio de produção discursiva em que os gêneros circulam em diferentes posições sociais de atuação. Cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, noção que conceitua os gêneros do discurso.

é de caráter facultativo pelo aluno e pela família dele. Em particular, para alunos com surdez, são oferecidos três momentos didáticos pedagógicos¹⁸: a) Ensino de Libras (estrutura, vocabulário); b) Ensino em Libras (prévia em Libras do conteúdo curricular que será ministrado em sala de aula comum); c) Ensino da L2 (ensino da língua portuguesa na modalidade escrita).

Os momentos citados anteriormente envolvem as atribuições profissionais de nossos sujeitos, e foram mencionados para fique claro como funciona/está estruturada a didática de atendimento dos alunos com surdez pelo AEE, e também para que seja elucidado como as singularidades identitárias dos sujeitos podem influenciar os seus trajetos profissionais.

Sendo assim, podemos dizer que o desenvolvimento dos momentos didático-pedagógicos citados anteriormente abarca um sistema de atividades que se movimenta dentro de um conjunto de circunstâncias previamente estabelecidas (esfera específica – educação especial), proporcionando diferentes inclinações e oportunidade aos docentes que utilizam esses momentos didáticos-pedagógicos, o letramento, assim como os gêneros são práticas sociais.

E mais, pensando no processo de ensino / ação de ensinar, Soares ressalta que o docente deve compreender também que essa ação:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informe-se, para interagir como os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...] [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2001, p. 92).

Observando o excerto acima, podemos argumentar que:

- i. Cada sujeito (professor) lida com o seu conhecimento de uma maneira;
- ii. Diferentes dizeres perpassam os dizeres desses sujeitos e;
- iii. Inúmeras são as experiências coletivas.

¹⁸ Os momentos didáticos pedagógicos, de caráter “básico”, foram disponibilizados em curso de capacitação do MEC para professores de AEE que atuavam em escolas públicas para garantir o apoio para a implementação da educação inclusiva.

Bakhtin aponta que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274), pois cada um poderá encaminhar seu pensamento para determinado foco. O processo da construção discursiva é transformador, possibilita a elaboração de enunciados únicos, irrepetíveis, e quanto maiores forem as vivências de nossos sujeitos, maiores serão as possibilidades de uma reflexão crítica de suas práticas. Por isso a nossa intenção em investigar os dizeres de nossos sujeitos.

O sujeito se constitui na e pela linguagem, a vida é dialógica por natureza (Cf. BAKHTIN, 2011, p. 348). As construções discursivas se fazem em um contínuo. Compreender, atuar e interagir no mundo em que vive, podemos dizer, são saberes da função docente.

Estudos feitos por Kleiman (2001, p. 40) apontam que essa interpretação poderia se estabelecer de forma dicotômica, podendo tornar-se um amparo para a prática do formador ou apresentar-se como um conflito com características irrelevantes. Podemos dizer que esse é o propósito da função docente ou ainda tem mais?

A expressão verbal do sujeito se faz na interação e com a ferramenta do diálogo. Sendo assim, os dizeres de nossos sujeitos podem apontar algumas dessas características.

Questionamentos como: O que se pode encontrar nos discursos dos professores? O que normatiza essa profissão? Qual o seu papel na sociedade? Esses são alguns apontamentos necessários para compreendermos a formação das modalidades enunciativas dos docentes, mas ainda precisamos compreender a identidade de nossos sujeitos para abranger toda a dimensão do letramento.

Uma vez entendidas as questões ideológicas que permeiam o discurso, a força que tais questões possuem de construir e destruir o discurso, cria-se a ilusão de destituí-lo de seu poder, de diminuir sua força, mas o silêncio da sociedade perante o poder do discurso não o destitui, não o apaga (Cf. FOUCAULT, 2014, p. 239-254).

Faz-se necessário pensarmos nas diferentes trajetórias que os sujeitos fazem ao longo de suas vidas, quais os contatos que eles têm com as diferentes práticas discursivas e como estas, juntamente com as instituições, podem direcionar o pensamento desses indivíduos. Há um ritual que [...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...] (FOUCAULT, 1996, p.39). Um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares, gestos e papéis preestabelecidos.

Consideremos, nessa linha, o *status* da profissão de nossos sujeitos de pesquisa. Ambos são pertencentes a escolas municipais da rede de ensino de Três Corações, MG, estando envolvidos em uma nova (que não é tão nova, pois desde meados da década de 70 a proposta já era discutida) proposta educacional inclusiva, atuando como professores de AEE. Esses profissionais possuem atribuições específicas, embasadas pela legislação vigente. Abaixo serão listadas as atribuições que constam na Resolução nº 4/2009 da CNE/CEB do Ministério da Educação:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (MEC,2009, p.3).

Essas atribuições não são limitadoras. Entendemos que os alunos apresentam singularidades e particularidades que devem ser respeitadas e dificuldades que devam ser minimizadas. Sendo assim, o profissional tem liberdade para criar estratégias diferenciadas de ensino, propiciando a estimulação de habilidades necessárias para o pleno exercício do aluno.

Outro ponto a ser discutido perpassa a subordinação. Há uma hierarquia, uma secretária de educação que permitiu a continuidade ao serviço prestado (o serviço é garantido por lei e foi iniciado em 2006 na cidade), apoiando o serviço do AEE; uma coordenação que orienta e estimula práticas de ensino dinâmicas e que proporciona o estudo continuado efetivado em reuniões semanais.

Esses, por sua vez, respondem a um órgão maior, o Ministério da Educação, que possui um corpo constituinte que é influenciado pelo poder político e por seus

representantes legais. Tanto que na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o grupo organizador teve a participação de procuradores do Ministério Público Federal, que na época atuaram judicial e extrajudicialmente na defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Com esse panorama, podemos levantar algumas hipóteses relativas ao *status* do professor de AEE perante a sociedade. Uma comunidade¹⁹ que confia plenamente e/ou com ressalvas na responsabilidade que o professor de AEE tem quanto à inclusão real dos alunos com necessidades especiais e altas habilidades – superdotação nas escolas, pois estes oferecem uma complementação e/ou uma suplementação do ensino. Outra hipótese, totalmente contrária, relata sobre a não necessidade desses profissionais na escola, sendo melhor a utilização de professor de apoio para o aluno durante todas as atividades, inclusive para fazer adaptação de materiais. E por último, alguns extremistas que consideram inadmissível a presença de alunos com necessidades especiais matriculados na escola regular, sendo que os professores do AEE deveriam trabalhar em ONGs ou organizações não lucrativas.

Podemos observar logo abaixo, um exemplo de naturalização por parte da sociedade, no momento em que a professora participante discorre sobre a inclusão:

Fragmento de cena - 04 - AEE-1-1-12

Eu acho que, em parte favorece, mas ainda têm muitos entraves, eu acho que essas crianças... favoreceu a partir do momento que colocou a matrícula para eles, né, que eles estão na escola regular, mas eu acho que ainda falta um caminho a ser percorrido. Ainda falta, eu acho que não sei se seria o sistema, ou seriam as pessoas.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Percebemos no trecho: “[...] no momento que colocou a matrícula para eles [...]” a naturalização do pensamento por uma sociedade, na compreensão, por parte do professor, da exclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema educacional público. As instituições educacionais estão no processo de ressignificação de suas práticas, tanto com relação ao novo padrão de aluno, como para a inclusão dos alunos

¹⁹ A sociedade possui saberes naturalizados, não consideramos aqui, que eles sejam naturais do pensamento, pois esses são provenientes de uma representação sobre algo por uma determinada sociedade em uma época. Por exemplo, se o pensamento da nossa sociedade atual ainda fosse o de que alunos com surdez deveriam ficar em instituições segregadas, de nada adiantaria ter professores que ensinassem o L2 em escolas comuns. Esse cargo não existiria.

com necessidades especiais. O discurso institucional se faz presente, quando percebemos a exclusão parcial dos que se diferem do padrão de normalidade. Essas práticas estão instauradas nas práticas discursivas de nossos sujeitos, a relação entre o novo padrão de aluno e a inclusão dos alunos com necessidades especiais, ainda é percebida com certa resistência por parte dos defensores do discurso “padrão”.

Essas representações sobre a esfera educacional englobam as práticas implícitas no processo da construção do docente. Pensando nesse trilhar, adentraremos agora no âmago da construção discursiva. Os nossos sujeitos pesquisados sofreram influências durante a sua constituição como um ser que pensa e age?

2. O DISCURSO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

Nos últimos anos, muitas são as pesquisas realizadas na área das ciências humanas, em específico, na subárea da linguística, que tem contemplado discussões cujos olhares vislumbram a formação docente (KLEIMAN, 2005); representações sociais (LEITE, 2014); e o trabalho docente (MACHADO, 2009).

Nessa linha, ao buscarmos regularidades discursivas, deparamo-nos com diferentes modos de organização dos dizeres que são definidos por posições construídas historicamente, numa teia entre a história e a linguagem, ancoradas em diferentes vozes, que, mesmo silenciadas, provocam sentidos e, também, diferentes posicionamentos e funções dos sujeitos donos do dizer.

Tentaremos, então, nesse momento, compreender um pouco dos elementos constitutivos do discurso, verificando marcas presentes nos dizeres que podem pontuar algumas noções relativas ao processo de construção do saber-fazer docente no ensino da segunda língua. Transitaremos pelas formações dos sujeitos, pelas formações discursivas (FD), as heterogeneidades enunciativas e as vozes, dentre outros aspectos explorados em Foucault (1996; 2014), Authier-Revuz (1990; 1998; 2004) e Maingueneau (1997).

Assim, nessa abordagem teórica ligada às subjetividades do discurso e do letramento, relacionaremos as noções supracitadas aos dizeres dos sujeitos da pesquisa, almejando o mapeamento das marcas presentes nos modos de dizer desses indivíduos. Captaremos os traços de subjetividade que perpassam os saberes e as representações envolvidas nos processos de letramento de nossos sujeitos no ensino da segunda língua. Foucault (Cf. 2014, p. 33).

Numa perspectiva linguístico-discursiva, norteadas pelas contribuições dos estudos da Análise do Discurso, com base em Foucault (Cf. 2014, p. 60) assume-se, aqui, que os discursos dos sujeitos são carregados de intencionalidades, trazem marcas da subjetividade e estas se manifestam nas ações languageiras.

2.1 A heterogeneidade discursiva

Na tentativa de explicar sobre o discurso, Foucault (Cf. 2014 p. 25-26) abre um espaço de reflexão sobre algumas noções que às vezes se mostram **sombrias**²⁰, mas que são significativas na análise dos elos formadores do discurso.

A *tradição* engloba os fenômenos (símbolos, usos, hábitos, recordações, memória, diferentes letramentos) que são transmitidos de uma geração para outra geração; ela é cronológica. Essa noção interfere na construção do pensamento. A noção de *influência* mostra o alastramento de fatos, que reduz o limiar entre tempo e distância. O *desenvolvimento* e a *evolução* incrementam e dinamizam a ideia de modelo de vida. A *mentalidade* traça ligações simbólicas entre fenômenos, sejam eles de uma religião, de um povo, ou de uma época. Essa última faz aflorar a “consciência coletiva”. Serão privilegiados nesta pesquisa as concepções e o elo entre elas.

Esses fundamentos estão presentes em todos os grandes discursos. E, em nosso estudo, abordaremos o “discurso docente” que, assim como outros, possui “[...] categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 27).

Emerge, neste instante, o conceito de discurso como um conjunto de enunciados que apresentam relações complexas, variáveis e relativas. Diante disso, a unidade do discurso não pode ser considerada homogênea e, o conceito não pode ser aplicável de forma uniforme (Cf. FOUCAULT, 2014, p.27).

Como o próprio teórico ressalta,

Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais dito”, um discurso sem corpo, um voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão um vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, no final de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz (FOUCAULT, 2014, p. 30, grifos do autor).

Esse inconsciente que direciona o pensamento revela marcas individuais e particularidades que se manifestam na prática discursiva dos sujeitos. Em meio ao *dito* e

²⁰As palavras que ao longo do texto aparecem em negrito são oriundas de Foucault (2014).

ao *não-dito* vão se constituindo relações, sendo trilhados caminhos, escrevendo-se a história. No trecho abaixo, dizeres esses ocorridos após um questionamento sobre a relação entre o professor de AEE/aluno surdo/conhecimento, podemos assinalar algumas destas marcas do *já-dito*.

Fragmento de cena – 05 - AEE-1-1-21

Então, é... eu tento passar, mas como eu te falei, é um desafio, porque é muito conhecimento para uma pessoa sozinha, e pouco tempo, entendeu?

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O sujeito da pesquisa faz um relato sobre suas práticas. Seus dizeres apontam para um docente que possui um grande conhecimento na área, isso pode ser percebido quando o sujeito diz ter noção da amplitude de conhecimento existente na área da educação, mas que por motivos ligados ao sistema educacional, se sente solitário em seu serviço, não conseguindo atingir o seu aluno por completo. Embora o participante não tenha citado o sistema, ele está subentendido nas entrelinhas. Esse é o *já-dito*. Quando o tempo é citado, podemos apreender que há um período no qual o estudante participa das aulas, e esse modelo organizado dentro de um período de tempo determinado advém de um sistema padronizado – nesse caso o sistema educacional.

Nos discursos não existem categorias universais de constituição. Estreitas são as relações de poder e de saber a partir das quais elas são produzidas. O discurso deve ser analisado em sua essência, ou seja, no local onde uma autoridade pode exercer o seu poder. No exemplo acima, o nosso entrevistado faz parte da esfera educacional.

De forma semelhante, Jodelet (2001, p. 17) também faz apontamentos acerca das práticas discursivas de nossos sujeitos, relacionando-as às representações sociais. Segundo a autora, os indivíduos partilham “[...] esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.”

Veremos abaixo um trecho de uma das entrevistas que aborda elementos ligados às representações da participante AEE-1, que envolveu a tematização²¹: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Pensando nos alunos com surdez, tal

²¹ As entrevistas foram baseadas em tematizações indagadoras na tentativa de averiguar os posicionamentos das docentes.

tematização foi selecionada com a intenção de inferir o posicionamento do participante e sobre o afeto na relação professor-aluno.

Fragmento de cena - 06 - AEE-1-1-18

Bom, eu, eu, eu sinto uma responsabilidade muito grande por eles, porque eu acho que é minha função ensiná-lo a Língua Portuguesa [...]

Fonte: *Corpus* produzido pela pesquisadora

O posicionamento da entrevistada nos apontou para uma atitude possante frente ao ato de ensinar, em específico a L2. Há uma tentativa de abraçar a causa. Os alunos com surdez estão sendo incluídos nas escolas regulares e a regente, por ser professora de AEE, faz parte dessa causa. O sentimento de envolvimento com essa prática nova faz parte da atual perspectiva da Educação Inclusiva.

Participar de uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade (Cf. JODELET, 2001, p. 34). A nossa entrevista está afirmando essa ligação. Sendo assim, podemos afirmar que um grupo social, atrelado a um determinado discurso, pode aderir a pensamentos institucionais. A esse respeito, considera-se que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

As crenças elaboradas, compartilhadas e modificadas pelos sujeitos podem afirmar ou negar saberes que são construídos e partilhados por uma sociedade. As verdades são (re) construídas.

Frequentemente, o lugar institucional promove e direciona o discurso, mas o sujeito tem certa liberdade perante o poder do discurso, podendo agir e reagir em suas posturas discursivas. Utilizando a mesma tematização do exemplo anterior, no caso abaixo, podemos notar os saberes compartilhados pela professora:

Fragmento de cena - 07 - AEE-2-2-95

Mas o afeto é extremamente importante, o carinho, é, o conversar, o olhar no olho, às vezes um abraço, sabe, então, eu acredito muito na relação de afeto entre professor e

aluno.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Os dizeres do docente participam de um pensamento institucional recente de que o laço de afeto cria pontes para o aprendizado. Por conseguinte, podemos considerar que cada professor lida com o seu conhecimento de uma maneira, já que cada indivíduo possui experiências e vivências únicas.

Por isso foi dito acima que o discurso deve ser analisado no “jogo” de sua instância; tentando-se observar a presença de elementos subentendidos. A subjetividade presente nos enunciados discursivos aguça o nosso olhar para indagações como: por que X foi dito ao invés de Y? Nessa linha, busca-se, também, flagrar “[...] a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda, o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas [...]” (FOUCAULT, 2014, p.33).

Dessa forma, o discurso é pensado a partir das diferentes formas como o sujeito se configura, em como os indivíduos se tornam sujeitos. Para o filósofo Foucault,

[...] não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo [...], [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

O autor abre, ainda, um espaço para se pensar na relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. Essa relação nos interessa no momento em que nos atentam para as influências que os sujeitos podem sofrer ao longo da formação discursiva a que o professor está vinculado, interferindo, às vezes, em suas práticas como docentes.

De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 26-28), o vínculo da linguagem com sua exterioridade viabiliza uma zona para o conhecimento. Esse lugar perturba e sensibiliza o sujeito, pois as palavras proferidas não são oriundas de apenas um enunciador, elas são naturais de um *outro*. Dizeres são enunciados em um tempo, um lugar, constituído de crenças, ideologias, valores, posicionamentos, e sofrem interferências relacionadas ao seu lugar institucional. Existem normas, relações de poder que sugestionam os ditos.

Foucault assume que os discursos são feitos de signos, mas que eles não se resumem a isso. No discurso ocorre uma eclosão de conceitos.

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2014, p. 143).

O discurso depende da convivência de seu tempo, pois ele é histórico; faz parte de um momento.

Para esclarecer como ocorre o trabalho de inclusão nas escolas, no trecho abaixo, o nosso entrevistado relata que o aluno com surdez está apenas inserido nas escolas:

Fragmento de cena - 08 - AEE 1-2-67

Tá inserido, tá inserido, sem dúvida tá inserido.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Há uma tentativa, por parte das políticas públicas educacionais, de incluir os alunos com necessidades especiais e altas habilidades/superdotação, mas ainda faltam elementos ligados à estruturação do processo de inclusão. A acessibilidade não é efetiva, mas podemos depreender da repetição e do afinco do enunciado “tá inserido” que o docente acredita na causa em que atua.

Os discursos dos sujeitos são carregados de intencionalidades, tanto individuais como institucionais, que também trazem marcas da subjetividade e estas se manifestam nas ações languageiras. Sendo assim, o discursos é ao “[...]mesmo tempo plenitude e riqueza indefinida“ (FOUCAULT, 1014, p. 145).

As interdições que atingem o discurso nos fazem pensar nas relações de poder: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Essas relações apontam para uma ligação entre o poder e o desejo. Devido a isso, aparece uma noção de **verdade mascarada** (Cf. FOUCAULT, 1996, p. 12).

A presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do Outro localmente designado; convertendo a ameaça do Outro – não dizível – no jogo reparador do “narcisismo das pequenas diferenças” ditas, opera-se um retorno à segurança, um esforço do domínio do sujeito, da autonomia do discurso, mesmo em situações que lhe escapam (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33-34, grifos da autora).

Segundo Authier-Revuz, é a partir da presença deste “outro” que pode ser produzida a falsa verdade pontuada por Foucault (1996), em que o sujeito pensa ter domínio sobre o seu dizer. É essa opacidade, presente no discurso, que poderia causar o efeito citado acima.

A performance do discurso se faz através de “[...] condições de funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1996, p.36-37). Algumas exigências são feitas para que o sujeito produza algo julgado como verdade, e, assim, há uma ordem do discurso que qualifica esse sujeito. Cabe ressaltar que são delimitadas áreas nas quais o sujeito pode adentrar, já que nem todas as regiões do discurso são abertas, algumas são proibidas. O discurso nada mais é do que

[...] a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma de discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Essa denominação de discurso, citada anteriormente, enfoca as reconstruções de um dito anterior. Nessa esteira, o discurso se anula em sua realidade, pois ele põe em “jogo” os signos, as interdições, os limites, as fronteiras e as supressões. Esses conjuntos de acontecimentos discursivos possuem instâncias de controle que são reguladas por poderes.

Na busca pela compreensão das práticas que envolvem o discurso, Michel Foucault discorre sobre os enunciados, enfatizando que:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre

para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro, em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2014, p. 34-35).

Sendo assim, podem ser observados, nesse acontecimento, alguns posicionamentos que orientam para sentidos múltiplos, e que podem estar marcados por elementos como léxico, pronomes, conectores, entre outros, que possuem papel importante na construção da coerência do discurso (Cf. KOCH; ELIAS, 2013, p. 194 - 203), e que são utilizados de acordo com o conhecimento linguístico do sujeito.

Em mais uma de nossas amostras, é possível observar, no relato do entrevistado ao ser indagado acerca dos saberes necessários à prática educativa de alunos surdos, que muitos são os saberes envolvidos na constituição do sujeito-professor. Temos aqui, marcas que nos apontam para a representação dos letramentos como práticas sociais que envolvem a leitura e escrita.

Fragmento de cena - 09 - AEE-2-2-90

[...] um conhecimento de mundo, porque a gente traz cada indivíduo traz de sua vida, e querendo ou não vai refletir na tua atuação profissional, enfim, nesse sentido eu acredito que sim, e eu trago experiências lá de antes da graduação que interferem no meu trabalho hoje. Agora o conhecimento técnico meu, o conhecimento específico aí já vem a partir da graduação pra cá, e de outros cursos que eu fui fazendo.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Nesse trecho, a entrevistada tem consciência de que são muitos os fatores que interferem em sua prática. Em contrapartida, ela poderia ter negado isso, falando que o único conhecimento importante que ela teve foi o da faculdade – o teórico.

Os modos de enunciar podem apresentar-se de formas diferentes. Os acontecimentos apresentam múltiplos sentidos, são heterogêneos e pertencem a uma formação discursiva. É possível que cada sujeito tenha uma representação de sentido sobre o seu discurso e sobre o de outrem.

Cabe destacar ainda que, é possível perceber nos enunciados um jogo de ligações que se faz presente através de relações sociais, políticas, técnicas e econômicas, “[...] um enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização” (FOUCAULT, 2014, p. 108). As palavras imbricadas na estrutura da frase podem ser similares, ou até mesmo idênticas, mas o sujeito, o que é enunciado, o contexto, o momento, o lugar e a condição são diferentes. Assim, é preciso haver uma relação entre o sujeito e o que é externalizado, pois as correlações para determinar uma relação com o referente vão além da localização espaço-temporal; o enunciado precisa ter materialidade na ordem das instituições. Os exemplos que ilustram a nossa pesquisa fazem parte do discurso docente, esse é o nosso foco.

As condições nas quais o enunciado emerge podem ser de forma repetível, mas em condições rigorosas.

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem (FOUCAULT, 2014, p. 128).

Como uma das condições para a repetição do enunciado é a rigidez, nesse trabalho, podemos observar que os sujeitos possuem vivências distintas; trabalham com crianças especiais, que possuem potencialidade e dificuldades muito diferentes, logo podemos dizer que há pouca probabilidade da repetição dos enunciados.

A utilização do enunciado se faz em rede, no uso, nas práticas discursivas, não é algo estático, ele está em um campo de exercício, no qual diferentes unidades emergem.

Podemos exemplificar essa prática com mais um pequeno excerto do dizer de nossos entrevistados, na nossa primeira fase de coleta de dados. Com base na tematização a respeito dos saberes necessários à educação de alunos surdos, trabalhamos com o seguinte questionamento: “Você acha que o sistema favorece a inclusão desses alunos?”

O sujeito enunciou:

Cena – 10 - AEE-1-1-12

Eu acho que, em parte favorece, mas ainda tem muitos entraves, eu acho que essas crianças... favoreceu a partir do momento que colocou a matrícula para eles, né, que eles estão na escola regular, mas eu acho que ainda falta um caminho a ser percorrido. Ainda falta... eu acho que não sei se seria o sistema, ou seriam as pessoas. Porque eu acho que a inclusão vem de dentro, né. Não adianta o sistema brigar, se têm pessoas, ali que não acreditam.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Esse mesmo enunciado, se tivesse sido dito anos atrás, em escolas tradicionais, que não compartilhavam os preceitos inclusivos, teria surtido outro efeito de sentido. Por isso dizemos que um enunciado não é estático, já que ambiente, época e sociedade podem interferir nas representações.

Pensando na condição do enunciado, segundo Foucault (2014), existem quatro elementos básicos: o referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica que são elos constituintes do discurso. Faremos uma pequena análise/associação dos dizeres:

- I. A referência: O sistema e sua associação no processo de inclusão escolar;
- II. O sujeito: Esse dizer de nosso sujeito advém de uma esfera (Cf. Bakhtin, 2011) educacional, na qual já existem discursos naturalizados apontando para a quebra do paradigma relacionado à inclusão de crianças especiais em escolas regulares;
- III. Campo associado: esse enunciado faz parte de uma cadeia de enunciados, nesse caso, o discurso pedagógico, com o discurso missionário - assistencialista, ou mesmo o discurso sobre o aluno “dito normal” e os “especiais”;
- IV. Materialidade: essa materialidade se faz específica, pois ela é recorrente nos discursos dos docentes quando os mesmos se deparam com o público especial, sendo retratada, também, através da mídia que difunde tanto as ideias assistencialistas, como também os posicionamentos a favor da inclusão desses alunos. No trecho “[...] favoreceu a partir do momento que colocou matrícula para eles [...]”, a entrevistada afirma esse posicionamento.

Foucault entende o enunciado como uma função constituída por todos esses elementos. Situando-o em uma perspectiva discursiva, sua estrutura subentende questões além das visíveis na materialidade linguística.

Esse novo olhar é excepcionalmente abrangente e inovador. O estudioso é bem coerente em suas indagações, os seus estudos sobre o enunciado apontam para uma nova visão acerca dele.

Pode haver – e, sem dúvida, sempre há -, nas próprias condições de emergência dos enunciados, exclusões, limites, lacunas que delineiam seu referencial, validam uma única série de modalidades, cercam e englobam grupos de coexistência, impedem certas formas de utilização. Mas não se deve confundir, nem em seu status, nem em seu efeito, a ausência característica de uma regularidade enunciativa e as significações encobertas pelo que se encontra formulado (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Ao raciocinarmos acerca do exemplo acima, podemos dizer que para analisar um enunciado precisamos perpassar por todas as suas camadas constitutivas do enunciado. Esses enunciados precisam participar de uma mesma formação discursiva. Ao entender o enunciado como um acontecimento, compreendemos que ele emerge de um lugar específico, que atribui sentidos múltiplos em sua composição devido às inúmeras especificidades de sua esfera.

2.1.1 Heterogeneidade enunciativa

A linguagem é multifacetada. Inúmeras são as vozes que perpassam o discurso, e as escolhas lexicais utilizadas durante a construção dos dizeres possibilitam muitos sentidos, que podem ser ocultados, ou não.

Essas palavras porosas, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras embutidas, que se cindem, se transformam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essas palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas e ausentes e aquilo mesmo que lhes permite nomear, essas palavras que separam aquilo mesmo entre o que elas afetam o dizer, que se produz sentido (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Partindo dessa citação da estudiosa, podemos refletir acerca das diferentes possibilidades da construção discursiva. Nesse viés, assumimos que o discurso é heterogêneo e que pode absorver marcas de outros discursos, apagar enunciados, criar novas possibilidades.

Para estabelecer uma ponte entre áreas de conhecimentos afins, estabeleceremos uma ligação entre as reflexões de Foucault com a teoria das heterogeneidades discursivas de Authier-Revuz (2001). Essa teoria tem como base as noções de polifonia e dialogismo de Bakhtin (2011). A concepção de linguagem de Bakhtin abre a possibilidade de uma ampla aplicação de seu pensamento às mais variadas áreas.

O dialogismo seria algo intrínseco à linguagem, com compreensão ativamente responsiva, sempre tomado por vozes de outros discursos; vozes estas que são legitimadas “[...] através de sua própria prática” (MAINGUENEAU, 1997, p. 86). Cada época possui as suas verdades instauradas.

O objeto do discurso do falante, seja esse qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Os enunciados sempre estão voltados para outros, pois se diz que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva (Cf. BAKHTIN, 2011, p. 300). As palavras têm peso, veiculam uma carga ideológica de valores e crenças que apresentam características distintas de acordo com o tempo, contexto e posição do sujeito que as utiliza.

Authier-Revuz (2004), ao levar em consideração esses elementos, sustenta/afirma que o discurso não pode ser visto de forma homogênea. Por compartilharmos essa visão, nos pautaremos nessa autora para o cumprimento de nossa proposta de perceber as vozes presentes nos discursos de nossos sujeitos.

Mais uma referência que nos aponta que os discursos são heterogêneos, e que a sua análise depende do seu tempo, é Foucault. O autor afirma que

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido

bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Segundo Foucault, haveria uma mistura de vozes não intencional nos discursos. Esses discursos podem ser observados nas inscrições que o sujeito faz em determinada formação discursiva (FD) (Cf. FOUCAULT, 2014, p. 38-48) e na heterogeneidade discursiva.

A heterogeneidade discursiva pode se apresentar de forma “constitutiva”, ao reconhecer a presença de outros discursos (sendo parecida com a conceituação de interdiscurso de Foucault (2014), na qual o autor admite/manifesta/expõe a incorporação de outros discursos, além dos dizeres do locutor), e “mostrada”, explícita no discurso, sendo marcada ou não. Essas características serão melhor descritas logo abaixo.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é heterogênea na sua composição, consequentemente, a sua materialidade – o discurso - também o é.

Focalizaremos, agora, os tipos de heterogeneidades propostas por Authier-Revuz (2004), dada a íntima ligação que estabelecem com o interdiscurso, já que consideraremos este último um dos fios condutores da constituição do discurso.

Authier-Revuz se ampara em teorias ligadas à literatura e à semiótica, estudadas pelo Círculo de Bakhtin, e às tentativas, da psicanálise de Freud e Lacan, de explicação do inconsciente para refletir sobre as regularidades que envolvem todo o processo língua – linguagem – discurso – sujeito.

Para ela, há mais do que os elementos linguisticamente descritíveis em um discurso. Há um contínuo nos dizeres que são arquitetados social e historicamente, “[...] à presença do outro - às palavras dos outros - às outras palavras - em toda parte sempre presentes no discurso, não dependente de uma abordagem linguística.” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21) Os discursos são decorrentes de inúmeros outros.

Os dizeres não são intencionais e conscientes, eles fazem parte de uma cadeia de já-ditos que foram enunciados anteriormente. Pensando assim, ao analisarmos os dizeres de um indivíduo, inúmeras são as possibilidades de sentidos, pois esses dizeres não se configuram como um objeto totalmente delimitável, já que o discurso é constituído por uma trama de vozes que ecoam em sua constituição, perpassando ideologias, sociedades, sujeitos, culturas e histórias.

A heterogeneidade “[...] não é marcada em superfície, mas (...) a Análise do discurso (AD) pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 75). As condições de produção devem ser levadas em consideração.

Para compreendermos como os docentes se representam, além das noções citadas ao longo do texto, como os elos coesivos e as representações sociais, temos também as heterogeneidades enunciativas que irão nos auxiliar nesse constructo, no intuito de capturar as marcas dos dizeres. Quando algo é falado, inúmeras são as questões que podem emergir.

Iremos agora desmistificar as heterogeneidades.

Na constitutiva, o indivíduo tem a ilusão de achar que o que ele diz é original, mas o seu dizer não passa de reconstrução de dizeres guardados em um inconsciente que afeta e direciona os ditos dos sujeitos. O sentido sempre é atravessado por outros discursos. Esse seria o sustentáculo para a heterogeneidade mostrada que possui um processo de representação do discurso.

A heterogeneidade mostrada é utilizada como uma regulação no processo de comunicação. Possui um intuito de controlar o que é dito, na forma de denegação, promovendo um efeito de sentido, incidindo “[...] sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação [...]” (MAINGUENEAU, 1997, p. 75). Os sujeitos têm a ilusão de achar que o que é dito é verdadeiro, que não advém de uma série de elementos constituintes do discurso. Na heterogeneidade mostrada temos, ainda, as categorias: marcada e não marcada.

Linguisticamente é possível apreender elementos e eles se mostram explicitamente na heterogeneidade marcada. A autora destaca alguns pontos que podem interferir no discurso (Cf. AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30-31):

- i. Uma outra língua;
- ii. Um outro discurso (técnico, feminista, etc);
- iii. Uma outra modalidade de consideração de sentido;
- iv. Uma outra palavra e;
- v. Um outro, o interlocutor.

Esses elementos ajudam a localizar o nível da cadeia do discurso, revelando a presença de um “outro” através de elementos como aspas, colchetes, entonação enfática, prolongamento de vogais e consoantes, discurso direto, travessão, retoque, glosa ou

comentário, autocorreção, paráfrase; negação polêmica (retificação, refutação proposicional e refutação pressuposicional), negação metalinguística, negação descritiva, hesitação, reserva, itálicos ou através do discurso direto.

Verificaremos como funciona essa heterogeneidade marcada no trecho abaixo, em um enunciado da primeira fase de coleta de dados, envolvendo a tematização dos saberes necessário à prática educativa, em que a entrevistada é questionada acerca das capacitações oferecidas pelo sistema.:

Fragmento de cena – 11 - AEE-1-1-13

Fornece, fornece, eu já fiz vários cursos pelo MEC, agora, por exemplo, aqui está tendo um curso de Libras pelo Instituto; E eu também a partir do momento que eu quero, eu não preciso esperar o sistema me, me, oferecer, né. Eu corro atrás, eu busco, né.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Na citação da entrevistada podemos observar um argumento de autoridade, relacionado ao órgão Ministério da Educação (MEC). Segundo Savioli e Fiorin (2006, p. 285), por argumento de autoridade entende-se a utilização de “[...] autores renomados, autoridades num certo domínio do saber, numa área da atividade humana, para corroborar uma tese, um ponto de vista”.

A participante de nossa pesquisa tende a proteger o enunciado, pois fornece ao “locutor” um distanciamento, com apelo às autoridades ligadas à sua formação discursiva: o MEC (órgão reconhecido por trabalhos relacionados à educação). Dessa forma, a pesquisada faz remissão a uma ordem discursiva que implica regras; posicionamentos relacionados ao público da Educação Especial, inscrevendo-se no arcabouço linguístico.

Outra característica recorrente da heterogeneidade marcada é o aspeamento, que pode delinear certo distanciamento dos enunciados, aproximação do objeto, vulgarização, ênfase ou vocabulários especializados que se caracterizam semanticamente de acordo com a formação discursiva agregada a um conjunto de fundamentos de uma enunciação.

Através de seu poder metadiscursivo, o sujeito denega o lugar que lhe destina a formação discursiva em que se constitui: em lugar de receber

sua identidade deste discurso, ele parece construí-la, ao tomar distância, instaurando ele mesmo as fronteiras pertinentes (MAINGUENEAU, 1997, p. 95).

A utilização das aspas, por exemplo, permite uma circunscrição do discurso, o que leva a certo número de significantes. O metadiscurso tem poder ilusório e sua utilização permite uma constante negociação entre as palavras e as coisas. Os vestígios da heterogeneidade marcada

[...] colocam um exterior em relação ao qual se constitui o discurso, estas formas postulam uma outra exterioridade; aquela do enunciador capaz de se colocar em qualquer momento distante de sua língua e de seu discurso, isto é, de se ocupar, diante deles, tomando-os localmente com objeto, numa posição exterior de observador. É uma forma marcada de distância que remete a esta figura do enunciador, utilizador e dono de seu pensamento, mas esta figura é particularmente apresentada nas glosas de retificação, de reserva... que a especificam como juiz, comentador... de seu próprio dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

No exemplo abaixo, durante a entrevista, foi feita uma pergunta sobre o que seria uma escola bilíngue. A entrevistada deu ênfase em sua fala, quando enunciou o trecho abaixo, por isso esse enunciado está marcado com aspas:

Fragmento de cena -12 - AEE 1-1-11

[...] uma escola que tem um diretor que consegue falar um “bom dia” em Libras para esse menino [...]
--

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Nesse excerto, percebemos um tom imperativo, de realce por parte da entrevistada, apontando para um dever – fazer de uma escola bilíngue, onde a equipe pedagógica precisa, ao menos, falar um “bom dia” em Libras para o aluno com surdez. Fato que não ocorre. Podemos dizer que a construção discursiva por parte do sujeito envolve um jogo linguístico com inúmeras ações pragmáticas e polifônicas.

Todas estas marcações funcionam como uma defesa do enunciador, na tentativa de (re) afirmar os seus ditos em um trabalho de ajustamento.

É ao corpo do discurso e à identidade do sujeito que remetem as diversas formas da heterogeneidade mostrada em sua relação com a heterogeneidade constitutiva: proibidos, protegidos na denegação

(compromisso precários, com ameaça do outro), por formas marcadas, discurso e sujeito são, ao contrário, expostos ao risco de um jogo incerto pelas formas não marcadas e devotados à perda, face à ausência de toda heterogeneidade mostrada, no emaranhado da heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34).

A seleção de elementos de marcação de heterogeneidade nos ajuda no reconhecimento do “outro”, ou seja, de outros discursos que perpassam os dizeres do sujeito. Permite-nos compreender como ocorre a ilusão discursiva do sujeito que fala.

A heterogeneidade não marcada não é visível na materialidade linguística. Nela, os sentidos passam

[...] pelo *continuum*, a incerteza que caracteriza a referência ao outro, uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva; uma forma mais arriscada, porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este, precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado mas também onde pode se perder (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34).

As questões de modalização como a ironia, por exemplo, contemplam a articulação do conhecimento relativo à linguagem e sua exterioridade a fim de provocar múltiplos sentidos. Nessa linha, assumem-se “as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 77). Há uma inversão de posicionamentos no ato da enunciação, o sujeito pensa que ao enunciar algo está afirmando uma posição, o que não condiz com a realidade.

A pressuposição também se insere nesse patamar heterogêneo. Considerando o posicionamento de Maingueneau, temos a pressuposição como um processo composto por dois enunciadores: “E1” – seria o locutor e “E2” – enunciador. Compreendemos o primeiro como o responsável pelo enunciado, um ser do e no mundo, sendo assim, ele pode não necessariamente ser compatível com o produtor físico do enunciado. Já o segundo, engloba as vozes lembradas no enunciado, a polifonia. Posicionamentos que podem diferir do locutor (Cf. MAINGUENEAU, 1997, p. 76-77).

Neste pequeno trecho de nosso *corpus*, da segunda fase de entrevistas com o sujeito AEE – 1, no qual a entrevistada relata a relação que estabelece entre aprendizagem/colaboração/produtividade, podemos perceber a pressuposição.

Fragmento de cena – 13 – AEE-1-2-72

Eu acho que a lacuna desses alunos com surdez, é muito maior, eles têm muito mais

lacunas nesse processo, tem muita lacuna. Fica difícil suprir, às vezes a gente tenta suprir uma ou outra, mas, completo, esse processo completo, pleno eu acho que eles não conseguem, devido à estrutura de nosso ensino, a falha da família, a família eu também acho que é muito importante.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

No trecho “[...] eles não conseguem [...]”, seria preciso distinguir entre o E1, que tenta sustentar que os alunos surdos podem aprender, e E2, que se opõe ao afirmar que os alunos com surdez nunca chegam a ter um aprendizado pleno.

Observe que E2 coincide com E1-responsável pelo enunciado. Nesse caso, há uma sobreposição de dizeres naturalizados, nos quais os alunos com surdez possuem uma capacidade inferior a dos ouvintes. A observação e a análise dos dizeres dos sujeitos da pesquisa devem ser feitas com cautela para que elementos imprescindíveis não passem despercebidos.

No caso acima, quando é utilizada a metalinguagem, ao tentar descrever “a lacuna da aprendizagem”, deixamos aflorar o nosso poder de reverberação sobre as coisas; como os indivíduos percebem os objetos, a língua, os sentidos e suas práticas (Cf. AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 105-172). Utilizamos a língua para descrever a língua, e esse é um recurso utilizado para captar manifestações presentes no discurso.

Temos, ainda, a opacificação, que aponta para algo velado nos dizeres, nas entrelinhas. O poder ilusório do dizer abrange um jogo de imagens representativas que se materializam no discurso; na destreza; em um fio que encaminha o ponto de vista:

[...] como modo de dizer (opondo ao modo de dizer “simples” de um elemento X, que remete a um referente x, o modo complexo de uma reflexibilidade opacificante, de forma que a nomeação do referente x se efetue fazendo intervir, de alguma forma, o autônomo X’, homônimo de X) (AUTHIER-REVUX, 1998, p. 15, grifos da autora).

Para que essa fórmula fique mais transparente, tentaremos, nesse momento, ilustrar um pouco da opacidade do dizer, utilizando um recorte de nosso *corpus* no qual o sujeito AEE - 1 respondia o motivo pelo qual o docente havia se tornado professor de AEE.

Fragmento de cena - 14 - AEE-1-2-53

É... os alunos com surdez, eu posso dizer que foi a minha porta de entrada para o AEE. Porque eu entrei no AEE, eu vislumbrei, eu quis entrar por conta deles. Porque eu achei que seria da minha área, eu achei que seria legal, um novo desafio, a língua portuguesa, eu continuaria na minha área, português, mas trabalhando de uma forma diferente, Né, uma proposta diferente, um desafio novo, dentro da minha área.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Atentemo-nos para a expressão “porta de entrada”. O uso metafórico da expressão nos remete a outros sentidos figurados, podendo representar: o início de algo; o começo; uma porta incomum. Nesse caso, o uso conotativo da expressão causou opacidade. Os dizeres do sujeito nos levam a compreender que, caso não houvesse alunos com surdez, ela não teria a oportunidade de entrar para o grupo do AEE. Sendo assim, ela estabelece um parâmetro de inferioridade para os demais públicos do AEE que englobam alunos com deficiências sensoriais, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento. É função do professor de AEE a atuação com os diferentes tipos de deficiência e não apenas com alunos surdos.

Abaixo, tentaremos mapear quem são esses sujeitos, e quais manifestações de poder perpassam por eles.

2.2 O sujeito discursivamente heterogêneo

Os estudos mais recentes de Foucault (2014), Authier-Revuz (1998) e Maingueneau (1997) que descentralizaram o indivíduo frente à racionalidade e a um sistema fechado de linguagem nos apontam que “[...] a história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 15).

Nesses trabalhos, com tentativas de explicações discursivas relativas ao inconsciente e ao “[...] incessante esforço de uma consciência em se recompor e em tentar readquirir o domínio de si própria, até as profundezas de suas condições [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 16), há a busca frequente por um discurso consciente. Não há soberania plena por parte do sujeito, pois o mesmo pertence a vários lugares.

Quem fala? Qual é o *status* do indivíduo? Qual a sua relação com a sociedade ou com outros grupos? Qual sua função? A qual lugar institucional ele pertence? Qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito? Foucault (Cf. 2014, p. 61-64; 116) intensifica o conceito de sujeito, e essa acepção intensificada se prolifera em diferentes modalidades enunciativas, seja no discurso de revistas, televisivos, acadêmicos.

Há uma ordem do discurso que controla o que pode ser dito por cada sujeito; quem tem a autoridade, a competência para compreender os enunciados desta ou daquela esfera; o sujeito tem um efeito discursivo.

[...] a posição do sujeito está ligada à sua existência de uma operação ao mesmo tempo determinada e atual; em ambas, o sujeito do enunciado é também o sujeito da operação (aquele que estabelece a definição é também aquele que a enuncia; aquele que coloca a existência é, ao mesmo tempo, quem coloca o enunciado); em ambas, finalmente o sujeito se liga, por essa operação e pelo enunciado em que ela toma corpo, seus enunciados e suas operações futuros enquanto sujeito enunciante ele aceita o enunciado como sua própria lei (FOUCAULT, 2014, p. 114-115).

Sendo assim, o posicionamento do sujeito pode ser camuflado pelas verdades instauradas pelo sistema.

O sujeito é percebido através dos seus diferentes *status*, dos lugares nos quais convive, de seus posicionamentos e para onde eles são direcionados. Para efeito ilustrativo, leia-se um fragmento produzido a partir da tematização que problematizava os desafios para a prática com alunos surdos.

Fragmento de cena – 15 - AEE-2-1-41

É... os desafios são muitos, né, são muitos porque os alunos são muitos diferentes um do outro, então, vamos supor que você pegue um aluno com surdez na educação infantil é uma coisa, no ensino fundamental é outro, depende muito se o aluno nasceu com essa surdez ou se adquiriu, né. Se ele tem um trabalho com fono, e ele é oralizado ou não, se ele tem fluência em Libras, então, tudo é muito peculiar, cada um tem a sua peculiaridade, né.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Percebemos, aqui, a subjetivação do sujeito-professor frente ao discurso didático. O entrevistado movimenta-se em um lugar discursivo; o discurso é organizado de um lugar apontando para um sujeito pesquisador que busca compreender as particularidades de seu público.

Esse modo de enunciar coloca o sujeito em um determinado lugar discursivo que é baseado em relações de verdade e poder institucional. Para reforçar esse nosso posicionamento, retomamos parte da última citação apresentada na qual Foucault (2014, p. 114-115) afirma que “[...] a posição do sujeito está ligada à sua existência de uma operação ao mesmo tempo determinada e atual [...]”. Tal asserção nos possibilita sustentar que esse indivíduo pesquisado está inscrito em um local discursivo no qual são instaurados posicionamentos.

No exemplo a seguir, que abarca a mesma tematização citada acima, percebemos outro tipo de posicionamento do sujeito, agora do AEE 1-2, quando o mesmo reflete sobre o papel da instituição escola.

Fragmento de cena – 16 - AEE-1-2-65

Ahh, eu acho que a escola deveria ter um trabalho coletivo, é o aluno no momento de AEE, o aluno estando em sala de aula, no momento de escola, eu acho que a escola devia sentar pra pensar, para discutir esse aluno, e não acontece. Em reuniões que tem de escola esse aluno jamais é citado. É um aluno que não dá trabalho de disciplina, né, então é um aluno que não é citado, que não dá, que não é motivo de discussão.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

No primeiro exemplo, percebemos o posicionamento do sujeito como um especialista. Nesse segundo momento, o lugar discursivo é o mesmo, mas a construção discursiva do indivíduo faz com que apareçam verdades de seu tempo, construídas ao longo de sua formação, que apontam para um professor angustiado com a imprecisão do sistema.

Foucault (2014) multiplica os sujeitos, assim como Bakhtin (2011). Nos escritos de Authier-Revuz também é percebida uma ideia de descentralização do sujeito a partir da existência de um inconsciente que direciona o seu pensamento e de uma construção discursiva (em um contínuo) que perpassam os seus dizeres. Essas marcas no discurso produzem significações e são construídas dialogicamente.

As verdades são construídas em seu tempo, e, nessa medida, relações de poder podem aparecer na constituição dos dizeres dos sujeitos. Essa

[...] condição de constituição de sentido; a “pluriacentuação” da palavra não dá, com efeito, halos conotativos variáveis em torno de um núcleo de sentido comum, mas “acentos contraditórios que se cruzam no interior de cada palavra”, num sentido que se faz no e pelo cruzamento de discursos, que se faz *no* e *pelo* entrecruzamento dos discursos (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 36, grifos da autora).

Esse dialogismo se dá na relação com o outro, isto é, os discursos vão sendo construídos a partir de “outros” dizeres.

É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar *é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado*, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permite descrevê-la (FOUCAULT, 2014, p. 115-116, grifos nossos).

Ao considerar que o sujeito não controla todos os seus dizeres devido a um leque de elementos, retomamos o posicionamento de Authier-Revuz acerca do sujeito como um ser dividido:

[...] imagem de um sujeito “pleno”, que seria a causa primeira e autônoma de uma palavra homogênea, sua posição é a de uma palavra heterogênea que é o fato de um sujeito dividido (o que não significa nem dobrado nem compartilhado) (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 48-49, grifos da autora).

O indivíduo é discursivamente heterogêneo; há uma ilusão de que a origem de seus dizeres parte dele mesmo. Há um atravessamento de discursos. Conforme Authier-Revuz

[...] a localização dos traços do discurso inconsciente na análise leva à afirmação de que *todo discurso é polifônico*, consistindo o trabalho de análise em ouvir, *ao mesmo tempo*, as diferentes vozes, partes, registradas da partitura ou da cacofonia do discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 61, grifos da autora).

Foucault (2014, p. 18), em seus estudos, problematiza o uso “ideológico da história”, na tentativa de explicar a história do pensamento (também conhecida como

ideias ou conhecimento) ressaltando o fato desse modelo suprimir algumas regras de prática, relações com as experiências vividas, letramentos, sistemas inconscientes, relações não refletidas e a construção do sujeito.

Por mais que o pesquisador tente flagrar o que almeja, esse objetivo não é totalmente alcançado, pois muitos aspectos estão escondidos e camuflados no discurso. A história do sujeito não dá conta disso.

O sujeito fundante, com efeito, está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reapreende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento. Na relação com o sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, marcas, traços, letras. Mas, para manifestá-los, não precisa passar pela instância singular do discurso (FOUCAULT, 1996, p. 47).

A manifestação discursiva advém não de um sujeito que pensa, conhece e diz, mas de um conjunto de dispersões e discontinuidades em relação a si mesmo e em lugares distintos.

A compreensão desse “*status*” do docente permite-nos perceber que uma formação discursiva (FD) é sempre atravessada por enunciados de outras FD (Cf. p. 48), o que nos leva a entendê-la como um discurso múltiplo e heterogêneo cujos efeitos de sentido podem não ser controlados.

Os efeitos de sentido nesses acontecimentos apresentam múltiplos sentidos e são sempre heterogêneos, por isso a insistência em falar das diferentes FDs. Cada docente terá uma representação de sentido sobre o seu discurso e sobre o de outrem.

O posicionamento do indivíduo no ato da linguagem engloba características sociais e históricas, auxiliando na produção de sentidos sobre a realidade concreta. O discurso envolve uma atividade responsiva, já que/pois há um duelo linguístico entre o locutor, seus dizeres e o locutário. Inúmeras representações podem ser produzidas.

Complementando a ideia do dialogismo, temos a intertextualidade presente nessa construção linguística. Ela

[...] frequentemente procura criar uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta. Isto é, as referências intertextuais tentam estabelecer os

fatos sociais sobre os quais o escritor tenta fazer uma nova afirmação (BAZERMAN, 2005, p. 26).

Em nossa esfera, assim como em outras, essas realidades vão sendo naturalizadas. Os discursos estão impregnados de ideologias que participam de forma bem determinante na valoração de conceitos naturalizados. Algumas relações hegemônicas podem ser percebidas nessa propriedade estrutural dos discursos.

Todo o arsenal linguístico de um sujeito apresenta o modo com que ele o materializa em seus textos, possuindo um caráter sociologicamente reprodutivo. Consideramos aqui serem inúmeras as influências que interferem na construção discursiva de nosso sujeito. Cada fase histórica, cada grupo social, cada sistema de atividades mantém as suas coletâneas discursivas.

Foucault (2014) assume o processo de enunciação, assim como outros conceitos, como algo provisório. Para isso, considera as práticas discursivas e não discursivas; o enunciável e o visível imbricados no momento da enunciação.

[...] um acontecimento é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir. Essa singularidade, entretanto, deixa passar um certo número de constantes – gramaticais, semânticas, lógicas – pelas quais se pode, neutralizando o momento da enunciação e as coordenadas que a individualizam, reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição (FOUCAULT, 2014, p. 123-124).

Devido a essa forma complexa do pensamento de Foucault (2014), acerca das realidades produzidas pela enunciação, privilegiamos a conceituação de Authier-Revuz (1998) em que ela destaca a existência de um sujeito múltiplo, possuidor de certa liberdade para manipular os seus dizeres; dizeres que são originários de uma história social. Nessa linha,

O enunciador está em condição de (se) representar sua enunciação e o sentido que ele aí “produz” e, que lhe seja transparente: nesse caso, é possível considerar que as formas de representação que os enunciadores dão de seu próprio dizer sejam um reflexo direto do real do processo enunciativo (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17).

Todo esse desconhecimento comprime o sujeito e a sua enunciação, fazendo com que o sujeito não tenha controle de seu dizer, já que “[..] a enunciação é um espaço de intenção, de interações, de representações (estratégias, relações com o outro,

desdobramento, imagens...) [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17). Essa reflexão da autora nos remete a uma representação superficial, a uma ilusão do dizer, nos tornamos um “sujeito-efeito”.

Nesse momento, é importante questionar, além dos sujeitos, de que mais são construídos os discursos? Na próxima seção, abordaremos com mais intensidade a formação discursiva (FD), elemento constitutivo da prática discursiva. Ao compreendê-la, teremos maior clareza dos ditos de nossos discursos analisados.

2.3 As formações discursivas

Em nossos dizeres anteriores, já nos remetemos à FD, mas, nesse momento, abordaremos o conceito de maneira mais profunda para percebermos o seu revestimento.

A noção de FD foi introduzida pelo filósofo Foucault (2014) e, posteriormente, reinterpretada pelo linguista Pêcheux (1995) a que a utilizou na Análise do Discurso (AD).

Para darmos início ao entendimento dessa noção, faremos uma comparação entre as duas conceituações dos autores supracitados, partindo da definição presente no *Dicionário de Análise do Discurso* que traz a visão do linguista.

[...] ele propunha que toda “formação social” caracterizável por uma certa relação entre classes sociais, implica a existência de posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 241, grifos dos autores).

Pêcheux considera que os dizeres estão relacionados à noção de uma formação ideológica marcada, no sentido marxista, pela luta de classe, pelo poder repressor. Ele chama de FD aquilo que pode e que deve ser dito em uma determinada posição e/ circunstância. Para o autor, o sujeito não só materializa a ideologia como também é responsável por agenciar os sentidos de seu discurso, mesmo que isso seja uma ilusão. Para Pêcheux é a ideologia que fornece essa ilusão de que o sujeito é fonte original do seu dizer.

Quando Foucault (1996, 2014) se inclinou sobre a ideia de ordem do discurso, micropoderes e poder reprodutivo, ele não estava pensando em criar uma teoria do

discurso, mas buscava indagar, explorar regularidades associadas a um sistema de regras determinadas por seu tempo e ligadas aos saberes e poderes.

Foucault levou em consideração a existência da ideologia, mas ela não era o seu foco (assim como não é em nossa dissertação). Dessa forma, escolhemos trabalhar com a noção de FD de Foucault, pois o nosso interesse é o de adentrarmos na ideia de que a construção discursiva direciona o nosso pensamento para uma formação discursiva carregada de “terríveis poderes” (FOUCAULT, 1996, p. 13), onde “[...] estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 67), pois os discursos são heterogêneos e se fazem simbolicamente na ação discursiva.

Abaixo, no trecho relatado por AEE-1-2 após o entrevistador abordar o uso da Libras e atuação cidadã do aluno surdo, podemos perceber regularidades discursivas ligadas a tempo/saberes/poderes.

Fragmento de cena – 17 - AEE-1-2-68

[...] eu acho que na nossa sociedade ele não seria um cidadão atuante, porque, para que você seja cidadão você tem que interferir na sociedade em que você vive, né, de alguma forma, você tem que ter os seus direitos e seus deveres e, interferir de uma forma positiva na sociedade. Eu não vejo como tem essa intervenção, da pessoa com surdez, se ela não interage aonde ele vai ele não é entendido, não há uma troca, não há uma comunicação.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

A materialidade dessa representação acerca do que é cidadania por parte do sujeito aponta para uma construção heterogênea do sujeito, que leva em consideração o senso comum. Os sujeitos carregam marcas discursivas. Há um agenciamento, uma ordem discursiva na qual se cruzam práticas, saberes e instituições. As relações de poder mudam de acordo com a época; o “poder” não pertence a ninguém, e, também não pode ser visto como maléfico, pois também é produtivo.

As regularidades presentes, tais como a ordem, a correlação, o funcionamento e a transformação, nos conduzem a uma FD. Juntas, tornam o conjunto de enunciados verdadeiro. No fragmento apresentado, a recorrência do termo “ter” e das palavras direito, dever, cidadão, nos aponta para o apelo da ordem discursiva ligada ao governo.

[...] a cada época, o poder político tramou com o saber: a maneira pela qual ele faz nascer efeitos de verdade e, inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder (REVEL, 2002, p. 69).

Se cada época constrói as suas verdades, faz-se necessário conhecer as formações discursivas das quais participam os sujeitos, em nosso caso, no AEE. Compreender o “[...] *status*, o lugar institucional, a situação e os modos de inserção do sujeito falante [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 77), é parte fundamental para esse conhecimento.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 2014, p.47).

Sendo assim, a FD deve ser percebida como um princípio dos enunciados relacionados à repartição e à dispersão diante do que se sabe, do que se pode dizer em determinado momento, do que não pode ser dito em certa situação, dentro de um determinado contexto e por um sujeito que ocupa um dado lugar social. É através dela que há reconhecimento entre os falantes, gerando efeitos de sentidos.

Uma vez entendidas algumas questões que permeiam o discurso e sabendo da força que a FD tem em construir e destruir o discurso, pode-se criar a ilusão de destituí-lo de seu poder, de diminuir sua força, mas o silêncio da sociedade perante o poder do discurso não o destitui, não o apaga.

Na FD circulam determinadas regras das “coisas ditas”, que são consideradas como verdades naturalizadas historicamente por uma prática discursiva. na FD circulam saberes e poderes de seu tempo. Ela

[...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Regras são instituídas e as relações de poder abarcam toda a formação discursiva. Quando ouvimos, em um noticiário, a luta por escolas bilíngues para pessoas surdas, estamos nos apropriando de dizeres pertencentes a ordem discursiva da pedagogia e da área clínica, que consideram que pessoas surdas utilizam duas línguas

para se comunicarem. Ao pensarmos nessa prática discursiva, não temos como nos desvincularmos das práticas não discursivas que podem exercer funções fora do campo estritamente discursivo.

Foucault (2014) aponta que é a instância que determina as escolhas táticas e que se situa em relação às práticas não discursivas. Compreende os regimes de apropriação do discurso, que envolvem quem fala, por que se fala, quem tem esse direito (e como esse direito se dá - instância) e como se estabelece todo o ingresso aos dados de enunciados já concluídos.

É necessário pensarmos nas diferentes trajetórias que os sujeitos percorrem ao longo de suas vidas: quais os contatos que eles têm com as diferentes práticas discursivas e como essas, juntamente com as instituições, podem direcionar o pensamento desses indivíduos. Há um ritual que “[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]” (FOUCAULT, 1996, p.39). Um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares, gestos e papéis preestabelecidos.

Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessiva, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2014, p.54).

Os objetos do discurso institucional são inúmeros e foram construídos ao longo da história e instaurados nas práticas discursivas de nossos sujeitos. Com isso, podemos pensar que a FD é sempre atravessada por enunciados de outras FDs. Elas estão no limite do discurso, o que nos leva a entendê-las como um discurso múltiplo e heterogêneo.

O sujeito AEE-2-2, quando questionado acerca dos saberes necessário à prática educativa, aponta alguns elementos que nos levam a ordem do discurso escolar.

Fragmento de cena – 18 - AEE-2-2-89

Huum, então, como eu falei, é muito importante, o professor, ele estar atento, estar estudando, então, estar atento a artigos, fazer cursos, buscar materiais pra auxiliar esse aluno, pra que esse aluno cresça pra que esse aluno se desenvolva. Então, é muito

interessante que o professor de AEE, ele esteja em constante estudo, adquirindo sempre mais conhecimento. É, é, e com relação aos estudos, é quais os meus conhecimentos relacionados à minha vivência, que possa interferir no L2, eu acredito que são assim, esses conhecimentos de cursos mesmo, de cursos específicos de L2 que eu já participei, que eu já fiz, cursos de Libras, né, e estar sempre buscando mais pra poder trazer um pouco mais da teoria pra prática. Acho que seria isso mesmo.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O lugar discursivo desse sujeito nos mostra a importância de um docente pesquisador, que seja capacitado, atento aos novos saberes partilhados.

A discursivação do objeto é realizada de maneira tal que o docente, nos permite saber que o enunciado faz parte de uma FD: a educacional, os saberes utilizados estão inseridos em uma prática social. Quando temos regras de formação nos enunciados, podemos dizer que os mesmos participam de uma mesma FD. Mas o indivíduo não pertence apenas a uma FD.

Uma formação discursiva não ocupa, assim, todo o volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas. Daí o fato de que, uma vez retomada, situada e interpretada em uma nova constelação, uma dada formação discursiva pode fazer aparecerem possibilidades novas [...]; [...] trata-se de uma modificação no princípio de exclusão e de possibilidade das escolhas, modificação que é devida à inserção em uma nova constelação discursiva (FOUCAULT, 2014, p. 79-80).

Os discursos dos sujeitos são sempre atravessados por FD diferentes e muitas são as instâncias. Sendo assim, podemos dizer que os efeitos de sentido não podem ser controlados, pois todas as relações que caracterizam a FD são percebidas na prática do discurso, e dependem das estratégias que são utilizadas.

As FDs não se resumem a objetos da linguística, mas abrangem regularidades e dispersões que podem estar ligadas a uma ciência, a uma ideologia ou a uma teoria. Podemos considerar que tudo o que se passa em uma formação discursiva amplia a sua essência, cruzando-a e (re) criando relações. Os discursos se entrelaçam.

Ao pensarmos em interdiscurso, inicialmente, podemos remetê-lo à ideia de tradição - noção que se faz presente na construção discursiva, em específico, a questão

da memória que está interligada com compromissos políticos, históricos, relações de poder. Essa é característica do *não-dito* que repousa em nosso inconsciente.

Foucault (2014, p. 67) faz referência a algumas regras de formação dos objetos, como esquemas de dependências, de ordem, de sucessões, de formas de coexistência e de procedimentos de intervenção, mas, ao mesmo tempo, ele alega que “[...] o jogo de conceitos que vemos aparecer não obedece a condições tão rigorosas: sua história não é, pedra por pedra, a construção de um edifício”.

São muitas as influências que podem interferir na substância dos conceitos e/ou sujeitos. O tempo no decorrer da história pode corroer ou causar evolução, com relação ao objeto do qual se fala, de seu *status*, de seu lugar institucional e de seus posicionamentos em diferentes lugares. Essas regras são passíveis de regularidade, coações, recorrências de temas e de crenças que criam a história das ideias, formando conceitos.

Os enunciados que são ditos carregam todas essas bagagens históricas e, a análise do não-dito, precisa estar relacionada às representações desses conceitos em determinada época.

Authier-Revuz, em seus estudos, contemplou o funcionamento de elementos internos aos discursos, referentes à materialidade linguística ao fazer referência à presença de um “outro” no discurso.

A não-coincidência do discurso consigo mesmo é colocada como constitutiva em referência ao dialogismo bakhtiniano – considerando que é **toda a palavra** que, por se produzir no “meio” do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro - e à teorização do interdiscurso, em análise de discurso, que remete o “eu falo” aqui e agora ao “algo fala em outro lugar, antes e independentemente” (M. Pêcheux) [...] (AUTHIER-REVUZ, 1992, p.22, grifos da autora).

Sendo assim, os enunciados, que podem estar ligados, fariam parte de uma constelação de formulações. Foucault (2014), ao relatar que os discursos possuem marcas de outros enunciados, afirma a existência do interdiscurso. Ele sustenta que os enunciados estão ligados

[...] uns aos outros em um tipo de discurso; tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas,

adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, construir entre si organizações parciais (FOUCAULT, 2014, p. 71).

O dizer se modifica conforme o meio e a modalidade enunciativa. Muitas podem ser as significações, pois ele faz parte de uma série, de um conjunto. O interdiscurso multiplica os discursos; complexifica a construção de conhecimento, criando muitos efeitos de sentido.

Ingressemos, agora, no capítulo que expõe os procedimentos metodológicos que nos auxiliaram na conexão entre teoria e prática de análise.

3 METODOLOGIA

Por metodologia entendemos “[...] uma sequência de operações que visam obter um resultado adequado às exigências da teoria” (FIORIN, 2002, p. 39).

O caminho metodológico permite ao pesquisador analisar de forma coerente o seu objeto de estudo. A organização das etapas a serem percorridas auxilia a definir a natureza da pesquisa, o tipo de universo a ser pesquisado, os instrumentos de coleta de dados e a análise posterior.

Não há como separar aquele que pesquisa do objeto a ser pesquisado, visto que o homem não é um ser meramente especulativo, que pode sair de si mesmo para fazer ciência. Numa relação dialética de construção e reconstrução mútuas, realidade e pensamento se formam e se transformam. Nesse movimento, a própria formação do conhecimento está vinculada à prática social dos seus formadores. Não é possível, portanto, separar sujeito de objeto (MORI, 2011, p. 21).

Posto isso, consideramos que o uso de instrumentos metodológicos nos permite um trilhar científico, pois produz conhecimento que pode ser compartilhado.

Ao longo da leitura de nossa dissertação, o leitor poderá perceber, na disposição dos capítulos, que todas as etapas estão interligadas: introdução, letramento, discurso, metodologia, análises e considerações finais, são todos textos estruturados e dispostos de modo a construir o conhecimento acerca do objeto para que este seja melhor compreendido.

A nossa pesquisa possui caráter qualitativo-explicativo, pois buscamos analisar os dizeres de docentes, levando em consideração as relações sociais, o meio no qual os sujeitos atuam e o momento no qual ocorreram os seus dizeres.

Para coleta de dados, foram realizadas duas entrevistas com cada um dos docentes participantes. Posteriormente, os dados foram analisados para que pudéssemos compreender a trama discursiva de nossos sujeitos, ou seja, como os indivíduos se se representam ao falar de suas práticas docentes.

Para tanto, foi escolhida a pesquisa-participante, pois a pesquisadora atua como professora de AEE com os docentes selecionados. Outro motivo pelo qual optamos por essa forma de pesquisa foi a permissividade relacionada ao uso de enfoques mais particulares, possuindo um caráter mais subjetivo. Elo esse que se adequou de forma

pertinente com nossa escolha teórica. Podemos dizer que essa escolha possibilitou uma base firme para a construção de nossas análises.

Pensamos que a investigação acerca dos ditos dos dois docentes selecionados não é de fácil reflexão, pois cada sujeito advém de um ambiente familiar, com experiências singulares, e muitos são os fatores que podem influenciar esse processo, com saberes compartilhados, ideologias, entre outros. Mas acreditamos que o trabalho em questão foi otimizado devido a uma série de conhecimentos buscados ao longo de nossa pesquisa.

Ao verificar, por meio da análise, os dizeres referentes à prática educativa dos professores de AEE que atuam no ensino do L2, foram percebidas muitas experiências, dúvidas, relações de poder e ansiedades acerca do ensino da segunda língua para o aluno surdo. Sendo assim, através do mapeamento desses modos de dizer, realizamos uma reflexão sobre a prática didática, analisando o processo de construção do saber-fazer docente. Pautadas na instrumentalização e atribuições do professor de AEE - na perspectiva da educação inclusiva-, na abordagem do ensino de L2, no letramento, nas relações de poder e nos *já ditos* que subjazem os dizeres, intentamos, com nossas reflexões, contribuir de maneira significativa para o crescimento do grupo do AEE de Três Corações.

Voltar-nos-emos para a construção discursiva de docentes que envolvem enunciados referentes à União, ao Distrito Federal- Ministério da Educação (MEC), ao Estado de Minas Gerais, ao município de Três Corações, à Secretária da Educação da cidade de Três Corações (SEDUC), à coordenação da Educação Especial, ao grupo de professores do AEE a surdez, a prática pedagógica do grupo citado, aos alunos, às trajetórias pessoais, e a outros tópicos/assuntos relevantes para a pesquisa.

Os conceitos formulados em nosso texto agregam campos de constituição e de validade, de regras frequentes de uso e de meios teóricos que concernem uma organização distinta de sua elaboração do universo docente.

Os sujeitos que proferiram os discursos que analisamos na presente dissertação são oriundos de um município polo que dissemina para as demais cidades emoções, juízos de valor e ideais relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nosso trabalho investigativo se dá, exatamente, na busca pela captação dessas marcas presentes no discurso de nossos professores.

3.1 Desenho Metodológico

Para investigarmos as marcas supracitadas, primeiramente, a proposta de pesquisa passou pelo Conselho de Ética. Em seguida, pesquisados e pesquisadoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²², no qual foram expostas a proposta da pesquisa e a garantia dos direitos dos participantes. Dando continuidade, realizamos um diagnóstico por meio de questionário²³, com o intuito de fazer um levantamento quantitativo relacionado à formação das duas docentes, tempo de serviço e capacitações. Para a análise dos modos de dizer dessas professoras, do processo de construção do saber-fazer docente no ensino da segunda língua, outra fase foi necessária.

Esquema 01 – Processo



Fonte: A própria pesquisadora

Esses passos auxiliaram nosso estudo, dando maior profundidade às análises que abarcaram os indivíduos em seu contexto social.

Para ficar registrado aqui, inicialmente, a proposta para essa dissertação era a de se fazer uma pesquisa-ação, com o intuito de ser reflexiva-colaborativa, mas, assim como Goldemberg relata em seu livro,

²² O termo está em anexo 03.

²³ O questionário consta no Anexo 01.

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado — o "possível" para ele. (GOLDENBERG, 2004, p. 13, grifos da autora)

Segundo a autora, é muito comum ocorrerem imprevistos. Isso aconteceu conosco. Seriam feitos dois momentos de entrevista e no final uma roda de conversa, mas, devido ao tempo de escrita de uma dissertação de mestrado, foi necessário modificar nossos planos.

3.2 Pesquisa qualitativa-explicativa

Para investigar como os docentes mobilizam saberes para lidar com o processo de ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2), já que a primeira é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a utilização da pesquisa de caráter qualitativo-explicativo se fez mais apropriada, visto que essa abordagem envolve análise e interpretação de questões mais obscuras e de elementos que podem estar camuflados no interior dos dizeres das docentes (Cf. MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 68-69). Além disso, a aplicação desse tipo de pesquisa nos possibilita uma visão mais aprofundada da realidade profissional dos sujeitos selecionados e da pesquisadora (realidades essas que englobam elementos ligados às vivência e experiências pessoais e profissionais de todos os envolvidos).

Com esse enfoque, pensamos os diferentes significados e os processos pelos quais os dizeres de nossos docentes foram construídos, investigando a complexidade discursiva deles. “Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (GOLDEMBERG, 2004, p. 49).

De forma a complementar a pesquisa qualitativa, agregamos a modalidade explicativa que, segundo Gil (2008),

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (GIL, 2008, p. 28)

A nossa metodologia está casada com o nosso aporte teórico, do qual destacamos as representações sociais presentes nos dizeres proferidos.

Toda escolha metodológica possui limitações. Goldemberg, em seus estudos, relata sobre essa deficiência:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDEMBERG, 2004, p. 53).

Na leitura das retextualizações dos dizeres dos entrevistados, podemos perceber diversos elementos presentes nessa proposição. Isso ocorre porque cada indivíduo possui uma vivência única e experiências particulares.

Um fator que merece destaque é a nossa preocupação para que não haja contaminação dos dados, pois a pesquisadora participa do mesmo grupo de trabalho. Sobre esse posicionamento, Goldemberg descreve a atitude do pesquisador como sendo tomada

[...] em função da personalidade do pesquisador e de seus valores. O pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa. A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa (GOLDEMBERG, 2004, p. 55).

Houve uma grande inquietude quanto aos questionamentos feitos durante as entrevistas e também na análise dos dados. O envolvimento profissional com as entrevistadas poderia mascarar alguns posicionamentos. Sabemos que não há neutralidade nos posicionamentos, mas tentamos nos afastar ao máximo, observando, sempre, o foco em nossos objetivos.

Essa metodologia permitiu coletar dados e informações relacionadas à mobilização de saberes dos professores do AEE selecionados. Conforme já mencionado, tais professores atuam no L2, com alunos surdos.

3.3 Pesquisa-participante

A intenção de realizar uma pesquisa-participante ocorreu devido à possibilidade de desenvolver uma metodologia que facilitasse a discussão e a produção colaborativa de conhecimentos entre o grupo do AEE de Três Corações, MG, que desde o ano de 2006 tem recebido alunos com surdez.

Na pesquisa social, surgem novos enfoques metodológicos que insistem na importância da participação da população, tradicionalmente objeto alienado de estudo, na produção do conhecimento social. Considera-se, a pesquisa, como um processo de conhecimento e de transformação da realidade, procuram-se estratégias de participação da população no planejamento e execução da investigação. Configuram-se novas tendências e metodologias de pesquisa, agrupadas sob o mesmo título, pesquisa-participante (RICHARDSON, 1995, p. 7, grifos do autor).

Essa definição combina com nossa intenção de trabalho, pois nossa ideia é problematizar os dizeres de sujeitos que fazem parte do nosso grupo de trabalho. Visto que os interesses profissionais são semelhantes, existe, com isso, a possibilidade de uma reflexão sobre a própria prática como instrumento de transformação da realidade.

Logo abaixo, apresentamo-lhes um quadro sobre a pesquisa-participante. Aproveitaremos essa tabulação para fazer uma pequena associação com a nossa temática.

Tabela 01 – Associação de ideias

Características da pesquisa-participante	Ideias relacionadas a nossa temática
O objeto de pesquisa está situado em uma perspectiva da realidade social.	Dizeres dos docentes que atuam com alunos surdos nas escolas regulares.
Deve partir de uma realidade concreta dos próprios participantes.	A pesquisadora faz parte do grupo dos docentes selecionados para o estudo.
Os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica.	Faz parte de nosso referencial teórico a dimensão histórica, pois os sujeitos são históricos.
O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador.	Faz parte de nossa proposta construir e compartilhar o conhecimento adquirido.
A pesquisa participante deve ser pensada	A pesquisa está acontecendo devido a um

como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária.	problema que emergiu durante as reuniões de estudo no AEE.
O processo e os resultados de uma pesquisa interferem nas práticas sociais, e, de novo, o seu curso levanta a necessidade e o momento da realização de novas investigações participativas.	Todos os questionamentos feitos com os sujeitos participantes da pesquisa os envolveram, e, conseqüentemente, os fizeram repensar suas práticas, visando a intervenção na prática social.
O compromisso social, político e ideológico da investigadora com a comunidade é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais.	A pesquisadora está envolvida em uma proposta inclusiva, que visa à acessibilidade para todos.
A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social.	A intenção da pesquisa é observar como os docentes se representam discursivamente ao falarem de suas práticas no ensino de L2. Isso indiretamente promove a transformação social, pois há reflexão.

Fonte: Adaptação da pesquisadora (BRANDÃO E BORGES, 2007. p. 54-55)

A reflexão acima nos mostra a impossibilidade da não contaminação dos dados. Os procedimentos metodológicos adotados aspiram a um saber partilhado, e, quando falamos em compartilhamento de informações, precisamos problematizar o porquê das escolhas teóricas e metodológicas.

Temos uma certa liberdade de escolhas (Cf. COELHO Apud MAINGUENEAU, 1989, p. 119) que, em nosso caso é evidenciada, por exemplo, durante as entrevistas, se após a resposta do entrevistado o entrevistador ainda não estivesse satisfeito, o mesmo poderia abrir um novo questionamento. Outro exemplo surge na possibilidade de desistência de um dos sujeitos participantes. Caso isso ocorresse, seria necessária a adoção de uma postura referente à metodologia. Um opção seria a transformação do trabalho em um estudo de caso.

Como vimos, a pesquisa científica permite certa flexibilização.

As ciências firmemente estabelecidas desenvolvem instrumentos no interior de si próprias, de modo que a “invenção” de tais instrumentos produz-se no seu interior sob a forma de “teoria realizada”. Entretanto, diz Pêcheux, cada vez que um instrumento ou experimento é transferido de um ramo de ciência para outro, este instrumento ou experimento é reinventado, tornando-se um instrumento ou experimento desta ciência em particular, ou deste ramo particular de ciência (COELHO Apud HENRY, 1997, p. 17).

Ao considerarmos a possibilidade de reflexão e de envolvimento direto com o grupo profissional do AEE, a escolha da pesquisa-participante ganhou ímpeto.

Sabemos que diferentes conhecimentos podem emergir na utilização dessa metodologia e que nossas reflexões sempre terão cunho subjetivo, mas, em compensação, essa opção nos possibilita refletir sobre as práticas. E, é com essa intenção que buscamos uma maior aproximação entre a teoria e a prática. Nossa proposta busca, justamente, a reflexão sobre a produção de conhecimentos e habilidades utilizadas pelos professores de AEE no ensino de L2.

3.4 A escolha dos participantes da pesquisa

Durante este estudo, que possui caráter aplicado e que evidencia a linguagem em uso, a escolha pelos sujeitos ocorreu da seguinte forma: a) inicialmente, frizamos o termo “**preferencialmente**” disposto na escrita do livro do MEC, então os nossos indivíduos selecionados eram formados em Letras; b) o grupo de AEE é formado apenas por mulheres, por isso as duas participantes são do sexo feminino; c) o número de entrevistas é dois porque apenas duas componentes do grupo de AEE possuem a formação descrita anteriormente; d) ambas são atuantes a mais de dez (10) anos no ensino da Língua Portuguesa o ensino comum, e, a mais de cinco(5) anos no L2 nas escolas da rede municipal de Três Corações, MG; e) ambas possuem Especialização em AEE e cursos de Aperfeiçoamento referentes ao público alvo da Educação Especial.

Para efeito de abreviação, foram utilizadas as seguintes siglas para denominar as professoras e as fases de coleta de dados: AEE-1-1, AEE-2-1 para o sujeito 1 e 2 na primeira fase de coleta de dados; e AEE-1-2, AEE-2-2 para o sujeito 1 e 2 na segunda fase.

A inspiração para trabalharmos com os dizeres desses sujeitos – professores do AEE – emergiu do excerto da cartilha *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Pessoas com Surdez* – MEC apresentado abaixo. Compartilhamos a ideia que:

O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos lingüísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as

mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (DAMÁZIO, 2007 p. 38, grifos da pesquisadora).

Sublinhamos o trecho: “ O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa ” porque, para atuar no AEE, o docente precisa apenas ser licenciado, todos podem atuar com as diversas deficiências, mas pensamos que os pressupostos teóricos da língua portuguesa são específicos dessa área, não podendo ser bem sistematizados por outro professor, mesmo que este se esforce.

3.5 Questionário

O questionário, que consta como anexo 01 no final da presente dissertação, foi eleito como um primeiro método diagnóstico para a produção de dados. Por meio dele coletamos dados pessoais, formação acadêmica e continuada, tempo de serviço, função desempenhada, experiência docente, carga horária trabalhada e especificidades ligadas ao AEE.

Segundo Marconi e Lakatos (Cf. 2011, p. 201), o questionário é definido como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”. O objetivo da utilização dele, em nossa pesquisa, foi levantar dados quantitativos a respeito das docentes selecionadas, para que pudéssemos apresentá-las a partir de suas formações acadêmica, participações em cursos e atividades de formação continuada.

3.6 Entrevistas

Com o intuito de abrir espaço para o sujeito se posicionar, propusemos uma entrevista, representada como

[...] o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 80).

Consideramos a entrevista um instrumento de trabalho significativo por

acreditarmos que durante a sua execução informações valiosas podem surgir. Escolhemos a modalidade semi-estruturada que nos parece se apresentar de maneira menos ameaçadora para o entrevistado e, também, porque permite ao pesquisador certa abertura para questionar os entrevistados no momento das tematizações indagadoras escolhidas para o debate.

Em relação às limitações da entrevista, alguns pontos devem ser levados em consideração. Cabe destacar que pode haver “[...] dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes; pequeno grau de controle sobre a situação e; a possibilidade do entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente pelo entrevistador [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 83).

Os dados coletados foram retextualizados (passados de texto oral para escrito) sem serem valorizadas, nesse momento, as marcas estritamente interacionais como os marcadores conversacionais, os truncamentos ou as sobreposições de vozes.

Segundo Matêncio,

[...] retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (MATÊNCIO, 2002, p. 111).

Sendo assim, o nosso propósito comunicativo se deu na busca por marcas de subjetividade, heterogeneidades e opacificação nos dizeres dos sujeitos.

3.7 Condução

Podemos considerar que a condução de uma entrevista semi-estruturada favorece, e muito, o seu rendimento, pois ela ocorre de maneira mais informal, fornecendo uma maior receptividade por parte do entrevistado.

Faz-se necessário que o entrevistador tenha clareza do que será apresentado e faça revisões teóricas das informações que serão retratadas. Essa preparação do pesquisador auxilia na composição/proposição de perguntas que possam surgir durante as tematizações expostas. Passos a serem realizados:

- a) Contato inicial com o entrevistado

- Agradecer pela participação;
- Retomar alguns trechos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁴;
- Ressaltar a importância das respostas do entrevistado para a pesquisa;
- Explicar a importância da gravação em áudio;
- Elucidar que haverá sigilo quanto aos dados coletados; que o entrevistado terá acesso a estes dados; e que os dados serão analisados;
- Dizer ao entrevistado que a qualquer momento ele pode interromper a entrevistadora para dirimir dúvidas.

b) Gravação

- Esclarecimento de dúvidas;
- Entrega da folha com a tematização;
- Tentativa de não interrupção da gravação e;
- Questionamento, feito ao entrevistado, sobre o desejo de falar algo mais.

c) Agradecimento

3.8 Tematizações indagadoras

A escolha por tematizações indagadoras se fez devido à maior possibilidade de sondagem durante a entrevista. Ao falarem de suas práticas, os sujeitos da pesquisa poderiam ficar contidos, mas as indagações permitem ao pesquisador esmiuçar os dizeres, interrogando os entrevistados sobre posicionamentos que não se mostraram claros.

As tematizações foram propostas com base em nossa questão da pesquisa: *Como os docentes, participantes da pesquisa compreendem os seus conhecimentos teóricos e práticos, ao lidarem com o ensino de uma segunda língua para pessoas com surdez?*; e em nossos objetivos específicos. Visando a fluidez do texto, retomá-los-emos, aqui: i) analisar as sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres de dois docentes do AEE; ii) observar pistas das práticas de letramentos desses docentes, em seus modos de dizer e; iii) mapear a ocorrência de referência pessoal dos “eus” e dos “outros” no delinear da heterogeneidade, nos dizeres desses professores.

²⁴ O termo se encontra nos anexos.

As tematizações foram utilizadas na fase inicial das entrevistas, ao fazermos as averiguações com os docentes. No momento posterior, na segunda entrevista, os entrevistados foram questionados a partir de suas primeiras respostas, seguindo as finalidades abaixo:

Tabela 02 – Tematizações

Tematizações	Propósito
Quais os motivos que o levaram a ser professor no AEE?	Levantar as possíveis situações que levaram o sujeito objeto a atuar na área da educação especial.
Quais os saberes necessários à prática educativa de alunos surdos?	Categorizar os saberes necessários à prática docente.
Quais os desafios para essa prática?	Identificar os desafios para a prática docente.
Como você lida com os desafios?	Averiguar o posicionamento do docente frente aos desafios.
Como você entende a frase: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas"?	Inferir o posicionamento do sujeito participante e sua atual posição em relação a uma determinada representação ("o professor como um elo de afeto"), para verificar as influências do letramento na prática docente.
Como você compreende a proposição: " <i>A escola atua como um local de permanente aprendizagem, a interação leva a colaboração e a produtividade</i> ". Consideremos a tríade: professor – aluno surdo - conhecimento.	Inferir posicionamentos do sujeito para verificar as influências do letramento na prática docente.

Fonte: Dados constituídos pela pesquisadora

Nesse momento, será disposto como ocorreram as entrevistas. Inicialmente a pesquisadora se locomoveu para a Escola Municipal X, onde se encontrava o docente AEE-1. O mesmo estava em horário de serviço, sendo liberado para a realização do procedimento. A entrevista começou com a leitura da ficha de condução, com posterior leitura das tematizações. Foram necessárias intervenções em praticamente todas as problematizações porque os dizeres da entrevistada estavam muito formatados. O discurso apresentava-se comedido, parecendo que a docente tinha ensaiado um texto. Havia muito barulho no ambiente, pois era hora do recreio escolar. A entrevista foi finalizada com um agradecimento e a explicação de que uma cópia da entrevista seria enviada para o docente assim que os dados fossem retextualizados..

Com o sujeito AEE-2, na primeira fase, a entrevista foi realizada na sede do AEE, local no qual ocorrem as reuniões de estudo do grupo, toda sexta-feira. O procedimento adotado foi o mesmo relatado para AEE-1, sendo o lugar e o fato de o ambiente estar silencioso as únicas diferenças a serem destacadas até agora. Já na segunda fase das entrevistas, os questionamentos feitos foram baseados nas respostas iniciais de AEE-1, ajustadas aos nossos propósitos iniciais. Novamente, o procedimento ocorreu na mesma escola inicial. Nessa fase, pareceu-nos que a entrevistada estava mais solícita e menos temerosa em dizer algo que fosse contra um sistema fechado, sistema esse com preceitos já naturalizados. Não era momento de recreio, logo pesquisadora e entrevistada tiveram uma conversa em ambiente tranquilo.

Devido à licença maternidade de AEE-2, a segunda entrevista precisou ser em sua residência, pois a docente não dispunha de ajuda no momento. O decorrer da entrevista foi um pouco turbulento, pois de fundo havia choro e som alto de televisão, mas, assim como AEE-1, nessa segunda etapa o diálogo foi mais fluido; a entrevistada estava mais solta e relatou suas angústias e dificuldades em sua prática docente.

Agora daremos início à efetiva análise de nossos dados. Para uma apreciação mais detida, selecionamos cenas na íntegra e recortes de cenas que ilustraram elementos relacionados ao nosso intuito de perceber como os docentes se representam discursivamente.

4 NOSSA TRAMA DISCURSIVA

O *corpus*²⁵ foi composto pelos dizeres de nossos sujeitos de pesquisa, relativo às diferentes situações propostas nas tematizações indagadoras.

Sabemos que muitos são os possíveis caminhos para realizar a análise de um *corpus* discursivo. Retomemos, aqui, a nossa pergunta de pesquisa e os nossos objetivos específicos para que não percamos o fio de análise. A questão norteadora é “Como os docentes, participantes da pesquisa compreendem os seus conhecimentos teóricos e práticos, ao lidarem com o ensino de uma segunda língua para pessoas com surdez?”. Os objetivos são: i) analisar as sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres de dois docentes do AEE; ii) observar pistas das práticas de letramentos desses docentes, em seus modos de dizer e; iii) mapear a ocorrência de referência pessoal dos “eus” e dos “outros” no delinear da heterogeneidade, nos dizeres desses professores.

Essa recuperação nos fortalece, pois nos auxilia na elaboração de uma análise bem estruturada. Os elementos presentes em nossas opções podem nos orientar para novas perspectivas.

A escolha de uma pesquisa de caráter qualitativo-explicativo não foi em vão. Lidamos com dizeres de sujeitos heterogêneos e situações inesperadas podem acontecer durante as análises, uma vez que são múltiplos os sentidos das palavras.

Essas palavras porosas, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras embutidas, que se cindem, se transformam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essas palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas e ausentes e aquilo mesmo que lhes permite nomear, essas palavras que separam aquilo mesmo entre o que elas afetam o dizer, que se produz sentido (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Ao refletirmos acerca das diferentes possibilidades da construção discursiva, assumimos que o discurso é heterogêneo e que ele pode absorver marcas de outros discursos, apagar enunciados e criar novas possibilidades. Essa multiplicidade, exposta acima por Authier-Revuz, aponta para o fato de a todo discurso subjazer essa heterogeneidade. E mais,

²⁵Relembrando que *corpus* integral encontra-se nos anexos.

Fazer da análise da histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas e consciência (FOUCAULT, 2014, p. 15).

Considerando que os ditos são carregados de intencionalidades e que há um inconsciente que direciona o pensamento de cada sujeito, os discursos coletados foram analisados de forma reflexiva..

Em consonância com os conceitos teóricos apresentados no decorrer da dissertação, o *corpus* foi abordado segundo os preceitos de Foucault (1996; 2014), Authier-Revuz (1998) e Maingueneau (1997).

[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2014, p. 60, grifos do autor).

É nesse “mais” que a análise basear-se-á. O indivíduo não é assujeitado e influenciado apenas pelos ambientes social e histórico marcado por uma ideologia. Ele é “mais”, já que possui marcas individuais e particularidades que se manifestam em sua prática discursiva.

Então, neste capítulo, buscaremos analisar os modos de dizer de docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Nos excertos selecionados foram observados os posicionamentos de ambos os sujeitos-pesquisas, levando em conta as heterogeneidades enunciativas, letramentos e a subjetividade de seus dizeres.

4.1 Análise do *corpus*

Organizamos nossa análise seguindo a ordem das tematizações em nossas entrevistas. Abaixo, numeramo-las de 1 a 5 e tecemos considerações acerca dos dizeres dos sujeitos de pesquisa.

1. Quais os motivos que o levaram a ser professor no AEE?

A escolha dos excertos subsequentes nos apontaram possíveis situações que levaram os sujeitos a atuarem na área da educação especial.

Fragmento de cena -19 – AEE-2-1-36²⁶

Então, na verdade, é, eu já era professora assim, há uns três anos mais ou menos, professora regente de língua portuguesa e aí, atuando no município, na rede municipal, eu tive um aluno com surdez profunda bilateral e na época eu não tinha o menor conhecimento de Libras, nem de L2, nem de AEE, não tinha conhecimento, assim, relacionado à educação inclusiva. A minha formação era em Letras, fiz pós-graduação em Letras, enfim, e aí com esse aluno, que eu comecei a, a, despertar um pouco para esse lado da inclusão.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Começamos a análise do nosso enunciado, partindo do trecho “eu tive”. O uso do ver “ter” coloca a docente em uma situação de obrigação. Essa modalidade deôntica²⁷ de conduta aponta para um dever do professor: ele não teve escolha, o aluno estava naquela sala. Mas, durante esse mesmo enunciado, o indivíduo também ressalta sua motivação frente ao desconhecido. Seu despertar para a inclusão ocorreu com a entrada do aluno em sua classe de LP.

Os saberes acadêmicos precisam estar atrelados às práticas sociais e culturais dos indivíduos para que esses sejam valorizados na sociedade. O enunciado: “despertar para a inclusão” traz marcas ligadas à tradição, valores, relações de poder que estão imbricadas no uso desses saberes que foram manipulados em uma determinada época.

O discurso da professora nos remete à falta de teorização sobre a temática da inclusão na graduação. Estudos sobre a temática são recentes. Antes, na década de 60, não havia muitos argumentos ligados a prática inclusiva, pois os alunos que

²⁶ Retomando nota 14: Em todas as análises, sejam de cenas na íntegra ou de fragmento, há uma nomenclatura. Inicialmente com o número da cena, seguido do autor do dizer (AEE-1 ou AEE-2), a fase da entrevista (1 ou 2) e por último a numeração da sequência geral de todos os dizeres retextualizados que se encontram em anexo.

²⁷ Toma-se aqui a conceituação de modalização deôntica conforme exposta por Koch (2002). Para a autora, a modalização deôntica está ligada ao eixo da conduta/dos valores que veicula princípios como: necessidade, obrigatoriedade e permissão.

apresentavam alguma deficiência eram segregados, isolados, ou postos em classes especiais ou escolas especiais, como as Associações de Pais e Amigos (APAEs).

O discurso acadêmico vem sofrendo alterações com as novas políticas públicas pautadas na perspectiva inclusiva. Assim sendo, a ordem do discurso educacional vem passando por alterações que consideram tal perspectiva.

Pensando nas graduações, ainda há a necessidade de uma reformulação da grade curricular dos cursos de Letras. Podemos observar que, ao se formar, o professor ainda não está capacitado para atender sujeitos especiais. Ainda existe uma lacuna no ensino, e faz-se necessário criar alternativas para mobilizar novos conhecimentos em face dessa nova realidade.

Vejamos o que diz AEE1 quando questionado sobre a mesma tematização.

Cena - 20 – AEE-1-1-7

O maior motivo foi o grande desafio, que eu vislumbrei nesse caminho do AEE. Eu estava em uma fase da minha carreira que eu já estava acomodada e eu gosto, eu sou movida a desafios. Eu achei que seria muito interessante ser professora de AEE e, e, eu como professora de Português, de Língua Portuguesa eu vislumbrei trabalhar com as pessoas com surdez, então foi assim, o meu maior motivo foi o desafio.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

AEE-1-1 foi motivado por outra razão. As molas propulsoras que levaram o docente a trabalhar com alunos especiais foram o desafio, a necessidade de mudança e a não acomodação. Cabe salientar que, nessa cena, a curiosidade está interligada ao desejo, podendo estar orientada para muitas direções, nesse caso, a formação profissional.

Está subentendido que essa acomodação advém de uma falta, de algo que não estava bem resolvido em sua função profissional. O enunciado aqui presente nos mostra as diversas faces da linguagem, pois deixa transparecer na construção discursiva marcas da heterogeneidade enunciativa, ocultada nos dizeres da docente. A heterogeneidade está presente nesse desafio. A entrevistada tornou-se professora de AEE em um momento em que novas práticas estavam sendo instauradas no sistema. Uma nova verdade estava sendo inaugurada naquela época (2008) no município. Essa afirmação pode ser feita devido à participação da pesquisadora no processo de seleção de professores de AEE na rede municipal de Três Corações.

Dando sequência a nossa verificação dos dizeres, buscamos agora categorizar os saberes necessários à prática docente.

2. Quais os saberes necessários à prática educativa de alunos surdos?

Ao ser questionado sobre a prática e o uso de gêneros específicos na aula de L2, o professor enunciou:

Cena - 21 – AEE-1-2-58

Não, não, eu não cheguei a trabalhar com um gênero com eles, porque eu não consegui os alunos que eu tive até então, eles já começaram nos anos finais, vamos dizer assim, então, quando eu conseguia estruturar a frase, período, com eles, que daria para trabalhar gênero, eles saíram da rede municipal, então eu não consegui alcançar isso.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Utilizando esse enunciado, a entrevistada afirmou que não trabalhou com gêneros. O seu jogo de palavras, juntamente com a repetição do “*não*” atenua a ação do seu dizer. Há uma falta de operacionalização por parte do sujeito quanto à composição dos gêneros; a compreensão dos seus conhecimentos teóricos não condiz com a sua prática. Dizemos isso, pois, as atividades realizadas pelo sujeito em seus atendimentos são compostas por gêneros. A professora utiliza os gêneros em aula ao expor imagens, trabalhar com fichas (tanto imagéticas como textuais), exemplificar no quadro negro, dentre outros.

E, novamente, a repetição e a veemência do advérbio “*não*”, atrelada à primeira pessoa do discurso, tende a nos orientar para um posicionamento enunciativo do desconhecimento da conceituação de gêneros discursivos. Percebemos, nesse momento, que a docente utiliza diferentes gêneros discursivos em sua aula, ela apenas não tem a noção da amplitude conceitual. A entrevistada mostra-se na posição defensiva com relação ao ensino dos gêneros, apontando a responsabilidade para os docentes de anos anteriores que não ensinaram a base da Língua Portuguesa para os alunos com surdez. Essa negação também é uma estratégia.

A utilização de verbos no pretérito perfeito (“*cheguei, consegui e tive*”), aponta para ações prestadas pelo nosso agente enunciativo que ocorreram num momento anterior de sua prática de ensino, nos quais a docente não obteve sucesso. Essa seria

uma tentativa de justificar seu não sucesso, diante do questionamento da entrevistadora. O seu trabalho não foi concluído. Sabendo que o ensino de gêneros está nas orientações curriculares, eclode uma possível frustração da docente frente ao ensino de diferentes gêneros aos alunos com surdez.

Na mesma sequência do enunciado, são utilizados os elos coesivos: “*então, que, porque*”. Essa frequente tentativa de explicação por parte do sujeito da pesquisa tende a direcionar nosso pensamento para uma possível insegurança da docente em seus ditos.

Os atendimentos aos alunos com surdez, de acordo com a fala da entrevistada, acontecem de forma analítica. Neles são trabalhadas as partes constituintes da LP, na tentativa de se chegar ao geral que, segundo a autora, são passos para se iniciar o trabalho com gêneros.

No trecho subsequente, a pesquisadora pediu para a docente exemplificar alguns dos elementos que envolvem a prática do ensino de L2.

Cena - 22 – AEE-1-2-60

Os alunos quando chegam pra mim, para eu trabalhar, eles têm uma defasagem muito grande da língua portuguesa, eu tenho que ensinar o que a gente não ensina para aluno ouvinte, tem que mostrar o vocabulário para ele, tem que ensinar, até eles aprenderem, todo, todo não, mas uma grande maioria, uma grande gama de vocabulário, vamos dizer assim, então isso gasta muito tempo. Então eu consigo trabalhar com eles: o vocabulário, a flexão verbal, a estruturação de frase, a estruturação de período, pronto, aí, aí, eles já saíram da rede municipal.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

No fragmento em pauta, percebemos a porosidade das palavras. A escolha lexical “defasagem” aponta para um valor semântico de uma pessoa com perda de contato com a realidade, um atraso; um descompasso com a realidade, nesse caso, da língua portuguesa. Percebemos, assim, um jogo inevitável de nomeação entre as palavras. A base etimológica, segundo o dicionário Priberam, representa o “defasamento”, que seria a diferença entre dois fenômenos. Se esse fosse o caso, essa defasagem seria vista como algo natural, pois se trata de duas línguas.

Observamos uma hipervalorização da língua portuguesa. Para pensarmos essa defasagem precisaríamos confrontar elementos característicos do ensino de LP com os da língua materna do aluno surdo – a Libras. Dessa comparação poderíamos concluir

que existe a possibilidade de parte dos alunos com surdez ter dificuldade em compreender as estruturas composicionais da LP. Esse dizer já é naturalizado pela sociedade, que tende a estereotipar o aluno surdo como aquele que possui um atraso na sua aprendizagem, por ser um sujeito “diferente”.

No trecho “[...] eu tenho que ensinar o que a gente não ensina para aluno ouvinte [...]” perpassa um discurso médico, ligado ao dualismo ouvinte/surdo e à capacidade cognitiva para o aprendizado. De acordo com a visão da docente, o letramento mais valorizado é o que está ligado às habilidades de leitura e de compreensão dos elementos ligados à gramática, à sintaxe e à semântica.

Em outro trecho dessa fragmentação, podemos visualizar elementos ligados à heterogeneidade constitutiva. Em “[...] eu tenho que ensinar [...] e [...]tem que ensinar [...]” o que aparece aqui não é a voz do enunciador, mas uma voz institucional que impõe práticas. O sujeito de pesquisa, a entrevista, se constrói considerando as regras e as atribuições dos docentes no processo de ensino, apontando para a formação identitária do professor e de seus saberes constituídos.

Marginalmente, esse dizer aponta uma relação de poder. Essa representação passa pelo modal impessoal “ter”. Nesse ponto, há uma coerção afirmativa impondo algo necessário e/ou obrigatório.

Observa-se, ainda, que as modalizações deônticas relacionam-se às linguagens das normas, direcionando-nos para o domínio do dever. O discurso pedagógico está presente aqui na ênfase dada aos saberes necessários à prática docente (constituição da língua portuguesa), pois ele se materializa nos dizeres de nossa entrevistada.

Analisando a cena com os dizes “Então eu consigo trabalhar com eles: o vocabulário, a flexão verbal, a estruturação de frase, a estruturação de período, pronto, aí, aí, eles já saíram da rede municipal”, é válido estabelecermos uma conexão com o capítulo que aborda o letramento.

Vemos que os saberes acadêmicos são considerados essenciais para o ensino de L2, já que as noções citadas no trecho são base para esse ensino, pois estão presentes na matriz curricular. Mas não podemos deixar de lembrar que esses elementos são valorizados pela classe dominante. São muitos os letramentos marginalizados nessa prática, como, por exemplo, o posicionamento do aluno surdo perante diferentes textos.

Cena - 23 – AEE-1-2-61

Agora não, agora eu já estou com um aluno desde o 5º ano, tenho um aluno do 5º ano comigo. Eu acho que com esse eu vou conseguir avançar um pouco mais.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

No trecho “*Eu acho que com esse eu vou conseguir avançar um pouco mais [...]*”, a professora se posiciona, ressaltando uma tentativa de ação pautada na regulação da docente.

O enunciado “Agora não, agora eu já estou [...]” aponta para tentativas anteriores de ensino. O enunciado sugere um sujeito interessado, que está disposto a avançar com sua prática aceitando os desafios que se deslocam para o seu agir, pois o mesmo percebe que terá mais tempo para ensinar a LP para o aluno citado.

Na sequência, a docente é questionada sobre o conhecimento do progresso estudantil de algum aluno surdo. A mesma reforça a ideia de que a relação comunicacional entre as instituições Prefeitura e Estado é precária por causa da distância entre elas.

Cena - 24 – AEE-1-2-64

O Estado não é muito agregado à prefeitura, a gente não tem muita prosa.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

A utilização do discurso indireto é um recurso comum no meio educacional para promover o afastamento do sujeito frente à ação. No trecho “O Estado não é muito agregado à prefeitura [...]”, pode ser percebida essa reprodução.

O aspecto da heterogeneidade mostrada está presente em “*não tem muita prosa*”, ancorado na pronominação “a gente”, que busca dar fluxo ao diálogo reafirmando o *status* discursivo utilizado como um mecanismo regulador que reforça o enunciado. O uso desse recurso permite ao locutor mostrar posicionamentos diversos. (Cf. AUTHIER-REVUZ, 2004).

A transitividade dos agentes da ação, presente em excertos do texto, oscila entre os alunos, a professora e o Estado.

O adjetivo “*agregado*”, de acordo com o dicionário Priberam, tem o significado de reunido; anexo. Aqui, possui carga semântica relacionada aos âmbitos histórico e social (não tem como não pensarmos em um sujeito heterogêneo), à mínima interação

que as instituições Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação devem ter por realizarem o mesmo papel educacional. Essa interação pode estar relacionada à estrutura de ensino, pois os alunos estudam até o 9º ano na rede municipal e depois vão para a estadual.

Esse quadro vem sofrendo modificações porque, no ano de 2015 estabeleceu-se que o Município é o responsável pelos segmentos educacionais infantil e fundamental 1 (até o 5º ano) e o restante compete ao Estado. Caso esse “entrosamento” não seja mais produtivo, as instituições continuarão distanciadas, funcionando apenas como um anexo do ensino.

Cena – 25 – AEE-2-1-39

Então, é, com relação aos saberes necessários, eu penso que primeiro é a gente conhecer o aluno, né, porque quando a gente pega um aluno com surdez, cada aluno é diferente um do outro, né. Então às vezes, o aluno nasceu surdo, o outro adquiriu a surdez com o tempo, então, varia muito, então, pra mim, o primeiro saber que a gente tem que ter é conhecer esse aluno, né. Então, a gente faz um estudo de caso, chama a família, chama a mãe do aluno, né, tem uma série de perguntas, uma espécie de anamnese, né, e a gente começa a conhecer um pouquinho mais sobre ele. Né, as preferências dele, o que que ele gosta, os assuntos que ele tem interesse, enfim, aí depois que a gente já conhece um pouco dele eu acho que um outro saber necessário é conhecer um pouco sobre a deficiência, né, auditiva, sobre a questão da surdez, é o que que envolve, com relação à escola, o que é ter um aluno com surdez na sala de aula, com relação a, a.. como lidar com esse aluno, né, enfim, conhecer Libras é fundamental, mesmo que esse aluno não tenha o conhecimento de Libras, que ele vá adquirir a partir da professora de AEE, é muito importante que a professora conheça, tenha uma certa fluência e possa estabelecer uma comunicação com ele, ou iniciar uma comunicação em Libras caso ele não tenha, seja muito criança, enfim, é estar sempre atento a artigos, livros relacionados à inclusão, relacionados à surdez, fazer cursos também, relacionados à língua portuguesa para surdos, né, são saberes que vem assim, sempre para contribuir com a prática como professora de AEE.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

A docente considera que a parte inicial de um trabalho com o aluno surdo é um estudo de caso, no qual as particularidades do aluno podem ser descritas pelo responsável. Conhecer as singularidades do aluno é considerado a parte fundamental.

São inúmeros os letramentos dos sujeitos. Eles ultrapassam o ato de ler e escrever. Eles reportam a um modo de agir, a uma conduta perante diferentes textos, contextos e situações, “[...] correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

A utilização de uma mesma língua pelos sujeitos é essencial, pois através dela que os conhecimentos são intermediados. É nas relações sociais que a língua é adquirida e que ocorre a tomada de consciência. A professora parece dominar essa premissa, mas, talvez, sem saber sua real função.

É percebida também a preocupação com a formação continuada, pois o conhecimento é adquirido em um contínuo.

No trecho “o primeiro saber que a gente tem que ter é conhecer esse aluno” há uma perspectiva de letramento por parte da docente. Em “é muito importante que a professora conheça, tenha uma certa fluência e possa estabelecer uma comunicação com ele, ou iniciar uma comunicação em Libras caso ele não tenha” há mais um reforço de seu posicionamento diante da noção de letramento.

As formações discursivas se diferem de um sujeito para outro, e as vivências de mundo de nossos sujeitos se destacam quando relacionadas ao papel institucional e aos saberes acadêmicos. Podemos notar sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres quando a docente relata as etapas a serem seguidas.

Cena - 26 – AEE-2-1-40

Então na hora que ele vai escrever, ele acaba, ah...deixando de colocar preposição, troca às vezes artigos, coloca às vezes o artigo feminino, às vezes no lugar do masculino, ele faz umas trocas que na língua portuguesa escrita ou falada não são muito bem aceitas, né. Então é esse conhecimento da minha graduação em Letras, é me ajuda muito na hora de atuar com a L2 especificamente.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

No trecho “[...] ele faz umas trocas que na língua portuguesa escrita ou falada não são muito bem aceitas [...]” percebemos a dominação do sistema languageiro da LP frente ao da Libras. Essa relação de poder pode ser exemplificada com a conceituação

do preconceito linguístico, segundo a qual línguas consideradas vulgares são menosprezadas, devido à existência de uma superior. As singularidades que cada aluno (surdo) possui e as práticas de letramento não são levadas em consideração. As marcas aparecem aqui. Na ordem do discurso educacional, o conhecimento da forma padrão da língua portuguesa se sobrepõe à Libras - uma forte questão de ideologia linguística.

A prática acadêmica da língua materna e a da segunda língua no cotidiano são consideradas letramentos. No trecho “[...] acho isso importante”, a LP se apresenta como uma língua dominante e valorizada.

O saber pedagógico é enfatizado nas expressões “você tem que; tem que saber; tem que ter conhecimento” e nos verbos “aprender”, “poder”, “saber”, “manter” que estão no presente do indicativo, expressando fatos e certezas nos dizeres de nossos sujeitos.

Adiante nos atentamos para a identificação dos desafios para a prática docente.

3. Quais os desafios para essa prática?

Cena - 29 – AEE-1-1-13

Fornece, fornece, eu já fiz vários cursos pelo MEC, agora, por exemplo, aqui está tendo um curso de Libras pelo Instituto.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O docente, ao enunciar que já realizou cursos ofertados pelo “MEC”, nos direciona para a construção de um sujeito competente em sua área, que tenta destacar a sua edificação como professor especialista. Esse é um recurso persuasivo que dá ênfase em sua carreira como professor capacitado que está em constante aperfeiçoamento. Essa demonstração de preparo teórico implica em certa segurança pedagógica por parte de nossa entrevistada.

Podemos observar, também, um argumento de autoridade relacionado ao órgão “MEC”, que é um dos responsáveis por estudos relacionados à educação. Esse modo de enunciar protege o enunciador, pois fornece ao “locutor” um distanciamento (com apelo às autoridades ligadas à sua formação discursiva) que remete a uma ordem discursiva institucional com regras e posicionamentos relacionados ao público da Educação Especial, se inscrevendo, assim, em um arcabouço linguístico específico.

Um dos desafios relatados pelo sujeito de pesquisa para o ensino de L2 diz respeito ao sistema. O movimento discursivo da docente nos aponta para um indivíduo dono do enunciado, mas, como podemos ver logo abaixo, quando (re) pensamos um dizer, sentidos podem surgir.

Cena - 30 – AEE-1-1-12

Eu acho que, em parte favorece (*relacionado ao sistema*), mas ainda têm muitos entraves, eu acho que essas crianças... favoreceu a partir do momento que colocou a matrícula para eles, né, que eles estão na escola regular, mas eu acho que ainda falta um caminho a ser percorrido. Ainda falta, eu acho que não sei se seria o sistema, ou seriam as pessoas. Porque eu acho que a inclusão vem de dentro, né. Não adianta o sistema brigar, se tem pessoas, ali que não acreditam.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Para iniciar seu dizer, o locutor mostra o seu posicionamento com o pronome pessoal “eu”, o sujeito dono do enunciado. Podemos pensar aqui na tentativa do sujeito de demonstrar a sua autonomia dentro de sua formação discursiva. Essa heterogeneidade, que podemos reconhecer a partir dos estudos baseados em Foucault (2014), Authier-Revuz (1998) e Maingueneau (1997), é apontada na imagem de sujeito dono de seu dizer mas, na verdade, a sugestão da imagem não passaria de uma opacidade, e o indivíduo teria a ilusão de que o seu dito é original. Podemos afirmar isso a partir da tentativa do posicionamento da professora, no trecho “Eu acho”.

A significação refletida por nosso sujeito não passa de verdades construídas em seu tempo. Há, então, uma ordem do discurso que direciona o seu pensamento, o discurso institucional ligado à área clínica, governamental e escolar.

Em seguida, são apontadas experiências profissionais de nosso sujeito, nesse caso, relacionadas à inclusão de alunos especiais nas escolas regulares. O verbo “*achar*” é empregado no sentido de “crer” (Eu creio que em parte favorece...), que também pode ser compreendido como um aglomerado de doutrinas e crenças ligadas ao saber-fazer docente, às práticas de ensino, às metodologias, e a outras questões relativas ao ambiente escolar e aos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar os enunciados “Eu acho que em parte favorece”, “eu acho que essas crianças”, “eu acho que ainda falta”, “eu acho que eu não sei se seria o sistema, ou seriam as pessoas”, “eu acho que a inclusão vem de dentro”, percebemos que o emprego

do verbo “achar” nos ampara em uma manifestação desse saber-fazer: a importância da sistematização do processo de inclusão e a crença interior relacionada à inclusão por parte de toda a equipe pedagógica e da comunidade.

Contudo, precisamos pensar o emprego da conjunção “mas” na tessitura discursiva. A essa conjunção, que valora os sentidos do dizer, são atribuídas funções adversativas ou aditivas. Nesse caso, a adversidade estaria ligada ao dono de nosso dizer, no ato de sua enunciação.

No trecho que antecede o “mas”, constatamos que o dito pode ser percebido com um sentido dessemelhante ao aspirado, porque, na enunciação “em parte favorece (*relacionado ao sistema*)”, reconhecemos que o interlocutor pode mobilizar a imagem de que há uma tentativa do sistema em colaborar com o processo de inclusão, porém este não o faz. Para furtar-se disso, o uso da conjunção adversativa “mas” assiste a noção de que apesar do sistema ser o responsável pela coordenação do processo, o recurso humano (equipe pedagógica e comunidade) também participa ativamente dessa movimentação.

A recorrência da expressão “eu acho” deixa dúvida sobre o que é dito pela entrevistada. A opacidade de seu dito nos leva a pensar em um sistema de ensino lacunar. Há uma tentativa, nessa linha, de direcionar o pensamento, mas o seu discurso é atravessado por vozes hierárquicas que afetam o seu dizer. Temos como referência nesse enunciado o sistema e sua associação no processo de inclusão escolar; um sujeito que advém de uma esfera – a educacional – na qual alguns discursos já estão naturalizados.

O processo de inclusão se torna um desafio, não somente pela instauração das políticas públicas nas escolas, mas também perante a sensibilidade dos educadores que lidam com esse público especial. O enunciado “[...] favoreceu a partir do momento que colocou a matrícula para eles, né, que eles estão na escola regular, mas eu acho que ainda falta um caminho a ser percorrido [...]” faz parte de uma cadeia maior de enunciados. Nesse caso, há um entrecruzamento do discurso pedagógico, com o discurso missionário - assistencialista, ou mesmo o discurso sobre o aluno “dito normal” e os “especiais”. A materialização deles é recorrente nos discursos dos docentes, quando os mesmos se deparam com o público especial. Além disso, ela é retratada também na mídia, onde são difundidas tanto as ideias assistencialistas como os posicionamentos a favor da inclusão desses alunos.

Cena - 31 – AEE-1-1-15

Ahh, então, como L2 eu acho também que é um grande desafio, porque eu tenho duas aulas de Língua Portuguesa por semana, para apresentar todo o vocabulário de Língua Portuguesa para ele, eu tenho que ensinar tudo para ele, eu acho muito pouco. Eu tenho autonomia para, dar as aulas todos os dias, mas ao mesmo tempo, se eu tenho aula no contra-turno todos os dias, esse alunos vem todos os dias, entendeu?

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Em nossa teorização sobre o letramento ideológico, relatamos acerca da diversidade linguística e da marginalização de indivíduos que não utilizam a língua majoritária, tomada em nosso trabalho como a LP. Nos dizeres da professora, vemos prevalecer, a visão de ensino como codificar/decodificar a língua.

O repertório linguístico do aluno surdo depende de como ele se manifesta linguisticamente na sociedade em que vive. Aqui, em nosso exemplo, é relatado pela professora que os maiores desafios do ensino de L2 para alunos surdos envolvem a quantidade de aulas e a frequência dos mesmos aos atendimentos. A oferta de L2 nas escolas regulares precisa ser efetiva para que esse corpo social não seja julgado pelo sistema como um problema educacional.

Cook-Gumperz (1991) aponta para a necessidade de uma perspectiva mais interativa no que se refere às reflexões no âmbito escolar. Partindo dessa observação, o público do AEE deveria ser visto como um grupo que possui especificidades que demandam a criação de estratégias mais palpáveis para que ocorra o efetivo ensino da LP, tanto no AEE, como na sala regular de ensino.

Abaixo, dando continuidade aos questionamentos, contemplaremos a percepção da docente dos desafios que se apresentam à sua prática e seu proceder.

4. Como você lida com os desafios?

Cena - 32 – AEE-2-2-93

É, quando eu falo de calmo, eu realmente me vejo um pouco uma pessoa ansiosa, é mas como eu citei também, eu acho que muitos professores tem essa ansiedade, essa ansiedade de ver o resultado, de ver o menino produzindo, enfim, eu acredito que o professor, ele tem um pouquinho isso, né,

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Os saberes compartilhados acerca do que é “ser professor” podem ser percebidos no trecho: “[...] eu acho que muitos professores tem essa ansiedade, essa ansiedade de ver o resultado [...]”. Também percebemos, que o locutor, nesse fragmento, coincide com o enunciador que participa de um sistema educacional. A heterogeneidade é constitutiva nesse discurso, já que esses ditos são recorrentes em nossa sociedade. A expressão “eu citei também” reforça o enunciado, com o intuito de dar credibilidade ao dizer da professora.

Abaixo averiguamos os posicionamentos das docentes.

Cena - 33 – AEE-1-1-17

Nossa, com muita pesquisa, com muita busca, com muita troca, eu tento ler muito, pesquisar muito, troco com os professores, converso com colegas que possam me ajudar a compreender, com professores de sala de aula.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O sujeito mostra-se empenhado, buscando estar em constante capacitação. Nesse discurso da docente perpassam enunciados relativos ao sujeito professor da atualidade, que precisa estar sempre “atenado”, refletindo sobre suas práticas. Percebemos, aqui, o atravessamento de vozes que abarcam os saberes necessários para um professor. O partilhamento desses dizeres ocorrem em uma teia histórica. As representações sociais (Cf. JODELET, 2001) apoiam, e auxiliam o fortalecimento do elo com o grupo ao qual pertence.

A associação com um grupo pode interferir em algumas posturas, pois o lugar institucional pode afetar os dizeres dos sujeitos e, conseqüentemente, suas práticas. O docente está vinculado a uma FD (Cf. FOUCAULT, 1996) permeada por poderes e práticas discursivas que podem mascarar os dizeres de nosso entrevistado. Essas práticas podem estar ligadas às vivências dos sujeitos, aos seus posicionamentos em diferentes situações, às suas crenças, às experiências em contextos vários. Sendo assim, até que ponto o que foi dito é consciente?

Retomamos, nesse momento, uma frase de Foucault (2014, p. 145) na qual ele afirma que discurso é “[...] ao mesmo tempo plenitude e riqueza indefinida [...]”. Os dizeres de nosso entrevistado estão repletos de suas intenções particulares, mas,

principalmente, de noções compartilhadas historicamente e institucionalmente. Por isso podemos dizer que as possibilidades de sentido são infinitas.

5. Como você entende a frase: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas?"

Cena - 37 – AEE-1-1-18

Bom, eu, eu, eu sinto uma responsabilidade muito grande por eles, porque eu acho que é minha função ensiná-lo a Língua Portuguesa, né, porque eu escolhi esse caminho, e eu acho super importante ele saber essa língua portuguesa para ele se tornar um cidadão atuante na sociedade, porque a sociedade que ele vive, é uma sociedade letrada na língua portuguesa, né, então ele precisa saber, ele precisa dominar essa língua portuguesa para ele ser um cidadão e atuar e fazer suas escolhas e eu me sinto muito responsável por isso.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

No enunciado, o sujeito de pesquisa demonstra sua posição de ordem perceptiva sobre determinadas situações e contextos, deslocando-se, assim, para um nível mais reflexivo. Nesse nível, as internalizações podem interferir em tomadas de decisão e supostas posturas, pois as mesmas partem da intenção individual e não coletiva, percebendo-se isso nas expressões: “Eu sinto”; “Eu acho”; “Minha função” e “Eu escolhi”. A visão de ensino que prevalece é a de que o cidadão só é atuante se ele tiver um vínculo com a LP; predomina a noção de letramento autônomo, ligado às funções cognitivas, com ideais hierarquizados.

Logo abaixo, observamos a influência social do uso da língua portuguesa na comunidade. Ao tentar mostrar a sua opinião, o sujeito se contradiz: ao destacar a relevância do conhecimento da língua portuguesa, acaba anulando a importância do uso da Libras.

Pode-se inferir que se o aluno surdo não souber a língua dominante, ele não poderá exercer o seu direito de cidadão crítico e atuante. Sobressaem as relações de poderes e de saberes da classe hegemônica (ouvintes) que valoriza as suas formas languageiras. “Pode-se dizer que esse relacionamento de elementos diferentes (alguns são novos, outros, preexistentes) é efetuado pelo discurso [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 64), nesse caso, pelo discurso docente enquanto prática.

A formação das modalidades enunciativas da profissão está impregnada no discurso desse sujeito.

Cena - 38 – AEE-2-1-43

Huum, essa frase, no meu entendimento, ela tem assim, vários sentidos, né, pode ser, se tiver no contexto social, vai ter um sentido, no contexto familiar outro, é, é eu vou tentar falar, mais no contexto escolar, tá! E...principalmente envolvendo professora de AEE e o aluno surdo, né. É, como professora, eu penso que, nós somos sempre responsáveis, nós professores, né, por aqueles alunos que nós cativamos, né, a partir do momento que uma professora de AEE, ela, consegue ter um laço com o aluno, ela consegue manter uma interação com esse aluno, ela se torna responsável por ele. E é uma responsabilidade que não é, apenas naquele momento, naquele ano, naquele mês, que ela tá fazendo determinado trabalho, mas é uma responsabilidade, assim, para a vida, né, é uma responsabilidade eterna, porque tem saberes, tem conhecimentos que são adquiridos, ali, ali, no atendimento educacional especializado que aquele aluno vai levar pro resto da vida, então, é uma responsabilidade eterna, não é, é um vínculo que de certa maneira, ele permanece por toda a vida.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Nessa cena, entendemos a noção de pertencimento atrelada à instituição Escola. A utilização da expressão “como professora” lança luz a um profissional que possui atribuições específicas (citadas logo acima) dentro do ensino e do ambiente escolar.

Assim como em AEE 1-1-18, também notamos neste último excerto o posicionamento de ordem perceptiva, mas nesse caso, ao invés de “sinto” é utilizada a escolha lexical “nós somos”, sendo acrescentada a noção de coletividade (fato contrário a AEE-1-1-18 que possui uma reflexão mais individual).

O laço afetivo criado com o aluno surdo durante o processo de aprendizagem sugere uma noção de responsabilidade sobre a formação desse sujeito ao longo da vida. Marcas individuais do sujeito AEE-2-1-43, de suas experiências profissionais ou pessoais, apontam para suas práticas discursivas, como podemos ver nos trechos “A partir do momento que uma professora de AEE, ela, consegue ter um laço com o aluno”; “responsabilidade eterna” e “por toda a vida”.

E mais, a docente demonstra que muitos saberes não são relacionados aos conteúdos que devem ser ensinados nos atendimentos (aula), mas sim aos

conhecimentos que são construídos na interação, na troca de saberes entre professor e aluno: “Tem saberes, tem conhecimentos que são adquiridos”.

Cena - 39 – AEE-1-2-69

Então, só nas pastorais de igreja, né, mas eu acho que fica muito limitado. No comércio, na escolha de um candidato, ele sempre vai precisar de alguém, de um apoio, né! Ele não é um cidadão independente, atuante. Então eu acho que não! A nossa sociedade é da língua portuguesa, é pautada na língua portuguesa.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

A percepção de nossa entrevistada acerca do sujeito “surdo”, de acordo com os seus dizeres, nos aponta para um indivíduo limitado. Essa afirmação “Ele não é um cidadão independente, atuante” reforça o seu pensamento. O poder linguístico que rege a nossa sociedade está baseado na LP, e o não conhecimento dela faz do aluno surdo alguém subjugado a um sistema opressor. Há, novamente aqui, uma relação entre a LP e cidadania.

Pelo que pudemos ver ao longo das análises, existe um sistema de ensino que oferta algo aos alunos surdos, mas que não garante o exercício pleno dos direitos e deveres civis, políticos e sociais que são estabelecidos em nossa Constituição. Isso ocorre porque há uma ordem do discurso que dita o que pode ser dito e o que não pode. Cada sociedade e cada época possuem as suas verdades naturalizadas.

Para finalizarmos as análises deste estudo, buscamos inferir os posicionamentos dos sujeitos para verificar as influências do letramento na prática docente.

6. Como você compreende a proposição: “A escola atua como um local de permanente aprendizagem, a interação leva a colaboração e a produtividade”.

Consideremos a tríade: professor – aluno surdo - conhecimento.

Cena - 34 – AEE-1-1-19

É, essa tríade professor – aluno surdo – conhecimento, considerando o professor, o professor da sala de aula, eu acho que é ainda, o professor de sala de aula de aluno surdo ainda tem uma grande distância e o conhecimento fica meio vago aí nesta distância, né, porque quem...esse conhecimento para chegar ao aluno surdo, o professor

precisa de um intérprete, aí a questão a questão da escola bilíngue que eu te falei.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Para compreendermos melhor o posicionamento acima relatado, precisaremos citar outro trecho da entrevista. A mesma docente enunciou: “A escola bilíngue é a escola que fala a língua deles, né, uma escola que fale duas línguas, se tem um aluno que fala uma outra língua, esta escola tem que estar preparada para falar a língua desse aluno e a língua portuguesa, né, no caso de uma escola que tem Libras e tem Língua Portuguesa, uma escola onde tenha pessoas, professores que conseguem se comunicar sem precisar de um intérprete, né, uma escola que tem um diretor que consegue falar um “bom dia” em Libras para esse menino, que consiga, um professor que consiga perguntar se ele está entendendo, né.”

Nesse caso, a retomada foi importante para clarear a posição de nossa entrevistada. A mesma aponta as falhas do sistema educativo e do acadêmico no que diz respeito à inclusão de alunos com surdez. As lacunas expostas advêm da distância entre a teoria e a prática docente.

Assim como já mencionado no capítulo 2, esse excerto possui um tom imperativo, de realce, por parte da entrevistada, apontando para um dever – fazer de uma escola bilíngue, onde a equipe pedagógica precisa saber, ao menos, falar um “bom dia” em Libras para o aluno com surdez.

A escola de hoje (o sistema) faz uma cobrança que é irreal. A utilização do intérprete em sala de aula funciona apenas como um aparador dos reais problemas, pois para a inclusão ocorrer de fato, como se encontra em lei, seria necessário que as escolas regulares fossem todas bilíngues. E mais, as instituições de formação acadêmica precisariam ofertar um ensino de melhor qualidade, que promovesse uma melhor qualificação dos docentes. É confirmada, na cena abaixo, a falta de operacionalização que é problematizada em nossa pesquisa, baseada em Montoan (2006). Pensemos agora se, na realidade, todas as escolas fossem bilíngues: seria necessário o cargo de docente de AEE? Esse é um questionamento a ser feito.

Cena - 35 – AEE-1-1-20

Não, não, eu não conheço nenhum, eu não conheço nenhum que tenha acesso, vamos dizer assim, que tenha uma comunicação com esse aluno sem precisar de um intérprete.

Não tem, não tem.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O afincio da entrevistada em relatar a quase inexistência de docentes que saibam se comunicar com os alunos surdos reafirma o nosso posicionamento sobre a cisão entre teoria e prática.

No inciso IV, do Art. 13, da Resolução nº 4/2009, é clara a descrição das atribuições do professor de AEE: “[...] acompanhar a funcionalidade e acessibilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola [...]” (MEC, 2009. p. 3). A partir disso, refletimos sobre a atuação do professor de L2 com os alunos surdos. Para lidar com o ensino de L2, nosso docente se mostra em constante reflexão.

Essa turbulenta experiência é exemplificada pela docente no excerto abaixo:

Cena - 36 – AEE-1-1-24

<p>Hoje, por exemplo, a, um funcionário da escola me chamou porque um aluno surdo aqui da escola chegou atrasado. Aí ela falou assim que:</p>

<p>- Você, por favor, você fala, pra, para esse aluno, que ele não pode chegar atrasado, porque se ele chegar atrasado três vezes, ele vai ter que, sem justificativa, ele vai ter que ficar cumprindo um horário além.</p>

<p>Quer dizer, é uma função da escola, ela precisou do professor de AEE para fazer isso.</p>
--

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

As experiências linguísticas dos sujeitos estão ancoradas em suas vivências. As reconstruções de conhecimentos acontecem no uso da linguagem. No caso citado acima, não ocorre comunicação entre os pares no ambiente escolar. O letramento ligado a Libras no local de trabalho é inoperante.

Kleiman (2011) aborda a formação de programas culturalmente sensíveis, de maneira a mostrar que a instauração desses programas proporcionaria um ambiente de trabalho mais acessível. Mesmo não sendo uma escola bilíngue, já haveria pelo menos um esforço por parte do outro em tentar se comunicar com o aluno surdo. Seria um suporte imediato, minimizando a omissão presente nos ambientes educacionais.

Cena – 40 – AEE-1-2-72

Eu acho que a lacuna desses alunos com surdez, é muito maior, eles têm muito mais lacunas nesse processo, tem muita lacuna. Fica difícil suprir, às vezes a gente tenta suprir uma ou outra, mas, completo, esse processo completo, pleno eu acho que eles não conseguem, devido à estrutura de nosso ensino, a falha da família, a família eu também acho que é muito importante.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

No trecho “[...] *eles não conseguem* [...]” é preciso distinguir o “enunciador”, que sustenta a ideia que todos os alunos aprendem, da opinião do enunciador, que se torna opositiva ao afirmar que os alunos com surdez nunca chegam a ter um aprendizado pleno – a ideia do “enunciador” coincide com o “locutor” (responsável pelo enunciado). Isso é percebido por uma construção representativa do “aluno surdo” como sendo aquele que sempre estará à margem em relação aos alunos “ouvintes”. Essa naturalização do dizer é recorrente em discursos educacionais e vem se tornando mais frequente nos últimos anos devido ao aumento significativo de matrículas de alunos especiais nas escolas regulares brasileiras. Do Censo de 2014, dados preliminares mostram um montante de 698.768 estudantes especiais matriculados em classes comuns. No ano de 2010 eram apenas 20.287.

No trecho “*Eles têm*”, observe que há uma percepção, pautada em crenças do dever de uma sociedade, de que o público especial carece de algo; que algo lhes falta. E, ainda, que não são capazes de um aprendizado pleno, pois eles apresentam características inferiores aos alunos “normais”.

Cabe ressaltar que essas representações nos permitem desatacar a formação desse sujeito; a construção de um posicionamento social, marcado por uma época. E, ainda, a modalização deôntica de obrigação, no domínio do dever, implica em uma ordem discursiva ancorada numa representação de que a profissão segue normas, regras estipuladas que devem ser obedecidas.

É bom lembrar que existe um sistema que fornece bases para a promoção desse ensino, mas que devido a sua “estrutura” e a sua hierarquia, possui muitas fissuras que impedem a plenitude do ensino. Essa mesma carga é posta à família, que é tida como inábil. O posicionamento do sujeito pode levar a um entendimento de que o aluno surdo, o sistema e a família são imperfeitos. Mas em nenhum momento, a docente se coloca como ativa nesse contexto, esquecendo-se de que ela também faz parte – e parte

importante - de toda esta conjectura. Mostra-se aqui a força discursiva da esfera²⁸ educacional na qual nosso sujeito está introduzido.

Na próxima análise, a docente relatou a importância da valorização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de suas vivências. Essa proposição da professora reafirma a condição da interação em sala de aula. Vejamos a seguir o que ela disse:

Fragmento de cena - 41 – AEE-2-1-44

[...] ele (o aluno surdo) trazendo e interagindo com toda a comunidade, com a turma, com o professor, né as experiências que ele tem no AEE, no contra-turno, ele, é, é...compartilhando isso na escola, gera sempre mais conhecimento, tanto para ele aluno surdo, quanto pra os colegas, os professores, enfim para todos.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O compartilhar conhecimentos transforma saberes e possibilita oportunidades aos indivíduos. Em nosso caso, diminui a distância linguística, pois leva em conta as práticas sociais dos alunos com surdez. O posicionamento do entrevistado nos remete ao ensino/ação proposto por Soares (2001, p. 92), no qual o docente deve compreender que inúmeras são as habilidades que os alunos têm.

Na cena seguinte, reafirmamos o nosso posicionamento sobre o sujeito, juntamente com o envolvimento. A interação com o outro promove a produção de saberes, saberes esses que são compartilhados ao longo dos anos, por grupos sociais. O uso veemente da expressão “a gente” na cena abaixo nos aponta para uma noção de pertencimento. Para esse docente não há um indivíduo que saiba mais que o outro. É na troca que ocorre o crescimento; que as pessoas se complementam.

Cena - 42 – AEE-2-2-96

É, na verdade, eu penso assim, a gente o tempo todo, é, na vida da gente, a gente está aberto a adquirir novos conhecimentos, seja na família, seja na sociedade, seja na escola, seja no trabalho, então, a gente está sempre numa troca de experiências constante na vida da gente [...]

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

²⁸ Para Bakhtin, as esferas da atividade humana são entendidas como domínios ideológicos, dentre eles, o jurídico, religioso, educacional e jornalístico.

O letramento, segundo Street (2014), ocorre em um contínuo. As nossas práticas vão se construindo ao longo dos anos em diferentes contextos, sociedade e épocas. Ao interagirmos com inúmeras esferas (Cf. BAKHTIN, 2011), sofremos influências em nossos discursos tornando-os heterogêneos (Cf. AUTHIER-REVUZ, 1990).

Estas duas últimas cenas analisadas nos mostram a heterogeneidade. No trecho “a gente está aberto a adquirir novos conhecimentos”, podemos perceber a construção heterogênea tanto do sujeito como do discurso. A participação em diferentes formações discursivas (Cf. FOUCAULT, 2014) torna o sujeito múltiplos sujeito; somos pertencentes a vários lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram dois os grandes desafios desta pesquisa. O primeiro diz respeito ao aporte teórico que mobilizou elementos pertencentes a Foucault (2014), atrelados a algumas noções propostas pelos linguistas Authier-Revuz (1990; 1998; 2004), Maingueneau (1997), Kleiman (1995), dentre outros. O segundo foi uma provocação, proposta por mim mesma, relativa à minha prática como docente no AEE, fomentada pela carência de subsídios específicos ligados ao ensino de L2. O segundo foi o maior dos desafios porque eu, pesquisadora-docente, participo do mesmo grupo de trabalho das entrevistadas. É muito difícil separar o objeto do pesquisador. Ao longo do texto dessa dissertação, procuramos manter a máxima neutralidade possível, para que não aparecessem nas análises marcas de subjetividade da pesquisadora.

Instigadas por Montoan (2006, p. 53) que aponta para “[...] uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põem em prática nas salas de aula” e em busca de respostas, esse trabalho foi desenvolvido de maneira a tentar entender *como os docentes compreendem os seus conhecimentos teóricos e práticos, ao lidarem com o ensino de uma segunda língua para pessoas com surdez?*

A nossa intenção foi analisar como as docentes dialogam com os discursos acadêmicos sobre as práticas de uma segunda língua.

A entrevista foi um recurso viável para a localização de marcas presentes nos ditos das professoras e para autorreflexão. Os ajustes feitos pelos sujeitos no momento dos questionamentos nos possibilitaram perceber a construção discursiva das docentes.

Os aportes conceituais ligados à nossa escolha metodológica permitiram uma reflexão acerca dos modos de enunciar de nossos professores.

Segue abaixo uma síntese de nossas análises.

Com relação a nosso primeiro objetivo específico, que era **analisar as sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres de dos docentes**, nossos dados revelaram uma ordem do discurso que direciona os dizeres de nossos sujeitos, já que o discurso naturalizado está instaurado nas práticas discursivas: “[...] eu já fiz vários cursos pelo MEC [...]”.

Verificamos, ainda, a existência de uma opacidade no dizer (exemplo: “*Ainda falta, eu acho que não sei se seria o sistema, ou seriam as pessoa.*”) e de ditos de épocas anteriores (“[...] *eles têm uma defasagem muito grande da língua portuguesa[...]*”).

Quanto ao segundo objetivo, **observar pistas das práticas de letramentos desses docentes, em seus modos de dizer**, ao consideramos o “[...] letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido [...]” (STREET, 2012, p. 78), pudemos perceber, nos dizeres dos docentes, o processo de construção do saber-fazer docente mostrando-se como um aprendizado contínuo.

Também em cumprimento a esse objetivo, elencamos saberes acadêmicos: “[...] *o vocabulário, a flexão verbal, a estruturação de frase, a estruturação de um período [...]*” compreendidos como necessários para o ensino da língua, na modalidade escrita para alunos surdos. O saber pedagógico é enfatizado nas expressões: “[...] *você tem que; tem que saber; tem que ter conhecimento [...]*”. Saberes acadêmicos e pedagógicos se mostraram na construção coletiva de saberes, juntamente com os saberes compartilhados, com percebemos nesse trecho: “[...] *eu penso que primeiro é a gente conhecer o aluno [...]*”. Os eventos de letramento contribuíram para o gerenciamento profissional e pessoal dos entrevistados.

O último foi **mapear a ocorrência de referência pessoal dos “eus” e dos “outros” no delinear da heterogeneidade**. A busca por pistas discursivas nos levou a uma teia entre linguagem e história da qual podem emergir posicionamentos diversos que contribuem para a construção heterogênea do sujeito. Essa construção pode ser vista no excerto: “*É, na verdade, eu penso assim, a gente o tempo todo, é, na vida da gente, a gente está aberto a adquirir novos conhecimentos [...]*”. A heterogeneidade do discurso perpassa todos os dizeres de nossos docentes, pois os ditos não são inéditos, (Cf. Authier-Revuz 1990; 1998; 2004). “Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito” (FOUCAULT, 2014, p. 30).

Nos posicionamentos das professoras, foi possível perceber que são dadas inúmeras explicações acerca da prática com os alunos surdos, o que nos leva a considerar que existe um sujeito que se mantém na defensiva e que tenta dar explicações para os seus fracassos; a responsabilidade muitas vezes lhe foge, sendo direcionada para os alunos com surdez e o Estado, como podemos ver no trecho: “*O Estado não é muito agregado à prefeitura, a gente não tem muita prosa*”.

Finalizando a nossa pesquisa, pudemos certificar a veracidade de nossa hipótese da não operacionalização teoria-prática, que desarticula o saber-fazer docente. De fato, existe um distanciamento entre a formação do docente e as práticas escolares no ensino de L2.

Os saberes e as representações perpassam os mecanismos de enunciação dos educadores projetando múltiplos sentidos que são ancorados numa memória discursiva. Essa memória é resgatada por experiências e vivências, enquanto sujeitos em construção.

Existe a intenção de continuação da pesquisa descrita com uma modificação no tipo de pesquisa. Pretende-se, em um posterior doutorado, realizar uma pesquisa-ação com o intuito de buscar alternativas para os problemas relatados acerca da desarticulação entre a teoria e a prática, exposta nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativas (s)**. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cadernos de estudos linguísticos. 19. Campinas: IEL, 1990.

AUTHIER-REVUZ. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Trad. Cláudia R. C. Pfeiffer et al. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 337- 357.

BARROS, E. M. D. de; FELIX, S. **A apropriação do gênero “entrevista”**: a retextualização fala/escrita e o processo de letramento. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uenp_port_artigo_samara_felix.pdf>. Acesso em: 26/11/2016.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, Angela Paiva (org); HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005, p.19- 46.

BAZERMAN, C. Gênero e identidade: cidadania na era da internet e na era do capitalismo global. In: DIONISIO, Angela Paiva (org); HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, M. C.; BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Revista Educação popular. v. 6, n. 1 (2007) Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>>. Acesso em: 23/11/2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. [S.I.]: Virtual. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 07/05/2010.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** [S.I.]: Virtual. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07/05/2010.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinariedade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinariedade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2011.

COELHO, F. de C. B.. **O discurso didático e o seu funcionamento:** ressonâncias de vozes e formações discursivas. PUC-MG, Belo Horizonte, 2006, p. 57-89.

CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2006, Florianópolis. **A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de formação identitária.** Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/juliana_assis.pdf>. Acesso em 02/12/2016.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORBARI, A. T. **A modalização deôntica no artigo de opinião:** força ilocutória regulada pelo contexto enunciativo. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/46/artigo10.pdf>> Acesso: 27/11/2016.

COSTA, M.V. **A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas.** [S.I.]: Virtual. /Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0C CoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7176%26Itemid%3D&ei=6I7VdSML YKWgwTphYCwAg&usg=AFQjCNGDC8wDSuB5MH6XER0QmAsO4Ow8hQ&bvm=bv.91665533,d.eXY>. Acesso: 25 abr. 2015.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação:** a questão da escrita de sinais. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com Surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar: Curitiba, UFRP, nº 16.2000, p. 181-191.

FIAD, R S. As instâncias de letramento e as práticas escolares. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 139-153.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1913. [S.I]: Virtual. Disponível em: < <http://www.dicionario-aberto.net/dict.pdf>>. Acesso em: 26/02/2017.

FIORIN, J. L. Teoria e metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa. In: SILVA, D.; VIEIRA, J. **Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB. Oficina do Instituto de Letras: Plano, 2002.

FOUCAULT, M. A. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FOUCAULT, M. A. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade**. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 28-29.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. P.5-33

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, T. **Modalização deôntica: necessidade ou obrigatoriedade?** Letrônica v. 5, n. 2, p. 139 - 150 junho 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/letronica/article/view/11285>>. Acesso em: 28/11/2016.

GUMPERZ, J. (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969). Trad. Bethânia S. Mariani. In: F. Gadet & T. Hak (orgs) **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

KLEIMAN, A. B. Letramento e Formação do Professor: Quais as práticas e exigências do local de trabalho? In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor – perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp, 2005, p. 1-32.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Coerência textual: um princípio de interpretabilidade. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.; **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 183-215.

LEITE, M. A., **Encontros e (re) encontros com imagens docentes: uma análise discursiva**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 11, n. 4, p.415-428, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2014v11n4p415/29510>>. Acesso em: 02/12/2016.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F de. (orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4 ed. Porto Alegre: Meditação, 2014.

MACHADO, A. R. **Entrevista concedida a Atilio Bari e Roberta Bari**, no Programa da Tv Aberta. São Paulo, 04 set. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HqGrhVk1umA>>. Acesso em: 21 maio 2012.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Solange Maria L. Gallo, Maria da Glória de Deus V. de Moraes. 3. ed. Campinas, SP: Pontes – Editora da Universidade de Campinas, 1997, p. 75-107

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATÊNCIO, M. de L.M. A socialização e o estudo do letramento. In: MATÊNCIO, M. de L.M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Autores Associados/Mercado de Letras, 2004. p. 45-66.

MATÊNCIO, M. de L.M. **Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art08.pdf> . Acesso em: 24/11/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** [S.I.]: Virtual. Brasília: SEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em 15/05/2010.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por Uma linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 87-107.

MONTOAN, E. **O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

NASCIMENTO, E. P. do. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2010v7n1p30/17100>>. Acesso em: 27/11/2016.

OLIVA, L. B.; OLIVEIRA, T. P.; FREITAS, T. S. **(Ab)usos do argumento de autoridade na pesquisa jurídica:** reflexões à luz do anarquismo de Paul Feyerabend, UFBA. Disponível em:<http://docplayer.com.br/23074773-Ab-usos-do-argumento-de-autoridade-na-pesquisa-juridica-reflexoes-a-luz-do-anarquismo-metodologico-de-paul-feyerabend.html>. Acesso: 08/12/2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso** - uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação-crítico-colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: USP. V. 31, n.3, p. 521-539, set-dez, 2005.

PRIBERAM. **Dicionário.** Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/desfasamento>> Acesso: 07/07/2016.

REVEL, J. **Michel Foucault: Conceitos Essenciais.** São Carlos: Clara Luz, 2005.

RICHARDSON, R. J., **Pesquisa participante e pesquisa-ação:** alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/doc/53078234/PESQUISA-PARTICIPANTE-E-PESQUISA-ACAO>> Acesso em: 23/11/2016.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 2006.

SIGNORI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-62.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. Trad. Izabel Magalhães. IN: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-93.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014, p. 1-44; 158-162.

TÁPIAS-OLIVEIRA. E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A. (org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005, p. 165-180.

TRÊS CORAÇÕES. Decreto 1.941/2009 – **Disposições sobre à Secretaria Municipal de Educação – Lei Orgânica Municipal**[S.I.]: Virtual. Disponível em: <<http://www.trescoracoes.mg.gov.br/>>. Acesso em 7 mai. 2010.

TRÊS CORAÇÕES. Lei nº 3.561/ 2009 - **Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. [S.I.]: Virtual. Disponível em: <<http://www.trescoracoes.mg.gov.br/>>. Acesso em: 07/05/2010.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, set./dez.2005, ano/vol.31, n.3, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, p. 443-454.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXO – 01

MODELO DO QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

I – Dados Pessoais

A) Nome:

B) Idade:

C) Email e telefone para contato:

D) Cidade onde trabalha:

II – Formação / Atuação Profissional

F) Qual a sua formação acadêmica e em que ano se formou?

G) Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.

(a) Especialização (mínimo de 360 horas).

(b) Mestrado.

(c) Doutorado.

(d) Ainda não completei o curso de pós-graduação.

(e) Não fiz curso de pós-graduação.

H) Função que desempenha:

(a) Professor (a) classe comum

(b) Professor (a) de AEE

(c) Direção

(d) Supervisão

(e) Outra:

I) Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação Especial nos últimos quatro anos?

(a) Sim, oferecidas pela MEC/SEDUC.

(b) Sim, oferecidas pela MEC/SEDUC e por iniciativa própria.

(c) Sim, somente por iniciativa própria.

(d) Não participei de atividades de formação continuada.

J) Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação de Surdos nos últimos quatro anos?

(a) Sim, oferecidas pela MEC/SEDUC.

(b) Sim, oferecidas pela MEC/SEDUC e por iniciativa própria.

(c) Sim, somente por iniciativa própria.

(d) Não participei de atividades de formação continuada.

K) Quantos cursos relacionados a surdez você fez nos últimos quatro anos (cursos, encontros, seminários etc.)?

(a) Nenhum

(b) 1 a 2.

(c) 3 a 5.

(d) Mais de 6. Quantos? _____

L) Em sua escola possui AEE?

(a) Sim

(b) Não

(c) Ele é realizado em parceria com outra escola

(d) É realizado em parceria com o centro de AEE da cidade/bairro

M) Você é professor efetivo?

- (A) Sim.
- (B) Não.

N) Você tem quantos anos de experiência como docente?

- (a) Menos de 5 anos.
- (b) Até 10 anos.
- (c) Até 15 anos.
- (d) Até 20 anos.
- (e) Mais de 20 anos.

O) Qual a sua carga horária semanal como professor na escola?

- (a) 24 horas.
- (b) 30 horas.
- (c) 40 horas.

P) O AEE é realizado em:

- (a) Sala destinada para tal finalidade
- (b) Sala de recursos multifuncional
- (c) Local inadequado
- (d) Local improvisado

Q) Como está organizado o AEE em sua escola?

- (a) Com professores qualificados
- (b) Com professores em qualificação
- (c) Com professores que se encontram em desvio de função por estarem em processo de readaptação ao trabalho
- (d) Por profissionais que possuem privilégios na escola, por terem amizades com pessoas que estão em cargos importantes na cidade e escola

R) Quais as modalidades de AEE oferecidas aos estudantes surdos?

ANEXO – 02

ENTREVISTA PROFESSOR DE AEE 1 (fase 1)

E-1-1: Entrevistador com sujeito 1 - primeira fase
 AEE-1-1: Sujeito 1 - primeira fase da pesquisa

E-1-1: Bom dia Alexandra!

AEE-1-1-1: Bom dia Lu!

E-1-1: Eu queria agradecer a sua participação, né,é, por você já preencheu o questionário, já preencheu o termo de consentimento, é, eu queria ressaltar a importância das respostas suas na nossa entrevista de hoje. Elas vão ser feitas em uma gravação de áudio, porque depois eu vou precisar fazer a transcrição, né, para poder estar analisando os dados fazendo relação com a minha pesquisa, para meu embasamento teórico.

AEE-1-1-2: Tá.

E-1-1: Agente tem um acordo de sigilo com relação aos dados coletados e a qualquer momento você pode ter acesso a todos os dados da entrevista e da pesquisa. Ahh. Você a qualquer momento pode interromper, né, para poder esclarecer algumas dúvidas. Estou te entregando, agora a folha com as tematizações, né, e além, dessas perguntas, dessas questões, se você quiser falar mais alguma coisa o espaço está aberto.

AEE-1-1-3: Claro! Para mim é um prazer poder contribuir com esta pesquisa, eu acho que é uma área que precisa de muito estudo, e, quanto mais agente estudar, trocar ideias, eu acho que agente melhora a nossa caminhada como professor de AEE.

E-1-1: Agente ta aqui para caminhar junto, né?

AEE-1-1-4: Huhum.

E-1-1: Então, essa pesquisa minha tem um caráter reflexivo e colaborativo, porque eu faço parte do grupo, né.

AEE -1-1-5: Huhum.

E-1-1: Então agente ta aqui para somar.

AEE-1-1-6: Isso é importante!

E-1-1: O trabalho. Então vamos lá! Primeira questão.

OBS: O telefone da entrevistada tocou, foi necessária uma pausa.

E-1-1: Então vamos lá, retornando! É a primeira tematização: “Quais os objetivos...quais os motivos que a levaram a ser professora de AEE?”

AEE-1-1-7: O maior motivo foi o grande desafio, que eu vislumbrei nesse caminho do AEE. Eu estava em uma faz da minha carreira que eu já estava acomodada e eu gosto, eu sou movida a desafios. Eu achei que seria muito interessante ser professora de AEE e, e, eu como professora de Português, de Língua Portuguesa eu vislumbrei trabalhar com as pessoas com surdez, então foi assim, o meu maior motivo foi o desafio.

E-1-1: Você é muito aventureira?

AEE-1-1-8: Sou, eu gosto de desafios, eu não gosto de rotina na minha vida, então eu gosto de estar sempre buscando, aprendendo, conhecendo, estudando, fazendo coisas novas.

E-1-1: Ok. A segunda agora: “Quais os saberes necessários à prática educativa de alunos surdos?”

AEE-1-1-9: Bom, primeiro você tem que saber a língua deles, né, LIBRAS, para poder manter uma comunicação, e depois, é, nas aulas de Libras, né, para a aula em Libras você tem que ter conhecimento das matérias que você vai trabalhar com eles, e nas aulas de L2, eu acho que você tem que ter conhecimento da Língua Portuguesa, acho que isso é importante. O conhecimento da Língua Portuguesa, do funcionamento da língua, da estrutura da língua. Tem que saber um pouco da vida deles, do funcionamento, da forma como eles aprendem, como pensam, ahh, da cultura deles, do mundo deles, eu acho que você tem que ter um conhecimento deles, para você conseguir, para conseguir aprender a forma com que eles aprendem, como eles pensam, para poder chegar mais fácil, ahh, traduzir um pouco melhor o conhecimento para eles.

E-1-1: Ok. E quais os desafios para essa prática?

AEE-1-1-10: Ahh, os desafios são muitos, primeiro porque você vai ensinar uma língua, né, falando de L2, você vai ensinar uma língua que é completamente diferente da língua deles. Você vai ter que ensinar praticamente todo o vocabulário porque eles não, eles sabem que mesa, o sinal de mesa, o que é mesa, mas como se registra isso, então você tem que ensinar todo o vocabulário da língua portuguesa para eles. Um desafio muito grande também é que eles estão inseridos em escola que não são bilíngues, então esse trabalho fica praticamente, todo sozinho para você.

E-1-1: O que é escola bilíngue?

AEE-1-1-11: A escola bilíngue é a escola que fala a língua deles, né, uma escola que fale duas línguas, se tem um aluno que fala uma outra língua, esta escola tem que estar preparada para falar a língua desse aluno e a língua portuguesa, né, no caso de uma escola que tem Libras e tem Língua Portuguesa, uma escola onde tenha pessoas, professores que conseguem se comunicar sem precisar de um intérprete, né, uma escola que tem um diretor que consegue falar um “bom dia” em Libras para esse menino, que consiga, um professor que consiga perguntar se ele está entendendo, né.

E-1-1: Você acha que o sistema favorece a inclusão desses alunos?

AEE-1-1-12: Eu acho que, em parte favorece, mas ainda têm muitos entraves, eu acho que essas crianças... favoreceu a partir do momento que colocou a matrícula para eles, né, que eles estão na escola regular, mas eu acho que ainda falta um caminho a ser percorrido. Ainda falta, eu acho que não sei se seria o sistema, ou seriam as pessoas.

Porque eu acho que a inclusão vem de dentro, né. Não adianta o sistema brigar, se tem pessoas, ali que não acreditam.

E-1-1: E no caso, o sistema fornece capacitação para vocês?

AEE-1-1-13: Fornece, fornece, eu já fiz vários cursos pelo MEC, agora por exemplo, aqui está tendo um curso de Libras pelo Instituto.

E-1-1: Huhum.

AEE-1-1-14: E eu também a partir do momento que eu quero, eu não preciso esperar o sistema me, me, oferecer, né. Eu corro atrás, eu busco, né.

E-1-1: E com relação a carga horária sua como docente no AEE, é suficiente?

AEE-1-1-15: Ahh, então, como L2 eu acho também que é um grande desafios, porque eu tenho duas aulas de Língua Portuguesa por semana, para apresentar todo o vocabulários de Língua Portuguesa para ele, eu tenho que ensinar tudo para ele, eu acho muito pouco. Eu tenho autonomia para, de dar as aulas todos os dias, mas ao mesmo tempo, se eu tenho aula no contra-turno todos os dias, esse alunos vem todos os dias, entendeu?

E-1-1: Huhum.

AEE-1-1-16: Então é assim duas a três vezes por semana. Eu acho pouco, teria que ser todos os dias, mas agente não consegue isso com os alunos.

E-1-1: Ok. “Como você lida com os desafios?”

AEE-1-1-17: Nossa, com muita pesquisa, com muita busca, com muita troca, eu tento ler muito, pesquisar muito, troco com os professores, converso com colegas que possam me ajudar a compreender, com professores de sala de aula.

E-1-1: Jóia! Agora, vamos lá: “ Como você entende a frase: Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas? Pensando nesse aluno surdo”

AEE-1-1-18: Bom, eu, eu, eu sinto uma responsabilidade muito grande por eles, porque eu acho que é minha função ensiná-lo a Língua Portuguesa, né, porque eu escolhi esse caminho, e eu acho super importante ele saber essa língua portuguesa para ele se tornar um cidadão atuante na sociedade, porque a sociedade que ele vive, é uma sociedade letrada na língua portuguesa, né, então ele precisa saber, ele precisa dominar essa língua portuguesa para ele ser um cidadão e atuar e fazer suas escolhas e eu me sinto muito responsável por isso.

E-1-1: Huhum, e como você compreende a proposição: A escola atuam como um local de permanente aprendizagem, a interação leva a colaboração e a produtividade. Considere a tríade: professor - aluno surdo - conhecimentos.

AEE-1-1-19: É, essa tríade professor – aluno surdo – conhecimento, considerando o professor, o professor da sala de aula, eu acho que é ainda, o professor de sala de aula de aluno surdo ainda tem uma grande distância e o conhecimento fica meio vago aí nesta distância, né, porque quem...esse conhecimento para chegar ao aluno surdo, o professor precisa de um intérprete, aí a questão a questão da escola bilíngue que eu te falei.

E-1-1: E os professores de sala comum estão preparados para receber esses meninos surdos em sala de aula?

AEE-1-1-20: Não, não, eu não conheço nenhum, eu não conheço nenhum que tenha acesso, vamos dizer assim, que tenha uma comunicação com esse aluno sem precisar de um intérprete. Não tem, não tem.

E-1-1: E com relação a você, como professora de AEE, esse aluno surdo e o conhecimento?

AEE-1-1-21: Então, é...eu tento passar, mas como eu te falei, é um desafio, porque é muito conhecimento para uma pessoa sozinha, e pouco tempo, entendeu? Eu acho que se a escola caminhasse mais junto com o professor de AEE, se a escola fosse uma escola bilíngue o trabalho do professor de AEE, acho que fluía mais rápido, fluía mais. Então eu acho que fica muita carga, muita responsabilidade para um professor só, o professor de sala de aula ainda não assumiu essa responsabilidade com esse aluno.

E-1-1: Huhum.

AEE-1-1-22: Ele, entendeu? Tem que ter com ele um intérprete para ajudar.

E-1-1: Então a inclusão está acontecendo?

AEE-1-1-23: Não de forma efetiva, eu acho que ela está caminhando, mas não de forma efetiva. Posso dar um exemplo?

E-1-1: Pode, claro!

AEE-1-1-24: Hoje, por exemplo, a, um funcionário da escola me chamou porque um aluno surdo aqui da escola chegou atrasado. Aí ela falou assim que:

__Você, por favor, você fala, pra, para esse aluno, que ele não pode chegar atrasado, porque se ele chegar atrasado três vezes, ele vai ter que, sem justificativa, ele vai ter que ficar cumprindo um horário além.

Quer dizer, é uma função da escola, ela precisou do professor de AEE para fazer isso.

E-1-1: Huhum.

AEE-1-1-25: Não é, olha a falta de uma escola bilíngue, entendeu?

E-1-1: Entendi!

AEE-1-1-26: A escola tinha que saber, a escola não tem comunicação com esse aluno, nenhuma.

E-1-1: Então no caso da escola aqui, é o aluno, o intérprete e o professor de AEE?

AEE-1-1-27: É, esse aluno tem comunicação com o intérprete e com o professor de AEE.

E-1-1: E com relação ao social dele, aqui na escola com os colegas, com os pares?

AEE-1-1-28: Ah... com os colegas é tranquilo, com os colegas é tranquilo, alguns já sabem alguns sinais, mesmo os que não sabem eles estabelecem uma comunicação entre eles.

E-1-1: Huhum.

AEE-1-1-29: Com os colegas é bem tranquilo.

E-1-1: Ok. Teria mais alguma coisa que você gostaria de pontuar, que não foi solicitado?

AEE-1-1-30: Não, acho que no momento eu não tenho nada não!

E-1-1: Tudo bem Alexandra, eu gostaria de agradecer a sua participação, né!

AEE-1-1-31: Eu que agradeço Lu! Agradeço e desejo boa sorte, e depois eu quero saber das trocas.

E-1-1: Ah, pode deixar, os dados vão estar à disposição, e assim que agente tiver a análise pronta eu trago para você.

AEE-1-1-32: Tá. Muito obrigada!

E-1-1: Tá jóia, muito obrigada.

ANEXO – 03

ENTREVISTA PROFESSOR DE AEE 2 (fase 1)

E-2-1: Entrevistador com sujeito 2 - primeira fase
--

AEE-2-1: Sujeito 2 - primeira fase

E-2-1: Boa tarde Virgínia!

AEE-2-1-33: Boa tarde.

E-2-1: Aqui, eu queria agradecer a sua participação, primeiro por ter preenchido o questionário inicial, né. Queria ressaltar a importância, é.., das suas respostas para a minha pesquisa. Nós estamos fazendo a sua entrevista com gravação em áudio para que eu possa analisar, né, o seu dizer a respeito da minha temática. Todos os dados coletados, e, e, agente faz sigilo, né, e você a qualquer momento pode ter acesso a eles. E no caso se você quiser me interromper durante alguma tematização, não tem problema, tá. Qualquer dúvida que você tiver também, ao longo das perguntas. Vou estar te entregando a folha com as tematizações, tá.

AEE-2-1-34: Tá jóia!

E-2-1: E no final se você quiser falar algo mais que eu não tenha questionado, o espaço está aberto.

AEE-2-1-35: Huhum, ta jóia.

E-2-1: Vamos lá. Primeira: Quais os motivos que a levaram a ser professora de AEE?

AEE-2-1-36: Então, na verdade, é.., eu já era professora assim, a uns três anos mais ou menos, professora regente de língua portuguesa e aí, atuando no município, na rede municipal, eu tive um aluno com surdez profunda bilateral e na época eu não tinha o menor conhecimento de Libras, nem de L2, nem de AEE, não tinha conhecimento, assim, relacionado a educação inclusiva. A minha formação era em Letras, fiz pós graduação em Letras, enfim, e aí com esse aluno, que eu comecei a, a...,,despertar um pouco para esse lado da inclusão. É... eu dei aula para ele de fevereiro a junho sem intérprete, não tinha intérprete, e, mas eu levava bem a aula, agente, ele tinha uns amigos que se comunicavam muito bem com ele em Libras, e aí essa era a minha estratégia, né, ver aqueles meninos que tinham a Libras bem fluente perto dele para facilitar também, a minha comunicação com ele. E ele era muito oralizado, bem oralizado, então ele conseguia fazer leitura labial e responder de forma oral. Então as aulas eram tranquilas. Aí em junho chegou o intérprete, aí facilitou mais ainda o meu trabalho. e aí, a partir daí que eu comecei a ter, assim, um, um interesse né, que eu comecei a olhar um pouco para esse lado da inclusão, e aí na época, mais ou menos em outubro, teve uma seleção para professores de AEE da rede municipal, aí eu resolvi me inscrever, aí teve lá as entrevistas, o processo seletivo, né, e aí eu passei, fui chamada e to no AEE até hoje.

E-2-1: Esse processo seletivo é feito através de prova, como é que funciona?

AEE-2-1-37: Não, foi uma entrevista, é..., uns testes psicológicos e algumas questões assim, acho que tinha, alguma coisa escrita, mas não tinha assim, por exemplo uma temática, a ser estudada, não, era mais para ver o perfil mesmo do professor. Se tinha perfil para atuar no AEE ou não.

E-2-1: E atualmente você gosta da sua profissão?

AEE-2-1-38: Huhum, gosto muito! Gosto bastante!

E-2-1: Viu. Agora a segunda: Quais os saberes necessários à prática educativa de alunos surdos?

AEE-2-1-39: Então, é, com relação aos saberes necessários, eu penso que primeiro é a gente conhecer o aluno, né, porque quando a gente pega um aluno com surdez, cada aluno é diferente um do outro, né. Então às vezes, o aluno nasceu surdo, o outro adquiriu a surdez com o tempo, então, varia muito, então, pra mim, o primeiro saber que a gente tem que ter é conhecer esse aluno, né. Então, a gente faz um estudo de caso, chama a família, chama a mãe do aluno, né, tem uma série de perguntas, uma espécie de anamnese, né, e a gente começa a conhecer um pouquinho mais sobre ele. Né, as preferências dele, o que que ele gosta, os assuntos que ele tem interesse, enfim, aí depois que a gente já conhece um pouco dele eu acho que um outro saber necessário é conhecer um pouco sobre a deficiência, né, auditiva, sobre a questão da surdez, é o que que envolve, com relação à escola, o que é ter um aluno com surdez na sala de aula, com relação a, a.. como lidar com esse aluno, né, enfim, conhecer Libras é fundamental, mesmo que esse aluno não tenha o conhecimento de Libras, que ele vá adquirir a partir da professora de AEE, é muito importante que a professora conheça, tenha uma certa fluência e possa estabelecer uma comunicação com ele, ou iniciar uma comunicação em

Libras caso ele não tenha, seja muito criança, enfim, é estar sempre atento a artigos, livros relacionados a inclusão, relacionados a surdez, fazer cursos também, relacionados a língua portuguesa para surdos, né, são saberes que vem assim, sempre para contribuir com a prática como professora de AEE.

E-2-1: Certo. Qual que é a influência, quais os saberes que você utiliza da Letras para o ensino da segunda língua?

AEE-2-1-40: Ah..., na verdade assim, é...é...é...bem voltado para o L2, né? É bem voltado mesmo para o L2, então, é...porque o aluno com surdez ele tem... a língua portuguesa escrita para ele, tem uma defasagem mesmo, a maioria deles, né, dos alunos em geral. Sempre tem uma defasagem porque a Libras que é a língua materna deles, a estrutura da Libras é muito diferente da Língua Portuguesa. Então, m na hora que ele vai escrever, ele acaba, ah...deixando de colocar preposição, troca às vezes artigos, coloca às vezes o artigo feminino as vezes no lugar do masculino, ele faz umas trocas que na língua portuguesa escrita ou falada não são muito bem aceitas, né. Então é esse conhecimento da minha graduação em Letras, é me ajuda muito na hora de atuar com o L2 especificamente.

E-2-1: Beleza. A terceira agora: Quais os desafios para essa prática?

AEE-2-1-41: É... os desafios são muitos, né, são muitos porque os alunos são muitos diferentes um do outro, então, vamos supor que você pegue um aluno com surdez na educação infantil é uma coisa, no ensino fundamental é outro, depende muito se o aluno nasceu com essa surdez ou se adquiriu, né. Se ele tem um trabalho com fono, e ele é oralizado ou não, se ele tem fluência em Libras, então, tudo é muito peculiar, cada um tem a sua peculiaridade, né. Então os desafios, é justamente assim, conhecer cada aluno, saber como atuar com ele, saber as preferências dele, porque o trabalho no AEE, a gente sempre parte, assim, do interesse maior do aluno, né. Então, assim se um menino, por exemplo tem cerca de 12 anos e gosta muito de futebol, então, vamos partir daí, vamos começar a estudar daí, vamos ver para que time ele torce, tentar sinalizar o nome dos jogadores, a cidade que os jogadores, que vai acontecer os jogos, enfim, estar sempre dentro do, das preferências do aluno, então, os desafios são esses. Conhecer cada um, cada preferência e trabalhar ali com cada singularidade, de cada aluno.

E-2-1: E puxando essa pergunta: Como você lida com os desafios?

AEE-2-1-42: É, na verdade, eu penso assim, que a gente tem que estar muito calma, né, muito serena, tentar controlar a nossa ansiedade, porque eu acho, que é até um mal de professor, ser muito ansioso, querer o resultado muito rápido, então é tentar manter sempre calma, tentar tranquilizar o aluno, né, e conhecendo a cada dia esse aluno e, ...aprendendo com ele, né, aprender muito com a mãe, né, com a família, é, então é isso, lidar com os desafios é isso, é viver cada dia com calma, né, cada dia como o seu desafio.

E-2-1: Ok. Como você entende a frase: Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

AEE-2-1-43: Huhum, essa frase, no meu entendimento, ela tem assim, vários sentidos, né, pode ser, se tiver no contexto social, vai ter um sentido, no contexto familiar outro, é, é eu vou tentar falar, mais no contexto escolar, ta! E...principalmente envolvendo professora de AEE e o aluno surdo, né. É, como professora, eu penso que, nós somos

sempre responsáveis, nós professores, né, por aqueles alunos que nós cativamos, né, a partir do momento que uma professora de AEE, ela, consegue ter um laço com o aluno, ela consegue manter uma interação com esse aluno, ela se torna responsável por ele. E é uma responsabilidade que não é, apenas naquele momento, naquele ano, naquele mês, que ela tá fazendo determinado trabalho, mas é uma responsabilidade, assim, para a vida, né, é uma responsabilidade eterna, porque tem saberes, tem conhecimentos que são adquiridos, ali, ali, no atendimento educacional especializado que aquele aluno vai levar pro resto da vida, então, é uma responsabilidade eterna, não é, é um vínculo que de certa maneira, ele permanece por toda a vida.

E-2-1: E agora por último, Como você compreende a proposição: A escola atua como um local de permanente aprendizagem, a interação leva a colaboração e a produtividade. Consideremos a tríade: professor-aluno surdo-conhecimento.

AEE-2-1-44: É...eu concordo muito, né com a primeira frase, “A escola atua como um local de constante aprendizagem”, eu penso que é isso mesmo, a escola, ela tem que envolver a aprendizagem, né, ela tem que envolver estudo, conhecimento e crescimento dos alunos, né, então, ela atua como um local de permanente, de permanente aprendizagem mesmo. E a interação entre alunos, a interação entre professor-aluno; família-escola; toda comunidade escolar, né ela leva a essa colaboração e consequentemente a uma produtividade. Penso que a gente já passou da época de que tinha-se o professor que era o dono do conhecimento, ele era, só ele que sabia, né, só ele que falava, né, isso é bem antigamente. Hoje eu penso que a escola é muito mais flexível, né, os alunos, eles colaboram, eles trazem o conhecimento de casa, as vezes relacionadas as tecnologias, ou então conhecimento de mundo mesmo, então os alunos trazem essa informação e é naquela interação, naquele dia-a-dia na escola, professor-aluno, família, né, direção, equipe pedagógica, enfim, que vai se criando a produtividade, cada vez mais, então eu penso, que...essa colaboração ela é viável, ela é rica, tanto para os alunos quanto para os professores, que no fundo todo mundo sai ganhando, né, e... com relação a tríade professor-aluno surdo-conhecimento eu penso da mesma forma, né, o professor de AEE ou mesmo o professor regente, ele tem que tá aberto pro conhecimento que o aluno traz, o conhecimento de mundo. Esse aluno surdo, ele tem muito pra trazer pra escola, né, tem a história de vida dele, tem a percepção que ele tem do mundo, né os conhecimentos que ele tem. Então ele trazendo e interagindo com toda a comunidade, com a turma, com o professor, né as experiências que ele tem no AEE, no contra-turno, ele, é, é...compartilhando isso na escola, gera sempre mais conhecimento, tanto para ele aluno surdo, quanto pra os colegas, os professores, enfim para todos.

E-2-1: Tá jóia, você tem alguma coisa a mais que você gostaria de colocar na nossa entrevista?

AEE-2-1-45: Não, acho que não. Tá tudo certo.

E-2-1: Tá! Eu gostaria de agradecer a sua participação e assim que os dados estiverem sido analisados, a gente te envia, né e você dá uma olhadinha.

AEE-2-1-46: Tá, brigada.

E-2-1: Obrigada, viu!

ANEXO – 04

ENTREVISTA PROFESSOR DE AEE 1 (fase 2)

E-1-2: Entrevistador com sujeito 1 - segunda fase

AEE-1-2: Sujeito 1 - segunda fase da pesquisa

E-1-2-47: Boa tarde Alexandra!

AEE-1: Boa tarde Lu!

E-1-2: Tudo bem?

AEE-1-2-48: Bem, e você?

E-1-2: Então, nós vamos agora para a segunda fase, é, da minha pesquisa, né, que como é um trabalho de, a metodologia que eu estou usando, é pesquisa ação, então, agente precisa passar por um processo, né.

AEE-1-2-49: Huhum.

E-1-2: No nosso caso, foi à primeira entrevista, a segunda hoje e, nós vamos marcar depois, uma terceira, onde vai estar encontrando os dois sujeitos, né, você e a outra professora. Então, o que nós vamos fazer, a proposta de hoje, é a gente estar, eu estar questionando você um pouquinho a respeito das suas respostas.

AEE-1-2-50: Tá

E-1-2: Então eu vou utilizar alguns trechos que você respondeu na primeira fase e, eu quero que você demonstre alguns posicionamentos acerca das suas respostas.

AEE-1-2-51: Tá bom!

E-1-2: Tudo bem?

AEE-1-2-52: Tudo bem!

E-1-2: Então, com relação à tematização 1: “Quais os motivos que o levaram a ser professor no AEE? Eu coloquei aqui, “Eu acho que...” foi um trecho seu, né: “Eu achei que seria muito interessante ser professora de AEE e, e, eu como professora de Português, de Língua Portuguesa eu vislumbrei trabalhar com as pessoas com surdez” com relação ao seu enunciado, gostaria que você argumentasse um pouco mais sobre os ser professor de AEE, e, em específico para alunos com surdez.

AEE-1-2-53: É, os alunos com surdez, eu posso dizer que foi a minha porta de entrada para o AEE. Porque eu entrei no AEE, eu vislumbrei, eu quis entrar por conta deles. Porque eu achei que seria da minha área, eu achei que seria legal, um novo desafio, a língua portuguesa, eu continuaria na minha área, português, mas trabalhando de uma forma diferente, NE, uma proposta diferente, um desafio novo, dentro da minha área.

E-1-2: Mas assim, teve algum estopim no sua carreira, ou alguma coisa a mais que te chamou a atenção, para você querer ir para essa área?

AEE-1-2-54: É, eu estava numa fase de mesmice, NE, uma fase em que eu queria um desafio novo. E coincidiu com o surgimento do AEE na rede municipal, o início do AEE na rede municipal. Então surgiu numa fase, onde eu queria um novo desafio, e o novo desafio apareceu nessa mesma época.

E-1-2: Certo, então vamos lá..

AEE-1-2-55: Eu acho que foi por aí,e, assim, pelos alunos com surdez, então eu pude aliar a minha prática, a minha área, porque eu tava, eu tava em uma função fora da minha área, estava na direção de uma escola, eu não estava trabalhando com a língua portuguesa. (toque de celular). Eu não estava trabalhando na minha área, a minha primeira área que é a língua portuguesa. Então, então, eu estava sentindo falta disso.

E-1-2: Huhum.

AEE-1-2-56: De trabalhar com a língua portuguesa, com o que eu tinha escolhido.

E-1-2: Então, você chegou a ter algum aluno com surdez, nos seus anos e ensino da língua portuguesa?

AEE-1-2-57: Não, não, nunca tive em sala de aula regular, nunca tive.

E-1-2: Tá certo, então agora a segunda, a tematização era: “Quais os saberes necessários à prática educativa de alunos surdos?” Como sua aula é organizada para o ensino de L2, e, existe algum gênero específico em seu trabalho, e se existe, como você compreende esse gênero?

AEE-1-2-58: Não, não, eu não cheguei a trabalhar com um gênero com eles, porque eu não consegui, os alunos que eu tive até então, eles já começaram nos anos finais, vamos dizer assim, então, quando eu conseguia estruturar a frase, período, com eles, que daria para trabalhar gênero, eles saíram da rede municipal, então eu não consegui alcançar isso.

E-1-2: Então, você pode exemplificar, para a gente compreender um pouquinho mais?

AEE-1-2-59: Como é na prática?

E-1-2: Isso!

AEE-1-2-60: Os alunos quando chegam pra mim, para eu trabalhar, eles têm uma defasagem muito grande da língua portuguesa, eu tenho que ensinar, o que agente não ensina para aluno ouvinte. Então, tem que mostrar o vocabulário para ele, tem que ensinar, até eles aprenderem, todo, todo não, mas uma grande maioria, uma grande gama de vocabulário, vamos dizer assim , então isso gasta muito tempo. Então eu consigo trabalhar com eles: o vocabulário, a flexão verbal, a estruturação de frase, a estruturação de um período, pronto, aí, aí, eles já saíram da rede municipal.

E-1-2: Então eles vão para o estado?

AEE-1-2-61: Vão para o estado. Agora não, agora eu já estou com um aluno desde o 5º ano, tenho um aluno do 5º ano comigo. Eu acho que com esse eu vou conseguir avançar um pouco mais.

E-1-2: Com relação a esses alunos surdos, que foram para o estado, você sabe dizer se, é, é, você teve conhecimento de algum aluno que conseguiu ir além?

AEE-1-2-62: Não, não tive notícia.

E-1-2: Não teve notícia.

AEE-1-2-63: Não, não tive notícia. Eu tive notícia de uma que parou, mas desses que continuam, não tive notícia.

E-1-2: Não, né.

AEE-1-2-64: o Estado não é muito agregado a prefeitura, a gente não tem muita prosa.

E-1-2: Certo. Então vamos na próxima. “Como você lida com os desafios? Na sua última resposta você colocou que lida com os desafios através de “ pesquisas, trocas e conversas com colegas são formas que você utiliza para lidar com os desafios. Considerando que, de acordo com sua fala, o seu trabalho é solitário com o aluno surdo, o que mais poderia ser feito?”

AEE-1-2-65: Ahh, eu acho que a escola deveria ter um trabalho coletivo, é o aluno no momento de AEE, o aluno estando em sala de aula, no momento de escola, eu acho que a escola devia sentar pra pensar, para discutir esse aluno, e não acontece. Em reuniões que tem de escola esse aluno jamais é citado. É um aluno que não dá trabalho de disciplina, NE, então é um aluno que não pé citado, que não dá, que não é motivo de discussão.

E-1-2: Se a gente for pensar, me corrija se eu estiver errada, a escola não trabalha como uma equipe?

AEE-1-2-66: Para esse aluno não!

E-1-2: E esse aluno, ele tá então, inserido ou incluído?

AEE-1-2-67: Tá inserido, tá inserido, sem dúvida tá inserido.

E-1-2: A próxima, “Como você entende a frase: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas" Considerando o excerto: “eu acho super importante ele saber essa língua portuguesa para ele se tornar um cidadão atuante na sociedade”. Faço um questionamento: Se o sujeito utilizar apenas a LIBRAS, ele não será um cidadão?

AEE-1-2-68: eu acho que na nossa sociedade ele não seria um cidadão atuante, porque, para que você seja cidadão você tem que interferir na sociedade em que você vive, né, de alguma forma, você tem que ter os seus direitos e seus deveres e, interferir de uma forma positiva na sociedade. Eu não vejo como tem essa intervenção, da pessoa com surdez, se ela não interage, onde ele vai ele não é entendido, não há uma troca, não há uma comunicação.

E-1-2: Aqui na cidade não tem nenhum grupo?

AEE-1-2-69: Então, só na pastorais de igreja, né, mas eu acho que fica muito limitado. No comércio, na escolha de um candidato, ele sempre vai precisar de alguém, de um apoio, né! Ele não é um cidadão independente, atuante. Então eu acho que não! A nossa sociedade é da língua portuguesa, é pautada na língua portuguesa.

E-1-2: E a última agora:” Como você compreende a proposição: “*A escola atua como um local de permanente aprendizagem, a interação leva a colaboração e a produtividade*”. Consideremos a tríade: professor – aluno surdo - conhecimento.” No trecho: “esse conhecimento para chegar ao aluno surdo, o professor precisa de um intérprete”. Considerando o intérprete como mediador da transmissão de conhecimento, como alunos da Ed. Infantil e do Ensino Básico adquirem conhecimento, se nós não temos essa peça fundamental na rede municipal de Três Corações?

AEE-1-2-70: É agora que eu entendi melhor essa pergunta. Os pequenininhos, eles, eles não tem interpretem, porque eles não tem uma língua, eles já chegam na escola com um buraco, na educação deles, pois eles tinham que chegar na escola dominando a sua língua, que é Libras, que é papel da família. Se a família identificou que tem uma criança, uma aluno com surdez, um filho com surdez, a primeira coisa que eles tem que fazer, se optou por deixar, por continuar com a surdez e não fazer o implante, então vamos aprender a língua dele. Então ele chega na escola, aí que ele vai aprender a língua, então se eu coloco um intérprete para uma criança que não sabe Libras, a função do intérprete vai ser desviada, ao invés de ser intérprete ele vai ser professor de Libras, né, e o conhecimento desses pequenininhos, eu acho que é mais um conhecimento prático, coordenação motora, é, é, o recorte, é o conhecimento das letras, das sílabas, né, né, esse conhecimento maior que é o conhecimento de mundo, ele adquire a partir do 6º ano, ou quando ele dominar a Libras, né, aluno de 4º, 5º ano.

E-1-2: É um tempo muito longo, né!

AEE-1-2-71: É. O tempo deles é um tempo mais lento, né de apreensão de conhecimento, de tudo, eu acho, que o tempo deles é um tempo mais lento.

E-1-2: Se a gente, já pensam, que os alunos dito, os ouvintes,, considerados entre aspas normais, é, quando tem uma dificuldade de aprendizagem, é no 3º ou 4º ano, já vai se arrastando para o ensino fundamental e o médio, imagina esses alunos surdos, né!

AEE-1-2-72: Eu acho que a lacuna desses alunos com surdez, é muito maior, eles tem muito mais lacunas nesse processo, tem muita lacuna. Fica difícil suprir, às vezes a gente tenta suprir uma ou outra mas, completo, esse processo completo, pleno eu acho que eles não conseguem, devido a estrutura de nosso ensino, a falha da família, a família eu também acho que é muito importante.

E-1-2: O sistema funciona?

AEE-1-2-73: É, é, é, é, a família é muito importante, não tem nenhuma família de aluno meu, eu tenho agora uma, uma mãe que sabe Libras, o resto não sabe. Como que eu tenho um filho com surdez e eu não vou saber a língua deles.

E-1-2: Como que se comunica com o filho, né!?

AEE-1-2-74: Como!? Como!? Se comunica por gestos, estabelecem uns gestos, mímicas, mas e um entendimento, né?

E-1-2: Fica muito longe, né!

AEE-1-2-75: Eu acho que fica muito difícil.

E-1-2: Certo. Agora nessa fase, as tematizações terminaram. O que nos vamos fazer agora, é, eu vou estar utilizando algumas respostas dadas pela outra entrevistada, só que a gente vai fazer uma brincadeirinha, assim, tipo um sorteio. Eu trouxe aqui cinco tematizações, cinco respostas dessa outra colega, ou colega, eu não sei se é homem ou mulher. Você vai escolher um número, e eu vou estar lendo essa resposta para você. E você vai se posicionar acerca da resposta desse colega.

AEE-1-2-76: De um a cinco?

E-1-2: De um a cinco.

AEE-1-2-77: Três.

E-1-2: Três. É a tematização: como você lida com os desafios? Manter sempre calma, tentar tranquilizar o aluno, né, e conhecendo a cada dia esse aluno e, ...aprendendo com ele, né, aprender muito com a mãe, com a família, é, então é isso, lidar com os desafios é isso, é viver cada dia com calma, né, cada dia como o seu desafio. Eu gostaria que você refletisse sobre o dizer do outro entrevistado e se posicionasse.

AEE-1-2-78: É, eu não acho que esse desafio tire a nossa calma, mas tira assim, eu posso dizer que impulsiona, para mim impulsiona. A querer buscar, a querer aprender, então, assim, eu não quero ficar calma, eu quero ficar desafiada. Entendeu? Eu quero aprender, buscar, eu quero ler, eu quero estudar, eu quero buscar informações, conversar com a família, informar a família, mais do que conversar, a família, eu acho, ela é leiga nesse processo. Né, aprender muito com o aluno, eu acho que, que, a mim, eu não quero calma, eu quero desafios, eu quero ser instigada, eu quero buscar.

E-1-2: Certo. Teria alguma coisa que você gostaria de falar a mais, que eu não te perguntei, que te interessa?

AEE-1-2-79: Me interessa, uma parceria assim, eu acho que seria interessante a gente ter um apoio, que não seja da rede, de alguém, é, não sei, eu ah Lu, eu não sei, fiquei surpresa com essa (risos) Ahh, o que eu sinto falta, eu sinto falta de textos, eu sinto falta de livros, entendeu, é tudo muito novo, né! Eu sinto falta de informações, eu sinto, eu gostaria. Eu gostaria de ter mais, de ser mais acessível. Porque, eu até que busco, mas eu não encontro. Eu não encontro muitas respostas para as minhas perguntas.

E-1-2: São poucos os estudos na área.

AEE-1-2-80: São poucos os estudos na área, eu acho que tá, tá tudo muito novo. Tá todo mundo buscando.

E-1-2: Até mesmo capacitação, específica na área de língua portuguesa para surdos, não é?

AEE-1-2-81: Um livro, um embasamento, né, você tem a Linguística, mas não própria para surdo, né, né, você da Língua Portuguesa, mais eu quero mais voltada área esses, tem muito de português para estrangeiro, mas eu não acho que seja o caso, né, que eles associam muito. Tem até um livro de Português para estrangeiro que alguém, tem

peessoas que usam esse ensino par surdos, mas eu acho que eu queria alguma coisa mais específica, mais embasamento no estudo, na teoria, mais uma teoria específica.

E-1-2: Ahh, tá joia, eu gostaria de agradecer a sua participação, né, nessa segunda fase, lembrando que a gente tem mais uma fase, né, que a gente vai estar encontrando um pouquinho mais pra frente. Obrigada viu!

AEE-1-2-82: Por nada, estou disponível.

E-1-2: Obrigada

ANEXO – 05

ENTREVISTA PROFESSOR DE AEE 2 (fase 2)

E-2-2: Entrevistador com sujeito 2 - segunda fase

AEE-2-2: Sujeito 2 - segunda fase da pesquisa

E-2-2: Bom dia Virgínia!

AEE-2-2-83: Bom dia, tudo bom?

E-2-2: Tudo joia! Obrigada por você ter me recebido em sua casa, né, pra gente fazer a segunda entrevista da pesquisa, né, então, vamos continuar com aquelas mesmas tematizações iniciais. Certo?

AEE-2-2-84: Certo!

E-2-2: O que nós vamos fazer hoje, é, eu elaborei alguns questionamentos, a partir das respostas suas.

AEE-2-2-85: Tá joia!

E-2-2: Tá, então vamos lá. Com relação à tematização: “Quais os motivos que o levaram a ser professor de AEE? De acordo com sua resposta na entrevista anterior, você relatou que o interesse em atuar como professora de AEE veio de uma prática sua com um aluno surdo bilateral, oralizado, que tinha amigos na sala que se comunicavam com ele. Certo?”

AEE-2-2-86: Isso mesmo.

E-2-2: Você se tornou professora de AEE, quais as suas percepções acerca da inclusão dos alunos surdos nas classes regulares, cite situações de sua atuação profissional?

AEE-2-2-87: Huum (respirou) Então , é, atualmente, no último ano, no final de 2015, eu estava atendendo uma aluna surda, tava, é, dando o momento de L2 pra ela. Já tive outros alunos surdos também, tanto na sala de aula regular como professora regente,

quanto na sala de AEE como professora de AEE também, é aiii, esqueci a pergunta (risos, ele foi ler novamente) Quais as suas percepções acerca da inclusão dos alunos nas classes regulares? Ah, então, eu vejo essa, a inclusão dos meninos como um fator positivo, seja em qualquer situação, em qualquer idade, eu penso que a surdez, ela é uma deficiência mínima. O menino tem que estar na sala de aula regular, ele tem que estar em contato com os outros alunos, com os alunos ouvintes, ele tem que estar na escola, ele tem que vivenciar tudo aquilo que os outros alunos vivenciam, né. Vai variar muito de aluno pra aluno, da idade que ele tem, da idade escolar, né, em que sala que ele tá, como é o contexto da sala de aula. Isso tudo vai modificar muito, mais é sim, primordial, o mais interessante, o principal, que o aluno esteja na sala regular, né, que ele participe da escola como um todo, que ele participe de todas as atividades, independente dele, se ele utiliza Libras, se ele é oralizado, ou como ele vai se comunicar, é no dia a dia que a gente vai descobrir.

E-2-2: E com relação a algumas situações da sua vida profissional?

AEE-2-2-88: Huhum, então, na sala regular e na recurso, as vezes a gente encontra algumas dificuldades, né, é, porque depende muito. Alguns alunos dominam muito Libras, mas não é oralizado, e as vezes tem uma certa, assim, uma certa, não, não quer muito aprender, por exemplo Língua Portuguesa escrita, eles tem uma certa, como é que fala, não tem uma vontade assim de aprender, porque pra eles, às vezes não tem muito significado, essa Língua Portuguesa escrita. Aí eles ficam muito presos a Libras mesmo. Alguns as vezes querem falar, então fazem trabalho com fono, é, então, a gente encontra alguns desafios, algumas dificuldade nesse sentido. Né, mais, é mais nesse sentido, e a gente vai buscando os interesses dos alunos, né, o tema de interesse deles, para poder ir ao pouquinhos inserindo o Português na vida deles. É isso.

E-2-2: Segunda agora: Quais os saberes necessários à prática educativa de alunos surdos? Você havia falado da importância em conhecer o aluno, suas preferências, fazer um estudo de caso, ficar atento a artigos, materiais, cursos relacionados à área, ser fluente em Libras e por último você citou a relação da defasagem do aluno surdo frente ao ouvinte e a importância dos conhecimentos específicos na área de Letras. Gostaria de saber aqui, quais os conhecimentos relacionados às suas vivências que poderiam interferir em suas aulas de L2?

AEE-2-2-89: Huhum, então, como eu falei, é muito importante, o professor, ele estar atento, estar estudando, então, estar atento a artigos, fazer cursos, buscar materiais pra auxiliar esse aluno, pra que esse aluno cresça pra que esse aluno se desenvolva. Então, é muito interessante que o professor de AEE, ele esteja em constante estudo, adquirindo sempre mais conhecimento. É, é, e com relação aos estudos, é quais os meus conhecimentos relacionados a minha vivência, que possa interferir no L2, eu acredito que são assim, esses conhecimentos de cursos mesmo, de cursos específicos de L2 que eu já participei, que eu já fiz, cursos de Libras, né, e estar sempre buscando mais pra poder trazer um pouco mais da teoria pra prática. Acho que seria isso mesmo.

E-2-2: Deixa eu só acrescentar uma pergunta ai, existe algum conhecimento adquirido, seu, antes da graduação que possa interferir em sua prática hoje?

AEE-2-2-90: É, antes da graduação, eu acho que a gente não vê muito o conhecimento, como um conhecimento técnico, assim, então talvez, mais uma experiência de vida, um conhecimento de mundo, porque a gente trás, cada indivíduo trás de sua vida, e querendo ou não vai refletir na tua atuação profissional, enfim, nesse sentido eu acredito que sim, e eu trago experiências lá de antes da graduação que interferem no meu

trabalho hoje. Agora o conhecimento técnico meu, o conhecimento mais específico aí já vem a partir da graduação pra cá, e de outros cursos que eu fui fazendo.

E-2-2: Agora a outra. Quais os desafios para essa prática? Você disse que os desafios para a prática docente seriam as diferenças entre os indivíduos, onde os alunos são muito diferentes uns dos outros. Quais outros desafios você percebe em sua prática docente, levando em consideração à escola, professores, família e a sociedade?

AEE-2-2-91: É, realmente essa questão dos indivíduos serem únicos, é realmente um desafio muito grande, porque a gente tem que conhecer o aluno pra gente poder, é, fazer um planejamento, pensar em alguma coisa, algum caminho a seguir. Agora pensando nele, levando em consideração escola, professores, família e sociedade, têm muitos outros desafios, né. Primeiro a escola, a estrutura da escola, como essa escola enxerga o trabalho da inclusão, né, se é assim uma escola bem aberta, bem flexível, é, se tem uma direção que compartilha dessas ideias de inclusão, ou não. Porque mesmo sendo lei, têm umas escolas que são mais resistentes, mais fechadas, mais, assim, aceita porque é lei, mas também não se dá assim, tão aberta, não se mostra assim, tão aberta, tão receptiva, né. Então, né, a escola, a postura da escola é muito importante. Dos professores também, tanto dos professores regentes, professor de biblioteca, né, eventual, né, todos os professores que estão ali na escola. A postura deles, a visão deles com relação a inclusão é muito importante, porque é o que vai fazer a diferença, né, como esses professores estão recebendo esse menino com surdez na escola, né. E se esses professores estão tentando entender um pouco esse mundo da surdez, se eles estão buscando cursos, para que possa favorecer a convivência na escola, tudo isso é muito importante e é um desafio, porque alguns professores estão mais abertos, mais interessados e outros nem tanto, né. E com relação a família, um desafio é trazer a família, fazer uma aliança com a escola, estar junto, andando junto, família e escola. A gente tem casos que a família é muito presente, é muito unida à escola é participativa, mas têm alguns casos, meio que a família entrega o filho pra escola e não, não preocupa muito, né. Então a escola fica muito sozinha, então eu acho que essa união, essa parceria entre família e escola ainda é um desafio, porque não são todas as famílias que estão ali, realmente presentes. E a sociedade, também essa questão de tá aberta, de tá vendo um aluno com surdez, uma pessoa com surdez como uma pessoa capaz, né, isso tudo são desafios que a gente ainda enfrenta.

E-2-2: Ok, o próximo. Como você lida com os desafios? Você se considera ansiosa?

AEE-2-2-92: Um pouco (risos)

E-2-2: No seu relato anterior, você repetiu duas vezes a palavra “calma”, relacionando-a a tentativa de controle durante o atendimento de AEE. Gostaria que você pontuasse elementos que tirariam a sua calma frente aos desafios?

AEE-2-2-93: É, quando eu falo de calmo, eu realmente me vejo um pouco uma pessoa ansiosa, é mas como eu citei também, eu acho que muitos professores tem essa ansiedade, essa ansiedade de ver o resultado, de ver o menino produzindo, enfim, eu acredito que o professor, ele tem um pouquinho isso, né, e eu, eu não me descarto não, eu me considero ansiosa sim, e pontuando os elementos que tirariam essa calma, é, assim, de repente o menino está muito agitado, aí você preparou uma coisa e não consegue aplicar aquilo, ou então você, no caso eu, não estou em um dia muito bom e aí me distraio com alguma coisa, ou alguma coisa pode tirar a minha concentração. Então, seria isso, esses seriam alguns elementos que tirariam a minha calma, essa serenidade,

porque antes de você ir para o atendimento de AEE, a gente faz um planejamento, um plano para aquele atendimento, né, seja um plano de aula, ou seja, assim, um plano semanal porque a gente pensa mais ou menos naquele aluno, mais ou menos não, a gente pensa naquele aluno e pensa no que que a gente vai trabalhar com ele, então, existe um planejamento, e aí, se as vezes alguma coisa, é, foge um pouco do planejamento, as vezes desestabiliza o que você estava pensando em trabalhar. Talvez isso tire um pouco essa calma, essa serenidade, mas isso não quer dizer que o trabalho vai parar, não, a gente vai achar outro caminho ali, para poder retomar e dar continuidade no trabalho.

E-2-2: Outra. Como você entende a frase: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas?" Você demonstrou uma relação de afeto criada com o aluno, um laço que irá durar por toda vida. Você pensa que essa responsabilidade do docente é algo já determinado pela profissão?

AEE-2-2-94: Nem sempre, na verdade, eu penso que o docente, seria muito interessante se todos os professores, né, tivessem isso em mente, que, que, o que a gente trabalha na sala recurso ou como professor regente na sala regular, muitas coisas que a gente diz, ou que a gente faz, né, ficam para a vida toda do aluno, né. Então, seria interessante que todos os professores tivessem isso em mente, que os exemplos que a gente dá na sala de aula, enfim, que isso de uma maneira pode marcar ele ali. Mas eu penso que não são todos os professores que levam por aí não. Tem alguns que chegam lá, e principalmente falando de professor regente, né, que não abraçam tanto a profissão com esse olhar. Mas no meu caso, eu tento me dedicar bastante, é, agora falando especialmente como professora de AEE, e tento colaborar o máximo possível, para que o aprendizado ali da sala recurso ele possa de fato se estender para a vida do aluno, para a vida toda. Então, essa frase, eu acho que tem tudo a ver assim com o meu, com o trabalho da sala recurso, é isso, enfim, eu acredito que seja assim sim.

E-2-2: Mais uma pergunta dentro dessa: Você pensa que o laço, o laço de afeto é uma atribuição que o professor precisa ter, para ser um docente?

AEE-2-2-95: É, afeto eu acredito que sim, eu acho que a gente tem que gostar do que faz, a gente tem que ter uma, uma, alguma coisa que te ligue ali de alguma forma carinhosa com aquilo que você faz, pra você tenha prazer em fazer, então o docente tem que ter uma relação de afeto com os alunos, com o trabalho dele, é, mas assim, também existe um limite entre um afeto e uma coisa, é, é, tem que ser uma relação entre professor e aluno, você não pode, é, passar disso, também, você querer, é, trazer assim muito pro campo familiar, por exemplo, entendeu? Uma relação aluno/professor. Mas o afeto é extremamente importante, o carinho, é, o conversar, o olhar no olho, às vezes um abraço, sabe, então, eu acredito muito na relação de afeto entre professor e aluno.

E-2-2: A última agora, relacionada a tematização, ou melhor, era uma proposição, né: "*A escola atua como um local de permanente aprendizagem, a interação leva a colaboração e a produtividade*". Consideremos a tríade: professor – aluno surdo - conhecimento. Você concordou, é, com os elementos dessa proposição. Gostaria que você falasse um pouco mais acerca de alguns conhecimentos que: os alunos, família e equipe pedagógica podem trazer de seu cotidiano que influenciariam no contexto escolar.

AEE-2-2-96: É, na verdade, eu penso assim, a gente o tempo todo, é, na vida da gente, a gente está aberto a adquirir novos conhecimentos, seja na família, seja na sociedade,

seja na escola, seja no trabalho, então, a gente está sempre numa troca de experiências constante na vida da gente. É, então os conhecimentos que o aluno pode trazer, o aluno surdo, ele às vezes conhece alguma coisa de Libras que o professor não conhece, então ele pode trazer isso pra sala de aula, pra mostrar para o professor, pros demais colegas, pra, na sala recurso ele pode trocar ideias com a professora de AEE que conhece o sinal de uma forma, e ele conhece de outro, e juntos eles vão pesquisar, né, qual que é mais usado, enfim, então, são conhecimentos que esse aluno surdo traz pra escola, né. Família, a família do aluno tem muito pra contribuir, por isso que naquela, naquela pergunta anterior eu falei do laço, essa parceria entre família e escola, né, porque a família que vai trazer pra gente informações extra escola. Então, como é que esse aluno tá em casa, como ele tá no clube, como ele tá na rua, com os amiguinhos brincando na rua, enfim, é muito importante a família trazer esses conhecimentos do dia a dia do aluno pra gente, né. E mãe, às vezes, tem uma singularidade, ali, na comunicação com o filho, isso é importante ela trazer pra gente trabalhar na sala recurso também. Vê o que que a gente pode utilizar dessa linguagem entre mãe e filho no nosso trabalho. Se agente vai redirecionar, incluir um sinal ou vai manter como tá, então é muito importante. É, a equipe pedagógica, é, muito importante que ela esteja de mãos dadas com o trabalho do AEE pra buscar conhecimento sempre, é a equipe pedagógica escola, os professores, supervisão, direção, é importante que eles tragam cursos, artigos, coisas pra gente ler, troquem ideias, se observa alguma lá no aluno, no ambiente escolar que a gente não tenha visto, pode trazer pra sala recurso, conversar com a professora de AEE, tudo isso são conhecimentos que podem trazer e favorecer o nosso trabalho. Né, é, o diretor, por exemplo, quando ele permite que o professor de AEE se ausente da escola para estar presente em algum curso de capacitação, isso é um conhecimento que a equipe pedagógica pode permitir para que o professor busque, isso também é muito interessante. Ah, seria isso.

E-2-2: Agora, para a gente finalizar, eu trouxe cinco respostas da outra entrevistada. Gostaria que você escolhesse um número de um a cinco, eu vou tá lendo essa resposta e, você se posiciona frente ao relato desse outro sujeito.

AEE-2-2-97: Tá. Um.

E-2-2: Vamos lá. O um era relaciona a quais os motivos o levaram a ser professor de AEE? A, a , pessoa respondeu: O maior motivo foi o grande desafio, que eu vislumbrei nesse caminho do AEE. Eu estava em uma fase da minha carreira que eu já estava acomodada e eu gosto, eu sou movida a desafios.

AEE-2-2-98: É pra eu comentar essa resposta?

E-2-2: Huhum!

AEE-2-2-99: Acho super interessante, porque o professor quando ele, ele tem essa percepção que ele tava, tava, já, caminhando para uma situação mais, mais acomodada, né aí, fala, não eu tenho que mexer aqui, eu tenho que dar uma sacudida, e, e, buscar novos desafios e me movimentar, eu acho que é um ponto muito positivo do professor, né, porque ser professor é isso, é a gente estar buscando desafios, é a gente estar vivo, né, pra educação. Não é estar ali naquele marasmo, né, acomodado, paradinho. Então, quando eu vejo esse professor assim, engajado, que tá buscando conhecimento, que tá buscando desafios, é não quer ficar parado, viu uma coisa ali e quer ir lá conhecer, quer buscar, né, quer contribuir, é, é, eu vejo esse professor, esse profissional como um grande profissional. Eu acho que a Educação precisa de mais professores assim. É isso.

E-2-2: Ok, Virgínia, obrigada por essa oportunidade de estar fazendo parte (iii, enrolei tudo aqui), fazer parte de nossa pesquisa, e, nós vamos estar marcando agora mais uma entrevista que a gente vai estar juntando você e a outra entrevistada, para a gente comentar um pouquinho sobre essas respostas que surgiram nesse trabalho.

AEE-2-2-100: Tá joia!

E-2-2: Obrigada

ANEXO – 03

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: _____

As informações contidas neste formulário visam a firmar acordo por escrito, mediante o qual o responsável pelo próprio sujeito objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que será submetido, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

I - TÍTULO DA PESQUISA:

Dos Insights aos sentidos: um estudo sobre o processo educativo de ensino da língua portuguesa no AEE, em Três Corações.

Pesquisador Responsável: Luciana Andrade Miranda

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Leite

II - OBJETIVOS

- Observar como os professores de AEE em L2 se representam discursivamente ao falarem de suas práticas.
 - Analisar as sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres de dois docentes do AEE.
 - Observar pistas das práticas de letramentos desses docentes, em seus modos de dizer.
 - Mapear a ocorrência de referência pessoal dos “eus” e dos “outros” no delinear da heterogeneidade, nos dizeres desses professores.

III - JUSTIFICATIVA

Com a implantação de políticas públicas, na perspectiva da educação inclusiva, ofereceu-se a esse público e aos demais, com necessidades educacionais especiais e altas habilidades/superdotação, um suporte educacional escolar, o AEE, que se intitula obrigatório, mas a sua aceitação é de caráter facultativo pelo aluno/família, sendo praticado no contra-turno. Em particular, para alunos com surdez, são oferecidos três momentos: a) de Libras (ensino da Libras – estrutura, vocabulário); b) em Libras (prévia em libras do conteúdo curricular que será ministrado em sala de aula comum); c) o L2 (ensino da língua portuguesa na modalidade escrita). Como professora, observo que existe um parcial “isolamento” linguístico no qual os alunos estão inseridos, talvez devido à interação em uma sociedade que utiliza a língua, na maior parte das vezes na modalidade verbal e/ou escrita e, ainda, aos inúmeros problemas ligados às práticas tradicionais de ensino. Diante desse contexto, emerge um questionamento: como os docentes mobilizam saberes para lidar com o processo educativo de ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2), sendo a primeira, a língua brasileira de sinais (Libras). A hipótese para esta pesquisa é a de que os professores lidam com a prática educativa subjacente somente à teoria.

IV – SUJEITOS DA PESQUISA

Professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam com alunos surdos.

V METODOLOGIA

Questionário

Roteiro temático (em áudio)

VI - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O participante da pesquisa (entrevistado) tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de tomar parte do estudo, sem qualquer prejuízo a que está sendo ou será submetido pelo pesquisador da dissertação.

Participante da pesquisa

Eu _____,
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização desse estudo. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Três Corações, _____ de _____ de 2015.

NOME(legível) _____

RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Unincor. Endereço – Av. Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas, Três Corações – MG. No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento do Mestrado em Letras, Linguagem, Cultura e Discurso.

Contato

- Avenida Castelo Branco, 82, Chácara das Rosas, Três Corações, MG.
- Email: falecom@unincor.edu.br
- Telefone: (35) 3239-1260