

(Texto a ser publicado; por favor, não o cite.)

LETRAMENTOS E IDENTIDADES NO ENSINO ESPECIAL

Izabel Magalhães (UFC/UnB/CNPq)

1. Introdução

No texto “The madness(es) of reading and writing ethnography”, escrito em resposta às resenhas da obra *Ways with words* (1983), Heath (1993, p. 256) desnuda-se como pesquisadora.

...como alguém que lê e escreve e sabe também que eu escrevo sobre pessoas que lêem e sabem que são lidas. Isso é perder palavras, não apenas duas vezes, mas muitas vezes, pois da mesma forma que em cada instância de escrita (sobre alguém, alguma coisa) há palavras perdidas e palavras ganhas, em cada leitura por cada leitor ou leitora há perdas e ganhos¹.

Da mesma forma, abordo, neste trabalho, docentes, pessoas que lêem e escrevem, sem entrar no mérito de suas escolhas textuais. Certamente, há perdas e ganhos na experiência de leitura que faço do grupo que gentilmente aceitou participar desta pesquisa (daqui em diante, *participantes*).

O propósito deste capítulo é apresentar e debater os resultados da pesquisa “Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial” (CNPq). O Ensino Especial passa por transformações profundas com a perspectiva de integração social da pessoa com deficiência. Para a compreensão adequada desse processo, é fundamental conhecer as práticas docentes. Tais práticas têm sido pesquisadas na Linguística Aplicada, porém são raros os estudos que relacionem os conceitos de discurso, letramento e identidade. Este projeto, que adota a metodologia etnográfica e a análise de discurso textualmente orientada (ADTO), teve como principal objetivo investigar os discursos, as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita)², examinando as questões que serão apresentadas a seguir. 1) Como são materializados em textos de entrevistas e em narrativas de docentes discursos sobre o Ensino Especial? 2) Que práticas de letramento podem ser inferidas dos gêneros discursivos e dos discursos em entrevistas etnográficas com docentes do Ensino Especial e em suas narrativas? 3) Que identidades docentes (inclusive identidades de gênero) são constituídas nesses textos?

Com o redirecionamento das pesquisas sobre letramento proposto por Street (1984, 2001), o debate sobre a leitura e a escrita é deslocado, de uma concepção descontextualizada de letramento como tecnologia (neutra) para um conceito plural

¹ Todas as traduções citadas aqui são de minha autoria.

² O conceito de ‘prática de letramento’ deriva da obra de Street (1984), significando os modos socioculturais que produzem significados sobre atividades de leitura e escritura, situados em relações de poder nas práticas sociais.

(múltiplos letramentos) e, principalmente, situado nos contextos local, institucional e societário. Além disso, discorrer sobre práticas de letramento – os modos socioculturais que produzem significados sobre as atividades de leitura e de escrita – demanda análise do poder. De acordo com Street (1984: 1):

Argumentarei que o que as práticas e os conceitos particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; que eles já se encontram situados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como ‘neutros’ ou simplesmente ‘técnicos’. Demonstrarei que a seleção das práticas que são ensinadas e o modo de transmiti-las dependem da natureza da formação social. As habilidades e os conceitos que acompanham a aquisição do letramento, em qualquer que seja a forma, não se originam de forma automática das qualidades inerentes do letramento, como alguns autores querem nos fazer acreditar, mas são aspectos de uma ideologia específica. A fé no poder e nas qualidades do letramento é ela própria socialmente aprendida e não é um instrumento adequado para empreender uma descrição de sua prática.

Na dinâmica social, instituições como a mídia e as universidades naturalizam discursos (representações) sobre a leitura e a escrita associados unicamente à escolarização. O letramento escolar é ideológico, porque contribui para legitimar esses discursos que determinam quem sabe ler e escrever, como se deve ler e escrever e quem está autorizado(a) a falar sobre isso (Prinsloo e Breier, 1996).

Portanto, entendendo que minha contribuição principal é para a formação de docentes, não pretendo aqui legitimar o letramento escolar que impõe determinados gêneros discursivos (Silva, 2007). Ao contrário, penso que não cabe julgar as opções de leitura e escrita dos participantes. O que se segue situa-se na perspectiva de Bakhtin (1981, 1997), de heterogeneidade da linguagem, de discurso dialógico, da contextualização e da relevância social das vozes dos participantes (Magalhães, 1995, 2003, 2006). Uma contribuição que indica sensibilidade quanto à diversidade de experiências de leitura e escrita dos participantes, direcionando-se à área de educação, é a de Ribeiro (2005). Conforme o depoimento de um estudante citado pela autora, que valorizava uma prática escolar em contraposição a outras, a boa escola era aquela em que “eles se preocupavam com a gente” (id., p. 36). Será que não é essa a chave para compreenderem-se as queixas de docentes em suas reflexões sobre a docência e o processo de construção identitária? Até que ponto a preocupação com o outro não significaria o sucesso na prática docente?

Na Seção 2, comentarei contribuições para o estudo do letramento no Brasil. A análise e os resultados serão apresentados na Seção 3, a ser seguida das considerações finais.

2. Concepções de letramento – duas décadas de estudos do letramento no Brasil

Embora relativamente recentes no país, os estudos do letramento já constituem uma área de pesquisa. Introduzindo entre nós o termo ‘letramento’ na década de 1980, Kato associa-o à norma-padrão.

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Nessa perspectiva psicolinguística, não se cogitava a relevância que teria a área na década de 2000, não desconsiderando a observação de Kato, de que “há hoje um interesse renovado pelo estudo da linguagem escrita, já com base no que se pensa saber sobre a linguagem oral” (id., p. 10). No entanto o interesse da pesquisadora está “nos comportamentos e processos” da aprendizagem da leitura e da escrita (id., p. 9).

Tfouni (1988) distingue ‘letramento’ de ‘alfabetização’, ligando o último termo à educação.

Enquanto que a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 1988, p. 16)

É na década de 1990 que começam a surgir estudos específicos sobre o letramento. Cabe destacar a obra *Os significados do letramento*, organizada por Kleiman (1995) e a obra *Letramento*, de Soares (1998). A coletânea de Kleiman, ao compilar artigos de pesquisa, estabelece bases sólidas para os estudos do letramento. A relevância das contribuições foi ampliar os horizontes dos estudos, fazendo-os sair dos corredores acadêmicos para caminhar pelos espaços da formação de professores e quiçá pela vida cotidiana das pessoas nos centros urbanos. Os diversos letramentos contribuem para os domínios sociais, conforme aponta Barton (1991), nos complexos processos de produção, distribuição e leitura da mídia escrita e eletrônica (TV e Internet), da prática jurídica, do governo, da saúde, do ensino e dos lares.

Faltava, porém, definir claramente o que significava o letramento. Lembro bem que quando organizei o seminário “Práticas de Letramento na Comunidade” em 1997, na Universidade de Brasília, conversei com algumas pessoas do Rio Grande do Sul, que manifestaram seu desapontamento com o seminário que frustrou suas expectativas, alegando que, como professoras, seu interesse era em metodologia da alfabetização. Preenche essa lacuna a obra de Soares. Como aponta a autora (1998, p. 47), “precisávamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento...” Temos, assim, duas definições. Enquanto a alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, o letramento refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (id., ibid.).

Duas outras obras contribuem para fortalecer a área, a primeira, de Signorini (2001), *Investigando o oral e o escrito*, e a segunda, de Kleiman e Matencio (2005). Portanto, a área está crescendo, o que demanda um esforço de crítica, pois há diferentes abordagens do letramento. Por exemplo, a abordagem do ‘contínuo oral-letrado’, defendida por Tannen (1982^a, 1982b), é inadequada porque separa a oralidade do

letramento. Street (1995), em sua crítica a Tannen (1982^a, p. 41), faz o seguinte comentário.

Tannen é típica das muitas contribuições da tendência que reintroduz a noção [da teoria da Grande Divisão entre oralidade e letramento³], mesmo se disfarçada numa versão ‘mais fraca’. Ela relata, por exemplo, como considerou ‘útil à própria pesquisa sobre o discurso a noção de tradição oral vs. tradição letrada – ou mais precisamente, um contínuo oral/letrado que reflete um foco relativo no envolvimento vs. conteúdo’. (Street, 1995, p. 167-168).

Nessa perspectiva, a oralidade pode indicar maior ou menor envolvimento entre interlocutores, enquanto o letramento está relacionado a aspectos cognitivos, que estão implícitos no termo ‘graus de letramento’. O problema principal da abordagem do ‘contínuo oral-letrado’ está na concepção de contexto. Há uma tradição forte na sociolinguística baseada no ‘sociointeracionismo’ de Goffman (1981), que adota uma concepção limitada de contexto, que se reduz aos aspectos observáveis, com ligação imediata a papéis sociais e às interações face-a-face (Street, 1995, p.164). Porém, o letramento está situado em parâmetros mais amplos da organização de uma sociedade e que podem ser relacionados à educação das pessoas deficientes. Por exemplo, a recente política de inclusão de deficientes no Ensino Regular no Brasil é produto de uma determinação da Organização das Nações Unidas, com o lançamento da proposta de “Educação para Todos”, na década de 1990, que visava à redução da lacuna entre pessoas letradas e iletradas (Batista Júnior, 2008; Lima, 2006). Portanto, reduzir essa questão ao contexto situacional imediato é insuficiente e, de certa forma, explica os problemas resultantes da pressa no cumprimento da política de inclusão do governo, com a falta de qualificação especializada de docentes.

Street (1995, p. 165) assinala de forma contundente que é inútil “tentar compreender um enunciado ou discurso em termos apenas do ‘contexto imediato do enunciado’, a não ser que se conheça o quadro social e conceitual mais amplo que lhe dá significado”. A concepção de letramento que é defendida aqui associa a leitura e a escrita às práticas sociais, que são multidimensionais, incluindo sujeitos e suas identidades, discursos e assimetrias de poder ligadas a ações, interações e a variáveis de espaço-tempo (Magalhães, 2005). Nessa perspectiva, conhecer letramentos é, de certa forma, entender as práticas de uma sociedade e de uma cultura particular. Como são dinâmicas, as práticas podem diferir de acordo com o contexto sociohistórico. Isso indica que não existe uma única maneira de ler e nem de escrever. Na tradição muçulmana, a pessoa é iniciada na leitura com a memorização do Alcorão, texto sagrado dessa religião (Street, 1984). A citação do texto religioso não significa, porém, a aquisição da capacidade de leitura plena que possa ser transferida para outros textos (Scribner e Cole, 1981). Mesmo os critérios de avaliação da capacidade de leitura e de produção escrita mudam no tempo, como ocorreu no Brasil.

³ A teoria da Grande Divisão entre oralidade e letramento adota o pressuposto de que o letramento significa um avanço em relação às culturas tradicionais (orais), associando-se à mentalidade dita ‘moderna’.

...durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome. Nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. (Soares, 1998, p.21.)

Lidar com esse aspecto do ensino/aprendizagem relativo à crença na (in)capacidade das pessoas deficientes não deve ser subestimado porque se professores e professoras adotarem uma perspectiva desfavorável, que é aparente no desinteresse por essas pessoas, é mesmo pouco provável que elas aprendam. Portanto, é fundamental que haja mudança nas mentalidades de docentes, o que demanda programas de formação.

Na década de 1990, na pesquisa “Heterogeneidade em Processos Discursivos na Educação” (CNPq), formulei o conceito de *práticas discursivas de letramento*, que são matrizes socioculturais, históricas, que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados, escritos e visuais, com emissores e receptores concretos. As práticas discursivas de letramento podem ser de natureza institucional ou comunitária, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pela escrita ou por imagens quando se tratar de textos multissemióticos (Magalhães, 1995, p. 205).

Cabe apontar que os textos fazem parte de processos sociais de produção, distribuição e recepção, interrelacionando-se na intertextualidade/interdiscursividade (Fairclough, 2003, 2001; Magalhães, 1996). Esses processos manifestam-se concretamente nos *eventos de letramento*, que são interações sociais que têm como tema algum exemplo de leitura ou escrita (Magalhães, 1996, p. 44). O conceito é de Heath (1983, p. 386), que caracteriza os eventos de letramento como ocasiões em que a linguagem escrita tem “um papel integral”. Nessas ocasiões, nota-se mescla entre as modalidades oral, escrita e visual. Longe de ser aleatória, a mescla entre as modalidades é regida por normas nos diversos contextos sociais, que determinam como um modo “reforça, nega, amplia ou deixa de lado” o(s) outro(s) (ibid.). Esse aspecto é retomado por Street (1984, p. 144).

Podemos identificar a mescla de modos orais e letrados e uma interação entre os dois de forma que aquilo que é tomado como ‘texto’ em qualquer época não deve ser considerado ‘fixo’ ou ‘congelado’, mas, ao contrário, é socialmente contingente e mutável, um produto de condições políticas e ideológicas específicas.

Na pesquisa “Heterogeneidade em Processos Discursivos na Educação”, foi registrada a mescla entre os modos orais e letrados em textos produzidos por alfabetizando e alfabetizanda, em uma turma de alfabetização de jovens e adultos (Magalhães, 1996). O mesmo ocorre no contexto do Ensino Especial, com a perspectiva de inclusão social das pessoas deficientes. Nessas condições socioculturais específicas, formam-se objetos discursivos ligados à inclusão, discursos e práticas de letramento inclusivo. As *práticas de letramento inclusivo*, conforme Sato (2008, p. 34), são “práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluída na vida social”. Mediadas por eventos (‘entrevista’, ‘aula’, ‘oficina’, etc.) e por narrativas e documentos (textos), essas práticas associam-se a diversos discursos como o da cidadania e direitos humanos,

que podem ser inferidos das entrevistas e dos relatos de docentes. O sentido de 'discurso' neste trabalho difere da concepção de Harvey (1996), apropriada por Chouliaraki e Fairclough (1999). Dessa forma, o discurso da inclusão é uma forma de prática social, com eventos de letramento, narrativas e documentos (textos), que adota em ações (gêneros discursivos) e representações (discursos) uma posição de defesa, promoção e inclusão social das pessoas deficientes.

A próxima seção apresentará a metodologia e a análise, com uma síntese de pontos discutidos no processo da pesquisa e que são tratados em Sato (2008), Batista Júnior (2008), e Andrade e Magalhães (2008).

3. Práticas de letramento – discursos e identidades

Esta pesquisa examina três contextos de atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência. Primeiro, o atendimento a pessoas com Síndrome de Down e deficiência mental em geral em uma escola filantrópica (Ong) e em dois centros de Ensino Especial público. Segundo, o atendimento a pessoas com Síndrome de Down e deficiência mental em geral, em uma escola pública regular, o que significa pessoas deficientes incluídas no sistema público de ensino. Terceiro, o atendimento a pessoas surdas em duas escolas públicas regulares, o que também contempla a inclusão de deficientes no sistema público.

A metodologia foi uma combinação da pesquisa etnográfica com a análise de discurso textualmente orientada (Adto). Como assinalado na Introdução, três questões norteiam este trabalho. 1) Como são materializados em textos de entrevistas e em narrativas de docentes discursos sobre o Ensino Especial? 2) Que práticas de letramento podem ser inferidas dos gêneros discursivos e dos discursos em entrevistas etnográficas com docentes do Ensino Especial e em suas narrativas? 3) Que identidades docentes (inclusive identidades de gênero) são constituídas nesses textos?

Os dados foram gerados em entrevistas etnográficas realizadas com docentes de três escolas regulares públicas, dois centros de ensino especial público e uma instituição filantrópica (Ong). Uma segunda entrevista foi realizada em duas das escolas regulares públicas, nos centros de Ensino Especial público e na instituição filantrópica. O propósito da segunda entrevista foi de conferir validade aos dados, ao criar condições para o relato das experiências de letramento de docentes pelo vínculo estabelecido com a equipe de pesquisa. As narrativas fornecem dados significativos para o conhecimento de docentes, seus valores culturais e éticos, suas crenças, a formação acadêmica e as práticas de ensino. As narrativas são experiências de vida, que promovem a autorreflexão, a interlocução com o outro, relacionando textos (intertextualidades) e discursos (interdiscursividades) ao processo das identidades e práticas socioculturais (Magalhães, 2006; Pacheco, 2006). Além das entrevistas e das narrativas, foram registradas notas de campo (Sanjek, 1990). Também foram coletados documentos.

Nos contextos de Atendimento Educacional Especializado que foram incluídos neste trabalho, é 21 o total de docentes que constitui o *corpus* de entrevistas e narrativas. As notas de campo são notas de observação dos locais da pesquisa, inclusive de aulas, e dos participantes. Além de docentes, foram entrevistadas outras pessoas relacionadas ao tema da pesquisa, como, por exemplo, autoridades ligadas ao Ensino Especial. Na Figura 1, serão apresentados os participantes, todos com pseudônimos.

A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008. A equipe de pesquisa reunia-se uma vez por semana no Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (Nelis/Ceam) da Universidade de Brasília. Na primeira fase da pesquisa, foram identificadas as escolas regulares do Distrito Federal que tinham alunos e alunas deficientes incluídos. Para isso, foi obtida uma planilha da Secretaria de Educação do Ensino Especial (Seesp), com as escolas e respectivos endereços, assim como o número de deficientes incluídos. A planilha informa que um grande número de escolas do Distrito Federal adota a política de inclusão. Além disso, foram realizadas algumas visitas às escolas especiais públicas e à escola filantrópica (Ong). Nessa mesma fase, foram obtidas autorizações da Subsecretaria de Educação Básica (Subeb), dos centros de Ensino Especial e da escola filantrópica, para a realização da pesquisa. Também foram submetidos o Projeto Integrado (Magalhães, 2009) e dois subprojetos (Sato, 2008; Batista Júnior, 2008) ao Conselho de Ética da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, que os aprovou.

Na segunda fase da pesquisa, foram coletados e gerados os dados da pesquisa e, na terceira fase, foram transcritos e analisados os dados, para o que contribuíram de forma significativa os encontros semanais. A produção das análises, e de publicações e relatórios corresponde à quarta fase.

No contexto de ensino/aprendizagem, estão presentes os letramentos diários que convidam seus participantes para eventos de leitura que integram sua rotina. Nas instituições que foram visitadas nesta pesquisa, destacam-se cartazes, pôsteres, fotos, avisos. Em uma escola regular pública, está afixado um cartaz na sala de professores, com a seguinte frase de reconhecimento e incentivo a professores e professoras – “Professores, por trás das nossas vitórias, haverá sempre o brilho ‘da sua batalha’” (Sato, 2008, p. 70).

A sala de professores é um local de reuniões e troca formal e informal de informações. Ali, há o contato com coordenadores, orientadores educacionais itinerantes, diretora e secretária, que além de transmitirem comunicados formais, por exemplo circulares, convocam professores e professoras para reuniões. Nota-se o letramento informal no quadro de aniversariantes do mês e em convites para festas e casamentos.

Como não dispõe de uma sala de professores, a instituição filantrópica reserva um mural no corredor de entrada e dois flanelógrafos para a troca formal e informal de informações, por exemplo sobre a Festa da Família, a Festa Junina e a Festa de Natal,

que são três momentos de conagração anual, com a forte presença de famílias de deficientes. Além disso, do lado da Sala da Direção, há um conjunto de pôsteres com a divulgação de fotos coloridas das principais atividades (oficinas) oferecidas a deficientes pela instituição.

Nesses letramentos diários, destacam-se principalmente os discursos familiar, religioso, administrativo e burocrático. O discurso familiar é forte no Ensino Especial, podendo ser exemplificado pela Festa da Família, um dos mais significativos eventos anuais da instituição filantrópica, que é organizado com muita antecedência. Como parte da festa, todas as pessoas que visitam o prédio participam do evento 'painel de fotos das famílias'.

O discurso religioso, nesse contexto, propõe o amor como forma de resolver problemas relacionados à educação. Por exemplo, em um mural na sala da direção de uma escola regular (pública), um cartaz traz a frase "Se você chegar a um lugar e não encontrar Amor, plante aí o seu Amor e ele em breve brotará, mesmo em terra árida". Também na instituição filantrópica, é recorrente a intertextualidade com a Bíblia, que aponta a interdiscursividade como característica da prática de letramento inclusivo (veja adiante).

Pertencem ao discurso administrativo orientações, circulares, convocações para atividades administrativas como reuniões. O discurso burocrático manifesta-se principalmente na produção do gênero relatório avaliativo. Observa o professor Miguel que "no final do ano tem o papel de matrícula e faço relatório, os outros fazem relatório, então aí fica sabendo pra onde eles vão". Também a professora Ângela comenta que "no final a gente faz um relatório...mas agora eu não sei sobre os PCNs eu não vou te responder porque tem dois anos e eu não tenho propriedade".

FIGURA 1 – PROFESSORES E PROFESSORAS

Pseudônimo	Formação	Breve apresentação
Ângela	Pedagogia, Esp Def Mental	Trab na Secret de Ed, no EE desde 1995.
Carmem	Pedagogia, Magist, Orient Ed	Profa aposent, trabalha no EE desde 1999.
Ana	Pedagogia, Esp. em EE	Trab na Sec de Ed há 9 anos, 12 no EE.
Giana	Pedagogia, Esp em EE, Dir Esc	Trab na Sec de Ed há 6 anos, 2 no EE.
Leidiane	Matemática	Trab há 30 anos, 8 no EE.
Mariana	Filosofia	Trab há 30 anos, 4 no EE
Sílvia	Esp em Def Mental	Trab há 40 anos, profa do EE.
Ana Kalyne	Ciências Biológicas	Profa há 17 anos, 3 no EE.
Mara	História, com cursos de Libras	Profa há 17 anos, 8 no EE
Rosa	Geografia, Esp Defic Aud	Profa há 23 anos, 4 no EE
Teresa	Ciências Biológicas	Profa há 17 anos, 3 no EE
Cleia	Letras Inglês Português	Profa há 11 anos, 2 no EE
Goreth	Letras	Profa há 19 anos, desde 2008 no EE
Batista	Ciências	Prof há 21 anos
Miguel	Geografia	Trab na Sec de Ed há 22 anos, 14 no EE
José	Educação Física	Trab no EE há 24 anos.
Antônio	Contabilidade, Lic Mat, Magist	Sarg ref do Corpo de Bomb, prof de karatê.
Lino	Educação Física	Trab no EE há 18 anos.
Carlos	Pedagogia, pós-grad em EE	Trab no EE há 11 anos.
Emerson	Português, Inglês	Prof há 30 anos, 4 no EE.
Warley	Ciências, Matemática	Trab há 50 anos, prof há 24, 4 no EE.

Legenda

EE – Ensino Especial, Esp – Especialização, Def – Deficiência, Def Aud – Deficiência Auditiva, Trab – Trabalha, Secret de Ed – Secretaria de Educação, Magist – Magistério, Orient Ed – Orientação Educacional, Profa aposent – Professora aposentada, Dir Esc – Direção Escolar, Lic Mat – Licenciatura em Matemática, Sarg ref do Corpo de Bomb – Sargento reformado do Corpo de Bombeiros, Pós-grad – Pós-graduação

A tabela aponta dados que formam um perfil de docentes no Ensino Especial. Cabe destacar os seguintes pontos: 1) Embora a equipe de pesquisa tenha buscado investigar mulheres e homens, isso não foi possível porque o número de homens é muito reduzido, destacando-se a predominância de mulheres. Dessa forma, foram entrevistados 8 professores e 13 professoras, somando 21 docentes. 2) Poucos professores e professoras apresentam qualificação além do curso de graduação; apenas 6 mencionam o título de Especialização. 3) Embora 10 sejam profissionais experientes, 9 têm experiência inferior a 5 anos de atuação e 2 não informaram; isso significa que pelo menos metade do grupo pesquisado pode ser considerada inexperiente. O cruzamento desse dado com a pouca qualificação de docentes no Ensino Especial significa que a meta de Educação para Todos⁴ está longe de ser alcançada.

Passemos à análise do letramento. Além do letramento acadêmico voltado para a formação docente (“falta muita coisa...planejamento melhor”), há o letramento pedagógico (atividades) e o burocrático (relatórios). Com relação ao letramento acadêmico, é preciso destacar a baixa qualificação e inexperiência de docentes no Ensino Especial (Figura 1). Para isso, contribui a falta de incentivo profissional, conforme os seguintes comentários.

(...) quando eu cheguei aqui, me colocaram numa sala com 40 ouvintes e 5 surdos e (...) se vira, literalmente, se vira, *não oferece um curso, não oferece um PREPARO pra esse profissional*, assim como eu fui jogada, assim muitas aí são. (Ana Kalyne)

Até esse ponto, 8 anos atrás não, nem se falava quase em preparar professor. *O professor sempre é que corre atrás inicialmente* quando ele quer atuar em uma área diferente, ele corre atrás pra pra ele se formar, pra ele se preparar, depois quando aparece uma oportunidade que é dada pela Secretaria de Estado de Educação. (Mara)

(...) então assim, há um incentivo? Não, os cursos acontecem, mas não para abranger todo mundo. Aí, por exemplo, na pós-graduação, a gente está fazendo, mas todo mundo está bancando do bolso, e está fazendo em dois dias no horário noturno. Ou seja, no horário que a gente teria para descansar, a gente continua estudando, não tem uma coordenação que você é liberado para poder estudar, sentar em casa, digitar os seus textos, tal, não tem. Então assim, *não vejo muito como incentivo não, tá?* (Cleia)

(Batista Júnior, 2008, p. 65)

Legenda: (...) Trecho não transcrito; itálico = ênfase; caixa alta = voz alta.

Note-se aqui o uso de linguagem pelas professoras, que representa uma situação altamente desfavorável em relação ao letramento acadêmico.

- a) A repetição da expressão ‘se vira’, enfatizada pelo adjunto adverbial de modo ‘literalmente’; a repetição da oração negativa ‘não oferece um curso, não oferece um PREPARO pra esse profissional’, acentuada pela altura da voz, o que indica descaso das autoridades educacionais com relação ao letramento acadêmico de professores e professoras; a

⁴ Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 (Unicef/Unesco/Programa de Desenvolvimento da Onu; cf. Lima, 2006, p. 33).

autoidentificação da professora como um objeto qualquer na oração passiva 'eu fui jogada', sem explicitação do ator.

- b) 'O professor' é ator do processo material 'corre (atrás)', representando a formação como responsabilidade própria, com raras oportunidades de aperfeiçoamento por parte do governo (Halliday, 1994).
- c) Essa percepção das autoridades educacionais é reforçada no comentário de Cleia sobre a pós-graduação. Note-se a crítica na oração coordenada adversativa: 'a gente está fazendo, mas todo mundo está bancando do bolso'. Também, no período seguinte, a representação do estudo como atividade contínua, na oração principal ('no horário que a gente teria para descansar, a gente continua estudando').

A falta de incentivo ao letramento acadêmico registrada no comentário de Cleia é destacada pela professora 'itinerante', que é do quadro administrativo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com a função de orientar o trabalho de docentes das salas de aula inclusivas. Como diz a professora: "existe o curso de capacitação, a gente vê esse curso, quando a gente diz capacitação, com uma reserva porque a gente não acredita que em seis encontros a gente possa capacitar ninguém" (Sato, 2008, p. 75).

Como já foi registrado aqui, professores e professoras ressentem-se da falta de incentivo à capacitação por parte do governo. O professor Warley faz uma observação que deve ser considerada.

Agora os DM (deficientes mentais), Síndrome de Down, a gente não tinha nada prévio para preparar a gente a lidar com a situação. Uma coisa é a gente saber que existe essa necessidade, né, especial, a gente ouve falar, vê e tal, mas CÊ tá lidando com a situação, é outra né? Você ter um filho, ter um aluno, é diferente. Estar convivendo com eles. (Sato, 2008, p. 80)

Portanto, a formação de docentes para o Atendimento Educacional Especializado às pessoas deficientes não deve ser reduzida a 6 encontros, o que é claramente insuficiente. A falta de incentivo pode resultar no desânimo, como se percebe na voz do professor Miguel: "Oh! Na realidade eu fico com medo, não é medo é tanta coisa errada que a gente acaba desestimulando mesmo." Todos os cursos que ele fez foram por conta própria, e esse é um profissional que está na Secretaria de Educação há 22 anos, com 14 anos de experiência no Ensino Especial. Parece haver aqui um problema de autoestima que Miguel não consegue expor com clareza; é isso que sugere o sentimento negado em "eu fico com medo, não é medo". (Andrade e Magalhães, 2008)

Comparando a escola de hoje com a que ele frequentou, Miguel nota: "Você estudava menos e era de melhor qualidade, eu acho que era de melhor qualidade, hoje em dia fica muito tempo na escola e a educação piorou, eu acho que é de propósito, só pode." O professor recorre à modalidade para expressar sua postura crítica ('só pode'). Com relação ao letramento pedagógico, cabe destacar o comentário de Miguel: "Os

PCN estão meio jogados, não sei o que acontece, se é lá de cima que não tem interesse, é muito jogado mesmo no EE (...) muito a desejar.”

A preparação de relatórios, ligada ao letramento burocrático, justifica-se pela inexistência de uma avaliação sistemática no Atendimento Educacional Especializado, nos Centros de Ensino públicos e na instituição filantrópica.

Segue-se a narrativa do professor José, em que ele comenta sobre os letramentos acadêmico (a) e pedagógico (b).

Professor José

- (a) Sou formado em Educação Física né (...) Não fiz uma pós-graduação, acho que eu tenho que fazer, não fiz um Mestrado e muito menos um Doutorado, acho que é importante, mas a gente acaba se acomodando (...) então foi um curso já de 200 horas, mas não era um curso a nível de pós-graduação né (...)
- (b) Você não encontra muitos cursos específicos pra atividade do EE [Ensino Especial] isso aí é nossa realidade, a gente faz o curso pra clientela normal, pra atender a criança, o adolescente normal, aí você tem que adaptar esses cursos, essas atividades que não são passadas pra atendimento da criança especial né. Funciona muito assim (...)

Dentro da área de Educação Física específica, nós fazemos várias atividades, nós temos uma atividade anaeróbica, ou melhor aeróbica, que seria uma atividade de caminhada que nós fazemos nas mediações da escola, nós fazemos fora da escola, então quer dizer nós temos contato direto com a nossa vizinhança, então é uma atividade que a gente faz colocando nosso aluno em contato é (p) a fim de melhorar né essa socialização do aluno e também de mostrar que esse aluno, que esse deficiente existe né, então tem essa atividade de caminhada, nós fazemos uma atividade na piscina(...)

Eu gosto de ler de tudo né, principalmente jornais que é uma coisa que a gente lê são as informações diárias né, do dia-a-dia, mas eu gosto muito de ler – livros dentro da minha área de Educação Física eu acho que a gente tem necessidade né, e não gosto muito de ficção científica, gosto de ler assim um drama, a gente tem até alguns livros em casa e tudo, então eu acho (p) e uma das minhas propostas pra esse ano era lê pelo meno um livro por mês, eu acho que é importante (...)

Veja bem a gente faz a leitura, acho que a leitura é importante em todos os aspectos, ela não tem só esse sentido em relação a minha atividade específica profissional, é uma leitura ampla, é uma leitura como eu te disse em todos os níveis (p) repetindo a questão da Olimpíada a gente monta um mural aqui na escola das Olimpíadas, monta mural traz pra cá que dizer uma coisa que acontece, a gente tinha um mural como aconteceu na Copa do Mundo a gente tinha um mural, como aconteceu no Pan, então quer dizer (p) a gente traz aquilo pra dentro pra que as crianças, os alunos tomem conhecimento de uma forma ou de outra, independentemente de eles saber ler ou não, mas eles vão ver as figuras, têm a imagem da televisão que eles já viram em casa e chegam aqui eles fazem aquela relação, então eu acho que a leitura ela vem assim pra gente fazer as nossas adaptações.

Legenda: (...) Trecho não transcrito; (p) Pausa.

O discurso da inclusão aparece na apresentação da atividade aeróbica (“nós temos contato direto com a nossa vizinhança, então é uma atividade que a gente faz

colocando nosso aluno em contato é...a fim de melhorar né essa socialização do aluno”). O professor comenta sobre suas leituras (“principalmente jornais” e livros na área de Educação Física) e relata sobre o letramento pedagógico (a preparação de murais focalizando temas em voga, como as Olimpíadas). Uma vez que o letramento diário é parte do processo social da inclusão, cabe ressaltar a interdiscursividade no letramento pedagógico. Destaca-se também a interdiscursividade na relação entre as figuras recortadas de jornais e revistas, o discurso da televisão e o ensino. Na relação textual entre as figuras recortadas e reportagens da televisão, trata-se mais especificamente da intertextualidade, pois aqui o professor refere-se à estrutura composicional dos murais (Bakhtin, 1997; Magalhães, 1996). Há também a representação da relação espacial entre a casa e a sala de aula.

Nas atividades, encontram-se práticas de letramento inclusivo, voltadas para a inclusão social das pessoas com deficiência. Em geral, explora-se o lúdico e a adaptação para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, como é comentado pelo professor José. Esse resultado indica que o letramento é situado nas práticas sociais, caracterizando-se por sua diversidade (cf. Kleiman, 1995; Soares, 1998; Barton e Hamilton, 2000).

As práticas textuais são exploradas porque contribuem para a inclusão social das pessoas deficientes. Nota-se a adaptação e reconfiguração de gêneros discursivos em sala de aula, principalmente quanto à estrutura composicional e à seleção lexical, como auxílio nas aulas. Trata-se de uma transformação, mesmo que seja pequena, nas práticas de letramento. De acordo com Fairclough (2003), os gêneros discursivos têm significados acionais, contribuindo para alavancar o discurso como forma de ação. Nesse sentido, a mudança e o hibridismo dos gêneros discursivos na configuração das práticas de letramento podem contribuir para um trabalho inovador no Ensino Especial. Porém, não há como dizer que a tabuada seja novidade no ensino (Figura 2).

FIGURA 2 – GÊNEROS DISCURSIVOS NOS EVENTOS DE LETRAMENTO

PARTICIPANTE EVENTOS DE LETRAMENTO GÊNEROS DISCURSIVOS

Ana Kalyne	Aula de Matemática (Lab. de Inf.)	Tabuada, Cartazes
Ana Kalyne	Aula de Ciências (Teoria)	Cartazes
Mara	Aula de História (Teoria)	Desenhos, Questionário, Exercício
Rosa	Aula de Geografia (Teoria/Prática)	Desenhos, Maquete, Mapas, Relato/Narrativas
Teresa	Aula de Ciências (Teoria)	Resumo, Questionário, Exercício
Teresa	Aula de Ciências (Prática)	Relatório, Desenho
Cleia	Aula de Português Brasileiro como Segunda Língua	Crônicas
Goreth	Aula de Português Brasileiro como Segunda Língua	Reportagem
Batista	Aula de Ciências	Resumo, Exercício

O desenho é um gênero discursivo muito explorado, principalmente por professores e professoras de Ciências, Geografia e História. Trata-se de gênero discursivo fundamental para avaliar a compreensão do conteúdo. (Batista Júnior, 2008, p. 80)

Como está indicado na Figura 2, a mescla entre os gêneros discursivos é comum no Ensino Especial, ocorrendo nas aulas de Ana Kalyne (tabuada, cartazes), Mara (desenhos, questionário, exercício), Rosa (desenhos, maquete, mapas, relatos), Teresa (aula teórica: resumo, questionário, exercício; aula prática: relatório, desenho), e Batista (resumo, exercício).

Nota-se que, embora os gêneros discursivos integrem de forma significativa as aulas, professores e professoras desconhecem o conceito, mesmo na área de Língua

Portuguesa. Isso confirma observações anteriores em curso de Formação de Professores, ministrado na Universidade de Brasília em 2005. (Magalhães, 2008) Por exemplo, Cleia refere-se a ‘um texto desses de jornal’, ou à ‘página do jornal’ sem demonstrar conhecimento do gênero discursivo específico.

A prática de letramento inclusivo coexiste com uma prática de exclusão pela falta de preparo de professores e professoras, como nota a professora Leidiane. As observações da professora são confirmadas pela inexperiência do quadro docente conforme indicado na Figura 1.

Olha, quantas vezes o Fábio saía correndo na minha sala, correndo mesmo. Aí eu vinha atrás, buscava, implorava, pedia e nada, não voltava. No outro dia, começando a minha aula, ele ‘psiu’ correu. E ia se esconder embaixo da árvore, embaixo do banco, esconder dentro do banheiro. E eu ia lá, implorava, pedia até pelo amor de Deus, aí foi quando eu chamei a Sílvia [a professora itinerante], falei “Sílvia, não dá (...) Eu sinceramente, eu não sei se com um aluno desse eu não vou dar conta, já sei que esse eu não vou dar conta.” (Sato, 2008, p. 82)

De modo geral, a formação tem lugar na própria prática mediante a estratégia de erro-e-acerto. Veja o comentário da professora Leidiane.

E aí comecei (...) A gente saiu, a gente conversava, ele manda carta, ele, tudo, as servidoras vinham atrás de mim no intervalo “Leidiane, o Fábio está lá embaixo da árvore”. Ia a diretora, iam as servidoras, ele não saía. Aí eu ia lá, “Fábio, por favor”, aí ele vinha, me abraçava. Eu comecei a chegar num ponto que eu tinha que levar ele pra sala de aula dele, porque ele não tava mais indo pra sala de aula com os outros, Se escondia mesmo, sabe? Aí a Sílvia ainda brincou, “nossa, Leidiane, pra quem não queria, heim?”, e eu, “Sílvia de Deus!” Olha, mas também o pior aperto que eu passei foi esse. E assim a gente construiu uma amizade (...) Essa assim acho que foi uma experiência e um desafio um dos maiores que eu tive aqui. O Fábio pra mim ele veio pra pegar os 8 anos que eu achasse que eu tinha feito alguma coisa e dizer “não, começa tudo de novo”. Isso é legal. (Sato, 2008, p. 83)

A professora deixa claro que o mérito do seu trabalho, como já indicado anteriormente pelo professor Miguel, é todo seu, com o apoio da interlocução com Sílvia, a professora itinerante: ‘ele manda carta’. Leidiane investiu na amizade e no afeto. Isso significa que as pessoas deficientes dependem quase exclusivamente da dedicação de professores e professoras. Quando não há dedicação por parte de docentes, esse segmento de estudantes pouco aprende. Pior que isso, as famílias registram traumas sofridos na escola, como ocorreu em um dos centros especiais públicos investigados nesta pesquisa, em que um estudante com Síndrome de Down engasgou-se com um osso durante o lanche no refeitório e quase morreu. A professora alegou que era seu primeiro dia de contato com o deficiente. Durante o semestre, vários professores tinham assumido a turma e logo desistido por falta de formação para lidar com pessoas deficientes.

Além da capacitação praticamente inexistente, faltam recursos financeiros e materiais. Conforme registra a professora Sílvia (itinerante):

Faltam principalmente recursos, recursos mesmo, recursos financeiros e investi-los, tanto na formação profissional quanto nos recursos materiais, por exemplo, eu sei que a escola pra trabalhar com o xadrez fez gincanas, fez jogos pra comprar, pra aquisição disso, existem verbas que não chegam pras escolas regulares pra essa clientela, então é necessário rever isso (...) (Sato, 2008, p. 84-85)

É possível reconhecer aqui uma relação de poder assimétrico entre o Estado, docentes e deficientes. As práticas de letramento situam-se em relações de poder, o que é defendido por Street em sua concepção ideológica do letramento (Street, 1984, 1995; Barton e Hamilton, 2000). O desinteresse do Estado, manifestado na falta de oportunidades de formação de docentes, decorre do descaso com que são tratadas as pessoas deficientes, que são consideradas incapazes de gerar renda. Certamente, o maior prejuízo da inclusão 'para inglês ver' é das próprias pessoas deficientes. O que acontece quando docentes deixam de receber formação adequada? No Atendimento Educacional Especializado à pessoa deficiente, a resposta a essa questão pode estar ligada à completa rejeição da situação de ensino/aprendizagem. De fato, isso ocorreu com esse estudante com Síndrome de Down.

Segundo, os dados indicam que há um hiato entre os usos da leitura e da escrita na vida diária de docentes e na sala de aula. Respondendo a uma pergunta sobre suas leituras pessoais, uma professora diz – “Eu leio muito em casa, mas assim é mais pra minha cultura porque a gente já tem toda uma programação aqui com a coordenadora.” Esse hiato, decorrente da legitimação do letramento escolar, está na contramão do discurso da inclusão social das pessoas com deficiência.

Terceiro, os letramentos no Ensino Especial associam-se a identidades (inclusive de gênero). Nas práticas de letramento, as identidades são construídas no processo discursivo, com investimentos das pessoas em estilos de ser, na relação com 'outros', em coisas que elas possuem (o próprio corpo) ou produzem. Há uma interrelação entre identidades pessoais e identidades coletivas culturalmente definidas, pois umas não existem sem as outras. Dessa forma, as diversas versões das identidades coletivas definem um universo de possibilidades para as identidades pessoais. Porém, uma sociedade reproduz-se ou transforma-se pelas ações de seus membros (Larraín, 2001, p. 34).

Os dados desta pesquisa sugerem identidades profissionais, tradicionais e em transição (metamorfoseadas). Esse resultado, que já foi analisado anteriormente no meu artigo “Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial” (2008), pode ser notado nas entrevistas com as professoras Carmem e Ana.

Professora Carmem

Eu fico aqui pensando porque é tanta mulher e pouco homem [no Ensino] (...) 1ª a 4ª série na História você vê é sempre 30 mulheres para cada homem, não sei se homem acha que é um trabalho mais pra mulheres do que pra homem (...) é uma pena, porque tanto homem

capacitado, bom (p) bons educadores (p) eu não entendo muito porque a predominância no ensino é mais pra mulheres do que pra homens⁵.

Professora Ana

(...) o professor faz tudo, professor limpa (...) por uma questão assim muito de vocação, entendeu? Acho que ser professora não tem uma característica masculina (...) porque a gente é mãe, porque a gente é mulher, porque a gente é dona de casa, então a gente identifica muito nessa profissão, então eu acho mais difícil homem (...) o que eu vejo é que esses professores aonde eles são homens, eles não são formados pra serem professores, eles são formados em outras áreas e terminam por serem professores por não terem outra coisa (...) o homem não tem paciência com filho, com criança? Não sei, pode ser isso também. (...) Eu sei que há muito tempo as mulheres estão na área de educação (...) (Andrade e Magalhães, 2008)

Enquanto a professora Carmem reconhece que homens são ‘bons educadores’ (identidades em transição), a professora Ana é de opinião contrária, negando uma característica masculina ao magistério (identidades tradicionais). O uso da referência genérica é um dos elementos desse discurso tradicional de gênero. (Caldas-Coulthard, 2007; Magalhães, 2009) É significativo o uso dessa referência pela professora Ana: ‘o professor faz tudo, professor limpa’.

As identidades profissionais neste estudo estão ligadas à docência. Segundo Pacheco (2006), as identidades docentes são construídas na interrelação entre discursos e textos. A mescla entre discursos dominantes (interdiscursividade) orienta as representações identitárias para determinadas posições, reforçando esses discursos, como na frase ‘a gente identifica muito nessa profissão’, em que o dêitico liga a docência às mulheres, e, portanto, ao discurso tradicional.

A identidade docente no Ensino Especial constrói-se no cotidiano, com dedicação, respeito e amor, como sugere Leidiane:

(...) Comecei com a continha com o dedo mesmo, lá do básico. (...) Depois eu... Eu acho que o Fábio, ele precisa de alguém que fique vinte e quatro horas gerenciando [...] Se você deixar, ele se vai embora. (...) não só a questão da matéria matemática que eu trabalho, mas desenvolver, assim, esses valores, a questão de respeito, que eu acho que tem que ter, porque ajuda que eu possa levar a minha disciplina (...) Trazer exercícios diferentes, fazer jogos, trabalho com muitos jogos, com quebra-cabeça.

(...) Minhas expectativas? Olha, eu... eu acho que a maior delas é quando eu encontro os meus alunos e sei que alguma coisa do que eles [...] comigo ficou (...) É conhecer, é saber lidar. Antes de tudo, antes de ser professora, é ser um ser humano, sabe? Com qualidades assim com relação a sentimentos mesmo, porque eu acho que isso influencia muito. É saber receber esses alunos. Mas, receber sem estar preocupada com a nota dele, e sim com a vivência que você vai passar para ele. (Sato, 2008, p. 92)

Destacam-se aqui a dedicação em “ele precisa de alguém que fique vinte e quatro horas gerenciando”, o amor em “alguma coisa do que eles [...] comigo ficou” e o

⁵ (...) Trecho não transcrito; [...] trecho incompreensível.

respeito em “antes de ser professora, é um ser humano, sabe?” A necessidade de discorrer sobre esses aspectos sugere que há outras situações em que nada disso ocorre, como foi indicado anteriormente.

Bem diferente é o sentimento de Rosa:

(...) eu, professora Rosa, tem dias que eu chego e eu me sinto que estou numa coisa velha, olha eu sou um tipo de pessoa que tenho minha opinião (risos) muito a frente, então eu sinto, eu a professora Rosa, se eu sinto que está retrógrado, que preciso de algo novo de algo que mude mesmo, imagine os nossos alunos, é isso que eu vejo, mas eu tenho esperança que possa melhorar, que possa vir coisas novas (...) (Batista Júnior, 2008, p. 91)

Assumindo a identidade docente como um processo em construção, Rosa se autorepresenta na metáfora ‘eu me sinto que estou numa coisa velha’, indicando sua desilusão com uma profissão sem perspectiva. A percepção da profissão como um objeto ultrapassado (‘retrógrado’) justifica seu desencanto com a falta de apoio do Estado. Apesar de dizer que tem ‘esperança que possa melhorar’, trata-se de uma esperança muito tênue, que como chama em meio ao vento pode extinguir-se a qualquer momento. O desejo de Rosa e sua frustração ficam claros na pergunta que ela faz: ‘tenho maior vontade de fazer mestrado, mas como eu vou fazer um mestrado?’ Além de não ter condições financeiras de pagar o curso, alega que não tem tempo. Como Rosa, há outros professores e professoras desiludidos com a profissão que consideram ‘quase um sacerdócio’, nas palavras de Ana Kalyne (Batista Júnior, 2008, p. 90).

Além disso, há um sentimento de que “as professoras, normalmente, são mais flexíveis”. A modalidade no advérbio atenua a concepção do gênero em termos de uma identidade essencialista. Porém, a ideia de que as mulheres sejam mais flexíveis do que os homens se enfraquece quando a professora Sílvia nota que as professoras de ciências exatas, em que há predominância masculina, e aquelas em final de carreira são inflexíveis. Citando Sato (2008, p. 95):

Sílvia se refere ao fato de mulheres aceitarem novas situações e de serem mais flexíveis, como algo histórico e não social. Assim, ela traz essa característica tida como feminina para as identidades docentes no Ensino Regular e para o Ensino Especial. Demonstra que em sua concepção a identidade de gênero atravessa o papel social, na formação discursiva das identidades (...)

Também o comentário de Mariana adota o estereótipo de gênero, segundo o qual as professoras por serem mulheres são mais propensas ao afeto e à dedicação. Relata Mariana:

Ontem mesmo eu fui convidada pela direção para comparecer na casa de uma aluna, porque ela ia evadir né? Não ia vim mais, no fim do ano, e ela tem possibilidade de passar, nós fomos lá em (...), porque ela fugiu de casa e foi, eu fui com o maior prazer, pra mim, uma aluna que volta para escola (...) Pra mim, foi uma vitória, né? E perder ia ser triste, né? (Sato, *ibid.*, p. 96)

Dessa forma, as identidades docentes são formadas na ótica do gênero, cabendo às professoras os atributos historicamente associados às mulheres. Vejamos o comentário de Warley:

Bom, eu não sei. (...) Assim, as pessoas mais carinhosas, que demonstrem mais, né? Não é o meu caso especificamente, né? (...) Mas, talvez a mulher, ela tenha mais facilidade, não quer dizer que isso é regra geral, né? (...) Porque o homem é um pouco mais seco, um pouco mais, né? “Oi professor!”, né? (...) Mas como a mulher tem mais facilidade para isso, eu acho que talvez exista um perfil mais fácil, nesse trato, nesse sentido, né? Agora o respeito não, porque o respeito, eu acho que isso aí independe do sexo, né? Respeitar o seu aluno, a condição dele, a situação dele, a necessidade dele, né? Aí independe do sexo. (Ibid.)

Ao enunciar ‘o homem é um pouco mais seco, um pouco mais’, o docente posiciona a si mesmo e as colegas segundo a divisão tradicional de um discurso histórico no contexto social brasileiro (Magalhães, 2009).

Portanto, é predominante nos dados deste estudo a identidade tradicional de gênero, ligada a uma prática de letramento que incorpora uma desigualdade entre professores e professoras, pois em geral fala-se *do professor*. Apesar de serem maioria na profissão, as docentes dela distanciam-se pelo discurso tradicional. Como nota Mara: “O professor sempre é que corre atrás inicialmente quando ele quer atuar em uma área diferente, ele corre atrás pra pra ele se formar, pra ele se preparar” (Batista Júnior, 2008, p. 89).

4. Considerações finais

Esta pesquisa apresenta os seguintes resultados. As práticas de letramento no Ensino Especial são inclusivas porque são direcionadas para a inclusão das pessoas com deficiência. A exploração do lúdico e da adaptação é uma forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as práticas de letramento inclusivo são orientadas por diversos discursos, que se relacionam na interdiscursividade: o discurso de cidadania e dos direitos humanos, o discurso da inclusão, os discursos familiar, religioso, administrativo e burocrático.

Nas práticas de letramento inclusivo, a mescla entre os gêneros discursivos é comum, indicando a adaptação do ensino às demandas das pessoas deficientes, por exemplo o uso do desenho em exercícios. Porém, é praticamente desconhecido o conceito de gênero discursivo.

Outro ponto é que as práticas de letramento inclusivo coexistem com práticas de exclusão pela falta de formação docente adequada. O relativo sucesso no ensino-aprendizagem das pessoas deficientes depende quase unicamente da dedicação de docentes mediante a estratégia de erro-e-acerto. O letramento, dessa forma, é situado na relação de poder entre o Estado, docentes e deficientes.

Nessas práticas, as identidades docentes são direcionadas pela interdiscursividade para determinadas posições identitárias, por exemplo na frase de uma professora: ‘a gente identifica muito nessa profissão’. Embora o Ensino Especial apresente identidades

metamorfoseadas (em transição, por exemplo, na qualificação de 'homens' como 'bons educadores'), as identidades profissionais coocorrem com identidades tradicionais de gênero.

Referências

ANDRADE, S. B.; MAGALHÃES, I. As identidades de gênero no Ensino Especial. Discursos e práticas de letramento. Trabalho de Iniciação Científica. Universidade de Brasília/CNPq, 2008.

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Four essays by M. M. Bakhtin. HOLQUIST, M. (Org.) Trad. para o inglês: C. Emerson; M. Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. 2a ed. Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.) *Writing in the community*. Newbury Park: Sage Publications, 1991, p. 1-13.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.) *Situated literacies*. Londres/Nova York: Routledge, 2000, p. 7-15.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular. Identidades e letramentos. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2008.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Caro colega. Exclusão lingüística e invisibilidade. *Discurso&Sociedad*, 1 (2), 2007 www.dissoc.org Acesso em 9 de junho de 2009.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., rev. e prefácio à ed. brasileira I. Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001. [1992]

_____. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2a ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HARVEY, D. *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell, 1996.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. The madness(es) of reading and writing ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 24 (3): 256-268, 1993.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo, SP: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.

_____; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor*. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LARRAÍN, J. *Identidad chilena*. Santiago: Lom Ediciones, 2001.

LIMA, E. S. Discurso e identidade. Um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na educação superior. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2006.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento. A construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995, p. 201-235.

_____. Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Nelis/Ceam/UnB, 2: 42-61, 1996.

_____. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. (Orgs.) *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003, p. 33-62.

_____. Unequal discourse rights in adult literacy sites in Brazil. *Rask*, 22: 37-66, 2005.

_____. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. *Práticas identitárias*. Língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 71-96.

_____. Questões, dilemas e perspectivas na Linguística Aplicada. *VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Brasília: Alab, 2007.

_____. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. *Calidoscópico*, Unisinos, 6 (2): 61-68, 2008.

_____. Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Abralín. João Pessoa, UFPB, 2009.

_____. Gênero e discurso no Brasil. *Discurso&Sociedad*, 3 (4), 2009. www.dissoc.org
Acesso em 5 de maio de 2010.

PACHECO, M. C. N. Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000. Universidade de Brasília, tese (Doutorado), 2006.

PRINSLOO, M., BREIER, M. (Orgs.) *The social uses of literacy*. Theory and practice in contemporary South Africa. Bertsam e Amsterdã, Sached Books e John Benjamins, 1996.

RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo do letramento. Lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor*. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 17-40.

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

SANJEK, R. (Org.) *Fieldnotes*. The makings of Anthropology. Ithaca/Londres: Cornell University Press, 1990.

SATO, D. T. B. A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2008.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts; Londres: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando o oral e o escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, E.C.M. da. *Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental*. Universidade de Brasília, tese (Doutorado), 2007.

SOARES, M. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2003 (1998).

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social literacies*. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres/Nova York: Longman, 1995.

_____. (Org.) *Literacy and development*. Ethnographic perspectives. Londres e Nova York. Routledge, 2001.

TANNEN, D. The myth of orality and literacy. In: FRAWLEY, W. (Org.) *Linguistics and literacy*. Proceedings of the Delaware Symposium on Language Studies. Nova York: Plenum, 1982ª.

_____. *Spoken and written language. Exploring orality and literacy.* Norwood, Nova Jersey: Ablex, 1982b.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso.* Campinas, SP: Pontes, 1988.