



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL**

**DISCURSO SOBRE A INCLUSÃO EM ESCOLAS DE LÍNGUAS: O
PROTAGONISMO DOS ALUNOS SURDOS E DOS ALUNOS CEGOS**

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

BRASÍLIA – DF

2021

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

**DISCURSO SOBRE A INCLUSÃO EM ESCOLAS DE LÍNGUAS: O
PROTAGONISMO DOS ALUNOS SURDOS E DOS ALUNOS CEGOS**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

BRASÍLIA – DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR484d Ribeiro, Juliana Araújo
 Discurso sobre a inclusão em escolas de línguas: o
 protagonismo dos alunos surdos e dos alunos cegos / Juliana
 Araújo Ribeiro; orientador Maria Luiza Monteiro Sales
 Coroa. -- Brasília, 2021.
 373 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
 Universidade de Brasília, 2021.

 1. Inclusão escolar . 2. Análise de Discurso Crítica. 3.
 Ensino e aprendizagem de línguas. 4. Aluno surdo. 5. Aluno
 Cego. I. Coroa, Maria Luiza Monteiro Sales, orient. II.
 Título.

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

**DISCURSO SOBRE A INCLUSÃO EM ESCOLAS DE LÍNGUAS: O
PROTAGONISMO DOS ALUNOS SURDOS E DOS ALUNOS CEGOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2021.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB/LIP) – Presidente

Profº. Dr. Guilherme Veiga Rios (INEP ANÍSIO TEIXEIRA) – Membro Externo

Profº. Dr. Eduardo Dias da Silva (SEEDF) – Membro Externo

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (UnB/LIP) – Membro Interno

Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB/LIP) – Suplente

DEDICATÓRIA

À 'Heloísa', à 'Nara' e à 'Alba', alunas surdas. Ao 'Pierre' e ao 'Ian', alunos cegos: os protagonistas desta pesquisa. Como aprendi com vocês! Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me dar forças nos momentos que mais precisei.

À **minha orientadora**, professora Dra. Maria Luiza M. S. Coroa, que fez de cada encontro uma aula com aprendizagens múltiplas, desde conceitos teóricos a reflexões ontológicas que tanto me transformaram nesse processo acadêmico;

À **banca de qualificação e de defesa**, pelas contribuições, por ressaltar conhecimentos que em muito agregaram para este estudo, pela competência e colocações necessárias.

Aos **meus familiares**, pelo aconchego, distrações e apoio. Principalmente à **minha mãe**, pois sem ela seria um processo bem mais difícil, devido aos cuidados de minha pequena Sofia.

Ao **meu esposo**, por seu apoio e companhia, por sempre reconhecer um potencial em mim além de minhas próprias expectativas.

À **Sofia**, minha filha amada, que tão pequena precisou me compartilhar com outro mundo de possibilidades, e aos 7 anos, no final do processo, já entendia a importância de adquirir conhecimentos para transformar vidas e soube enfrentar os desafios dessa nossa experiência com muito respeito.

Aos **amigos** que ganhei nessa jornada, colegas **orientandos de nossa querida Maria Luiza**. Foram muitos conhecimentos compartilhados.

À **Débora**, adorável amiga, aprovada junto comigo na seleção do doutorado, cuja amizade transcendeu a sala de aula e abriu-se espaço para longas conversas terapêuticas que me confortaram em momentos difíceis. Uma amiga que ganhei para a vida toda.

À **Rafaela**, amiga especial, por ser exemplo a ser seguido, seja como acadêmica, seja como profissional bem-sucedida. Obrigada pelas leituras tão atentas desta tese, pelas contribuições valiosas e pela amizade que já dura mais de 20 anos.

Aos **amigos de longa data e às amigas feitas durante esse percurso**, pelas conversas, pelas risadas, tornando meus dias mais leves.

Aos **participantes da pesquisa**, profissionais e alunos dos **CIL Gama, CIL 01 de Brasília, CIL 02 de Brasília e CIL Planaltina**. Por suas contribuições foi possível construir esta tese e destacar estudos referentes à educação inclusiva em escolas de línguas.

À **Secretaria de Educação do DF**, por me permitir estudar em tempo integral, concedendo-me um afastamento remunerado para estudos.

À **Universidade de Brasília**, pelo espaço de conhecimentos, por interessar-se e apoiar as pesquisas no âmbito educacional.

EPÍGRAFE

“É que Narciso acha feio o que não é espelho”

Caetano Veloso

RESUMO

Um dos problemas sociais no cenário da educação é a inclusão do aluno com deficiência. Quando consideramos o contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), tal problemática é potencializada e esses estudantes são invisibilizados, devido às especificidades de aprendizagem que muitas vezes envolvem órgãos do sentido, professores capacitados, dentre outros. Esta tese apresenta como objeto de pesquisa a vivência escolar de alunos cegos e de alunos surdos em contexto de aprendizagem de LE em salas de aula de Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal. A interação social, tanto entre alunos surdos quanto cegos com os demais alunos na sala de aula também é um fator importante a ser analisado no processo de inclusão de alunos com deficiência. Além das interações entre aluno e com os professores colaboradores, também foram apreciadas as percepções dos próprios alunos cegos e das alunas surdas participantes da pesquisa. Sob essa perspectiva, este estudo tem como objetivo geral problematizar e propor uma reflexão sobre a inclusão/exclusão do aluno com deficiência (alunos cegos e alunos surdos) no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, ressaltando-se a sua natureza crítica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base em uma etnografia crítica. A Análise de Discurso Crítica (ADC) é o eixo basilar da abordagem teórica que aqui tem como principais estudiosos Fairclough (2003a, 2003b, 2016); Chouliaraki e Fairclough (1999); Van Dijk (2015); e Magalhães, Martins e Resende (2017). Essa abordagem teórico-metodológica se permite dialogar com outras teorias e estudos que colaboram com esta investigação, sendo eles: Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015); Pedagogia Crítica (GIROUX, 1986, 1987, 1997; PAULO FREIRE, 1994; HOOKS; 2013); Estudos de Identidade e Diferença (SILVA, 2000; HALL, 2011; PENNA, 2001; WOODWARD, 2000); Estudos Decoloniais (SOUSA SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2010; BHABHA, 1992, 1998); Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN); e no âmbito de estudos sobre deficiência, destacam-se as contribuições de Diniz e Santos (2010); Rios (2010); Matos (2013); Caiado (2006); Skliar (2000); Skliar e Quadros (2000), dentre outros. Dessa forma, aspectos dos significados identificacional, acional e representacional são evidenciados no decurso das análises. Como resultados, percebe-se que são duas realidades que transitam nos entre-lugares da inclusão e da exclusão. Os alunos surdos se encontram em desequilíbrio, pendendo para o lado de fora da aprendizagem de línguas em contexto formal pela falta de intérpretes; pela falta de formação inicial e continuada dos professores; pela falta de políticas públicas na área. Os alunos cegos ainda são desassistidos devido à falta de produção de materiais em braile; de tecnologia assistiva que possibilite a construção do conhecimento com equidade e justiça. Pelas razões apresentadas, considera-se que este estudo traz contribuições não só acadêmicas, como também na esfera da educação básica e envolve uma problemática que atualmente requer reflexões sobre as práticas sociais, no bojo de estruturas sociais diversas. Ademais, é importante destacar a visibilidade que este estudo traz para alunos surdos e para alunos cegos, ressaltando o que constituem práticas de inclusão no processo de ensino e aprendizagem de LE desses alunos.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Análise de Discurso Crítica. Aluno Surdo. Aluno Cego.

ABSTRACT

One of the social problems in the education scenario is the inclusion of students with disabilities. When we consider the context of learning a foreign language (FL), such problematic is potentialized and these students are made invisible, due to the specificities of learning that often involve sense organs, trained teachers, among others. This thesis presents as a research object the school experience of blind and deaf students in the context of learning FL in classrooms of Interschool Language Centers of the Distrito Federal. The social interaction, both among deaf and blind students with other students in the classroom is also an important factor to be analyzed in the process of inclusion of students with disabilities. Besides the interactions between students and with the collaborating teachers, were also appreciated the perceptions of the blind students themselves and the deaf students participating in the research. From this perspective, The general purpose of this study is to problematize and propose a reflection on the inclusion/exclusion of students with disabilities (blind students and deaf students) in the context of learning a foreign language, emphasizing its critical nature. This is a qualitative research based on a critical ethnography. Critical Discourse Analysis (CDA) is the basic axis of the theoretical approach that has Fairclough (2003a, 2003b, 2016); Chouliaraki and Fairclough (1999); Van Dijk (2015); and Magalhães, Martins and Resende (2017) as main scholars. This theoretical-methodological approach allows dialogue with other theories and studies that collaborate with this research: Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2015); Critical Pedagogy (GIROUX, 1986, 1987, 1997; PAULO FREIRE, 1994; HOOKS; 2013); Studies of Identity and Difference (SILVA, 2000); HALL, 2011; PENNA, 2001; WOODWARD, 2000); Decolonial Studies (SOUSA SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2010; BHABHA, 1992, 1998); Systemic Functional Grammar (HALLIDAY and MATTHIESSEN); and within the scope of studies on disability, the contributions of Diniz and Santos (2010); Rios (2010); Matos (2013); Caiado (2006); Skliar (2000); Skliar and Quadros (2000), among others, are evinced. In this way, aspects of identification, action and representation meanings are highlighted in the course of the analyses. As results, it is perceived that these are two realities that transit between the places of inclusion and exclusion. Deaf students find themselves in an imbalance, hanging outside of language learning in a formal context by the lack of interpreters; by the lack of initial and continuing training of teachers; by the lack of public policies in the area. Blind students are still unassisted due to the lack of production of materials in Braille, of assistive technology that enables the construction of knowledge with equity and justice. For these reasons, it is considered that this study brings contributions not only academic, but also in the sphere of basic education and involves a problem that currently requires reflection on social practices, in the midst of diverse social structures. Moreover, it is important to highlight the visibility that this study brings to deaf students and blind students, reinforcing what are practices of inclusion in the process of teaching and learning a foreign language of these students.

Keywords: Inclusion. Teaching and learning foreign language. Critical Discourse Analysis. Deaf Student. Blind Student.

RESUMEN

Uno de los problemas sociales en el escenario educativo es la inclusión del alumno con discapacidad. Cuando consideramos el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera (LE), dicho problema se potencia y se invisibiliza a estos alumnos, debido a las especificidades del aprendizaje que a menudo implican órganos de los sentidos, profesores capacitados, entre otros. Esta tesis presenta como objeto de investigación la experiencia escolar de los alumnos ciegos y de los alumnos sordos en el contexto del aprendizaje de LE en las aulas en los Centros Intercolegiales de Idiomas del Distrito Federal. La interacción social, tanto entre los alumnos sordos como entre los ciegos con los demás alumnos del aula, es también un factor importante a analizar en el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad. Además de las interacciones entre los alumnos y con los profesores colaboradores, también se apreciaron las percepciones de los propios alumnos ciegos y de los alumnos sordos que participaron en la investigación. Desde esta perspectiva, el propósito general de este estudio es problematizar y proponer una reflexión sobre la inclusión/exclusión de los alumnos con discapacidad (alumnos ciegos y alumnos sordos) en el contexto del aprendizaje de una LE, destacando su carácter crítico. Se trata de una investigación cualitativa basada en una etnografía crítica. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es el eje básico del enfoque teórico que tiene como principales estudiosos Fairclough (2003a, 2003b, 2016); Chouliaraki y Fairclough (1999); Van Dijk (2015); y Magalhães, Martins y Resende (2017). Este enfoque teórico-metodológico permite el diálogo con otras teorías y estudios que colaboran con esta investigación: Teoría de las Representaciones Sociales (MOSCOVICI, 2015); Pedagogía Crítica (GIROUX, 1986, 1987, 1997; PAULO FREIRE, 1994; HOOKS; 2013); Estudios de Identidad y Diferencia (SILVA, 2000; HALL, 2011; PENNA, 2001; WOODWARD, 2000); Estudios Decoloniales (SOUSA SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2010; BHABHA, 1992, 1998); Gramática Sistémica Funcional (HALLIDAY y MATTHIessen); y en el ámbito de los estudios sobre la discapacidad, destacan las aportaciones de Diniz y Santos (2010); Ríos (2010); Matos (2013); Caiado (2006); Skliar (2000); Skliar y Quadros (2000), entre otros. De este modo, en el transcurso de los análisis, se ponen de manifiesto aspectos de los significados de identificación, de acción, y de representación. Como resultado, se percibe que son dos realidades que transitan entre los lugares de la inclusión y la exclusión. Los estudiantes sordos se encuentran en un desequilibrio, colgados fuera del aprendizaje del idioma en un contexto formal por la falta de intérpretes; por la falta de formación inicial y continua de los profesores; por la falta de políticas públicas en el área. Los estudiantes ciegos siguen sin asistencia debido a la falta de producción de materiales en braille; de tecnología asistencial que permita la construcción del conocimiento con equidad y justicia. Por estas razones, se considera que este estudio aporta contribuciones no sólo académicas, sino también en el ámbito de la educación básica e involucra una problemática que en la actualidad requiere de reflexiones sobre las prácticas sociales, en el abultamiento de las diversas estructuras sociales. Además, es importante destacar la visibilidad que este estudio aporta a los alumnos sordos y a los alumnos ciegos, poniendo de relieve lo que constituyen las prácticas de inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE de estos alumnos.

Palabras clave: Inclusión. Enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. Análisis Crítico del Discurso. Estudiante sordo. Estudiante ciego.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo Tridimensional do Discurso	77
FIGURA 2 – Discurso	82
FIGURA 3 – ADC e transdisciplinaridade e esta tese	95
FIGURA 4 – Relação entre significados e níveis do discurso	106
FIGURA 5 – Sala de aula da professora Keila – CIL Gama	140
FIGURA 6 – Sala de aula da professora Karen – CIL 02 de Brasília	141
FIGURA 7 – Sala de aula da professora Beatriz – CIL 02 de Brasília	142
FIGURA 8 – Sala de aula da professora Lorena – CIL Planaltina	144
FIGURA 9 – O que é inclusão? – A partir das respostas dos alunos	309
FIGURA 10 – O que pode melhorar na inclusão do aluno cego	313
FIGURA 11 – O que pode melhorar na inclusão do aluno surdo	315

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dissertações do PGLA- UnB sobre a inclusão e ensino de línguas	25
QUADRO 2 – Arcabouço Teórico da ADC	78
QUADRO 3 – Componentes da oração	111
QUADRO 4 – Currículo Específico dos CILs	132
QUADRO 5 – Currículo Pleno dos CILs	133
QUADRO 6 – Ano de criação dos CILs	133
QUADRO 7 – Participantes da pesquisa	138
QUADRO 8 – Organização das observações das aulas	149
QUADRO 9 – Participantes e processos	211
QUADRO 10 – Comparações entre grupos focais da professora Keila	283
QUADRO 11 – Dificuldades apontadas pelos gestores e professores do AEE	343

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Atividade sobre direito da pessoa com deficiência e das lactantes	208
IMAGEM 2 – Atividade sobre a pessoa com deficiência e seus direitos	208
IMAGEM 3 – Trabalho do Ian – Projeto “ <i>Hands for Peace</i> ”	232
IMAGEM 4 – Trabalhos do Projeto “ <i>Hands for Peace</i> ”	233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ACD	Análisis Crítico del Discurso
ASL	Língua Americana de Sinais
CEEDV	Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CEAL - LP	Centro Educacional da Audição e Linguagem – Ludovico Pavoni
CEd	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEP	Comité de Ética e Pesquisa
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DA	Deficiência Auditiva
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiências Múltiplas
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DV	Deficiência Visual
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GSF	Gramática Sistêmico- Funcional
L1	Primeira Língua

L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
L4	Quarta língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais ou transgêneros, queer, intersexo, assexual e outras possibilidades de orientação sexual e identidades de gêneros
LI	Língua Inglesa
LIBRAS/ LSB	Língua Brasileira de Sinais ou Língua de Sinais Brasileira
LP	Língua Portuguesa
MEC/SEESP	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial as Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Organização Pedagógica
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAF	Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária
PNE	Programa Nacional de Educação
PPGLA	Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada
PPP	Projeto Político-Pedagógico

RS	Representações Sociais
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRS	Teoria da Representações Sociais
EU	Unidades Educacionais
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E REALIDADES	30
1.1. Pessoa com deficiência: a construção do conceito	30
1.2. Barreira, discriminação e (des)igualdade	33
1.3. Deficiência: Modelo Médico x Modelo Social	37
1.4. A contribuição dos estudos feministas para o modelo social de deficiência: contextualização histórica	40
1.5. Da escola dos diferentes para a escola das diferenças: (des)construindo modelos .	43
1.5.1. Contextos de leis sobre a inclusão do aluno com deficiência	47
1.5.2. Diretrizes e PPPs dos Centros Interescolares de Línguas	51
1.5.3. Acesso e acessibilidade: políticas públicas e educacionais.....	56
1.5.4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	59
1.5.5. Tecnologia Asssitiva: em busca da emancipação social.....	63
1.6. O aluno cego: minoria social - mobilidade e autonomia	66
1.7. O aluno surdo: Minoria linguística e social.....	70
2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA EM DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS E TEORIAS	76
2.1. Texto e discurso.....	80
2.2. O papel social da linguagem.....	84
2.3. Focos de preocupação da ADC.....	88
2.4. Por que Análise de Discurso “Crítica”?.....	90
2.5. A transdisciplinaridade, a ADC e esta pesquisa.....	93
2.5.1. ADC e Poder.....	95
2.5.2. Identidade e Diferença.....	98
2.5.3. Pedagogia Crítica.....	101
2.5.4. Discursos e Representações – ADC	105
2.5.5. Gramática Sistêmico Funcional (GSF): microanálise linguística	110
2.5.6. Teoria das Representações Sociais.....	113
2.5.7. Perspectivas decoloniais e a inclusão escolar.....	121
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	127
3.1. A pesquisa qualitativa	127
3.1.1. Pesquisa etnográfica: construção crítica	129
3.2. Cenário: Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) do DF	131
3.2.1. CILs participantes da pesquisa	134

3.3. Os participantes	137
3.3.1. Os estudantes participantes da pesquisa	139
3.4. Técnicas de geração de dados	144
3.4.1. As entrevistas individuais	145
3.4.2. Os grupos focais	146
3.4.3. As observações com notas de campo	147
3.4.4. Os Questionários	149
3.5. Ética na pesquisa qualitativa	150
3.6. O tratamento dos dados	152
4. A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DO CIL DE PLANALTINA POR MEIO DO CURSO DE LIBRAS	154
4.1. O olhar da gestão para a inclusão: surdos em foco	154
4.1.1. Alunos surdos, sejam bem-vindos!	159
4.1.2. Aspectos linguísticos no discurso da diretora	167
4.2. A professora de libras e os alunos: discursos e representações do surdo e de sua inclusão social	173
5. A SALA DE AULA INCLUSIVA: O LUGAR DAS DIFERENÇAS OU DO OLHAR DIFERENTE PARA AS DIFERENÇAS?	187
5.1. O ensino de língua espanhola e a inclusão de um aluno cego	189
5.1.1. <i>Bem, vamos, dá-me cá a mão:</i> Interação professora/aluno cego	193
5.1.2. <i>Se podes ver, repara:</i> diversidade na sala de aula	201
5.1.3. Uma aula especial: “ <i>La persona con discapacidad y sus derechos</i> ”	207
5.2. O ensino de língua inglesa e a inclusão de um aluno cego	216
5.2.1. <i>As mãos são os olhos dos cegos:</i> Processos identitários de Ian	219
5.2.2. <i>Olhos que veem:</i> O Eu e o Outro em contexto de interação	223
5.2.3. O projeto “ <i>Hands for Peace</i> ”	230
5.3. Reflexões sobre a inclusão de Ian e de Pierre	235
5.4. O ensino de língua espanhola e a inclusão de uma aluna surda	236
5.4.1. A interação (ou falta de interação) com Heloísa nas aulas de espanhol	237
5.4.2. Os direitos de Heloísa como aluna de um CIL	240
5.4.3. Heloísa e a intérprete: relação de confiança	242
5.4.4. Ensino e aprendizagem de espanhol: Heloísa esta na sala de aula	243
5.4.5. Reflexões sobre a inclusão/exclusão de Heloísa	247
6. OLHARES MÚLTIPLOS PARA A INCLUSÃO: ANALISANDO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	249
6.1. Alunos cegos e alunas surdas participantes: os protagonistas da pesquisa	250

6.1.1. <i>É que eu sou muito tímido: o protagonismo de Pierre</i>	250
6.1.2. <i>Para aprender é preciso uma cabeça boa igual a minha: o protagonismo de Ian</i>	260
6.1.3. <i>A inclusão atrapalha muito: o protagonismo de Heloísa</i>	263
6.1.4. <i>É melhor só com surdos: o protagonismo de Nice</i>	269
6.1.5. <i>Minha mãe não deixava eu ter amigos surdos: o protagonismo de Alba</i>	273
6.1.6. <i>Escola bilíngue: uma proposta “ideal”</i>	276
6.2. O que os alunos têm a dizer sobre a inclusão escolar: os grupos focais	279
6.2.1. <i>Tem uma aluna surda na minha sala</i>	280
6.2.2. <i>Tem um aluno cego na minha sala – parte 1</i>	286
6.2.3. <i>Tem um aluno cego na minha sala – parte 2</i>	290
6.3. A construção social do conceito de inclusão: alunos compartilhando conhecimentos	299
6.3.1. <i>Definições teóricas</i>	300
6.3.2. <i>Usando exemplos</i>	302
6.3.3. <i>Escolhas lexicais</i>	304
6.3.4. <i>Concepções críticas e aspectos pessoais na linguagem</i>	305
6.3.5. <i>A inclusão associada a sua respectiva deficiência</i>	307
6.4. O que pode ser melhorado na inclusão	310
6.4.1. <i>O que pode ser melhorado na inclusão do aluno cego</i>	310
6.4.2. <i>O que pode ser melhorado na inclusão do aluno surdo</i>	314
6.4.3. <i>Inclusão? “Não sabemos o que fazer, talvez nem nos importemos”</i>	316
7. DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CENA	319
7.1. <i>Perspectiva discursiva e representacional dos professores regentes sobre a inclusão escolar</i>	319
7.2. <i>A inclusão escolar na perspectiva dos gestores e professores das salas de recursos</i>	335
7.2.1. <i>O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos CILs</i>	344
7.2.2. <i>Intérpretes de libras nos CILs</i>	346
7.2.3. <i>As escolas e as universidades</i>	349
CONSIDERAÇÕES FINAIS	352
REFERÊNCIAS	358
ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA;	370
ANEXO B – EM MÍDIA	373

INTRODUÇÃO

O diálogo entre a educação inclusiva e suas reais políticas públicas de aprimoramento e consoantes progressos no fator ensino e aprendizagem é interesse de proeminentes pesquisas na atualidade, isso pelas dificuldades enfrentadas pelos professores que não possuem preparo para receber essa clientela; pela falta de adequação nos espaços físicos; pela falta de profissionais de apoio como intérprete de Libras (língua brasileira de sinais) e professores para confecção de material em braile. As preocupações começam quando as adaptações necessárias para que a inclusão aconteça não são feitas. Conforme Crochík (2012, p. 43), a proposta da educação inclusiva deve ser estendida para o reconhecimento das diferenças, oferecendo condições aos alunos e formação adequada. Já antecipo dizendo que não é tarefa fácil.

No caso específico deste estudo, o contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, outros fatores devem ser considerados. Esta pesquisa trata de aspectos relacionados às deficiências sensoriais, sendo elas a auditiva e a visual. Mais especificamente, os contextos de inclusão escolar de alunos cegos e de alunos surdos em Centros Interescolares de Línguas (CILs), escolas públicas de línguas do Distrito Federal (DF).

Um dos aspectos relevantes é que o aluno surdo que estuda em uma escola de línguas pode estar experienciando a aprendizagem da terceira ou da quarta língua, pois, caso ele tenha a Libras/LSB como primeira língua (L1), o português é aprendido como segunda língua (L2), em uma proposta bilíngue, já que a comunicação escrita desse aluno em contextos formais será em língua portuguesa. Assim, o inglês será terceira língua (L3), pois o aluno já tem contato com o inglês na escola regular desde o 6º ano. O espanhol, por exemplo, poderá ser a quarta língua (L4). O aluno ouvinte brasileiro tem a língua portuguesa como L1, sendo essa a língua de seu convívio social e familiar.

Almeida Filho (2009, p. 40) ressalta que o ensino de língua estrangeira é tão formativo quanto o ensino de língua materna e o aluno aprende sobre outras culturas “numa experiência comunicativa singular”. Mas se considerarmos o aluno surdo e a aprendizagem de uma língua estrangeira, essa comunicação limita-se à escrita, pois o aluno surdo aprenderá a ler, compreender um texto em língua estrangeira e a escrever no idioma. Não haverá a comunicação por meio da língua de sinais, pois a Libras é a língua de sinais brasileira (LSB) e cada país tem a sua língua de sinais. Assim, já adiantamos que são complexos e múltiplos os contextos de aprendizagem de uma LE, se o aprendiz é um aluno surdo.

No tocante ao aluno cego, também há implicações que influenciam na aprendizagem de línguas. O aluno cego tem a possibilidade de aprender uma língua estrangeira dominando as

quatro destrezas: ler, escrever, falar e compreender. A leitura ocorre através do sistema braile e, de maneira geral, podemos dizer que as outras destrezas não são afetadas pela falta de visão. Mas quando aprendemos uma língua estrangeira, percebemos a importância do reconhecimento de distintas culturas e, claro, acaba sendo também algo muito visual, quanto às vestimentas, cores, arquitetura, costumes, traços étnicos. Assim, podemos compreender a importância da teoria sobre ensino e aprendizagem de línguas “ser moldada segundo as especificidades da prática” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 165).

No ensino de línguas para alunos com deficiências sensoriais (auditiva e/ou visual), esses e outros fatores costumemente considerados secundários devem ser considerados de relevância. Há várias peculiaridades que são ignoradas, mas as adaptações requerem mudanças de atitudes de todos os envolvidos nesse processo: dos familiares, da escola e do próprio aluno.

O que me instigou a pesquisar sobre essa problemática foi a minha realidade em sala de aula em um Centro Interescolar de Línguas do DF (doravante CIL). Os CILs são escolas públicas de referência em ensino de línguas. Tive a oportunidade de trabalhar com alunos com baixa visão, com deficiência intelectual, com deficiências múltiplas, com duas alunas surdas e no 2º semestre de 2016 tive uma aluna cega.

Comecei a estudar Libras e a ler artigos, dissertações e teses que pudessem me fazer compreender um pouco mais sobre essa realidade que me assomava (e assoma). Minhas práticas precisaram ser repensadas e ressignificadas. Para cada uma das necessidades educacionais específicas (NEE) dos alunos, uma nova trajetória e novas perspectivas enquanto professora de língua espanhola.

A partir de minhas experiências profissionais e estudos subsequentes surgiram várias indagações que se converteram em questões de pesquisa, sendo elas:

- Que discursos enfraquecem ou fortalecem os processos de inclusão?
- Que representações de “inclusão do aluno com deficiência” são parte do discurso dos professores, dos gestores e dos alunos, levando em consideração a realidade em Centro Interescolares de Línguas do DF?
- O que os alunos com deficiência representam para os professores e demais colegas?
- De que forma o significado identificacional está presente no discurso das alunas surdas e dos alunos cegos participantes da pesquisa, considerando a aprendizagem de uma língua estrangeira?
- De que forma os discursos representados pelos participantes da pesquisa dialogam, convergindo ou divergindo?

- O que seria necessário para um ensino no contexto da inclusão, voltado para as mudanças sociais?

É importante compreender, sob a luz das teorias de Moscovici que “todas as formas de crenças, ideologias, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são, de um modo ou de outro, representações sociais” (MOSCOVICI, 2015, p. 198). Sendo assim, as representações sociais, como também as representações sociodiscursivas dos participantes da pesquisa se constituíram e se constituem a partir de seus conhecimentos, ideologias e crenças, podendo ser moldadas, conforme elucida o autor, a qualquer momento, durante o contato de cada indivíduo com outros nas estruturas sociais em que estejam sendo representados (escola, casa, comunidade em que vivem, etc.).

Esta é uma pesquisa qualitativa, com base em uma etnografia crítica realizada em quatro Centros Interescolares de Línguas do DF (CIL), sendo eles: CIL Planaltina, CIL Gama, CIL 01 de Brasília e CIL 02 de Brasília. O CIL Planaltina faz parte da pesquisa no que se refere ao curso de Libras oferecido à comunidade. O CIL Gama participa devido à sala de aula inclusiva com uma aluna surda e o CIL 02 de Brasília, pela inclusão de alunos cegos na escola. A investigação no CIL 01 de Brasília ocorreu devido à sala de aula exclusiva para alunos surdos.

Os dados foram gerados a partir dos seguintes aportes metodológicos: observações das aulas com notas de campo e gravações em áudio das aulas; entrevistas com os professores regentes, professores das salas de recursos, gestores e alunos cegos e alunas surdas participantes; grupos focais com os alunos; e questionários para os alunos do CIL Planaltina.

A partir do que foi exposto, podemos destacar que a tese tem como objetivo geral:

- Problematizar e propor uma reflexão sobre a inclusão/exclusão do aluno com deficiência (alunos cegos e alunos surdos) no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, ressaltando-se a sua natureza crítica.

Os objetivos específicos foram delimitados da seguinte forma:

1. Compreender de que forma ocorrem as interações entre os diversos atores sociais, para que assim possamos refletir sobre as mudanças discursivas e sociais desencadeadas no processo de inclusão e quais as representações da inclusão são enfatizadas a partir desses momentos de interações (ou não interações).

2. Refletir sobre as representações sociodiscursivas dos processos educacionais de inclusão do aluno com deficiência em CILs construídas pelos professores, alunos (com e sem deficiências) e gestão escolar;
3. Evidenciar os processos identitários dos participantes da pesquisa, focalizando o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira;
4. Investigar as representações sociodiscursivas projetadas pelos alunos com deficiência participantes da pesquisa sobre a inclusão social de alunos surdos e de alunos cegos em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.
5. Fazer com que a pesquisa não apenas reflita, mas refrate sobre a inclusão e sobre o que cada um pode fazer para que se diminuam as barreiras sociais.

Os discursos foram analisados principalmente de acordo com as abordagens teóricas da ADC, especialmente em Fairclough (2003a, 2003b, 2016) e Chouliaraki e Fairclough (1999), cuja literatura é baseada em uma análise voltada para problemas sociais, na perspectiva de que mudanças sociais aconteçam. Outros autores que também cooperaram no aporte teórico deste estudo, no âmbito da ADC e dos Estudos Críticos do Discurso foram: Wodak (2003); Van Dijk (2003, 2015); Meyer (2003); Magalhães, Martins e Resende (2017).

Conforme nos remete Fairclough (2016, p. 33), defendendo uma abordagem crítica do discurso, temos que esse é

moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.

Sob esse olhar podemos inferir a importância dos discursos produzidos pelos alunos, sejam em textos escolares ou no âmbito familiar, por exemplo, pois eles são moldados a todo tempo por suas relações sociais, na escola ou fora dela. O fator de maior relevância para as análises é a interação entre os discursos e representações sociais e sociodiscursivas apreciadas, observando o que converge ou diverge na comunicação dos participantes da pesquisa.

As análises também são respaldadas pelas teorias que tratam sobre a inclusão escolar, enfatizando contextos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos e dos alunos cegos. São muitas contribuições nesse âmbito, as quais se destacam por estarem diretamente relacionadas com o ensino de línguas e a educação inclusiva, as contribuições de Dorta e Silva (2019); Jesus e Coelho (2019); Mello e Vian Jr (2019); Medrado e Dantas (2019). Outros autores colaboram com pesquisas sobre ensino e aprendizagem, formação de professores, currículo e teorias

relacionadas aos alunos surdos e aos alunos cegos, sendo alguns deles: Crochík (2012); Matos (2013); Caiado (2006); Prieto (2006); Skliar (2005); Skliar e Quadros (2000); Perlin e Strobel (2009); Góes (2013); Oliveira (2014), Silva (2011); Glat e Blanco (2009).

A contextualização do tema, mais voltado para questões legais, envolvendo a discriminação, abordagem histórica e terminologias adequadas, tem as contribuições de Diniz (2003, 2007); Diniz, Barbosa e Santos (2010), Diniz e Santos (2010); Rios (2010). Nesse âmbito há também o embasamento em leis e decretos que defendem os direitos da pessoa com deficiência.

A Análise de Discurso Crítica é uma teoria que permite o diálogo com outras áreas do saber e para esta pesquisa se fez necessário um estudo confluyente com a Pedagogia Crítica, com Estudos de Identidades, com a Teoria das Representações Sociais, com estudos sobre Decolonialidade e com a Gramática Sistêmico Funcional, além do aporte teórico de outros autores que investigam contextos relacionados aos estudos da linguagem e do discurso. Sinteticamente, elencamos essas contribuições da seguinte forma:

Pedagogia Crítica: Giroux (1986, 1987, 1997); Freire (1994)

Identidades: Hall (2011); Silva (2000); Woodward (2000); Penna (2001); Revuz (1998)

Teoria das Representações Sociais: Moscovici (2015); Marková (2006, 2015); Jovichelovich (2008); Duveen (2015); Deschamps e Moliner (2014)

Decolonialidade: Sousa Santos (2010); Fabrício (2017); Resende (2019); Mignolo (2007); Quijano (2014); Bhabha (1992, 1998), bell hooks¹ (2013)

Estudos da Linguagem: Bakhtin (2012); Foucault (2012); Lakoff e Johnson (2002)

Gramática Sistêmico Funcional: Halliday e Mathiessen (2004); Fuzer e Cabral (2014)

Pesquisas na Universidade de Brasília na área da inclusão de alunos surdos e de alunos cegos em contexto de aprendizagem de uma LE

A partir de busca realizada no Repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília pude inteirar-me sobre quantos trabalhos já foram defendidos em linhas de pesquisas similares à minha. Ao buscar por “Inclusão de alunos surdos”, aparecem 47 dissertações e 19 teses. Mas relacionados ao ensino de língua estrangeira há apenas 2 trabalhos, ambos são dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA). E quando busquei por “Inclusão de alunos cegos”, apareceram 40 dissertações e 20

¹ bell hooks é pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A grafia de seu nome com letra minúscula é explicada pela própria autora, por considerar sua obra mais importante do que quem ela é.

teses. Contudo, apenas uma está relacionada ao ensino de língua estrangeira, sendo também uma dissertação defendida no PPGLA.

Para contextualizar esses trabalhos com a minha pesquisa, trago alguns dados que ressaltam a importância dos mesmos, quais contribuições trazem e de que forma o meu estudo os complementa. Mostro no quadro a seguir os títulos, os autores e o ano de defesa de cada dissertação.

Quadro 1 – Dissertações do PPGLA- UnB sobre a inclusão (deficiências sensoriais) e ensino de línguas

Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos	Dulcimary de Freitas Alves Oliveira	2007
A cultura de aprender E/LE ² do aluno cego: um olhar para a inclusão	Gleiton Malta Magalhães	2009
Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas	Rayssa Oliveira Sousa	2017

Fonte: Pesquisado e elaborado pela autora

Todos os trabalhos citados contribuíram para os estudos no âmbito da inclusão do aluno com deficiência, destacando as dificuldades e propondo mudanças estruturais e sociais. As três dissertações se pautam na cultura de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

A pesquisa da Oliveira (2007) tem foco nas crenças dos professores em relação ao ensino e aprendizagem de uma LE de alunos surdos. Foram observadas 10 horas de aulas de inglês em duas escolas públicas de ensino regular do DF, de 6^a e 8^a séries (atuais 7^o e 8^o anos). Houve entrevista com 4 professoras e questionários aplicados aos alunos. A pesquisadora chegou à conclusão de que as crenças das professoras participantes são negativas em relação à aprendizagem de inglês dos surdos, não os considerando competentes. Essas crenças influenciam negativamente nas práticas pedagógicas dos professores, que não consideram ser relevante mudar suas estratégias de ensino, pois seria perda de tempo, já que, segundo elas, os surdos não aprendem nem inglês e nem português. E, a partir das reflexões trazidas em seu estudo, espera que novas abordagens de ensino de inglês em salas com alunos surdos sejam consideradas.

² Espanhol como língua estrangeira

Magalhães (2009) assim como eu, fez seu estudo em um Centro Interescolar de Línguas do DF. Ele se ateu ao CIL cujo trabalho com alunos cegos merece destaque. Houve entrevista com um aluno cego e observações das aulas com gravações com áudio. Ele trouxe a história de vida do aluno cego participante. O objeto de pesquisa são as estratégias e estilos de aprendizagem dos cegos, mas também enfoca o ensino e as práticas pedagógicas dos professores, pois ensino e aprendizagem são processos correlatos. Oliveira (2007) e Magalhães (2009) trazem teorias sobre aquisição e aprendizagem de L2. Em seus resultados sublinha-se que é preciso um repensar das práticas pedagógicas, usando estratégias de ensino adequadas para cada aluno. Com aporte em Libâneo (1994), Oliveira (2009) diz que é necessário um ensino democrático sem que se apaguem as diferenças existentes no ambiente escolar. O autor do trabalho se posiciona nas considerações finais sobre a necessidade da participação de diversos segmentos no processo de inclusão do cego e ressalta nos resultados que a cultura individualista e capitalista faz com que o aluno (sem deficiência) perca o respeito com o outro e consigo mesmo; e que os alunos não consideram a escola um lugar agradável, assim, eles vão lá apenas por obrigação. Essas reflexões sobre a cultura individualista e capitalista e sobre a escola não ser um lugar agradável não aparecem nas análises e nem nas discussões teóricas. O contato com os alunos da sala de aula inclusiva foi por meio das observações das aulas.

O tema de pesquisa de Sousa (2017) é o ensino e aprendizagem de língua espanhola para surdos, destacando aspectos da identidade surda. Sua investigação foi feita na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga em uma turma de alunos/as do terceiro ano do ensino médio. Ela era a professora da referida turma. Os dados foram gerados por meio de entrevistas, questionário, gravação das aulas em vídeos e notas de campo. Foram 11 aulas organizadas a partir de temas de relevância social como: *bullyng*, racismo e padrões de beleza. As discussões teóricas, assim como as construções das estratégias de ensino, se sustentaram no Letramento Crítico e nos Estudos sobre Identidades. Pelas descrições da autora, suas aulas não se centraram no ensino sistematizado da língua espanhola, escolhendo a leitura e a interpretação de texto para alcançar seus objetivos quanto ao Letramento Crítico. Além disso, as interpretações de texto eram favoráveis à preparação dos alunos para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como a própria pesquisadora faz referência em seu trabalho. Por se tratar de uma escola bilíngue, as aulas eram ministradas em Libras. As discussões dos temas eram feitas em Libras também. Na apresentação dos resultados destaca-se que o Letramento Crítico, a partir das discussões na língua brasileira de sinais, propiciou a imersão da identidade surda dos alunos, o que não aconteceria da mesma forma se o enfoque fosse dado no ensino da gramática, ou na expressão escrita do espanhol.

Contribuições sociais e acadêmicas desta pesquisa

Sob perspectivas diferentes das anteriores, a presente pesquisa se torna relevante para o âmbito acadêmico, com ênfase em estudos linguísticos por evidenciar a importância da Análise de Discurso Crítica (ADC) voltada para a mudança social e também por tratar das representações discursivas e sociais dos participantes envolvendo a inclusão de aluno com deficiência em salas de aula de CILs do DF, promovendo um diálogo entre os discursos dos participantes, dando oportunidade de expressão para todos os envolvidos nesse contexto. Além disso, trata de identidades (de alunos com deficiência, de alunos sem deficiência e dos profissionais da educação participantes), que, possivelmente, poderão enxergar o outro e a si mesmos sob um novo olhar, conforme os discursos se interpelem, se conectem, ou se rechacem. Outro aspecto de destaque é o enfoque na especificidade da inclusão de alunos surdos e de alunos cegos em escolas de línguas, nas quais tem-se o ensino em contexto de aprendizagem de L2, objetivando-se a fluência na língua-alvo.

Por se tratar de uma tese, tive espaço para discussões mais amplas e a inserção de mais dados da pesquisa, corroborando o retrato mais fiel da inclusão de alunos surdos e de alunos cegos em contexto de aprendizagem de LE (língua estrangeira). As três dissertações se pautam na cultura de ensinar e aprender uma língua. A minha pesquisa, além de abordar essas especificidades do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira para cegos e para surdos, trata dos discursos sobre a inclusão desses alunos em escolas de línguas e sobre as representações dos próprios alunos incluídos diante de seu processo de inclusão e de suas identidades enquanto alunos de espanhol ou de inglês em um CIL. A partir das entrevistas, tanto individuais, quanto as grupais com os alunos, houve pautas importantes que não foram destacadas nas discussões analíticas dos três trabalhos mencionados: formação inicial e continuada; a necessidade de professores de línguas fluentes em Libras/LSB; a importância das salas de recursos nos CILs; a oferta de outras línguas que não sejam o inglês e o espanhol para os surdos; a necessidade de interação do aluno surdo e do aluno cego com o professor e com os demais alunos; a influência do sistema que privilegia o mercantilismo na formação de opinião dos alunos, considerando o que pode ser oneroso ou não na educação inclusiva; o diálogo entre as universidades e as escolas públicas.

Outra contribuição de minha pesquisa que difere das demais citadas é a formação dos grupos focais com os alunos, com os quais pude destacar aspectos identitários e representacionais da inclusão do aluno com deficiência, dando destaque aos alunos surdos e aos alunos cegos. Os posicionamentos dos alunos nos mostraram que alguns são familiarizados com

o tema e o entendem de forma crítica e solidária, enquanto outros se aproximam de discursos discriminatórios, colocando alunos com deficiência à margem, no escopo da exclusão.

Faz-se importante enfatizar que as análises linguísticas com aporte na Análise de Discurso Crítica também auxiliaram no diferencial desta tese, permitindo que aspectos linguísticos, considerando todos os sistemas semióticos, corroborem o entendimento sobre a inclusão do aluno com deficiência em CILs, desde as escolhas lexicais e contextos semânticos, até as análises das práticas sociais que são influenciadas por esses aspectos discursivos. Essas contribuições, junto às teorias que com ela se correlacionam nesta pesquisa, servem de pontos base de análises para uma reflexão crítica sobre os diálogos emanados, principalmente a partir do convívio em sala de aula com alunos cegos ou com alunos surdos, visando assim, contribuir com mudanças sociais no âmbito do ensino de línguas para esses alunos.

Organização da tese

A tese está dividida em 6 capítulos, os quais seguem com a seguinte organização:

Capítulo 1: Consiste em apresentar a contextualização do objeto de estudo, que é a inclusão social do aluno com deficiência, em especial, com deficiências sensoriais. Nesse capítulo são apresentados os principais conceitos relacionados ao tema; a legislação relacionada à inclusão e ao sistema educacional; a relação do objeto de pesquisa com a Análise de Discurso Crítica; e a importância dos estudos sobre minorias sociais para o fortalecimento dos estudos sobre deficiência.

Capítulo 2: Nesse capítulo é apresentado o referencial teórico sobre os conceitos envolvidos nas análises, advindos da Análise de Discurso Crítica. Em contextos transdisciplinares, outras teorias e estudos são importantes para esta pesquisa e, com interface com a ADC, a Pedagogia Crítica; os Estudos sobre Identidade e Diferença; a Teoria das Representações Sociais; e os Estudos sobre Ideologia e Decolonialidade fazem parte da trajetória analítica desta tese.

Capítulo 3: Apresenta o percurso metodológico, o que engloba: a definição do tipo de pesquisa; as técnicas de geração de dados; e as descrições das escolas e dos participantes da pesquisa. Nessas descrições, considera-se o contexto crítico deste estudo, havendo um diálogo com a conjuntura da pesquisa e sua base teórico-metodológica crítica.

Capítulo 4: Nele são desenvolvidas as análises dos dados referentes à pesquisa de campo feita no CIL de Planaltina para verificar o Projeto de Libras e seu desdobramento como ferramenta de inclusão social do aluno com deficiência. Além das análises a partir das

observações das aulas por um semestre letivo, os dados também foram gerados a partir de entrevistas com a diretora Flora³, com a professora/intérprete de Libras Lorena e da entrevista grupal com os alunos.

Capítulo 5: Consiste em apresentar as análises dos dados gerados a partir das aulas observadas nos CIL 02 de Brasília e no CIL Gama, cujo cenário é de salas de aulas inclusivas. Na primeira escola citada, a pesquisa foi feita em duas salas de aulas nas quais estudavam um aluno cego em cada uma. No CIL Gama, as observações ocorreram em uma sala de aula em que estudava uma aluna surda. Os dados foram obtidos a partir das observações com notas de campo e das gravações em áudio das aulas durante todo o segundo semestre letivo de 2018. Nesse capítulo, meus posicionamentos como analista de discurso são acentuados e se fizeram imprescindíveis na triangulação feita a partir das entrevistas no âmbito desta pesquisa.

Capítulo 6: É integrado pelas análises com foco nas entrevistas individuais realizadas com os alunos cegos e com as alunas surdas que colaboram com este estudo e nas entrevistas grupais a partir dos grupos focais formados pelos alunos sem deficiências sensoriais das salas de aulas inclusivas, ressaltando representações sociais e sociodiscursivas da inclusão do aluno com deficiência e processos identitários das alunas surdas e dos alunos cegos participantes.

Capítulo 7: Concentra as análises das entrevistas com os gestores, com as professoras regentes das salas de aula inclusiva, com o professor regente da sala de aula exclusiva de inglês para alunos surdos, com a intérprete de Libras e com as professoras das salas de recursos. Assim como o Capítulo 6, esse se preocupa em desvelar aspectos do discurso que tratem da inclusão do aluno com deficiência, considerando os significados acionais, representacionais e identificacionais do discurso.

Nas Considerações Finais apresenta-se a reflexão sobre a triangulação das teorias e metodologias com os dados gerados e analisados, havendo aqui também uma discussão retomando as questões e os objetivos da pesquisa, além das propostas de intervenções e a retomada dos aspectos de relevância social do objeto de estudo, que é a inclusão do aluno com deficiência, tomando como base a realidade de alunos cegos e de alunos surdos em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

³ Não foram usados os nomes verdadeiros dos participantes, conforme regras de ética em trabalhos acadêmicos, mantendo assim o sigilo em relação às identidades dos mesmos.

1. A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: DOS CONCEITOS À REALIDADE ESCOLAR

Neste capítulo teço um diálogo entre a inclusão do aluno com deficiência e os conceitos que permeiam essa realidade. Entram nessa discussão contextos de leis e aspectos particulares da vivência dos alunos cegos e dos alunos surdos. Enfatizo questões de acesso e acessibilidade que desencadeiam construções que envolvem barreiras sociais e discriminação. Para isso, insiro dados da pesquisa e percepções teóricas da Análise de Discurso Crítica, sendo os discursos e as representações sociodiscursivas dos participantes o que mais interessa para o desenvolvimento das análises. A contextualização com aspectos metodológicos da pesquisa permite que determinadas considerações teóricas e conceituais sejam entendidas a partir do campo acional.

1.1.A pessoa com deficiência: a construção do conceito

Há uma grande discussão sobre os termos corretos a serem adotados no trato para com a pessoa com deficiência. Aqui neste trabalho, em relação às leis e estudos utilizados, farei o uso conforme a fonte, mas apresentarei alguns dos principais termos usados em determinados contextos históricos e sociais assim como a minha escolha em relação a esses termos.

Em tempos mais remotos havia uma referência pejorativa ao se falar de pessoas com deficiência e a partir dessa prática podemos compreender a opressão vivida por essa parcela da sociedade. Termos como “aleijado”, “mongoloide”, “retardado”, “doidinho”, “mudinho”, “ceguinho” eram comuns e naturalizados, situações nas quais imperava a exclusão social.

Em conformidade com essa abordagem, Matos (2013, p. 63) explana que

as pessoas são estigmatizadas “a priori” por não se enquadrarem nos padrões dominantes. A autoestima é rebaixada, a autonomia anulada e a cidadania comprometida. Há nesta constatação uma inversão total de valores, sendo esses desnudados de princípios éticos e justiça social.

Esses estigmas nos mostram que, falar de respeito às diferenças, em especial, respeito às pessoas com deficiência, é uma questão de justiça e dignidade, mesmo que em tempos atuais essa seja uma situação mais amena, que já não apresenta a agressividade, se assim podemos dizer, de anos atrás. Trata-se de direitos humanos e igualdade de oportunidades, conforme é entendido e acordado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Porém, o que é salientado como principal fator de exclusão social não são os usos de termos pejorativos ou apresentados em forma de eufemismos, e sim a atenção assistencialista e insatisfatória. Há uma preocupação com os lucros e, como teoriza Matos (2013, p. 57), “o sistema capitalista [...] tem como estratégia a segregação, num exercício constante de preconceitos. [...] Isso demonstra que a inclusão, até aqui adotada nas regulamentações normativas, dificilmente ou parcialmente é exercitada na prática social”. As barreiras sociais manifestadas de forma a silenciar e segregar as pessoas com deficiência sobressaem nesse contexto, naturalizando a maneira como a sociedade enxerga esse grupo social.

Ao que consta, já há alguns anos que os termos “portador de deficiência”, “portador de necessidades especiais” e “pessoa portadora de deficiência” não são mais usados, sendo considerados inadequados, devido à conotação da palavra “portador” que nos remete a alguma doença e a algo que a pessoa leva consigo, como se fosse um fardo, sendo que a deficiência é compreendida como algo inerente à pessoa. Mesmo não sendo o uso adequado há anos, esses são termos que ainda circulam em nossa sociedade.

Conforme explicações do Manual de Redação: Mídia Inclusiva (BRASIL, 2011b, p. 4), o termo “especial” também deve ser evitado, pois “foi usado por muito tempo como uma forma de eufemismo para ‘compensar’ a deficiência”. No texto ainda é ressaltado que o termo “especial” ainda hoje é usado quando se refere à educação (necessidades educacionais especiais), mas defende que é preferível o termo “necessidades específicas”. Os termos “educação especial” e “necessidades educacionais especiais” são bastante utilizados ainda hoje em estudos da área.

A crítica sobre o termo “especial” também é acentuada por Fonseca (2012, p. 21), que, com base no Direito Constitucional, declara que “todos nós somos especiais considerando o princípio da dignidade humana como nota distintiva de cada indivíduo”.

Na apresentação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011a, p. 13) é dito que

peças com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.

A preferência nos dias atuais para se usar o termo “pessoa com deficiência” ocorre justamente para enfatizar a pessoa e não a deficiência. Conforme é explicitado no texto acima, a deficiência é apenas mais uma das características da condição humana de alguém. Sob esse mesmo olhar é que esse termo é mais adequado que chamar alguém de “deficiente”, pois assim, há um reducionismo, a pessoa é muitas outras coisas além de ser deficiente, ele todo não é deficiente, é uma pessoa com várias outras características físicas e psicológicas.

Contudo, Diniz (2007, p. 21), por exemplo, traz uma discussão de Oliver e Barnes, na qual os autores dizem que “a expressão pessoa com deficiência sugere que a deficiência é propriedade do indivíduo e não da sociedade”, ao passo que “pessoa deficiente” ou “deficiente” é parte constitutiva da identidade das pessoas, e não um detalhe”. Diante do exposto, alguns fatos devem ser analisados, pois mesmo na década de 1990, quando já se defendia o modelo social de deficiência, o termo “pessoa com deficiência” já era usado nos Estados Unidos (*people with disabilities*).

A defesa de Oliver e Barnes (1990) apresentada por Diniz (2007), na verdade, coaduna com o que foi explicado em relação ao termo “portador de deficiência” e termos semelhantes. Sob essa ótica é compreensível tal discussão, já que, como mencionado, não se carrega a deficiência como se fosse um fardo. O fato é que, quando usamos “pessoa com deficiência” destacamos a pessoa e secundariamente que possui alguma deficiência, sendo essa, uma condição humana, uma característica como outra. A própria autora, em seu livro publicado em 2010, *Deficiência e Discriminação*, estudo também utilizado nesta pesquisa, já não defende o uso do termo “deficiente”, ficando evidente sua escolha por “pessoa com deficiência”, adequando-se aos contextos dos documentos das Leis, Convenções e Declarações principalmente na esfera dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Ainda vemos em textos atuais termos como “deficiente”, “portador de deficiência” e não se negam os motivos pelos quais esses e outros não são bem aceitos, mas o que não pode ser desconsiderado é o contexto em que tais termos são usados, se são referidos em prol da defesa dos direitos e igualdade da pessoa com deficiência, se trata-se de estudos em que essas pessoas são protagonistas e suas vozes não são silenciadas, pois nesses termos, deve-se pensar nos benefícios, na visibilidade, nas práticas sociais que corroboram a independência da pessoa com deficiência com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Como denota Fairclough (2016, p. 239), “como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas)”. Faz parte de uma concepção crítica de análise

de discurso as escolhas lexicais menos opressoras, por isso se considera importante essa reflexão sobre palavras mais inclusivas ao se falar sobre deficiência, ou sobre pessoas com deficiência. Contudo, também está na enseada do analista de discurso perceber quando essas escolhas promovem ou não discriminação e preconceitos. Nesse último caso, entende-se que, mesmo que leiamos um texto atual que utilize “portador de deficiência”, por exemplo, é importante interpretar as escolhas dos produtores levando em consideração todo o contexto em que as escolhas das palavras foram utilizadas, e não apenas as palavras isoladas.

Os Estados Parte da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência acordaram, em seu Decreto Legislativo nº 186, Artigo 1, no que se refere aos Propósitos da referida Convenção que:

pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011a, p. 26).

Essa mesma definição é entendida na Lei Nº 13.146 (2015), em seu Capítulo I, artigo 2º. Essa Lei institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A definição apresentada conflui com os paradigmas do modelo social de deficiência, cuja crítica se acentua na falta de sensibilidade à diversidade humana, refletindo a desigualdade de oportunidades, os enfiamentos de barreiras sociais que se convertem em falta de efetiva participação e interação social dessas pessoas que possuem o corpo com algum impedimento, seja ele físico, intelectual ou sensorial (DINIZ e SANTOS, 2010).

Para os fins desta pesquisa, que ocorre em escolas de línguas, utilizo “aluno com deficiência”, “cego” e “surdo”, pois é a identidade de aluno e a especificidade de sua deficiência que interessa e, claro, quando trato especificamente de cada aluno, eles são referenciados por seus respectivos nomes na pesquisa, que se dá por meio de pseudônimos.

1.2.Barreira, Discriminação e (Des)Igualdade

As práticas sociais oprimem muito mais as pessoas que necessitam de acessibilidade por causa de alguma deficiência do que o próprio ambiente que impõe barreiras urbanísticas ou arquitetônicas, por exemplo. O ambiente, em sua conjuntura, espaço físico e pessoas, precisa passar por mudanças para que todos possam exercer de maneira autônoma a sua cidadania, pois a luta das pessoas com deficiência consiste nisso, na obtenção de oportunidades iguais, com

base na equidade. As pessoas precisam envolver-se em processos de solidariedade para que reconheçam que o outro necessita mais que existir no mundo. Todos precisam interagir, é isso que uma pessoa com deficiência precisa para que se consiga o respeito a suas diferenças, a interação social e que essa seja parte real da sociedade, comunicando-se, independentemente de qualquer deficiência.

Nessa concepção, Rios (2010, p. 80) concebe a deficiência como um fenômeno “biomédico e social”, lembrando que a deficiência, mais que uma associação às características físicas e mentais (concepção biomédica), é uma condição que resulta “da interação e modo de inserção de indivíduos e grupos no contexto social hegemônico (concepção social)”. O autor defende que é preciso o reconhecimento e proteção jurídica desses direitos para que medidas antidiscriminatórias sejam tomadas, com vistas à concepção social de deficiência.

A Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu Artigo 3º inciso I, define barreira como

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão à circulação com segurança, entre outros.

Essas barreiras, no mesmo inciso, são classificadas como: urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; na comunicação e na informação; atitudinais; e tecnológicas. Qualquer barreira, seja no âmbito de atitudes ou estruturas que ofereçam obstáculos, são fatores que podem comprometer a acessibilidade das pessoas com deficiência. No contexto escolar, essas barreiras são motivos de isolamento, atraso no processo de ensino e aprendizagem e evasão. Na Declaração de Madri sobre Inclusão, no item 3 do Preâmbulo faz-se referência à forma como as pessoas com deficiência são excluídas, destacando que elas não usufruem completamente de seus direitos humanos, o que reflete, conforme dados estatísticos, em baixos níveis de empregabilidade e de escolaridade, e também em pessoas com deficiência vivendo em situações de pobreza em índices mais altos que as pessoas sem deficiência (ONU, 2002).

Essa situação de desigualdade social, devido à discriminação e organização social, também está engendradora no sistema capitalista, cuja visão centra-se no culto ao ideal, no que é mais comercializado, na beleza do “branco”, do “magro”, do “rico” e do “corpo perfeito”, sem limitações físicas, mentais ou sensoriais. Matos (2013) aborda a discriminação e as desigualdades sociais na perspectiva do capitalismo. A autora denota que “o sistema capitalista é excludente em sua raiz, dada a exploração do trabalho humano e a apropriação de bens

produzidos coletivamente por uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção ou da circulação do capital” (MATOS, 2013, p. 38).

E por meio da globalização, que privilegia a quebra de fronteiras entre os mercados de países do mundo todo, e práticas do capitalismo sob esse mesmo entendimento, nota-se que as mercadorias se tornam mais culturais, mais semióticas e linguísticas, o que faz com que a linguagem seja cada vez mais mercantilizada, sujeita a intervenções econômicas, o que envolve uma reflexividade linguística (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 83).

Na Convenção de Guatemala, ratificada pelo Decreto nº 3.956, ressalta-se que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção” (ONU, 2001). E complementando essa ideia geral, apresenta que as pessoas têm “o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência”. As definições por Lei enfatizam que as pessoas com deficiência são pessoas e como tais, devem ter seus direitos preservados, sua dignidade e igualdade. Mas não é assim que ocorre, existe a Lei porque é necessário que se garantam e se assegurem esses direitos, os quais nem sempre se efetivam na realidade. Pessoas continuam sendo excluídas no convívio social e sendo privadas de relações sociais devido à deficiência.

No Decreto Legislativo nº 186 da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, no Artigo 2 define-se discriminação por motivo de deficiência como

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou possibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (BRASIL, 2011a, p. 27)

Com base no entendimento de “discriminação” descrito, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência destaca obrigações dos Estados Partes, o que inclui ações que promovam o respeito e a igualdade entre as pessoas; a promoção de igualdade a partir das adaptações razoáveis; a conscientização da sociedade e o acesso em igualdade de oportunidades aos meios físicos como transporte, escola e rodovias.

Sobre as adaptações razoáveis, a Lei nº 13.146/2015 traz a seguinte definição:

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência

possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

Nessa perspectiva, as pessoas devem começar a dividir espaços com igualdade, com respeito, aceitação às diferenças. A exclusão escolar de alunos que representam minorias sociais (negros, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, etc) ainda é considerável (ROCHA e MIRANDA, 2009). É necessária formação de profissionais e conscientização de todos para que desapareça o ambiente hostil, o olhar diferente para as diferenças, a intolerância e a falta de comprometimento com práticas sociais que visam a garantia da igualdade e do respeito às diferenças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Sendo assim, as práticas voltadas para a não discriminação devem ser promovidas e fortalecidas no ambiente escolar.

A discriminação é a manifestação do preconceito, conforme entendimento de Crochík (2012, p. 45). Respalhada em Adorno (1978), a autora explica que “o preconceito é a expressão direta do desejo de dominação sobre os que, real ou imaginariamente, são distintos de nós, e frequentemente considerados mais frágeis, menos adaptados, inferiores”. O preconceito pode ser identificado pela manipulação e frieza de quem o pratica, demonstrando pouco afeto pela pessoa com deficiência. Adorno (1950) chama esse indivíduo de “manipulador”, como nos explica Crochík (2009, p. 47).

Ao tratar sobre a discriminação contra a pessoa com deficiência, Ferreira (2009) atesta que, os direitos para minorias sociais como negros, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas são desiguais. Há lutas para que esses direitos sejam garantidos. A autora defende que há dois tipos de discriminação em relação à pessoa com deficiência: a visível e a velada. A discriminação é velada quando há constrangimento, como é o caso de uma pessoa ser proibida de entrar em um determinado lugar público por conta de sua deficiência. Esse tipo de discriminação é excludente e ignora o direito dos cidadãos, pois ninguém pode ser proibido de entrar em um lugar porque usa muletas, porque é cego, porque usa cadeira de rodas. A discriminação é considerada velada ou invisível quando ela não é percebida imediatamente. Às vezes ela é entendida como um tipo de “favor” para a pessoa com deficiência, pois vem disfarçada de ajuda. A autora cita a criança que é ajudada pelas pessoas, de forma a retirar a sua autonomia, como se ela fosse incapaz. Esse tipo de situação ficou evidente nos dados desta

pesquisa quando, na sala de aula da professora Karen, Pierre se sentou com Marcela para prepararem o diálogo do projeto oral e Pierre (aluno cego) ficou calado enquanto Marcela escrevia em seu caderno, sem qualquer interação entre eles. Ao final, ela leu o diálogo para Pierre, sem sequer esperar sua ajuda. Como esclarece Ferreira (2009), há uma invisibilidade da pessoa com deficiência, retirando o seu direito de aprender com autonomia, participando da construção do conhecimento nas práticas sociais.

Rios (2010) traz a nomenclatura “discriminação direta e indireta” por motivo de deficiência, sendo a direta proporcional ao entendimento da discriminação visível apontada por Ferreira (2009) e a indireta sendo semelhante à “discriminação velada ou invisível”.

Pensando nessas situações, entende-se a necessidade das construções sociais baseadas na eliminação dessas barreiras que impedem a emancipação social do aluno com deficiência, a partir de um modelo social de deficiência. Essa será uma discussão para a próxima seção.

1.3. Deficiência: Modelo Médico X Modelo Social

As discussões que fazem parte desta pesquisa estão relacionadas ao aluno com deficiência. Dessa forma, é necessário que alguns conceitos sejam apresentados e discutidos para que posteriormente as discussões no âmbito da inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar sejam contextualizadas.

Antes mesmo de prosseguir falando sobre o aluno com deficiência ou sobre a inclusão, é importante que o conceito de deficiência seja apresentado de acordo com os principais estudos sobre a temática e definidos em Conferências e Convenções Internacionais.

São muitas as abordagens sobre esse conceito, nas quais os estudos se baseiam em contextos históricos e sociais, conceitos esses que vão se transformando, adaptando-se às novas realidades e visões acerca do que seja deficiência. Nesses moldes, destacam-se as concepções de deficiência adotadas principalmente antes da década de 70, as quais se baseavam em um modelo médico de deficiência.

O modelo médico trazia um conceito segregacionista, centrado no corpo com lesão que apresentava uma “anormalidade” (DINIZ, 2007). Esse conceito é reducionista e tem como objetivo apresentar uma definição sem considerar especificidades do indivíduo, sua relação com o meio social ou suas capacidades e competências, tratando da deficiência no mesmo campo das doenças, sendo ela uma patologia alinhada a laudos e relatórios médicos, desvinculada de qualquer contexto social.

De acordo com o Decreto N° 3298/99, que regulamenta a Lei N° 7853/89, define-se deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Esse era um conceito situado no que estabelecia a Organização Mundial da Saúde (OMS) e que converge com o modelo médico de deficiência abordado até aqui. Com vistas a uma sociedade que se preocupa com os contextos nos quais as pessoas com deficiência estão inseridas é que houve a necessidade de repensar esse conceito, baseando-se na necessidade de voltar-se para a inclusão social, rechaçando as definições vigentes na época que postulavam conceitos compreendidos em perspectivas que não se importavam com um processo mais emancipador das pessoas com deficiência, o que coadunava com uma sociedade que não se preocupava com a exclusão social dessas pessoas.

Em contrapartida, surgiu um modelo social de deficiência, que foi apresentado em Convenções Mundiais sobre a Pessoa com deficiência, cujas propostas expunham as pessoas com deficiência como protagonistas de sua história em uma sociedade que precisava aprender mais sobre o que é inclusão social. Conforme Diniz, Barbosa e Santos (2010, p. 98), “deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo; é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”. A partir dessa fala começamos a mostrar as concepções do modelo social de deficiência, destacando o ambiente excludente do qual a pessoa com deficiência faz parte.

O decreto n° 62.150 de 19/01/1968 que promulga a Convenção n° 111 da Organização Internacional do trabalho sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão em seu Artigo I entende deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Por esse conceito ainda podemos associar a deficiência a contextos excludentes, visto que o relaciona a limitações de atividades “essenciais da vida diária”, mas já se aproxima do modelo social quando reconhece que tais restrições podem ocorrer ou podem se agravar devido ao “ambiente econômico e social”.

O que se espera com o modelo social de deficiência é que sejam observadas as situações de discriminação e que essas sejam combatidas. Para tanto, é necessário que haja situações de interação social entre as pessoas com o corpo com impedimento e as pessoas sem esses impedimentos (DINIZ e SANTOS, 2010), além disso. O artigo 8 apresentado no preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (considerando aqui o Decreto n°

186), (BRASIL, 2011a⁴, p. 33), que trata da Conscientização manifesta, preceitua que é dever do Estado incentivar e promover ações para que essa interação ocorra, resultando, assim, em um olhar mais natural para o outro. Sobre isso, é relatado em seu texto que:

1. Os Estados Parte se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:
 - a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
 - b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
 - c) Promover conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.

Essa Convenção trata da conscientização da sociedade como um todo, mas podemos destacar, ao lado da família, a escola, como um grupo importante nessa busca pela fomentação da dignidade e respeito para com as pessoas com deficiência, sendo um lugar no qual o respeito às diferenças deve ser primordialmente trabalhado, um local em que haja a promoção de atividades que incentivem esse respeito e se reconheçam as habilidades dos alunos com deficiência, destacando-as em um ambiente emancipador e voltado para a formação do cidadão crítico, que entende seus direitos assim como entende os direitos dos outros. Essa compreensão deve ir além do “tolerar”, “aceitar” as diferenças, pois uma sociedade com mais empatia e com ações solidárias traz benefícios para todos, para aqueles com deficiência e para os demais.

É possível compreender o modelo social de deficiência, no cerne da concepção de “ação educativa”. Conforme Oliveira (2004, p. 16):

os seres humanos se educam nas relações sociais e históricas que estabelecem entre si, sendo a educabilidade uma ação especificamente humana, ética e social porque implica o ato educativo num processo de interação simbólico-social, no qual os aspectos corporais sensíveis, psicológicos, cognitivos e as circunstâncias éticas e sociais vivenciadas pelo sujeito da educação interagem.

A ação educativa ocorre por meio da interação intermediada pelo professor, proposta da qual o próprio professor é participante e se desloca de um centro para práticas descentralizadas,

⁴ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi assinada em 2007, mas o texto usado para este estudo é o da 4ª edição revisada e atualizada em 2011, tendo como referência o Decreto nº 6.949/2009 que promulga essa Convenção e por meio do Decreto Legislativo nº 186, torna o texto desta Convenção Lei brasileira.

subjetivas, imbricadas em um processo de ensino e aprendizagem no qual o professor dá aos alunos “voz ativa em suas experiências de aprendizagem” (GIROUX, 1987, p. 33)

Em conformidade com os estudos apresentados, podemos enfatizar que a dignidade da vida humana requer muito mais que a prestação de bens e serviços médicos. É necessário que as barreiras sociais sejam desfeitas e as pessoas possam ter acesso e acessibilidade em sua vida em sociedade, obtendo “a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais” (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2010, p. 111). Assim, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), promulgada pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, declara que essa temática que envolve a deficiência e seu modelo social também se apresenta como objeto de interesse da justiça e dos direitos humanos.

Em um contexto mais específico sobre a deficiência no modelo social, Diniz (2007, p. 8) nos remete que a cegueira, por exemplo, deve ser concebida como “um modo de vida”, pois “a deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, por conseguinte não há uma sentença biológica de fracasso para alguém que não enxergue. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”. A partir do que a autora apresenta, conseguimos compreender que o maior problema enfrentado pela pessoa com deficiência são as barreiras sociais, a discriminação que gera a opressão, a segregação. A falta de sensibilidade das pessoas ao redor acaba sendo o principal fator de exclusão social, isso em uma esfera que vai desde ações do governo até os relacionamentos mais próximos, como o familiar e o escolar.

A Declaração de Madri (2002) defende que todos se beneficiarão com as propostas de inclusão social, não apenas as pessoas com deficiência, pois “uma sociedade que exclui uma parte de seus membros é uma sociedade empobrecida”. Destaca-se com essa visão que as melhorias acabam chegando a todos, tanto no âmbito de estruturas físicas como em aspectos relacionados às práticas sociais.

1.4.A contribuição dos estudos feministas para o modelo social de deficiência: contextualização histórica

O interesse desta pesquisa em apresentar aspectos mais específicos quanto à definição do modelo social de deficiência e a relação com os estudos feministas ocorre devido à aproximação de ideais dessas minorias sociais. A Análise de Discurso Crítica propõe análises a partir de uma base teórico-metodológica no âmbito de problemas sociais, os quais, a partir de

suas vivências, identificam-se pelos aspectos das lutas por reconhecimento de direitos e contra a discriminação que sofrem.

Uma das primeiras lutas contra a exclusão social, como salienta Sousa Santos (2010), foi a luta feminista, juntamente com a luta anti-racista e a luta anti-colonialista. Os estudos com vistas à construção do modelo social de deficiência fundamentaram-se em estudos feministas e, desde seu início, tentavam mostrar como ambas as lutas defendiam causas que deveriam ser vistas com bases sociais, não encontrando-se na superficialidade do individual, sendo o feminismo uma luta que transcende as questões de gênero, e a deficiência, nos mesmos moldes, vai além da lesão do corpo. Diniz (2003, p. 1) discorre que a similaridade de interesses em ambas as áreas ocorre:

1. Porque os estudos sobre deficiência partem do mesmo pressuposto político e teórico do feminismo – o de que a desigualdade e a opressão contra grupos vulneráveis devem ser combatidos- e
2. porque o início da estruturação dos estudos sobre deficiência pautou-se largamente no modelo analítico dos estudos de gênero que supunham a diferenciação entre sexo (natureza) e gênero (social), o que, no campo da deficiência, passou a ser compreendido como a diferença entre lesão (natureza) e deficiência (social) (DINIZ, 2003, p. 1)

Estudos no âmbito do feminismo e da deficiência têm como eixos norteadores a luta contra a opressão e a busca pela igualdade de direitos diante da sociedade, com o respeito que deveria ser refletido na vida em sociedade. No caso da pessoa com deficiência, principalmente quando inicialmente foi proposto o modelo social, os estudos tinham como uma de suas principais metas a eliminação das barreiras não apenas morais, como também arquitetônicas, visto que a primeira geração de teóricos desse modelo era composta por homens com deficiência física por lesão medular (DINIZ 2003, 2007).

Consoante os estudos de Diniz (2003, 2007, 2010) sobre o modelo social de deficiência, Mello e Nuernberg (2012, p. 638) ressaltam que

mesmo diante dessa tensão entre natureza e cultura, o modelo social da deficiência promoveu a primeira guinada ao elevar as pessoas com deficiência ao *status* de sujeito de direitos humanos e não reduzindo esse grupo social como mero objeto de intervenção clínica, de reabilitação de assistencialismo.

A contribuição das teóricas feministas teve grande impacto nos estudos sobre deficiência, pois, apesar de os teóricos da primeira geração sustentarem seus argumentos a partir dos estudos já vigentes sobre questões de gênero e opressão, eles pautavam seus conceitos na

necessidade de acessibilidade para que todos pudessem exercer seu papel de cidadão com autonomia, independência, rechaçando justamente essa afiliação ao assistencialismo como ação negativa. Destarte, na década de 1980 surge a segunda geração de teóricos do modelo social, ou melhor, de teóricas, pois era composta por mulheres, ou com deficiência, ou cuidadoras de pessoas com deficiência.

A crítica feminista não se opunha ao fato de que as pessoas com deficiência sofrem com a opressão e discriminação social devido às barreiras sociais, mas elas entendiam que a diversidade dentro do contexto da deficiência tinha muitas possibilidades de vivências e experiências, diferentes de pessoa para pessoa, para as quais nem sempre cabiam a independência como um ideal a ser alcançado por trazer sofrimento ou perigo para essas pessoas (DINIZ, 2007).

Outros estudos sobre feminismo e deficiência se mostram relevantes devido à maior vulnerabilidade das mulheres desse grupo, pois elas fazem parte de duas minorias sociais: são pessoas com deficiência e são mulheres. No Decreto legislativo nº 186 (2008) da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu Preâmbulo, letra ‘q’ reconhece que “mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abusos, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração” (BRASIL, 2011a, p. 24).

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, é importante destacar que, se a escola fizer um trabalho de conscientização e de prevenção quanto a esses aspectos, as alunas ou mesmo alunos que se encaixem nessa realidade (de abusos, violência, negligência) podem compreender melhor a situação pela qual elas passam e podem se posicionar criticamente ou mesmo pedir ajuda.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na Apresentação dos Temas Transversais: Ética (1997) salientam a co-responsabilidade pela vida social, a qual “implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva” (BRASIL, 1997, p. 21). Compreende-se, dessa forma, a importância do poder público e de todos nós como cidadãos, de interferir na forma como os alunos de diferentes grupos, aqui destacando-se os alunos com deficiência, irão interagir socialmente. Espera-se que seja com autonomia e em uma vivência democrática. Em outros documentos se destaca essa temática (gênero e deficiência), realçando a necessidade de medidas de ações afirmativas como na Convenção de Madri (2002); na Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007); e nas Normas sobre equiparação de Oportunidades (ONU- 1993).

1.5. Da escola dos diferentes para a escola das diferenças: (des)construindo modelos

De acordo com os documentos norteadores em vigência, a escola é o espaço que se propõe possibilitar a autoafirmação e o reconhecimento do lugar do aluno como cidadão, em uma sociedade democrática de direitos, é um lugar em que o processo de ensino e aprendizagem não deve ser conduzido linearmente, com cada disciplina em sua “caixa” na qual a visão crítica fica dos muros da escola para fora (se é que haverá essa visão crítica). Como proposta, deveria ser, ao menos, esse lugar de descobertas, de reconhecimento e respeito às diferenças, de projetos para a vida e não apenas um produtor de conhecimento desarticulado com o mundo, com o simples objetivo de aprovação para a série seguinte. Freire (1987) propôs a reinvenção da escola na década de 1980, antes mesmo de o processo de educação inclusiva começar a ganhar, timidamente, espaço nas escolas regulares, pois isso ocorreu na década seguinte. Mas a escola é ainda hoje vista por muitos como o não-lugar de se discutir sobre cidadania, sobre direitos, sobre a transversalidade na educação. A tentativa de ver a escola como espaço de construção do conhecimento e não apenas como lugar de transmissão de conteúdos não é algo recente, se considerarmos que Freire lutou por esses ideais há mais de quarenta anos.

As preocupações de Freire conformam-se com a necessidade de uma escola democrática que zele pelo respeito e pela igualdade, que se preocupe com a preparação do professor diante da realidade escolar que é construída em meio a constantes mutações, transições que se adaptam aos contextos históricos sociais.

Contudo, como destaca Coura (2019, p. 42), os alunos com deficiência ainda encontram-se fora desse contexto de oportunidades mais equitativas, estando ainda na porta de entrada à espera de um lugar de aprendizagem que lhes proporcionem participar da construção dos conhecimentos, sendo esse voltado para a cidadania. Espera-se esse olhar mais tolerante, até mais que isso, mais solidário, de todos que participam da estrutura escolar.

Quando falamos de inclusão/exclusão social fazemos referência a todos os grupos que representam minorias excluídas, que são discriminadas socialmente. Como é evidenciado por Matos (2013, p. 43), em nosso país as desigualdades sociais que se distendem para a discriminação mostram que negros possuem menos escolaridade, e Mantoan (2006, p. 25) nos remete que a resistência à inclusão escolar ocorre porque “ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos por motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais [...]”.

Skliar e Quadros (2000, p. 35), enfatizam que a exclusão, além de apresentar fronteiras de discursos que impõem silêncios, “é também um processo cultural, um discurso de verdade,

uma interdição, um rechaço, a negação do espaço/tempo/lugar em que vivem os outros”. Complementam ainda que as exclusões estão sempre em movimento, atravessam as línguas, os corpos e as mentes. Por esse viés, nota-se a exclusão “travestida de inclusão”. Como explicam os autores, é um rompimento de fronteiras em que esses que se encontravam em um outro espaço, são “convidados” a fazerem parte do espaço que antes era habitado apenas pelos grupos majoritários, pela “normalidade”. Refletindo sobre esse atravessamento no espaço/tempo/lugar evidencia-se a importância do repensar das práticas, para que os excluídos saiam dessa posição, adentrando-se na esfera da inclusão.

A inclusão social do aluno com deficiência se ajusta a uma concepção de ensino baseada na transversalidade, o que inclui a multiculturalidade e a ética, enfatizando contextos relacionados ao aluno com deficiência. Cada escola, de acordo com a sua realidade, executa um projeto que contemple sua comunidade escolar em sua conjuntura e ruptura de discursos e práticas hegemônicas. Sob esse viés é possível trabalhar questões relacionadas à inclusão social dos grupos que representam minorias sociais, como as pessoas com deficiência. Temos na BNCC que, “compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 68). Ainda nesse documento é dito que “a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento das diferenças” (BRASIL, 2018, p. 353). A escola é o espaço, tanto de promover práticas inclusivas, como de fortalecer essas práticas.

A proposta da educação inclusiva se constitui a partir de textos de documentos e leis no âmbito constitucional ou da educação. Mas conforme já mencionado, no que diz respeito ao projeto pedagógico da escola, o ensino a partir da transversalidade (com temas sobre ética, saúde, pluriculturalidade, entre outros), atravessando o ensino de todas as disciplinas curriculares, deve preocupar-se com a maneira em que os alunos poderão participar de uma transformação social a partir desse projeto, no qual é importante que se tenha o posicionamento de todos os envolvidos: alunos, professores, gestão e família.

Somente podemos falar em escola inclusiva quando as diferenças entre os alunos forem de fato reconhecidas e haja a execução de novas práticas pedagógicas. O pensamento que converge com os princípios da inclusão não faz parte de um ideário apenas da escola, por isso trata-se de um projeto complexo, em que “os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 10).

A prática pedagógica deve ser repensada e a acessibilidade deve ser oferecida não só no meio físico como nas relações sociais no ambiente escolar. E nessa ótica, há algo além das adaptações no ambiente físico e nos materiais/recursos pedagógicos que deve ser

ressignificado, que são “as relações de existência concreta destes alunos no âmbito da prática e dos discursos da e na escola” (FERREIRA e FERREIRA, 2013, p. 40). Destaca-se da fala dos autores “as relações de existência concreta”, pois é exatamente isso que mais falta nas salas de aulas comuns de escolas inclusivas, a interação e os discursos desses alunos, de antemão “incluídos”, seja sobre a escola, em um processo crítico comunicativo, ou na escola, na qual há as práticas de interação entre alunos.

Em relação às práticas sociais e pedagógicas dos professores, Jesus e Coelho (2019, p. 112) alertam a importância de o professor de línguas se preocupar com qualquer diferença existente em sala de aula. Deve ser considerado se há alunos surdos, cegos, com baixa visão e reconhecer que cada uma das necessidades educacionais específicas merece atenção, estudo, preparo. O professor precisa se importar com a diversidade existente em seu contexto escolar.

Contudo, um dos grandes problemas da educação inclusiva hoje é transferir ao professor toda a responsabilidade do fracasso escolar diante dessa heterogeneidade existente em sala de aula, em que o professor deve encarregar-se de todos esses aspectos voltados para os processos pedagógicos, recaindo-lhe quase que exclusivamente toda a responsabilidade (GÓES, 2013). Mas sabemos que esse processo é complexo e todas as esferas, incluindo Estado, gestão e coordenação escolar, professores especializados que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família, devem participar dessa construção que culmina nas práticas pedagógicas e sociais.

Inclusive, é papel das universidades iniciar essa conscientização e formação de professores para a educação inclusiva. Pouco se ouviu falar sobre a diversidade que lhe esperaria em sala de aula. Meu Ensino Médio (antigo segundo grau) foi cursado em uma Escola Normal, formação profissionalizante para o magistério. Meu estágio me mostrou uma realidade bem diferente da minha primeira experiência como professora nas séries iniciais. Além disso, a educação inclusiva era muito restrita e sobre os alunos com deficiência, nosso contato foi em algumas idas ao Centro de Ensino Especial da cidade. Ou seja, entendemos que, caso quiséssemos trabalhar com “Educação Especial” (como era chamada), seria uma escolha, deveríamos fazer cursos na área e iríamos trabalhar em um Centro de Ensino Especial. Essa formação é pautada em documentos que atendem às demandas da educação inclusiva, como é o caso do texto na Política Nacional de Educação Especial (2007a) que nos diz que

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para

a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL 2007a, p. 4)

Conforme registros da UNESCO (1994, p. 10-11), é nas universidades que se inicia esse aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação inclusiva, principalmente “no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento”. A universidade tem um papel importante nesse processo de conscientização do professor sobre suas atribuições e responsabilidades na educação inclusiva.

Essas discussões não são recentes, e mesmo que haja documentos e leis que prevejam essa formação superior voltada para o reconhecimento das diferenças e de necessidades educacionais específicas dos alunos, na prática, postergou-se essa reflexão com mais compromisso e efetividade no âmbito acadêmico e a maioria dos professores começam a se preocupar com a questão apenas quando se deparam com a realidade da inclusão em sala de aula.

Nesse processo de reflexão e organização pedagógica no ambiente inclusivo de sala de aula é preciso que haja mais que “tolerância” nesse processo, “os alunos precisam tornar-se mais sensíveis às diferenças” dos alunos com deficiência (GÓES, 2013, p. 75) e também às demais diferenças existentes em sala de aula, no que se refere a gênero, etnia, orientação sexual ou lugar de nascimento.

Conforme proposições de Góes (2013), essa realidade ainda vivenciada nos dias atuais, em que alunos com deficiência são matriculados em classes comuns sem as preocupações pedagógicas, retratam práticas excludentes, estando muitos alunos ali, sem aprender, sem interagir, em seu não-lugar, sem pertencimento. Por isso não se trata de um simples detalhe pensar na educação inclusiva sem provocar danos aos alunos, é questão ética e moral, de princípios, sendo também uma questão de direitos humanos. Entre os colaboradores desta tese, a aluna Heloísa permaneceu como aluna de língua espanhola, sendo surda profunda, sem intérprete de Libras por mais de três anos, o que pode ser justaposto a essa situação de não pertencimento e exclusão em seu processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que haja boa vontade da escola, não há como desenvolver um trabalho com êxito com um(a) aluno(a) surdo(a) que se comunique em Libras sem um intérprete. Infelizmente a escola dependia de outros órgãos para que houvesse a chegada da intérprete. A escola recebeu Heloísa, pois, legalmente, não poderiam negar seu direito de matrícula no CIL, sendo ela aluna da rede pública no ensino regular, porém ela permaneceu na porta, pois o seu direito de acessibilidade efetiva

não foi atendido e a sua aprendizagem aconteceu de forma bastante remota, sem grandes expectativas (COURA, 2019).

1.5.1. Contextos de leis sobre a inclusão social do aluno com deficiência

Junto à pós-modernidade vem a atenção à transitoriedade das ideias, o pensamento fluido, a não-fixidez das relações e da visão e construção da própria identidade. Assim, também há a visão do outro a partir dessa mutabilidade de concepções. Essa é a visão da sala de aula há mais de 20 anos, um olhar para a construção e desconstrução de significados nas perspectivas do processo de ensino e aprendizagem. Nos rumos da pós-modernidade, as semelhanças são mais atraentes que as diferenças, por isso faz-se necessária a convivência com o que é novo, ou como alude Matos (2013, p. 53), com a desordem, pois, para haver desenvolvimento é preciso esses momentos de confusão, de desestabilidade. Como a autora menciona, é a partir desse desequilíbrio que rompe com a normalidade que se chega ao crescimento.

Diante do exposto, consideramos necessário esse reconhecimento para que haja um ambiente escolar mais inclusivo. Porém, é necessário que leis sejam fixadas e documentos oficiais sejam reconhecidos para que se garantam esses direitos de igualdade. Por isso apresentarei textos de leis no tocante à inclusão social, dando ênfase ao que se refere ao aluno com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sob esses termos, entende-se que não deve haver restrição a nenhuma pessoa quanto ao acesso à educação, assim, alunos com deficiência têm direito garantido por lei à educação.

No artigo 206 é dito que o ensino deve ser ministrado com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Por esse texto também podemos compreender que “todos” deverão ter igualdade de condições para que permaneçam na escola, do que se infere que a sociedade (governo, escola e família) deve agir tornando possível essa igualdade.

O artigo 208 faz alusão especificamente ao direito da pessoa com deficiência. Mas conforme a realidade da época em que a Constituição foi escrita, 1988, havia muitos alunos com deficiência matriculados em “Centros de Ensinos Especiais”. O texto desse artigo diz: o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dessa forma, não havia ainda legislação que compreendesse que as

escolas deveriam dar acesso a todos os alunos com deficiência, independentemente de sua natureza (física, mental ou sensorial). Temos esse mesmo entendimento no Artigo 4º do Título III da Lei nº 9.394/1996 (2017) da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), quando é dito que “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, [...], transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Declaração de Salamanca, documento assinado em 1994, na Espanha, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, teve como objetivo a discussão e a promoção de ações educacionais inclusivas. Conforme é descrito em sua apresentação, o documento “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional”.

Nesse documento se enfatiza a importância de se resguardar o direito das crianças jovens e adultos com “necessidades educacionais especiais” de terem o acesso à educação no sistema regular de ensino. Além disso, a Declaração proclama que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e, deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidade, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Com a Declaração de Salamanca, a partir do que foi exposto, identificamos algumas mudanças que convergem com as políticas de uma educação inclusiva, pois fica evidente que o aluno com deficiência tem direito à educação. Não só isso, mas educação de qualidade, e suas oportunidades de aprendizagem não devem ser restritas devido às particularidades e necessidades de adaptações para que o aluno tenha a devida acessibilidade. Conforme vemos

no segundo item do proclamado, as crianças, não só aquelas com deficiência, têm características pessoais, interesses distintos, o que nos faz compreender que a escola deve se preocupar com a forma com que todos aprendem, pois apenas o acesso à educação não é o suficiente, é preciso que as devidas condições para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito sejam ofertadas.

A Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência é referência no que tange aos aspectos legais relacionados aos seus direitos. Em 2008 essa declaração foi incorporada à legislação brasileira, sendo ratificada, em equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira. À vista disso, o que ficou instaurado nessa convenção faz alusão a termos legais adjuntos ao texto já mencionado da Constituição. No Artigo 24 dessa Convenção faz-se referência à Educação e sob esse prisma podemos elencar alguns elementos que complementam o que foi apresentado anteriormente na Declaração de Salamanca, mas destacando o que os Estados Parte farão para assegurar esse direito das pessoas com deficiência à Educação, que consiste em que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...];
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011a, p. 49).

Pelo exposto no item 2 do Artigo 24, é possível observar como a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular deixa de ser uma possibilidade, conforme texto apresentado no Artigo 208, inciso III, e passa a ser uma oportunidade sem restrições, visto que é enfatizado que os alunos com deficiência não devem ser excluídos do ensino regular nem do ensino primário e nem do secundário e que as devidas adaptações, de acordo com as necessidades individuais dos alunos, sejam providenciadas. Na letra (e) fala-se sobre as “medidas de apoio individualizadas”, o que se explica pelo que foi apresentado na Declaração de Salamanca, que todas as crianças têm características individuais. Dessa forma, fica entendido que elas também

necessitam de atendimento conforme suas necessidades específicas. Mas ainda na letra (e) é frisado que essas medidas não devem privar o aluno do convívio e interações sociais, pois objetiva-se justamente o contrário, que o aluno com deficiência se desenvolva em seu ambiente de aprendizagem e em qualquer outro contexto social, para que a sua inclusão seja “plena”.

A Lei 13.146 (2015) discorre sobre a Educação no Capítulo IV, Artigos do 27 ao 30 (Art. 29 vetado). Diante do que já foi explicitado, vale ressaltar o inciso VI Artigo 28, o qual diz que

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

VI- pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

Evidencia-se no texto acima a constante preocupação que deve haver em atender o aluno de acordo com suas individualidades e a partir das melhores metodologias e recursos, atentando-se às pesquisas mais atuais. Infelizmente essas pesquisas muitas vezes não chegam a ser postas em prática em sala de aula, por diversos motivos que serão apresentados inclusive com as análises desta tese.

Sobre essas pesquisas para melhorar o atendimento dos alunos com deficiência, no capítulo IV, e sobre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007a), há um item que prevê a garantia de “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. O aluno tem o direito a um professor que se reconheça nesse processo de inclusão escolar, em qualquer escola que se autodenomine ‘inclusiva’. Como defende Matos (2013), os professores devem ter competência científica e pedagógica, conforme as demandas educacionais, sempre buscando conhecimentos para que se adequem as capacidades exigidas para as necessidades específicas educacionais de todos os alunos, essas que se inserem em um campo complexo de saberes e práticas.

Também trazemos um recorte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 9.394/1996 (2017). O capítulo V trata da Educação Especial, e no Art.58 dessa lei é dito o que se entende por educação especial, sendo essa “uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

No § 1º tem-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. A realidade atual do DF permite dizer que todas as escolas necessitam de serviço de apoio especializado. Não há escola em que não haja alunos sem nenhuma necessidade educacional específica (NEE), sejam alunos com deficiência, com algum transtorno, superdotação ou problemas de aprendizagem. Segundo o Censo Escolar de 2019 da Rede Pública do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019b), em todas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) houve alunos classificados como parte da “Educação Especial” matriculados em classes comuns. Em contrapartida, são poucas as CRE que possuem instituições especializadas.

Nessa Lei, no Artigo 59, inciso III é exposto que será assegurado aos alunos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns”. A formação de todos os professores do DF deve ser em nível superior, mas esse inciso se relaciona a algum curso que exija apenas o nível médio. Mais uma vez aparece na Lei sobre a formação do professor, que este deve ter a devida capacitação para que receba em sua sala de aula comum alunos com deficiência. Entretanto, essa exigência é mais um objetivo que uma ação concreta, pois há muitos professores sem a devida formação, mesmo em 2020, conforme pode ser visto no âmbito da pesquisa, principalmente pelas falas das professoras do AEE.

1.5.2. Diretrizes e PPPs dos Centros Interescolares de Línguas

Para os fins da presente pesquisa apresentam-se contextos de leis e de inclusão do aluno com deficiência em escolas públicas de maneira geral, pois a investigação está sendo feita em Centros Interescolares de Línguas do DF, que são escolas públicas também, de natureza especial. Dessa forma, mesmo que não sejam escolas regulares propriamente ditas, as leis referentes às instituições públicas se enquadram e devem ser entendidas como aplicáveis nessas escolas, pois as mesmas não podem se recusar a receber alunos com deficiência e devem providenciar as devidas adaptações para que o aluno possa aprender com igualdade de direitos, conforme suas NEE. Contudo, temos documentos como as Diretrizes dos Centros Interescolares de Línguas e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos CILs que colaboram com aspectos de leis que envolvem contextos específicos dessas instituições.

Em 2019 foram publicadas as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas. Nesse material apresenta-se o contexto histórico de cada CIL, trazendo dados

relevantes sobre a criação de cada um. Além disso, contextualizam-se os objetivos geral e específicos dessas unidades de ensino; a organização em ciclos; como são formadas as turmas; como são feitas as matrículas; e seu público-alvo. O trabalho é regido pelos eixos transversais do Currículo em Movimento das escolas públicas do DF. Sob esse aspecto, um dos objetivos específicos é “contribuir para a formação autônoma e integral do estudante com base nos eixos ‘sustentabilidade, diversidade, educação para a cidadania e em/para os direitos humanos’, permitindo-lhe sua inserção numa cidadania plena” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 20). Explica-se a função social dos CILs, a qual é regida por uma base crítica e reflexiva, formando alunos proficientes na língua estrangeira estudada, mas pensando em um ensino democrático voltado para a formação cidadã.

Nesse documento, a inclusão é tratada quando se fala do AEE nas salas de recursos, havendo uma introdução dessa abordagem ressaltando que o professor do CIL deve ter um “viés humanizador” (conforme consta no texto) e que, como todas as escolas públicas do DF, os CILs também devem ser escolas inclusivas. Descreve-se ainda que:

dadas as especificidades do ensino inclusivo voltado para a aprendizagem de línguas, os educadores de CIL precisarão contar com a parceria dos profissionais dos Serviços Especializados de Apoio à Aprendizagem [...]. Além disso, recomenda-se formação continuada específica para os docentes que atuem ou desejarem atuar nessas UEs de Natureza Especial (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 43)

Conforme é dito, para trabalhar em um CIL é necessário um perfil diferenciado de profissional, levando em consideração as especificidades da inclusão voltada para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse material é usado “recomenda-se” formação continuada específica, o que nos leva a entender que essa formação não é obrigatória. Porém, conforme aponta esta pesquisa, essa formação é imprescindível e não opcional. A falta dela compromete o ensino de qualidade para todos.

O atendimento nas salas de recursos dos CILs, conforme essas Diretrizes, acontece de forma complementar, destinado a estudantes com deficiências e/ou transtornos diversos. Sobre as atribuições dos profissionais que atendem esses alunos, é dito que são concernentes à Organização Pedagógica (OP) da Educação Especial da SEEDF. Das adaptações para os CILs, destaca-se que o profissional da sala de recursos deve ter fluência em uma das línguas ofertadas, com aptidão comprovada, e deve “atuar como docente nas atividades de complementação curricular específica” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 69). Menciona-se também que suas políticas pedagógicas alinham-se ao PPP (projeto político pedagógico) de cada unidade de

ensino (UE). Esses documentos, que são individuais, trazem informações sobre a identidade de cada instituição, levando em consideração sua natureza, línguas ofertadas, projetos e eventos elaborados pela escola.

Complementando o que já foi abordado, apresento o que é dito sobre contextos relacionados à educação inclusiva nos PPP (triênio 2017-2019) de cada CIL participante da pesquisa.

No PPP do CIL Gama é exposto que ele tem como missão “prover formação integral e contínua dos alunos matriculados no CIL Gama nos cursos de línguas estrangeiras modernas, visando sua fluência comunicativa, sob uma perspectiva inclusiva e de respeito à diversidade humana” (DISTRITO FEDERAL, 2018d, p. 7). Duas das metas pedagógicas fazem referência à inclusão. Uma diz que deve-se identificar quais alunos necessitam de AEE para que haja a redução do número de alunos na sala de aula, objetivando-se igualdade de oportunidade e participação de todos os alunos. A outra diz que deve ser solicitado “junto à Regional de Ensino o atendimento especial no noturno, a fim de promover também uma educação inclusiva neste turno” (DISTRITO FEDERAL, 2018d, p. 14). No anexo XI desse documento explica-se o projeto da sala de recursos, o qual cita ter como público-alvo alunos com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial.

No PPP do CIL de Planaltina indica-se que a educação se sustenta nos temas transversais do Currículo em Movimento, o que inclui a diversidade na escola. De acordo com um questionário respondido pelos alunos, 3% dos estudantes têm necessidades educacionais específicas. Na seção “Atividades e projetos” há a descrição do Projeto de Libras e da Semana de Educação para a vida. O projeto de Libras, o motivo pelo qual este CIL faz parte desta pesquisa, tem como objetivo “estimular estudantes a adquirir uma formação mais inclusiva que os permita estabelecer uma comunicação efetiva com surdos por meio da língua brasileira de sinais” (DISTRITO FEDERAL, 2018e, p. 46). A Semana de Educação para a vida propõe um debate com os eixos transversais do Currículo em Movimento das escolas públicas do DF, o que dialoga com uma educação inclusiva, baseada na diversidade e nos direitos humanos, dando espaço aos estudantes surdos e aos alunos do curso de Libras, assim como aos demais alunos, de se manifestarem através da cultura e da arte.

Há no CIL de Planaltina um projeto de “Intervenção em Sala de Recursos”, objetivando dar um atendimento especializado aos alunos com deficiência, promovendo um melhor desempenho na aprendizagem desses alunos. A escola percebeu a necessidade da abertura da sala de recursos devido às dificuldades encontradas no atendimento fora da escola, com professores itinerantes, o que desmotivava os alunos, sendo, inclusive, fator de evasão escolar.

Esse é um projeto que ainda não foi concretizado, aguardando autorização da SEEDF, com o envio do profissional.

O ensino de Libras é ofertado por meio de um projeto, porém, a escola tem outro projeto que objetiva trazer a língua de sinais como componente curricular da escola, assim como as demais línguas ofertadas, o que permitiria a entrada de um profissional efetivo, dando a possibilidade de um trabalho contínuo, do básico ao avançado. Segundo a diretora, a autorização para que esse projeto seja concretizado está em andamento e tem como previsão que a língua brasileira de sinais seja incorporada como componente curricular no ano de 2021.

Ao longo do PPP do CIL 02 de Brasília encontramos as palavras “diversidade” e “inclusão”, ou outras relacionadas aos seus contextos. Na seção intitulada “Função social” fala-se de uma educação que corrobore com os eixos transversais do Currículo em Movimento. A inclusão é um dos vetores associados aos princípios e valores da escola. Um de seus objetivos específicos trata do atendimento especializado aos alunos com “necessidades educativas especiais” por meio da sala de recursos. Há uma seção que traz explicações sobre os eixos transversais, nos quais abordam-se questões de gênero, étnico-raciais e outras segregações, além de uma subseção voltada para a inclusão da pessoa com deficiência, na qual se discute sobre o papel dos profissionais no AEE, o que abrange a forma como ocorre o acolhimento desses alunos. Ressalta-se o respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada um, além do trabalho conjunto entre os professores regentes e o AEE. Nesse cenário a escola preconiza que o professor é “agente de transformação” e o aluno é “o protagonista de sua aprendizagem”.

Há uma proposta de se trabalhar dias temáticos, os quais incluem a diversidade, educação inclusiva, combate ao *bullying* e todas as formas de preconceito. Na seção que trata da sala de recursos, é sublinhado o trabalho que a escola faz com os alunos cegos, sendo o CIL 02 de Brasília a escola polo de deficiência visual (DV). Conforme já mencionado, a escola faz grandes investimentos para melhor atender aos alunos cegos. Além da máquina braile, organizam projetos como o “Ombro amigo”, que aproxima alunos videntes de alunos cegos para auxiliar esses no trajeto da escola para a parada de ônibus, ou da parada para a escola. A escola não precisa contar com profissionais itinerantes que auxiliam no trabalho com os alunos com NEE.

Nos anexos, há duas reportagens publicadas em mídias eletrônicas do DF que remetem à essa realidade. A primeira é de notícias da Secretaria de Educação do DF e tem como título “CIL 02 oferece cursos de línguas em braile”⁵. A reportagem foi feita em 2016, ano de

⁵ Matéria completa disponível em <http://noticias.se.df.gov.br/noticias/ultimas-noticias/cil-2-oferece-cursos-de-linguas-em-braille/>

inauguração na nova sede, e traz informações sobre o trabalho da professora da sala de recursos, que é uma referência no atendimento de alunos cegos, além de apresentar relatos de alunos cegos que se sentem motivados com a proposta de inclusão da escola. A outra reportagem foi publicada na Agência Brasília em 2017, tendo como chamada “CIL promove atividades de conscientização sobre educação inclusiva”⁶. A matéria foi sobre uma semana organizada pela escola com várias atividades voltadas para a educação inclusiva. Foram feitas exposições, apresentações, exibição de filmes e palestras com especialistas, os quais eram pessoas com deficiência, como um professor surdo, uma cadeirante e um fotógrafo que organizou uma exposição de arte com pessoas com Síndrome de Down, assim como ele. No apêndice encontramos explicações sobre o projeto “Ombro amigo”, que teve início em 2016. Conforme é descrito, “o objetivo principal do projeto é incentivar os alunos videntes a descobrirem formas e estratégias para ajudar aos deficientes visuais, facilitando a acessibilidade destes no trajeto de vinda para a escola, de ida para casa e de mobilidade dentro da unidade de ensino. Custo zero” (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 113).

No PPP do CIL 01 de Brasília, assim como nos demais, há referência à “inclusão” e à “diversidade”. Em um primeiro momento, quando é descrita a função social da escola, a qual cita a turma de inglês exclusiva para surdos com um professor bilíngue ou com professor regente e intérprete de Libras. Em seguida, explica-se que também há o atendimento de alunos com deficiência (física, intelectual, múltipla, visual, auditiva), com Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Os alunos são atendidos de forma complementar e suplementar na sala de recursos na língua que o aluno estuda.

Na seção intitulada “Princípios orientadores das práticas pedagógicas e administrativas” do PPP do CIL 01, há referência ao respeito à diversidade com base na Lei 4.751/2012 que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática nas escolas do DF. E com respaldo nisso, a escola realiza eventos que promovem reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência e sobre a diversidade, como por exemplo a “Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Lei Distrital nº 5.741/2016)” e o “Dia Nacional de Luta das pessoas com Deficiência (Lei Federal nº 11.133/2005)”.

Assim como os demais CILs, este se propõe a trabalhar seguindo as propostas dos eixos estruturantes do Currículo em Movimento do DF. O detalhamento sobre a sala de aula exclusiva

⁶ Matéria completa disponível em <http://noticias.se.df.gov.br/noticias/ultimas-noticias/cil-2-oferece-cursos-de-linguas-em-braille/>

para surdos é feito em um dos Anexos deste PPP, o qual tem-se o tempo de duração do curso, objetivos, quais alunos são atendidos, os responsáveis pelo projeto e a relevância do projeto.

Os quatro PPPs apresentam propostas e projetos voltados para a educação inclusiva, fazendo referência aos alunos com deficiência e seu atendimento na sala de recursos. O CIL 02 de Brasília é o que mais traz propostas que dialogam com a inclusão escolar, ficando evidente sua preocupação em se destacar nesse aspecto.

1.5.3. Acesso e Acessibilidade: políticas públicas e educacionais

As propostas de políticas de inclusão social do aluno com deficiência surgiram ainda na década de 1970, mas foi em 1990 que já se conseguiu visualizar a materialização dessas propostas nas escolas, porém, com implicações negativas, pois, mesmo estando o aluno matriculado no ensino regular, ele estava imerso em um ambiente de exclusão social, devido à falta de adaptações para que seu processo de ensino e aprendizagem não tivesse comprometimento (BRASIL, 2006).

Refletindo sobre essa problemática, Góes (2013, p. 36-37) diz que há

uma ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores. Fazemos menção à política de desenvolvimento profissional, uma vez que as professoras e professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade. A formação inicial, assim como as práticas posteriores, desenvolveu-se na linha de estabelecer uma educação para um conjunto idealizado de alunos que aprende, acompanhada da exclusão do “diferente”.

Góes (2013) discorreu sobre alguns dos princípios da educação inclusiva, dizendo que as escolas devem estar preparadas para receber alunos com qualquer tipo de características humanas, destacando o impacto negativo que há devido à falta de formação inicial. É preciso uma preocupação com a forma como esses alunos serão recebidos na escola para que não seja acentuada a prática de exclusão, mesmo falando-se de processos inclusivos. Se o aluno adentra no convívio escolar sem que se preocupem com a forma como ele irá aprender, as práticas continuam sendo excludentes.

A autora apresenta outro fato em que se identifica a sua atemporalidade no cerne da inclusão social do aluno com deficiência, que é a adaptação da escola ao aluno com alguma necessidade educacional específica e não o contrário. É lamentável que o nosso panorama

educacional no contexto da inclusão desse grupo social ainda encontre tantas dificuldades para esse ideal, pois ainda há muitas escolas em que alunos têm o acesso, mas não a acessibilidade.

Nesse vértice, Glat e Blanco (2009, p. 16) enfatizam que para que a educação seja inclusiva é preciso uma transformação na escola, incluindo formação de professores e gestores. É preciso uma realimentação das estruturas e para acolher esses alunos é preciso “transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social”. As autoras reiteram e complementam o que foi dito por Góes (2013), em direção a uma escola que olhe para sua organização social e política, proporcionando as transformações necessárias no bojo de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Adiantando alguns aspectos analíticos da pesquisa que coadunam com essas propostas e circunstâncias, percebeu-se em alguns momentos que, mesmo os alunos demonstrando como preferem aprender, considera-se que eles que devem se adaptar às aulas. O aluno Ian é que precisou se adaptar a não escrever (usando a máquina braile) nas aulas, quando deveria ser o contrário, a professora deveria buscar a máquina braile para que ele tivesse mais autonomia na realização de determinadas atividades. No caso da aluna Heloísa, a professora tentou fazer adaptações, como a inclusão de um quadro pequeno para que ela pudesse se comunicar com a aluna, na falta da intérprete, porém essa era uma adaptação insuficiente, visto que a aluna não entendia a explicação da professora, logo, não aprendia o conteúdo.

Como já vimos, garantia de vaga para os alunos com deficiência em classes comuns não é tradução de inclusão escolar (PRIETO, 2006), é apenas o início de todo um processo, que se dá por meio desse acesso, dessa entrada. É permitido que o aluno com necessidades educacionais específicas estude em classes comuns, dessa forma o primeiro passo foi dado, mas o desafio não está no acesso e sim na garantia de que esse aluno vai conseguir aprender com autonomia, considerando-se as diferenças entre os alunos um elemento favorável ao ensino e aprendizagem.

Glat e Blanco (2009, p. 33) elencam três elementos básicos que pressupõem a inclusão escolar: a) *a presença* do aluno com deficiência, o que supera seu isolamento e garante sua permanência no ambiente escolar; b) *a participação*, que vai depender das condições oferecidas e das estratégias do professor para que os alunos com deficiência interajam plenamente nas atividades de sala; c) *a construção do conhecimento*, sendo esse o mais importante, que é reflexo dos dois primeiros elementos e o principal objetivo em uma educação emancipadora, crítica e democrática.

Conforme acentua Prieto (2006, p. 40), “[...] as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino”. Com isso, podemos concluir que a escola, culminando nas práticas pedagógicas, seja em sala de aula ou em salas de recursos multifuncionais, deve se preocupar em como cada aluno aprende, buscando alternativas para que todos os alunos tenham iguais oportunidades de aprender, por meio de ações que favoreçam a autonomia e usufruam de um ensino emancipador e reflexivo.

A Lei 10.098 de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, teve seu texto reformulado com base na Lei 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), a qual define no Artigo 3º, acessibilidade como a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso públicos ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana quanto na rural, por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

De maneira geral, podemos dizer que a acessibilidade abrange espaço físico, arquitetônico, relações sociais, meios de comunicação e sistemas tecnológicos. Estamos na era digital, o uso da tecnologia é algo intrínseco às novas gerações, o crescente avanço nos mostra pesquisas e recursos que trazem facilidades na comunicação e informação para as pessoas com deficiência. Nesse âmbito, temos dois termos nessa Lei que estão relacionados à acessibilidade: o desenho universal e a tecnologia assistiva. De acordo com a Lei 13.146 Artigo 3º consideram-se:

II- Desenho universal: concepção de produtos, ambiente, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

III- Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias práticas e serviços que objetivem promover funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Essas são formas de acessibilidade que hoje se instauram nas escolas inclusivas e é necessário que se tenha a devida atenção para que esses recursos não façam parte apenas de leis, mas que sejam parte das práticas sociais dos alunos também no contexto de sala de aula.

Tratarei sobre as tecnologias e a educação inclusiva na seção 1.5.5, sendo esse um assunto que merece destaque nas concepções pós-modernas de acessibilidade aos alunos com deficiência.

Precisamos de meios que possam efetivar o que se espera com a inclusão escolar, sendo a escola pública o lugar em que esses meios podem ter espaço e efetiva aplicabilidade, é dever do Estado e também da comunidade escolar (re)pensar a educação que de fato visa dar mais que o acesso a esses alunos. Montoan (2006) faz alusão a essa dicotomia em que há alunos em salas de aulas comuns, mas os mesmos não participam de uma política de educação inclusiva, pois mais importante que sua matrícula é o seu prosseguimento nos estudos, havendo o cumprimento das leis para que seus direitos sejam garantidos e suas necessidades educacionais específicas sejam atendidas.

Em resumo, a partir de tudo que foi apresentado até agora, é dever de todos a efetividade da inclusão escolar e é direito do aluno com necessidades educacionais específicas: ter as adaptações pedagógicas e físicas no ambiente escolar; ter um professor com a formação necessária para atendê-lo; ter atendimento educacional especializado por profissionais com a devida formação; participar ativamente de seu processo de ensino e aprendizagem com o máximo de autonomia e independência; ter sua inclusão de forma real e concreta, de modo que os demais alunos respeitem as diferenças e não apenas tolerem. É importante reconhecer a diversidade na sala de aula, com vistas à aprendizagem de cidadãos que são solidários e compreendem que todos têm mais a aprender convivendo com as diferenças.

1.5.4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Conforme discussões feitas até aqui, o aluno com deficiência participará efetivamente de um contexto de educação inclusiva se de fato sua inserção na sala de aula comum estiver acompanhada dos recursos e atendimentos necessários dos quais o aluno necessita. Esses recursos e materiais pedagógicos geralmente são elaborados por uma equipe formada pelo professor regente e o professor da sala de recursos, profissional responsável pelo AEE.

Lembramos que, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, devem ter atendimento educacional especializado: alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; e alunos com altas habilidades/superdotação.

O AEE, conforme a Lei 9.394/1996 (LDB) deve ser feito na escola regular e ocorrerá de acordo com as condições específicas dos alunos. No caso dessa lei, destacam-se situações em que não é possível a integração do aluno nas classes comuns, o que vem sendo visto de outra maneira por documentos mais atuais, que apontam que qualquer aluno, independente da

severidade de sua deficiência, deve ter o direito de frequentar uma sala de aula comum (PRIETO, 2006).

O documento do MEC/SEESP “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007a) traz no tópico VI suas diretrizes norteadoras, as quais esclarecem que o objetivo do AEE é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. As descrições de como os atendimentos às NEE devem ser feitos mostram que o processo de inclusão escolar é complexo e precisa de atenção constante às mudanças e atualizações nas formas de acessibilidade para que o aluno consiga ter o melhor desempenho em uma concepção de ensino e aprendizagem que valorize a efetiva participação de todos os alunos nesse processo, o que reflete na busca pela autonomia e pela interação social.

Os documentos e leis sobre esse atendimento são claros e apresentam de maneira completa todos os fatores que devem promover o bem-estar do aluno em seu ambiente de aprendizagem, assim como estratégias que são voltadas para atender às suas NEE. Mas essa não é a realidade encontrada em todas as escolas denominadas inclusivas. Assim, práticas que deveriam incentivar e promover a autonomia do aluno acabam sendo descontextualizadas e as salas de recursos multifuncionais, lugares em que geralmente é feito o AEE, servem de salas de reforço escolar.

Segundo o documento citado, esse atendimento deve diferenciar-se do que é feito na sala de aula comum e não deve substituí-la. Esse atendimento é “complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

Devido a esse AEE ser feito por profissionais da sala de recursos, o que inclui o professor de apoio e o/a intérprete, alguns professores regentes se sentem confortáveis para não mudarem suas práticas pedagógicas, ou seja, nem sempre se preocupam em fazer adaptações necessárias em suas aulas para alunos com alguma NEE, como nos aponta Matos (2013) em suas pesquisas.

Dessa forma acontece um “equivoco na interpretação do atendimento educacional especializado como uma oferta de escolarização adaptada, realizada em classes e escolas especiais [...] que traz como consequência a permanência de alunos em ambientes similares a asilos [...]” (BRASIL, 2016, p. 211). Assim, as transformações sociais que se espera a partir do contexto de inclusão social deixam de ser uma possibilidade.

De acordo com Santos (2010), os alunos devem ter o AEE na escola regular em que estudam pelas possibilidades de discussões sobre as suas necessidades educacionais específicas

no decorrer de sua vida diária, estando professor regente e profissionais do AEE em constante contato, (re)pensando juntos as estratégias de ensino e aprendizagem para que o aluno que necessita desse atendimento seja favorecido com essas discussões e reflexões no ambiente escolar.

A partir do que expõe Santos (2010), é que surge a necessidade de haver salas de recursos multifuncionais com o AEE nos CILs, pois nas escolas em que não há esse atendimento, os professores itinerantes⁷ não têm contato constante com os professores dos CILs e nem sempre o material adaptado por esses professores é feito prontamente devido à extensa demanda para esse atendimento.

O Decreto 7.611 dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Quanto ao AEE, é previsto por esse Decreto nos Artigos 2º e 3º:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola; envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes; atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial; e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011c)

Agregando ao que já foi dito sobre o AEE, esse Decreto apresenta o seu vínculo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e o envolvimento da família nesse processo de participação e atendimento ao aluno, verificando se os objetivos estão sendo alcançados, se as barreiras estão sendo rompidas e se os alunos possuem as devidas condições de aprendizagem para que deem prosseguimento aos seus estudos. Esse texto é pertinente ao contexto de CILs,

⁷ Professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado das escolas regulares e dos CILs que atendem as escolas que não possuem salas de recursos especialistas, no caso de atendimento aos alunos com deficiência visual. É um termo/função específico da SEEDF.

pois trata-se de ensino de língua estrangeira com alunos com deficiência em salas de aulas comuns, nas quais há a necessidade do AEE para que os alunos tenham as devidas possibilidades e adaptações de apreenderem essa nova língua com mais equidade e autonomia, sendo necessária uma sala de recursos para que haja a complementação e/ou suplementação a partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. No caso do CIL 02 de Brasília, os alunos chegam antes ou ficam depois da aula para o atendimento, que consiste em realizar atividades em que eles tenham tido dificuldades de compreender, ou que não foram concluídas em sala devido ao material não ter ficado pronto. As avaliações são feitas na sala de recursos, devido à escrita em braile ser mais cansativa e demandar mais tempo para os alunos. A aluna Heloísa (surda) do CIL Gama era atendida logo após a sua aula, no período da manhã e realizava as avaliações junto aos demais alunos. O atendimento no CIL 01 de Brasília é feito, ou no contraturno ou logo após a aula, de acordo com as possibilidades e necessidades dos alunos, e como se trata de uma sala exclusiva para surdos, as avaliações são feitas junto com o professor regente.

Orrico, Canejo e Fogli (2009, p. 121) ressaltam que com o atendimento educacional especializado o aluno cego está em um campo de possibilidades de ter uma vida “independente, plena e produtiva”. Os autores se referem a alunos com baixa visão e cegos, além disso, preconizam que os recursos e materiais disponibilizados devem possibilitar uma efetiva participação do aluno para que assim ele tenha a oportunidade de ter seu desenvolvimento baseado na autonomia e independência, isso em qualquer nível de escolaridade.

Dentre as atividades realizadas no AEE estão o ensino de Libras e o ensino de Português como segunda língua, ambos para surdos, e tecnologia assistiva, que consiste em dar acessibilidade com o suporte das novas tecnologias (MEC/SEESP, 2007a). Em relação ao aluno cego ou com baixa visão há as práticas de orientação e mobilidade, a aprendizagem do Sistema Braile, e aprendizagem por meio de tecnologia assistiva, o que inclui a capacitação no uso de *softwares* e no acesso às tecnologias da informação e da comunicação (ORRICO, CANEJO e FOGLI, 2009). Em relação às práticas de orientação e mobilidade Orrico, Canejo e Fogli (2009, p. 125), explicam que

têm por objetivo favorecer a independência e a autonomia por meio da utilização de recursos de locomoção e orientação, como diferentes tipos de bengala, do uso dos membros superiores como elemento de rastreamento e defesa do corpo, bem como, do manejo e uso adequado do cão guia. O acesso da criança cega às práticas educacionais de orientação e mobilidade proporciona a ela segurança, autonomia, melhoria na capacidade de explorar o ambiente em que está situada.

Essas práticas e atendimentos, devem ser reforçadas e apoiadas pela família para que a pessoa, seja surda ou cega, se insira nesses contextos de aprendizagens fundamentais em sua constituição como sujeito independente, capaz de comunicar-se e locomover-se com segurança e autonomia.

Das quatro escolas participantes, apenas o CIL de Planaltina não possui sala de recursos multifuncional com AEE. O atendimento aos alunos surdos era feito pela intérprete/professora de Libras. Em relação aos demais alunos, com autismo, baixa visão, há o atendimento com professores itinerantes e há o apoio da equipe de coordenação e gestão.

Foi citada a tecnologia assistiva no desenvolvimento dos alunos surdos ou cegos. Essa é uma pauta que terá maiores esclarecimentos na seção a seguir.

1.5.5. A tecnologia assistiva: um caminho para a autonomia

O que se espera em um processo de inclusão escolar é que todos os alunos em salas de aulas comuns, consigam aprender com a mesma qualidade. Mas sabemos que há uma pluralidade em diversos sentidos que a escola abarca, o que pode significar que alguns alunos tenham algumas necessidades educacionais específicas que requerem adaptações e recursos para que sua aprendizagem não seja prejudicada. Caso a escola não procure auxiliar o aluno nesse contexto, o processo de autonomia do aluno não será uma realidade. Conforme o texto da BNCC, a favor de um ensino que favoreça a autonomia e o protagonismo do aluno, necessitamos uma

escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463, grifos do autor).

Dessa forma, por esse entendimento, autonomia é um processo construído também na esfera social, cujas relações de poder não devem ser parâmetros para dominação, mas sim instrumentos que permitam a democracia e a equidade entre os alunos, ressaltando o protagonismo dos alunos em seus processos de ensino e aprendizagem. E para isso são necessários recursos para cada NEE que faça parte da escola, o que nos remete ao uso das tecnologias em benefício do processo de ensino e aprendizagem.

Quando falamos em Tecnologia Assistiva (TA), a referência não é exclusivamente relacionada ao uso do computador ou ferramentas digitais. Reiterando a definição já

apresentada neste capítulo e complementando-a, Brasil (2007b) conceitua tecnologia assistiva como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Por esse conceito, compreende-se que a tecnologia assistiva é toda forma de acessibilidade, desde o uso da bengala por uma pessoa com deficiência visual até os mais sofisticados softwares que a cada dia nos surpreendem mais com suas inovações tecnológicas como recursos riquíssimos para vários tipos de necessidades educacionais específicas.

Galvão Filho e Miranda (2012, p. 250) apresentam como exemplos de TA na escola: “os materiais escolares pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros”. O que complementa o conceito de TA de maneira que ela pode atender aos alunos.

Alguns documentos oficiais e livros que tratam de tecnologia assistiva no contexto escolar relacionam o AEE ao seu uso, sendo nesse atendimento que os alunos com necessidades educacionais específicas aprenderão a manusear ferramentas que lhe favorecerão acessibilidade e autonomia. Por exemplo, em Brasil (2010b, p. 8), tem-se que “quando nos referimos aos recursos de acessibilidade na escola, estamos falando em Tecnologia Assistiva (TA) aplicada à educação, sob forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Mas nesses mesmos textos e documentos enfatiza-se que esse uso deve ser expandido para a sala de aula, para o convívio familiar e para as demais relações sociais.

De acordo com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007a, p. 11), o AEE deve ser realizado por profissionais preparados que façam uso de “materiais didáticos e pedagógicos, de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva, entre outros”. Mas nesse documento apresenta-se a necessidade desses materiais e recursos também serem usados pelo professor regente, o qual deve se preocupar, inclusive com a avaliação desses alunos, criando estratégias, a partir de sua realidade em sala de aula, sempre estando atento ao que favorece a aprendizagem de todos os alunos, sendo a tecnologia assistiva algo que deve fazer parte da prática cotidiana na elaboração dessas estratégias. Também ressalta que “cabe aos sistemas de ensino organizar a educação especial

na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2007a, p. 11), oferecendo os profissionais como intérpretes ou a impressão em braile ou a ampliação da fonte para alunos com baixa visão, por exemplo. Os profissionais do AEE e os professores regentes dependem dessa organização da gestão para que os trabalhos possam ser de fato efetivados no caminho concreto da inclusão social do aluno com deficiência.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) também são importantes ferramentas em favor da inclusão social da pessoa com deficiência. Dessa forma, conforme explica Galvão Filho (2009, p. 191), “nesses casos, as TIC podem ser utilizadas ou como Tecnologia Assistiva, ou por meio de Tecnologia Assistiva”.

Sobre essa necessidade de atenção à TA e sua importância nas relações sociais, bem como sobre as mudanças inerentes a esse processo de uma sociedade das diferenças, Galvão Filho e Miranda (2012, p.248) argumentam que

essa mudança tem como base o novo paradigma sobre o que é a deficiência e especialmente o novo modelo biopsicossocial e ecológico de compreendê-la como o resultado da interação do indivíduo, que possui uma alteração de estrutura e funcionamento do corpo, com as barreiras que estão impostas no meio em que vive. Essa concepção evidencia que os impedimentos de participação em atividades e a exclusão das pessoas com deficiência são hoje um problema de ordem social e tecnológica e não somente um problema médico ou de saúde.

Pensar na TA é questão de direitos humanos, de ordem social e tecnológica, como apontam os autores, não há como ignorar tais mudanças e tal diversidade. A escola, como um ambiente de interação social e de aprendizagem para a cidadania, deve preocupar-se com as diversas formas de TA, atualizando-se quanto aos avanços tecnológicos e que podem favorecer o processo de aprendizagem mais autônoma do aluno com deficiência que tenha necessidades educacionais específicas.

Sobre o uso de tecnologia assistiva nos CILs, percebe-se que ela fica mais restrita à sala de recursos. Apesar de o AEE não substituir o ensino de sala de aula, ele acaba sendo uma espécie de reforço ao aluno, justamente pelo déficit que ocorre na sala de aula, pela falta de recursos e pelas desvantagens do aluno com deficiência visual e com deficiência auditiva causadas principalmente pelas metodologias escolhidas. Concordando com Dorta e Silva (2019), dizemos que, da educação inclusiva espera-se um interesse pela tecnologia assistiva não apenas como suporte, mas no intuito de mobilização de uma nova conduta.

As teorias até aqui apresentadas se referem aos processos de inclusão do aluno com deficiência de forma mais geral, porém, para contemplar contextos específicos relacionados às

análises desta tese, as duas sessões a seguir trazem discussões mais pontuais referentes ao aluno surdo e ao aluno cego.

1.6. O aluno cego: minoria social – mobilidade e autonomia

Esta pesquisa tem dois alunos cegos como participantes, cada um com suas especificidades, tanto nos aspectos de ensino e aprendizagem quanto em outros aspectos identitários. As identidades são posicionamentos (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e isso fica evidente na pesquisa. Convergente com essa ideia podemos dizer que as identidades são construídas historicamente e estão sempre em constante movimento (HALL, 2011). Desse modo compreendemos o movimento das identidades construídas e (re)construídas de Ian e de Pierre. Suas percepções de mundo e suas ações diante da realidade de ser cego vão sendo modificadas conforme vão conhecendo novas formas de viver, novas formas de aprender, diferentes caminhos a trilhar.

Figueira (2014) expressa que é importante levar em consideração às especificidades da cegueira, se a criança nasceu cega, ou se ficou cega após já ter experiências visuais. São aspectos relevantes na constituição dos processos identitários e das representações sociais e discursivas da pessoa cega, o que ficou destacado nas análises desta pesquisa levando em consideração Ian e Pierre.

A barreira encontrada na limitação por não ver é refletida na barreira social que não motiva o ingresso da pessoa cega em ambientes que normalmente são frequentados por pessoas videntes, como é o caso das escolas de línguas. Sem a acessibilidade, como o aluno cego conceberá que realmente há uma porta aberta para ele? É preciso pessoas especializadas, como professores especialistas nas salas de recursos, a máquina braile para imprimir materiais e também acesso à tecnologia assistiva, pois devemos nos adequar à pós-modernidade e o ensino deve propor novas formas de metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem imersos no contexto da era digital.

As novas tecnologias são de grande importância para a vida cotidiana de todos os alunos, em especial dos alunos com deficiência visual, que encontraram novas possibilidades no que se refere ao acesso à informação, assim como “uma fonte de recursos para o desenvolvimento de novas metodologias de aprendizagem” (FILGUEIRAS, 2014, p. 25).

Por mais que falemos dessa inclusão, as práticas sociais ainda precisam ser repensadas em sala de aula, pois o aluno cego, em muitos momentos, conforme foi visto nas observações das aulas, ainda possui desvantagens no processo de ensino e aprendizagem. O ensino ainda

privilegia os alunos videntes quando poderia ser de modo mais justo, levando em consideração os materiais e tecnologias que favoreçam também alunos cegos, assim como outros aspectos pedagógicos específicos que estimulem essa aprendizagem. Oliveira (2014, p. 44), sob esse ângulo, salienta que

os cegos necessitam ter os sentidos remanescentes estimulados para que possam apreender ao máximo as informações disponíveis sobre seres vivos e objetos. Para isso, em seu atendimento educacional, utilizamos muitos estímulos sonoros, táteis e contato físico (MARTÍN e BUENO, 2003). Eles precisam vivenciar as diversas pistas ambientais para construir um mapa mental. É por meio da soma das partes percebidas que a pessoa cega forma o todo e constrói conceitos. Assim, podemos dizer que a visão ocupa o topo dos sentidos e os centros das atenções, incluindo o sistema de expressão e comunicação (SILUK, 2011). Portanto, a privação desse sentido pode acarretar inúmeras dificuldades para o processo de aprendizagem, que envolve a construção do conhecimento. As interações feitas pelo sujeito cego são permeadas não só pelos sentidos remanescentes como pelas referências visuais que se apresentam na comunicação de modo geral.

Como pode ser entendido no autor e nos estudos feitos por outros pesquisadores, a forma de ensinar os cegos deve ser adaptada de forma mais complexa do que se imagina. O fato de não ver acarreta outras percepções que envolvem o estímulo dos outros sentidos e referências visuais. Os alunos vão formando seus próprios conceitos a partir de tudo que lhe é ensinado por meio de descrições e da interação social. Durante as aulas percebidas na intenção de incluir os alunos cegos, e sim, muito válidas, em que se valorizavam a participação na aula com leituras e respostas das atividades, assim como a interação desses alunos com os demais. Nas aulas da professora Karen (CIL 02) houve momentos em que o paladar esteve presente em projetos orais. A própria professora chegou a pensar em levar recursos táteis para Pierre, mas teve medo de ele se sentir infantilizado, pois ele enxergava até os 10 anos. De fato, as realidades dos dois alunos, Pierre e Ian, são diferentes, logo os recursos e processos para que a aprendizagem seja estimulada também serão diferentes. Para Ian seria bastante interessante atividades que envolvessem o tato, pois ele mesmo disse em diversas ocasiões que ele “via com as mãos”.

Quando se trata de salas de aulas inclusivas com alunos cegos, os professores precisam se preocupar com a aprendizagem de todos os alunos, mas às vezes a valorização extrema da escrita no quadro pode trazer aspectos de constrangimento aos alunos cegos, como foi observado nas aulas. Seria mesmo necessário ficar escrevendo no quadro? Sim, ensina-se a todos, porém as práticas devem ser (re)significadas para que de fato haja inclusão. Caiado (2006) traz depoimentos de alunos cegos e um deles relata exatamente isso, que o professor

deve falar, pois se ele fica escrevendo no quadro, passa insegurança aos alunos cegos, o que lhes causa desespero, mesmo que alguém ajude ditando, o melhor é que o professor fale. A professora Karen escrevia pouco no quadro e na maioria das vezes soletrava o que estava escrevendo, já a professora Beatriz (também do CIL 02) escrevia muito no quadro e nesses momentos Ian demonstrava estar entediado, deitando-se na carteira.

A realidade é nova para as duas professoras e nos mostra que as teorias de 10, 20 anos atrás são atuais no que tange à formação de professores para a educação inclusiva. As professoras não têm um curso de braille, não tiveram uma preparação para receber alunos cegos, e como pode ser visto nas teorias, para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais exitoso é necessário o entendimento de como os alunos cegos aprendem.

Ainda nesse mesmo vértice podemos mencionar o aluno Ian, que não tinha nenhum recurso de escrita nas aulas, ele apenas ouvia e acompanhava pelo livro. Diferente do aluno Pierre que usava a máquina braille nas aulas, ou às vezes o computador.

Ambos alunos cegos participantes desta pesquisa não apresentam dificuldades de aprendizagem. No caso de Ian, seus colegas relataram que ele tem uma “super audição” adquirida pela falta da visão. A professora mencionou que ele era “acima da média”, pela capacidade de memorização e pelas notas altas (os dois fatos são analisados nos capítulos 5 e 6). Orrico, Canejo e Fogli (2009, p. 121) falam da “Teoria da Compensação”, o que é entendido como se o aluno que perde a visão terá uma excelente habilidade, por exemplo, a audição, tato ou memória. Porém os autores analisam que não se pode associar essas relações a uma espécie de “superpoderes” do aluno cego, mas a uma realidade que lhes obriga a exercitar a memória ou a capacidade de concentração mais que as demais pessoas, devido à falta da visão. Ter esse reconhecimento nos torna mais sensíveis para as dificuldades do outro, à vivência do outro como cego. Porque ele é muito inteligente, tem uma audição muito boa, uma memória excelente não se pode esquecer que ele tem suas necessidades educacionais específicas e precisa da colaboração de todos para que seu processo de ensino e aprendizagem seja o mais equitativo possível. Deve-se pensar na alteridade com mais empatia e tolerância.

Sobre as facilidades no contexto escolar no que se refere ao aluno cego (ou com baixa visão), também é importante destacar a questão da mobilidade. No caso de Pierre, ele vai para casa de ônibus, a aluna Sarah o pega e o leva na parada de ônibus. Ele usa bengala. Geralmente é a mãe de Ian que o leva e o busca, ela vai para casa de carro. A mãe de Ian trabalha no CEEDV (Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais) e no semestre em que houve as observações das aulas ela estava ensinando Ian a se locomover pela escola usando a bengala. Primeiramente ele aprendeu o trajeto de sua sala de aula até a sala de recursos, pois é para lá que ele vai ao

final das aulas. Sua mãe fez com ele repetidas vezes o trajeto, sempre demonstrando a maneira correta e a importância do uso da bengala para reconhecer os obstáculos no meio do caminho.

A mãe e o pai de Ian são videntes. No caso da mãe, sendo professora da Secretaria de Educação do DF, assim que soube que seu filho era cego procurou conhecimentos para que ele tivesse melhor qualidade de vida. Buscou conhecimentos sobre mobilidade para que ele se locomovesse com segurança e independência, além de aprendizagem de técnicas nesse âmbito. Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010, p. 8), em complemento à essa ideia explanam que

nesse caso, utilizam-se os pontos de referência, tais como: pontos cardeais, lojas comerciais, seu próprio guia de mapas táteis, ou descritivos, informações com pessoas, leituras de informações de placas com símbolos (de preferência em alto contraste para as pessoas que têm baixa visão) ou escrita ampliada e com bom contraste ou em Braille que mostram a região próxima com suas ruas e pontos referenciais importantes.

Na escola não há placas em braile, nem símbolos em alto contraste. O aluno Bernardo do CIL 02 de Brasília falou sobre isso (capítulo 6), inclusive ressaltando ser uma ação simples a de identificar as salas com braile. A ausência do piso tátil também é mencionada em vários momentos da pesquisa pelos participantes. Nenhuma escola participante tem piso tátil.

Ações relativamente simples como essas citadas acima poderiam colaborar com a acessibilidade de alunos com deficiência visual. Os gestores comentaram a intenção, porém nada que estivesse com data marcada.

O que se espera é que o AEE não substitua esse processo de ensino e aprendizagem e seja complemento e/ou suplemento da formação dos alunos (BRASIL, 2016), entretanto, se na sala de aula há problemas em se ensinar determinados conteúdos, a professora da sala de recursos se vê na obrigação de auxiliar esses alunos, no caso do CIL 01 e do CIL 02 de Brasília. No CIL Gama a abordagem fica restrita a um trabalho mais social que visa preparar o aluno para uma iniciativa mais cidadã e crítica fora da escola. Não que esse não seja o objetivo e propostas dos outros dois CILs, porém eles, como sala de recurso generalistas, também acolhem as necessidades como se fossem especialistas, pois entendem as necessidades desses alunos.

A luta contra as limitações da cegueira, sob um viés histórico e social, de acordo com Caiado (2006, p. 40), está involucrada a ações em três dimensões: *a prevenção da cegueira*, com vistas à justiça social e melhoramento das condições de vida da população; *ações educacionais* que permitam que o aluno cego tenha, além do acesso, também a acessibilidade para que tenha motivações para continuar seu processo de aprendizagem; *o acesso ao trabalho criador*, em que lhe é proposto um ensino crítico e emancipador. Essa última dimensão se alia

a busca pela autonomia, na contramão de um ensino assistencialista, que vise apenas suprir as cotas, as exigências das leis.

Diante disso, compreende-se a importância do ensino sob uma perspectiva decolonial, ou seja, em que os alunos cegos vislumbrem o acesso porque são capazes e porque a escola é aberta a todos, não apenas porque essa inclusão está nos moldes das leis. É preciso reconhecer a importância das práticas sociais voltadas para a emancipação social de todos os alunos. Que as barreiras sociais sejam reconhecidas para que sejam rompidas e permitam um ensino de qualidade e mais justo, com bases na equidade social e no respeito às diferenças em um ambiente tão plural que é a sala de aula.

1.7.O aluno surdo: minoria linguística e social

A surdez faz parte de um processo orgânico e biológico. Ao pensar na inclusão do aluno surdo vamos além do discurso da deficiência, o que envolve, primeiramente, questões identitárias. Quando falamos de identidade surda, consideramos aspectos pessoais que envolvem especificidades da surdez e do “ser surdo”.

Como descreve Sá (2002, p. 3), “a identidade surda refere-se à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja: de forma cultural e linguística⁸”. Essa definição tem mostrado que o surdo não quer ser identificado por sua deficiência auditiva, mas pela construção social daquilo que ele representa dentro de uma nova cultura e de uma nova expressão linguística.

Por isso é fundamental que os surdos estejam em contato com outros surdos no ambiente de aprendizagem. No caso da escola regular nem sempre há esse encontro em sala de aula, mas apenas na escola, em que os alunos se reúnem no AEE no contraturno e assim podem se comunicar na língua de sinais com colegas, podem construir conhecimentos a partir da língua portuguesa e da Libras, possibilitando a consolidação linguística desses alunos surdos além de viabilizar a língua de sinais, sendo ela a primeira língua dos alunos surdos (SÁ, 2002, p. 66)

Pensando nessa viabilização linguística, muitos autores (Sá, 2002; Fernandes e Correia, 2008; Quadros, 2008; Santos, 2008; Vianna, D’Ávila e Ramos, 2008, etc.) são favoráveis às escolas bilíngues para surdos, cujos saberes são construídos a partir da Libras e da língua portuguesa, essa última, principalmente na modalidade escrita. E no caso de o aluno estudar em uma escola regular, que sejam promovidos momentos de encontros entre os surdos, pois eles precisam interagir, estar em contato com outros surdos para dividir experiências e como

⁸ As citações diretas desta tese conservam a grafia encontrada na fonte.

ressaltam Vianna, D'Ávila e Ramos (2008, p. 158-159), “para poder desfazer esse processo de apagamento que a cultura ouvinte lhes impõe e, assim, num multifacetado processo de construção identitária estabelecer-se em uma sociedade surda, possuidora de rica bagagem cultural [...]”.

Nas escolas bilíngues as aulas são ministradas na língua de sinais e as atividades escritas são em língua portuguesa (LP). LSB e LP são ensinadas respectivamente como L1 e L2. No DF há apenas uma escola bilíngue, assim, a realidade dos surdos aqui é de que estudem em escolas regulares inclusivas, com a presença do/da intérprete em sala e o AEE no contraturno. Há muitos autores que defendem de forma radical a inclusão em sala de aula comum do aluno com deficiência, considerando os fatores positivos da integração desses alunos com outros alunos sem deficiência, como é o caso de Mantoan (2006). Mas autores que trabalham especificamente com a educação de surdos têm uma outra visão, tendo em vista as especificidades da comunidade surda.

O bilinguismo deve ressaltar a importância da identidade cultural associada à aprendizagem da língua de sinais e não o contrário, trazendo com o passar do tempo e com a aprendizagem da língua portuguesa, o distanciamento ou o apagamento da língua de sinais. Em algumas escolas cuja cultura “ouvintista” prevalece, há esse movimento de enaltecer a língua portuguesa e o oralismo, ressaltando que, para que os alunos sejam de fato incluídos precisam adentrar essa cultura e a língua de sinais é importante apenas para se chegar à proficiência da língua portuguesa. O ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2005, p. 15). E ainda, segundo o autor, é nesse contexto que o surdo enxerga a sua deficiência, a realidade de não ser ouvinte, o que converge com o modelo médico de deficiência, que pensa apenas nas limitações.

Ao tratarmos da cultura e identidade surda devemos levar em consideração dois aspectos: primeiro, que eles não são um grupo homogêneo e segundo, que eles não se definem a partir da deficiência auditiva, conforme prioriza o modelo médico de deficiência. Os surdos fazem parte de um grupo híbrido, no qual não há o reconhecimento rígido de processos de identificação, pois eles são visivelmente várias coisas além de surdos: homens, mulheres, crianças, negros, pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes nacionalidades e características, sejam físicas ou de personalidade. Assim, dizemos que a surdez é parte de uma cultura visual, uma identidade múltipla e facetada (SKLIAR, 2005; SKLIAR e QUADROS, 2000).

A identidade dialoga com a diferença, elas são complementares e não pares opostos (SILVA, 2000). Porém, como aborda Skliar e Quadros (2000, p. 38, grifos dos autores), às vezes esse diálogo tem suas preferências e diante de um espaço colonial conservador, “os *outros* podem não ser todos os *outros*, mas sim somente alguns *outros*”. Os autores explicam que a alteridade é categorizada e subdividida, beneficiando uma alteridade consumista e marginalizando ainda mais pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, a prostituição, pessoas que pedem esmolas. A alteridade considerada sendo a “anormalidade” acaba sendo subjugada e inferiorizada. O normal, que faz parte da lógica habitual, é tido como superior e a anormalidade é considerada algo negativo. Ser ouvinte está dentro da normalidade e a partir desse contexto aparecem os traços discriminatórios, pois “ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano” (SKLIAR, 2005, p. 21).

A comunidade surda também é definida como uma minoria linguística entendendo-se que a língua de sinais é usada por um determinado grupo, “os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária” (SKLIAR, 2005, p. 22). Infelizmente, apesar de a LSB ser a segunda língua oficial do Brasil, só se interessa por aprendê-la, em sua maioria, quem vive em seu contexto social, sejam familiares ou profissionais da área da educação. Skliar (2005) fala sobre a língua de sinais americana (ASL) ser a terceira de maior uso nos Estados Unidos, mas que ela não tem o mesmo status social que outras línguas como o espanhol, o francês ou o chinês, mesmo que elas sejam linguisticamente menos usadas no país. Ou seja, a língua de sinais, seja ela a LSB ou a ASL, é politicamente menos reconhecida no país que outras línguas, independentemente de seu uso.

As línguas de sinais são consideradas menos complexas por serem visuais e estarem relacionadas ao gestual, a algo que todos poderiam compreender, como pantomima ou mímica. Entretanto, essa é uma visão muito simplista, pois as línguas de sinais são complexas, possuem uma estrutura gramatical própria, “é composta de aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico – pragmático” (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 14). Além disso, assim como qualquer língua, as línguas de sinais permitem que seus usuários tenham discussões críticas acerca de qualquer assunto, sejam capazes de avaliar, expressar sonhos, discutir sobre poesia, teatro ou qualquer outra área, seja ela no campo nas ciências humanas ou exatas (SKLIAR e QUADROS, 2000; ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010). Para se ter fluência em língua de sinais é preciso muito estudo, assim como em qualquer língua.

A educação bilíngue no Brasil é muito recente, havendo o reconhecimento do ensino de Libras com a Lei 10.436 de 2002, e sua regulamentação ocorreu através do decreto nº 5.626, em 2005, quando passou a ser obrigatório o seu ensino e abordagem em cursos de formação de professores (DORTA e SILVA, 2019, LACERDA e POLETTI, 2009). Antes havia muitas dificuldades, dentre elas colocar os surdos em contextos de aprendizagem de ouvintes. E inseridos nessa cultura dos ouvintes, as crianças surdas passavam por fonoaudiólogos e precisavam ser oralizadas para, só assim, estarem “preparadas” para a alfabetização em língua portuguesa (GÓES, 2009).

Além disso, por muito tempo considerou-se o surdo como alguém que não conseguia aprender, associava-se a deficiência auditiva à alguma dificuldade de aprendizagem. Porém, a dificuldade do surdo ao chegar na escola ocorria e ainda ocorre porque na maioria das vezes ele tem acesso à língua de sinais tardiamente. Esse aluno tem a língua de sinais como L1, porém ainda não tem fluência nela e também precisa aprender a língua portuguesa. Geralmente o ensino não é como de L2, mas como para nativos de LP que já se comunicam nessa língua. Conforme alude Skliar (2005), as representações ouvintistas é que geram o fracasso escolar dos surdos, a educação do surdo obtém os resultados que lhes são possíveis devido às relações de poder encontradas no âmbito escolar, as quais excluem a participação do surdo, seus direitos linguísticos e práticas sociais que considerem a forma que esse aluno aprende.

A identificação tardia com outros surdos contribui na defasagem escolar do aluno surdo. No relacionamento da criança surda com outros surdos se pode adquirir de modo natural a língua de sinais e iniciar um processo de integração na comunidade e cultura surda (SÁ, 2002).

Foi dito anteriormente que há estudiosos na área específica da educação de surdos que apoiam o ensino bilíngue em detrimento do ensino do aluno nas escolas regulares, devido a essa necessidade de identificação com outros surdos, com o pertencimento. Sá (2002, p. 66) defende esse ponto de vista argumentando que “incluir os surdos em salas de aulas regulares inviabiliza o desejo do surdo de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a oficial do país) e impossibilita a consolidação lingüística dos alunos”. O CIL 01 de Brasília se apoia nesse cenário para pensar no ensino de LE para surdos, tendo em vista as especificidades linguísticas dos alunos surdos e a necessidade de ter não apenas um intérprete em sala de aula, mas também um professor de LE fluente em língua brasileira de sinais. O projeto da escola é viabilizar o ensino de línguas para surdos, marcando também uma identidade da escola nesse aspecto, que se interessa em ensinar da forma que seja mais produtiva e benéfica para o aluno surdo. Considera-se que esse é o posicionamento da escola, já que alunos com outras deficiências não estudam em salas de aulas exclusivas.

Para esse cenário trago também a discussão sobre as atribuições do/da intérprete de Libras e, consoante com Lacerda e Poletti (2009), reconhecemos que esses profissionais, que na educação básica são também professores, têm uma grande importância no processo de inclusão não apenas educacional, mas também social, do aluno surdo. Nos CILs do DF, cujos alunos geralmente não estudam com outros surdos, o/a intérprete acaba se relacionando afetivamente com os alunos, auxiliando-os nas dificuldades na língua estrangeira, mesmo não tendo proficiência na mesma. Sem o/a intérprete o aluno não participa da aula, não se comunica, não aprende. Por tudo que foi relatado, reconhecemos que o/intérprete assume vários papéis para que haja mais colaboração no processo de inclusão do aluno surdo. Lacerda e Poletti (2009, p. 161) elencam algumas das atribuições do/da intérprete de Libras nas escolas regulares, sendo elas: “ensinar línguas de sinais, atender as demandas pessoais do aluno, cuidar do aparelho auditivo, atuar em face do comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, agir como educador diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos”, o que o faz ser um educador. Como defendem as autoras, esse profissional deveria integrar a equipe educacional, havendo um distanciamento de seu papel tradicional de intérprete, o que, como elas salientam, gera muitas polêmicas.

A educação dos surdos deve ser (re)pensada tendo em vista tudo o que foi dito até aqui, privilegiando um ensino democrático que reconheça o surdo como cidadão participante de seu processo educativo. O que se espera de uma escola inclusiva que pense nos surdos é que se estenda para ele um lugar em que ele possa ser participante, “tanto social como cognitivamente, da construção e da divisão destes saberes” (SILVA, 2008, p. 43). A educação para o surdo não pode ser apenas uma porta de entrada para subempregos, como um ensino assistencialista que tolhe as oportunidades para os surdos (SÁ, 2002). Deve haver acessibilidade para que os surdos aprendam com qualidade de ensino e tenham oportunidades de adentrar em um ensino superior, estudar línguas, sejam cidadãos ativos e sejam reconhecidas as suas competências.

Em uma analogia com o Hemisfério Sul contra-hegemônico, em estudos pós-coloniais e decoloniais, Sousa Santos (2010, p. 33) diz que “só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação”. Tratamos analogicamente aqui o Sul como os alunos com deficiência querendo um espaço justo para a aprendizagem de uma LE e o Norte sendo a escola, que em princípio não tem estrutura para receber esses alunos e aos poucos, com a resistência e busca pela eliminação da hegemonia por parte dos direitos conquistados por leis de inclusão, vai eliminando seu lugar de dominação para que os binarismos Norte/Sul sejam desfigurados. Alunos com deficiência não podem mais ser vistos como “produtos do Império”,

ou seja, como alunos que só têm seu lugar na escola inclusiva porque há leis obrigam a abrir esse espaço. É preciso que ocupem um lugar como cidadãos capazes e a escola deve se posicionar como um lugar de possibilidade de aprendizagem com equidade e justiça para todos.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA EM DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS E TEORIAS

Neste capítulo são apresentados conceitos relacionados à ADC, trazendo os enfoques mais relevantes para a presente pesquisa, sobretudo, o que for voltado à perspectiva crítica no âmbito da inclusão de alunos com deficiência. Como ponto de partida discorro sobre o entendimento de discurso e de discursos, trazemos enfoques para o uso social da linguagem e sua relação com estudos críticos, exponho os temas concernentes à agenda da ADC e estendo as explicações sobre o que está associado diretamente com o tema desta pesquisa.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórico-metodológica que dialoga com outras teorias e metodologias de pesquisas sociais, sendo uma de suas características, a interdisciplinaridade, ou ainda, sua transdisciplinaridade, conforme ressalta Fairclough (2003a, p. 180). Enquanto a interdisciplinaridade envolve o diálogo entre várias disciplinas, a transdisciplinaridade, conforme Celani (2007, p. 117, grifos da autora)

envolve mais do que a justaposição de ramos do saber, envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica* (...) A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade. (...) Novos espaços de conhecimentos são gerados, passando-se assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias.

Fairclough (2016) apresenta a tridimensionalidade do discurso, na qual tem-se texto – práticas discursivas (produção, distribuição e consumo) – práticas sociais. Há um movimento dialético nesses três momentos do discurso, começando pelo texto, que é a unidade menor de análise, atravessado pelas práticas discursivas e dialogando com seu contexto articulado em práticas sociais, voltando novamente para o texto, passando pelas práticas discursivas.

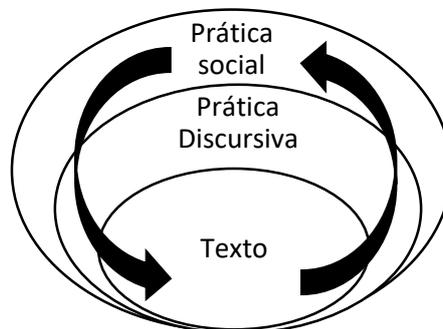
A análise de textos nessa perspectiva da ADC, teorizada por Fairclough (2003a), é focalizada na interação de Ação (gêneros), Representação (discursos) e Identificação (estilos) por meio de relações dialéticas e baseando-se nos três ‘eixos’ significativos de Foucault (1994). A Ação está mais relacionada com a interação; com o outro; e com a ação sobre o outro, em uma relação de poder. A Representação constitui a materialização do discurso, remete ao controle e ao conhecimento. A Identificação se refere à relação com o próprio sujeito, seus princípios e relações com questões éticas e morais (FAIRCLOUGH, 2003a).

No âmbito da produção textual, Fairclough (2016, p. 108) expõe que “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença”. Nessa dimensão analisam-se os aspectos mais formais do texto como: gramática; vocabulário; coesão; e estrutura textual.

Na dimensão da prática discursiva ocorrem os processos de produção, distribuição e consumo textual, onde acontece a interpretação gerada pela coerência textual. A interpretação remete ao contexto de situação, em que determinados contextos serão identificados e darão novos sentidos aos textos, e o possível reconhecimento de outros textos dentro da análise (intertextualidade).

O discurso como prática social elucida concepções sobre ideologia e hegemonia. Em consonância com a abordagem de Fairclough (2016) sobre ideologia e poder, Wodak (2003, p. 31) diz que “os textos são com frequência arenas de combate que mostram os rastros do discurso e das ideologias encontradas que contenderam e pugnaram pelo predomínio⁹”.

Figura 1- Modelo tridimensional do discurso



Fonte: Adaptado de Fairclough (2016[1992], p. 105)

O modelo tridimensional do discurso (Fairclough 2016 [1992]) apresenta-se com um novo (ou redimensionado) desdobramento em Chouliaraki e Fairclough (1999), havendo uma leitura das entrelinhas existentes entre texto, prática discursiva e prática social (o modelo tridimensional). A redefinição desse arcabouço teórico pode ser ilustrada pelo quadro a seguir, no qual a presente pesquisa tem base para direcionar as análises:

⁹ Tradução livre de “Los textos son con frecuencia arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio”.

Quadro 2 - Arcabouço teórico da ADC

1) Identificação do Problema social
2) Identificação dos obstáculos: <ul style="list-style-type: none"> a) Análise da rede de práticas (ordem de discurso); b) Análise do discurso: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrutura analítica: a ordem do discurso <ul style="list-style-type: none"> • Análise interacional • Análise interdiscursiva • Análise linguística e semiótica
3) Revisão das redes de práticas
4) Identificação das maneiras de superar os obstáculos
5) Reflexão crítica sobre a análise

Fonte: Com base em Chouliaraki e Fairclough (1999)

Como argumenta Wodak (2003, p. 19), “a ADC se propõe investigar de forma crítica a desigualdade social tal como vem expressada, marcada, constituída, legitimada, etc., pelos usos da linguagem (ou seja, no discurso)”¹⁰. A partir dessa perspectiva, todos os tópicos desse arcabouço teórico devem ser desdobrados, pensando-se em questões que envolvem as desigualdades sociais e suas manifestações no discurso.

No tópico 1 tem-se que a ADC se baseia em problemas relativos ao discurso na vida social, trazendo reflexões sobre o que pesquisar e de que forma o objeto de pesquisa está relacionado a esses problemas. Essa análise discursiva crítica “tem objetivo emancipatório”, focalizando as minorias excluídas socialmente.

No tópico 2 questiona-se quais obstáculos precisam ser superados. Aqui as interações são analisadas, considerando como concretização da interação qualquer gênero textual. Fairclough (2003b, p. 186) esclarece que essa análise interacional apresenta dois aspectos. Primeiro, o aspecto interdiscursivo, em que se pretende compreender de que forma certos tipos

¹⁰ Tradução livre de “El ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso)”.

de interação articulam diferentes gêneros, discursos e estilos. O segundo aspecto está relacionado à análise linguística e a outras formas de análise semiótica.

No tópico 3 é questionado se a ordem social necessita do problema, o que pode evocar o discurso como ideológico, o que contribui para manter determinadas relações de poder e dominação.

No tópico 4, após definir o problema, é esclarecida sua relação com as práticas sociais dentro de concepções críticas do discurso, em que os atores sociais são integrantes de minorias excluídas; e fazer a análise crítica, linguística, discursiva e semiótica desse problema. Tem-se a possibilidade de mudança social, em que ainda podem ser identificadas as diferenças e as resistências.

No último tópico, finalmente se faz a reflexão crítica da análise, contextualizando o problema junto à ação, à representação e à identificação dentro das práticas sociais e o modo como a análise contribuiu para a mudança ou emancipação social, ou ainda, o que ainda pode ser repensado, ajustado, em prol de lutas contra-hegemônicas.

Nesta tese, essas análises não aparecem de forma linear, mas sim, de acordo com a relevância de cada categoria e de que forma esses dados vão sendo apresentados, pois a sequência de etapas analíticas não corresponde à saliência das práticas discursivas e sociais. São os dados que vão direcionar as análises. Em determinado momento, os aspectos identitários terão ênfase, enquanto aspectos discursivos interacionais não aparecerão com a necessidade de serem destacados, ou mesmo as análises linguísticas, que podem promover grandes discussões em alguns momentos, em outros farão parte de uma análise secundária, ganhando espaço numa análise no âmbito das macroestruturas (ideologia, identidade, representação, etc.).

As pesquisas que têm como base a ADC não têm métodos empíricos totalmente preestabelecidos e a relevância da pesquisa está na integração entre as práticas e não na análise linguística específica. São feitas para justificar a existência de problemas sociais relacionados a relações desiguais de poder. Como atesta Meyer (2003), não há formas de geração de dados que sejam características da ADC. Wodak, apud Meyer (2003, p. 49) postula que “em estudos de ADC sempre há trabalhos de campo e dados etnográficos com o objetivo de explorar o objeto submetido à investigação, e isso como condição prévia para qualquer ulterior análise e teorização”¹¹.

¹¹ Tradução livre de “Los estudios del ACD han de incluir siempre trabajos de campo y datos etnográficos con el fin de explorar el objeto sometido a investigación, y ello como condición previa para cualquier ulterior análisis y teorización.”

2.1. Texto e discurso

Texto

É importante ressaltar que a análise textual proposta na ADC não deve ser reduzida a uma simples interpretação, devendo abrir espaço para uma ação contextualizada, sendo “os textos artefatos para o estudo do processo social” (MAGALHÃES, MARTINS E RESENDE, 2017, p. 31). Conforme explica Fairclough (2003a, p. 3, grifo do autor), “a análise de texto não é vista como uma análise linguística, pois inclui a ‘análise interdiscursiva’, ou seja, exige ver os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam”¹².

Há várias definições para texto, mesmo nos estudos faircloughianos. Em Fairclough (2016) considera-se texto como “uma dimensão do discurso: o ‘produto’ escrito ou falado do processo de produção social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 21). Essa definição atende ao modelo tridimensional do discurso. A concepção do que é texto em estudos do discurso precisou ser repensada, assim como o modelo, que não podemos dizer que foi superado, mas sim, ressignificado. Diríamos que cada uma das dimensões do discurso existentes no modelo de 1992 tenha ganhado novas dimensões, novas estruturas de análises.

Chouliaraki e Fairclough (1999) também tratam do conceito de texto em ADC. Os autores consideram que o conceito de texto apenas como “produto falado ou escrito” já não é mais uma definição completa e enfatizam que a categoria “texto” funciona dentro das interações. Nessa nova visão sobressai o multissemiótico.

O entendimento de texto e sua relevância em pesquisas em ADC são repensados e complementados em Fairclough (2003a). Nesse livro o autor traz a concepção de texto em sentido mais amplo, em consonância com Chouliaraki e Fairclough (1999), no qual um primeiro significado poderia ser texto como qualquer linguagem em uso. Mas o autor reflete sobre essa definição e concebe que essa ainda é uma compreensão limitada, visto que qualquer contexto semiótico de comunicação envolve a representação de textos. Assim, o autor se refere a textos como “elementos de eventos sociais”¹³ (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 8) e complementa que o interesse do analista está no processo interativo de produção de significados. Dessa forma, o meu objetivo nesta tese coaduna com os objetivos dos estudos de Fairclough (2003a), cujo foco

¹² Tradução livre de “Text analysis is seen as not only linguistic analysis; it also includes what I have called ‘interdiscursive analysis’, that is, seeing texts in terms of the different discourses, genres and styles they draw upon and articulate together”.

¹³ Tradução livre de “elements of social events”.

está na análise buscando encontrar os efeitos sociais dos textos, esses que dependem da produção de sentido.

Fairclough (2003a) adota a abordagem funcional da linguagem, baseada em Halliday, em que consideram-se os principais tipos de significação textual a ação, a representação e a identificação. Cada um desses significados associa-se a uma das funções descritas por Halliday de acordo com a Gramática Sistêmico-Funcional. Essas funções ocorrem simultaneamente,

textos simultaneamente representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); interpretam as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes, de modo coerente e coesivo conectam parte de textos e conectam textos com seus contextos situacionais (HALLYDAY, 1978, 1994 apud FAIRCLOUGH 2003a, p. 27)¹⁴.

A análise textual a partir da interação de Ação, Representação e Identificação, conforme Fairclough (2003a, p. 33) denota uma perspectiva social para a tessitura do texto.

Discurso

Temos em Fairclough (2016, p. 94) que o termo ‘discurso’ se relaciona ao “uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. A partir dessa visão o autor faz algumas considerações sobre discurso e enfatiza que são os efeitos sociais do discurso que interessam à análise de discurso.

O discurso como modo de ação está relacionado à maneira como as pessoas agem sobre o mundo e como ressalta o autor, especialmente sobre os outros. Sendo assim o discurso é também um modo de representação.

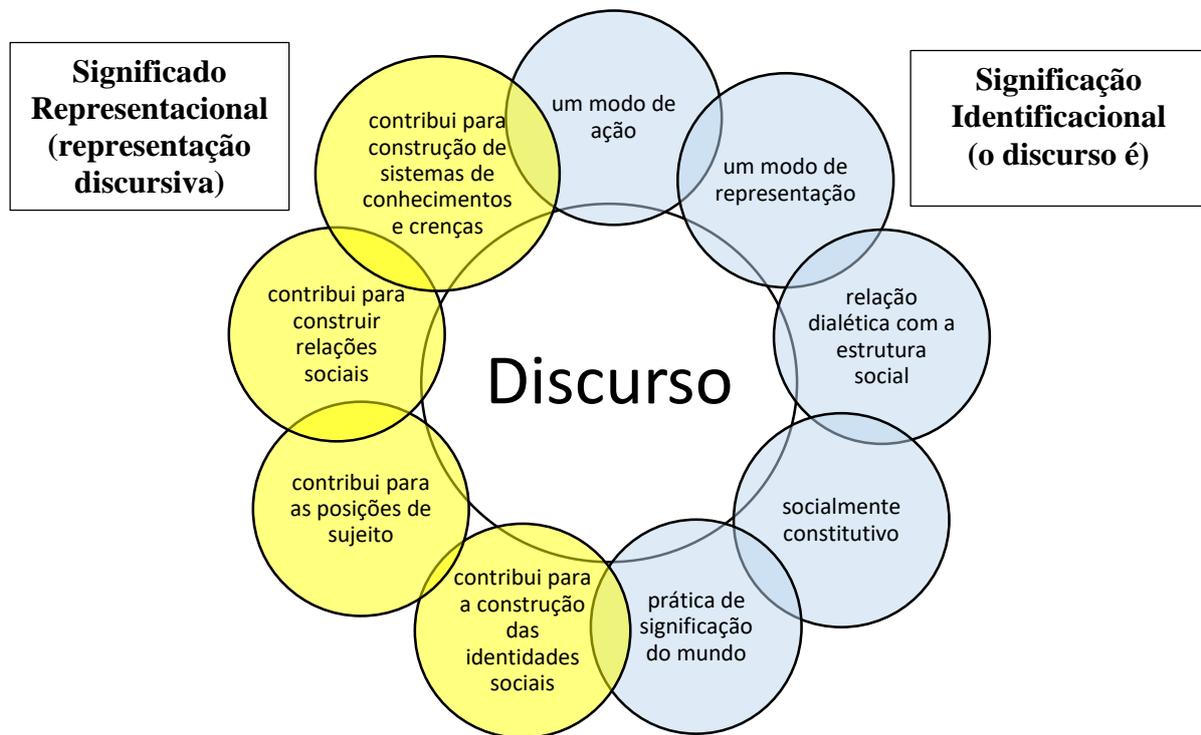
O discurso apresenta uma relação dialética com a estrutura social. É a estrutura social que molda e restringe o discurso. Isso ocorre de maneira ampla, ou seja, o discurso é moldado e restringido por relações sociais, por relações específicas em determinadas instituições, como o direito ou a educação, por normas e convenções (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). Quando falamos em estruturas sociais devemos ter em mente algo mais abstrato, como descreve Fairclough (2003a, p. 23), “um grupo de possibilidades”, e pode ser exemplificado como: estrutura econômica, uma classe social ou uma língua.

¹⁴ Tradução livre de “Texts simultaneously represent aspects of the world (the physical world, the social world, the mental world); enact social relations between participants in social events and the attitudes, desires and values of participants; and coherently and cohesively connect parts of texts together, and connect texts with their situational contexts”.

O discurso é socialmente constitutivo, ele é construído através das relações sociais. Dessa forma entende-se que o discurso contribui para as relações sociais, já que ele é constituído nessas relações. Através dessas relações o discurso contribuirá na construção das identidades sociais, assim como na construção de conhecimentos e crenças das pessoas. Por exemplo, nas relações sociais em uma escola, o discurso contribuirá para a construção de identidades e dos conhecimentos e crenças dos agentes sociais que dela fazem parte. No caso de uma realidade específica relacionada à inclusão de alunos cegos ou surdos, podemos observar de que forma as identidades dos demais alunos são reveladas e renegociadas através do convívio com pessoas com deficiência e como seus sistemas de conhecimentos e crenças são construídos ou moldados a partir dessas relações.

Podemos associar o discurso às seguintes definições e relações, conforme próprias colocações em Fairclough (2016):

Figura 2 - Discurso



Fonte: Elaborado pela autora com base em Fairclough (2016[1992])

Tudo o que foi dito sobre discurso se correlaciona com o entendimento de que ele é uma prática de significação do mundo. Conforme alude Fairclough (2016, p. 95), “o discurso constitui e constrói o mundo em significado”.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999) o discurso é visto não mais como uma forma da prática social, assim como é concebido em Fairclough (2016[1992]), agora ele é tido como um dos momentos da prática social que se inter-relaciona dialeticamente com outros momentos, e, sob uma concepção crítica, voltado para a mudança social. Uma determinada prática possui diversos elementos da vida no âmbito de relações e locais específicos. Quando esses diversos elementos são reunidos em uma determinada prática, passamos a chamá-los de “momentos” dessa prática. A vida social é composta por práticas que estão relacionadas a tempos e lugares específicos, elas são construídas no âmbito da economia, da política, assim como da cultura, em meio à vida cotidiana. “Podemos entender as práticas como formas rotineiras vinculadas a tempos e lugares particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo”¹⁵ (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

O discurso se concentra no semiótico, o que significa que inclui a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, escrita ou falada, ou expressa em outras formas de semioses. Assim, também podemos dizer que, segundo a visão de Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso articula as várias formas de semioses dentro de momentos de práticas sociais com outros momentos não discursivos. Para os autores, “o discurso é uma construção reflexiva da prática social”¹⁶ (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, p. 41), podendo levar a ações futuras.

A análise de discurso no bojo da pós-modernidade deve incluir uma análise interdiscursiva, pois essa é uma característica inerente às sociedades contemporâneas. Os discursos devem ter um enfoque estrutural, assim como interacional, havendo uma relação dialética entre esses dois enfoques (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Os autores expõem sua defesa de uma concepção crítica de análise de discurso em que as teorias sociais pós-modernistas devem se preocupar com as questões sociais, que abrangem lutas e relações de poder, e com a mudança social.

O discurso, como momento da prática social, deve interagir com outros momentos igualmente importantes com o objetivo de repensar as práticas e posicionar-se diante das relações de poder, com o intuito de transformar o mundo. Nesse contexto se apresentam os

¹⁵ Tradução livre de “Practices we mean habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world”.

¹⁶ Tradução livre de “The discourse is on hand a reflexive construction of the social practice”.

discursos (mais concretos), concernentes com a agenda da ADC (discursos feministas, ambientalistas, etc.).

Fairclough (2003a) analisa o discurso como elemento da prática social, sendo ele figurado principalmente dentro da prática social como: gênero (modo de agir); discursos (modos de representar); e estilos (modo de ser). Esses três aspectos do significado do discurso ocorrem em uma relação dialética.

O autor defende que o discurso se configura primeiramente como um ‘modo de ação’, em segundo lugar, como ‘representação’, sempre como parte das práticas sociais. A representação pode revelar, distinguir diferentes discursos, o que implica em representar uma mesma área do mundo diante de diferentes percepções e perspectivas. Por último, o autor figura o discurso como um ‘modo de ser’, relacionando-o às identidades particulares e sociais. Fairclough (2003a) chama esse aspecto do discurso de “estilo”. Essa definição destaca bem o posicionamento do autor, mostrando uma escolha lexical que particulariza o entendimento de “processos identitários” ou processos de identificação, associando essa compreensão aos estudos de ADC. Como há uma vasta teoria sobre identidades dentro dos estudos da Psicologia Social, da Sociologia ou mesmo dentro do estudo de línguas, no âmbito da Linguística, Fairclough traz um novo termo para que este esteja mais relacionado aos estudos linguísticos dentro da ADC.

2.2.O papel social da linguagem

Hoje compreendemos que a linguagem faz parte da sociedade contemporânea tendo um alto grau de importância. Mas as teorias sociais pautadas nas formas clássicas do marxismo não eram tão centradas na linguagem. A linguagem passou a ser vista como parte importante dos estudos das teorias sociais no fluxo da pós-modernidade. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 74-75), os teóricos começaram a ver as sociedades de maneira mais dialética, estando isso de acordo com as mudanças que implicam efeitos do capitalismo e de outras partes da sociedade sobre a economia. A partir da intervenção do Estado, nesse contexto, há uma contraposição aos efeitos destrutivos do mercado capitalista, e nesse caminho se inclui a ciência e a produção econômica como força produtiva, conforme vislumbram Chouliaraki e Fairclough apoiando-se em Habermas. Assim, “versões do materialismo histórico que centram a cultura e a interação social, centram também a linguagem”¹⁷ (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999,

¹⁷ Tradução livre de “Versions of historical materialism which centre culture and social interaction thereby also centre language”.

p 75). O uso social da linguagem insere-se em um contexto de lutas contra-hegemônicas, em uma concepção crítica com vista à mudança social. Desse modo, se falamos de interações sociais a partir do discurso, também falamos do papel social da linguagem.

Como é de interesse da ADC estudar a linguagem como prática social, concordo com Wodak (2003, p. 18) quando ela diz que “o contexto de uso da linguagem é crucial”¹⁸, enfatizando que “a ADC se interessa de modo particular pela relação entre linguagem e poder”¹⁹. Sobre essa relação, a autora atesta que a linguagem projeta-se para desafios ao poder, para que o poder seja descentralizado e distribuído de maneira menos assimétrica pouco a pouco.

Ainda sob esse viés de reconhecimento do poder, Van Dijk (2015) relata sobre o poder simbólico que é traduzido em controle sobre o discurso público. Esse controle ocorre através da manipulação, da persuasão. Porém, não se pode afirmar que o poder é inerentemente algo negativo, sendo feita essa análise quando há o abuso de poder, ou seja, a dominação, como o autor denomina. E essa prática depende dos contextos culturais e de acesso ao poder. Por exemplo, o discurso pode promover desigualdades sociais, favorecendo determinados grupos dominantes, devido à forma assimétrica como cada grupo tem acesso ao discurso público.

Traduzindo essa teoria para a realidade da inclusão escolar do aluno surdo dizemos que, nas escolas há professores que não entendem as particularidades de aprendizagem desse aluno, compreendendo que apenas lhe falta a audição, não havendo a necessidade de repensar estratégias de ensino ou uma reformulação na forma de avaliar. Esse professor tem o controle do discurso e seu posicionamento prejudica o aluno surdo diante da complexidade de seu processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, há um acesso que manipula a realidade através do discurso enviesado ideologicamente baseado em uma crença que não condiz com a total realidade. Reconhecemos nessa relação um abuso de poder, em que o aluno surdo foi prejudicado, estando em uma situação de desigualdade social em relação aos demais alunos, quando, sem o abuso de poder (seja ele consciente ou não), o aluno poderia ter um ensino que lhe favorecesse um processo de ensino e aprendizagem melhor, mais justo.

Como Wodak, Giroux (1987) apreende, dentro das teorias do “discurso da crítica” e do “discurso da possibilidade”, que o poder deve envolver forças dialéticas e não necessariamente negativas, pois a partir de relações de poder encontramos também a resistência e as lutas contra-hegemônicas que se alicerçam em uma experiência positiva do poder para que se promovam as

¹⁸ Tradução livre de “el contexto de uso del lenguaje es crucial”.

¹⁹ Tradução livre de “El ACD se interesa de modo particular por la relación entre lenguaje y el poder”.

mudanças sociais e assim, obtenhamos um mundo melhor, em meio a práticas menos opressoras.

Por isso o contexto de uso social da linguagem e de linguagem e poder são importantes nesta pesquisa, sendo relevante de que forma a linguagem pode ser fator de exclusão ou de inclusão na sala de aula de língua estrangeira com alunos cegos ou com alunos surdos.

Gnerre (1991, p.22), nesse mesmo vértice diz que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o poder”. O autor traz essa metáfora para referir-se ao uso da escrita não apenas para mostrar conhecimento gramatical da língua, mas também o contexto social no qual se inserem determinados textos. Assim sendo, depreendo que é a partir da linguagem que o poder pode ser descentralizado e constituir-se em sua função social. Por outro lado, nessa expressão de Gnerre a linguagem pode ser o arame farpado para bloquear o poder de quem ainda não o tem, ou seja, de quem já está em um lugar de “dominado”, de “oprimido”. Portanto, é preciso reconhecer-se nesse lugar de dominado para que a luta e a resistência sejam instauradas.

Levando essa discussão para o contexto educacional, Giroux (1987, p. 43) discorre que “a linguagem, como sujeito e objeto do poder, representa, em parte, um terreno epistemológico em disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada”. É a partir do uso da linguagem que os alunos poderão contestar, entender-se como alunos partícipes de um ensino democrático. Nesse âmbito e de acordo com o autor, devemos reconhecer que a linguagem tem um papel social que transcende aspectos puramente ligados ao desenvolvimento do aluno. Quando as relações de poder são desveladas, a linguagem reveste-se de um caráter menos sistemático e mais social. Podemos dizer que é também a partir da linguagem que os alunos conseguem enxergar os seus obstáculos, os seus “arames farpados” para, assim, pensar como ultrapassá-los, vencê-los, inseridos em um cenário mais justo e concernente às práticas emancipatórias.

Nesta pesquisa, diante de um cenário crítico, há contextos de “uso de linguagens inclusivas”, conforme reflexões de Mello e Vian Jr (2019), problematizando possibilidades do uso da linguagem sob uma perspectiva funcional: a inclusão sendo pensada por meio do uso social da linguagem, implicando inclusões ou exclusões. Os autores consideram que, por meio da linguagem há como solucionar problemas linguísticos das práticas discursivas, os quais devem despertar a sensibilidade e um posicionamento linguístico mais inclusivo, considerando os contextos de deficiência dos alunos. Nessa concepção, os autores destacam o sentido plural do verbo “ver”, havendo uma resignificação desse verbo/processo, quando ele associar-se a um cego. Essa preocupação com o uso da linguagem, conforme salientam os autores, pode

diminuir as diferenças, por isso a importância dessa consciência crítica dos professores e demais pessoas do convívio com pessoas com deficiência.

Em Bakhtin (2012) temos as definições de signo, seu caráter semiótico e ideológico, e considerações do que é a ‘palavra’ e sua influência nas mudanças sociais. Para essas considerações, o autor considera que o aspecto social e interacional da linguagem é fundamental na constituição dos signos. Como ele explica, para que os signos se constituam não basta ter dois indivíduos um diante do outro, é preciso que eles estejam socialmente organizados, a partir de processos de interação. Isso implica que a consciência individual precisa ser explicada “a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN, 2012, p. 35).

Da literatura de Bakhtin (2012) também notabilizo suas apreciações referentes ao “discurso de outrem”, no qual as preocupações estão centradas no diálogo – ou na dialogia. Diante de suas reflexões tem-se que utilizar o discurso de outrem não significa ser desprovido de ideias, mas sim, que alguém que mediatiza suas convicções pelo discurso interior (p. 154).

Dizer o que já foi dito, apoiando-se no discurso de outra pessoa também traz novas abordagens e conhecimentos. Foucault (2012, p. 25), nessa perspectiva diz que

o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. [...] O autor, não entendido, é claro, como indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como uma unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.

Neste trabalho, há o discurso do outro como maneira de legitimar o seu próprio discurso; como controle; e como forma de se expressar, encontrando no discurso do outro a sua própria expressão carregada de novos significados a partir de sua própria realidade e dos contextos de situação. Como o autor diz, interessam os novos enunciados, as novas proposições advindas de algo dito por alguém que já foi dito antes.

Em síntese, o papel social da linguagem, no âmbito da ADC, se transpõe a um lugar de lutas pela democracia e pelo reconhecimento de que, através da linguagem, as minorias sociais, os “oprimidos” (na concepção freireana²⁰) têm a oportunidade de serem não apenas objetos do poder, mas também agentes sociais preocupados com mudanças sociais e com a reestruturação das relações hierárquicas desiguais de poder.

²⁰ Os oprimidos para Paulo Freire são as minorias sociais na concepção da ADC. As pessoas sem determinados privilégios e que são postas à margem da sociedade.

2.3. Focos de preocupação da ADC

Não há como falar em pós-modernidade sem fazer referência à globalização (para Sousa Santos (2010) são termos intercambiáveis, inclusive). Nesse contexto temos estruturas flexíveis, moldáveis, que implicam em uma desestruturação da vida social. Assim, todos os aspectos interventivos do mundo social mediados pela globalização refletem no uso social da linguagem. Harvey (apud CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) argumenta que as mudanças econômicas têm profundas mudanças culturais. Nossos hábitos, nossas escolhas refletem naquilo que temos como sociedade, dando destaque à escolha pelo efêmero, pelo menos duradouro, pelo descartável, projeções da vida contemporânea, da era da globalização. E, claro, tudo isso tem consequências e reflexo na linguagem, que se torna mercantilizada. As propagandas são voltadas para essa mercantilização, isso faz parte dos aspectos socioculturais das sociedades contemporâneas. Nesse espaço há a constante luta para estabelecer-se a identidade, em meio à efemeridade cultural. Frente a essas relações socioculturais, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 81) remetem que “o processo de construção de identidades no mundo contemporâneo é profundamente penetrado por processos e tendências globais, aos quais os indivíduos têm que posicionar-se, o que afeta demasiadamente as tendências globais”²¹.

Os efeitos da globalização nas sociedades repercutem nas relações sociais e culturais entre as pessoas, o que também remete a uma reflexividade sobre outros contextos que emergem desse processo como: o reconhecimento de relações de dominação/poder; processos de exclusão/inclusão; pobreza/riqueza. Esses pares se relacionam dialeticamente e não como polos opostos que não interagem, sendo pautas importantes da ADC, que possui como uma de suas características principais averiguar o uso da linguagem (com ênfase em estudos linguísticos) com vistas à mudança social. De acordo com o arcabouço teórico de Chouliaraki e Fairclough (1999), baseado na Crítica explanatória de Bhaskar, o começo dessa reflexividade está na identificação do problema social (relações assimétricas de poder; pobreza/riqueza; exclusão social, etc.). É a partir desse problema que haverá a análise linguístico-discursiva que orientará para as possíveis formas de superar o problema, no cerne da mudança social.

²¹ Tradução livre de “The process of constructing self-identity in the contemporary world is profoundly penetrated by global processes and tendencies which individuals have to position themselves in relation to, and this work of self-construction itself profoundly affects global tendencies”.

De acordo com Meyer (2003), a ADC trata de apoiar grupos que representam as minorias sociais, grupos que sofrem de algum tipo de discriminação social. Nesse mesmo prisma, Fairclough (2003b, p. 185) diz que

Tudo o que resulta problemático e exige uma mudança em um assunto intrinsecamente contestável e controverso, e a ADC se encontra inevitavelmente preso na controvérsia e em um debate social ao escolher centrar-se em certas características da vida social e considerá-las “problemáticas”²² (grifo do autor).

Há o interesse no discurso, em uma análise linguística que ressalte a linguagem como prática social, tendo, principalmente, como objeto de análise a linguagem e poder, levando em consideração as minorias sociais, destacando o problema, mas refletindo sobre as possíveis formas de superá-lo.

Situando o problema, minha pesquisa trata de alunos cegos e de alunos surdos em escolas de línguas. São 17 Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal e, no início da pesquisa havia intérprete de Libras em duas dessas instituições. Ao final da pesquisa, havia apenas uma turma com alunos surdos, e mesmo assim, sem intérprete. Os alunos surdos são minorias sociais invisibilizadas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas no DF. Esse é um dos problemas apontados na pesquisa.

Complementar ao que já foi apresentado, Van Dijk (2003, p. 173) associa o papel do discurso na ADC à reprodução do poder e do abuso de poder, que seria este último relacionado à dominação. Assim sendo, é interesse da ADC, de acordo com o autor, “o estudo detalhado daquilo que permeia entre o global e o local, entre as estruturas do discurso e as estruturas da sociedade”²³.

Os aspectos discursivos trazidos por Van Dijk (2003, 2015) nos levantam algumas dúvidas/incertezas em relação à educação inclusiva em escolas de línguas, principalmente no tocante ao ensino para alunos cegos e para alunos surdos, cada um com suas especificidades e aspectos de inclusão repletos de elementos associados à exclusão, em um contexto em que o poder pode ser visto como uma forma de dominação. Tanto alunos cegos como alunos surdos não buscam o ensino de línguas estrangeiras devido à falta de acessibilidade e, por mais que se

²² Tradução livre de “Todo lo que resulta problemático y exige un cambio es un asunto intrínsecamente impugnado y controvertido, y el ACD se halla inevitablemente atrapado en la controversia y el debate social al elegir centrarse en ciertas características de la vida social y considerarlas “problemáticas”.

²³ Tradução livre de “el estudio detallado de la interfaz que media entre lo local y lo global, entre las estructuras del discurso y las estructuras de la sociedad.”

fale em um discurso de inclusão, ações afirmativas não são tomadas para que essa realidade seja transformada, por vários fatores, esses que são discutidos ao longo das análises nesta tese.

A partir do que foi exposto destaque que fazem parte da agenda da ADC: globalização, identidade e diferença, ideologia/hegemonia, colonização. Dada a importância desses temas neste estudo, me debruçarei um pouco mais sobre esses temas em uma perspectiva contextualizada.

2.4. Por que Análise de Discurso “Crítica”?

O termo “crítico” na concepção da ADC tem base nos estudos críticos da Escola de Frankfurt, que teve como percussores Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor Adorno, na década de 1930. Giroux (1983) trata sobre a teoria crítica para explicar as bases do discurso crítico na pedagogia e na prática educacional. Em seus estudos ele nos esclarece que a Escola de Frankfurt “ênfatisa a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela auto-emancipação e pela mudança social” (GIROUX, 1983, p. 23). A ADC se direciona nessa mesma visão de crítica, de mudanças sociais vinculadas às desigualdades sociais existentes, priorizando identificar e solucionar os problemas causados por essas desigualdades e “sofrimentos dos outros” (HABERMAS, 1980, apud GIROUX, 1983, p. 23).

O termo “crítica” em ADC tem relação com as estruturas sociais, com a forma como ocorre a agência e com preocupações dessa teoria almejando transformação social. Em uma perspectiva faircloughiana, podemos dizer que é crítica porque é engajada, política, porque a teoria não se separa da prática. Além disso, a visão de poder se desloca do mero lugar de possibilidade, os sujeitos/atores sociais são elementos de articulação do poder, sendo esse um viés foucaultiano. Nessa concepção crítica de análise de discurso, o sujeito/ator social também tem forma de ação nas práticas sociais, o sujeito também é agente. Nesse entendimento, abre-se um espaço nas práticas discursivas para que o outro se torne agente; no caso deste estudo, a comunidade escolar em contexto de inclusão. Assim, em uma sala de aula, não apenas o professor é agente, mas também o aluno, que pode se envolver em práticas sociais emancipatórias que se conectem com o fazer a diferença em um espaço em que há alunos com deficiência. O professor, por esse viés, deve ter o compromisso teórico que envolva práticas discursivas, em que há uma visão de posição hierárquica e não a assimetria com sentido de dominação.

Desenvolvendo um pouco mais essa visão de sujeito agente exponho que é justamente a agência que faz com que a ADC se distancie de outros estudos do discurso. Por isso é comum, em pesquisas em ADC encontrar denominações como “agente” ou “ator social” no lugar de “sujeito”. Em consonância com estudos de ADC, Van Leeuwen (1997) chama de atores sociais, os participantes do processo da análise e compreendemos que essa denominação está imbricada ao conceito de agência. São atores porque estão em movimento, porque não são estáveis.

Também podemos enfatizar que o problema social precisa estar bem delimitado, esvaziando o objeto no social e não no individual. A ADC entra na contramão dessa dualidade do individual x social. Por isso Fairclough (2016) denomina ser essa uma teoria social do discurso, em que se considera aspectos de análises linguísticas atrelados às práticas sociais em estudos da linguagem e do discurso. O problema social geralmente está imerso em uma realidade de dominação nas práticas sociais, em que grupos minoritários desvelam lutas contra-hegemônicas com o intuito de superar esses problemas na direção da mudança/transformação social.

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 29, grifos dos autores), analistas críticos do discurso devem se lembrar que a teoria é a prática em si. Dessa forma, devem preocupar-se com “as consequências de seu ‘compromisso’ social e político em termos, por exemplo, de como sua prática teórica é moldada por práticas e lutas”²⁴. Quando trabalhamos com análise de discurso crítica, a principal preocupação deve ser o contexto social e tudo o que poderá ser extraído e desvelado por meio das semioses, mirando nos impactos da pesquisa na realidade em que ela foi feita ou mesmo na sociedade. Conforme os autores, nem sempre enxergaremos esses impactos de imediato, eles podem aparecer a longo prazo.

O ‘crítico’, como destaca Fairclough (2016, p. 28), “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem”. É uma mudança social a partir da mudança discursiva. Krings (1973) apud Wodak (2003, p. 19, grifos da autora), reforça que o termo “crítico”, usado em um sentido mais amplo denota “o vínculo prático que une ‘o compromisso social e político’ com ‘uma construção sociologicamente informada da sociedade’”²⁵.

²⁴ Tradução livre de “the consequences of their social and political ‘commitment’ in terms of for instance how their theoretical practice intersects with and is shaped by practical practices and struggles.

²⁵ Tradução livre de “El vínculo práctico que une “el compromiso social y político” con “una construcción sociológicamente informada de la sociedad”.

A recontextualização está relacionada à pesquisa social crítica. Esse conceito é apresentado por Bernstein (1996) na sociologia e é entendido como uma prática que desloca seus contextos originais, realocando-os, organizando-os em novas relações que são transformadas a partir desse movimento. As práticas sociais nesta pesquisa são recontextualizadas a partir das relações entre alunos e professores em uma sala de aula em que há ou aluno(s) cego(s) ou aluno(s) surdo(s). Essas práticas sociais que são reconhecidas e entendidas em um contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira também trouxeram reflexões sobre o contexto de ensino na escola regular, remetendo a recontextualizações diferentes, conforme as diferentes realidades, como por exemplo, pares como escola pública/escola particular ou escola com intérprete de Libras/escola sem intérprete de Libras.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 32) expõem que “a recontextualização das práticas sociais como uma prática teórica crítica implica aplicar a elas uma lógica relacional e uma lógica dialética”²⁶. A ADC apresenta como característica, como já enfatizado, a relação dialética do discurso. Podemos ver essa proposta em Fairclough (2016). Se falamos em recontextualização, entendemos que se trata de relações dialéticas não binárias, que se entrecruzam e não são sequenciais. Os CILs, por exemplo, são escolas de línguas, porém algumas dessas escolas iniciam seus semestres com programações para que haja reflexões sobre como os professores estão ensinando e como os alunos estão aprendendo, se há apenas o acesso do aluno com deficiência nas salas de aula ou se de fato há também ações que promovem a acessibilidade. A partir dessas conversas/palestras com os professores, suas práticas são recontextualizadas, demonstra-se a necessidade de maior sensibilidade e empatia em sala de aula, além de adaptações para que todos possam aprender, de acordo com suas especificidades.

Quando penso sobre o que é crítico ou não crítico em ADC alço meu olhar para práticas emancipatórias e práticas coloniais. Aqui não polarizo as práticas, pois é importante entender que em ADC as práticas são articuladas, entendidas em suas relações, que não são binárias. Por isso falar de emancipação (ou descolonização) e de colonização não pode ser algo rígido, linear. Tratei de conceitos que se entrecruzam e dialogam para que não se perca o foco no objeto, no caso desta pesquisa, a inclusão de alunos cegos e de alunos surdos em contexto de aprendizagem de LE. Tanto as práticas de colonização quanto as emancipatórias são importantes nas análises. Almejo vislumbrar a realidade que de fato temos, o que permeia práticas inclusivas. A partir

²⁶ Tradução livre de “The recontextualisation of social practices with a critical theoretical practice entails applying to them both a relational logic, and a dialectical logic”.

dessas reflexões podemos entender, por meio de aspectos linguísticos, interativos e contextuais, como agir para a mudança social, para a transformação, no caso, em direção à inclusão escolar. Não podemos colocar de um lado que tudo são práticas de exclusão ou tudo são práticas de inclusão. Conforme demonstrado na pesquisa, há uma multiplicidade de fatores que nos fazem considerar que os binarismos empobrecem, ou mesmo trazem interpretações equivocadas dos dados. A sala de aula é um espaço múltiplo no qual podemos reconhecer diversas realidades, ora apoiadas em concepções de exclusão, ora de inclusão, como será evidenciado nas análises.

2.5.A transdisciplinaridade, a ADC e esta pesquisa

A transdisciplinaridade envolve mais que a inter-relação entre os diversos campos do saber, pois faz parte de sua constituição a relação dialética: o diálogo entre diversas teorias, em que uma não se sobrepõe a outra, mas, dentro de uma determinada perspectiva teórica, dá subsídios e apresenta um olhar complementar a uma determinada teoria. Uma teoria de um outro campo traz motivação para uma outra teoria, que também tem suas bases e fundamentos sobre o mesmo conteúdo. A partir dessa perspectiva, a linguagem passou a ser interesse de outras teorias sociais articuladas com estudos linguísticos. Dessa forma, autores como Bernstein, Giddens e Harvey contribuíram para a construção do aporte teórico e metodológico da ADC, em torno de estudos sobre a recontextualização, identidade e materialismo histórico (além de outras contribuições).

Podemos dizer, com base em Gibbons, M. *et al* (1995) apud Moita Lopes (1998, p.107) que

A transdisciplinaridade surge somente se a pesquisa é baseada em uma concepção teórica comum e deve ser acompanhada de uma interpenetração mútua de epistemologias disciplinares. A cooperação nesse caso conduz a uma junção de resolução de problemas enraizados disciplinarmente e cria uma teoria homogeneizada transdisciplinarmente.

Em uma perspectiva transdisciplinar de estudos da linguagem visando a mudança social, minha pesquisa tem como tema a inclusão de alunos com deficiência (alunos cegos e alunos surdos) em Centros Interescolares de Línguas do DF. Fazem parte do grupo de colaboradores dois alunos cegos, três alunas surdas e outros sem deficiências sensoriais que estudam na mesma sala que eles, além de seus professores regentes e das salas de AEE e os gestores.

De acordo com os objetivos explicitados no capítulo 1, meu trabalho trata de relações de poder, resistência, inclusão/exclusão, interação, identidade e representações sociais e

discursivas, tendo como objetivo analisar os discursos sobre a inclusão do aluno com deficiência que se sobressaem na pesquisa.

Para ancorar nos estudos sobre identidade e diferença na abordagem da ADC, invisto principalmente em teorias advindas de Hall (2011) e de Silva (2000). A escolha por Hall e por Silva foi devido ao contexto de estudos sobre a identidade e a diferença na pós-modernidade, partindo do princípio que a identidade não apaga a diferença e que na verdade falamos de identidades, essas que são híbridas e fluidas.

No campo dos estudos de Representações Sociais, trago para complementar e dialogar com Fairclough os estudos de Moscovici (2008, 2015) no âmbito da Psicologia Social e alguns pesquisadores que seguem sua linha de pesquisa, como Marková (2006, 2015), Jovchelovich (2008), Duveen (2015) e Jodelet (2015). Os estudos de representações sociais na linha teórica de Moscovici se baseiam em questões relacionadas com a mudança social, enfatizando o caráter cambiante das representações, a importância dessas representações para as relações de poder. As representações “emergem de conflitos, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos ‘direitos do homem’, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade” (MOSCOVICI, 2015, p. 16).

Dessa forma, vemos interesses da ADC e da Teoria das Representações Sociais (TRS) em convergência. São interesses que se aproximam no que tange a preocupações com problemas sociais e conseqüentemente, com as mudanças sociais. Além disso, foi possível ver na TRS o interesse no uso da linguagem para as análises dos fenômenos, como por exemplo, é importante que se observe a escolha semântica para analisar seus efeitos, o que dialoga com categorias linguísticas da ADC ancoradas pela Gramática Sistemática Funcional (GSF).

Também entram no cerne da pesquisa aspectos importantes relacionados à teoria que envolve a Pedagogia Crítica. Como aporte teórico, trago os estudos de Giroux (1986, 1987, 1997), de Freire (1994) e de hooks (2013). Entra no campo de discussões sobre esse tema o processo de ensino e aprendizagem voltado para a democracia, para a libertação, envolvido em ações emancipatórias.

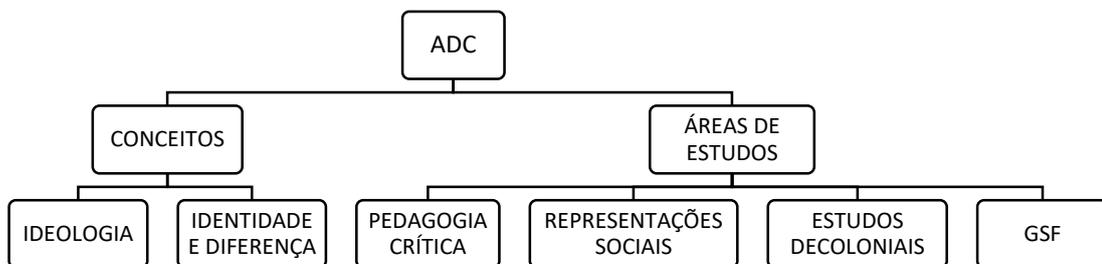
As questões de Ideologia são atravessadas pelos estudos em ADC. Conforme concepções de Fairclough (2016, p. 119-120), há três asserções importantes sobre ideologia, sendo elas: que a ideologia “tem existência material nas práticas das instituições”; que a ideologia “interpela os sujeitos”; e “que os aparelhos ideológicos de estado são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como

foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente”. Essas teorias são advindas dos estudos de Althusser.

Nesta tese, além das concepções faircloughianas sobre ideologia (orientadas por outros autores), proponho a tecer um diálogo com o construto de ideologia a partir das fundamentações teóricas de Thompson (2011), que discute sobre três aspectos imbricados no conceito de ideologia: “a noção de sentido, o conceito e dominação e as maneiras como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 79).

Assim, represento os interesses da transdisciplinaridade teórica da seguinte forma, nesta pesquisa:

Figura 3 - ADC e transdisciplinaridade nesta tese



Fonte: Elaborado pela autora

Os conceitos e áreas de estudos apresentados ajudam a dar alicerce às concepções teóricas no bojo da ADC, enfatizando questões do discurso nas práticas sociais, o que também favorece a compreensão de aspectos identitários e representacionais a partir dos contextos de análises desta pesquisa.

2.5.1. ADC e poder

As ideologias surgem em relações assimétricas de poder, e na esfera da ADC o interesse é explicar como elas são manifestadas em discursos que relativizam o poder que é descentralizado, dividido entre a classe dominante que sobrepuja as minorias sociais. A ADC se solidariza com essa causa das minorias, e, ao dar voz a elas, traz a possibilidade de reflexões sobre o silenciamento, o controle e as desigualdades sociais.

Conforme Fairclough (2016, p. 124), as ideologias serão mais evidentes em uns textos que em outros. Entende-se que, para que os efeitos ideológicos sejam minimizados é preciso haver uma reflexividade das práticas teóricas. Na verdade, não apenas minimizar os efeitos ideológicos, mas enfatizar um contexto de prática teórica crítica, em que, quando se reconhece as relações de dominação, possibilita-se uma reflexão e um posicionamento diante dessas relações que provocam lutas no âmbito das práticas sociais. É importante relacionar os efeitos da ideologia à hegemonia, assim como ao poder, pois a ideologia é importante na sustentação das relações de poder.

Conforme Thompson (2011, p. 76), “fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias socio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Esses fenômenos simbólicos, também designados como “formas simbólicas” podem ser apresentados em diversas semioses, em textos linguísticos ou não linguísticos. Assim, não apenas a fala pode ser objeto de sustentação de dominação, mas também gestos, imagens, o toque e até mesmo o silêncio. Na concepção de Thompson (2011) devemos considerar as inúmeras formas de dominação e subordinação que existem e não apenas as relacionadas à esfera econômica. Em uma escola, por exemplo, podem ocorrer várias relações de dominação, seja entre professor/aluno, direção/professor, ou até mesmo entre aluno/aluno. No estudo em questão considero as várias relações de poder, o que não significa que sempre estarei falando de dominação, pois a dominação é uma forma de poder, como veremos a seguir.

Em ADC o poder é visto como autorregulador ou como dominação. O poder como autorregulador foi definido por Foucault como biopoder, esse que “tornou o conhecimento/poder um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT 1981, apud FAIRCLOUGH 2016, p. 79). Nessa concepção de poder de Foucault destaca-se o poder disciplinar, esse, que está relacionado às estruturas sociais, como escolas, prisões, hospitais, e são construídas para uma disciplina de seus sujeitos. Esse poder focaliza indivíduos que fazem parte dessas estruturas em um lugar de “assujeitamento”, de pessoas que precisam seguir as normas (alunos, presidiários, pacientes, etc.), enquanto aqueles que detém o poder não são identificados com clareza, por isso o poder disciplinar é invisível.

Van Dijk (2015, p.17, grifo do autor) trata do poder como controle, que pode ocasionar o abuso de poder. O autor define “poder social” em termos de “controle”, ou seja,

de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. Tradicionalmente, controle é definido como controle sobre as ações de outros.

Se esse controle se dá também no interesse daqueles que exercem tal poder, e contra os interesses daqueles que são controlados, podemos falar de *abuso* de poder.

Van Dijk (2003, 2015) explica que a ADC se preocupa em estudar a reprodução discursiva desse abuso de poder. O autor explica que esse abuso é expresso quando as maiorias dominadoras exercem o poder para aumentar as desigualdades sociais, havendo discursos enviesados sobre as minorias. No contexto desta pesquisa, o abuso de poder está relacionado às violações discursivas que ocorrem no âmbito das contradições encontradas nos direitos das pessoas com deficiência e na esfera da dominação nas relações em sala de aula.

Em relação ao controle do discurso, Foucault (2012) menciona que trata-se de impor regras a quem pronuncia, a quem detém o poder, para que um número restrito de pessoas tenha acesso a ele. “Nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis” (FOUCAULT, 2012, p. 35). Entendemos, dessa forma, que quem domina tem controle do discurso e tem o poder de autorizar quem pode ter acesso ao discurso hegemônico ou não. Por isso esse controle está imbricado em relações assimétricas de poder e abuso de poder.

O poder como dominação possui uma relação entre colonizador e colonizado, na qual há a existência de um poder dominante. Esse poder aparece no campo da hegemonia, que, no domínio da ADC, ascendem as lutas contra-hegemônicas, lutas pelo enfraquecimento do “colonizador” e o surgimento das vozes dos “colonizados”, os quais também podem ser designados como “minorias sociais”. No âmbito da ADC, o que se espera é que, quando essas minorias sociais, oprimidas, cheguem ao poder, rompam com o círculo de opressão ou sob a perspectiva crítica dos estudos de Paulo Freire, que o oprimido não seja opressor ao chegar ao poder.

A hegemonia e as lutas contra-hegemônicas são o palco dessas práticas sociais que direcionam a análise de discurso crítica para a mudança discursiva e, posteriormente, para a mudança social, tendo como objetivo tornar as práticas linguísticas menos discriminatórias (FAIRCLOUGH, 2016, p. 264).

Em uma sala de aula, as escolhas sempre têm compromissos ideológicos. O professor deve trabalhar o discurso com a realidade prática, e a ideologia deve ser entendida em seu sentido mais amplo, mirando o diálogo com as práticas dos alunos, recordando que eles não são uma tábula rasa e suas percepções ideológicas conciliam suas práticas anteriores às práticas construídas no ambiente escolar.

2.5.2. Identidade e Diferença

Quando falamos de identidades em ADC, referimo-nos aos estilos, no âmbito de uma análise textual. Os estilos, ou as identidades estão relacionados à forma de ser, às características pessoais, à maneira que se enxerga o mundo, em que se posiciona nele, na forma de pensar, de ouvir, de falar. Em termos de ADC, as identidades estão relacionadas ao processo de identificação, ou seja, “a forma como as pessoas se identificam e como são identificadas” (FAIRCLOUGH 2003a, p. 159)²⁷. Na pós-modernidade, a identidade é posta em um campo de lutas, de inquietação, sendo as identidades fluidas, cambiantes. Baseando-se em Lyotard (1984), Chouliaraki e Fairclough (1999) salientam que a identidade mantém uma relação dialética com a diferença. Assim, estudar as diferenças é tão urgente quanto estudar as identidades, pois não se pode constituir identidades que reprimam a diferença. É preciso dialogar com as diferenças, compreendendo-as e, colocando-as no mesmo patamar do reconhecimento de quem somos como seres individuais ou em sociedade. Isso faz parte de uma sociedade verdadeiramente democrática, conforme expõem Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 96) com base em Lourraine (1997) e Giddens (1994).

A identidade não é algo fixo e não é definida biologicamente, mas historicamente. As identidades dos sujeitos pós-modernos não são permanentes e “dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo descontinuamente deslocadas” (HALL, 2011, p. 13). E no contexto escolar as identidades vão sendo deslocadas, negociadas, transformadas a partir das relações com o meio, pois, como descreve Woodward (2000, p. 9), “a identidade é relacional” e a diferença não é uma oposição. Como a autora argumenta, com base em estudos de Irigaray (1985), as mulheres podem ser diferentes dos homens sem serem opostas a eles. Assim podemos entender esta pesquisa às margens da concepção de identidade e diferença, segundo a qual alunos com deficiência apresentam uma diferença física/sensorial que os coloca em um lugar diferente no processo de ensino e aprendizagem, mas não os coloca em um lugar de oposição nesse processo.

Em estudos sobre identidade e pós-modernidade, Silva (2000), com base em Hall, nos explica que a identidade faz parte daquilo que somos: sou brasileira, professora, mulher, mãe, estudante. A diferença, em oposição, é aquilo que o outro é: ela é professora, ela é mãe, ela é heterossexual, ela é argentina. De maneira geral o autor considera que a diferença existe porque existe a identidade, ao mesmo tempo que não há como falar de identidade sem remeter à

²⁷ Tradução livre de “how people identify themselves and are identified”.

diferença. O autor também traz uma reflexão importante ao dizer que somos nós que produzimos as identidades e as diferenças, elas “são o resultado de atos de criação *lingüística*”, ou seja, “elas são criadas por meios de atos de linguagem” (SILVA, 2000, p. 76, grifo do autor). É por meio da linguagem que construímos nossas relações com o mundo e com nós mesmos, assim, essa relação dialética nos permite nos reconhecer e perceber o quanto as identidades são cambiantes. A nossa história com o passado não é rígida, fixa, a partir dela nos remodelamos a todo tempo, de acordo com os avanços da contemporaneidade, com a globalização.

Silva (2000) nos diz que a identidade e a diferença estão conectadas a relações de poder e que estão envoltas de escolhas que não são inocentes. Sob esse viés trago considerações importantes para esta pesquisa, principalmente no tocante à sala de aula, em que nos defrontamos com a marcação da diferença e com a ideia de que “a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’ (SILVA, 2000, p. 82). Essa separação marca o par inclusão/exclusão. Como podemos compreender do posicionamento do autor sobre essa relação que pode implicar em exclusão, esse ‘nós’ e esse ‘eles’ representam mais que pronomes pessoais, eles implicam as posições do sujeito que demarcam relações de poder.

Neste trabalho considero a concepção de identidade e diferença que não normaliza esses pares binários “nós” e “eles”; “somos normais” e “eles são anormais”, em consonância com os estudos de Silva (2000) e de Hall (2011). Partindo do ponto de que as identidades estão em constante processo de construção e (trans)formação, analiso as identidades dos participantes da pesquisa visando suas relações com a educação inclusiva; e o modo como conviver com uma pessoa cega ou surda também pode ser fator de reflexão e de uma nova direção para aspectos de construtos identitários como alunos e como seres humanos.

Podemos entender a diferença enxergando o outro como aquilo que não somos, mas também enxergando-o como parte do espaço e tempo do qual fazemos parte e que as relações de poder não devem polarizar essas diferenças, colocando-as em um lugar de inferioridade. A diferença não é um lugar hierarquicamente inferior, ela faz parte da existência de cada um.

Conforme ressalta Silva (2000, p. 97), “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. Reconhecer que a diferença faz parte é importante, mas também deve ser lembrado que a diferença está totalmente relacionada com a identidade e esse “outro” em sala de aula deve ser visto como aquele que deve ser respeitado por sua diferença e que em muitos momentos suas identidades convergirão com as dos outros colegas. A existência da diferença em sala de aula apenas faz parte da construção de identidades, pois, como já foi

salientado, o processo de identificação do outro nos faz refletir sobre o nosso processo de identificação.

Estudar uma outra língua contribui de forma singular com as construções identitárias e esse reconhecimento das diferenças. Estudar uma língua estrangeira, de maneira geral, permite refletir sobre novas concepções do Eu diante do Outro, frente a um novo olhar sobre diferentes formas de se comunicar e emergir em novos contextos culturais. Revuz (1998, p.230), sobre esse aspecto, reflexiona que “a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna [...]”. O aluno cego e o aluno surdo, diante dessas concepções plurais de aprender e de se inserir em novas culturas, precisam viver esse contexto de novas experiências e “sentir-se o outro” em um lugar de pertencimento nesse lugar de aprendizagem que consolida a constituição de identidades múltiplas. A autora explica a importância desse olhar, pois quanto mais conhecimentos o aluno tiver na língua estrangeira estudada, mais imerso em sua cultura ele estará, mais acolhido se sentirá, vivenciando um processo de deslocamento em relação à sua língua de origem, seja ela a língua portuguesa ou a língua de sinais.

Penna (2001) trata das questões de identidade social constituída a partir de processos de imigração, o que ocasiona em reflexões sobre a perda de identidade. Para este estudo, resalto a importância de trazer o que a autora diz sobre o que seria essa identidade social. Segundo ela,

a partir das diferenças, apreendidas como propriedades inerentes, estabelecem-se categorizações e atribuem-se identidades, estabelecendo-se uma demarcação social – *quem é quem*. Dessa forma, a hierarquia social, as situações de desigualdade e o exercício da dominação são justificados. Assim, a identidade social é muitas vezes tida como algo dado, inerente a um grupo ou indivíduo” (PENNA, 2001, p. 92, grifos da autora).

A partir de uma concepção metafórica, consideramos os alunos surdos e os alunos cegos como imigrantes na sala de aula de língua estrangeira, cuja hegemonia da normalidade tem um modelo de ensino e aprendizagem que privilegia as pessoas sem deficiência, ou seja, os nativos, aqueles que não precisam de adaptações. Há uma demarcação social na sala de aula que gera desigualdade, e a identidade social dos alunos surdos e dos alunos cegos é tida como algo dado. As desigualdades são geradas por complexas relações de poder que se constituem desde a forma como as leis a favor da inclusão do aluno com deficiência são amparadas até as iniciativas a favor dessa inclusão instauradas em sala de aula.

Tratar de identidade e de diferença é essencial na minha pesquisa, principalmente quando se trata de representação, pois quem eles são na pesquisa será confrontado, relacionado com quem eles não são, com quem eles passaram a ser e a qual história podemos relacionar essas coexistências de significados. Woodward (2000, p. 17) enfoca que

a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Nesta pesquisa, de quais lugares cada participante pode se posicionar ou falar? Quem eles são? Quem poderiam ser? Quem querem ser? O processo de representação de cada um e as compreensões sobre marcas de suas identidades reconhecidas no decorrer da pesquisa auxiliaram em possíveis respostas para esses questionamentos, tendo como destaque a relação de cada um com a inclusão de alunos cegos ou de alunos surdos, conforme o contexto delineado na pesquisa. Segundo as análises, podemos dizer que os alunos cegos e as alunas surdas participantes da pesquisa têm um lugar de fala nesse processo no que tange a saber o que é ser excluído por suas diferenças. Os demais alunos se posicionaram sobre como entendem a inclusão escolar, mas claro, não estava em seus domínios dizer sobre como alunos cegos ou surdos se sentem, seja em um contexto social, seja em um plano individual, no qual demonstram suas percepções e vivências a partir da falta da visão ou da audição.

2.5.3. Pedagogia Crítica

A pedagogia crítica está relacionada à teoria social crítica, essa que se determina a desvelar as relações de poder e de dominação produzidas a partir de diversos mecanismos em processos de ensino e aprendizagem escolar (GIROUX, 1997). Também é enfatizado por Giroux (1997) que a pedagogia crítica não é o único instrumento de reflexividade sobre práticas opressoras e sobre o que fazer para que tenhamos um processo de escolarização mais democrático. Muitas outras intervenções devem fazer parte dessa luta pedagógica, que é também política e social.

Giroux (1987) traz discussões sobre o modelo de ensino da década de 1980, fazendo alusões a épocas anteriores. O autor questiona sobre a finalidade de se ensinar com base em repetições, como se o aluno fosse “treinado”, ao estilo de uma abordagem behaviorista. Esse

modelo é contestado pelo autor, já que, para ele, o processo de ensino e aprendizagem deve ser dinâmico, vivo, interativo, dialógico e dialético. Estamos falando de observações feitas há mais de 30 anos, mas que são bem-vindas para se contestar o cenário da educação escolar da atualidade.

Converge com essa concepção de ensino tradicionalista a educação bancária, assim denominada por Freire (1994), na qual os educadores fazem como em bancos, enchem os alunos de informações para serem guardadas e arquivadas. Não há questionamentos, nem diálogos. Há apenas um professor que, como se os alunos fosse depósitos, vai enchendo-os com informações. São alunos expectadores, sem fazer parte da construção do conhecimento com suas ideias e contribuições, com as suas visões e concepções críticas.

Em oposição à essa educação bancária, Freire (1987) defende a educação problematizadora, essa, que ocorre dentro do diálogo. Nesse modo de ensino, o educador e educando educam e são educados, ambos são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto tem-se a “educação como prática da liberdade”, afastando-se das práticas de dominação. É na educação problematizadora que os educandos se sentirão desafiados, adentrando o espaço da crítica e saindo do lugar de alienação e aceitação passiva de tudo o que antes lhe era imposto como conhecimento.

Os estudos alinhados às teorias da pedagogia crítica são pertinentes nesta pesquisa porque se fundamentam em uma prática educativa que não seja excludente, que se manifeste em direção ao ensino democrático. Se falamos em ensino de línguas, nos deparamos ainda mais com contextos de exclusão, já que, mesmo a escola (pública) sendo para todos, ainda há barreiras que impedem que a inclusão ocorra. Conforme Giroux (1987, p. 19), “ignora-se o fato de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas lingüística, culturas e talentos”. Ou seja, deve ser considerado o contexto de cada aluno para que se pense no processo de ensino e aprendizagem. Essa não é uma função apenas do professor, trata-se de uma ação conjunta, em que a comunidade, a equipe gestora, alunos, pais, professores devem participar de alguma maneira. No caso específico da inclusão de alunos com deficiência, são necessárias ações afirmativas que não apenas integrem o aluno, mas que de fato o incluam, permitindo que sua aprendizagem seja exitosa, que seus objetivos como estudante de uma língua estrangeira sejam alcançados, que haja interação entre o aluno com deficiência e seus demais colegas, assim como com o professor, como já elucidado anteriormente em outros contextos. Os métodos de ensino e aprendizagem devem ser pensados com o intuito de “educar **todos** os estudantes para o exercício da cidadania” (GIROUX, 1987, p. 20, grifo do autor).

Freire (1994), nessa proposta de educação para a cidadania, com o objetivo de libertação, emancipação, trata da pedagogia do oprimido. Essa concepção de aluno como “oprimido” pode ser referenciada na perspectiva da ADC, sendo considerados como oprimidos, as minorias sociais e, no caso deste estudo, tratarei especialmente dessa forma os alunos surdos e alunos cegos em contexto de aprendizagem de língua estrangeira em escolas públicas de línguas. Talvez seja forte tratar dessa forma, talvez seja visto como vitimizá-los, mas trazer essa teoria como metáfora para refletir sobre as práticas pedagógicas em salas de aula, sobre de que maneira alunos com deficiência são ouvidos/vistos (ou silenciados), pode auxiliar no deslocamento para um lugar que não seja de opressão. Nas observações de campo feitas nas aulas dos alunos cegos pude perceber menos essa materialização da opressão, em que aspectos dialógicos com a promoção da inclusão foram mais evidentes que na sala de aula inclusiva em que estudava uma aluna surda, como será discutido nos capítulos analíticos.

No âmbito dos estudos desenvolvidos por Giroux (1987, 1997), considera-se que há vários tipos de intelectuais, em que o autor explica o lugar de cada um no campo educacional e quais seriam as falhas em suas abordagens. O olhar da pedagogia crítica é para o intelectual transformador. A transformação, a mudança social é o objetivo da teoria social crítica e é esse perfil de professor ou profissional envolvido no processo de ensino e aprendizagem que a pedagogia crítica busca. O intelectual transformador se incomoda com a visão tradicionalista de ensino, com a falta de interação, com a falta de dinamismo. Esse profissional prontifica-se a reorganizar o currículo, a repensar as metodologias de ensino, a adotar uma abordagem de ensino com vistas a uma educação emancipatória, cidadã, transformadora.

Convergem com os propósitos desta pesquisa aspectos da Pedagogia Engajada, teorizada por hooks (2013), que consolida seus fundamentos na Pedagogia Crítica, tendo Paulo Freire como principal mentor, o patrono da educação brasileira. A autora promove discussões sobre aspectos relacionados à realidade de sala de aula, ressaltando a reflexividade do educador e suas escolhas, essas, que para ela, devem ser pautadas no respeito, no acolhimento do aluno, na preocupação não apenas com a forma como aluno aprende, mas em ouvi-lo sempre, em qualquer contexto, sobre qualquer coisa que esse aluno queira falar.

A analista hooks (2013) faz referência ao “sentir-se bem” na sala de aula. Que o ambiente de aprendizagem promova segurança, seja receptivo e envolva a liberdade de o aluno poder se expressar. Em suas palavras, é preciso “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56). Esse conceito converge com a educação problematizadora de Freire (1994), pois o que se problematiza é no intuito de transformar-se,

de sair do lugar de dominação para adentrar a ordem da criatividade e reflexão. Como Freire (1987, p. 41) manifesta, esse deslocamento ocorre em um movimento de busca pela “transformação criadora”.

Mulher negra, hooks ascendeu na esfera acadêmica trazendo uma história de superação. Os seus estudos críticos voltados para uma base de reflexão e transformação partem de sua própria práxis e realidade. Ela entende as dificuldades das minorias sociais em contexto de aprendizagem formal, por isso persevera no entendimento de que todos devem se expressar e dialogar na sala de aula e, a partir da “autoridade da experiência”, podem contribuir com questões relevantes como feminismo, racismo, ou inclusão escolar. Conforme hooks (2013, p. 121),

poderíamos então explorar os modos pelos quais os indivíduos adquirem conhecimento sobre uma experiência que não viveram, perguntando-nos quais questões morais se levantam quando eles falam sobre uma realidade que não conhecem por experiência, especialmente quando falam sobre um grupo oprimido.

E sob esse olhar se busca ouvir as experiências desses grupos que englobam a diversidade para que o aprendizado seja enriquecido. Aqui, em consonância com Freire (1994), consideramos a voz do oprimido, da minoria social, que, a partir de relatos pessoais, tem a oportunidade de mostrar o contexto social e cultural de suas lutas, o que pode dialogar com outros conhecimentos. Sob essa circunstância, feminismo, racismo, inclusão são temas que, ao serem tratados em sala de aula, devem priorizar as falas dos protagonistas desses processos, pois eles têm a “autoridade da experiência”.

Para saber o que precisa ser feito a favor da inclusão de alunos com deficiência é preciso ouvir os próprios alunos protagonistas desse cenário, assim como seus familiares, que conhecem suas dificuldades, suas necessidades e, após dar voz a quem de fato tem lugar de fala nesse processo, dialogar com a escola, com os professores para que as práticas sejam menos opressoras, mais inclusivas. Freire (1987, p. 17) nos traz uma reflexão lembrando-nos que os oprimidos não chegarão à libertação pelo acaso, “mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

A educação inclusiva só fará parte do contexto escolar com luta e resistência. São os próprios alunos com deficiência que sabem exatamente o que passam em uma sala de aula, são eles que poderão dizer o que lhes falta para um ensino democrático. Aprender uma língua estrangeira sendo cego ou surdo em uma classe em que majoritariamente o ensino é voltado para alunos ouvintes e videntes é um movimento de luta e de resistência. Quando esses alunos

não desistem no meio do caminho, reconhecemos a busca pela libertação e, quanto mais se apropriam do conhecimento, mais querem fazer parte do contexto de aprendizagem de línguas. Alunos com deficiência, no caso desta pesquisa, alunos cegos e alunas surdas, já estão em um contexto de libertação quando decidem estudar uma língua estrangeira, apesar das adversidades. Libertam-se quando se dispõem a obter novos conhecimentos, quando muitos, com suas mesmas condições, apenas apontam as dificuldades, ou até mesmo as impossibilidades.

Mas para que essas vozes não sejam silenciadas é preciso o compromisso do professor, sua mediação e ações de responsabilidade. A esse respeito, Giroux (1986, p. 253) diz que “a maioria dos alunos exerce muito pouco poder a respeito da definição das experiências educacionais em que eles se encontram. É mais apropriado começar pelos educadores, que tanto medeiam quanto definem o processo educacional”.

A pedagogia crítica, além de voltar-se para o ensino e aprendizagem democráticos, emancipatórios, com base em resistência e lutas, objetivando um ensino libertador, também, à luz das reflexões de Freire (1994), alinha-se a uma educação dialógica, dialética, em que é fundamental a interação do aluno nos espaços de aprendizagem. Freire (1994, p. 43) argumenta que o diálogo entre as pessoas é mediado pelo mundo, “não se esgotando na relação eu-tu”. O diálogo dos alunos com as relações em sala de aula, com outros contextos em que eles também aprendem é necessário para a superação, para novos construtos identitários e sociais, permeados de novas experiências que os conectam com diversas realidades e lhes mostre que aprender não se restringe ao aluno ouvir ou ver. Mais que isso, o processo de ensino e aprendizagem deve estar envolvido em relações dialógicas que permitam a interação dos alunos em sala de aula, na escola, na sociedade, enfim, em diversos “mundos”.

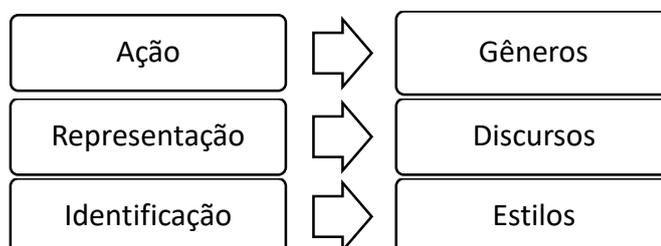
2.5.4. Discurso e Representações – ADC

Dou início com a abordagem de representações no contexto linguístico da ADC, que tem interface com o discurso. Conforme nos diz Van Leeuwen (2008), a prática social é diferente da representação da prática social. Isso porque, como explica o autor, “fazer” algo é diferente de “falar sobre” algo (VAN LEEUWEN, 2008, p. 6). A própria prática de inclusão social de alunos com deficiência encontra-se em um âmbito de discussão importante nesta pesquisa, mas o que é dito sobre a inclusão, a forma como essa inclusão é representada socialmente e discursivamente por diferentes agentes também importa.

Conforme já abordado anteriormente, a representação corresponde à função Ideacional, no âmbito dos estudos de Halliday e seus seguidores. Os três aspectos do significado

(equivalentes aos três eixos de Foucault²⁸) são correspondentes aos tipos de significação textual e essa é uma relação dialética que ocorre simultaneamente:

Figura 4 - Relação entre significados e níveis do discurso



Fonte: Com base em Fairclough (2003a)

Conforme Fairclough (2003a, p. 28, grifos do autor):

Representação tem a ver com conhecimento e por meio dele 'controle sobre as coisas'; a Ação está relacionada, de modo genérico, com a relação com os outros, mas também' com a ação sobre os outros' e com o poder. Identificação se liga com as relações com a própria pessoa, ética e 'assuntos morais' (grifos do autor)²⁹.

Quando falamos em discursos, falamos de representações do mundo, cujas peculiaridades são representadas de diferentes modos, segundo a visão de Fairclough no contexto dos estudos de ADC. Os discursos representam o mundo não apenas como ele é, mas também levando em consideração as suas possibilidades, o que está no aspecto imaginário, do que pode ser feito no mundo real (FAIRCLOUGH, 2003a). Os discursos transcendem as representações e um discurso particular pode produzir representações específicas. Assim Fairclough (2003a) traz reflexões sobre as representações discursivas em um texto e propõe que é pertinente pensar que o discurso pode ser visto:

- a) representando alguma parte especial do mundo. Aqui identifica-se as principais partes do mundo e
- b) representando essa parte do mundo de uma perspectiva particular. Respectivamente, na análise textual, pode-se:
 - 1) Identificar as principais partes do mundo (incluindo áreas da vida social) que estão representadas – os 'temas' principais.

²⁸ O eixo do poder corresponde ao significado acional e aos gêneros discursivos; o eixo do saber corresponde ao significado representacional e aos discursos e, por último, o eixo da ética, ao significado identificacional e aos estilos.

²⁹ Tradução livre de "Representation is to do with knowledge but also thereby 'control over things'; Action is to do generally with relations with others, but also 'action on others', and power. Identification is to do with relations with oneself, ethics, and the 'moral subject'".

- 2) Identificar a perspectiva, o ângulo ou o ponto de vista particular do qual eles são representados (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 129, grifos do autor)³⁰.

Desse modo, a inclusão de alunos cegos e alunos surdos em escolas de línguas é o principal tema desta pesquisa. Para exemplificar o que foi exposto por Fairclough (2003a), considerarei a inclusão de alunos surdos nos Centros Interescolares de línguas do DF. Essa inclusão é vista sob diferentes perspectivas, representações e discursos. A inclusão de alunos surdos é representada pelo CIL 01 de Brasília tendo como parâmetro o que as teorias sobre inclusão denominam de “integração escolar”, pois optou-se nessa instituição por abrir turmas específicas para alunos surdos.

Os discursos sobre a inclusão de alunos com deficiência giram em torno dessas definições e representações em que esses alunos, agentes sociais desse processo de educação inclusiva, ora podem estar em sala de aula regular estudando com alunos sem deficiência, ora podem estudar em uma sala de aula específica para alunos surdos, por exemplo, como é o caso do CIL 01 de Brasília. Fairclough (2003a, p. 129, grifos do autor) explana que “discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares. [...] Diferentes discursos estruturam o mundo diferentemente, e, em consequência, nas relações semânticas entre as palavras”³¹. A relação semântica entre “inclusão” e “interação” pode ser avaliada de maneiras diferentes, de acordo com o modo com que cada escola representa o processo de inclusão, como cada escola entende o que de fato é melhor para o processo de ensino e aprendizagem principalmente dos alunos com deficiência, já que a contraposição de ideias sobre o que é inclusão e como ela deve ocorrer na escola é tida com perspectivas diferentes com esse público. Diferentes discursos são engendrados a partir da palavra “inclusão”, os quais nos apresentam “inclusões” no meio social.

Fairclough (2003a) traz contribuições de Van Leeuwen (1993, 1995, 1996) para tratar do significado representacional. Em relação à representação de processos, pessoas e circunstâncias, o autor se respalda em Halliday (1994).

Com base em seus estudos sobre as representações de atores sociais, Van Leeuwen (1997, p. 172) faz as seguintes considerações:

³⁰ Tradução livre de “(a)representing some particular part of the world, and (b) representing it from a particular perspective. Correspondingly, in textual analysis one can:

(1) Identify the main parts of the world (including areas of social life) which are represented — the main ‘themes’.
(2) Identify the particular perspective or angle or point of view from which they are represented”.

³¹ Tradução livre de “Discourses ‘word’ or ‘lexicalize’” the world in particular ways. [...] Different discourses structure the world differently, and therefore on semantic relationships between words”.

Estou também a procurar delinear como é que estão representados outros elementos de práticas sociais (as atividades sociais que as constituem, quando e onde decorrem, o vestuário e os atributos corporais que as acompanham, etc.) e como é que essas representações acrescentam mais elementos a este, por exemplo, as finalidades e as legitimações das práticas sociais e as emoções que os acompanham. Em resumo [...], como é que as práticas sociais se transformam em discursos acerca dessas mesmas práticas sociais.

Essa transformação do discurso sobre as mesmas práticas sociais constituem as representações. O autor dá ênfase em seus objetivos nesses estudos, cujas orientações são com base em categorias sociológicas primeiramente, em relação às categorias linguísticas. Por isso fala-se das representações a partir de outros elementos da prática social, envolvendo atividades sociais que consideram características físicas, vestuário, emoções, por exemplo. Mas considera-se também as categorias linguísticas, pois quando fala-se de “nomeação” ou “apagamento da passiva”, por exemplo (umas das categorias da teoria das representações de atores sociais), trabalha-se com aspectos discursivos, mas também linguísticos e gramaticais.

As contribuições de Van Leeuwen para este estudo ocorrem no âmbito das categorias de “exclusão” e “inclusão” dos atores sociais, de maneira mais genérica, e no que converge com os estudos de representações sob a ótica da ADC, a partir dos estudos de Fairclough (2003a), pois não é meu objetivo tratar apenas das representações dos atores sociais, mas também das relações discursivas envolvendo outros elementos da prática social e os outros elementos da oração (tempo, lugar, processos, etc.).

Sobre a inclusão e exclusão, esta pesquisa se concentra na maneira como os alunos com deficiência participantes da pesquisa são mencionados ou não nos discursos deles mesmos e nos dos demais participantes. Como os participantes são nomeados? De que forma os alunos cegos e as alunas surdas são inseridos nos discursos dos demais participantes?

Concernente à essas análises trago os outros aspectos sobre as representações, incluindo as circunstâncias e os processos. Fairclough (2003a) se sustenta em Halliday (1994) para tratar da oração em uma perspectiva representacional, a partir da funcionalidade da língua. Aqui o autor também se refere à inclusão e exclusão de eventos nas representações desses eventos. O que é destacado é a forma como essas representações ocorrem, quais são incluídos ou excluídos e quais recebem mais importância. Por conseguinte, entende-se que devemos ater-nos aos objetivos do texto, a quem discursivamente se está dando ênfase, se aos processos, se aos sujeitos/atores, se às circunstâncias.

A partir dos estudos já mencionados nesta seção, defino as categorias no plano das representações que importam para este trabalho, sendo elas: representação como

recontextualização; representações metafóricas; e representação dos participantes, processos e circunstâncias. Sendo esta última explicada a partir de outra área de estudos que merece destaque, a GSF, terá sua explanação na próxima seção.

A concepção de recontextualização alinha-se à definição de intertextualidade. A intertextualidade e a interdiscursividade são produtos das representações dos discursos e suas interações com diversas formas de representações específicas do mundo. A intertextualidade ocorre quando encontramos fragmentos de um texto em outro texto, ou seja, uma determinada representação discursiva interage com outros textos e novas práticas discursivas e sociais emergem desse processo.

Fairclough (2003a, p. 175) nos informa que, “ao representar um evento social, este é incorporado ao contexto de outro evento social e isso seria a recontextualização”³². Sob esse prisma, vamos ressaltar como os eventos são avaliados, quais são incluídos ou excluídos, como são explicados, legitimados e em qual ordem esses eventos são apresentados.

Van Leeuwen (2008) trabalha com questões acerca do discurso como recontextualização da prática social. O autor, para tratar das representações das práticas sociais, ou seja, do “falar sobre” algo através dos discursos, enfatiza que as mesmas práticas sociais podem ser representadas de diversas maneiras. Tanto Van Leeuwen como Fairclough se baseiam no conceito de recontextualização introduzido por Bernstein (1981, 1986), este que trata do conceito relacionado às práticas educacionais. Van Leeuwen (2008) trata da aplicação do conceito de “recontextualização” em um sentido mais amplo, conectando-o ao discurso, apoiando-se em Foucault (1977), ou seja, no sentido de “um conhecimento socialmente construído de alguma prática social, desenvolvido em contextos sociais específicos e de maneiras apropriadas para esses contextos”³³ (VAN LEEUWEN, 2008, p. 6), sejam eles grandes ou pequenos (a imprensa, no caso de um contexto grande, ou conversas na mesa de jantar, em contextos pequenos, por exemplo³⁴).

As metáforas em estudos linguísticos ganham uma nova compreensão, pois, como explanam Lakoff e Johnson (2002), a metáfora, em um sentido retórico, não é essencial, é apenas algo poético. Para os autores, as metáforas são maneiras de significarmos a vida numa perspectiva diferente, o que inclui entender quem somos e como representamos outros aspectos do mundo a partir da maneira como construímos nossos conceitos. Os autores expõem que

³² Tradução livre “In representing a social event, one is incorporating it within the context of another social event, recontextualizing it”.

³³ Tradução livre de “a socially constructed knowledge of some social practice, developed in specific social contexts, and in ways appropriate to these contexts”.

³⁴ Exemplos explorados por Van Leeuwen (2008).

as metáforas não são apenas questões de linguagem, ou seja, de meras palavras, [...], os *processos do pensamento* são em grande parte metafóricos. [...] As metáforas como expressões lingüística são possíveis precisamente por existirem metáforas no sistema conceptual de cada um de nós (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 48, grifos dos autores).

Devido a esse olhar para os estudos sobre metáforas é que optei por considerá-las nas análises.

Halliday e Mattiessen (2004) fazem uma abordagem sistêmica, considerando aspectos gramaticais para compreender o uso das metáforas nos textos. Segundo os autores, a metáfora gramatical constrói camadas de significado e expressão, além disso, ao criar novos padrões de realização estrutural, ela abre novos domínios sistêmicos de significado (HALLYDAY e MATTIESSEN, 2004, p. 626). Os autores complementam dizendo que o potencial de significado deve ser expandido e que isso abarca o desenvolvimento de modos metafóricos do significado.

Assim, nesta pesquisa, faço uma análise congruente às abordagens de Lakoff e Johnson (2002) e de Halliday e Mattiesen (2004), acolhidos nos estudos de Fairclough (2003a, 2016[1992]). Analisando, então, as metáforas utilizadas pelos atores sociais desta pesquisa, os quais demonstram que as escolhas não são aleatórias (o que não significa que sejam sempre escolhas conscientes) e estão no cerne das estruturas das orações.

2.5.5. Gramática Sistêmico Funcional (GSF): microanálise lingüística

M. A. K. Halliday é o percussor dos estudos de gramática baseados na funcionalidade da língua, em que se considera o uso da língua e linguagem em contexto social. A língua está inserida em eventos e estruturas sociais diversas, por isso, é de acordo com as relações nesses planos que ela sofre variações e, a partir da gama de significados disponíveis aos falantes, se estabelecem relações e formas de representar o mundo, considerando contextos sociais específicos (FUZER e CABRAL, 2014, p. 13). Utilizo principalmente os estudos de Halliday e Matthiessen (2004) para tratar da funcionalidade da língua em seu contexto social, considerando a representação dos participantes (sujeitos) e dos processos (verbais). Conforme os autores, “a análise sistêmica mostra que a funcionalidade é **intrínseca** à linguagem: ou seja, toda a arquitetura da língua é organizada ao longo de linhas funcionais. A língua é como é por

causa das funções em que evoluiu na espécie humana”³⁵ (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 31, grifo dos autores). Fairclough (2003a) se baseia na GSF para tratar da representação de participantes, processos e circunstâncias, sendo esse o aspecto de maior relevância nas considerações do presente estudo.

Representação de participantes, processos e circunstâncias: como já mencionado, este estudo traz embasamento em análises linguísticas com base nas teorias da Gramática Sistemática Funcional explorada por Halliday, aqui tendo o respaldo em Fairclough (2003a) e em Halliday e Matthiessen (2004). Nessa perspectiva teórica, as pessoas são os participantes, que podem ser sujeitos ou objetos. Pessoas e coisas são nomeadas por substantivos; as qualidades, por adjetivos (adjuntos adnominais); e os processos, por verbos. As circunstâncias são representadas pelo modo, tempo, lugar e causa em que ocorre o processo (adjuntos adverbiais). Faz-se essa primeira explanação trazendo estruturas da gramática convencional em correlação aos componentes da oração como representação, mas salienta-se a funcionalidade nesse escopo, já que é importante para a interpretação dos dados nas orações identificar a função de cada termo no contexto de situação. Podemos simplificar esse entendimento através do seguinte quadro:

Quadro 3 - Componentes da oração (GSF)

Componentes	Definição	Categoria gramatical típica	Exemplo (os componentes estão em itálico)
Processo	Indica as experiências se desdobrando através do tempo	Grupos verbais	Pessoas com deficiência <i>são</i> , antes de mais nada, PESSOAS . (ONU, 2007)
Participantes	Entidades envolvidas – pessoas, seres, coisas – as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	Grupos nominais	<i>Pessoas com deficiência</i> são, antes de mais nada, PESSOAS . (ONU, 2007)
Circunstâncias	Indica o modo, o tempo, o lugar e a causa em que ocorre o processo.	Grupos adverbiais	Pessoas com deficiência são, <i>antes de mais nada</i> , PESSOAS . (ONU, 2007)

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 41)

³⁵ Tradução livre de “The systemic analysis shows that functionality is **intrinsic** to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species”.

Nesta investigação trabalho com as orientações teóricas da GSF apenas no âmbito das representações principalmente dos processos e das pessoas, já que este não é um estudo aprofundado dessa teoria, mas que utiliza de algumas categorias de análise que se alinham à ADC. Reiterando ou mesmo complementando algumas análises que, em determinados contextos, aspectos linguísticos dos discursos podem dialogar com as teorias de funcionalidade da língua como prevê a característica interdisciplinar da ADC.

Para Halliday e Matthiessen (2004) devemos considerar nas análises de textos elementos como: contexto de situação, interpretação, aspectos semânticos e linguagem e aspectos sociais. Assim, os autores, sob essa ótica e defendendo a teoria linguística sistêmico-funcional, manifestam que

Ao mesmo tempo, sempre que usamos a linguagem, há sempre algo a mais acontecendo. Ao interpretar, a linguagem também está sempre **atuando**: atuando em nossos relacionamentos pessoais e sociais com as outras pessoas ao nosso redor. A **oração** da gramática não é apenas uma figura, representando algum processo - alguns fazendo ou acontecendo, dizendo ou sentindo, sendo ou tendo - com seus vários participantes e circunstâncias; é também uma proposição, ou uma proposta, pela qual informamos ou questionamos, damos uma ordem ou fazemos uma oferta e expressamos nossa avaliação e atitude em relação a quem estamos nos dirigindo e sobre o que estamos falando (HALLIDAY e MATTIESSEN, 2004, p. 29, grifos dos autores)³⁶.

O que é dito está relacionado com os relacionamentos pessoais e sociais. Analisar os processos implica considerar aspectos da linguagem que são provocados por relações pessoais e sociais. Podemos dizer, em consonância com os autores, que a partir das representações dos processos, participantes e circunstâncias temos uma série de envolvimento dos agentes sociais que transcendem a designação como representação. O ato de representar os processos e sua relação com os participantes e com as circunstâncias abrange informações, questionamentos, ordens, ofertas, avaliações e atitudes, ou seja, contextos imersos no domínio da GSF.

Conforme pode ser visto nas análises, nem sempre as escolhas dos processos são aleatórias, às vezes essas escolhas são inconscientes, mas mostram padrões que envolvem

³⁶ Tradução livre de “At the same time, whenever we use language there is always something else going on. While construing, language is always also **enacting**: enacting our personal and social relationships with the other people around us. The **clause** of the grammar is not only a figure, representing some process — some doing or happening, saying or sensing, being or having — with its various participants and circumstances; it is also a proposition, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about”.

significados importantes que este estudo ajuda a compreender melhor se considerados os aspectos linguísticos.

Os tipos de processos nas orações são: materiais, mentais, relacionais, existenciais, verbais e comportamentais. Não faço um estudo detalhado das representações dos processos neste estudo. Meu objetivo é usar as representações dos processos como categoria de análise para auxiliar no entendimento de alguns discursos, assim, os processos materiais (fazer), mentais (sentir) e relacionais (ser) são ressaltados.

De acordo com Halliday e Mattiessen (2004), os processos materiais estão relacionados ao “fazer” e ao “agir” (construir, abraçar, abrir, apresentar, chegar, etc.). Os processos mentais relacionam-se com o “sentir”, o que pode considerar percepções, processos cognitivos ou opiniões (perceber, reparar, concordar, amar, pressupor, etc.). Os processos relacionais se associam ao “ser”, à representação com vistas às características e identidades dos participantes.

2.5.6. Teoria das Representações Sociais (TRS)

As representações sociais apresentadas neste capítulo diferem das representações no âmbito da ADC, principalmente por estas últimas terem um apoio maior nas estruturas linguísticas, como pôde ser visto na seção anterior. Na presente seção haverá a abordagem de uma teoria, uma área do conhecimento. Assim, A TRS está no mesmo nível da ADC e não das representações como categorias linguísticas.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) são estudos concernentes às representações que se iniciam no individual e passam para o pensamento coletivo, para o social. Essas representações sociais (RS) são construídas através não de nossa forma individual de pensar, mas pela forma com que nossos pensamentos entram em contato com a forma de pensar das demais pessoas que formam parte de um grupo.

Os estudos aqui apresentados são norteados pela abordagem de Moscovici e de outros pesquisadores que baseiam seus estudos no âmbito da Psicologia Social.

Pelo entendimento de Jovchelovich (2008, p. 63), as representações sociais são simbólicas, “se constroem sobre a capacidade representacional de um sujeito psicológico. Essa capacidade representacional por sua vez não pode ser entendida fora de uma dimensão de alteridade”.

Bauer (2008, p. 229) expande essa compreensão discorrendo que “as RS são representações de alguma coisa sustentadas por alguém. É essencial identificar o grupo que a veicula, situar seu conteúdo simbólico no espaço e no tempo, e relacioná-lo funcionalmente a

um contexto intergrupar específico”. Isto posto, compreende-se que as RS analisadas nesta pesquisa partem dos conteúdos simbólicos analisados pelos discursos dos participantes, os quais fazem parte grupos e intergrupos específicos. Todos são integrantes da comunidade escolar de CILs e dentro desse grupo social temos intergrupos: professores regentes, professores da sala de recursos, intérpretes de Libras, alunos cegos, alunas surdas, alunos sem deficiências sensoriais. As RS analisadas a partir dos discursos desses grupos e intergrupos levam em consideração o espaço escolar do qual fazem parte, assim como o tempo, pois o contexto histórico-temporal e cultural é relevante, já que sofremos influência do meio e geralmente nos respaldamos nos conceitos aceitos majoritariamente.

No discernimento de Valsiner (2015), cada pessoa possui inúmeros papéis sociais. A teoria sobre Identidade e Diferença também nos concebe essa acepção. Sob esse entendimento posso dizer que sou mulher, mãe, professora, pesquisadora, etc., e esses papéis implicam representações sociais que são representações do Outro (que pode ser alguém ou alguma coisa) e também autorrepresentações. Destarte, “cada papel inclui tanto processos interna como externamente orientados que são coordenados por representações sociais (VALSINER, p. 37).

A representação, mesmo que explicitada de maneira semelhante por seus atores, é relativizada, pois mesmo que emergjam de um mesmo ponto de vista, elas partem de diferentes associações e contextos entre os participantes. Cabe aqui dizer que as representações não são fixadas de uma única maneira, a partir de uma única concepção justamente porque os sujeitos apresentam-se constituídos de múltiplas identidades (ARRUDA, 2015). Conforme apontado anteriormente, dizer que sou mulher, mãe, professora e pesquisadora me coloca em vários lugares que, de acordo com o enfoque de situação me reportará a representações diversas acerca de uma mesma realidade. Como professora e pesquisadora tenho uma concepção de inclusão a partir dos estudos científicos e dos resultados advindos dessa perspectiva teórica, mas como mãe, caso eu tivesse um filho com deficiência, eu poderia até estar de acordo com as leis de inclusão vigentes na atualidade, mas com algumas ressalvas, principalmente se eu considerasse especificidades do caso do meu filho, o que já poderia gerar representações não contraditórias, mas diferentes.

As concepções teórico-metodológicas nesta tese, tanto no que se refere à TRS como à ADC, estão relacionadas às representações da inclusão em escolas de línguas, em que a transformação e/ou a manutenção do discurso de inclusão/exclusão são analisadas. Além disso, a TRS se justapõe a pesquisas de minorias sociais, e, assim como a ADC, tem apreço pela pesquisa que tenha relevância social e gere a transformação social. Nesses termos, Farr (2008,

p. 51), alude que “o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade”.

Conforme Marková (2006, p. 105),

os humanos usam a linguagem em situações multifacetadas, polissêmicas e heterogêneas. [...] Temos que entender os significados na interação e usá-los apropriadamente na comunicação comumente compartilhada dos gêneros e subgêneros. [...] As atividades da linguagem são metacomunicativas. Elas comunicam alguma coisa sobre si mesmas e, em o fazendo, revelam o que é humano”.

Como a autora explica, os significados são entendidos na interação, assim, as representações se concretizam por meio das interações sociais que partem da linguagem em diversos contextos de manifestações. E por meio da linguagem, o que inclui o semiótico (gestos, risadas, expressões, etc.) as representações são reveladas. A partir de Bakhtin (1984, p. 287), Marková (2006, p. 134-135) discorre que “ser significa comunicar”, ou seja, “a relação dialógica é uma relação existencial”. Por privilegiar as relações na interação é que se faz importante analisar as representações no domínio social.

Deschamps e Moliner (2014, p. 28) explicam que a identidade social se refere a um sentimento de pertença a um grupo, caracterizando as semelhanças entre as pessoas, já a identidade pessoal se refere às diferenças em relação aos outros. Os autores, nas mesmas diretrizes de Marková (2006), dizem que essas identidades sociais são construídas a partir das interações. A partir desses conceitos definem-se alguns modelos dentro dos processos identitários no âmbito social. Com base em Deschamps e Moliner (2014), destaco os seguintes modelos para serem apresentados a seguir: categorização social; estereótipos; diferenciação categorial; comparação social; e natureza convencional.

Na categorização social as pessoas são sujeitos da categorização e as diferenciações entre grupos se intensificam ao mesmo tempo que acentuam-se as semelhanças no interior de cada grupo. Nesse caso, estimamos a presença de alunos com deficiência em uma sala de aula regular, na qual temos um grupo maior em que as diferenças são expressadas, ao mesmo tempo em que os grupos dentro da sala de aula (alunos surdos, alunos cegos, alunos que estudam juntos na escola regular, alunos mais velhos) demonstram aproximações a partir de suas semelhanças.

Os estereótipos são os traços comuns entre os grupos baseados em crenças devido a características particulares de um grupo, seja pela aparência física, traços de personalidade ou comportamentos. Conforme descrevem Deschamps e Moliner (2014, p. 35), “estereótipos são simplificações” que podem gerar preconceitos e discriminações, podendo haver diferenciação

no tratamento entre as pessoas de determinados grupos. Em uma sala de aula com pessoas cegas ou surdas nem sempre há uma aproximação dos demais alunos, a diferença faz com que haja um distanciamento. Os alunos cegos e as alunas surdas participantes desta pesquisa geralmente só tinham contato com os demais alunos quando as professoras promoviam essa aproximação e, mesmo assim, pude perceber um contato diferente em relação a quando se sentavam com os alunos sem deficiências sensoriais. Houve recusa, houve discriminação, interações mais formais, estabelecendo-se visões estereotipadas em relação aos alunos com deficiência.

A diferenciação categorial depende das interações sociais, conceituando uma forma de interação entre o individual e o coletivo. Determina-se nesse processo a preferência por determinados grupos, devido ao sentimento de pertença. Conforme apontam os autores, esse tipo de diferenciação pode representar discriminação, seja avaliativa ou comportamental. Dialogando com esta pesquisa, descrevo as relações existentes entre os alunos mais jovens, os quais se subdividem em grupos determinados por afinidades. No caso da sala de aula de Ian, aluno cego em uma turma de inglês, há uma tentativa por parte dele de aproximar-se de seus colegas, de fazer parte de algum grupo, porém, pelo comportamento dos alunos, expresso pela linguagem em todo seu contexto semiótico, percebeu-se a falta de reciprocidade nesse desejo de interação.

No modelo da comparação social há uma reflexão sobre as diferenças e tentativa de interação com grupos “divergentes” (como utilizam os autores), que apresentam alguma diferença. Para que haja essa interação é preciso um consenso entre os participantes do grupo, sendo necessário redefinir as fronteiras a partir do posicionamento daqueles que fogem à norma. Há uma busca por assemelhar as pessoas dentro de um grupo, no qual as pessoas se comparam umas com as outras em busca de semelhanças. Conforme já apontado, alunos surdos ou alunos cegos não são definidos por suas deficiências, há identidades múltiplas que contemplam cada um desses alunos. Eles e elas são meninos, meninas, homens, mulheres, filhos e irmãos, têm sonhos e desejos, são tímidos ou extrovertidos. Em meio a essas intersecções, alunos e professores se olham e enxergam as semelhanças e não apenas as diferenças entre eles.

Outras categorias analíticas no âmbito das RS nesta tese serão extraídas de alguns conceitos fundamentais deste contexto teórico, sendo eles: a natureza convencional e prescritiva das representações; os universos consensuais e reificados; e os processos de ancoragem e de objetivação, todos em consonância com os estudos moscovicianos. Esses conceitos são explicados a seguir.

Natureza convencional: as pessoas, os objetos e os acontecimentos são convencionalizados, nossos conhecimentos e padrões acabam sendo definidos e redefinidos por conhecimentos que se propagam, que são adquiridos para que as pessoas se encaixem em um padrão, em uma categoria, no intuito de serem compreendidas ou aceitas. Moscovici (2015, p. 35) traz um exemplo dessa convencionalização, em que criminosos de guerra são responsáveis por inúmeros atos violentos que possivelmente não serão esquecidos, mas que aqueles que conviviam com eles, amigos e familiares, não consideram tão duros (para vê-los como criminosos de guerra) e até os elogiavam por seus desempenhos como “trabalhadores”. Moscovici (2015, p. 35), em relação a isso diz que

cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras [...] coloca cada pessoa em uma categoria distinta [...] nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossas culturas”.

Essa realidade nem sempre faz parte de um processo consciente, dessa forma, não é possível negar certas convenções.

A representação convencional da inclusão do aluno com deficiência hoje define, na maioria dos espaços escolares, que as salas de aulas devem ser inclusivas, que o aluno com deficiência deve conviver com os demais alunos e que isso é bom para o seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, quaisquer outros modelos de inclusão que apareçam devem ajustar-se a esse que é o mais aceito. Nesta pesquisa analiso um modelo de inclusão (ou inclusões) que diverge desse convencionalizado, no caso, o CIL 01 de Brasília, que tem uma sala de aula exclusiva para surdos.

Moscovici (2015, p. 35) nos diz que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações de linguagem ou cultura”. Com a revisão da literatura para a contextualização nesta tese e com a pesquisa de campo surgem diversas representações da inclusão, de diversos pontos de vista e, mesmo que se convencionalize um modelo de inclusão, outros modelos são e devem ser considerados, pensando no processo de ensino e aprendizagem que atenda a todos os alunos, abarcando suas diferenças e evitando sua exclusão.

Natureza prescritiva: as representações são prescritivas quando são impostas sobre nós, quando não há escolha em relação à construção dessas representações, elas fazem parte de um dado contexto histórico-cultural e vão se transformando a cada geração. Sob esse olhar, as representações delineiam o pensamento social a partir da mídia, do convívio na escola, das

relações familiares ou da vizinhança. Conforme explicita Moscovici (2015, p. 37), elas são “transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. Conforme explicações do autor, algumas representações se perpetuam e se estabelecem por seu movimento histórico. Elas devem ser confrontadas e superadas. Como exemplo, podemos trazer a visão que se tinha das pessoas com deficiência em tempos passados, quando eram considerados “incapazes”, “improdutivos”. Houve resistência e confronto para que hoje essa não seja mais a visão sobre esse grupo social (o que não significa que vivemos em um mundo perfeito em que a inclusão social da pessoa com deficiência é um ideal alcançado em sua totalidade).

Universos consensuais e reificados: os universos consensuais estão relacionados à liberdade dos indivíduos de uma sociedade, destacando os seus direitos de escolhas, de manifestação de opinião, de escolhas pelos grupos sociais dos quais queiram fazer parte. Desses grupos podem participar de vários segmentos profissionais, em que médicos, professores ou comerciantes se envolverão em um diálogo e possuirão temas comuns. Faz parte das concepções desse universo as pessoas dizerem o que pensam. Os grupos sociais são formados por essas práticas sociais interativas, concretizadas em eventos sociais específicos, conforme as preferências dos atores sociais. Já nos universos reificados, os membros são vistos como “desiguais”, há um monitoramento, as relações são hierarquizadas, os discursos podem propor a identificação da diferença para inferiorizar determinados atores. Moscovici (2015) explica que as representações sociais encontram-se no bojo do universo consensual.

Marková (2015, p. 82), apoiando-se em Moscovici (2000), expõe que no universo consensual a sociedade “é inovadora, possui voz, age perante o mundo respondendo ao mesmo e incita a alterações no mundo”. Nas representações sob as concepções do universo consensual busca-se uma dialogicidade que se desdobre em mudanças sociais.

Ancoragem e objetivação: A ancoragem e a objetivação são os processos que geram as representações sociais. Elas são “maneiras de lidar com a memória”, conforme explicita Moscovici (2015, p. 78).

Jodelet (1990) apud Mazzoti (2002, p. 18-19) descreve a objetivação à luz dos estudos moscovicianos, como

a transformação de um conceito ou de um objeto em algo concreto [...] e a ancoragem diz respeito aos processos de classificação e rotulação (MOSCOVICI, 1984), os quais implicam uma rede de significações em torno do objeto relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo. Enquanto na objetivação, a intervenção do social se dá no agenciamento e na

forma dos elementos que entram na composição da representação, na ancoragem ela se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos.

A ancoragem está relacionada ao que é familiar, por isso Moscovici explica que “ancorar é ‘classificar, dar nome a alguma coisa’. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Por isso deve-se ancorar as ideias estranhas, fazendo delas categorias familiares. Às vezes compreendemos que nossas avaliações podem apresentar discrepâncias quanto à nossa representação de algo ou de alguma coisa, mas ancoramos nossas convicções em ideias familiares, pois é o que parece certo.

Antigamente, alunos com deficiência intelectual estudavam apenas em escolas especiais, nas quais o público era exclusivamente esse grupo social específico. Hoje, após muitas reformas educacionais e programas de inclusão escolar, além de estudos da própria ciência que contribuiu para a pavimentação dessas possibilidades, esses alunos estudam em escolas regulares e possuem acompanhamento com o profissional especializado da sala de recursos. Nesta pesquisa, ao perguntar aos professores sobre o que é inclusão, a maioria respondeu algo alinhado à ideia de um ensino em que alunos com deficiência e alunos sem deficiência devem estudar na mesma sala de aula, pois estão se pautando nesse modelo atual e, mesmo entendendo que possa ter casos em que as salas exclusivas sejam uma alternativa melhor, eles se encontram resistentes, pois não querem “se apoiar” em um modelo de inclusão que, aos seus olhos, apenas segrega.

Moscovici (2015, p. 62) denota que não há como ser neutro nesse processo de ancorar, de dar nomes, classificar o que antes não tinha nome, não era classificado. Assim, somos capazes de representar essas imagens. Como o autor ressalta, “cada objeto e ser deve possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica”. Quando classificamos os alunos com deficiência como alunos que podem ou não estudar em uma sala de aula regular com alunos sem deficiência, ou se o melhor seria que estudassem em uma escola regular, mas em uma sala de aula exclusiva, como por exemplo o ensino de língua estrangeira para surdos no CIL 01 de Brasília, há um processo de avaliação, não há como ser neutro diante dessa representação. Estamos escolhendo um lado, um lugar que para nós é melhor para esses estudantes.

Há uma necessidade de se classificar para que o não familiar se aproxime daquilo que é mais “normal”, menos divergente. Como enfoca Moscovici (2015), há uma necessidade de se estabilizar as imagens, elas não devem incomodar. Então, nessa perspectiva, o autor alude sobre

“o que o termo “normal” implica e o que ele exclui; a dimensão consciente e inconsciente do indivíduo; o que nós chamamos saúde e o que nós chamamos doença. A hostilidade está também sempre presente, como pano de fundo, quando nós comparamos raças, nações ou classes” (MOSCOVICI, 2015, p. 69).

A objetivação consiste em tornar familiar o que não é familiar. Moscovici (2015, p. 71) explica, a partir de estudos do físico inglês Maxwell, que “o que parecia abstrato a uma geração se torna concreto para a seguinte” e acrescenta, a partir de suas percepções, que “o que é inconveniente e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte”. As imagens dependem da realidade para existir e a objetivação se encontra nesse lugar de concretizar, exprimir pela palavra o que antes era parte do pensamento, com ideias ainda não materializadas.

Moscovici (2015) apresenta um exemplo que nos esclarece sobre como pode ocorrer a objetivação:

[...] quando dizemos que uma pessoa sofre de ansiedade, nós queremos dizer que está ansiosa ou se comporta de uma maneira ansiosa.

Desde que nós escolhemos, porém, usar um substantivo para descrever o estado de uma pessoa, dizer que está dominada pelo seu inconsciente, ou sofre de ansiedade, em vez de dizer que seu comportamento retrata determinada particularidade (que está inconsciente ou ansioso), nós estamos, como isso, juntando um determinado número de coisas a um determinado número de seres vivos. A tendência, pois, de transformar verbos em substantivos, ou o viés pelas categorias gramaticais de palavras com sentidos semelhantes, é um sinal seguro de que a gramática está sendo objetivada, de que as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e investem com suas próprias características.

Através desse exemplo compreendemos que objetivar é representar e também criar a partir de uma representação. Ao considerarmos a gramática, identificar processos de objetivação coaduna com a ideia de pensar no léxico a partir da ADC, considerando que escolhas como essas do exemplo não são neutras e podem ser melhor compreendidas pela análise linguística.

Com fundamento no que foi exposto, me compete dizer que os estudos de representações sociais no âmbito da psicologia social se fazem necessários nesta pesquisa, primeiro, por seu caráter de pesquisa social que leva em consideração as minorias sociais almejando condições que se desdobrem em mudanças sociais; e, segundo, por nos ajudar a

compreender conceitos referentes aos discursos dos participantes levando em consideração tempo e espaço, além de suas especificidades dentro dos grupos dos quais fazem parte.

As representações sociais também se vinculam à ideia de que “não há a possibilidade de desenvolvimento do Eu sem a internalização de Outros” (JOVCHELOVICH, 2008 p. 70). A partir dos conteúdos simbólicos compreendidos através dos discursos dos participantes desta pesquisa, podemos compreender os próprios participantes a partir das representações que eles constroem dos Outros. A autora, então descreve que temos como elementos constitutivos um do outro: o Símbolo, o Eu e a Alteridade. O Eu só é construído a partir de uma relação com o mundo, a Alteridade relaciona-se com as interações sociais do Eu com o mundo e o Símbolo é a representação das pessoas e coisas a partir dessas interações e relações sociais. Vislumbrando as RS como parte de uma teoria dos símbolos, inferimos que são essas imagens/símbolos criados que interessam, pois esses símbolos são estabelecidos a partir das relações do Eu com o mundo, do Eu com a Alteridade e essas imagens são construídas, mas são também, a todo tempo, repensadas e reconstruídas pelas novas interações sociais. Valsiner (2015) corrobora esse entendimento, explanando que as representações sociais, no âmbito da TRS, “não estão ‘localizadas’ em uma pessoa ou em uma sociedade, mas precisamente no processo de relação entre uma e outra”. Assim as representações sociais devem, segundo o autor, “se ajustar ao papel de organizadores semióticos das relações das pessoas com os seus mundos sociais” (VALSINER, 2015, p. 34).

Sob a ótica do primeiro ponto apresentado, de que as TRS se interessam por buscar contextos de conteúdos simbólicos constituídos a partir da realidade de minorias sociais, Jovchelovich (2008, p. 63) ressalta a importância dos estudos de representações sociais em tempos atuais se pensamos na conjuntura histórica e geográfica das quais fazemos parte. Somos da América Latina e, conforme reforça a autora, “estamos atravessados pela violência concreta das relações sociais desiguais, não é menos verdadeira a consideração de que também estamos atravessados pela força impressionante da Palavra”.

2.5.7. Perspectivas decoloniais e a inclusão escolar

A transdisciplinaridade também aparece nesta tese entrelaçando aspectos comuns e complementares entre a ADC e os estudos decoloniais em educação. De maneira introdutória explico sobre o que é colonialidade para que haja um diálogo com os conceitos de decolonialidade e pós-colonialidade e se ressalte a importância desse estudo em uma pesquisa sobre inclusão escolar de alunos com deficiência.

O termo colonialidade surge do colonialismo, mas um não é sinônimo do outro. O colonialismo se refere às estruturas de dominação e exploração. Quijano (2014) esclarece que, apesar de o colonialismo ser mais antigo, a colonialidade é mais duradoura e mais profunda. Ela “se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de ditos padrões de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos, dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e escala social” (QUIJANO, 2014, p. 285). A modernidade e a colonialidade se estabelecem a partir da dominação e exploração eurocêntrica, tendo início com a constituição da América Latina. Como o autor salienta, o capitalismo se faz mundial com a América Latina, e assim se instaura a colonialidade e a modernidade. Esse processo acontece com o início da globalização.

Nesse âmbito, o pós-colonial e o decolonial fazem parte da busca pela emancipação. O pós-colonialismo dialoga com o processo de emancipação do (hemisfério) Sul em relação ao Norte e também com a decolonialidade. Como explana Sousa Santos (2010, p. 28), “a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou da periferia, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”. Sendo assim, fica mais claro reconhecer quem é o dominador e quem é o dominado. O Sul se reconhece no lugar de dominado e precisa ressignificar-se dentro desse lugar. E, a partir dessa ressignificação, entendemos, em consonância com Sousa Santos (2010, p. 32), “a metáfora do sofrimento humano” causada pela “modernidade capitalista”, em que o Sul protagoniza a globalização contra-hegemônica e um lugar de aprendizagem rechaçando seu processo identitário como produto do império, sendo concebido como um lugar de resistência à do minação do Norte.

Sousa Santos (2010) enfatiza que o passado é um relato, é algo que nos ajuda a compreender a história, mas que é o presente e o futuro que são associados ao progresso. Enquanto nos fixamos no passado, nos envolvemos apenas com o sofrimento sem pensar nele como uma forma de aprendizagem e superação. É no presente que encontramos a realidade e diante dela os contextos de subalternidade e seguimento de padrões sociais. Mirando nessa realidade, podemos nos desvencilhar desse aspecto de inferioridade e alçarmos ao enfretamento de tais posições hierárquicas, nas quais se estabelecem as relações desiguais de poder.

O dominado se entende nesse lugar, mas quer mudar o curso de sua história e ser agente de transformação social. Esse presente indica o progresso dentro da esfera pós-colonial, e no momento em que esse reconhecimento se desdobra em luta, em resistência, ingressa no cenário a perspectiva decolonial, a quebra de paradigma, a desconstrução para a reconstrução. Não é o dominado querendo o lugar do dominador, mas buscando ressignificar seus construtos identitários para que as relações de poder não sejam assimétricas. Como Sousa Santos (2010,

p. 89) discorre, as imagens desestabilizadoras são “capazes de entenderem corretamente os sinais que elas emitem, de se sentirem indignadas com as mensagens que transmitem, e de transformarem essa sua indignação em energia emancipatória”. O dominado precisa indignar-se para que haja a transformação social.

A decolonialidade ou o pós-colonial não vêm de uma relação dicotômica com a colonialidade, esses não são pares opostos, binários. Apesar de o prefixo “des-” indicar oposição, a decolonialidade se situa em um lugar não apenas de oposição, mas também de reconstrução. É o desfazer não para destruir, mas para refazer, recriar (FABRÍCIO, 2017, p. 16). Revisita-se o espaço de dominação para que ele seja reconstruído, para que a normatividade seja revista, reorganizada, não estando carregada dos padrões eurocêntricos que envolvem primeiramente etnias, mas também os gêneros, religiões, enfim, corpos que são mais aceitos que outros. O prefixo “pós-” em pós-colonial não nos remete apenas a uma fase depois do colonialismo, ele reflete um depois com preocupações em relação a quem se entende como subalternos, como “invizibilizados”. Como indica Mignolo (2007, p. 123), “a luta pela vida é uma luta pelo saber e liberação (decolonização) das subjetividades que estavam controladas pelo Estado e mercado (o que inclui a Igreja). A decolonialidade tangencia a busca pelo saber almejando a libertação, a emancipação”.

Conceitos contemporâneos relacionados à decolonialidade fazem parte de momentos da história relacionados às lutas sociais e à desconstrução de binarismos reducionistas que consideram as totalidades, as polarizações como negro/branco, norte/sul, normal/anormal. Esses binarismos se ocupam de querer colocar cada coisa em seu lugar, em dimensões que não se misturam. Na perspectiva decolonial, esses pares não são homogeneizados, não há uma linha demarcatória para essas classificações duais. Isso porque abrem-se oportunidades para o emergente, para o que se caracteriza como fora da normalidade, fora do padrão. Essas hierarquizações que privilegiam determinados segmentos sociais nos trazem reflexões sobre como podemos (re)pensar as relações de poder entre os grupos e como o poder pode ser descentralizado e transitar entre a diversidade social.

Diante da diferença há uma negociação forçada entre colonizador e colonizado em que há uma recusa de “representações produzidas pela lógica binária” (BHABHA 2005, apud SILVA, 2011, p. 31). Isso é baseado em um regime de verdades produzido pelo colonizador que repudia as diferenças sejam elas quais forem. Assim, para uma visão decolonial, é preciso romper com a visão binária construída pelo colonizador, em que há uma dominância de um termo em relação ao outro, por exemplo, ouvinte/surdo e língua oral/língua de sinais, em que o

primeiro termo representa a norma, o que domina. E essa estratégia colonial precisa ser alterada, revista.

A decolonialidade remete ao vozeamento dos subalternos, das minorias sociais, dando-lhes visibilidade diante de grupos considerados mais valorizados diante do que é mais aceito socialmente por sua aparência. Os invisibilizados são aqueles que são vistos no lugar de colonizados, são os latino-americanos, são os negros, aqueles que “não podem” (na visão do colonizador) ser vistos como dominadores, pois não possuem características eurocêntricas.

A entrada e a permanência de alunos surdos e de alunos cegos em contextos de aprendizagem, em especial em escolas de línguas, estão relacionadas a um movimento de resistência, em uma esfera de um esforço decolonial. Como reconhecimento da identidade, temos aqui o caminhar para a decolonização do *ser*, do *poder* e do *saber* (RESENDE, 2019, p. 20), em que se fala de superação (poder); de posicionamento crítico diante da obtenção do conhecimento (saber) e entendimento e consciência (ser).

Convergente com o entendimento de Resende (2019), a realidade do aluno cego e do aluno surdo como aprendizes de uma língua estrangeira lhes faz trilhar novos caminhos guiados por diferentes espaços: o *saber-ser* e o *poder-saber discursivo*. Em relação ao *saber-ser*, a autora diz que é necessário estarmos “suficientemente empoderadas para dizer “eu” e suficientemente comprometidas para dizer “nós” (RESENDE, 2019, p. 37, grifos da autora). Nesse processo de reconhecimento das identidades e das diferenças, todos aqueles envolvidos no processo de inclusão escolar devem reconhecer que há um “nós” e só a partir desse reconhecimento a inclusão escolar tem seu lugar sob a perspectiva decolonial de aprendizagem. Sobre o *poder-saber discursivo*, a autora faz menção aos privilégios acadêmicos, ressaltando que vozes menos ouvidas como as de analistas de discurso latino-americanas também devem ter seu lugar de fala, demonstrando superação e força. Como contexto transdisciplinar, essa nova voz pode ser entendida também no âmbito da inclusão do aluno com deficiência, em especial, do aluno cego e do aluno surdo, pois esses alunos têm o direito de se posicionarem diante de seus processos de ensino e aprendizagem, para que gestores, professores e demais alunos se desloquem de seus lugares de conforto e de privilégio, em que o ensino e aprendizagem não se encontram em lugar de ressignificação e de um (re)pensar de práticas pedagógicas e de novos olhares para o convívio em sala de aula.

Concernente às teorias apresentadas até aqui, Bhabha (1992, 1998) traz contribuições para esta pesquisa no âmbito da deconialidade e do pensamento pós-colonial. Sousa Santos (2010) e Bhabha (1992) se alinham nessa trajetória de olhar para o Outro, de deslocar-se para o lugar do Outro, inferindo reconhecer a subalternidade do Ocidente diante do Oriente, mas

questionando essa subalternidade e a complexidade dessas relações. Sousa Santos (2010) propõe uma reflexão sobre o que o Oriente tem a aprender com o Ocidente (ou o Norte com o Sul), enfatizando que as relações hegemônicas do passado não podem determinar o futuro, pois só assim haverá transformações sociais.

Diante da imagem que constrói tanto de colonizador como de colonizado, Bhabha (1992) diz que é necessário questionar “o *modo de representação da alteridade*, que crucialmente depende de como o “ocidente” se encontra desdobrado dentro desses discursos” (BHABHA, 1992, p. 180, grifos do autor). As construções históricas e culturais inscritas no discurso colonial impedem esse questionamento por não reconhecerem que possa haver mistura ou mudança de lugares. O império dever ser sempre império. Nesse contexto, tanto colonizador quanto colonizado se posicionam em um “discurso estereotipado colonial”, em que o poder colonial é manifestado e se estabelecem os lugares fixos.

A forma como o autor discute essas relações e a necessidade de haver deslocamentos são favoráveis ao ideal de lutas contra-hegemônicas que perduram até os dias atuais em perspectivas decoloniais. A questão do estereótipo no discurso colonial que dialoga com a fixidez das identidades (o branco sempre será o colonizador e o negro sempre será colonizado/escravizado) também é tratada em Bhabha (1998). O estereótipo é reconhecido como um modo de conhecimento e de poder. O autor se respalda em Fanon para construir seus conceitos nas bases dos estereótipos no discurso colonial e tecer suas argumentações, principalmente no tocante às considerações sobre o contexto colonial entre brancos e negros.

O estereótipo no discurso colonial e a representação da alteridade (BHABHA, 1992, 1998) confluem com os estudos decoloniais, visando uma ruptura de padrão que sugere estratégias para desvelar as diferenças e as relações de dominação. Com isso, pretende-se reconhecer os processos segregacionistas de determinados grupos e promover deslocamentos: o Ocidente ter a oportunidade de se mover para o Oriente, ou, no caso, alunos surdos ou cegos poderem usufruir de um ensino de qualidade em um ambiente inclusivo.

Diante do exposto, caracterizo a decolonialidade como aspecto transdisciplinar importante para o contexto desta pesquisa, pois alunos com deficiência, especificamente alunos surdos e alunos cegos são invisibilizados e até mesmo silenciados diante do panorama geral de ensino e aprendizagem de línguas. A presença desses alunos não deveria causar estranheza, mas sim engendrar relações e práticas sociais sob perspectivas decoloniais, recriando espaços de reconhecimento das diferenças, o que inclui o respeito. Esse é um entendimento de inclusão que preza pela fomentação de ações em que alunos com deficiência se reconheçam como parte do ambiente escolar assim como qualquer outro aluno e que os demais alunos também

reconheçam que determinados alunos necessitam de adaptações curriculares e de reorganização no processo de ensino e aprendizagem para que todos aprendam com equidade.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo trago informações sobre o percurso da pesquisa, o qual envolve sua natureza; as metodologias e instrumentos usados na geração de dados; onde ocorrem as investigações e quem são os participantes. Também nessa conjuntura, faço os registros do tratamento dos dados, tendo em vista a geração dos mesmos. É importante discorrer sobre os participantes e os espaços em que ocorre o estudo de maneira mais detalhada, pois esses esclarecimentos são necessários para contextualizar as práticas sociais, no que se refere aos aspectos metodológicos. Minhas reflexões e expectativas transparecem principalmente no decorrer das análises, quando posso tecer diálogos com as teorias que respaldam esta investigação.

Esta é uma pesquisa qualitativa com base em uma etnografia crítica compatível com as abordagens teóricas que fundamentam este estudo: ADC, Pedagogia Crítica, Estudos sobre Identidades, Representações Sociais, Estudos Decoloniais e GSF.

3.1.A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa envolve aspectos subjetivos em que o pesquisador vai a campo e trata seus dados a partir da abordagem de significados que os participantes atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2014, p. 50). Dessa forma, entendemos que a pesquisa, para ser qualitativa, deve preocupar-se com o contexto e com a exploração do problema, pois eles não se esgotam com dados apenas estatísticos.

Conforme Bauer e Gaskell (2008, p. 57), “o pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas”. Esta pesquisa versa, assim, por compreender os discursos e as representações sobre os alunos cegos e alunos surdos em CILs. Mas para iniciar um estudo sobre os diferentes diálogos que interagem no ambiente escolar, nas mais variadas práticas sociais, é preciso ouvir o que cada um, que compõe esse espaço social que é a escola, tem a dizer.

No âmbito da pesquisa qualitativa como investigação social há a abordagem crítica, na qual podemos reconhecer pontos conexos com esta pesquisa. Kincheloe e McLaren (2006, p. 283), consideram que

uma teoria social crítica preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social.

Sob essas concepções, a pesquisa qualitativa em perspectiva crítica deve preocupar-se com uma “práxis transformativa que leve ao alívio do sofrimento e à superação da opressão” (KINCHELOE e McLAREN, 2006, p. 304). Desse modo, explico também a escolha pela Análise de Discurso Crítica como abordagem teórico-metodológica para alicerçar as análises aqui desenvolvidas. Justifico tal escolha pela necessidade que temos, como professores, de nos preocupar com a inclusão das minorias sociais em contextos de educação, em especial a inclusão de alunos com deficiência. A opção por investigar sobre essa inclusão/exclusão, como já mencionado na introdução, foi devido ao contexto de salas de aulas inclusivas em escolas de línguas, que ainda encontram-se distante do ideal para que esses alunos tenham a sua almejada autonomia para aprender.

Outro aspecto que envolve a pesquisa qualitativa é a imprevisibilidade que nos faz precisar mudar os planos iniciais, devido à ida ao campo, e frequentemente tomar rumos diferentes daqueles planejados (CRESWELL, 2014). Esse foi um fator que afetou os meus caminhos no campo algumas vezes, principalmente nas escolhas por quais CILs participar deste estudo. O CIL de Taguatinga, devido a sua estrutura física e por ter duas professoras na sala de recursos, era inicialmente uma das instituições a fazer parte da pesquisa. Contudo, em 2018, quando fiz a pesquisa de campo, não havia nem alunos cegos nem surdos na escola. Por isso, não se justificava mais a participação desse CIL nesta pesquisa.

Bauer e Gaskell (2008, p. 57) dizem que “o pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas”. Temos um ambiente social maior, que é a escola e dentro dessa, temos um espaço social relevante, no qual acontecem as observações semanais, que é a sala de aula. No decorrer das análises dos dados foram consideradas as representações de ambos, escola e sala de aula, pois a inclusão tem como ponto de partida o acesso, sendo a acessibilidade o meio que permite a continuidade de o aluno com deficiência estudar a língua-alvo. A autonomia desse aluno é fortalecida com base na eliminação das barreiras sociais em um trabalho que depende de várias estruturas sociais.

Aliado ao que foi dito, numa pesquisa qualitativa o pesquisador ainda pode ter dificuldades no campo, devido ao pouco interesse dos participantes em contribuir de maneira

mais direta com a geração de dados. Creswell (2014, p. 52) considera que, com a pesquisa qualitativa, “desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo”. Dessa forma, eles podem entender a importância de sua participação no estudo.

3.1.1. Pesquisa etnográfica: construção crítica

Ao dar início à pesquisa de campo, refleti sobre de que forma os dados seriam gerados, e posteriormente triangulados e analisados. A organização letiva dos CILs é feita por semestres e por isso ficou decidido que haveria um semestre letivo de observação de uma aula semanal em cada um. As aulas são de 1 hora e 30 minutos no diurno e de 1 hora e 20 minutos no noturno. As observações no CIL Gama, no CIL 02 de Brasília e no CIL Planaltina ocorreram no segundo semestre de 2018. No caso do CIL 01 de Brasília, a pesquisa foi feita no primeiro semestre de 2019, pois foi a partir das observações realizadas em 2018 e da qualificação da tese que verifiquei a importância da pesquisa nessa instituição, devido à sua sala de aula exclusiva para surdos.

Com base nesses dados foi necessário começar a pensar nas metodologias que seriam adotadas e no tipo de pesquisa que seria feita. A inserção na sala de aula me possibilitou a convivência e o reconhecimento das práticas de interação entre alunos e professores em um contexto específico com objetivo da aprendizagem de uma L2. Esse reconhecimento me propiciou o contato com uma diversidade de relações e de culturas dentro de uma sala de aula. Ao refletir sobre minha ida ao campo, pude perceber que eu conhecia os alunos da professora Karen e da professora Beatriz pelos nomes e sabia um pouco sobre as características e modo de se relacionar com cada um. Na turma da professora Lorena houve um fluxo intenso de entrada e saída de alunos, por isso, demorei um pouco a saber o nome de todos. Mas com o tempo fui conhecendo melhor a todos e obtendo informações pessoais por meio de conversas informais. Sobre a turma da professora Keila, para que eu reconhecesse alguns alunos citados nos grupos focais, e para que eu observasse outras interações, precisei observar mais uma aula, mesmo sem a aluna Heloísa, o que foi de fundamental importância para o desenvolvimento de minhas análises.

A partir dos dados relatados foi possível entender que esta pesquisa se conformava aos moldes de uma etnografia, principalmente em contextos mais atuais de seu entendimento. A pesquisa etnográfica consiste na descrição de um grupo que compartilha de uma cultura

(CRESWELL, 2014). A sala de aula é um ambiente natural de interação, no caso dos alunos desta pesquisa, eles estão interessados em aprender uma língua nova.

De acordo com Hammersley e Atkinson (1995, p. 2), apud Flick (2009a, p. 102),

o etnógrafo participa, de forma aberta ou oculta, das vidas cotidianas das pessoas por um longo período, observando o que acontece, ouvindo o que se diz, fazendo perguntas, na verdade, coletando quaisquer dados disponíveis para esclarecer as questões com que está preocupado.

No caso desta investigação, a participação foi aberta, todos sabiam que eu estava no ambiente de sala de aula com eles como pesquisadora. Vários aspectos levantados pelos autores fazem parte do contexto desta pesquisa, pois há a observação de tudo que acontece, ouvindo-se tudo o que é dito nas aulas e, para complementar essas observações, foram feitas entrevistas (individuais ou grupais), e até mesmo questionamentos durante as aulas, para que determinados assuntos pudessem ser esclarecidos.

Conforme denota Creswell (2014, p. 84)

A etnografia crítica é um tipo de pesquisa etnográfica em que os autores defendem a emancipação dos grupos marginalizados na sociedade (THOMAS, 1993). Os pesquisadores críticos em geral são indivíduos com inclinações políticas que procuram, por meio da sua pesquisa, se pronunciar contra a desigualdade e a dominação (CARSPECKEN e APPLE, 1992) [...] Um etnógrafo crítico estudará as questões de poder, empoderamento, desigualdade, dominação repressão, hegemonia e vitimização.

Ao ler sobre a vertente crítica da etnografia consegui ver todos os caminhos de minha pesquisa, os meus objetivos e problemas de pesquisas imbricados nas definições de etnografia, por tratar-se de descrever como funciona um determinado grupo, observando sua cultura, crenças, comportamentos e linguagens (CRESWELL, 2014), assim como as lutas relacionadas a: dominação e poder; resistência e desigualdades, nos termos da etnografia crítica.

Sobre a pesquisa crítica na pós-modernidade, Kincheloe e McLaren (2006, p. 305) dizem que “em poucas palavras, trata-se de uma pragmática da esperança em uma era de razão cínica”. A escolha pelo tema de pesquisa ocorreu nessa esperança, de superar algumas barreiras e fazer com que a pesquisa não apenas reflita, mas refrate sobre a inclusão e sobre o que cada um pode fazer para que se diminuam as barreiras sociais. Enxergo esse cinismo destacado pelos autores como a falta de empatia e de solidariedade que há no convívio em situações inclusivas como é o caso da sala de aula.

Conforme sugerem Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 164), nessa vertente crítica espera-se que se amplie “a relação entre a Ciência Social Crítica e a Análise de Discurso Crítica por meio de uma abordagem etnográfica multimetodológica capaz de acessar práticas, eventos, discursos, ideologias, identidades e relações sociais na pesquisa discursiva crítica”.

Hoje a etnografia não segue um padrão de ser um registro inalterável da cultura do outro como um “retrato exato”, sendo essa uma concepção da antiga etnografia. A etnografia pós-moderna tem relação com a mudança, com a ação social e com “o alcance aplicável de suas representações de realidade”[...]. Abrange um tema vasto, limitado pelas variedades da experiência da vida pós-moderna” (VIDICH e LYMAN, 2006, p. 72). A inclusão do aluno com deficiência em escolas de línguas é um tema que requer estudos de novas experiências na vida pós-moderna, assim como trata-se de uma pesquisa que também se pronunciou sobre as representações sociais e identidades emergidas no decorrer de minha entrada no campo.

3.2.Cenário: Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) do DF

Os Centros Interescolares de Línguas, mais conhecidos como CILs, são escolas públicas de línguas do DF. Inicialmente eram chamados de “Centro de Línguas”, mas o nome foi alterado para “Centro Interescolar de Línguas” em 1977. De acordo com Damasceno e Weller (2017), essa escolha ocorreu para que ficasse clara a relação dessas instituições com o atendimento obrigatórios a determinadas escolas públicas do DF. Essas escolhas eram chamadas de “tributárias”. Conforme explicações de Damasceno e Weller (2017, p. 47),

A definição de escola tributária, de acordo com a Orientação Pedagógica n. 03/1989 para CIL e Setorial de Línguas é a de unidade escolar atrelada a um Centro Interescolar de Línguas ou a um Setorial de Línguas. Esta característica ratifica o termo cunhado doze anos antes: “interescolar”, pois um CIL faria a interligação entre escolas regulares.

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) são documentos que regem os CILs, assim como as Diretrizes dos Centros Interescolares de Línguas. Esses documentos apresentam o contexto histórico, os objetivos, metas, descrição dos projetos da escola, como é seu funcionamento e qual é o seu público. Os PPPs dos CILs são construções de cada CILs, considerando a sua realidade escolar. Eles são regidos pelo Currículo em Movimento da SEEDF.

O principal público dos CILs são os alunos da rede pública de ensino do DF, podendo pleitear uma vaga alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, incluindo alunos da EJA. Mas desde 2016 essas escolas voltaram a ofertar as vagas remanescentes para a comunidade (alunos da rede particular de ensino e pessoas que já concluíram o ensino médio). As vagas são preenchidas por meio de sorteio eletrônico.

Atualmente são 17 CILs e as línguas ofertadas são: inglês, espanhol, francês, japonês e alemão, sendo o japonês ofertado nos CILs de Ceilândia, Gama, Taguatinga e Sobradinho, e o alemão, no CIL 01 de Brasília. O CIL de Planaltina tinha um projeto piloto de ensino de Libras. Uma turma teve início no segundo semestre de 2017 e a outra no primeiro semestre de 2018. O projeto tinha a expectativa de terminar com 3 anos de duração, porém foi encerrado no segundo semestre de 2018, por falta de alunos surdos nos cursos de línguas (inglês, francês ou espanhol). Para que a escola solicite um/uma intérprete é preciso ter alunos surdos matriculados na escola e sem esse profissional não é possível a oferta do curso para ensinar Libras a partir do projeto.

Os professores dos CILs são servidores públicos aprovados em concurso, podendo ser efetivos ou de contrato temporário. Para praticar a docência em uma dessas instituições, o professor passa por uma banca específica para CIL, realizando avaliação oral, escrita e a arguição de uma aula com o conteúdo definido pela banca examinadora.

Os cursos de inglês, francês, espanhol e alemão possuem os currículos Pleno e o Específico. O japonês é ofertado apenas no curso Específico. O currículo Pleno tem a duração de 5 a 6 anos, sendo de 6 anos para os alunos que iniciam o curso no 6º ano e de 5 anos para quem inicia no 7º ou 8º ano do Ensino Fundamental. O curso Específico foi criado em 2010, tendo como público-alvo os alunos do Ensino Médio e, tem a duração de 3 anos. Esse curso foi pensado para o aluno que quer se preparar para um vestibular ou para o mercado de trabalho com uma dinâmica de desenvolvimento das competências e habilidades na L2 a curto prazo. Não há uma padronização de material didático para todos os CILs, cada um escolhe o que mais atende as necessidades de seu público.

Os currículos são assim divididos, sendo cada nível correspondente a 1 (um) semestre:

Quadro 4 - Currículo Específico dos CILs:

E1	E2	E3	E4	E5	E6
----	----	----	----	----	----

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 - Currículo Pleno dos Cils:

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3
1A	2A	3A
1B	2B	3B
1C	2C	3C
1D	2D	3D

Fonte: Elaborado pela autora

Os CILs são conhecidos em todo o DF por sua qualidade de ensino, tendo uma procura muito maior que a oferta. Os professores ministram as aulas na língua-alvo e o objetivo é que os alunos saiam sabendo falar, ouvir, escrever e ler na língua estrangeira estudada.

Como oportunidade e estímulo, após o aluno ter chegado ao nível intermediário (6º semestre) ou ao Específico 4 (4º semestre), ele pode optar por cursar uma outra língua, caso haja vaga e tendo como condição ter aproveitamento de média aritmética mínima 7, contando os 4 últimos semestres estudados.

No quadro abaixo podemos ver quais são os CILs existentes e o ano de criação de cada um.

Quadro 6 – Ano de criação dos CILs

Ano de criação	CIL	Ano de criação	CIL
1975	CIL 01 de Brasília	2015	CIL do Recanto das Emas
1985	CIL de Ceilândia	2016	CIL de Santa Maria
1988	CIL de Taguatinga	2016	CIL de Samambaia
1987	CIL do Gama	2016	CIL de Paranoá
1987	CIL de Sobradinho	2016	CIL de São Sebastião
1995	CIL do Guará	2016	CIL de Núcleo Bandeirante
1998	CIL 02 de Brasília	2017	CIL Riacho Fundo II
1998	CIL de Brazlândia	2018	CIL Riacho Fundo I
2015	CIL de Planaltina		

Fonte: Adaptado de <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1120-1975/237-criacao-do-centro-interescolar-de-linguas-em-brasilia-cil>

3.2.1. CILs participantes da pesquisa

Participaram deste estudo 4 Centros Interescolares de Línguas do DF: CIL Gama, CIL Planaltina, CIL 01 de Brasília e CIL 02 de Brasília. Resumidamente, trago algumas informações sobre cada um deles, envolvendo contexto histórico, características importantes relacionadas ao atendimento das pessoas com deficiência e a justificativa do porquê eles foram escolhidos para este estudo.

O CIL 02 de Brasília começou funcionando nas dependências do Colégio Setor Leste, localizado na Asa Sul, mas em 2016 ganhou sede própria na Asa Norte, obtendo assim, um espaço mais amplo e propício para promover acessibilidade estrutural aos alunos e para a abertura de mais vagas. Atualmente oferta o ensino de inglês, francês e espanhol. Essa escola destaca-se por seu acolhimento aos alunos cegos, buscando melhorar os recursos tecnológicos e pedagógicos para melhor atender esse público. A professora Dalva, professora da sala de recursos, não se restringe a atender somente os alunos cegos e com baixa-visão, dando o apoio necessário aos alunos com outras deficiências ou com a necessidade de atendimento educacional especializado, como os autistas, os alunos com algum transtorno ou síndrome. Além do autismo, atualmente a escola atende alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com a Síndrome de Williams, com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), com Deficiência Intelectual (DI) e, com Deficiência Auditiva (DA).

No CIL 02 de Brasília não há alunos surdos, pois há uma sala no CIL 01 de Brasília (apenas para o curso de Inglês) que recebe os alunos surdos. Da mesma forma ocorre quando o CIL 01 recebe alunos cegos, eles os encaminham para o CIL 02, devido à professora Dalva ter especialidade em braile e a escola ter recursos para atender esses alunos. Mas diferente do que ocorre no CIL 01, no CIL 02 os alunos cegos estudam em salas de aulas comuns, não há uma sala específica para os cegos, como já ocorreu, mas que a própria escola decidiu trabalhar com salas de aulas inclusivas.

Os alunos cegos e os com deficiência visual do CIL 02 de Brasília são atendidos pelo Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais de Brasília (CEEDV) e fazem um trabalho complementar ao da sala de recursos multifuncional, ao que refere à mobilidade desses alunos.

O CIL 02 de Brasília é o único CIL que possui máquina de impressão em braile. Eles já tinham uma e em 2017 adquiriram uma nova que custou 86 mil reais, recurso pago com dinheiro do PDAF (Programa de Descentralização Administrativa e Financeira), verba destinada à autonomia e administração financeira das escolas públicas do DF.

O CIL 02 de Brasília foi escolhido devido à inclusão de alunos cegos, em que o seu trabalho com esse público se destaca entre os demais. Havia no momento da pesquisa 4 alunos cegos na escola, os quais recebiam todo o material didático em braile, trabalho realizado pela professora da sala de recursos do próprio CIL 02.

O CIL Gama, assim como a maioria dos CILs, também começou a funcionar em salas de aulas cedidas em uma escola regular, mas em 2000 ganhou sede própria. Funcionou nas dependências de uma escola pré-moldada, com muitos problemas estruturais por 5 anos. Em 2006 passou a funcionar em outra escola, com uma estrutura melhor e com mais salas de aulas, local em que funciona até hoje. Oferta o ensino de inglês, francês, espanhol e japonês. Na escola, há alunos autistas, com baixa-visão, cegos, com TDAH, com DPAC, com Deficiências Múltiplas (DMU), cadeirante, com DI e, com DA.

Meu interesse pelo CIL Gama foi devido à aluna surda, que não é oralizada e só se comunicava verbalmente em Libras. Fez-se mais relevante trabalhar em um contexto de sala de aula com a aluna surda (com perda total da audição), cujos processos de acessibilidade exigem práticas pedagógicas diferenciadas e tem-se a necessidade de um/uma intérprete de Libras em sala de aula. Outros CILs têm alunos com deficiência auditiva, mas apenas o CIL Gama e o CIL Planaltina tinham alunos surdos que se comunicavam apenas em Libras, não sendo totalmente oralizados e dispunham de intérprete de Libras.

O CIL de Planaltina foi aberto em 2015. Ele funciona no Centro de Ensino Fundamental 08 de Planaltina, só no período noturno, ocupando 10 salas de aula. São oferecidos os cursos de inglês, francês e espanhol. No 2º semestre de 2017 começou a colocar em prática o projeto do ensino de Libras. Em junho de 2020 foi anunciado que esse CIL ganhará uma nova sede, funcionando no período diurno também. O novo local de funcionamento se encontra em obras, com previsão de inauguração em 2021.

O interesse em fazer a pesquisa no CIL de Planaltina ocorreu devido ao seu projeto do curso de Libras, o qual só pôde ter início com a matrícula de surdos na escola, dessa forma a intérprete chegou à escola e um semestre depois deu início às aulas de Libras/LSB. Um dos interesses da pesquisa nessa escola é descrever de que forma esse curso teve impacto no processo de inclusão social, verificando o objetivo dos alunos em fazer o curso e as novas perspectivas possivelmente geradas a partir do conhecimento sobre a vivência de alunos surdos. A partir desse curso, a comunidade é capaz de diferenciar o seu olhar para a diversidade, em especial, para os alunos surdos, o que é possível ser percebido em discussões em sala, nem sempre relacionadas ao que a professora fala, mas vindas de reflexões dos alunos, conforme poderá ser ilustrado pelas análises.

No CIL de Planaltina não há sala de recursos multifuncional e também não há orientador/a pedagógico/a. A professora Lorena era a intérprete de Libras, dessa forma, ela também era a profissional responsável pelo AEE dos alunos com deficiência auditiva. Era a professora Lorena quem adaptava os materiais de inglês para que os alunos conseguissem compreender melhor, fazendo cartazes, slides com a configuração de mão em Libras, a palavra ou frase em português e em inglês. Na escola havia alunos com transtorno global do desenvolvimento, alunos autistas, com deficiência visual, com DI e cadeirantes. A direção escolar e o professor regente são responsáveis pelas adaptações necessárias.

O CIL 01 de Brasília foi o primeiro CIL, criado em 1975. Começou funcionando nas dependências do Colégio Elefante Branco, na Asa Sul. As línguas ofertadas são inglês, espanhol, francês e alemão. A escola possui rampa de acesso e escadas adaptadas com corrimão, há acessibilidade nas entradas das salas. A sala de recursos desse CIL é generalista com características de específica (pois atende os alunos surdos) e têm duas professoras, ambas com conhecimentos na língua de sinais brasileira. A escola atende alunos surdos, autistas, com baixa visão, com DPAC, cadeirantes, com deficiências múltiplas, com DI, com TDAH.

O CIL 01 de Brasília foi escolhido para fazer parte da pesquisa por ter uma sala de aula de inglês exclusiva para surdos. No momento da geração de dados a escola contava com duas alunas surdas e não tinha intérprete de Libras havia dois anos. Já foram formadas várias turmas de surdos. A intérprete da escola se aposentou em 2017, o que ocasionou a desistência de muitos alunos. O professor foi aprendendo a língua brasileira de sinais com a intérprete e com os alunos. Quando o professor iniciou seu trabalho com os alunos surdos havia uma média de 10 alunos na sala de aula, eles não estavam no mesmo nível e o professor precisava ensinar para dois ou três grupos diferentes dentro da sala de aula.

Além dos professores da sala de recursos, os CILs têm orientadores pedagógicos. Dos CIL participantes, apenas o CIL de Planaltina que não tem esse profissional.

Os discursos dos participantes dos quatro CILs são parte do corpus para as análises dos contextos de inclusão de alunos com deficiência, ampliando o olhar para o acesso e a acessibilidade, a forma como esses alunos são recebidos e como constroem suas vivências no ambiente de ensino, seja na sala de aula ou em outras dependências da escola, considerando as especificidades do processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

3.3. Os participantes

Fiz a escolha dos participantes pensando nos seguintes segmentos envolvidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência: a direção, sendo quem se relaciona ao processo de acesso do aluno com deficiência à escola; as professoras da sala de recursos e a intérprete de Libras, por estarem em contato com os alunos com deficiência; as/os professoras/es regentes, que estão em contato diário com turmas com os alunos cegos e com as alunas surdas; os alunos cegos e as alunas surdas, por estarem diretamente relacionados ao tema de pesquisa; e alunos sem deficiência, por interessar o seu discurso e a forma que interagem com os alunos com deficiência. Observei uma sala no CIL Gama, duas salas no CIL 02 de Brasília, 1 sala no CIL 01 de Brasília e uma sala no CIL Planaltina.

Como nos aponta Flick (2009b, p. 24-25), “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”. Sob esse entendimento, foi importante levar em consideração a diversidade dos participantes, seus contextos sociais e suas perspectivas diante da inclusão de alunos surdos e de alunos cegos, interessando o ensino e aprendizagem de línguas. Também por essa diferença entre os participantes, destacando idade, aspectos profissionais, econômicos, é que decidi pela variedade de abordagens na geração de dados. As entrevistas com os alunos cegos e com as alunas surdas me proporcionaram compreensões mais nítidas e detalhadas sobre o processo de inclusão de cada um, assim como a entrevista com os professores e gestores participantes, pelas peculiaridades apresentadas em suas falas diante do tema de pesquisa. Os grupos focais com os demais alunos contribuíram com debates importantes, permitindo que se entrelaçassem os pontos de vista.

A heterogeneidade dos participantes colabora com os aspectos metodológicos desta pesquisa, que objetivam enfatizar a inclusão/exclusão de alunos cegos e de alunos surdos em CILs, a partir de seus discursos multifacetados.

Pedi que os alunos escrevessem no Termo de Assentimento ou no TCLE (no caso dos alunos maiores de 18 anos) o pseudônimo que gostariam que fosse usado na pesquisa. Alguns alunos não responderam a essa informação, e para esses, eu fiz a escolha do nome a ser usado na pesquisa. Faço um resumo inserindo informações sobre os participantes no quadro a seguir.

Quadro 7 – Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA			
CIL GAMA	CIL 02 DE BRASÍLIA	CIL 01 DE BRASÍLIA	CIL PLANALTINA
Diretor Silas	Vice diretora Selma	Vice diretora Lia	Diretora Flora
Profª Alma (AEE)	Profª Dalva (AEE)	Profª Alma (AEE)	Profª Lorena (AEE)
Profª Keila – Espanhol 20 alunos ouvintes (sala de aula regular inclusiva) – Aurélio, Bela, Dean, Diego, Elisa, Extreme BR, Glauco, Heitor, Jade, Luan, Marina, Marisa, Pedro, Rômulo, Silas, Son, Telma, Tiana, Vânia, Will 1 aluna surda –Heloísa (entrevista individual) <u>Grupo focal 1</u> – Aurélio, Marina, Rômulo, Silas, Son <u>Grupo focal 2</u> – Elisa, Heitor e Luan, Bela e Will <u>Grupo focal 3</u> – Bela e Will	Profª Karen- Espanhol 18 alunos videntes (sala de aula regular inclusiva) – Alice, Aline, Bernardo, Bruna, Carla, Daiana, Dinah, Fábio, Gina, Hélio, Ivana, Júlio, Marcela, Marcelo, Peter, Pierre, Sarah, Taís 1 aluno cego- Pierre (entrevista individual) <u>Grupo focal</u> – Bernardo, Dinah, Fábio, Gina, Hélio, Marcelo, Peter, Sarah Profª Beatriz – inglês 17 alunos videntes (sala de aula regular inclusiva) – Abel, Adriana, Caíque, Danilo, Douglas, Esther, Geisa, Gláucia, Guilherme, Iago, Leôncio, Luíza, Mara, Nádia, Rui, Valter, Wesley 1 aluno cego – Ian <u>Grupo focal 1</u> – Abel, Adriana, Gláucia, Luíza, Valter <u>Grupo focal 2</u> – Abel, Douglas, Guilherme, Iago, Nádia, Rui, Valter e Wesley	Profº Davi – Inglês 2 alunas surdas – Alba e Nara (entrevistas individuais) (sala exclusiva para surdos)	Profª Lorena – Libras 12 alunos (curso de Libras com alunos ouvintes) Alda, Cleiton, Gael, Isabelle, Jonas, Linda, Nice, Paola, Rita, Roberta, Vanessa, Vânio <u>Grupo focal</u> – Nice, Isabelle, Gael, Paola, Jonas, Rita

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.1. Os estudantes participantes da pesquisa

O foco das análises está principalmente nas interações no contexto de sala de aula, assim, os estudantes são os principais atores desta pesquisa. Os alunos cegos e as alunas surdas, como colaboradores principais; e os demais alunos, pelo convívio com os alunos com deficiências sensoriais. Assim, participaram desta pesquisa dois alunos cegos e três alunas surdas, todos com características muito particulares, devido à natureza da deficiência, à faixa etária e a questões pessoais. No decorrer das análises essas características são destacadas e comparadas, para que alguns aspectos do estudo fiquem mais evidentes, como a relevância de tais características ou particularidades no tipo de deficiência e na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Conforme as informações do Quadro 7, quatro CILs participaram deste estudo, sendo o CIL Gama com uma sala inclusiva na qual estudava uma aluna surda (Heloísa); o CIL 02 de Brasília participou com duas salas inclusivas com um aluno cego em cada uma (Pierre e Ian); o CIL 01 de Brasília, com uma turma de inglês exclusiva para surdos (Alba e Nara); e o CIL Planaltina, com o curso de Libras.

O aluno Ian é um adolescente que durante a pesquisa tinha 13 anos, muito extrovertido, gosta de conversar, brincar e sorrir. Ele fala em uma tonalidade alta, gosta de participar, sempre pedia para a professora voltar, repetir, dizer a página, quando ele se perdia, o que aconteceu em várias aulas. Ficava deitado na carteira, gostava quando o gravador estava perto dele.

O aluno Pierre tinha 17 anos no momento em que suas aulas foram observadas e cursava o 3º ano do Ensino Médio. Muito estudioso, tímido, de fala bastante baixa, nunca perguntava ou se manifestava em sala de aula. Ficou cego aos 10 anos, devido a um glaucoma, doença genética que sua mãe e seu pai também possuem, fato este que impactou em sua nova forma de viver. Até hoje ele ainda se encontra em um processo de adaptação.

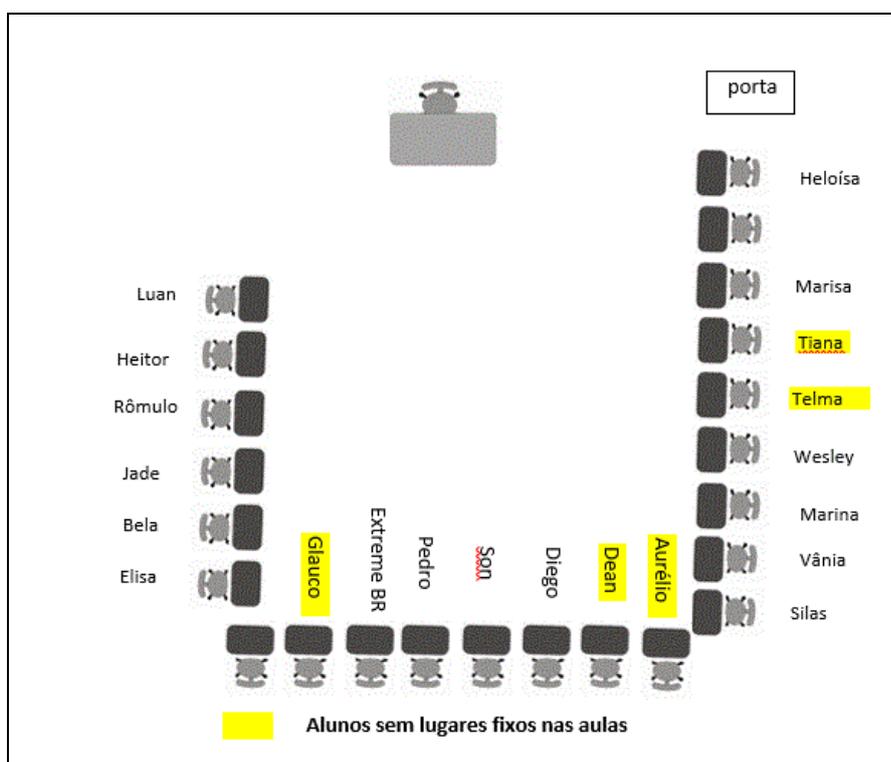
A aluna Heloísa tinha 18 anos durante a pesquisa e cursava o 1º ano do Ensino Médio. Ela é uma jovem que gosta de se vestir como muitas meninas de sua idade, com blusas curtas e calça jeans. Estava sempre com os seus longos cabelos cacheados soltos, era bastante sorridente e sempre me cumprimentava ao chegar na sala de aula (sinal de oi e de bom dia), a que eu correspondia. Ela sempre se sentava na primeira carteira, perto do quadro, para tentar acompanhar a correção das tarefas e o que a professora escrevia no quadro para auxiliar em sua compreensão.

As alunas Nara e Alba, da sala exclusiva para alunos surdos do CIL 01, durante as aulas observada em que estavam presentes, mantiveram contato constantemente. Nara sempre se

dirigia à Alba para tirar dúvidas. Nas demais aulas em que só Nara estava presente, ela interagiu poucas vezes com o professor. Prestava atenção na explicação, realizava as atividades do livro e, assim que terminava, o professor fazia a correção no próprio livro da aluna.

A turma da professora Keila do CIL Gama tinha 21 alunos. Os mais jovens conversavam muito durante toda a aula, mas a maioria das vezes de forma discreta. Havia vários grupos na sala, sendo um formado desde que fizeram o curso Específico juntos e deram continuidade no curso pleno, eram quatro alunos: a Vânia, a Marina, o Silas e o Wesley. Nas carteiras do lado oposto ao do lado que a Heloísa se sentava, havia o Heitor e Rômulo, que gostavam de interagir com a Heloísa, a qual demonstrava interesse e alegria. Havia o grupo com o Son, o Pedro, o Extreme BR. O aluno Diego era o mais velho da turma, ele não pertencia a nenhum grupo. O Luan tem deficiência intelectual, sempre se sentava na primeira carteira, perto da professora. O Heitor e o Rômulo eram amigos de Luan. Heloísa se sentava na primeira carteira ao lado da porta, perto da parte do quadro onde a professora fazia as projeções do livro. Jade, Bela e Elisa sempre se sentavam juntas, em uma aula se sentaram do mesmo lado que Heloísa, nas aulas seguintes ficaram perto do Heitor e do Rômulo. Telma costumava se sentar só. Glauco, Dean e Aurélio não tinham lugares específicos na sala, mas sempre se sentavam no fundo. Tiana também se sentou em lugares distintos durante as observações.

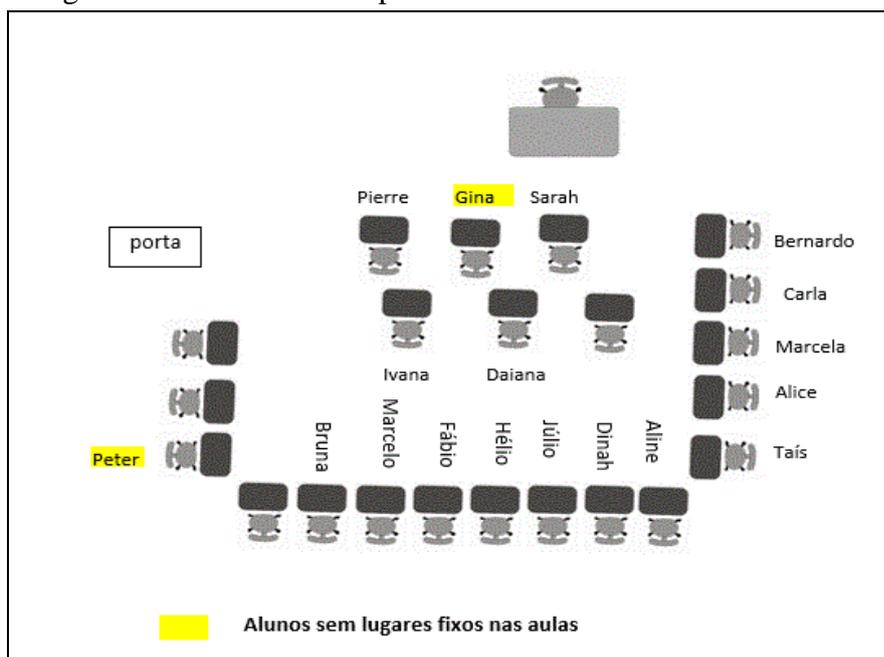
Figura 5 - Sala de aula da professora Keila – CIL Gama



Fonte: Elaborado pela autora

Na sala de aula da professora Karen do CIL 02 também havia uma divisão dos grupos por afinidade. Os alunos que estavam no Ensino Médio sentavam-se no fundo da sala, sendo eles: Dinah, Júlio, Aline, Peter, Hélio, Fábio. A aluna Bruna estuda na Universidade de Brasília, cursa Ciências Contábeis, sentava-se no fundo, sempre focada e atenta. O aluno Marcelo, que é adulto, sentava-se sempre ao lado da Bruna. O Peter nem sempre estava perto dos colegas adolescentes, mas geralmente porque ele chegava atrasado e não tinha mais lugar perto deles. Na fileira da frente sempre estavam a Sarah e o Pierre, já a Daiana e a Ivana se sentavam sempre na fileira detrás deles. Gina, ora se sentava ao lado de Pierre, ora na segunda fileira, ao lado de Daiana. As outras carteiras estavam encostadas na parede, dispostas em formato de “U”. O Bernardo ficava sentado na primeira carteira, perto da professora, em seguida estavam Carla, Alice, Marcela e Taís. O Bernardo não fazia parte de nenhum grupo. Ivana tinha um bom relacionamento com todos e, apesar de ter chegado nessa sala no semestre em que foram feitas as observações das aulas, percebia-se uma atenção e presteza especial dela com o Pierre. Dividindo a sala em dois grandes grupos, podemos dizer que havia o grupo dos alunos adolescentes, que gostam de conversar durante a aula, rir, e a quem a professora precisava chamar a atenção; e o grupo dos adultos, aqueles que estavam bastante interessados em aprender, em saber falar bem o idioma, eles também tiravam notas mais altas. A aluna Bruna, apesar de ser adulta, encontrava-se no grupo dos adolescentes e o Pierre, apesar de ter 17 anos, por seu interesse e seriedade com o curso, estava mais bem localizado no grupo dos adultos.

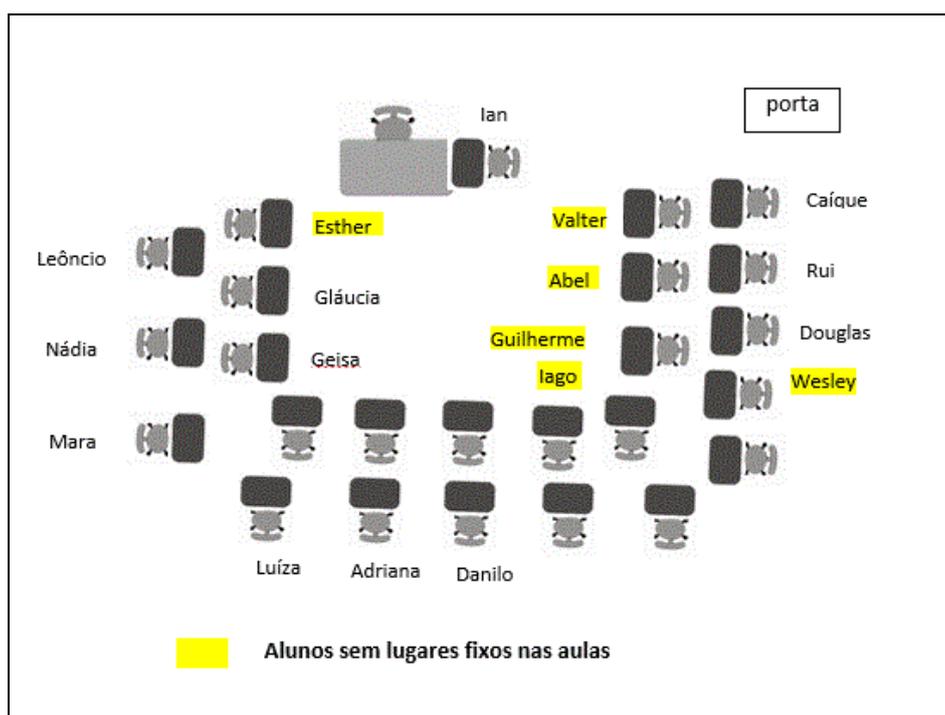
Figura 6 – Sala de aula da professora Karen – CIL 02 de Brasília



Fonte: Elaborado pela autora

Na sala de aula da professora Beatriz do CIL 02 havia uma homogeneidade na faixa etária, os alunos tinham entre 12 e 14 anos, apenas o Guilherme tinha 15 anos. Os grupos eram bem amplos, havendo alunos que estavam em contato com quase todos os outros alunos da sala. Alguns grupos bem marcados eram formados pelos alunos Danilo, Adriana e a Luíza, que sempre se sentavam no fundo, mais à esquerda da sala. Outro grupo era o formado pelos alunos Iago, Wesley, Abel, Valter, Douglas, Guilherme e Gláucia. O interessante desse último grupo é que seus membros não tinham um lugar fixo, eles mudavam de lugar a cada aula, ora do lado da porta, ora do outro lado, ou mesmo na primeira fileira em frente à professora. Gláucia não se sentava perto deles, mas se levantava para conversar com seus colegas. Douglas era o que menos conversava. O Rui e o Caíque sempre estavam sentados um ao lado do outro no fundo, no canto direito da sala. O Leôncio, a Nádia e a Mara se sentavam no fundo, o Leôncio, no canto esquerdo, estando a Nádia ao seu lado, ao lado dela, a Mara, essa última que teve um número de faltas considerável durante o semestre. Esses três alunos não faziam parte de nenhum grupo. A aluna Esther também não tinha um lugar em que sempre se sentava, estava sempre mexendo no celular, respondendo mal à professora e não havia um grupo com o qual estivesse sempre interagindo, às vezes ficava sozinha, às vezes se aproximava da Gláucia. A aluna Geisa chegou em novembro na sala, transferida do turno matutino, nas aulas observadas ela se sentou ao lado de Gláucia.

Figura 7 – Sala de aula da professora Beatriz – CIL 02 de Brasília

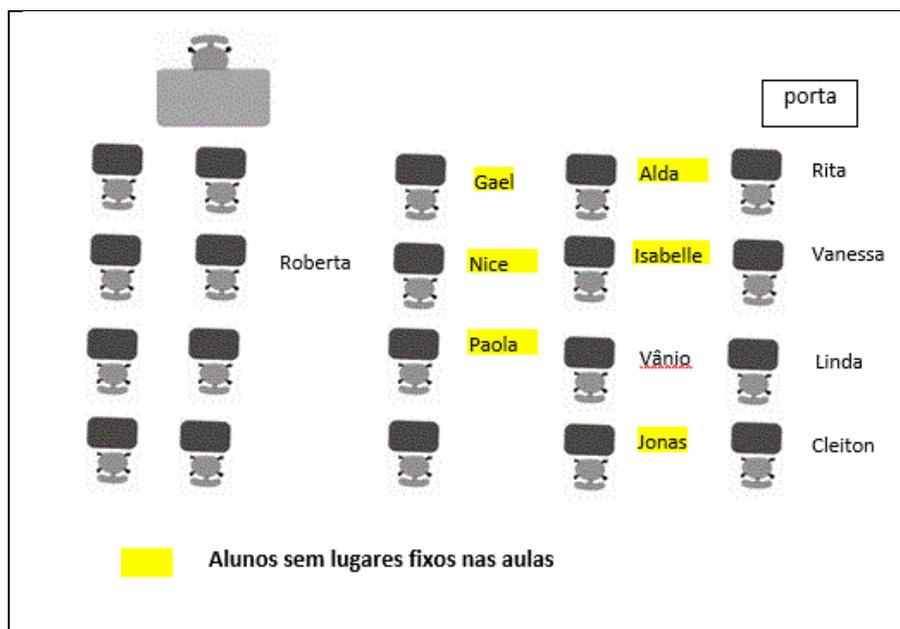


Fonte: Elaborado pela autora

No CIL de Planaltina, em que houve a pesquisa do curso de Libras, não havia alunos com deficiência. Mas o curso era agente de mudança social e agência em prol da inclusão do aluno com deficiência auditiva, considerando que, a partir do curso, mais pessoas na sociedade poderão se comunicar em Libras com surdos. A turma escolhida para participar da pesquisa foi a de Básico 2, por já ter um histórico no curso e ter mais possibilidade de dar continuidade. Mesmo tratando-se do B2, houve, durante todo o semestre, uma rotatividade muito grande de alunos, foram poucos os que permaneceram desde o início do curso. Sobre os alunos, há aqueles que se destacam por já conseguirem se comunicar em Libras, como é o caso do Gael, da Paola e da Isabelle. No início de setembro chegou a Alda, que também era bastante participativa e tinha boa compreensão da língua brasileira de sinais. Todos eles já estudaram Libras em outras escolas. A aluna Rita era uma senhora tímida que apresentava algumas dificuldades, mas a professora sempre interagiu com ela, demonstrando ter interesse em sua continuidade no curso. A aluna Vanessa tem um filho com deficiência, por isso fiz questão de sua participação no grupo focal, ela demonstrou interesse, mas no dia ela não quis participar e preferiu assistir à aula (a discussão aconteceu no horário da aula, pela falta de tempo da maioria em outros horários). A aluna Linda não participava, não interagiu e nem conversava com ninguém da sala e quando eu conversei com ela sobre quando ela poderia participar da entrevista, mesmo eu dizendo que poderia ser qualquer dia e horário, ela disse, “nunca”. Apesar de sua pouca abertura, ela assinou o TCLE e respondeu ao questionário. A aluna Nice tinha um bom relacionamento com todos, era bem interativa, perguntava bastante e foi uma das poucas pessoas a conversar comigo (conversas informais). O Jonas, pode-se dizer que era o protagonista das aulas, quando ele faltava, até a professora perguntava por ele, mandava mensagem, e preocupava-se com a sua ausência, já que ele raramente faltava e tinha um enorme desejo de aprender Libras. Ele era bastante comunicativo, não tinha medo de errar e teve um espaço especial nas análises.

As carteiras da sala da professora Lorena eram dispostas em fileiras. Em duas aulas a professora fez um semicírculo. Geralmente estavam Gael, Alda, Nice e Isabella nas carteiras da frente, mais ao centro da sala, mas nem sempre se sentavam exatamente nos mesmos lugares. Rita se sentava na frente, perto da porta. Paola mudava de lugar, mas não se sentava nas primeiras carteiras. Cleiton e Vânio sempre se sentavam mais ao fundo. Jonas não tinha um lugar definido, quando chegava atrasado, costumava sentar-se mais ao fundo. Linda, as poucas aulas que compareceu, sentou-se na mesma fileira que Rita, mas não no mesmo lugar sempre. Roberta se sentava na segunda fileira mais à esquerda. A primeira fileira à esquerda geralmente ficava vazia, provavelmente porque a professora conduzia a aula mais à direita da sala.

Figura 8 – Sala da professora Lorena – CIL Planaltina



Fonte: Elaborado pela autora

Os estudantes, seja pelo convívio em sala de aula, seja através das entrevistas individuais ou grupais, forneceram dados inteiramente relevantes que contribuíram para uma melhor compreensão sobre como ocorre a inclusão e as interações de alunos cegos e de alunos surdos em uma sala de aula de LE.

3.4. Técnicas de geração de dados

Em uma pesquisa qualitativa é necessário ter cuidado com os tipos de instrumentos, as metodologias a utilizar, e a quem convidar como colaborador. Dessa forma, muitos questionamentos precisaram ser feitos para ressaltar a viabilidade de tais escolhas. Precisei fazer várias indagações para verificar qual seria meu ponto de partida e de que forma minhas perguntas de pesquisa poderiam ser respondidas.

A partir da reflexão sobre esses e outros aspectos referentes à pesquisa, foi-se ela delineando. Sobre a escolha da abordagem teórico-metodológica, meu trabalho envolve discursos e representações sociais, tendo como relevância, primeiramente o que se fala sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, escolhendo como cenário, escolas públicas de línguas do DF. Assim, a Análise de Discurso Crítico (ADC) foi utilizada como teoria e como metodologia de pesquisa qualitativa junto a outras teorias de cunho metodológico

que contribuíram como categorias de análises no âmbito dos estudos sobre Identidade, Pedagogia Crítica e Representações Sociais.

Conforme ressaltam Fielding e Fielding (1986, p. 34), apud Flick (2009a, p. 91), “é importante escolher pelo menos um método que seja especificamente adequado para explorar os aspectos estruturais do problema e, pelo menos um que possa captar os elementos essenciais de seu sentido para os envolvidos”. Escolhi a etnografia com bases críticas por tratar-se de contextos escolares em que há minorias sociais desfavorecidas desde o acesso. Acompanhei quatro turmas para observar de que forma ocorreram as interações intergrupais, analisando assim, os discursos dos envolvidos.

3.4.1. As entrevistas individuais

Realizei as entrevistas individuais com os professores regentes das turmas participantes; com os gestores; com os professores das salas de recursos; e com os alunos cegos e as alunas surdas participantes da pesquisa. Como dizem Bauer e Gaskell (2008, p. 65), as entrevistas têm como objetivo compreender determinadas “crenças, atitudes, valores e motivações” dos participantes, levando em consideração contextos sociais específicos.

Analisei também os aspectos discursivos que convergem e/ou divergem quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas em que trabalham, no caso dos professores, intérpretes e gestores, ou que estudam, no caso dos alunos com deficiência, verificando se a realidade encontrada nas escolas está de acordo com as leis que regem a pessoa com deficiência no âmbito escolar.

Para as entrevistas preparei um tópico guia, o que me auxiliou nos fins e objetivos da pesquisa (BAUER E GASKELL, 2008, p. 66). Esse tópico guia foi sendo modificado de acordo com as especificidades de cada escola, de cada participante. Por mais que as entrevistas contassem com esse apoio, foi priorizada a fala espontânea para manter o tom de “conversa”, auxiliando na espontaneidade dos entrevistados. No caso das entrevistas com os professores e gestores, muitas vezes nem foi preciso fazer todas as perguntas para que se obtivessem as respostas.

As entrevistas foram feitas com um gravador de voz em um ambiente confortável e sem muito barulho para não comprometer as gravações de áudio.

Os grupos focais complementam as observações com notas de campo e as entrevistas individuais e optou-se por analisar separadamente entrevistas grupais, entrevistas individuais e

os dados gerados a partir das observações das aulas juntamente com as notas de campo. Há a triangulação com os pontos convergentes e divergentes entre os dados.

O último passo é a transcrição das entrevistas. É importante fazer a transcrição de todas as gravações. Esses dados fazem parte dos corpora da pesquisa e os dados que não forem usados podem servir de material para posteriores análises complementares. Pensando nesse aspecto, transcrevi os dados de forma linear, pela sequência cronológica das observações.

Durante as entrevistas, o pesquisador deve estar atento às respostas dos entrevistados, prestando atenção se elas não estão sendo dadas com a intenção de oferecer aquilo que ele pensa que o pesquisador quer ouvir, dessa forma, cabe ao entrevistador/pesquisador direcionar de maneira adequada, deixando claro que o importante é que a resposta seja a mais sincera possível (SILVEIRA, 2002). Assim, é pertinente a triangulação de métodos. Conforme mencionado anteriormente, ela é feita com as observações com notas de campo e com os grupos focais. Esse foi um fato que aconteceu nas entrevistas grupais, em que alunos tentavam responder qualquer pergunta colocando a palavra “inclusão” e “aluno com deficiência” no meio, mas essa será uma questão analisada na discussão dos dados.

3.4.2. Os grupos focais

As discussões em grupos focais ocorreram mediadas por mim, que promovi a interação entre os participantes. Babour (2009) explica que, para grupos com crianças ou idosos, os grupos focais são preferíveis a entrevistas individuais, pois estas últimas tendem a abordar questões de maneira mais invasiva. Foram formados grupos focais com os alunos videntes e ouvintes das salas de aulas observadas, dos quais muitos tinham menos de 15 anos. Dessa forma, acolheu-se o argumento de que discussões grupais são preferíveis quando se trata de grupos mais vulneráveis. A partir das entrevistas grupais foi possível confirmar esse argumento, visto que, principalmente os alunos mais novos não conseguiam se expressar inicialmente sobre o assunto, mas após a participação de alguns colegas iam perdendo a timidez ou iam conseguindo organizar as suas ideias sobre os temas levantados para discussão. Em relação aos alunos com mais de 15 anos e os adultos, houve discussões bastante produtivas, relatos de experiências e reflexões sobre a inclusão do aluno com deficiência.

Os grupos focais foram formados pelos alunos do CIL Gama, do CIL 02 de Brasília e do CIL de Planaltina. Os alunos são os mesmos das turmas participantes em que foram feitas as observações com notas de campo. Não houve grupo focal no CIL 01 de Brasília, pois a turma era integrada por duas alunas surdas, que foram entrevistadas individualmente, assim como os

alunos cegos e a outra aluna surda participantes. Foram formados grupos com no máximo 8 alunos, para que todos pudessem participar de maneira mais efetiva. As entrevistas grupais foram feitas da seguinte forma: um grupo no CIL 01 de Planaltina; três grupos no CIL 02 de Brasília, sendo um, dos alunos da professora Karen e dois, dos alunos da professora Beatriz; e três grupos no CIL Gama. As entrevistas individuais com os alunos ocorreram apenas com os alunos cegos e com as alunas surdas participantes da pesquisa (Quadro 7).

Flick (2009b, p. 181) destaca que as principais vantagens das entrevistas em grupo são: “seu baixo custo e a sua riqueza de dados, ao fato de estimularem os respondentes e auxiliarem-nos a lembrar de acontecimentos, e à capacidade de ir além dos limites das respostas de um único entrevistado”. As respostas representam diversidade. Houve confronto, discordância e escuta atenta para aprendizagem, o que nos confirma que essa heterogeneidade enriquece os dados. Vários fatores contribuíram para essa diversidade: faixa etária, nível de escolaridade, convivência com alunos com deficiência. Essas diferenças permitiram discussões grupais que geraram desconforto e indignação, como foi o caso de quando Bernardo, aluno de espanhol do CIL 02, disse que gostaria de estudar em uma turma apenas com alunos de sua faixa etária, pois os mais jovens conversam muito e para ele o lema é “foco e atenção” (contexto tratado nas análises).

As discussões foram motivadas por questões que começavam por generalidades como “O que é inclusão?” para depois partir para uma abordagem mais específica, como “Você contribui para que o ambiente de sala de aula seja de fato inclusivo?” As discussões feitas partiram daquilo que foi dito pelos alunos, eles iam interagindo e construindo a conversação. Mas em alguns momentos, principalmente entre os mais novos, era necessário a todo o tempo estimular o diálogo, pois as respostas eram demasiadamente curtas, às vezes até monossilábicas.

3.4.3. As observações com notas de campo

Realizei as observações com notas de campo nos CIL 02 de Brasília, no CIL Gama, no CIL de Planaltina e no CIL 01 de Brasília. Selecionei duas turmas do CIL 02, uma turma do CIL Gama, uma turma do CIL Planaltina e uma turma do CIL 01.

Observei 5 aulas da professora Keila (CIL Gama); 14 aulas da professora Beatriz (CIL 02); 16 aulas da professora Karen (CIL 02); 14 aulas da professora Lorena (CIL Planaltina) e 4 aulas do professor Davi (CIL 01). Houve menos observações na sala da professora Keila devido à saída da intérprete de Libras e da aluna Heloísa no final do primeiro bimestre e a alguns dias

sem aula³⁷. Um dos principais objetivos das observações das aulas era a interação entre os alunos, a forma como os demais alunos se relacionavam com alunos ou cegos ou surdos e também destacar fatores relevantes entre as interações entre professor/aluno cego ou aluno surdo e professor/alunos videntes e ouvintes. A sala de aula observada do CIL 01 de Brasília era exclusiva para surdos, dessa forma, essas relações não seriam objeto de análise. Além disso, após duas aulas observadas, havia apenas uma aluna frequente. Percebi as mesmas práticas após mais duas aulas observadas: o professor explicava sempre escrevendo bastante no quadro e orientava a aluna a realizar as atividades do livro indo em sua carteira. Por isso, entendi que as observações por um bimestre letivo na sala exclusiva do CIL 01 não seriam necessárias para os fins da pesquisa.

Através das observações, foi possível enxergar detalhes complementares às entrevistas individuais e grupais, até mesmo dados novos, pois os participantes nem sempre agem com total naturalidade nas entrevistas e podem omitir dados por algum receio, ou medo de ser descortês, de fornecer uma visão enganadora ou negativa (BAUER E GASKELL, 2008)

Também fiz o registro com notas de campo após as entrevistas individuais e após cada visita às escolas para que se complementassem os dados gerados com os participantes.

Como denota Flick (2009b, p. 203), “as práticas somente podem ser acessadas por meio da observação, uma vez que as entrevistas e as narrativas somente tornam acessíveis os relatos das práticas e não as próprias práticas”. O autor complementa dizendo ser a partir das observações que podemos ver e entender como efetivamente algo funciona ou ocorre. Sob esse ângulo acentuamos que somente a partir das observações, que acessam as práticas, é possível analisar os discursos no campo acional, pois as entrevistas revelam dados no campo representacional e identificacional do discurso. E para esta pesquisa, interessa reconhecer os discursos que são revelados a partir das interações em sala de aula, pois é principalmente por meio dessas relações que podemos analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência em CILs.

Para melhor organização dos dados das observações, adotei a estrutura sugerida em Flick (2009a, p. 110): “data, dia da semana; período de observação; descrição cronológica das observações; descrição das observações; meus sentimentos e reflexões sobre as atividades em campo; primeiras interpretações, perguntas; hipóteses para a próxima observação”. Minhas reflexões e sentimentos foram registrados em áudios e por escrito, aparecendo em determinados

³⁷ A professora teve alguns problemas pessoais, sendo um deles, o falecimento de seu pai durante o período de observação das aulas.

momentos no decorrer das análises. As observações aconteceram organizadas de acordo com as datas e horários, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 8 – Organização das observações das aulas

CIL 02 DE BRASÍLIA	CIL 02 DE BRASÍLIA	CIL PLANALTINA	CIL GAMA	CIL 01 DE BRASÍLIA
Prof ^a Karen	Prof ^a Beatriz	Prof ^a Luciana	Prof ^a Keila	Prof ^o Davi
16 aulas observadas em 2018	15 aulas observadas em 2018	13 aulas observadas em 2018	5 aulas observadas em 2018	4 aulas observadas em 2019
Aulas de 11:00h às 12:30 h	Aulas de 13:30h às 15:00h	Aulas de 19:20 às 20:40h	Aulas de 9:15h às 10:45h	Aulas de 13:30 às 15:00
13/08 27/08 03/09 05/09 12/09 19/09 26/09 10/10 22/10 29/10 31/10 07/11 14/11 21/11 28/11 03/12	13/08 20/08 27/08 03/09 19/09 26/09 10/10 17/10 22/10 29/10 07/11 14/11 21/11 28/11 03/12	13/08 20/08 27/08 03/09 19/09 26/09 03/10 17/10 22/10 29/10 07/11 21/11 28/11	09/08 14/08 27/09 30/10 06/11	05/04 05/05 17/05 31/05

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.4. Questionários

No início da pesquisa não foram previstos questionários, por serem considerados instrumentos de pouca profundidade, mas no decorrer das observações e da interação com os participantes, algumas questões específicas dos alunos se mostraram necessárias. Essas questões poderiam contribuir com os dados que não seriam pertinentes nas entrevistas, já que estas tratavam de temas mais relacionados à inclusão.

Matos (2013) apresenta o questionário como um instrumento de pesquisa que pode ter uma abordagem quantitativa ou qualitativa. No caso desta pesquisa, trata-se da aplicação de um questionário estruturado para obter algumas informações relevantes nas análises tanto quantitativa quanto qualitativamente dos alunos do CIL Planaltina, pois referem-se à cidade em que moram, se já fizeram curso de Libras em outra escola, se já estudaram outra língua no CIL Planaltina e qual o grau de escolaridade deles. São questões fechadas, por isso se encaixam em uma abordagem quantitativa, mas que podem refletir em questões mais amplas, que podem ir, da busca por uma profissão, ao interesse por comunicar-se com surdos, por saber da necessidade que eles têm, como qualquer outra pessoa, de se comunicarem; o que mostra interface com a abordagem qualitativa.

3.5.Ética na pesquisa qualitativa

Conforme elucida Flick (2009b), as questões éticas fazem parte de todas as etapas da pesquisa, desde a entrada no campo, até as reflexões que apontam os resultados finais. O pesquisador deve sempre considerar os riscos e os benefícios, e sempre se preocupar com o bem-estar de todos os participantes. Sob esse prisma, devo salientar que, ao início da preparação do projeto, não cogitei a participação dos alunos com deficiência em entrevistas individuais, mas conforme iniciei as observações, percebi a necessidade de conhecer mais sobre questões particulares desses alunos, as suas histórias precisavam ser contadas. Em um contexto grupal, essas questões tão particulares não teriam o devido espaço, o que não se tratava de faltar com a ética, mas de dar o espaço necessário ao aluno com deficiência de contextualizarem a sua aprendizagem em um CIL, inclusive com mais privacidade, já que, como foi observado, ainda há certa invisibilidade desses alunos em determinadas práticas de sala de aula.

Devido à pesquisa ser feita com seres humanos, o projeto de tese foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília e somente após sua aprovação é que a pesquisa de campo teve início. O documento de aprovação consta nos anexos.

Tratando-se da participação de alunos menores de idade, foi providenciada a devida documentação aos pais para que ficassem cientes da pesquisa, que tem cunho puramente acadêmico e, cientes de que as identidades dos participantes serão resguardadas, participaram da pesquisa apenas os alunos cujos responsáveis autorizaram com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os alunos menores de idade assinaram o termo de Assentimento e os alunos maiores de idade, o TCLE. Esses documentos contêm explicações sobre a pesquisa, inclusive sobre a necessidade de entrevistas.

O Termo de Assentimento e o TCLE foram entregues aos alunos e eu fiz a leitura dos mesmos. A aluna surda acompanhou a leitura com o seu termo. Após a leitura, a intérprete apresentou o texto em Libras para que ficasse mais claro para Heloísa. No CIL 02 de Brasília, pedi que a professora da sala de recursos redigisse o Termo de Assentimento em braile para os alunos cegos participantes.

Ressaltei a relevância social da pesquisa e o que os alunos teriam a ganhar com o estudo (CRESWELL, 2014), também mostrei que suas vozes apareceriam de maneira a contribuir com as questões sociais trabalhadas na investigação. No caso específico desta pesquisa, que trata da inclusão de alunos com deficiência, apresentei aos gestores, alunos e professores, de que forma sua participação poderia ser fator de mudança social, que a contribuição de todos traria mais visibilidade e reflexão sobre a questão.

Segundo Murphy e Dingwall (2009), apud Flick (2009b, p. 51), associa-se a “teoria ética” a quatro questões:

Não-maleficência – os pesquisadores devem evitar causar quaisquer danos aos participantes.

Beneficência – a pesquisa relacionada a temas humanos deve produzir algum tipo de benefício positivo e identificável, em vez de ser realizada simplesmente em função de seus próprios interesses.

Autonomia ou *autodeterminação* – os valores e as decisões dos participantes da pesquisa devem ser respeitados.

Justiça – todas as pessoas devem ser tratadas igualmente.

Podemos dizer que essas questões resumem o que vem sendo apresentado e foram fatores de atenção nesta pesquisa. Essas quatro questões foram abordadas da seguinte forma neste trabalho:

Não-maleficência: este estudo não apresenta riscos de danos aos participantes da pesquisa. Segundo o CEP (Comitê de Ética e Pesquisa) da Universidade de Brasília, os riscos eram mínimos e poderiam ocorrer alguns conflitos nas discussões dos grupos focais, mas que essas deveriam ser mediadas e resolvidas pelo pesquisador, garantindo o bem-estar de todos, como, de fato ocorreu.

Beneficência: as escolas participantes receberão ao final da pesquisa, a exposição dos resultados e explicações sobre de que forma a contribuição de cada um impactará nos estudos sobre inclusão de alunos com deficiência. A escola, em especial, terá mais visibilidade e poderá reivindicar, diante dos resultados apresentados, assistência governamental para que a inclusão desses alunos seja respaldada em seus direitos. Sobre essa reivindicação, já no decorrer da

pesquisa, o CIL 02 de Brasília ganhou outra professora para a sala de AEE e o CIL de Planaltina informou que o curso de Libras será oferecido não mais como um projeto, mas dentro da variedade de línguas ofertadas.

Autonomia ou autodeterminação: a pesquisa contou com a participação, nas entrevistas grupais, apenas daqueles que se propuseram a ajudar, sem que fossem pressionados ou se sentissem obrigados a colaborar com essa fase. Foi questionado por alguns alunos sobre a obrigatoriedade nas entrevistas e foi esclarecido que não havia nenhuma, expliquei que só de eles me autorizarem a observar a sala de aula já era uma enorme contribuição. Mas expliquei a importância de ouvi-los sobre contextos relacionados à inclusão do aluno com deficiência. A partir dessa explicação, alguns alunos que relutavam em participar decidiram contribuir com a participação no grupo focal.

Justiça: houve a preocupação em tratar os participantes com equidade, sem considerar que a participação de um seria mais importante que a de outro. A todo momento foi enfatizado que todos eram importantes na pesquisa, e os procedimentos reforçaram essa afirmação.

Sobre a questão ética, também deve ser considerado de que forma o estudo contribuirá para algum conhecimento, não sendo apenas reprodução de estudos já feitos (FLICK, 2009b). Após avaliação do CEP-UnB, sublinho que os benefícios da pesquisa envolvem a compreensão de um fenômeno ainda pouco explorado, no caso, as representações acerca dos estudantes com deficiência no ensino de língua estrangeira como L2, e suas implicações para as práticas educacionais. Isso nos permite inferir que este estudo tem relevância social, não sendo a mera reprodução de estudos já feitos.

3.6.O tratamento dos dados

Após a geração de dados precisei decidir como os mesmos seriam analisados, devido à vasta quantidade de dados obtidos. As transcrições de áudio somaram mais de 500 páginas entre entrevistas e observações de aulas. Agrega-se a isso mais de 100 páginas escritas com as observações com notas de campo e diários com reflexões pós ida ao campo. Sistematizei os dados de forma que os objetivos de pesquisa fossem alcançados. Priorizei elementos que favorecessem reflexões críticas no âmbito de macro e microanálises linguísticas em contextos sociais.

As observações das aulas privilegiaram proposições críticas na esfera do significado acional do discurso, em que as práticas sociais por meio das interações foram basilares. As entrevistas trouxeram principalmente análises que contemplaram os aspectos representacional

e identificacional. Sabe-se que esses significados não são totalmente delimitados, assim, foi possível conduzir olhares para aspectos identificacionais e representacionais nas observações das aulas, assim como favorecer análises no bojo do plano acional nas entrevistas.

Por essa ser uma pesquisa qualitativa, os resultados obtidos com o tratamento dos dados seguiram na direção de percepções e ações na esfera da educação inclusiva, destacando alunos cegos e alunos surdos em contexto de aprendizagem de uma LE. Sob esse aspecto, representações dos processos de inclusão desses alunos emergem a partir dos discursos dos participantes. Espera-se com as reflexões teóricas, principalmente no tocante aos estudos da contextualização do tema de pesquisa e à ADC, que haja a reflexividade das práticas sociais que impulsionem posteriores transformações sociais.

4. A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DO CIL DE PLANALTINA POR MEIO DO CURSO DE LIBRAS

“O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.
(SILVA, 2000, p.97)

A presente análise está pautada na experiência de pesquisa em um semestre do curso de Libras/LSB (língua brasileira de sinais ou língua de sinais brasileira) no Centro Interescolar de Línguas de Planaltina (CIL Planaltina). As entrevistas e as observações das aulas permitiram que eu compreendesse sobre fatores relacionados à criação do curso; sobre o interesse dos alunos por ele, assim como o público-alvo; sobre a forma como o curso foi executado, levando em consideração as metodologias adotadas, no que diz respeito à inclusão. Através da Análise de Discurso Crítica (ADC), objetivou-se refletir sobre de que forma esse curso está mudando/mudou a vida dos alunos e impacta/impactou na realidade da escola.

Houve uma reflexão sobre o processo de inclusão social do aluno com deficiência, em especial, do aluno surdo, a partir da perspectiva desse curso de Libras. Levei em consideração a sua relevância para esta pesquisa, a partir de sua relação com a inclusão social do surdo, seja na escola ou em demais contextos de interação social.

4.1.O olhar da gestão para a inclusão: surdos em foco

A diretora Flora relatou que o curso de Libras foi pensado por ela antes mesmo da abertura do CIL Planaltina. Ela escreveu o projeto com a ajuda de um professor da rede pública de ensino que na época atuava como intérprete de Libras. Pretendia-se que o curso tivesse a duração de 3 anos e que fizesse parte do currículo Específico.

Enquanto a diretora dessa escola se empenhava em concluir a escrita do projeto, outros dois CILs também vinham manifestando interesse em desenvolver um projeto semelhante em suas instituições. A diretora do CIL de Planaltina e o diretor do CIL Paranoá (que saiu da direção no início de 2018) começaram a conversar sobre o projeto e trocaram textos e informações. Após o projeto estar no papel, todo estruturado, a diretora do CIL Planaltina e o diretor do CIL Paranoá pediram um professor de Libras para suas respectivas CREs, para que o curso pudesse ter seu início. Nenhum dos dois conseguiu. Mas no primeiro semestre de 2017 o CIL Planaltina matriculou quatro alunos surdos. Dessa forma, foi solicitado um/uma

intérprete para eles. A diretora sabia que a única forma de colocar o curso de Libras em prática seria tendo alunos surdos na escola para que solicitassem um/uma intérprete de Libras, segundo seu próprio depoimento.

A partir da entrada de surdos na escola, dois aspectos podem ser considerados: uma nova concepção de ensino de inglês, a partir da identidade de alunos surdos que faziam parte do corpo discente da escola; e a visualização do curso de Libras podendo ser colocada em prática.

Podemos concluir que o ambiente de sala de aula de inglês, língua escolhida pelos surdos, passou a ter uma nova representação. Os discursos se moldam na perspectiva de encontrar, nas salas de aulas, alunos surdos, agentes sociais capazes de propor mudanças sociais no sentido não apenas da aceitação da diferença, mas também na concepção da prática em favor das lutas contra-hegemônicas. Conforme Moscovici (2015, p. 33)

impressionisticamente, cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram em nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não, e que nos atingem, sem que saibamos [...].

As representações sociais que emergem de nossas relações podem ter e, geralmente têm, interferências das representações criadas a partir daquilo que já idealizamos de uma situação ou da relação de diferença entre nós e os outros. O professor de inglês e os alunos que não têm deficiência constroem uma representação dessa inclusão do aluno com deficiência a partir do que ressalta Moscovici (2015, p. 53), demonstrando que “as representações sociais devem ser vistas como uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo”. Esse é um processo que não é totalmente consciente, e a partir dele emergem novas representações dos processos de inclusão.

As representações sociais convencionalizam o objeto, pessoa ou acontecimento, ou seja, nós aceitamos na esfera coletiva determinados modelos que nos são culturalmente impostos, sem que, em suma, reflitamos sobre tais modelos. É algo muitas vezes inconsciente, o que converge com o que foi expresso no dizer de Moscovici anteriormente. E, as representações são também prescritivas, ou seja, são impostas “como força irresistível” (MOSCOVICI, 2015, p. 36).

A partir do excerto abaixo podemos entender de que forma as representações podem convencionalizar ou podem ser prescritivas.

(1)

DIRETORA FLORA: Em 2017 a gente escreveu, eu consegui fazer algum escopo do projeto todinho e já dei entrada no meio do ano, é... na Secretaria e aí ao mesmo tempo, por coincidência porque, num foi nada procurado né, aconteceu de virem estudantes surdos se maticularem, tinham sido contemplados, se inscrito e contemplado [...] O AC veio em 2017, daí ele tinha esses amigos lá, aí ele foi falando, “se inscreve também”, pros amigos, pros outros amigos surdos né e aí na época, quatro foram contemplados, e aí quando a gente viu, foi descobrindo que tinha (risos) que tinha cinco surdos entre os meninos contemplados né, a gente foi, a gente falou, a gente precisa de um intérprete pra esses meninos.

No excerto apresentado percebemos a iniciativa do aluno surdo em trazer colegas para o curso de inglês, e nessa perspectiva – de que as representações sociais convencionalizam a pessoa ou o acontecimento (no caso, a inclusão do aluno surdo) e de que as representações são prescritivas, sendo impostas de maneira que não sejamos capazes de contestá-las – podemos entender que a intenção da diretora focaliza uma tentativa de promover um ambiente mais inclusivo na escola. Aqui podemos ver o processo de ancoragem, em que o não familiar, ou seja, a inclusão de alunos surdos nas aulas de inglês (no momento, apenas nas aulas de inglês), possa ser incorporada e se torne parte das relações sociais de maneira mais “naturalizada”, mais familiar (MOSCOVICI, 2015).

Quando a diretora disse que eles precisavam de um/uma intérprete de Libras, percebi a oportunidade imediata que ela viu com a chegada dos alunos surdos à escola. Ela tinha chegado à conclusão de que o projeto do curso de Libras só seria colocado em prática se alunos surdos fossem matriculados na escola, pois a Secretaria de Educação não enviaria um professor “apenas” para ensinar Libras. Foi um olhar adiante, já compreendendo que a carga da intérprete/professora seria reduzida (só atuaria em duas turmas) e que ela poderia, caso quisesse, ser a professora de língua de sinais.

Sendo o discurso uma prática não apenas de representação, mas de significação no mundo (FAIRCLOUGH, 2016), compreendemos que o curso de Libras e a presença dos alunos surdos apresentam-se em uma relação dialética. Esse curso depende da presença do surdo na escola para ter continuidade e o surdo se beneficia do curso, pois, alunos da escola, principalmente os colegas de sala dos surdos, se interessam pelo curso para se comunicarem com esses novos colegas surdos.

No âmbito da prática social do discurso, podemos inferir que a diretora vê o curso de Libras como uma oportunidade de incluir o surdo, que faz parte de uma minoria social muitas vezes discriminada. Meyer (2003, p. 37) argumenta que a ADC deve ser estudada a partir do apoio ativo aos grupos minoritários que de alguma forma sofrem discriminação social. Dessa

forma, é evidente o papel de agente social dentro de práticas discursivas na esfera da ADC desempenhado pela diretora da escola. Discuto um pouco mais sobre esse aspecto a partir do excerto 2.

(2)

DIRETORA FLORA: a gente tem que promover ações, porque a gente fala tanto de inclusão, eu acho importante também frisar que incluir não é só o aluno especial, porque a gente fala muito em línguas, a gente fala de aprendizagem colaborativa né, que a aprendizagem se dá muito mais na troca entre eles do que na atenção deles para o professor, enquanto eles estão assim, só com a atenção voltada pro professor, o professor for a figura central, eles não... a aprendizagem deles é muito limitada, às vezes quase nula, quando eles começam a aprender, na hora que o professor fala, agora senta com o colega e começa a conversar e tudo, então eles vão ter que incluir-se mutuamente todos, não importa se são especiais ou não.

Nos excertos 1 e 2 percebemos a preferência de Flora pelo uso de “a gente” no lugar, ou de “eu”, ou do uso da terceira pessoa (eles, elas, alguém). Ela se vê como parte do processo, como pessoa que precisa agir para obter as mudanças necessárias. No excerto 1 quando ela diz “a gente falou”, “a gente precisa de intérprete”, é ela enquanto instituição, enquanto CIL Planaltina. E podemos analisar essa repetição do uso de “a gente” como forma de endossar a necessidade.

No excerto 2, percebemos que há inclusão e exclusão de determinadas pessoas (participantes). Com base em Fairclough (2003a) podemos dizer que, quando ela diz “a gente tem que promover ações” percebe-se a inclusão de muitas estruturas sociais, como a escola, o governo, a sociedade. Já em “a gente fala de aprendizagem colaborativa”, há uma restrição da representação dos elementos sociais vinculados ao contexto escolar. Podemos dizer que essas escolhas (não necessariamente conscientes) são “socialmente significativas”, pois é possível entender que as atividades, o que é dito sobre, é mais importante do que a pessoa (participantes, agentes), do que a execução como ação (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 137). É mais significativo focalizar nos termos “ações promovidas”, “aprendizagem colaborativa”, “precisar de um intérprete” que exatamente quais pessoas executam ou são objetos dessas ações ou situações.

Porém, essa forma de inclusão usando “a gente” pode significar também o seu distanciamento da responsabilidade social diante dos problemas mencionados, a preservação da face para não comprometer-se. Não é ela, Flora, que deve promover ações, que fala de inclusão ou que precisa de um/uma intérprete. Van Leeuwen (1997, p. 180) explica que “as representações incluem ou excluem actores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem”. Flora enquanto diretora se inclui nos processos

apresentados, porém sempre há outros participantes para assumir as responsabilidades junto com ela.

Já quando ela usa a primeira pessoa do singular “*eu consegui*”, “*dei entrada*”, indica uma conquista/mérito pessoal, o que é reforçado pelo diminutivo “*todinho*” e pelo operador argumentativo de tempo “*já*”, potencializando a eficiência.

Quando Flora diz “*não importa se são especiais ou não*”, ela traz em conteúdo uma concepção crítica de aprendizagem, mas seu discurso se constrói baseado em assentamento de poder ideológico, como um modo de apagamento dos atores sociais que realmente necessitam de exclusão: é o direito do diferente ser tratado como diferente se as práticas podem ser de exclusão. Sousa Santos (2010, p. 313) nos traz a reflexão de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Sob esse aspecto o autor ressalta, com base no reconhecimento de políticas de igualdade e de identidade, que ser diferente não significa ser inferior. A análise nos permite entender as representações dos estudantes com deficiência na voz da gestora.

A diretora Flora demonstrou ter uma preocupação com a inclusão dos surdos. Fez cursos na área, enfatizava a visibilidade que seria dada ao surdo com a abertura de um curso de Libras, além da formação de pessoas para a comunicação com essa minoria social. Ela comentou sobre a aprendizagem ter mais eficácia se for feita de maneira colaborativa, na troca entre os estudantes. Dessa visão, podemos inferir que, não apenas o aluno surdo, mas todos os alunos, em meio às suas diferenças e limitações, deveriam ser expostos a interações em sala de aula.

As representações podem ser sociais em suas (a) relações impessoais (de modo genérico, pertencente a todos); em suas (b) relações com os outros ou; em suas (c) relações pessoais (VALSINER, 2015). Com base nesses conceitos, podemos fazer as seguintes análises:

(a) Representações impessoais: independente do contexto de sala de aula, tem-se a representação do/da intérprete de Libras construída pelo social a partir de uma visão geral, em que se compreende a importância desse/dessa profissional, mesmo que despersonalizado, em qualquer processo de ensino e aprendizagem de surdos.

(b) Representações de outros: a representação do aluno surdo é enxergada de um lugar próximo pelos alunos e pelo professor de inglês, que antes não havia estado nesse lugar de professor de alunos surdos. A representação que o aluno ouvinte constrói do aluno surdo se baseia em sua convivência com esse aluno, em sua necessidade ou não de se comunicar com ele, em sua visão estereotipada ou não do aluno surdo em uma sala de aula inclusiva, na limitação que se pode ter ou no interesse pela interação com o aluno surdo. Tudo resultará de práticas sociais mais ou menos inclusivas, opressoras ou mesmo transformadoras. São os alunos

ouvintes a maioria social e os alunos surdos são “os outros”, minoria social buscando um lugar de interação para que a aprendizagem de língua inglesa ocorra de forma a não segregar. Nesse contexto, ocorre o processo de ancoragem, no qual, conforme já mencionado, objetiva-se que a representação do outro não seja algo estranho no ambiente de sala de aula.

(c) Representações pessoais: Nesse âmbito, parto da seguinte indagação, “quais representações cada um dentro da sala de aula de inglês com alunos surdos faz de si mesmo?” Nessa perspectiva, o aluno ouvinte tem idealizadas suas próprias representações sociais a partir daquilo que ele já tem como base de conhecimento, ou seja, as representações convencionalizadas e prescritivas. A representação de si mesmo do professor está vinculada à sua prática com e sem alunos surdos em sala de aula, com e sem intérprete, em sua relação com os alunos surdos e com a forma com que ele assimila tudo isso faz refletir de maneira diferenciada (ou não) em sua prática pedagógica. E temos as representações dos alunos surdos sobre si mesmos (que não são individuais, pois representam não apenas ele como surdo, mas o surdo como minoria linguística e social), o que nos remete a pensar a quais contextos de ensino e aprendizagem eles foram submetidos; se eles se vêem como integrantes daquele grupo ou se têm dificuldades de se relacionarem com os alunos ouvintes.

As indagações anteriores conduzem a teorizações, mas não têm por objetivo serem literalmente respondidas. O intuito é que os conceitos sejam compreendidos e contextualizados à fala de Flora, na qual não há como tratar da existência do curso de Libras sem falar do que precedeu a ele: a entrada dos alunos surdos nas classes de língua estrangeira.

4.1.1. Alunos surdos, sejam bem-vindos!

Dessas duas ações inclusivas - a chegada dos alunos surdos ao CIL Planaltina e a abertura do curso de Libras - podemos destacar alguns critérios de análises: (a) o discurso da diretora como prática social; (b) a interação como agente de mudança social; (c) a representação social do ensino de línguas nos CILs; (d) o curso de Libras e mudança social: concepções identitárias e ideológicas. Para melhor explicar e ilustrar tais critérios, outros excertos serão apresentados na análise.

(a) O discurso da diretora como prática social: O discurso como prática social encontra-se na última dimensão do modelo tridimensional de Fairclough ([1992]2016), passando pelo texto e pelas práticas discursivas. A dimensão da prática social, conforme definem Ramalho e Resende (2016, p. 16), refere-se a “uma entidade intermediária, que se situa entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis”. Pela fala da diretora é possível

identificar essa existência entre as estruturas sociais e as ações individuais que agem a favor da mudança social. Ela acredita que ações inclusivas devem ser colocadas em prática. Mas o seu dizer é mais que uma crença, pois, a partir das estruturas fixas de um modelo educacional inclusivo, ela age em favor de seu discurso da inclusão, escreve um projeto, incentiva alunos surdos a estudarem nos CILs e consegue abrir o curso de Libras. Sobre a aprendizagem dos alunos surdos, ela acredita no ensino colaborativo, em que a interação fará a diferença no progresso, não só do aluno surdo, como de todos os alunos que estão se relacionando em sala de aula. Essa última concepção estaria em uma dimensão intermediária entre as práticas discursivas e as práticas sociais, ligando-as.

(b) A interação como agente de mudança social: Nessa abordagem, podemos compreender a representação do que é inclusão de alunos com deficiência para a diretora. Esse conceito está imbricado com ação, colaboração e interação. Isso é identificado em sua fala, na qual ela repete várias vezes ser a interação o pilar da inclusão, conforme ilustram os excertos 3 e 4.

(3)

DIRETORA FLORA: interação é uma coisa que é muito interessante, às vezes ela se dá mais rápido aqui no CIL do que na... nas escolas regulares.

(4)

DIRETORA FLORA: Eu acho que inclusão é um pouco isso também né, você sabe que tem a diferença, que você vai ter que tratar diferente em algum momento, mas você vai trazer ele pra interagir com os outros né.

A diretora destaca, pela repetição, que a diferença existe, ela não deve ser apagada, destacando a importância do processo de interação na sala de aula. Privilegia-se o saber-tratar-trazer para interagir nas relações em sala de aula.

As representações sociais estão imbricadas nesse imaginário das relações sociais, da coletividade. Enfatiza-se a importância da linguagem nas representações sociais, o que caracteriza a compreensão da natureza humana. É através da construção social da linguagem que surgem as representações sociais (FARR, 2008).

A representação social da escola inclusiva na sociedade atual não pode estar dissociada da interação entre os partícipes desse processo escolar e, conforme a diretora salienta, segundo as considerações de Farr (2008), só há inclusão de fato se houver interação, que é a forma de manifestação da linguagem em contexto social. A simples presença do aluno surdo na sala de aula regular não configura inclusão. Em consonância com essa abordagem, temos o enfoque da

ADC, em que as práticas discursivas transcendem o ambiente escolar e o importante no processo de ensino e aprendizagem passa a ser as interações e partilhas de experiências extraescolares da vivência social. As reflexões por parte da diretora partem do princípio de que “para cada prática discursiva precisamos examinar cuidadosamente os contextos, normas e valores específicos que definem a prática adequada” (VAN DIJK, 2015, p. 32).

Nesse âmbito de educação inclusiva e interação, podemos depreender que a prática inclusiva, inserida em um contexto de prática social, considerará os conhecimentos e hábitos individuais dos alunos, mas de forma que os mesmos possam ser partilhados no espaço escolar. A representação social do aluno com deficiência, no caso desta pesquisa, do aluno surdo e do aluno cego, precisa estar envolvida no processo de ancoragem e a partir dessas interações e envolvimentos, deixe, em determinados aspectos, de ver o outro como não familiar. Para isso, as diferenças em sala de aula devem ser trabalhadas em favor da aceitação e do respeito ao outro. Complemento dizendo que a interação entre os alunos é benéfica para as relações sociais e para a aprendizagem deles. É nesse contexto que as identidades sociais se desenvolvem e se transformam (DESCHAMPS e MOLINER, 2014).

Ainda sobre a importância da valorização da diversidade na sala de aula, estima-se que a inclusão escolar favorece a aprendizagem. As condições de limitações de alguns alunos devem ser vistas como uma informação a mais sobre eles, e a partir dessas informações, providenciar as devidas condições para que esses alunos tenham mais autonomia (PRIETO, 2006).

A interação em sala de aula, principalmente em caso de sala de aula inclusiva, promove a mudança discursiva, seguida da mudança social. Como ressalta Fairclough (2016, p. 134-135),

essas tendências sociais e discursivas são estabelecidas mediante luta e, além disso, são estabelecidas com estabilidade apenas limitada, com a perspectiva de que seus próprios elementos heterogêneos sejam considerados contraditórios, levando a posterior luta e mudança.

De fato, as lutas para que a inclusão do aluno com deficiência seja feita, a partir do pilar da interação, são diárias, mas devemos reconhecer que essa proposta colocada em prática leva à mudança social. E não falo de apagamento das diferenças, mas de reconhecimento delas para que todas as adaptações possíveis ocorram e esses alunos consigam aprender sem que sejam isolados em sala de aula, o que configuraria exclusão (CROCHÍK, 2012).

(c) A representação social do ensino de línguas nos CILs (Universo consensual e universo reificado): As representações sociais dos CILs estão relacionadas ao reconhecimento

que essas instituições têm dentro da rede pública de ensino do DF, como referência de ensino de línguas estrangeiras. As representações são criadas em contextos de comunicação e interação, sendo, portanto, obviamente criadas no âmbito coletivo e não individual, “uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram [...]” (MOSCOVICI, 2015, p. 41). As representações dos CILs são criadas a partir da credibilidade de ter professores fluentes na língua ensinada, quando nas escolas regulares nem sempre essa é a realidade dominante. Essas representações foram e vêm sendo moldadas, novos construtos identitários surgem dessas representações. A partir dos excertos acima, e 5 e 6 (abaixo) podemos fazer algumas análises sob esse olhar.

(5)

DIRETORA FLORA: O único espaço pra aprendizagem de língua é dentro da Secretaria de Educação e é no CIL, então assim, é... todos os outro, é... veem para o CIL porque não querem pagar uma mensalidade ou porque há facilidade de estar próximo da sua casa com estudo de qualidade e tudo, mas pra eles não, é a única opção.

(6)

DIRETORA FLORA: Não faz sentido o CIL sem inclusão, é o único espaço onde se dá para fazer inclusão. [...] É, e onde vai ter o atendimento né, fora da Secretaria de Educação é difícil você ter qualquer atendimento.

A diretora diz que a Secretaria de Educação é o único espaço possível de inclusão. Podemos relacionar a fala de Flora com leis que se regem pela obrigatoriedade da oferta gratuita aos estabelecimentos públicos de ensino, como a lei n. 7.853. Dessa forma, é obrigação dos estabelecimentos públicos efetivar as matrículas dos alunos surdos. Como Flora enfatiza, essa é a “única opção” desses alunos estudarem uma língua estrangeira. A diretora foi enfática ao restringir o ensino de línguas a surdos aos CILs. Mantive contato com as escolas de idiomas privadas mais conhecidas em Brasília e nenhuma fazia matrícula para surdos, por falta de acessibilidade, o que inclui falta de intérprete e falta de preparo do professor. Apenas uma escola disse que está capacitando os professores para essa inclusão. A força da palavra “única” é na verdade reveladora, não só pela escolha lexical, como também pela repetição. Muitos estudam nos CILs pela vantagem de ter um ensino de línguas de qualidade próximo às suas residências, como Flora descreve, mas para o surdo essa é, ou tem sido, a única opção. O uso, com força na repetição, dos termos “único/única” também nos remete a outros entendimentos, como por exemplo, a responsabilidade atribuída aos professores, aos gestores e aos/às intérpretes de Libras.

As representações sociais dos CILs vão sendo construídas e remodeladas a partir das adaptações com vistas à essas novas realidades. No caso da inclusão, deve haver a preparação do professor, o que vem ocorrendo com salas de recursos; adaptação de ambiente e de material; e a presença de intérpretes e monitores. No caso destes últimos, não há um consenso quanto à sua necessidade, a maioria dispensa a presença do monitor, justamente pela formação dos professores, enxergando esse profissional em uma sala de aula inclusiva como um “muro simbólico”, conforme denomina Crochík (2012). Consideram que ele acaba inviabilizando a interação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência, o que pode destacar mais a ideia de estar havendo uma segregação no lugar da inclusão.

A partir da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2015) explica os universos consensuais e reificados, ou, em outras palavras, o que é familiar e o que é não familiar. Os universos consensuais primam pelas crenças que têm e não querem desfazer-se delas, pela tranquilidade do que é habitual, pelo cotidiano livre do que possa desestabilizar o ambiente com a sua alteridade. Mas essa mesma consciência, que é social, não é fixa e seu movimento é com o objetivo de tornar esse não familiar, que ainda não é bem aceito, em familiar. A representação social das escolas de línguas ainda se encontra nesse lugar, na tentativa de tornar o não familiar em familiar. Mas ao mesmo tempo podemos ver como o ensino nos CILs tem promovido ações inclusivas, havendo um deslocamento de identidades (HALL, 2011), um movimento de busca pelo conhecimento do que não é familiar para que o mesmo deixe de ser tratado como “estranho”. Os estudos sobre esses dois universos nos mostram que as RS estão no âmbito do universo consensual, conforme explicações de Moscovici sobre o assunto,

a finalidade do primeiro (universo reificado) é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. [...] As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos (MOSCOVICI, 2015, p. 52)

(d) O curso de Libras, representação e mudança social: concepções identitárias e ideológicas: Ao tratarmos sobre as representações do curso de Libras e os aspectos identitários que emergem dele, analiso o interesse pelo curso por parte da diretora, da professora de Libras e dos alunos.

As identidades são construídas a partir dos conhecimentos e relações já existentes. Com a reflexão sobre essas identidades que vão sendo negociadas, organizadas, renegociadas, é que

a prática pedagógica ou mesmo a gestão escolar podem ser vistas em uma perspectiva de transformação em contextos pós-modernos (ROMERO, 2010).

(7)

DIRETORA FLORA: É por isso que eu sou defensora dessa ideia de Libras nos CILs sabe, eu acho que não tem espaço melhor na Secretaria pra, pra que isso aconteça, e assim, é o local onde a gente discute línguas, a gente estuda línguas, a gente coordena falando sobre línguas né, então assim, a professora tá dentro desse universo junto com os colegas, então isso é muito importante.

Conforme o excerto 7, a diretora entende que os CILs são as escolas ideais para que haja o ensino de Libras, já que se trata do ensino de línguas. Assim, até mesmo a professora estará mais incluída, adequada ao meio, à linguagem, às metodologias que são próprias do ensino de uma segunda língua. O CIL, nos excertos 5 e 6 foi representado como única opção, já agora, como ideal. Há no significado identificacional uma modalização epistêmica no sentido de conferir confiabilidade no trabalho do CIL para lidar com alunos surdos e o significado representacional aponta para crenças, valores e desejos de legitimação desse ensino dos CILs.

De acordo com Fairclough (2003a), os discursos estão relacionados a diferentes perspectivas de mundo, o que depende de suas identidades pessoais e sociais e de suas relações com outras pessoas. O interesse de Flora surgiu de todos esses aspectos sociais: suas identidades pessoais e sociais; e sua relação com as outras pessoas.

Fairclough (2003a, p. 124) afirma que “os discursos não representam o mundo apenas como ele é (ou como ele é visto), eles são também pejorativos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares”³⁸. Essa fala de Fairclough explica a prática de Flora, em que a representação do curso de Libras está associada à intenção de haver mudanças, estando o mundo real representado pela necessidade de inclusão do aluno surdo em todos os âmbitos da prática social. O mundo imaginário na ótica dela é representado pela primeira turma do curso de Libras, havendo a perspectiva de o curso ser concluído em 3 anos, ao fim dos quais os alunos deveriam conseguir comunicar-se com os surdos.

Os alunos interessados pelo curso foram os colegas de sala de aula de surdos, uma secretária escolar de escola inclusiva com alunos surdos, professoras e pessoas interessadas em

³⁸ Tradução livre de “Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions”.

serem intérpretes para ajudar a comunidade, a igreja. Os alunos têm interesse de serem intérpretes, conforme menciona a gestora:

(8)

DIRETORA FLORA: Assim, eu num, os meninos perguntam quando vêm fazer o curso de Libras. “Eu vou ser intérprete?” Eu falo, não, você vai se comunicar com surdos. (risos) Não necessariamente tem que ser intérprete.

Nas bases das teorias sobre identidade e discurso defendidas por Fairclough (2003a), podemos compreender que os alunos constituem uma identificação de si mesmos, assim como são identificados pelas outras pessoas. Neste último caso, associamos o interesse do aluno ao querer ser intérprete, pois ele quer ter proficiência em LSB e o reconhecimento por isso, pois sendo intérprete, todos verão o seu desempenho e a forma como ele está sendo útil para a comunidade surda.

A diretora lhes apresenta a realidade com expectativas reais. Quando ela diz “você vai se comunicar com surdos”, pressupõe-se que ser intérprete será uma consequência ou uma escolha. Em seguida, quando ela diz “não necessariamente” confirma-se essa pressuposição que é usada como estratégia (FAIRCLOUGH, 2003a), definindo uma situação que depende de determinados contextos, mas que o objetivo de ser fluente em Libras será alcançado.

Também na perspectiva de discurso e identidade, o excerto 9 pode ilustrar de que forma está havendo mudança discursiva e social voltadas para a educação inclusiva.

(9)

DIRETORA FLORA: Isso é bom pra entendermos o quanto eles se adaptam a nós, entende, então assim, um dos ganhos que eu vejo na escola, na questão da inclusão é que os estudantes que fazem parte do projeto de Libras eles têm uma tolerância muito maior na comunicação com os mesmos, mesmo que eles não sejam muito bons no uso da Libras, mas eles têm uma tolerância de entender os surdos porque eles estão vendo o quanto é diferente a, a gramática interna que eles têm.

A abertura do curso de Libras é uma forma de dar visibilidade ao surdo, além de favorecer a empatia por parte dos discentes. Estudar língua brasileira e sinais, como ressalta a diretora, envolve aspectos discursivos críticos, como a aceitação e respeito pela diferença, ao mesmo tempo que apresenta ao aluno ouvinte um novo olhar baseado no respeito, por compreender um pouco melhor sobre as dificuldades enfrentadas pelo surdo, tanto para aprender a língua portuguesa quanto para conseguir se comunicar na vida em sociedade.

Van Dijk (2015, p. 85) expõe que “o poder pressupõe conhecimento, crenças e ideologias, a fim de sustentar-se e reproduzir-se. O discurso mostra e comunica estruturalmente essas condições cruciais da reprodução para todos os níveis, dimensões e contextos sociais”. Os conhecimentos e crenças da diretora fizeram com que ela pensasse no curso de Libras como uma forma de inclusão do aluno surdo. A partir do momento em que o curso foi aberto, a professora de Libras e os alunos do curso começaram a fazer parte desse sistema de crenças e conhecimentos. Dessa forma, Flora evidencia o comportamento cidadão e solidário dos alunos do curso, conforme sua fala no excerto 9, na qual os alunos passam a ser mais tolerantes diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos. Ou seja, se o aluno não sair proficiente em Libras, ainda assim o curso foi pertinente em seus aspectos de prática social voltados para a mudança social, pois mesmo no início do curso foi possível ver a transformação em suas maneiras de pensar e agir em relação ao aluno surdo.

Diante dessa nova realidade no CIL Planaltina, o professor de inglês precisou de adequações em sua metodologia de ensino, dando preferência para aulas com conteúdos visuais e também para recursos tecnológicos assistivos.

Segundo a diretora, a professora Lorena possui uma metodologia diferenciada, como ilustrado em sua fala no excerto 10:

(10)

DIRETORA FLORA: O curso da, de Libras da professora Lorena, ele é, ele se diferencia dos outros cursos no sentido que os, em geral os cursos são assim, igual um curso de, de línguas, começa falando o alfabeto das Libras, né, como é que são os animais, como é que são as cores, o dela não é assim, desde o primeiro dia, ela começa analisando vídeos de surdos, todas as aulas são baseadas em vídeos de surdos e assim, alguns vídeos são vídeos que ela traz da internet, que ela tem uma coletânea de vídeos, outros ela faz com os meninos, usa os nossos surdos ou outros surdos amigos deles que são alunos dela, fazem os vídeos conversando e ela traz e os estudantes do curso de Libras analisam e aí eles vão anotando tudo que eles vão aprendendo, assistindo aos vídeos, todas as aulas são assim, são analisando vídeos mesmo.

A partir da fala da diretora, podemos compreender um pouco sobre as intenções da professora de Libras, sobre sua metodologia de ensino e sobre os seus objetivos diante do curso. Conforme a diretora, o ensino de língua de sinais é baseado no enfoque comunicativo, por isso ela não ensina primeiro o alfabeto e palavras descontextualizadas, ela acha importante o ensino de Libras que seja baseado em um contexto social. Almeida Filho (2009, p. 81) diz que “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e

experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”. Sobre a abordagem comunicativa, o autor diz que não se trata de um conjunto de regras ou técnicas, mas de ter a consciência de um ensino que tem como objetivo o foco no processo, levando em consideração aspectos de relevância social para o aprendiz, e não ater-se à gramática normativa como princípio norteador do ensino. A fala da diretora no excerto 10 ilustra que o ensino de Libras no curso da escola é apoiado nessa concepção de ensino definida pelo autor.

4.1.2. Aspectos linguísticos no discurso da diretora

Acopladas às análises sobre representações sociais, as análises a seguir serão baseadas nas categorias da ADC, segundo Fairclough (2003a, 2016), com o objetivo de explicar detalhes novos na fala da diretora ou esclarecer algum aspecto apresentado e analisado na macroestrutura, mas agora em um contexto microestrutural, tendo como base aspectos semânticos e semióticos. As categorias que serão usadas são: (a) Metáforas e comparações; (b) Intertextualidade; (c) Nominalização; e (d) Nomeação.

(a) Metáforas e comparações: a diretora utilizou de metáforas e comparações em algumas ocasiões para explicar determinadas situações. Em suas explicações, quando não tinha metáforas para que pudesse ficar claro o que ela queria dizer, ela fazia comparações ou dava exemplos. Essas estratégias de comunicação aproximam conceitualmente o locutor do interlocutor. Como preparam Lakoff e Johnson (2012, p. 48), as metáforas como expressões linguísticas são possíveis porque existem metáforas no sistema conceitual de todas as pessoas. Conforme alude Fairclough (2016), as metáforas não são meros adornos, elas são uma forma de comunicação, por algum motivo o discurso não foi expresso de outra maneira, pois as metáforas “estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimentos e crenças, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250).

(11)

DIRETORA FLORA:

[...] já havia assim muitas pessoas da comunidade pedindo né, ela já tinha contatos, porque têm muitos meninos surdos do Centro X, que é a escola onde ela trabalha no diurno e onde os nossos meninos também estudam né. Os nossos alunos aqui estudam de dia e eles falaram, “uns colegas nossos aqui que gostariam de aprender Libras, mas não tem um espaço pra eles aprenderem”, então foi, juntou a fome e a vontade né de comer.

(12)

A única coisa que o surdo precisa é se comunicar! Mas a comunicação para o surdo é como a muleta praquela que tem um problema na perna né, então é isso que as pessoas não conseguem, não

conseguiram perceber, a questão da inclusão para o surdo, ela é muito complicada porque a gente tem que difundir a Libras.

(13)

[...] a carência de intérprete é tão grande que eles vão colocar todos eles pra serem intérpretes, mas eles não têm interesse de ser intérpretes (os professores de Libras), tanto que a Lorena, como eu falei, é uma atividade extra dela, ela usa a carga residual dela na escola pra trabalhar o projeto. Ela brilhou os olhos, ela falou “que legal, porque eu quero ensinar Libras!” (falou sorrindo)

Ao utilizar a metáfora, ou figura de linguagem “*juntou a fome com a fome com a vontade de comer*”, ela associa a chegada de alunos surdos na escola, em turmas de inglês, juntamente com a intérprete de Libras/LSB, com a vontade de alunos ouvintes aprenderem a Libras para se comunicarem com seus colegas de sala surdos. Dessa forma, com a carga residual da professora, o curso de Libras passa a ser realidade, já que teve oferta e procura.

Quando Flora diz que “*a comunicação para o surdo é como a muleta praquela que tem um problema na perna*”, entendemos que ela se refere a uma necessidade básica, que sem a comunicação é complicado. Mas na verdade, a comunicação para o surdo é tão fundamental quanto para qualquer pessoa. Ela sabe disso, mas usar uma metáfora torna mais visual, mais palpável a situação, pois com as metáforas significamos a vida de diferentes modos (LAKOFF e JOHNSON, 2012).

No excerto 13 a expressão “*Ela brilhou os olhos*” indica o entusiasmo e interesse da professora/intérprete de Libras Lorena pelo curso. Os recursos semióticos também são importantes nessa conjuntura, pois a diretora se pronuncia sorrindo, ela fala com entusiasmo e com orgulho, tanto do curso de Libras, como da experiência da escola com alunos com deficiência. Há significação de imagens também no seu gestual.

Assim, “talvez seja a combinação particular de diferentes metáforas que diferencia os discursos”³⁹, como descreve Fairclough, (2003a, p. 132). Quando a diretora faz a comparação com a muleta para quem tem um problema de locomoção, ela se preocupa em dar um exemplo que caracterize alguma deficiência, explicando seu modo de acessibilidade. Ela usa do contexto da pesquisa para enfatizar a importância do ensino de LSB. Van Dijk (2015, p. 138) explana que “os discursos não só são formas de práticas interacionais ou sociais, mas também expressam e transmitem sentidos” e podem influenciar nossas crenças a respeito de uma minoria social. E nesse prisma ressalta-se o interesse e a intenção de Flora ao usar as metáforas e ao usar uma comparação que envolve necessidades específicas de uma pessoa com mobilidade reduzida. Ela

³⁹ Tradução livre de “It is perhaps the particular combination of different metaphors which differentiates discourses”.

precisava falar da entrada dos surdos associada à contratação da intérprete; do entusiasmo que tanto ela, quanto Lorena tinham com a abertura do curso de Libras; e da necessidade do surdo de se comunicar em suas relações sociais. Tudo isso foi descrito e enfatizado através do uso das metáforas e comparações.

(b) Intertextualidade: durante toda a sua fala, Flora utiliza a voz do outro para justificar-se, exemplificar e dar veracidade ao seu discurso, seja por meio de discurso direto seja indireto. Nos excertos 11 e 13 temos exemplos disso, primeiro com a fala reproduzida do aluno “*uns colegas nossos aqui...*” e depois com menção à fala da professora Lorena “[...] *que legal, porque eu quero ensinar Libras!*”.

Conforme Fairclough (2016, p. 146), “a representação do discurso é uma forma de intertextualidade na qual partes de outros textos são incorporadas a um texto e explicitamente marcadas como tal, com aspas e orações relatadas (por exemplo, “*ela disse*”)”. No caso da fala de Flora temos a presença, em vários momentos, do discurso direto, que assim como o discurso indireto, consiste em uma *oração relatada*. A diretora usa o recurso do discurso direto em sua fala constantemente, o que mostra que ela se apoia bastante nessa estratégia comunicativa, de dar voz a outros para se impor discursivamente.

Ao iniciar a “entrevista” com a diretora, percebi seu entusiasmo ao relatar a realidade de inclusão do aluno com deficiência em sua escola. Deixo entrevista entre aspas porque podemos considerar que o que se iniciou com a intenção de ser uma entrevista semiestruturada passou a fazer parte de “cadeias intertextuais” (FAIRCLOUGH, 2016), as quais tiveram início não com uma pergunta minha, mas com um relato espontâneo de Flora. Eu precisava direcionar a sua fala para o curso de Libras, mas apenas no minuto 18:47⁴⁰ tive essa oportunidade. Ainda assim, mais adiante, ela relata a experiência de um aluno autista de inglês, relato que dura em torno de 4 minutos.

Em síntese, em sua fala há relatos que exemplificam a inclusão no CIL Planaltina e respostas aos tópicos levantados por mim na perspectiva de uma entrevista semiestruturada, sendo essas duas manifestações de gêneros textuais representadas por cadeias intertextuais que contêm em toda a sua extensão, orações relatadas por meio de discursos diretos.

(c) Repetição: a repetição é usada por Flora para enfatizar suas ideias, mostrando a importância que ela dá ao assunto. Marcuschi (2006) faz um estudo sobre as repetições na língua falada. Conforme nos explica o autor, a repetição

⁴⁰ De 1h 08 min. 55 seg.

contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. Disso tudo resulta uma textualidade menos densa e maior envolvimento interpessoal, o que torna a repetição essencial nos processos de textualização da língua falada (MARCUSCH, 2006, p. 219)

Essa é uma concepção de repetição que, mesmo no âmbito de estudos estruturais da língua, nos proporciona um diálogo com a análise de discurso, trazendo concepções do uso social da linguagem. Temos abaixo alguns dos momentos em que Flora usou repetição de léxicos, no caso, de língua/línguas:

(14)

DIRETORA FLORA: Eu acho que não tem espaço melhor na Secretaria pra, pra que isso aconteça, e assim, é o local onde a gente discute línguas, a gente estuda línguas, a gente coordena falando sobre línguas né, então assim, a professora tá dentro desse universo[...]

(15)

DIRETORA FLORA: [...] na verdade a gente já tinha a ideia antes de termos surdos (risos), a ideia, ela surgiu, acho que antes mesmo da criação do Centro de línguas, a gente tinha interesse que o Centro de línguas tivesse, uma língua, mais uma língua que fosse a língua de sinais né [...].

Podemos compreender pela fala de Flora que o CIL é o lugar de aprendizagem de línguas, dessa forma, é o lugar em que deve ser ensinada a LSB, ou seja, aprende-se uma segunda, terceira ou quarta língua em um CIL. Libras faz parte desse contexto de ensino e aprendizagem. Isso já denota uma forma de inclusão.

Quando ela disse que tinham interesse em “ter outra língua, mas uma língua que fosse a língua de sinais”, ela deixa claro que o seu interesse na inclusão era voltado para a inclusão escolar e social do aluno surdo. Não é que eles queriam apenas uma outra língua na escola, mas que essa língua a ser ofertada fosse a Libras, com o objetivo de promover pensamento crítico sobre o processo de inclusão do aluno surdo. Isso percebi em outros momentos da fala da diretora, pois seu interesse é de que mais pessoas se comuniquem com os surdos.

Volto aos excertos 5 e 6 para exemplificar o uso da repetição para legitimar uma ideia: “O único espaço pra aprendizagem de língua é dentro da Secretaria de Educação e é no Cil”; “é a única opção”; “Não faz sentido o cil sem inclusão, é o único espaço onde se dá para fazer inclusão”. Como já visto, durante toda a sua fala há a recorrência dos termos única/único para marcar a importância do curso de Libras no CIL e sua singularidade. Mas também faz uso desse adjetivo qualitativo em outras ocasiões, como para privilegiar a necessidade do surdo em comunicar-se. Poderia parecer bastante generalista dizer que os alunos surdos não têm outra

opção para estudar uma língua estrangeira, mas infelizmente não é, conforme já explicado anteriormente. Dentro de Brasília, os CILs são as únicas instituições em que, hoje, os alunos surdos podem estudar com acessibilidade e a ênfase pela repetição se justifica⁴¹.

Em conformidade com Marcuschi (2006) entendemos da fala de Flora que o uso das repetições promove “maior envolvimento interpessoal”, o qual reflete sua intenção de enfatizar determinadas situações. Legitima-se o curso de Libras, o ‘nome’ do CIL Planaltina como sendo um CIL que promove a inclusão, sendo esse um mecanismo de protagonismo e agenciamento. É um envolvimento no intuito não só de explicar, mas também de convencer o interlocutor com base em uma coerência textual que inclui conhecimentos como diretora de um CIL, expressando esses conhecimentos que possui sobre determinada realidade escolar que é própria dessas instituições.

(d) Nominalização ou Impersonalização: Conforme Fairclough (2003a), a nominalização é um tipo de *metáfora gramatical* na qual o substantivo, sujeito ou objeto da oração, não é representado por uma pessoa, mas por uma entidade, um processo, uma oração que foi substantivada, podendo tratar de forma generalizada, seja para atribuir uma responsabilidade sem especificar alguém, seja para omitir a responsabilidade de alguém.

Nesse vértice, Van Leeuwen (1997) apresenta a representação dos atores sociais como personalização e impersonalização. No caso do excerto 16, há uma impersonalização, em que há a representação por meio de um substantivo que não tem características humanas. As impersonalizações podem ser de abstração ou de objetivação. Ocorre abstração quando os atores sociais são representados por uma qualidade que lhe é atribuída. E a objetivação, quando os atores sociais são representados por um lugar associado à pessoa ou à atividade a qual está relacionada. No caso do excerto 16 há uma objetivação. Conforme ressalta o autor, “a objectivação realiza-se através de uma referência metonímica” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 209).

(16)

DIRETORA FLORA: [...]a Secretária de Educação não entendeu o papel do professor de Libras e a Secretária estava, e toda a Secretária está, ela está desviando a função do professor de Libras.

⁴¹ Entrei em contato com quatro escolas de idiomas renomadas de Brasília, sendo três delas com filiais em todo o Brasil, para verificar o acesso e a acessibilidade de alunos surdos e de alunos cegos. Em nenhuma delas havia alunos cegos ou alunos surdos matriculados. Não tinham intérprete de Libras e nem adaptação de material para o braile.

A impersonalização na fala da diretora pode ser entendida como uma forma de generalizar para responsabilizar a Secretaria de Educação, pois ela acredita que o órgão é o responsável institucionalmente pela compreensão do papel do professor de Libras e, dessa forma, deveria contratá-los de acordo com o “verdadeiro” papel desses profissionais que personificam a Secretaria.

(17)

DIRETORA FLORA:

Tem pesquisas do professor Emerson que era do Cil do “N” que tá lá na Literatura (doutorado).

O Emerson Ferreira era professor concursado de Libras que estava no Centro X antes da Lorena.

Nós temos a Leandra e o Lisandro Silva, que dos três que nós temos (alunos surdos de língua inglesa), esses dois passaram no vestibular e fazem Letras Libras na UnB, A Leandra Monteiro e o Lisandro Silva, esses são dois surdos que estudam com a gente e hoje eles são estudantes de Letras Libras na UnB.

(e) Nomeação: A diretora tem o cuidado de nomear a todos que ela inclui em sua fala, os alunos, em sua maioria são citados com o segundo nome ou com o sobrenome. Os professores e profissionais que foram importantes no processo de elaboração do projeto do curso de Libras também são citados pelos nomes. Creio que posso associar essas nomeações às identidades individuais e como ela considera cada um que faz parte do discurso como importante. O ex diretor do CIL de Paranoá e o professor de Libras têm o mesmo nome, assim, ela usa nome e sobrenome para referir-se ao professor de Libras, ambos a auxiliaram na elaboração do projeto. O processo de abertura do curso de Libras precisa ser legitimado: cada ator social que faz parte desse contexto precisa ser citado, mas não de forma generalizada, e sim com uma identidade individual expressa. Conforme Fairclough (2003a), há escolhas nas representações dos agentes sociais, ou seja, dos participantes, e essas podem incluir ou excluir. Nesse caso há uma inclusão, cujo agente social foi nomeado devido a todas as questões apresentadas.

Tratarei a seguir sobre algumas preocupações da diretora em relação à continuidade do curso de Libras, incluindo nas análises a professora/intérprete Lorena e seus alunos participantes desta pesquisa.

4.2.A professora de Libras e os alunos: discursos e representações do surdo e de sua inclusão social

O curso de Libras no CIL Planaltina revela representações e discursos sobre a inclusão da pessoa surda. Através do grupo focal com os alunos, das observações das aulas e da entrevista com a professora foi possível identificar processos da luta contra-hegemônica a favor da inclusão do aluno surdo, tendo como principal instrumento a língua de sinais.

A professora Lorena é efetiva com carga de 40 horas semanais, no período diurno, e tinha, no momento das observações, contrato temporário no noturno, o que lhe trouxe, nesse horário, a incerteza da continuidade do curso de Libras. Como já foi explicado anteriormente, o concurso é para intérprete de Libras. A professora Lorena utilizou seu horário residual para ministrar as aulas do curso. Dessa forma, desde o início os alunos estavam cientes do interesse da escola em seguir com o curso, tendo 3 anos de duração, mas que isso poderia não ocorrer, pelo fato de a professora ser temporária. Assim, foram 3 semestres de curso, havendo agora a expectativa de sua continuidade em 2021, com o curso sendo um dos componentes curriculares.

No momento da entrevista feita no segundo semestre de 2018, a professora Lorena disse trabalhar com língua brasileira de sinais há 15 anos. Seu interesse pela língua de sinais ocorreu devido à investigação de uma possível deficiência auditiva de seu filho, com 3 anos na época, que não se comunicava com ela. Após vários exames constatou-se que seu filho não tinha deficiência auditiva, porém, ela já havia se adentrado na cultura surda e já estava aprendendo a língua de sinais brasileira. Ela procurou se aperfeiçoar e se profissionalizar, sendo hoje intérprete e professora de Libras.

Os alunos que frequentavam o curso eram de Planaltina e de cidades próximas e tinham como interesse se comunicarem com surdos próximos para: obter fluência e conseguir trabalhar como intérpretes; conseguir atender pessoas em seus trabalhos (professora e secretaria escolar); auxiliarem em suas igrejas; e obterem conhecimento. A partir do excerto 18 que traz uma fala da professora Lorena, iremos discutir sobre o perfil de alunos do grupo observado e sobre alguns dos objetivos dos alunos ao iniciarem o curso.

(18)

PROFESSORA LORENA: É o seguinte, no 1º bimestre, que eu avaliei assim, primeiro, o perfil que veio no 1º bimestre, no ano passado né, era já uma idade mais avançada. Realmente são perfis diferentes num é, igual eu te falei. Foi tanto que nesse ano, na seleção, eu já tentei pegar os mais jovens, porque tinha muito povo da igreja, muita senhorinha, mas eu trabalhei, lógico, mas não desenvolveu com nosso objetivo, né, de ser fluente, mas alguma coisa aprendeu.

Pela fala da professora Lorena sabemos que há um perfil de alunos em cada uma de suas turmas, assim como um perfil que ela almeja. Cabe destacar que o perfil, diferentemente das identidades (estilo), é um “retrato” como ator social, despidido da vinculação discursiva e/ou ideológica, a que o sujeito adere. É uma construção “de fora”.

O envolvimento de contextos referentes à igreja evangélica foi percebido nas aulas, pelas perguntas sobre sinais bíblicos, o que me fez ter a curiosidade sobre a religião deles. Dos alunos que continuaram no curso até o final do semestre em que a pesquisa foi realizada, apenas uma aluna disse não ter religião, todos os outros disseram ser evangélicos.

A professora disse que no início tinha “muito povo da igreja, muita senhorinha”, o que não condizia com o perfil que ela desejava. Conforme Penna (2001, p. 93), “a identidade social é uma representação relativa à posição no mundo social e, portanto, intimamente vinculada à questões de reconhecimento”. Após essa constatação refleti sobre as identidades sociais representadas naquela sala de aula e a quais as representações discursivas e sociais elas estavam relacionadas. Quando foi feita a pesquisa com o grupo focal, foi possível reconhecer essas identidades pessoais dos alunos que passavam a ser representadas socialmente, pois já não era uma voz apenas manifestando seus interesses em aprender Libras, e sim, uma sala de aula sendo representada coletivamente com objetivos relacionados à prática dentro da igreja ou mesmo fora dela, mas falando da palavra de Deus aos surdos, como podemos ver nos excertos a seguir:

(19)

RITA: mas é interessante que nessas situações que a gente percebe que as dificuldades das pessoas, até porque também tem a outra parte que do amor, é, da afetividade, então nós precisamos muito disso. Inclusive eu que sou evangélica, eu gostaria muito de transmitir isso através do amor de Jesus Cristo pela palavra de Deus que as pessoas consigam ter uma transformação de que é amar o ser humano.

(20)

GAEL: Então, eu já trabalho com Libras, mas meu trabalho não é remunerado porque é um trabalho dentro de uma igreja. Então, que que acontece, eu congrego em uma igreja chamada Assembleia de Deus de Sharon de Sobradinho. [...]Independentemente de qual seja a religião, seja candomblé, ou seja católica ou seja umbanda, qualquer religião que seja. Se não tiver intérprete de Libras não faz sentido nenhum o surdo né, ele também tem o direito de escolher uma religião, né. Então foi essa a necessidade.

(21)

ISABELLE: Então assim, eu também sou evangélica e pretendo assim, não só na igreja, mas fora da igreja também né, anunciar o nome do Senhor e o Evangelho.

As características relacionadas à religião deixam de ser pessoais e passam a ser sociais, pois a “identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros,

enquanto identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros” (DESCHAMPS e MOLINER, 2008, p. 14). Refletindo sobre essa realidade na sala de aula e conversando com a professora, em um momento antes de a aula iniciar, ela me explicou que há a Pastoral do surdo em uma igreja católica de Planaltina e que lá há aulas gratuitas para a comunidade, o que não ocorre nas igrejas evangélicas. Os alunos evangélicos que procuraram o curso de Libras viram uma oportunidade de serem úteis em suas igrejas em relação à comunicação com o surdo, principalmente por ser tratar de um curso gratuito.

A professora também traçou um outro perfil de aluno que ela objetivava ter: o aluno que se tornará intérprete. Temos aqui os excertos 22 e 23 para essa discussão.

(22)

PROFESSORA LORENA: No segundo turno desse ano, continua a primeira turma do ano passado, muitos desistiram, eu sabia que ia desistir e ficou três pedagogas, é ...dois alunos que vêm, mas não rende, e tem a secretária escolar que é muito boa, porque ela estuda, porque ela tem tempo, igual ela falou na última aula, porque ela tem tempo pra estudar. Então deu pra ver que desenvolveu. Essa segunda turma, é um perfil totalmente diferente, é muito mais jovens, são pessoas que tão fazendo, já fizeram ou estão fazendo em outro lugar Libras, assim, aqui dá pra ver, eu já consigo ver três intérpretes.

(23)

PROFESSORA LORENA: Mas, ó, os profes... o problema que tá é o seguinte, os intérpretes não são preparados e... os intérpretes não estão preparados, tem sala de recurso que não tá preparada, agora eu acho, eu vejo que só daqui a dez anos que vai ter uma sala de recursos decente, com gente assim, que é de Libras, é fluente em Libras que consegue... porque assim, eu já passei em vários colégios né. Tem professor de Ciências que tá na sala de recursos há dez anos e não sabe libras, enche o quadro de caba a rabo e manda o menino copiar.

Alguns alunos também veem no curso de Libras uma oportunidade de trabalho, mesmo que inicialmente a intenção fosse, ou ajudar na igreja, ou se comunicar com surdos próximos. “Os discursos podem ser vistos não apenas como modos de representação com um grau de comunalidade e estabilidade, mas como modos de representação que constituem pontos nodais na relação dialética entre linguagem e outros elementos da vida social”⁴² (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 126). Os modos de representação do discurso antes de iniciar o curso se relacionam dialeticamente com os modos de representação após terem contato com os discursos da professora Lorena sobre o curso de Libras e quais outras possibilidades ele pode trazer aos alunos, pois, além de proporcionar a comunicação com os surdos, também pode trazer a

⁴² Tradução livre de “Discourses can therefore be seen as not just ways of representing with a degree of commonality and stability, but such ways of representing where they constitute nodal points in the dialectical relationship between language and other elements of the social”.

possibilidade de trabalho. Essa visão da professora também está associada à sua visão sobre a quantidade e qualidade de intérpretes que existem. Ela se vê na obrigação de formar bons intérpretes, concebendo que o curso de Libras é agente de mudança social em vários aspectos e que atualmente há muitos desses profissionais sem fluência nas escolas.

Dos três alunos dos excertos 19, 20 e 21, apenas a Isabelle não tem o objetivo de ser intérprete e nem professora de Libras. Ela é secretária escolar e em um primeiro momento disse que sua aprendizagem seria para ajudar em seu trabalho com atendimento ao público, pois na escola em que ela trabalha há muitos surdos e ela se viu na necessidade de aprender a língua de sinais brasileira. Ela fez o básico 1 na escola em que trabalha e desde então a vontade de aprender Libras só aumentou. Pelo excerto 25 vemos que Nice se viu na necessidade de aprender Libras quando teve uma aluna que não se comunicava oralmente.

(24)

ISABELLE: Deu a hora do curso, tchau, tô indo pro curso, se vira, e era no horário de trabalho. Então assim, pra mim é muito gratificante, hoje eu já entendo alguns surdos, alunos antigos chegam lá, fazem né, calma, eu sou surdo, e eu, ah! Não tem problema, eu estou estudando. Você vê o brilho nos olhos quando você sabe. É igual você chegar num país estrangeiro e chegar lá você encontra um brasileiro, você fica feliz da vida porque alguém vai te compreender. [...]E agora eu quero só aprofundar o estudo pra ser fluente. [...]

Mas assim, eu penso porque eu trabalho com atendimento ao público, né, eu penso assim, em atender melhor ao meu público que tem muitos alunos surdos igual eu falei. Poder ajudar na rua também igual a Rita falou, né, muitas vezes a pessoa tem dificuldade. No hospital.

(25)

NICE: eu já tive aluno que ele teve paralisia cerebral e um lado ficou afetado, do corpo, ele ficou com sequela no corpo, até porque ele deveria ter uns 10 anos e também perdeu a audição. Então ele fazia a leitura labial e nesse momento que eu fui professora dele, eu me vi na necessidade de saber Libras.

Isabelle e Nice perceberam que precisavam saber Libras enquanto profissionais que tiveram e podem vir a ter contato com pessoas surdas. Dorta e Silva (2019) salientam que, as leis que incluem a LSB no cenário universitário é recente (2005), assim, muitos professores não tiveram contato com a língua de sinais na graduação e só se veem na necessidade de aprender Libras quando recebem alunos surdos, isso na melhor das hipóteses, pois, infelizmente, o que vemos é, mesmo diante dessa necessidade, a falta de preparação do professor para atender o aluno surdo. Quando se fala de preparação, não se inclui apenas a aprendizagem da língua de sinais, mas também “o reconhecimento das especificidades da educação de alunos surdos que acompanhe os desafios e potencialidades das tecnologias digitais” (DORTA e SILVA, 2019, p. 205).

O professor precisa adentrar na cultura do aluno surdo, conhecer o seu mundo, colocar-se no lugar dele e posicionar-se diante de uma realidade que lhe permita interagir com esses alunos (COURA, 2019). Vemos na postura de Nice e de Isabelle a vontade de aprender para incluir, porque é preciso se colocar no lugar do outro para reconhecer as suas necessidades. Isso fica explícito quando Isabelle traz a comparação “*É igual você chegar num país estrangeiro e chegar lá você encontra um brasileiro, você fica feliz da vida porque alguém vai te compreender*”. A cultura, as condições de existência e as relações sociais influenciam na construção de identidades (PENNA, 2001).

A partir do operador argumentativo de tempo na fala de Nice “*nesse momento*” temos o reconhecimento da aluna de que suas práticas precisavam ser transformadas para que seu aluno fosse realmente incluído. Ficou evidente que era preciso aprender Libras, como ela disse.

Ressalto o caráter crítico das ações de Nice e de Isabelle, por escolherem fazer a diferença no espaço escolar, por transformarem suas realidades vislumbrando a inclusão do aluno surdo de maneira efetiva, eliminando barreiras sociais. Porém, poderíamos falar em um engajamento social e político, conforme agem os intelectuais transformadores na perspectiva de Giroux (1987) se elas dialogassem com os demais profissionais com quem trabalham para que todos fizessem parte dessa proposta de inclusão, visando a luta pela melhoria na qualidade de vida de todos no ambiente escolar, deixando de agir isoladamente, com um objetivo pessoal.

O aluno Jonas e a aluna Paola também entraram no curso com uma perspectiva e seus anseios e motivações foram se modificando ao longo do processo de aprendizagem, principalmente pelo contato com a língua de sinais e seus aspectos sociais e culturais.

(26)

JONAS: pra mim eu não achava uma necessidade nós aprender Libras, entendeu? Uai, ele é surdo, ele vai tentar se comunicar com a gente da forma que ele achar melhor, ele viu que nós entendeu, tudo bem, até aí tudo bem. É, eu estudando no Centro X de Planaltina eu passei a conviver mais com os surdos na sala e daí veio a carência de eu querer me comunicar com eles, passar alguma ideia para eles e não conseguir. [...]Comecei a cursar (risos) Libras e me identifiquei, entendeu? Enquanto ao que convive mais eu, ele é um surdo analfabeto em ambas as partes, tanto em libras, quanto também no português, a vida dele foi só trabalhar. Hoje é, eu que introduzo, é, os sinais de libras para ele, introduzir no cotidiano da vida dele. Ensinar, entendeu? Mostrar o que que é, é introduzir, fazer com que ele possa a usar, não como antigamente, ele falava o negro, ele esfregava a mão e batia, tem nada a ver isso com o negro né. Então, e é isso gente. Hoje eu vejo libras também como um meio financeiro e na minha área onde eu trabalho, onde eu pratico esporte eu também vejo a carência de eu poder me comunicar com eles.

(27)

PAOLA: Bom, eu procurei o curso de Libras porque, primeiramente eu achava bonito, uma gracinha, era lindo, maravilhoso (risos de todos). É sério. Eu achava tão bonito que eu queria aprender né. Aí quando eu comecei né, vi a oportunidade de fazer o curso de Libras, sabia realmente que o curso era caro, então eu tive a oportunidade de fazer o curso né (gratuito) e percebi que era importante

realmente aprender Libras e a necessidade maior ainda, porque passava de uma coisa bonitinha, era uma coisa bem séria, é uma coisa assim que você via que eles tinham dificuldade, muita dificuldade dentro da sua casa, dificuldade assim pra ir num supermercado, então eles tinham dificuldade em tudo. Então assim, de uma coisa bonita pra uma coisa praticamente trágica né que você vê com o surdo né.

A fala inicial de Jonas representa a realidade da maioria das pessoas que não sabem Libras, inclusive aquelas que têm surdos próximos, como filhos, irmãos. Em seu entendimento o importante era haver a comunicação, mesmo que não fosse através de uma língua sistematizada. Além disso, coloca-se a responsabilidade da comunicação no surdo, afinal, como Jonas disse, “ele é surdo, ele vai tentar se comunicar com a gente da forma que ele achar melhor”. Porém, quando ele passa a conviver com surdos na escola, começa a enxergar a necessidade do uso da língua de sinais, pois eles se comunicavam através da Libras e a comunicação não ocorria de forma simples como ele havia mencionado, exigindo um esforço do surdo para que se mantivesse qualquer tipo de interação. Quando Jonas iniciou o curso de Libras ele ressignificou, recontextualizou as suas concepções sobre como deve ser a comunicação com um surdo, começou a entender que a língua de sinais auxilia nas práticas culturais e sociais e que ela inclui socialmente o surdo. Ele vai sistematizando seus conhecimentos dentro do âmbito da aprendizagem de Libras e, além de ver a LSB como um meio financeiro, começou a entender a importância dela no contexto social, por isso se preocupou em ensinar Libras a seu primo.

Na concepção de Fairclough (2016, p. 94), o discurso contribui para construir relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. As relações sociais entre Jonas e os surdos passaram a ser construídas de uma outra forma, o que modificou os seus conhecimentos e crenças sobre como se comunicar com os surdos. Inclusive passou a questionar determinados gestos que seu primo fazia, como “esfregar e bater na mão” para referir-se ao negro. Apenas haver a comunicação já não era suficiente para Jonas, era preciso inserir, de uma nova maneira, seu primo no mundo, ele compreendeu que seu primo precisava de uma língua para se comunicar.

Porém, como Jonas atestou, seu primo só trabalhou a vida toda. E muitos surdos nascidos em famílias carentes, sem estudos, passam por isso, não têm ninguém para lhes ensinar Libras como primeira língua e, na melhor das hipóteses, vai ter o contato com a língua de sinais na escola, aos 7 anos, ou, como é o caso do primo de Jonas, não foi à escola, sempre se comunicou por gestos com as pessoas e passou a vida trabalhando. Caiado (2006) fala sobre o ensino para o trabalho explorado, assistencial em relação ao cego, o que também ocorre quando

se trata do surdo. O surdo que não foi à escola, que não teve contato com a língua de sinais será apenas mão de obra para subempregos, como ocorreu com o primo de Jonas.

Nesse fluxo nos deparamos com a colonialidade em primeiro plano, para que possamos adentrar-nos nas interferências decoloniais do saber. Como denota Sousa Santos (2010), é preciso reinventar o passado para ressignificar o presente em direção à emancipação e transformação social. O diálogo esperado através da comunicação obtida no seio da globalização é desnorteado pela hegemonia desestabilizadora que gera exclusões. Sousa Santos (2010, p. 87) ainda adverte que isso ocorre devido ao “tempo de excesso de separatismo e segregacionismo” em que vivemos. Esse separatismo envolve a exclusão, mas também a energia emancipatória que deve romper com essa exclusão, na qual se inserem alunos com deficiência (e todos os demais grupos minoritários oprimidos).

O interesse inicial de Paola pela língua de sinais se confronta com seus anseios no decorrer de seu processo de aprendizagem. Primeiro houve uma “curiosidade”, justificada pela “beleza” que ela via em se comunicar com as mãos, o que não incluía um contexto crítico. Fairclough (2016, p. 95) propõe que “o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes”. Os conceitos e concepções de Paola sobre a língua de sinais foram sendo moldados, reestruturados, sua identidade como aprendiz de Libras também foi sendo redimensionada. A Paola que iniciou os estudos em língua de sinais foi sendo provocada pela realidade não tão pacífica e de resistência que o surdo vive. “Esse é um tipo de empreitada crítico-reflexiva entendida como demanda ética e política de pensar de outro modo, de desenvolver uma forma de resistência crítica e de ver outras possibilidades” (PENNYCOOK, apud FABRÍCIO, 2017, p. 36). A aluna passa a tornar-se “Outra” nessa pluralidade de identidades e de novos entendimentos sobre a inclusão da pessoa surda.

Há sofrimento, há resistência e luta no processo de inclusão do surdo. Suas dificuldades estão no convívio com a família, na ida ao supermercado, ao hospital. A língua de sinais começa a ser entendida como instrumento de inclusão para que se diminua a opressão, a invisibilização do surdo. Esse “ser invisível” está relacionado com “ser colonizado”, e esse deslocamento de lugar configura um movimento decolonial em que emerge a energia emancipatória a qual Sousa Santos (2010) se refere.

No próximo excerto também é possível entender o ensino de Libras como emancipador e fator de transformação social, remetendo a um raciocínio decolonial.

(28)

JONAS: Gente, é a primeira vez que eu me deparei com um curso de Libras, não tinha noção o que que seria isso, um curso de Libras. Sabia que era uma forma d'eu me comunicar com os surdos que antigamente falava até mudo né, sem saber que mudo saía som.

NICE: Não mudo, é o surdo né.

JONAS: É, são surdos.

ISABELLE: Mudo é quem tem problema na corda vocal, né. Eles não são mudos porque eles emitem sons.

Jonas soube do curso de Libras porque era aluno do curso de inglês e resolveu estudar Libras por ser gratuito. Mas como ele disse (excerto 26), “se identificou” com a Libras, inclusive deixou o inglês. Os conhecimentos dos alunos não se restringem em saber se comunicar em língua de sinais, é preciso adentrar-se na cultura surda, entender as necessidades dos surdos para que haja de fato inclusão social desse grupo, que é uma minoria linguística e social. A identidade e a diferença estão em constante disputa, não são processos harmônicos (SILVA, 2000). Quando se começa a conhecer o outro lado, o lado da diferença, entende-se sua luta e vários os aspectos que o tornam “diferente”. Antes de estudar Libras os alunos não pensavam sobre como poderia ser difícil uma ida ao mercado ou ao hospital. Começa a haver uma reflexão sobre a alteridade, sobre o processo de inclusão e sobre os aspectos linguísticos desse processo.

Silva (2000, p. 84) diz que “tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando”. Os alunos começam a refletir criticamente sobre a linguagem e sobre a língua, sobre termos adequados e por que determinados termos devem ser repensados, como o uso de surdo-mudo. Jonas, quando disse que não tinha noção do que seria um curso de Libras, revela que a aprendizagem vai além de se comunicar com os surdos, envolve disciplina, expressões, dificuldades de um grupo minoritário, falta de acessibilidade, falta de profissionais qualificados, entendimento equivocado sobre os surdos ao dizerem que são mudos.

Inicia-se um movimento de entendimento sobre a “identidade surda”. Woodward (2000, p. 27) argumenta que “as histórias são realmente contestadas e isso ocorre, sobretudo, na luta política pelo reconhecimento das identidades”. A identidade surda passa por esse processo de reconhecimento apoiado em sua história e luta política.

O aluno Gael também se mostra em processo de aprendizagem da cultura surda além de seus interesses de comunicação. Ele começa a entender o lugar de fala de cada um no processo de produção do conhecimento.

(29)

Gael: Aqui no DF alguns sinais são de uma forma, em São Paulo são de outra, no Rio é de outra, entendeu? Por esse motivo também ser uma língua viva. E outra, às vezes um sinal muito antigo, não se usa mais hoje esse sinal, esse sinal é modificado. Tem também um grupo de surdos na UnB que eles mudam os sinais. Por exemplo, às vezes um ouvinte cria um sinal, entendeu. Não é legal ouvinte criar sinal, sinal é pra ser criado entre eles na comunidade surda.

Entendemos pela fala de Gael que podemos apoiar os surdos, lutar com eles por um mundo com mais acessibilidade e mais equidade social, porém cada um deve saber o seu lugar no processo de inclusão. Tem-se uma representação colonialista no recorte do que é ser ouvinte, como explica Skliar (2005). O surdo é colocado em um lugar de subalternidade quando lhe fragmentam o poder nessa posição de quem pode e quem não pode criar sinais.

Gael entende que, como qualquer língua viva, a LSB também se modifica, porém, essas mudanças devem ser feitas por surdos. A hegemonia ouvintista não pode sobrepor seu poder sobre a comunidade surda (falante nativa). Como afirma Fairclough (2016, p. 98), “o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder”. No caso das relações de poder entre ouvintes e surdos, deve ser entendido que essas relações são transformadas e não mantidas ou estabelecidas pela hegemonia ouvinte. Os surdos têm capacidade de assumir a autonomia da produção de conhecimentos no âmbito da criação de novos sinais, pois isso envolve, além de conhecimentos sistematizados, vivência e processos que envolvem aspectos identitários. Podemos dizer então, conforme Skliar (2005, p. 26), que devemos primeiro conceber a representação dos surdos por eles mesmos e como eles “reconstroem o próprio processo de educação”.

Faz-se necessário assimilar que, por mais que haja ouvintes fluentes na Libras, que convivem diariamente com surdos, não há uma unidade entre surdos e ouvintes, porque não são os ouvintes que passam pelas dificuldades, pelas barreiras sociais. Sousa Santos (2010, p. 144), em consonância com esses apontamentos expressa que

a primeira ideia é que a diversidade e a pluralidade não têm ainda hoje uma expressão epistemológica adequada. Ou seja, a diversidade epistemológica do mundo não tem ainda uma forma. E isso é assim porque nos subterrâneos da diversidade e da pluralidade ainda corre o imperativo da unidade.

Os surdos precisam estar adiante no processo de construção do conhecimento da língua de sinais. Os ouvintes podem apoiar a luta dos surdos, ser a favor da inclusão social, do ensino de LSB e mover-se em prol de ações que deem notoriedade ao surdo. Mas deve ser mantido o

protagonismo do surdo no decurso dessas ações. Seja na criação de sinais novos, ou como é sabido nesse contexto, apenas um surdo pode dar um sinal à uma pessoa e ela o faz de acordo com suas características, sejam físicas ou psicológicas. Também podemos estender essas discussões para a docência em Libras, cuja preferência, pelos mesmos argumentos supracitados, deve ser de professores surdos, cuja L1 é a LSB.

O aluno Gael fazia outro curso de Libras concomitante ao do CIL, no qual ele estava no nível intermediário. Como ele mencionou, já trabalha como intérprete em sua igreja e pelas suas falas percebemos que ele busca conhecimento de todas as formas no que se refere à realidade do surdo. Além disso, ele é bastante exigente, tanto em relação ao seu desempenho, quanto de profissionais da área.

(30)

GAEL: Uma coisa ou outra que não tem sinal, não tem como o intérprete, ele rapidamente passar aquilo, aí como já mudou o assunto, aí ele já começa a interpretar o outro assunto. Esses erros eu já vi em todos os profissionais, em todas as interpretações que eu já vi da Câmara e do Senado têm erros, eles erram também. São profissionais muito bons, mas acontece esse erro na Libras, que a comunicação não é passada totalmente, ela é um pouco omitida.

Gael aponta como “erros” o fato de nem sempre o intérprete conseguir passar toda a informação ao surdo, seja pela velocidade que precisam interpretar, seja por esquecer/não saber algum sinal. Para ele, o justo seria que o surdo tivesse acesso à informação de forma integral e se isso não acontece é porque há “erros”. Ele legitima seu discurso argumentando que mesmo bons profissionais e em espaços institucionais como a Câmara ou Senado, cometem esses “erros”. O que não pode ocorrer - e que Gael está atento a isso - é o “abuso de poder” (VAN DIJK, 2015), privando o surdo de informações necessárias, mas que, por falta de comprometimento ou de conhecimento não são passadas ao surdo em uma interpretação. Pelo comentário de Gael, sua preocupação é mais exigente, pois ele entende que o profissional deve traduzir exatamente tudo para o surdo, não deve haver abreviação de informação, o que é relativamente complicado, devido, inclusive, às palavras que estão no discurso, mas não têm uma sinalização.

Deprendemos, dessa forma, que é extremamente necessário que o intérprete tenha competência para que em contextos de aprendizagem o surdo tenha o máximo possível de entendimento, havendo o máximo de aproximação possível do que realmente foi falado. Não me referirei como “erros”, mas como falhas que ocorrem por diversos motivos, um deles sendo a velocidade em que ocorre o discurso falado, que nem sempre dá a possibilidade da

interpretação ser bastante literal. Isso nos remete a mais uma adaptação na sala de aula, que é a velocidade com que o professor fala. Nas aulas não há interpretação o tempo todo, assim, o aluno acompanha explicações por meio de leitura labial, o que não é algo cômodo e nem fácil, conforme dito por todas as alunas surdas colaboradoras da pesquisa. É necessária uma sensibilidade do professor para atentar-se a tais detalhes.

Aliando esse ponto sobre a falta de sinal de algumas palavras, Gael continuou sua fala trazendo uma discussão sobre a realidade do ensino de disciplinas com vocabulários muito específicos, como podemos analisar no excerto (30):

(31)

GAEL: Acho que até intérprete de escola também, eu já tive contato com intérprete de escola e tudo que o professor tá ensinando às vezes, o interprete não consegue também passar. Igual muitos sinais de Biologia, na Biologia, nas Ciências, em matérias muito específicas não tem sinal, então o que que acontece com o intérprete de escola? Ele tem que ser muito amigo do surdo e pegar ele em momentos especiais pra ele ensinar ele. Então além de ser intérprete ele acaba se tornando também professor. Isso não pode, de acordo com o código de ética dos intérpretes, isso não é legal, mas e aí, o surdo vai ficar prejudicado porque ele não ouviu aquela situação, ele não consegue entender o conteúdo? É muito difícil você interpretar um conteúdo pro surdo, é muito difícil você explicar uma matéria.

Gael, ao mesmo tempo que mostrou um problema que os alunos enfrentam na escola quando se trata de disciplinas com vocabulário muito específico ou inexistente em Libras, também apresentou uma proposta de intervenção, uma possível solução que os professores encontram para auxiliar os alunos surdos. O que se coloca é que o AEE não seja uma “aula de reforço”, porém, como o aluno surdo fica prejudicado na sala de aula em casos como o mencionado, pela falta de conteúdos explicados, muitas vezes é necessário que o intérprete faça esse papel de professor, como Gael expôs, tendo, inclusive, que estudar em outros momentos, os conteúdos das disciplinas para conseguir ensinar aos alunos surdos. Da forma como Gael se expressou, fica claro que o papel da sala de AEE não é tão evidente e simples, pois há vários fatores que podem influenciar na relação dos professores com os alunos com deficiência e conseqüentemente, entre intérprete e aluno surdo (como tratado no Capítulo 1 e ainda mais explorado no Capítulo 7, analisando as entrevistas com as professoras das salas de recursos das outras escolas participantes). Tais percepções estão em consonância com Lacerda e Poletti (2009) quanto às atribuições do intérprete de Libras, considerando seu papel social, que vão muito além de estar em sala de aula interpretando.

No caso do intérprete da escola pública, ele também é professor, mas de uma disciplina específica. Como Gael expôs, ele tem que interpretar todas as matérias, ter conhecimento sobre

sinais específicos, os quais ele precisa pesquisar e também pensar na melhor forma de traduzir o conteúdo ao aluno. Nessa perspectiva, os intérpretes, sendo amigo do surdo, como ilustra Gael, se põe frente a uma pedagogia engajada, aos moldes de hooks (2013), pois essa relação indica bem-estar e confiança.

Quando Gael trouxe essas questões pude refletir sobre essas atribuições de um intérprete de Libras em uma aula de língua estrangeira. Na escola tem-se os/as intérpretes formados em uma determinada área, mas que interpretam as aulas de todas as disciplinas, inclusive as de inglês e de espanhol. Ou seja, um intérprete formado em Matemática interpreta as aulas de inglês, de Português, de Biologia, etc. Direcionando essa discussão para o/a intérprete nos Centros de Línguas, pude pensar na importância da formação do/da intérprete na língua ensinada ou não. No caso, a Libras é uma língua de apoio que será bem mais usada principalmente nos níveis iniciais. Após o aluno surdo ir ficando fluente na língua-alvo, seu contato com a Libras em sala vai diminuindo e a língua de sinais será suporte em contextos mais específicos, quando surgir uma dúvida de vocabulário, ou alguma explicação de gramática, fazendo-se traduções. Então, mesmo que o/a intérprete não seja fluente na língua estrangeira, sua presença é necessária e bastante eficaz. Claro, se o/a intérprete for fluente, o retorno é mais positivo, pois em uma língua como o inglês ou francês, que são mais diferentes do português que o espanhol, se o professor fala só na língua-alvo, a interpretação ficará comprometida pela falta de entendimento do/da intérprete. Por isso deve haver um trabalho em conjunto entre intérprete e professor.

Questões como as apontadas até aqui mostram que são muitos os passos a serem dados em favor da inclusão do aluno surdo, que ainda é prejudicado pela falta de sintonia entre as partes que compõem a estrutura escolar a qual o surdo está inserido. Para que os alunos adentrem em uma escola democrática e se tornem cidadãos ativos é preciso que a escola forneça “as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica” (GIROUX, 1997, p. 28). Mas se o aluno surdo fica prejudicado em sala devido à simplificação ou mesmo omissão de explicações de conteúdos, ele também ficará prejudicado em sua posição como cidadão ativo e preparado para a crítica. Por isso incluir é dar condições para que ele aprenda com equidade e com autonomia e seja capaz de se engajar no processo de ensino e aprendizagem, de ser partícipe, de se posicionar.

Nos momentos finais das discussões os alunos falaram sobre a criação de um dicionário de vídeo online, o que culminou em reflexões críticas sobre a realidade da maioria dos alunos surdos.

(32)

JONAS: Vamos ver onde você vai tirar a dúvida? Lá. Ah, o que que acontece, lá tem um sinal errado. Lá tem um sinal errado? Por isso está pra toda a comunidade federativa, entendeu? Digamos, um dicionário de vídeo online.

NICE: Boa ideia, isso mesmo!

Jesus: Eu vou trabalhar isso professora, vou começar a me especializar, o meu vai ser Prado.

PAOLA: Dicionário Prado.

GAEL: Esse dicionário já existe. Ele se chama Capovilla. [...]

ISABELLE: É. Mas esse dicionário Capovilla tem duas formas de você fazer. Igual aipim, macaxeira, que é de um jeito em um, de outro jeito em outro. São as variações, mas é sim padronizado. Não pode sair inventando, vou chamar assim, vou chamar desse jeito, né. [...]

PAOLA: Tipo assim, eles fizeram esse dicionário pra ajudar, mas é uma coisa que nem todo mundo tem acesso né.

NICE: Os surdos mesmo não devem nem ter.

PAOLA: É. Às vezes nem conhece esse material.

JONAS: Todo dia eu vou na biblioteca e vou trazer uma folha pra mim.

NICE: Muitos não têm condições financeiras.

Jonas pensou na criação de um dicionário online para facilitar, além da visualização do sinal, a atualização das palavras novas. Gael explicou que existe um dicionário de Libras, porém ele não é de vídeo, é uma compilação de três dicionários com imagens e descrições. Os alunos se animaram com a ideia de Jonas e ele disse que pensaria nesse projeto. Quase nada foi perguntado aos alunos nesse grupo focal, pois eles mesmos discutiam e já levantavam questões importantes no âmbito da inclusão social do surdo.

Os alunos têm uma representação do surdo e seu processo de inclusão baseando-se em resistências e lutas em contextos de emancipação social. A partir do momento que começaram a estudar Libras, passaram a refletir sobre as dificuldades dos surdos, como pode ser visto em alguns excertos, inclusive nessa discussão sobre a criação de um dicionário online. É questionado sobre o acesso dos surdos ao dicionário Capovilla, que é caro. Assim, também é possível compreender que nessa representação tem-se os surdos, ou os surdos com os quais eles convivem, como pessoas com pouco poder aquisitivo, pois, além de possivelmente poucos conhecerem o material, não têm condições de comprá-lo.

Nesse processo os alunos extrapolam a reflexão e se direcionam à reflexividade sobre as práticas. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 26), “a reflexividade é envolvida na luta social”⁴³. Primeiro eles discutem e entendem que é preciso um dicionário online, em seguida são tocados pelas dificuldades que os surdos enfrentam para adquirir materiais que são importantes para eles.

⁴³ Tradução livre de “Reflexivity is caught up in social struggle”.

Encerro este capítulo constatando que o curso de Libras no CIL Planaltina trouxe novos olhares para a inclusão social do aluno surdo, despertando interesses e promovendo reflexões críticas, tanto pela parte gestora, quanto pelos professora e alunos. Há uma mudança discursiva no decorrer no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, deslocando-os para um lugar de mais compreensão e empatia, no qual vislumbram promover acessibilidade através de seus conhecimentos em Libras/LSB. Dessa forma, entendemos que o projeto de Libras dá notoriedade aos surdos, propõe mudanças sociais na escola como um todo e caso seja implementado como disciplina curricular, conforme planos da gestão, será um grande passo a favor da inclusão social do aluno surdo.

5. A SALA DE AULA INCLUSIVA – O LUGAR DAS DIFERENÇAS OU DO OLHAR DIFERENTE PARA AS DIFERENÇAS?

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
(José Saramago – Ensaio sobre a cegueira)*

Tendo como base todos os participantes do processo de inclusão social do aluno com deficiência nesta pesquisa, trago no presente capítulo as análises dos dados gerados no CIL 02 de Brasília e no CIL Gama, cujas salas de aulas inclusivas de inglês e de espanhol contribuíram para que os discursos emanados pelas interações sociais mostrassem os contextos de inclusão do aluno com deficiência, especificamente alunos cegos e alunos surdos nessas escolas. Espero que as contribuições auxiliem na compreensão sobre de forma ocorrem essas interações entre os diversos atores sociais, para que assim possamos refletir sobre as mudanças discursivas e sociais desencadeadas no processo de inclusão e quais as representações da inclusão são enfatizadas a partir desses momentos de interações (ou não interações).

A sala de aula inclusiva tem sido a preferência na ação de inclusão escolar em escolas regulares em todo o país. Vários documentos de legais concordam que o aluno com deficiência deve ser matriculado preferencialmente na sala de aula regular, conforme o artigo 208 da Constituição e o artigo 4º do Título III da LDB. E isso é o que vem acontecendo nas escolas públicas, se não de todo país, mas do DF. E respaldo tais afirmações no próprio Censo de Matrículas de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), em que nos é informado o número de pessoas com NEE em cada CRE (Coordenação Regional de Ensino).

Pelo contexto da pesquisa foi possível depreender que a concepção de muitos dos participantes é que a inclusão escolar só ocorre se os alunos com deficiência estiverem estudando na mesma sala de aula que os demais alunos. Alguns pesquisadores também fazem escolhas teóricas que se aproximam desse limiar, ressaltando que a diferença em sala de aula é fundamental e hoje uma realidade que não há como ser ignorada ou anulada. Mantoan (2006, p. 26-27), nesse percurso, salienta que

precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem – como é próprio das escolas especiais.

A autora preconiza que a sala de aula inclusiva é o caminho mais acertado para transpor as barreiras da exclusão, da segregação. As escolas especiais para ela são esse lugar que impossibilita o diálogo das pessoas com deficiência com o restante do mundo, quando seria mais saudável que todos frequentassem o mesmo espaço de aprendizagem, para que as trocas efetivem um caminho menos solitário a ser percorrido pelas pessoas com deficiência e que todos se sintam acolhidos, partindo do entendimento de que todos são capazes de aprender.

Mas esse processo deve ser feito com cuidado e protegendo a parte mais frágil, pois, como é posto por Prieto (2006, p. 36), não se pode conceder o acesso sem se pensar na permanência desse aluno no espaço escolar. Muitas vezes o que ocorre é a escola se vendo na obrigação legal de matricular o aluno com deficiência, porém, sem que isso signifique que haja um “reconhecimento de sua igualdade de direitos”. É como a autora define o cenário de inclusão escolar das escolas públicas regulares: garantia de vaga aos alunos com necessidades educacionais específicas em classes comuns.

Conforme pesquisas de Góes (2009, p. 67), no caso da inclusão do surdo em salas de aula comuns, há uma baixa qualidade na interação entre surdos e ouvintes, não há adaptações no trabalho pedagógico, havendo muitas vezes uma “simulação de acompanhamento das atividades” por parte dos surdos, o que é muito grave e real, conforme observações feitas neste estudo. O surdo, para se manter na escola, acaba “fingindo” que está aprendendo. E aqui temos um diálogo com o que foi dito anteriormente sobre a preocupação apenas com a matrícula do aluno, ou seja, com o acesso em detrimento da acessibilidade.

Assim sendo, neste capítulo, dentre os significados do discurso, destaca-se o acional, pelas relações de interação entre os participantes, sejam elas aluno/aluno ou professor/aluno. Em contextos menores também são postos em evidência os significados representacional e identificacional, pois como nos informa Fairclough (2003a), esses três significados se justapõem no texto, eles permanecem em constante diálogo e ocorrem concomitante, mesmo que em alguns momentos, pela natureza do discurso, algum deles se sobressaia.

O que sabemos de todos os dados revelados e de todas as teorias que respaldam este estudo é que o caminho para a inclusão social ainda é longo e árduo para que o espaço escolar seja de fato acolhedor e o lugar da igualdade, da solidariedade e da construção do conhecimento para a cidadania. Conforme nos apresenta Mantoan (2006), o professor é um agente corresponsável desse processo, mas entendemos que não lhe deve recair toda a responsabilidade, seja pela desistência ou pelo baixo rendimento dos alunos com NEE, como vem acontecendo (GÓES, 2009). Há um sistema, cujas partes devem funcionar em sintonia, não há como haver efetividade de resultados se algumas das partes desse sistema simplesmente

não funcionam. Com base em Góes (2009), também podemos dizer que é um compromisso do sistema público e compreendemos que essas ações não são homogêneas, cada escola tem sua realidade e isso deve ser considerado.

A inclusão deve ser entendida como “um compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos” (PRIETO, 2006, p. 45). E há uma multiplicidade de significações (ou representações) dentro dessa “educação”, pois se abrange a ideia de oportunidade e equidade, de justiça e qualidade social. Esse é o modelo de inclusão em salas de aulas comuns que se almeja e se precisa ter.

5.1. O ensino de língua espanhola e a inclusão de um aluno cego

A sala de aula da professora Karen do CIL 02 de Brasília adentra em uma realidade que não deveria ser a exceção, mas a regra no ensino, seja ele público ou privado, que é o fato de ser uma sala de aula inclusiva, no caso, tendo como parte do grupo, o aluno Pierre, que é cego. Era uma turma de Específico 2, segundo semestre do curso, e a professora Karen foi professora de Pierre no Específico 1 também, o que já lhe trouxe um envolvimento e busca por melhorar a sua prática pedagógica para atender às necessidades educacionais específicas desse aluno. A professora Karen trabalhava no CIL 01 de Brasília, era seu primeiro ano no CIL 02 e foi em sua atual escola que ela teve sua primeira experiência com um aluno cego.

O problema social norteador das análises apresentadas nesta seção está nesse âmbito, da inclusão/exclusão do aluno Pierre, para que seja verificado em quais contextos ele está incluído em um ambiente de práticas transformadoras e em quais contextos ele se encontra em um lugar de não-pertencimento, de falta do reconhecimento de mais sensibilidade do outro.

Conforme nos aponta Silva (2000), “a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” (SILVA, 2000, p. 97). Dessa forma, podemos entender que a inclusão social do aluno com deficiência, esse, que se encontra sob o olhar da diferença e no lugar de quem é denominado como “outro”, é um problema que deve ser pensado em todas as esferas sociais, em especial, no ambiente escolar. A escola é o lugar em que esse aluno jamais deveria ter o espaço negado, ou, uma vez que obtenha acesso, espera-se que haja a preocupação com a conquista de sua autonomia, de meios acessíveis para que sua aprendizagem seja de qualidade.

Sob essa ótica, Matos (2013, p. 50, grifos da autora) nos diz que “o ideal da *escola para todos*, acordado por Estados do mundo inteiro na Conferência de Jomtiem (TAILÂNDIA,

1990), não pode ser redutor de *todos na escola*". Após o acesso é necessário que se tenha a preocupação com a permanência do aluno na escola.

Partindo para situações mais concretas vivenciadas na sala de aula da professora Karen, desde o primeiro momento percebeu-se a interação comunicativa entre professor/aluno e aluno/aluno. Esta última, mediada pela professora, o que é comum em aulas de línguas estrangeiras, em que um dos objetivos é a fluência oral no idioma estudado. Praticamente todas as aulas da Karen eram permeadas por essas práticas de interação, o que favorecia o ambiente de aprendizagem de Pierre.

No meu primeiro dia de observação, após a minha apresentação aos alunos, a professora falou com Pierre, que lhe dirigiu a palavra em espanhol. Os alunos adultos da sala também buscavam responder em espanhol, o que não acontecia com os mais jovens, que acabavam usando mais o português em suas interações. Em uma abordagem filosófica sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, Revuz (1998, p. 213) descreve que "falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais [...]. Não é raro que esse navegar mude e direção". Estudar uma língua estrangeira impulsiona que novas identidades emergam, ou mesmo que se (des)encontrem, aproximem-se ou se rechacem. Como pode ser visto a partir dos excertos a seguir e de suas respectivas análises.

(33)

PROFESSORA KAREN: La madre de Pierre es profesora.

PESQUISADORA: Sí, ¿Verdad?

PROFESSORA KAREN: ¿Cuál asignatura imparte tu mamá?

PIERRE: ¿Qué?

PESQUISADORA: Tu madre es profe de...

PIERRE: Es de ... masaje profesora.

PROFESSORA KAREN: ¡Interesante!

(34)

PROFESSORA KAREN: Es la primera vez que va a conocer la suegra y el suegro, ¿qué tipo de ropa van a poner? ¿Una minifalda y una musculosa?

OS ALUNOS DO FUNDO DA SALA: ¡Sí! (risos)

PROFESSORA KAREN: ¡No!

ALINE: Faz chapinha no cabelo.

PROFESSORA KAREN: ¿Qué va a ponerse si va a conocer el suegro y la suegra? A ver, e... ¿qué van a ponerse?

[...]

BRUNA: Sei lá uma roupa normal.

ALINE: A diario.

PROFESSORA KAREN: Interesante. Lo que usan todos los días. ¿Quién pensó algo más elegante? (risos, conversas paralelas)

É importante abordar as representações sociais e as identidades em contextos específicos de cada endogrupo⁴⁴ da sala de aula para que depois possamos associá-las à inclusão social do aluno Pierre, representando a inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de língua estrangeira.

No caso dos alunos mais jovens, eles se identificam uns com os outros e se reconhecem em suas posturas, inclusive de resistir em falar em espanhol na sala de aula. Pierre tinha 17 anos no momento das observações, mas tinha um comportamento que o acercava dos alunos adultos, como na postura de sempre se comunicar em espanhol com a professora (excerto 33). Aqui já enxergamos o primeiro distanciamento de Pierre dos alunos de sua mesma faixa etária, inclusive na aproximação quanto aos lugares em que se sentavam. Enquanto Pierre se sentava na carteira da frente, todos os demais adolescentes se sentavam no fundo.

A representação dos alunos adolescentes passa por uma ressignificação durante o processo de ensino e aprendizagem. A professora trabalhou o vestuário em uma aula e uma atividade do livro consistia em dizer em quais ocasiões as roupas ilustradas deveriam ser usadas. Como pode ser visto no excerto 33: ela não concorda com os alunos quando eles dizem que sim, iriam à casa do sogro e da sogra pela primeira vez, usando minissaia e regata, demonstrando que não esperava essa resposta deles. Assim, ela repete a pergunta sem citar exemplos de roupas e as respostas seguem sendo de acordo com a afirmação anterior, já que disseram vestir-se normal, como todos os dias.

Nessa conjuntura de relações de poder e posicionamentos ideológicos em que estão inscritas as práticas discursivas, Fairclough (2016, p. 126) argumenta que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”. A partir do excerto 34 percebemos o posicionamento de resistência da professora sob a égide da hierarquia, das relações de poder entre professor-aluno e ao mesmo tempo vemos o posicionamento discursivo e ideológico dos alunos, respaldado por suas próprias práticas sociais posicionadas no contexto situado de uma faixa etária específica.

Ainda analisando o excerto 34, podemos perceber o controle do discurso, em que a professora inicia uma discussão e, ao não concordar com a resposta dos alunos, usa de estratégias como refazer a pergunta sem citar tipos de roupas, “monitorando o estilo do discurso dos estudantes” (VAN DIJK, 2015, p. 67). O controle e o poder às vezes revelam determinados

⁴⁴ Um grupo de referência no qual pessoas se identificam por possuírem afinidades, características que os aproximam (VALSINER, 2015).

posicionamentos ideológicos, tanto do professor (de maneira geral) quanto dos alunos, o que não é fator para determiná-los como negativos. No caso da sala de aula em questão, não é possível perceber “abuso de poder”, mas uma tomada de controle que, mesmo em contexto de monitoramento, abre espaço para que o aluno se manifeste, ainda que contrário às ideias da professora. Mesmo com a percepção dessa abertura para uma pluralidade de posicionamentos dos alunos, Pierre sempre só participava quando a professora fazia uma pergunta especificamente a ele.

As representações sociais dos alunos sobre como posicionarem-se enquanto jovens podem ser entendidas quando Valsiner (2015) explica a tríade : (a) representações pessoais (do próprio eu); (b) representações de outros; e (c) representações impessoais (de todo mundo). Conforme o autor, os conceitos teóricos dessas representações ligam fenômenos sociais e pessoais “através das realidades das relações endogrupo” (VALSINER, 2015, p. 34). Essa tríade nos remete à formação de outros grupos dentro do contexto maior da sala de aula, cujas representações sociais se formam a partir: (a) da realidade do próprio grupo (representações pessoais); (b) dos demais alunos e da professora (representações de outros); e de forma mais genérica, (c) pela visão das demais pessoas, com as quais esses alunos não possuem nenhuma relação (representações impessoais). Os alunos adolescentes tinham uma relação com o seu grupo específico (um dos mundos sociais) que nos permite compreender que suas representações como alunos de espanhol fazem parte de um pertencimento a uma determinada faixa etária, a um determinado convívio social existente também na escola regular e a uma identidade de grupo.

Retomando a questão da relação de determinadas posturas semelhantes representadas pelos alunos adolescentes, podemos descrever as representações como: (a) de natureza convencional e (b) de natureza prescritiva:

(a) Natureza convencional: As representações convencionalizam nesse sentido, de definir, sintetizar um grupo por generalizações. Os alunos mais novos se sentavam no fundo da sala, quando a aluna Dinah chegou (ela veio transferida de outra sala), automaticamente se juntou a eles, já que ela se identificava com esse grupo. Moscovici (2015) explica que mesmo quando uma pessoa ou um objeto não se encaixe em um determinado modelo, acaba-se por “forçar”, insistir em sua redefinição para que ela/ele possa se encaixar em uma determinada categoria, inclusive para ser aceito ou compreendido pelo grupo.

(b) Natureza prescritiva: as representações são impostas a nós, elas são passadas de geração em geração e inconscientemente nos são transmitidas. Assim, podemos dizer que os alunos mais novos seguem um certo “padrão” já estabelecido. Por exemplo, como todo grupo,

esse de alunos da sala de espanhol também tinha um/uma líder, no caso, a aluna Aline. Ela era como um ponto de interação entre os demais membros do grupo. Esse era um grupo em que os alunos não queriam demonstrar ter interesse expressivo pela língua espanhola, o que também faz parte de um padrão de alunos que não queriam ser tachados como “nerds”, preferindo fazer parte dos grupos ditos “populares”. O aluno Pierre se destaca por suas excelentes notas, é extremamente tímido e tem uma deficiência, o que não está de acordo com os padrões do grupo de adolescentes dessa sala.

Em relação aos adultos, pode-se dizer que eles não têm grupos fixos, inclusive há alunos, como o Bernardo e a Taís, que não estavam em nenhum grupo e preferem isolar-se dos demais alunos, de maneira até extrema, como será possível perceber em outros momentos das análises.

5.1.1. *Bem, vamos, dá-me cá a mão*⁴⁵: Interação professora/aluno cego

Durante as aulas observadas, pude notar a preocupação da professora com o Pierre em alguns momentos da aula: se ele estava compreendendo; se havia conseguido fazer a tarefa; se estava acompanhado a explicação. Mas nas primeiras aulas, essa preocupação se misturava a um incômodo, devido ao livro de Pierre ainda não estar pronto. Em todas as aulas a professora perguntava a ele sobre o material didático, que só foi entregue pela professora Dalva após as avaliações do primeiro bimestre. Cabe observar que os livros didáticos são produzidos em braile para todos os alunos cegos da escola pela professora Dalva, a responsável pelo atendimento na sala de recursos. Antes das duas primeiras aulas começarem, a professora também me expôs essas preocupações, pois iriam trabalhar roupas, acessórios e cores, que para ela eram conteúdos muito visuais. Essas situações podem ser vistas nos excertos a seguir.

(35)

PROFESSORA KAREN: ¿Ya te han preparado Pierre? ¿Ya tienes el libro?

PIERRE: (Balança a cabeça dizendo não)

PROFESSORA KAREN: Todavía no. Porque hay que imprimir todo el libro, todas las unidades. ¿Quién puede decir qué contexto estamos estudiando? ¿De qué estamos hablando?

ALUNOS: Compras.

(36)

PROFESSORA KAREN: ¿Cómo está Pierre? Todavía no está con el material, ¿No? La profe pobre, ni está dormida, está viniendo mañana, tarde y noche para terminar este material de todos los estudiantes, ¿Sí? Pues yo creo que en la próxima semana ya debe tener ahí el libro. Después yo quiero preguntar a Pierre sobre el ordenador, si la profe tendría, por ejemplo, un archivo PDF de ese libro, ¿su ordenador consigue convertir todo para escuchar o tiene que poner otro programa?

⁴⁵ Os subtítulos deste capítulo em itálico são frases tiradas do livro “Ensaio sobre a cegueira” de José Saramago, exceto os das seções 5.1.3 e 5.2.3, que indicam o uso de uma língua estrangeira.

PIERRE: Sí

PROFESSORA KAREN: ¿Consigue? Ah, entonces yo voy a enviar porque yo tengo el libro en PDF. Voy a enviar a Sarah y Sarah envía al grupo que Pierre ya consigue tener antes que tenga el material en braille.

PROFESSORA KAREN: Sí.

(37)

PROFESSORA KAREN: Y Pierre falta la segunda unidad, ¿no es? (Braille). La profe consiguió la primera, falta la segunda. Está bien. Entonces Pierre va a completar. Hay una línea, Pierre, en el ejercicio, después de esta lista de cosas, cada uno tiene que pensar una cosa que hace que no está ahí. Una cosa que Pierre hace, que es una cosa buena para estar en forma. Qué cosa generalmente hace.

PIERRE: Hum, ¿hacer academia?

PROFESSORA KAREN ¿Ir al gimnasio?

PIERRE: Sí.

Segundo Fairclough (2016, p. 97), “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”. A professora demonstrava incômodo em ver Pierre sem o material em braile, devido às suas outras redes de práticas sociais. Também podemos compreender, a partir da relação entre a professora e Pierre, o discurso como prática ideológica, na qual o discurso da professora serve para constituir, naturalizar, manter ou transformar “os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98). A professora questionava sobre o material adaptado, mas ao mesmo tempo justificava a demora na entrega do mesmo com o fato de a professora Dalva ter muito trabalho. As práticas ideológicas que tinham por objetivo a transformação, acabavam mantendo-se, já que, para a efetiva acessibilidade nas aulas, Pierre necessitava do livro em braile.

No excerto 36 vemos que a professora tenta encontrar uma solução, como um livro digitalizado, para que Pierre acompanhe pelo computador. A partir de sua fala podemos perceber a tentativa de reorganizar a ordem do discurso. Enquanto se esperava que o livro impresso em braile ficasse pronto, Pierre não acompanhava a aula totalmente, dessa forma, é pensada uma alternativa para que ele pudesse participar das aulas. A professora lança mão de seu agenciamento e opera mudança. Na perspectiva da ordem do discurso, da recolocação ou repetição das falas, Foucault (2012) diz que

o comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma,

a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 2012, p. 24-25).

A professora, com sua repetição, tanto de indagar sobre o material, como de justificar a falta do mesmo, encontra-se nesse espaço de tentativa de redefinição do discurso, em que, ela queria demonstrar que compreendia a falta que o livro fazia, mas também queria deixar claro que havia uma explicação para isso. O dito estava inscrito em uma realidade que esperava-se ser mudada em breve. O que é dito não é novo, mas ela reitera esse dizer para mostrar o seu desejo de “realização”, assim como para posicionar-se ideologicamente em defesa dos motivos pelos quais o material ainda não chegou ao aluno.

Infelizmente não havia uma versão digitalizada do livro, apenas para a projeção do professor como slide, dessa forma, o aluno Pierre teve de esperar o livro impresso em braile, esse, que chegou ao final do bimestre, próximo à semana de provas.

A tentativa de interação de Pierre com outros colegas da turma, por parte da professora, nem sempre foi bem-sucedida. A professora, ao dividir as duplas ou trios para a apresentação do primeiro projeto oral do semestre, não encontrou com facilidade alguém para trabalhar com ele, conforme pode ser visto no excerto 38:

(38)

PROFESSORA KAREN: Todos ya van a escribir el diálogo ahora. Ella (Marcela) ya prefiere presentar la próxima clase. Escribe el diálogo hoy y ya presenta la próxima clase. [...]

TAÍS: Profe, ¿puedo hacer sola?

PROFESSORA KAREN: ¿Cómo va a hacer sola el camarero y el cliente?

TAÍS: Con fantoches.

PROFESSORA KAREN: Ah, ¿comprendieron? Ella va a hacer como teatro. ¡Lindo! Puede. ¿Todos comprendieron? ¿Quién ya sabe con quién va a trabajar?

ALINE: Eu. Yo.

PROFESSORA KAREN: ¿Son los tres? (Aline, Fábio e Hélio).

ALINE: Não, a Dinah faltou.

PROFESSORA KAREN: No Aline, es para hacer con quien está aquí, en la próxima clase vemos con quien van a hacer quien faltó. ¿Sarah y Pierre, puede ser? (Ela fica calada, já formou grupo com Gina e Carla). Taís, ¿por qué no hace con Pierre?

TAÍS: Yo tengo dificultad de fazer trabalho em grupo.

PROFESSORA KAREN: Por eso la profe va a ayudar para la comunicación. La gente es buena Taís, ¿sí? Y Pierre es buenísimo. ¿Por qué no hace Marcela, Taís y Pierre? Siéntate acá al lado (de Pierre) Taís, ya te sientas aquí, al lado de Pierre (Pierre está com a máquina braile).

(Os grupos se reúnem, todos começam a conversar, não dá para compreender mais a gravação)

(Marcela vai para o lado de Pierre).

(Taís não vai, escreve em seu caderno sozinha).

Tratava-se de um diálogo em um restaurante ou em uma cafeteria, em que um deveria ser o garçom e o outro, ou os outros, deveria(m) ser o(s) cliente(s). Não houve espontaneidade

na busca por alguém fazer o trabalho com Pierre, todos da sala foram formando seus grupos automaticamente e sobrou Pierre. A professora logo se posicionou para que alguém fizesse o trabalho com ele. Primeiro ela propôs a Sarah, talvez pela proximidade dos dois, mas ela já está em um grupo, depois, quando ela propôs que Taís fizesse o trabalho com Pierre, houve uma resistência justificada por sua dificuldade em fazer trabalho em grupo. De fato, essa aluna era reservada, não conversava com ninguém da sala, assim, não se pode afirmar que sua escolha por fazer o trabalho sozinha ocorreu por se tratar do Pierre.

A aula aqui, como um evento social em que práticas sociais são articuladas e recontextualizadas, apresenta a professora como mediadora de uma situação de conflito. Em sua posição de poder articulou os discursos para que o aluno Pierre tivesse alguém com quem fazer o trabalho, já que não houve a manifestação de ninguém nessa direção. A professora apresentou relações semânticas, sendo esse um trabalho do agente social ao construir significados (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 130) quando ela diz “La gente es buena Taís, y Pierre es buenísimo”, as escolhas semânticas são também parte de uma ordem de discurso que tentou convencer a aluna que não desejava fazer o trabalho em dupla.

O discurso concentra-se em sistemas semióticos, sendo assim, a linguagem não verbal também é entendida como texto cheio de significados (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Após a tentativa da professora de conseguir uma dupla para Pierre, houve uma negativa de Taís através do silêncio e do posicionamento de não sair do lugar e sentar-se com Pierre, como a professora pediu.

Esse posicionamento de Taís diante da situação trouxe aspectos discursivos de sua maneira de ser, de sua identidade. Conforme Fairclough (2003a, p. 159), isso está relacionado ao “quem você é, como você fala, como você escreve [...], a como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras”. A aluna justificou sua escolha por fazer sozinha, sendo uma dificuldade dela ter que fazer trabalho com outra pessoa, o que, em primeiro lugar demonstra como ela se identifica e posteriormente influenciando em um processo de identificação por parte da turma e da professora. Algo importante a se ressaltar é que, antes de a professora sugerir que Taís fizesse o trabalho com Pierre, ela já havia manifestado o desejo de realizar o trabalho sozinha, ou seja, ela não queria fazer nem com Pierre, nem com outro colega da sala. Portanto, dificilmente sua recusa poderia ser interpretada como movimento de exclusão.

Quando, enfim, Pierre conseguiu uma dupla para fazer o projeto oral, há algumas observações a serem feitas. A aluna Marcela se sentou com Pierre e ela tinha pressa em fazer seu diálogo, pois a apresentação dos dois deveria ser na próxima aula. Marcela escrevia em seu caderno, enquanto Pierre permanecia calado. Pierre ficava na expectativa de interação com

Marcela. Os outros grupos discutiam sobre o trabalho. A professora passou nas carteiras de Pierre e corrigiu o texto de Marcela. Após as correções, Marcela falou com Pierre, ela explicou o que escreveu. Não houve a participação de Pierre na construção do diálogo.

Nesse caso, por mais que seja compreensível a pressa de Marcela devido à apresentação ser na próxima aula, sua aproximação não ocasionou um processo significativo de interação e de aprendizagem para Pierre. Nesse caso também nos apoiamos no contexto semiótico, em que o silêncio (ou silenciamento) de Pierre demonstra que ele não estava participando do processo de construção do diálogo, o que resulta na falta de participação no processo de construção do conhecimento.

Em consonância com Wodak (2003), podemos expor que a linguagem obtém seu poder através do uso que as pessoas que detém o poder fazem dela. Por isso, sob o olhar da ADC é importante analisar de forma crítica a linguagem de quem possui o poder, ressaltando a perspectiva de quem sofre, de quem é submisso ao poder. Essa análise crítica sobre a linguagem de quem detém o poder precisa proporcionar reflexão e meios para que se acabe com as desigualdades. No caso do contexto apresentado, faz-se necessária a recontextualização das práticas, objetivando-se a efetiva participação de Pierre. Considera-se importante sua participação no processo de construção do conhecimento, pois essa é uma construção social e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem deve ser enfatizada (GIROUX, 1986).

Essa situação revela dificuldades reais que alunos com deficiência visual ainda enfrentam, mesmo que o projeto de inclusão seja posto em prática. A partir de Matos (2013, p. 56), podemos dizer que “a inclusão só pode ser entendida pela exclusão social, ou seja, no contraponto de sua intencionalidade”. Por meio dos contextos de exclusão conseguimos perceber os ajustes que ainda precisam ser feitos.

Na aula seguinte Pierre já tinha o livro, o que facilitou seus estudos, tanto para o projeto oral quanto para a prova escrita que estava em data próxima. Pierre e Marcela apresentaram seu diálogo (excerto 39). A apresentação foi muito boa, rica em vocabulário e Pierre, além de boa memória e boa pronúncia, também improvisou muito bem.

(39)

PIERRE: Buenas noches. ¿Puede traer la carta, por favor?

MARCELA: Claro, señor, aquí está. (Entrega o cardápio). ¿Qué va a tomar, señor?

PIERRE: Pues, traiga una cerveza, por favor.

MARCELA: Sí, un momento. Aquí señor, está su cerveza. ¿Algo más, señor?

PIERRE: Yo (pensa um pouco). Pues, ¿Puedes traer unas aceitunas y huevos rellenos?

MARCELA: Sí señor, claro. Aquí están. ¿Prefieres más alguna cosa para tomar y para comer?

PIERRE: Me trae una copa de vino y un bocadillo de tortilla y de patatas por favor.

MARCELA: Un momento. Sí señor. Aquí están señor.

PIERRE: Gracias.

MARCELA: ¿Prefieres más alguna cosa señor?

PIERRE: No, gracias. ¿Puedes traes la cuenta, por favor?

MARCELA: Sí, aquí está la cuenta.

PIERRE: ¿Puedo pagar con tarjeta?

MARCELA: Sí, 'per supuesto' señor. Por supuesto, señor.

PIERRE: Vale.

MARCELA: ¿Algo más señor?

PIERRE: No, muchas gracias. É, buenas noches.

MARCELA: Buenas noches señor, ade... adiós, que lo pases bien.

PIERRE: Adiós, gracias, igualmente.

(Levaram as "tortillas" e bebida)

Marcela levou as “*tortillas de patatas*” (tortinhas de batatas) para degustação. Na aula seguinte os outros alunos apresentaram e também levaram seus pratos e bebidas para degustação. No momento de provar os pratos a professora se aproximou de Pierre e explicou novamente os ingredientes e o nome de cada prato antes que ele provasse. Ivana ajudou a professora a servir Pierre.

Com esse projeto podemos ver um momento diferente de inclusão de Pierre, em que se valorizam o paladar e o tato, proporcionando a ele a oportunidade de conhecer comidas típicas do contexto hispano-americano e espanhol. É importante para a aprendizagem de um aluno cego o estímulo dos sentidos remanescentes (OLIVEIRA, 2014) e nesse caso, além do tato, o paladar auxilia Pierre a adentrar na cultura estudada. Nesse caso, o paladar auxilia a todos, mas muitos ali já conheciam vários pratos e às vezes só o visual lhes traz a compreensão do que seja aquela comida.

Nessa aula, enquanto os alunos apresentavam, Pierre tinha um leve sorriso no rosto, que se estendeu em alguns momentos de descontração, por exemplo, quando no diálogo, Marcelo saiu sem pagar a conta, todos riram, inclusive Pierre. Aqui também ressaltamos a importância da análise semiótica, em que as expressões, o sorriso de Pierre, demonstravam que ele estava interagindo e aprendendo com as apresentações.

O projeto oral se dividiu em duas partes. Depois da apresentação em duplas, a outra apresentação era individual e eles deveriam levar uma receita, descrevendo os ingredientes e modo de preparo, usando a forma impessoal do verbo (*se pican, se corta, se añade*). Pierre foi o primeiro a apresentar. A professora preferiu ir interrompendo a apresentação para fazer correções ou comentários, conforme mostra o excerto 40.

(40)

PROFESSORA KAREN: *Hum, ¡es un estrogonofe de carne! [...]*

PIERRE: *Una taza de caldo de carne, una taza de crema de leche; tres cucharadas de aceite vegetal. [...]*

PROFESSORA KAREN: *Lindo, Pierre. Está perfecto. Solo que tenemos que después poner en lugar de la estructura ahí del verbo, e... cómo sería ahí esa forma impersonal. En lugar de poner cortar, se corta, en lugar de poner, lavar, se lava, o se cortan, se pican, solo eso. Pero está perfecta la estructura. Es eso. ¡Muy bien! ¿Vale? Después, ¿cómo la profe puede hacer para ayudar? ¿Quieren tomar nota escrita de cómo sería cada verbo?*

PIERRE: *Sí. [...]*

PROFESSORA KAREN: *¿Sí? ¿Pierre puede utilizar un programa o la familia ayuda a leer lo que está escrito?*

PIERRE: *Cuando es foto yo pido para alguien para...*

PROFESSORA KAREN: *para decir qué cosa está aquí.*

PIERRE: *Sí.*

PROFESSORA KAREN: *Y si escribe un texto escrito, ¿ahí el móvil consigue?*

PIERRE: *Sí.*

PROFESSORA KAREN: *Entonces está bien, la profe va a hacer la fotografía y después va a escribir para saber exactamente qué cosa estaba para corregir el texto. Tienes que cambiar solo los verbos, la estructura de las frases está perfecta. ¿Vale?*

PIERRE: *Vale.*

A professora elogiou Pierre, mas explicou a estrutura verbal que era desejada para a construção do “modo de preparo”, que deveria ser com o uso do impessoal com “se” e não com o verbo no infinitivo como ele usou, pois eles estavam aprendendo aquela forma verbal. Dalva, a responsável pelo material em braile, ia entregando o material adaptado por unidades e essa parte ele ainda não tinha, o que pode ter prejudicado seu entendimento e preparação de sua apresentação. Na aula anterior Pierre tinha o material, mas nessa, do excerto 40, já não tem, pois a primeira apostila demorou muito a ser entregue.

Justamente pensando na necessidade de que Pierre tivesse esse material, a professora procurava saber como poderia ajudá-lo em relação ao material sobre o assunto, com as correções de seu trabalho, e ele lhe explicou que poderia ser por meio digital sim, pois a família o ajudaria. A professora tinha interesse em agir de forma que a aprendizagem de Pierre fosse autônoma (GIROUX, 1986), como pode ser visto em sua fala “*Y si escribe un texto escrito, ¿ahí el móvil consigue?*” E logo em seguida “*Entonces está bien, la profe va a hacer la fotografía y después va a escribir para saber exactamente qué cosa estaba para corregir el texto.*” Ela dava preferência à forma em que Pierre não precisasse da ajuda da família para estudar. Isso é pensar na inclusão, é modificar as práticas sociais a favor de uma recontextualização das práticas (VAN LEEUWEN 2008, CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Há um interesse em ressaltar o que Pierre fez de correto, ao invés de valorizar os erros quando ela diz “*Perfecto*”, “*Pero está perfecta la estructura*”. Em seguida, houve a correção, a explicação da parte gramatical em que se precisava fazer a correção. Essa correção não se encerrou naquele momento, ainda houve o envio das formas corretas para Pierre.

No processo de inclusão deve ser considerado que às vezes, em uma aula com um aluno com deficiência, o tempo gasto para uma determinada atividade ou explicação de um conteúdo pode ser maior. Em consonância com Matos (2013, p. 30) podemos dizer que, para que o aluno com deficiência aprenda é preciso respeitar suas peculiaridades e interesses, sua autonomia intelectual e seu ritmo. Infelizmente essas peculiaridades e esse ritmo nem sempre são respeitados, pois o professor tem conteúdos a vencer e muitas vezes dúvidas, descrições e/ou adaptações não são feitas. A própria professora reconhece isso, sabe que a inclusão de Pierre acaba sendo falha porque ele não tem todos os materiais adaptados.

(41)

PROFESSORA KAREN: ¿Cómo están haciendo ahí con Pierre?

GINA: Eu tô falando e ele tá anotando a frase inteira escrevendo as frases.

PROFESSORA KAREN: Ahí puede leer sin las respuestas. Pierre, ¿cuál sería la respuesta? Está escrito así, ahí discuten todos, ¿será que es así? ¿Cómo es?

GINA: ¡Ah!

PROFESSORA KAREN: Conjugar el verbo. ¿Cómo sería el pretérito perfecto del verbo ir?

Nessa atividade Pierre interagiu com sua dupla, realizou sua tarefa utilizando a máquina braile e respondeu oralmente à colega Gina. A professora foi mediadora dessa interação, explicando que Pierre deveria responder e que os dois deveriam discutir as respostas. Nessa aula houve uma mudança de atitude da professora, ela se preocupou com a forma com que Pierre estava participando da aula, se de fato ele estava aprendendo. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 17) fazem o seguinte questionamento que se encaixa nos momentos das práticas sociais da professora: “será que, em nossa atuação acadêmica, não haveria atos ou omissões em relação aos problemas sociais do nosso tempo?” Nem sempre encaramos os problemas de ensino e aprendizagem como problemas sociais. É preciso um olhar crítico dos professores sobre suas próprias práticas para que haja a mudança social em que se pauta a ADC. Em vários momentos das aulas, por mais que encontremos as falhas, seja por processos que geram a exclusão engendrados pelo sistema, seja pelos professores, demais alunos, ou pela gestão escolar, também há a postura crítica de reconhecimento do professor de repensar as suas práticas e agir motivados pelos frutos dessa reflexão.

5.1.2. *Se podes ver, repara: diversidade na sala de aula*

É na escola que os alunos, em seus diferentes contextos sociais e culturais, terão espaço para que aprendam, inclusive, a respeitar e saber conviver com as diferenças. A inclusão social no ambiente escolar implica muito mais que a presença do aluno em sala de aula, implica, sobretudo a sensibilização, o acolhimento e o provimento das necessárias condições para que o aluno tenha autonomia e alcance a aprendizagem com equidade (o que é diferente de igualdade) (BRASIL, 2018; MATOS, 2013).

Em vários momentos das aulas da professora Karen observei o seu interesse em promover a interação do aluno Pierre com os colegas e com ela. Em uma atividade, em que havia as imagens de muitos objetos e pedia-se que os alunos escolhessem um deles para presentear alguém, a professora pediu que descrevessem o que viam, conforme o excerto 42:

(42)

PROFESSORA KAREN: Entonces vamos a describir cómo son esas cosas, para que vaya pensando si algo de eso es interesante para Pierre.

Fica claro que foi pedido que fizessem a descrição para que Pierre pudesse participar da aula e não se sentisse deslocado, já que se tratava de uma atividade bastante visual, em que havia o nome de vários objetos e suas respectivas imagens e Pierre ainda não dispunha do livro adequado.

Sob essa ótica, Caiado (2006, p. 39-40) apresenta que a cegueira é biologicamente limitadora, mas socialmente não é,

porque a pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais. Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz.

É importante para a pessoa cega a interação social com o grupo para que a sua aprendizagem seja favorecida e, conforme explica a autora, inclusive as cores devem fazer parte da descrição. No caso do Pierre, ele possui lembranças de tudo, incluindo as cores, pois ficou cego aos 10 anos.

Quando a professora pediu para que os alunos fizessem a descrição dos objetos, eles disseram o tamanho, para que servia, a cor, e a professora complementou a descrição, para que ela ficasse mais completa, como ilustrado no excerto 43.

(43)

PROFESSORA KAREN: *¿Ya? A ver, antes de decir las respuestas, ¿quién puede describir los objetos que tenemos ahí? “ [...]*

ALGUMAS ALUNAS: *Frigorífico.*

PROFESSORA K: *¿Cómo es el frigorífico?*

BERNARDOA: *Frío.*

PROFESSORA KARENA: *Grande.*

ALGUMAS ALUNAS: *Grande.*

PROFESSORA KAREN: *¿Para qué sirve el frigorífico?*

BERNARDO: *Para conservar los alimentos.*

PROFESSORA KAREN: *Para conservar los alimentos. ¿Sofá, cómo es el sofá?*

GINA: *Frigorífico es mesmo que nevera?*

PROFESSORA KAREN: *Refrigerador, nevera o heladera. ¿Qué más que tenemos ahí?*

GINA: *Lo sofá.*

PROFESSORA KAREN: *El sofá. ¿Cómo es el sofá?*

ALUNOS: *Verde.*

GINA: *Para tres lugares.*

MARCELA: *Para tres personas.*

PROFESSORA KAREN: *Para tres personas, ¿tres asientos? ¿Cómo se dice eso que apoyamos la cabeza? Almohada. Esos que ponemos en el sofá, cojines, son los cojines. Ce-o-jota-i-ene. Cojín. (Ela escreve no quadro). De la cama se dice almohada, del sofá se dice cojín. [...]*

PROFESSORA KAREN: *¿Y hamaca? Comprenden que es hamaca?*

GINA: *¿Hamaca?*

PROFESSORA KAREN: *¿Les gusta acostarse en la hamaca? ¿Sí?*

GINA: *¿Por qué hamaca? (A professora não ouve)*

PROFESSORA KAREN: *Tienda de campaña. ¿Quién ya salió para eso? Para estar en un lugar al aire libre, de camping, ahí utilizó una tienda de campaña. ¿Ya?*

Esse é um meio de acessibilidade pedagógica para o aluno com deficiência visual: a descrição das situações e das imagens com o máximo de detalhes. O aluno Pierre, por não ter o livro ainda, encontrava um obstáculo para que sua aprendizagem fosse mais eficaz, mas essa era a preocupação da professora quando tentava adequar as atividades aos conteúdos em que Pierre seria prejudicado.

Provavelmente se o Pierre não estivesse na aula, determinadas práticas e escolhas de técnicas não seriam adotadas pela professora. Através das seguintes perguntas, feitas pela professora, podemos compreender melhor isso.

- “*¿Quién puede describir los objetos que tenemos ahí?*”
- “*¿Cómo es el frigorífico?*”
- “*¿Para qué sirve el frigorífico?*”

- “¿Cómo es el sofá?”

Para Foucault (2012, p. 32), há um interesse da descrição dos fatos de discurso, em que esses discursos têm a “possibilidade de descrever outras unidades, mas dessa vez, por um conjunto de decisões controladas”. Percebemos que, pela motivação através de questões que demandavam descrições, houve essa possibilidade de “descrição dos fatos de discurso” mencionadas por Foucault e, que provocam o conjunto de decisões controladas, ou mesmo o “contexto monitorado”, descrito por Van Dijk (2015).

As perguntas motivadoras ajudavam Pierre a fazer parte do contexto da atividade e a se inserir nas práticas com certa naturalidade, com as descrições ele pôde posteriormente interagir, participar da aula. As perguntas feitas pela professora, para motivar a participação dos alunos, poderiam ser feitas mesmo na ausência de Pierre, mas considerando que se tratava de objetos que possuíam as suas respectivas imagens no livro, não haveria a necessidade de se pedir uma descrição desses objetos.

A confirmação dessa atenção com Pierre acontece quando a professora soletra a palavra “*cojín*”, ela vai ao quadro e escreve a palavra, mas também a soletra pausadamente, o que aconteceu em vários momentos das aulas. No caso da palavra destacada, a professora quis enfatizar que a palavra é com “j” e não com “g”. Enquanto isso era visível para os demais alunos, Pierre precisava do auxílio sonoro que ela lhe dava.

Além de soletrar as palavras, a professora também repete o que seus alunos falam, sendo essa uma estratégia que também favorece Pierre, uma vez que nem sempre os alunos usam o espanhol corretamente (Gina: “*Lo sofá*”/ Professora: “*El sofá*”) , falam baixo, ou porque a professora quer confirmar a resposta, fixando o que foi dito (Bruna: “*Para conservar os alimentos*”. Professora: “*Para conservar los alimentos*”). Essa prática é constante em suas aulas.

As práticas sociais são moldadas a partir das relações na sala de aula. Um simples olhar para o aluno e a sua mudança de prática para que ele seja melhor assistido é um processo que se encaminha para a mudança social.

As práticas, ao tempo em que se perpetuam e se reproduzem, também se transformam. E embora essas transformações estejam diretamente relacionadas ao processo histórico – à realidade econômica, ao desenvolvimento social e à luta pelo poder – vale observar que uma das trincheiras é justamente o discurso, o recurso à linguagem como forma de representar as configurações no âmbito das práticas sociais, apontar contradições, propugnar por uma nova ordem e intervir na construção do consenso (MAGALHÃES, MARTINS E RESENDE, 2017, p. 136).

Nesse sentido, de compreender as práticas como transformadoras, é que podemos direcionar nossa atenção, fazendo referência às ações em sala que se voltam para o reconhecimento da diferença, mas com um olhar natural, aquele que não vem com a notoriedade da deficiência acima de tudo, é natural quando o outro interage sem se preocupar com as diferenças, em que não é nenhum sacrifício olhar para o outro e orientar as práticas para a compreensão de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma.

Contudo, nem sempre essa atenção acontecia, devido a uma série de fatores, entre eles, o tempo para terminar o conteúdo e a quantidade de alunos na sala de aula. Um exemplo é quando a professora leu a palavra “*hamaca*” (rede). Os alunos compreenderam o que é, pois havia a imagem, uma aluna até questionou por que se chamava “*hamaca*”. A professora perguntou se todos compreenderam, provavelmente só Pierre não compreendeu, por não estar com o livro, que estaria com a descrição. Ela até diz que é para “*acostarse*” (deitar), mas não explicou. No dia seguinte, antes da aula, falei com Pierre e lhe perguntei se ele tinha compreendido o que é hamaca e ele disse que não, eu repeti o que a professora disse, que era para a gente se deitar, mas ainda assim ele não compreendeu, em seguida, eu traduzi a palavra.

Nessa mesma aula, ocorreu uma situação equiparada à essa de “esquecer” que o aluno Pierre estava ali e é cego.

(44)

PROFESSORA KAREN: ¿Todos comprenden la diferencia entre bolso y bolsa? A ver. ¿Quién tiene bolso puede mostrar? Levantar la mano, tengo un bolso. (Eu levantei minha bolsa). ¡Eso! Un bolso. DAIANA: ¿eso es una mochila o un bolso (referindo-se à mochila dela)?
PROFESSORA KAREN: Mochila.

Nessa hora, houve uma preocupação por descrever o que era “*bolsa*” (sacola), mas “*bolso*” (bolsa) ficou claro apenas para os demais alunos que viram um exemplo de bolsa.

A partir da reflexão através das análises, compreendemos que a linguagem é um recurso que se sustenta na dominação, mas que também pode ser instrumento de luta e resistência para que os problemas sejam superados (FAICLOUGH, 2016). A reflexão na prática é um fator que possibilita o professor pensar as suas aulas em um contexto de interação em que todos se beneficiem nesse processo.

Em uma perspectiva de análise linguística, algo relevante a ser abordado é a maneira como a professora refere-se a si mesma. Raras são as vezes em que ela diz “Yo”, ou usa o verbo na primeira pessoa do singular. Majoritariamente ela usa a terceira pessoa do singular para fazer referência a si mesma, geralmente usando “*la profe*” ou mesmo “*la profe Karen*”.

(45)

PROFESSORA KAREN:

- *La profe puede poner en el correo, ¿puede ser?*
- *¿Quiere abrir el ordenador para poder leer? Y ahí la profe quita la máquina?*
- *[...] la profe ha dejado los equipos reunir*
- *Cada paso del proyecto oral la profe K ya está evaluando.*
- *[...] la profe después va a hacer con Pierre, va a participar, voy hablar bajo en el oído*
- *¿Y la respuesta que la profe le dijo?(Que ela havia dito ao Pierre)*

Para analisar esse uso, temos contribuições discursivas e linguísticas, mas também representacionais e identitárias.

De acordo com Benveniste (2005), quando tratamos da “realidade” à qual se refere *eu* ou *tu*, referimo-nos à “realidade do discurso”, em que *eu* “é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*” (BENVENISTE, 2005, p. 279). Nessa instância do discurso, faz-se referência ao sujeito que fala, conforme elucidada o autor. Entendemos que a professora Karen encaixa-se nessa análise, do *eu* na instância do próprio discurso. Porém, distancia-se de sua imagem de EU, ao se referir ao sujeito que fala como um não-EU.

Para Benveniste (2005), a terceira pessoa é chamada de “não-pessoa” e é “o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remetê-las a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva” (BENVENISTE, 2005, p. 282). No caso da fala da professora, em certos momentos observa-se a preocupação em marcar que essa terceira pessoa é ela, quando ela diz seu nome (*la profe Karen*), mas na maioria das vezes ela inclui a sua pessoa do discurso nesse enredo de *não-pessoa*, de *não importa quem*, tirando seu protagonismo, mesmo que essa não seja de fato a sua intenção.

Em alguns momentos, a referência a si própria é confundida com a terceira pessoa referente à outra pessoa, no caso, à professora da sala de recursos, o que aconteceu em alguns momentos de conversa com o aluno Pierre.

(46)

PROFESSORA KAREN:

- *La profe consiguió la primera, falta la segunda (unidade do livro impressa em braile para o Pierre).*
- *La profe pobre, ni está dormida, está viniendo mañana, tarde y noche para terminar este material de todos los estudiantes.*

No caso do excerto 46, compreende-se claramente que na segunda fala refere-se à professora Dalva, da sala de recursos. Já a primeira fala, como a professora refere-se a si mesma geralmente como “*la profe*”, podemos entender que pode ser ela ou a professora Dalva. Esse aspecto linguístico encontra-se na esfera dos estudos de ADC relacionados aos significados implícitos ou indiretos, o que inclui ambiguidades (VAN DIJK, 2003). Nesse caso, é omitida a clareza sobre o sujeito. Conforme Van Dijk (2003, p. 157),

desde um ponto de vista teórico, a omissão apenas é uma propriedade relevante de um discurso quando podem mostrar-se que a informação omitida forma parte do modelo mental, [...] ou é parte integrante de um conhecimento mais geral e compartilhado que resulta necessário ou que pode utilizar-se para produzir ou compreender um texto⁴⁶.

Sobre a ambiguidade na fala da professora Karen, há essa omissão que confunde o interlocutor sobre quem é o sujeito, apesar de não causar danos na compreensão do enunciado, do discurso.

O estilo é um meio de identificação, configurado como um modo de ser (FAIRCLOUGH, 2003a), assim, as escolhas lexicais, ou de se manifestar no discurso, possuem relação com as construções identitárias e com as representações da professora Karen.

Sublinho também a intertextualidade, no plano das análises linguísticas, a partir das observações e das gravações das aulas em áudio. A professora usava em sua fala sempre a fala de seus alunos para exemplificações, como discurso direto. Fairclough (2016) entende essa representação do discurso através do discurso direto como intertextualidade manifesta, pois trata-se de recorrer explicitamente a outros textos específicos (fala de outras pessoas) em um texto (FAIRCLOUGH, 2016, p. 158). Isso pode ser visto no excerto 47.

(47)

PROFESSORA KAREN:

- *no me acuerdo si fue del... de los niños que me preguntó ”Profe, ¿por qué uno es con plural y el otro es con singular”?*
- *¿quién dijo, “profe, tengo alergia”?*
- *Creo que en la clase pasada hablamos, “mejor día 05, profe, para que tengamos un poco más de tiempo”.*

⁴⁶ Tradução livre de “Desde un punto de vista teórico, la omisión sólo es una propiedad relevante de un discurso cuando puede mostrarse que la información omitida forma parte del modelo mental [...], o es parte integrante de un conocimiento más general y compartido que resulta necesario o puede utilizarse para producir o comprender un texto”.

Sempre que a professora traz a fala de seus alunos para o seu discurso, ela usa o vocativo “*la profe*” e sempre fazendo uso do estilo direto, como se fosse(m) o(s) aluno(s) falando, tratando-se de orações relatadas (*de los niños que me preguntó; quién dijo*) seguidas por uma representação do discurso (orações sublinhadas nos excertos). Trata-se de um estilo, de uma maneira de se comunicar com seus alunos. Mas, além disso, também de um recurso linguístico que facilita o entendimento dos alunos, sendo o uso do discurso indireto na fala, algo um pouco mais complexo. O último exemplo do excerto 46 ficaria assim no estilo indireto: “*Hablamos en la clase pasada que mejor día 05, para que tuviéramos un poco más de tempo*”. Nota-se o acréscimo do pronome relativo “que” e a mudança do tempo verbal.

5.1.3. Uma aula especial: “*La persona con discapacidad y sus derechos*”

A aula do dia 26-09-2018 foi muito interessante porque o próprio livro trouxe como temática de discussão “pessoas com deficiência”, ressaltando sua acessibilidade e seus direitos. A unidade tratou de saúde, trazendo discussões sobre atividades físicas, equilíbrio mental e alimentação. Pierre levou seu computador e assim que a aula teve início, ele o abriu em sua carteira. Isso teve grande relevância para sua participação nas atividades, pois ele participou, respondendo as atividades em seu computador. O uso do computador lhe traz acessibilidade, mas não é muito cômodo que ele leve em todas as aulas por ele andar de ônibus, o que torna perigoso e inviável, de certa maneira.

As questões que incitam a discussão na sala sobre a pessoa com deficiência, ressaltando seus direitos e a acessibilidade aparecem ao final da unidade, tratando também sobre a mulher lactante.

A partir das observações, optei por dividir as discussões em quatro momentos, sendo eles:

1. O que é deficiência?
2. Os direitos da pessoa com deficiência: a voz dos alunos
3. Os direitos da pessoa com deficiência: a voz de Pierre
4. Como promover mais acessibilidade?

As discussões foram motivadas pelas questões do livro, porém, a professora influenciou no direcionamento das mesmas de acordo com o seu próprio posicionamento e não de acordo com as pistas do livro.

Para melhor compreensão do contexto apresentado trago as atividades do livro que motivaram tais discussões.

Imagem 1 – Atividade sobre direito da pessoa com deficiência e das lactantes



Disponible en: <http://azaral-canarias.blogspot.com>.
Acceso el 11 de mayo de 2017. (Adaptado).



Disponible en: www.lacronicadeleon.es.
Acceso el 11 de mayo de 2017. (Adaptado).

29 (Enem 2014) As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

(Habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.)

30 (Enem 2015) A acessibilidade é um tema de relevância tanto na esfera pública quanto na esfera privada. A exploração desse tema destaca a importância de se

- estimular os cadeirantes na superação de barreiras.
- respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.
- identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.
- eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.
- facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos.

(Habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.)

setenta y cuatro

Fonte: PERÍS, E. M. [et al] **Gente única**. SANDES, E. I. A. (Org.) 1. Ed. São Paulo: Macmillan Education do Brasil, 2018, p. 74.

Imagem 2 – Atividade sobre a pessoa com deficiência e seus direitos

Situaciones especiales

28 En esta unidad, hemos visto guías para vivir sanos y más felices. En ellas hay orientaciones sobre alimentación, práctica de ejercicios, horas de descanso. Ahora vamos a leer dos piezas de publicidad con foco en dos públicos que necesitan atención especial: las mujeres que están amamantando y las personas con algún tipo de discapacidad. Pero antes contesta las preguntas a continuación.

- Para ti, ¿qué son personas con discapacidad?
 Respuesta posible: Las personas con discapacidad son las que tienen cualquier restricción o impedimento en la capacidad de realizar una actividad, como consecuencia de un deterioro que puede ser temporal o permanente, reversible o no (motriz, auditivo, visual, mental, psicológico, etc.).
- ¿Qué derechos de las personas con discapacidad conoces?
 Respuestas posibles: *atendimiento diferenciado y prioritario, etc.*
- ¿Qué podemos hacer para que vivan mejor las personas con necesidad de atención especial?
 Respuesta posible: *Respetar sus derechos.*

Fonte: PERÍS, E. M. [et al] **Gente única**. SANDES, E. I. A. (Org.) 1. Ed. São Paulo: Macmillan Education do Brasil, 2018, p. 75.

Momento 1 – O que é deficiência?

As discussões nos permitem formar o conceito sobre deficiência e sobre pessoa com deficiência a partir das concepções da professora e dos alunos, conforme nos aponta o excerto 48:

(48)

PROFESSORA KAREN: [...] Para ti, ¿Qué son personas con discapacidad?

ALINE: Una persona con una deficiencia.

PROFESSORA KAREN: Alice dijo una persona con DE-FI-CI-EN-CIA. ¿Qué más?

BERNARDO: Con alguna limitación.

PROFESSORA KAREN: Hum, con alguna limitación. ¿Qué más?

MARCELA: Con algunas necesidades especiales.

PROFESSORA KAREN: Con algunas necesidades especiales. ¿Cómo qué? ¿Cuál necesidad especial?

MARCELA: Con alguna... por ejemplo, atendimiento... para aprendizaje.

PROFESSOR KAREN: Atendimiento especial para el aprendizaje. Una necesidad especial para producir como nosotros. Está bien. ¿Qué más?

ALICE: Tiene que ser tratados de una otra forma para que puedan producir. Por ejemplo, hay una necesidad motora, yo no puedo poner una es...

PROFESSORA KAREN: escalera.

ALICE: escalera en el lugar que hay una persona con una necesidad motora. Tiene que tener otro medio para que la persona pueda ascender a los pisos y así pueda promover una igualdad.

PROFESSORA KAREN: hum, ¡Eso mismo! ¡Muy bien! ¿Alguien más quiere decir que comprende qué es discapacidad? ¡Solo algunas personas tienen discapacidad o todos tienen alguna discapacidad?

Andrea: Todos tienen, pero con clasificaciones diferentes.

PROFESSORA KAREN: ¿Quién puede decir qué discapacidad tiene? [...]

ALICE: Por ejemplo, yo no puedo consumir grasa porque tengo una discapacidad en el intestino.

FÁBIO: Tengo intolerancia a 'lactose'.

PROFESSORA KAREN: Entonces, profe, tengo una discapacidad, pues de alguna manera necesito algo especial, una alimentación, una dieta especial. La restricción a lactosa. [...]

SARAH: Tengo miedo de altura.

PROFESSORA KAREN: ¡Qué lindo! ¿Escucharon? Sarah ha dicho "tengo miedo a altura".

SARAH: Trocar una lámpara.

PROFESSORA KAREN: ¡Exacto! ¿Están escuchando? Cosas simples como cambiar una lámpara. Profe, yo no subo las escaleras. qué lindo la comprensión que ustedes tienen que discapacidad no es, por ejemplo, una persona que no puede andar, o Pierre, no puede ver, o una que no puede escuchar es discapacidad. Hay diferentes discapacidades que todos tenemos, alguna necesidad especial de algo para producir algo.

Esse primeiro momento de discussão traz as representações discursivas de deficiência, privilegiando um entendimento de deficiência como limitação, necessidade. A professora defende que todos têm algum tipo de deficiência, de forma que seja entendido que não há uma carga negativa para o termo, que é algo comum, natural de todas as pessoas. Mas ela acaba perdendo a oportunidade de tratar do conceito como ele verdadeiramente é, pois ter medo de

altura, de barata, intolerância à lactose não são deficiências no âmbito do que é tratado, nem nas leis e nem no livro. Aqui a manifestação discursiva ideológica aparece como apagamento das questões sociais e políticas das pessoas com deficiência. É a igualdade que apaga as diferenças e não sintoniza como política crítica de identidade. Ela ficou bastante tempo nessa discussão sobre todo mundo ter deficiência, só retomou ao tema quando o livro direcionou para as leis. Por exemplo, de acordo com o artigo 1, no Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como já descrito no capítulo 1, mas necessário ser lembrado para o entendimento do contexto apresentado, foi acordado que são consideradas pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2011a, p. 26). Seria interessante explorar as questões das barreiras e explicar por que quem tem intolerância a lactose ou quem tem medo de altura não se enquadra nesse conceito, não tendo direitos garantidos por leis nesse âmbito.

Nesse primeiro momento faltou a voz de Pierre. A professora o incluiu em outros momentos da discussão, porém, aqui poderíamos ter uma opinião de quem é de verdade considerado uma pessoa com deficiência, diante da lei, e de quem possui as necessidades de adaptações no ambiente e nos materiais pedagógicos.

Consoante o que foi exposto, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 132) expõem que o discurso do ‘outro’ é externamente imposto ou usado criativamente como um recurso para alcançar efeitos particulares (por exemplo, imagens particulares). Por mais que haja um diálogo aberto, com participação democrática, em que se respeita o pensamento do outro, a professora direciona o diálogo. No início os alunos usam expressões como “limitações, necessidades especiais, atendimento especial para a aprendizagem, promoção da igualdade”. Porém quando a professora pergunta “¿Solo algunas personas tienen discapacidad o todos tienen alguna discapacidad?” há uma mudança de direcionamento das discussões, conforme fica evidente ser o objetivo da professora. Alunos e professora querem deixar o entendimento de “deficiência” leve, algo comum.

Sob esse prisma podemos entender que houve uma recontextualização das práticas discursivas, em que, por meio do controle no âmbito do discurso a professora trouxe uma abordagem diferente para o que pode ser definido como “deficiência” no contexto da “pessoa com deficiência” e essa abordagem trazida é, na realidade, ideológica, pois há um apagamento da diferença.

Em um aprofundamento numa análise linguística com base na GSF, podemos dizer que a representação das pessoas com deficiência, no caso, participantes, é dada como “todos”, em uma análise geral da representação que a professora faz de deficiência. “A representação está associada ao conhecimento e por meio dele, ‘o controle sobre as coisas’”⁴⁷ (FAIRCLOUGH, 2003a, p.28, grifos do autor), assim, a professora se baseia em argumentações que envolvem as experiências dos alunos para representar o que é deficiência.

Nos dois casos apresentados, que representam o contexto geral das discussões, temos orações relacionais (quadro 6). Fuzer e Cabral (2014, p. 65), com base em Halliday e Mathiessen (2004), dizem que “as orações relacionais são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades”.

Quadro 9 – Participantes e processos

Participante	Processo	
1) Todos	têm	uma deficiência. (atributo)
2) Deficiência	(não) é	uma pessoa que não pode andar, ou Pierre que não pode ver, ou alguém que não pode escutar é deficiência. (oração projetada)

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, na segunda oração temos uma definição final da professora sobre o que é (ou não é) deficiência, destacando que não se deve associar a deficiência à falta de visão, de audição ou à perda dos movimentos das pernas.

Como pesquisadora em momentos como quando foi dito “*¿Exacto! ¿Están escuchando? Cosas simples como cambiar una lámpara. Profe, yo no subo las escaleras. ¿Quién más? ¿Alguien más?*” tive vontade de dar minha opinião, ressaltar a importância de voltar à discussão para o âmbito das pessoas com deficiência “de verdade”, considerando o sofrimento, as dificuldades dessas pessoas, as barreiras sociais que as impedem de ser incluídas. Foi possível um questionamento sobre minha contribuição como linguista, como analista de discurso crítica em questões que envolviam o reconhecimento das implicações políticas e ideológicas da linguagem como prática social, sob um olhar crítico (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017).

A linguagem, no âmbito da ADC é estudada como prática social e como enfatiza Wodak (2003), esses estudos se baseiam de modo particular em relações de linguagem e poder. A

⁴⁷Tradução livre de “Representation is to do with knowledge but also thereby `control over things”.

professora promoveu uma discussão que se desdobrou em uma reflexão sobre quem detém o poder, mostrou-se como influenciadora das respostas dos alunos, pois os alunos iniciaram em uma direção e logo mudaram, de acordo com seu questionamento.

No campo da educação inclusiva é preciso “considerar as singularidades para pensarmos em linguagens possíveis em contextos específicos e diferenciados. [...] Mas o cuidado com a linguagem certamente pode criar pontes” (MELLO e VIAN JR, 2019, p. 72). Em consonância com os autores, pensamos que a linguagem pode ser usada para diminuir as questões de diferença, de exclusão.

Momento 2 - O direito das pessoas com deficiência: a voz dos alunos (sem deficiência)

Nesse segundo momento de discussão enfatizou-se o direito da pessoa com deficiência. Alguns alunos demonstraram seus conhecimentos sobre o assunto:

(49)

PROFESSORA KAREN: Entonces vamos a leer acá (livro). ¿Qué derechos de las personas con discapacidad conoces? ¿Hay algún derecho? (alunos falam baixo) Una plaza para aparcar el coche, pero es específico. ¿Quién tiene derecho a una plaza específica?

ALICE: deficiente.

BERNARDO: Persona con deficiencia.

PROFESSORA KAREN: Persona con diferentes discapacidades. Algunas, como la que dijo Hélio no están aseguradas por la ley como atendimiento prioritario, ¿verdad? Por ejemplo, Sarah tiene miedo de altura, ¿hay un atendimiento prioritario para ella? Entonces hay unas que son reconocidas por la ley, otras no.

ALINE: Todo mundo ia tá na fila de prioritário (risos).

DAIANA: Descuento para comprar coche.

PROFESSORA KAREN: Ah, descuento en la hora de comprar un coche quien tiene discapacidad motora ¡Bueno! Porque el coche se hace más caro, pues tiene que ser un coche diferente, adaptado.

A questão 28, atividade (b) – imagem 2, questiona sobre os direitos da pessoa com deficiência que os alunos conhecem. É importante ressaltar as escolhas lexicais dos alunos. Alice, que participou das discussões anteriores, havia dito que não pode consumir gordura porque tem uma deficiência (usou *discapacidad*) no intestino. Ela usa “deficiente” para quem pode ocupar uma vaga específica e usou “*discapacidad*” para tratar de “deficiência” de modo genérico, como foi posto pela professora. Percebe-se a intencionalidade de Alice aqui. A todo momento a professora falou “*discapacidad*” anteriormente, e nesse segundo momento a aluna quis usar “deficiente” retirando a generalização de que todos tenham deficiência. Bernardo,

corrigindo sua colega diz “*persona con deficiencia*”, concordando com ela, mas usando a nomenclatura mais adequada segundo os documentos e discussões mais recentes sobre o tema. Bernardo, apesar de muito participativo de interagir no início do Momento 1, depois não se manifestou mais. Por seu posicionamento nesse segundo momento podemos entender que seu silêncio pode significar algo, pode ser revelador, já que ele não quis colocar quais seriam as suas deficiências/dificuldades/medos, mas não temos mais dados para afirmar algo a respeito.

Como salienta Fairclough (2016, p. 239), “como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras”; e essas escolhas não são individuais, pois estão marcadas pelas relações sociais e culturais em contextos mais amplos.

Momento 3 – O direito das pessoas com deficiência: a voz de Pierre

Nesse contexto de discussão houve a participação de Pierre, mostrando seus conhecimentos sobre os direitos da pessoa com deficiência em provas de concursos:

(50)

PROFESSORA KAREN: Para las personas con discapacidad. La palabra es un poco fea ¿no? Porque todos tenemos capacidad de hacer. Pero es un poco fea en español. Quiero preguntar a Pierre. Pierre, ¿Hay derechos asegurados para quien tiene discapacidad? Tú, ¿profe, yo tengo derechos asegurados?

PIERRE: Sí.

PROFESSORA KAREN: ¿Qué derechos Pierre tiene?

PIERRE: (Pensa um pouco). Si... tengo un... concurso... ¿Es así en español?

PROFESSORA KAREN: Sí, puedes decir concurso.

PIERRE: Yo ya ...

PROFESSORA KAREN: Ya está aprobado.

PIERRE: Sí.

PROFESSORA KAREN: ¿Y para la universidad, Pierre? Ya que estás en la secundaria, ¿sabes si hay algún derecho para ingresar en la universidad?

PIERRE: Sí, hay ¿cotas?

PROFESSORA KAREN: ¿Plazas? ¿Se refiere a “vagas”?

PIERRE: Sí.

PROFESSORA KAREN: Sí, ¿pero hace prueba? [...]

PROFESSORA KAREN: ¿Y cuando va a hacer la prueba, hay una ayuda?

PIERRE: Sí, hay un monitor... la prueba en braille.

PROFESSORA KAREN: Muy bueno.

PIERRE: Puede escribir en el ordenador o en la prueba.

PROFESSORA KAREN: ¡Vale!

PIERRE: Y también calculadora.

PROFESSORA KAREN: ¿Y el tiempo? ¿Hay tiempo adicional para hacer la prueba?

PIERRE: No, no hay más (tiempo que los otros).

PROFESSORA KAREN: No hay más. Muy bueno, porque Pierre, ¿está en el primero o en segundo año de la secundaria, Pierre?

PIERRE: Segundo.

A voz de Pierre apareceu nesse terceiro momento de discussão. A professora mostrou-se interessada em saber de que forma as pessoas com deficiência participavam de concursos ou de vestibulares. Pierre respondeu, mostrando ter mais conhecimento sobre as provas de vestibulares, por já ter participado do PAS, Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

A forma como Pierre se manifesta nos mostra particularidades de sua identidade como aluno. Primeiro ressaltamos seu interesse em aprender a língua-alvo, pois faz questão de sempre se comunicar em espanhol e quando não sabe alguma palavra, pergunta se está correto, ou pergunta como é na língua-alvo. A identidade está associada à forma de ser, mas também à forma de agir, sendo assim, ao analisar as identidades pessoais, também estamos falando de discursos, de agentes sociais, de engajamento e posicionamento no mundo (FAIRCLOUGH, 2003a). Pierre se expressa com poucas palavras e podemos dizer que ele não quer ou tem medo de errar, por isso responde com frases curtas. Contudo, na entrevista individual ele se posiciona da mesma maneira, ou seja, a sua maneira de se comunicar em língua materna também é com frases mais curtas.

Momento 4 - Como promover mais acessibilidade?

No último momento de discussão passou-se para as reflexões sobre o que ainda precisa ser feito em prol de melhorias na qualidade de vida de pessoas com deficiência. Evidenciou-se a acessibilidade para a pessoa cega. A professora fez questionamentos a Pierre, mais uma vez dando voz a quem convive diariamente com as necessidades de acessibilidade mencionadas pela professora e pelas alunas.

(51)

PROFESSORA KAREN: Está bien: (lê a última questão) ¿Qué podemos hacer para que vivan mejor las personas con necesidad de atención especial?

ALINE: ¡Ah! Como é que fala? Andar en autobús né? Andar en autobús las personas que no, 'veen', é.

PROFESSORA KAREN: Que no ven.

ALINE: Eu só não sei falar em espanhol, mas é o seguinte, tem muita gente que desce do ônibus, que são deficientes visuais, aí eles descem, tipo.

PROFESSORA KAREN: Bajar las escaleras del autobús solos.

ALINE: Sim, aí tem gente que ajuda, mas tipo, é muito difícil para eles. Às vezes não faz barulho pra eles saberem se parou ou não, aí tem vários carros que passam. Todos os sinais tinham que ter aquele barulhinho, sabe. E, que mais? Y semáforo, não sei se é semáforo em espanhol.

PROFESSORA KAREN: Semáforo con sonido.

ALINE: Ia até sei lá, dar emprego, sei lá. Pessoas que ficassem na parada.

PROFESSORA KAREN: Voluntarios.

ALINE: *Pessoas que, sei lá. Eu trabalho em empresa que tem três deficientes visuais que têm que pegar um ônibus, aí fica uma pessoa lá (na parada).*

PROFESSORA KAREN: *En nuestra escuela tiene un proyecto que Sarah participa, Ivana también ayuda a Pierre, ¿no es? Que es eso de ir hasta la parada de autobús y Sarah siempre acompaña Pierre.*

SARAH: *Sería ideal que todas las escuelas, que todas las empresas tuvieran un “hombre amigo”.*

PROFESSORA KAREN: *Y que en las paradas de autobús tuviera el itinerario en braille. Pierre, para saber si va no sé, hasta la estación central.*

ALICE: *En el metro hay una persona que acompaña los deficientes.*

PROFESSORA KAREN: *¿Ya utilizaste el metro, Pierre?*

PIERRE: *Sí*

PROFESSORA KAREN: *¿Y es verdad que hay una persona?*

PIERRE: *Sí.*

PROFESSORA KAREN: *¿En los autobuses comunes no hay?*

PIERRE: *No.*

PROFESSORA KAREN: *Eso de peros, no sé, pero ¿ya tuviste alguna experiencia de perro? ¿De animalito que acompaña?*

PIERRE: *No.*

[...]

CARLA: *Hay toda una preparación.*

Para terminar, a professora pediu que os alunos respondessem à letra (c) da questão 28 (imagem 2), que pergunta sobre o que pode ser feito para que as pessoas com deficiência vivam melhor. A aluna Aline participou da discussão, porém, como não conseguia se expressar em espanhol, falou em português. Nesse caso, como se tratava de um assunto de grande relevância social e de interesse da professora, ela permitiu que a aluna falasse em português. Sendo o ensino uma forma de emancipação social que apresenta “a necessidade dos estudantes questionarem criticamente suas histórias e experiências íntimas” (GIROUX, 1986, p. 199), é válida a participação da aluna relatando sua experiência pessoal que envolve o tema em debate, assim como possíveis soluções para problemas de acessibilidade, mesmo que se trate de uma aula de língua espanhola como L2. Textos têm efeitos causais, produzindo mudanças sociais (FAIRCOUGH 2003a, p. 8), outro motivo para valorizar a fala dos alunos em contexto de discussões mesmo fora da língua-alvo.

Posso dizer que os alunos têm conhecimentos sobre as necessidades no campo da acessibilidade das pessoas com deficiência. Aline trabalha com pessoas cegas e percebe algumas dificuldades dentro dos ônibus; Alice sabe que há alguém para ajudar as pessoas com deficiência visual nas estações de metrô; Carla sabe que é preciso uma preparação para que se tenha um cão guia; Sarah sabe da importância de alguém para ajudar alunos com deficiência visual nas escolas e nas empresas, que as pessoas deveriam ser mais proativas.

Nessa aula, vários discursos sobre a inclusão puderam ser entrelaçados, e mesmo aqueles que não se manifestaram, ouviram as experiências e opiniões dos colegas. Estar em um

ambiente em que foi possível dialogar sobre contextos referentes à pessoa com deficiência e principalmente, sobre questões relacionadas aos seus direitos e à acessibilidade já foi um evento social em que as práticas sociais se puseram em um lugar de privilegiar o processo crítico de ensino e aprendizagem.

O papel social da linguagem pôde ser destacado e alinhado aos conceitos emancipadores de educação, conforme salienta Giroux (1987) e hooks (2013), o trabalho configurou-se em um “discurso da possibilidade”. Foi tecido um diálogo envolvendo desde o problema social (a falta de acessibilidade para as pessoas com deficiência) até a reflexão e resolução do problema, dando destaque à pessoa com deficiência visual. E ainda nesse contexto crítico de aprendizagem que se adentrou na sala de aula, foi importante ouvir Pierre, mesmo considerando-se que ele poderia ter dito mais sobre propostas de acessibilidade que envolvem sua vivência como pessoa cega. Foi possível encontrar a linguagem associada ao poder através da influência da professora diante do direcionamento das discussões. As escolhas lexicais, tanto da professora, quanto dos alunos, também evidenciaram posicionamentos críticos diante do processo de inclusão da pessoa com deficiência, sempre havendo referência à pessoa cega.

5.2. O ensino de língua inglesa e a inclusão de um aluno cego

A outra sala de aula inclusiva do CIL 02 de Brasília a ser retratada na análise tinha a professora Beatriz como regente, atuando com a língua inglesa. Ela também é pesquisadora e estava afastada, até o ano anterior ao da pesquisa, para realizar o doutorado. Foi sua primeira experiência com aluno cego. A sala de aula em questão iniciou-se com 20 alunos e terminou com 17. Além de Ian, aluno cego, havia na sala outros alunos que requeriam atenção da professora, como é o caso do Iago, que tem autismo e de outros alunos que apresentavam condutas que atrapalhavam a aula constantemente, além da dificuldade de aprendizagem de outros. A atenção principal é na interação e ações no âmbito da inclusão do aluno Ian, que é cego, observando os aspectos discursivos que o colocam como agente autônomo de seu processo de aprendizagem, além de ressaltar as interações entre os demais participantes da sala de aula e o modo como essas relações são favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem/inclusão dele nas aulas de inglês em contexto de L2.

Durante todo o semestre, em todas as aulas observadas, a professora Beatriz introduziu Ian nas discussões das aulas, colocou-o em contato com diferentes colegas e o chamou para participar das atividades com leitura de textos ou respondendo às questões. Era nítida a

preocupação da professora em fazer com que Ian participasse das aulas e tivesse o maior contato possível com os demais alunos.

Cada sala de aula possui suas peculiaridades e ter um aluno cego em sala, para que se obtenha resultados de aprendizagem satisfatórios para esse aluno, é preciso modificar a sua dinâmica, o seu ritmo, as suas escolhas. É preciso mudar para intervir para que aqueles que se encontram em desvantagem adentrem um cenário de mudança discursiva e, conseqüentemente, de mudança social (FAIRCLOUGH, 2016).

Um fator de prática inclusiva existente na aula da professora Karen (seção 5.1), mas que não ocorria nas aulas da professora Beatriz, é a participação de Ian nas atividades escritas. Ele não usou durante as aulas, nem o computador, nem a máquina braile. Apenas foi usada a máquina uma vez, para realizar a atividade do projeto “*Hands for Peace*”, ao final do semestre, em que os alunos tinham que escrever o que era paz para eles (será mostrado um pouco mais sobre esse projeto posteriormente). A professora perguntou a Ian como ele fazia em relação às atividades escritas, porém, reiterando o que foi dito, não foi usada a máquina braile como material de acessibilidade para ele.

(52)

PROFESSORA BEATRIZ: Yes. Complete the sentences with the correct adverbs of frequency so they are true for you. Guys, the answers is wi'll very because there are true for you, tem que ser de verdade pra você, como somos diferentes... Você quer que eu escreva aí? Como é que você faz? (pergunta para Ian).

IAN: Eu faço na máquina.

PROFESSORA BEATRIZ: Tá bom. Agora eu quero que você me responda oralmente. Tá bom? Então, como é que vai ficar a primeira?

A professora sabia a forma com Ian participava das atividades escritas, ou seja, fazendo uso da máquina braile, mas não mudou suas práticas, talvez pela falta de praticidade, pela questão do tempo gasto para esse fim ou pelo barulho da máquina. Infelizmente faltou acessibilidade e promoção de autonomia para Ian em relação às atividades escritas. Ele desenvolvia a habilidade da escrita apenas fora da sala de aula, durante todo o semestre.

É necessário haver as devidas adaptações e vencer o conteúdo programático não deve sobressair à qualidade de ensino para todos e não apenas para a maioria. Para que o processo inclusivo seja efetivo é preciso “considerar a perspectiva daquele que vive o desafio da diferença devido às suas necessidades individuais especiais” (MELLO e VIAN JR., 2019, p. 60). A partir do momento em que se sabe que a máquina braile faz parte do seu contexto de aprendizagem é necessário utilizá-la em sala de aula.

Quando a professora diz “agora”, entende-se que naquele momento a máquina não seria usada e fica subentendido que em outro momento poderia ser que sim. Mas não foi o que ocorreu.

Nas outras aulas foi percebido um incômodo de Ian em não estar realizando as tarefas escritas, sentindo-se ocioso. Enquanto a professora fazia a correção da tarefa e os alunos escreviam em seus cadernos ele simulava estar utilizando a máquina braile, “digitando” na carteira e nesse momento a professora se incomodou com o barulho dele.

(53)

PROFESSORA BEATRIZ: Ian, só um minutinho tá? Não faz esse barulho não. Vamos prestar atenção, presta atenção aqui.

(54)

PROFESSORA BEATRIZ: Cadê teu livro?

IAN: Não trouxe.

PROFESSORA BEATRIZ: Então, faz esse barulhinho não tá, presta atenção aqui.

Bakhtin (2012, p. 33, grifos do autor) diz que “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” e que “*tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”. A professora parece não perceber que Ian está fazendo movimentos como se estivesse digitando, batendo com os dedos na carteira. Nesse momento Ian usou um recurso semiótico para se expressar, usou seu corpo, fez barulho e seus movimentos estão imbricados em um contexto ideológico, mesmo que não intencionalmente. Mas, infelizmente sua mensagem não foi entendida pela professora.

Temos outro momento em que Ian menciona o uso da máquina braile nas aulas:

(55)

PROFESSORA BEATRIZ: Está todo mundo copiando?

IAN: Teacher.

PROFESSORA BEATRIZ: Ahm?

IAN: Eu anoto os deveres na máquina, mas eu memorizei já.

PROFESSORA BEATRIZ: Tá, tá joia. Então a gente tá falando do projeto oral, tá bom?

IAN: Tá bom.

Quando Ian diz “eu anoto os deveres na máquina”, na ausência da máquina, temos uma inferência de que ele esteja fazendo referência aos semestres anteriores ou mesmo à escola

regular. Nesse caso trata-se de uma “implicação lógica”⁴⁸, como denota Fairclough (2003a, p. 60), na qual o sentido implícito pode ser inferido logicamente através das características da linguagem. Já que ele não usava a máquina nas aulas de inglês e mencionou que usa a máquina para anotar seus deveres, inferimos que isso, ou ocorreu antes, com outros professores, ou acontece na escola regular, em cujo lugar se faz uso da máquina braile. A não utilização da máquina braile era fator de inviabilidade no processo de acessibilidade de Ian, pois era a partir desse meio que ele utilizava a escrita nas aulas.

Porém, apesar de Ian não realizar as atividades escritas, a professora promovia a participação dele nas aulas constantemente. Em todas as aulas observadas houve uma participação significativa de Ian, seja em lendo, respondendo questões oralmente ou realizando tarefas com os colegas. A professora fazia toda a turma participar das aulas e priorizava bastante a comunicação oral. Além disso, ela sempre se certificava de que Ian entendeu.

Ian se mostrava presente em todas as aulas, ele queria participar. Se estava perdido na página do livro, pedia para a professora voltar, esperar que ele se situasse, se ele não entendia alguma explicação ou não prestava a devida atenção, pedia para a professora repetir. Isso ocorreu em vários momentos. Aqui vemos como Ian e Pierre (aluno cego de espanhol), têm características diferentes. Em algumas aulas foi possível observar que Pierre não encontrava a página em que a professora estava realizando a explicação e ele não pedia para que a professora esperasse, não foi observada nenhuma interação espontânea de Pierre nas aulas.

5.2.1. *As mãos são os olhos dos cegos: Processos identitários de Ian*

Ian é um adolescente alegre, sempre muito participativo e que gosta de fazer brincadeiras, sorrir e fazer piadas em sala. Ele gostava quando fazia atividade com algum colega e sempre se demonstrava otimista e aberto para fazer amizade. Para demonstrar sobre esses seus traços identitários, sobre como ele se mostrava como aprendiz de L1 e como ocorriam as interações dele com a professora e com os colegas, trataremos das análises pelas seguintes abordagens: brincando com as palavras; Ian e o gravador; O Eu e o Outro: promovendo interações. Também trataremos o desenvolvimento do projeto “*Hands for peace*”, o qual foi apresentado no início do semestre e idealizado ao final do semestre.

⁴⁸ Tradução livre de “Logical implication”.

Brincando com as palavras

Nesse primeiro aspecto analisa-se formas de interação de Ian em sala, em que ele utilizou jogos de palavras para ser engraçado, como nos mostram os excertos a seguir:

(56)

PROFESSORA BEATRIZ: Ok. Very good. Agora vocês vão fazer essas frases que vocês têm aí nos joguinhos com a terceira pessoa do singular. A gente recebe o barulho ali da outra sala e a gente faz o nosso próprio, fica difícil, não fica não?

IAN: Fica “barulhado” (risos)

PROFESSORA BEATRIZ: Fica barulhado? Então tá.

(57)

PROFESSORA BEATRIZ: 56. Fifth six. Ok? So, let's see. Terminaram?

IAN: É pra “open”, quer dizer, open?

PROFESSORA BEATRIZ: Yes. Open the book.

IAN: Opinar (risos). Opinar é ótimo né.

PROFESSORA BEATRIZ: É. Depois, com a Dalva você faz esse exercício que a gente fez aqui. Tá bom.

(58)

PROFESSORA BEATRIZ: Pra... Ian, é... Abel, senta aqui perto do Ian aí você vai conversando com ele sobre a prova, pode ser?

IAN: Mas eu ainda vou fazer...?

PROFESSORA BEATRIZ: Vai, é que a DALVA ...

IAN: eu sei, a Dalva tá com dengue.

PROFESSORA BEATRIZ: A Dalva tá doente.

IAN: Tá dengosa.

PROFESSORA BEATRIZ: Ela tá doente, tá dengosa, é verdade. Ok.

Ian era sempre muito espontâneo e não tinha vergonha de brincar, de ser o centro das atenções nas aulas. No excerto 56 ele brincou com a palavra barulho, que é um substantivo, criando um neologismo “barulhado” (um adjetivo) com a intenção de fazer humor. Nesse caso, conforme Fairclough (2016, p. 245), a criação de palavras ocorre no contexto da relação palavra-significado, movendo-se para um lugar em que, com as novas palavras, formulam-se novos significados. A professora não entendeu o que Ian quis dizer. Na verdade a sua intenção aparentemente foi fazer uma piada com a situação em que havia barulho em todos os lugares. No âmbito da ADC Fairclough (2003a, p. 160) diz que a identidade é efeito construído no discurso. Podemos entender Ian como um agente social que se posiciona no discurso, criando situações. Ele quer ser notado, quer visibilidade e esse é um recurso para que ele tenha protagonismo na aula, realçando aspectos de sua identidade, inclusive. No excerto 57 ele brinca com a palavra em inglês “open” que tem escrita e pronúncia parecidas com a palavra em português “opinar” e ele mesmo diz ser ótimo no sentido de ser engraçado. Ele ri bastante nas

duas situações, trazendo o aspecto semiótico para a intenção de suas palavras. Agregamos a esse processo a(s) identidades(s) de Ian que são construídas no espaço escolar. Woodward (2000) nos remete que obtemos diferentes identidades, de acordo com os diferentes locais em que nos situamos. Ian se sentia incluído na sala de aula e espontaneamente se manifestava com seu senso de humor, esperando, assim, que seus colegas e a professora interagissem e também achassem engraçadas as suas colocações. A autora menciona que “em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com ‘os campos sociais’ nos quais estamos atuando” (WOODWARD, 2000, p. 30, grifo da autora).

No excerto 58 ele também brincou, dizendo que a Dalva estava dengosa por estar com dengue, mais uma vez aproveitando os sons parecidos das palavras para criar humor. Ian se mostrava presente nas aulas, não havia como ele não ser notado, fosse por seu senso de humor, fosse pela sua participação em todas as atividades, ou pela sua inteligência e excelente capacidade de memorização, como pôde ser notado nas apresentações dos projetos orais. Ian era notado nas aulas muito mais por todos esses traços identitários do que pela sua falta de visão. A identidade é marcada pela diferença, porém, não como um lado oposto. Como Silva (2000, p. 74) discorre, “a diferença, tal como a identidade, simplesmente existe”.

Ian e o gravador: estou aqui

Durante algumas aulas Ian teve ações motivadas pela presença do gravador da pesquisadora. Ele queria se certificar de que estava sendo gravado e, na maioria das vezes, querendo que seu riso fosse gravado. Isso ocorreu em algumas aulas nos meses de agosto e setembro.

(59)

PROFESSORA BEATRIZ: O que que vocês vão fazer? Tá tudo bem Ian?

IAN: Tá tudo bem. É que eu tô rindo. (risos)

PROFESSORA BEATRIZ: Pois é. Tá rindo desde o início. Alguma coisa muito engraçada?

IAN: É de coisas que aparecem na Internet (pronuncia Internet em inglês).

PROFESSORA BEATRIZ: Oi?

IAN: Coisa de Internet (dá gargalhadas)

PROFESSORA BEATRIZ: Aí você fica lembrando?

IAN: (dá gargalhadas) Aham.

PROFESSORA BEATRIZ: Bom...

IAN: É isso teacher, entendeu?

PROFESSORA BEATRIZ: Então tá bom. Vamos lá. Peguem por favor, os livros de vocês na página... vamos lá, eu quero parecido com isso daqui, tá bom? É... na página 60.

IAN: (Risos)

PROFESSORA BEATRIZ: Open your book in page sixty. Ian, a gente vai ler e você presta atenção, tá bom?

IAN: Sem rir agora (rindo), deixa eu tentar não rir.

[...]
 PROFESSORA: *Oi Ian? Alguma coisa?*
 IAN: *Não, foi de pirraça. De pirraça não, foi de sacanagem. (Ri e para) Pode continuar.*
 PROFESSORA: *Ah, muito obrigada. Então vamos lá. É...*
 IAN: *Vamos. Tô tentando não rir professora.*
 PROFESSORA BEATRIZ: *É, mas hoje você está bem risonho né?*
 IAN: *(Risos) Até, até, até meu riso foi gravado (pega no gravador).*
 PROFESSORA BEATRIZ: *É o gravador da Juliana (pesquisadora) (afasta da mão de Ian).*

(60)
 PESQUISADORA: *Vou deixar meu gravador bem aqui tá? Pra escutar o diálogo de vocês (Ian, Valter, Wesley)*
 IAN: *Gravador? Ah, tá. Nossa! Parece um que eu já tive esse gravador aqui. (Pega no gravador). Vou cuidar dele.*

[...]
 IAN: *Tá gravando?*
 VALTER: *Tá. E quem vai começar? Só que tem que ver a página certa. Qual é a página que cê tá? Vê aí pra gente. (Fala com o Ian).*
 IAN: *59. 59.*
 VALTER: *Página 58. Vai lá na 58.*
 IAN: *Fica aí gravador, estou de olho em você. 56, 57, 58. (Folheia o livro para achar a página 58).*
 VALTER: *Você consegue ver os tickets que estão aí? Passa a mão pra você ver aqui.*

No excerto 59 Ian justifica seu riso excessivo por coisas, supostamente engraçadas, que ele ouviu na Internet. Mas ao final ele pegou no gravador e disse que “até seu riso foi gravado”. Podemos relacionar o seu riso com a presença do gravador, Ian queria se certificar que seu riso estava sendo gravado, assim ele acabava não conseguindo se controlar. Com apoio em Fairclough (2003a), compreendemos que os sentidos são produzidos ao longo da interação. Quando Ian disse que estava rindo de “pirraça” e logo corrigiu dizendo que, na verdade é “de sacanagem”, podemos entender que ele já não está rindo mais de algo de que se lembrou, mas ri propositalmente para chamar atenção e certificar-se de que seu riso estava sendo gravado, como marca de sua presença.

Desde o primeiro dia de observação entendi que Ian também “vê”. No primeiro dia de observação ele me disse, pegando em minhas duas mãos: “eu vejo com as mãos”, por isso ele precisava me tocar. Assim, ressignificamos “ver”, associando esse processo com “sentir”, “tocar”, “conhecer a forma”. Aproveitando os excertos já apresentados, Ian disse que estava de olho no gravador e Valter pediu para Ian ver qual era a página. No caso de “estou de olho” também temos uma metáfora gramatical, pois ele quis dizer que sabia que o gravador estava perto dele e que ele estava sendo gravado, demonstrando dar importância para isso. Mello e Vian Jr. (2019), em um estudo sobre linguagem inclusiva, no âmbito dos estudos de GSF propostos por Halliday (1989), explicam que o verbo “ver” precisa ser entendido a partir de outros sentidos, diferentes. Como o cego não pode ver com os olhos, conforme nos foi

apresentado nos contextos dos excertos, Ian vê com o tato e com a audição, assim ele é capaz de ter as suas percepções sobre o mundo. Como concluem os autores, “cabe, portanto, considerar as singularidades para pensarmos em linguagens possíveis em contextos específicos e diferenciados” (MELLO e VIAN JR. 2019, p. 72).

5.2.2. *Olhos que veem: O Eu e o Outro em contexto de interação*

Foram vários os momentos de interação entre Ian e seus colegas, principalmente na realização de atividades em pares, com orientação da professora. Sendo esse um contexto importante para a pesquisa, selecionei três momentos, cujas interações ocorreram de maneiras peculiares, pois a forma como Ian interagiu com Adriana foi diferente de como interagiu com Valter ou com Abel. Também podemos dizer o mesmo sobre a recíproca, em que os alunos Abel e Valter se relacionavam com Ian diferente de como se relacionavam com seus outros colegas. Eles queriam demonstrar compromisso e seriedade, sentiam-se responsáveis pela aprendizagem de Ian, precisavam mostrar que ele aprendeu com a ajuda deles. Ian, ao contrário, queria uma relação de camaradagem, com brincadeiras, com conversa, uma interação com descontração e não apenas a proximidade de seus colegas para realizar as tarefas designadas pela professora.

Em todas as interações com Ian os alunos agiam como se ele fosse o outro, diferente de seus iguais, assim, sendo necessário agir com ele de maneira diferente também. De acordo com Matos (2013, p. 46),

o exercício da alteridade seria o melhor meio para a superação da rigidez e da intolerância diante do novo e do diferente. No dinamismo da alteridade, podemos começar a aprender a sair das nossas convicções para compreender as convicções do “outro”. É na capacidade de sair de si para poder se ver com os olhos do outro que a tolerância pode ser conquistada e mantida.

Ainda falta esse exercício por parte dos alunos para que se supere a rigidez nas relações com o “outro”, no caso, com Ian, que demonstrou ser um adolescente com a necessidade de criar laços e fazer parte do grupo da sala de aula.

Para melhor compreender o que foi posto, apresento inicialmente o seguinte excerto:

(61)

PROFESSORA BEATRIZ: Adriana, please, come here. A Adriana vai ficar aqui pra você fazer o segundo exercício, tá Ok? (fala para o Ian). Sit here, look at, sit here. O Ian vai colocar as frases em ordem. É pra você ouvi-lo, tá Ok?

ADRIANA: *Como coloca na ordem isso?*
 IAN: *We usually (pensa um pouco)... online chat.*
 ADRIANA: *Não, fica chat online.*
 IAN: *Chat online. We usully chat online. (chat/online/usully/we/ p. 57) Always, she, music, downloads.*
 ADRIANA: *Downloads (faz a correção da pronúncia dele). Agora coloca em ordem.*
 IAN: *She Always...*
 ADRIANA: *Uhm?*
 IAN: *Music downloads.*
 ADRIANA: *Downloads music. Você lembra que o verbo vai sempre antes do substantivo. She always downloads music.*
 IAN: *I never use a desktop computer. (Já lê a frase na ordem).*
 ADRIANA: *Isso. Agora a próxima.*
 IAN: *He sometimes posts comments.*
 ADRIANA: *É... 5.*
 ADRIANA: *Completa a frase toda.*
 IAN: *They usually...*
 ADRIANA: *They usually...*
 IAN: *text Friends.*
 ADRIANA: *Isso.*
 IAN: *Ô, Obrigado.*
 ADRIANA: *Ok.*
 IAN: *Obrigado por ter me ajudado!*
 ADRIANA: *Por nada.*

Nesse excerto vemos a interação de Ian com Adriana, uma garota muito responsável e atenta nas aulas. No caso dessa aluna, o que diferia de sua postura com Ian em relação aos demais alunos era a orientação e explicação das questões. Ela pedia que ele falasse a frase completa para se certificar de que ele entendeu, além disso, fazia explicação de regras gramaticais.

Nesse primeiro caso Ian também agiu com mais seriedade, não fez brincadeiras e seguiu todas as orientações de Adriana. Assim que ela explicava, ele logo compreendia e respondia corretamente. Não houve tom de brincadeira e nem tentativa de diálogos sobre outros assuntos por parte de Ian, provavelmente porque Adriana é menina. Pois como veremos a seguir, há um outro tipo de relação quando os exercícios são feitos com meninos. Nesse segundo caso Ian fica mais à vontade, há um processo de identificação.

Marková (2006, p. 105), dialogando com teorias a respeito das representações sociais e com base nas concepções de linguagem de Herder, diz que “acima de tudo, os humanos usam a linguagem em situações multifacetadas, polissêmicas e heterogêneas”. Ian se mostrou mais sério e não fez questionamentos à Adriana. Suas escolhas diante do discurso, seu modo de se relacionar com sua colega, que diferia da forma como se relacionava com seus colegas meninos, nos mostra as variadas formas em que Ian usa a linguagem em situações semelhantes, com a diferença apenas dos atores sociais participantes das práticas discursivas.

Nos termos de Fairclough (2016, p. 94) sobre ‘discurso’, considera-se o “uso de linguagem como forma de prática social e não meramente como atividade puramente individual”. Aqui então, entendemos que o discurso é um modo de ação, ou seja, é o modo como as pessoas agem sobre o mundo, o que implica ser também um modo de representação. Há uma forma de agir sobre os outros.

Nesse outro excerto continuo com as análises sobre a forma como os alunos identificam e são identificados por Ian, sublinhando aspectos da aprendizagem. Além disso, por meio do significado acional, tem-se a maneira como Ian reage com seus colegas em uma tentativa de obter um relacionamento espontâneo, visando uma amizade normal entre adolescentes de idades próximas.

(62)

ABEL: *A prova toda está em inglês, mas eu vou falar em português. Por exemplo, she, tan tan tan go to a restaurante. [...] What does your teacher Always in class. Tipo, o que o seu professor faz em classe, tipo, que ele sempre faz na aula? [...] A ‘c’, what do you do on Internet?*

IAN: *I use the WhatsApp.*

ABEL: *Ok.*

IAN: *I watch you tube.*

ABEL: *What does your best friend usually do on the weekend?*

IAN: *O que seria?*

ABEL: *A tradução? O que seu amigo faz às vezes, quase sempre na semana. Agora a ‘e’. Are there any shopping malls in Brasilia?*

IAN: *O que é?*

ABEL: *Quer saber se tem tipo shopping em Brasília. Eu coloquei assim, “There are many shopping malls in Brasilia.*

IAN: *Que que é many?*

ABEL: *Muitos, vários.*

IAN: *Igual São Paulo, né?*

ABEL: *Eu não sei, eu nunca fui em São Paulo.*

IAN: *O quê?*

ABEL: *Nunca fui em São Paulo.*

IAN: *Eu também nunca fui.*

ABEL: *Tu entendeu?*

IAN: *Eu nunca fui no Sul também.*

ABEL: *Também não, nunca fui. Você entendeu como é que é pra fazer? [...]*

IAN: *(Pega no cabelo do Abel.) Cara, teu cabelo tá...*

ABEL: *Tá uma merda.*

IAN: *(risos) Quê? (risos)*

ABEL: *Tá uma bosta. Agora eu vou ler ó. Life is great... By Brad (enquanto o Abel lê a turma conversa alto). Agora eu vou falar em português. Vida é boa com meu... A vida é ótima com meu...*

IAN: *Novo celular.*

PROFESSORA BEATRIZ: *Você tá traduzindo?*

ABEL: *Aham. Eu falei em inglês, agora eu tô traduzindo.*

PROFESSORA: *Não, mas traduzir não precisa não. Vai falando em inglês só.*

PROFESSORA BEATRIZ: *Ian, (risos) precisa tá com a tua mão mexendo? (Ian está pegando na cabeça do Abel).*

Ian: *Esse cara aqui é maior... massa.*

O aluno Abel explicou cada questão, leu em inglês e depois fez a tradução para o português. Ian fez vários questionamentos, o que inclui a tradução de palavras para o português. Percebe-se que esses questionamentos são para interagir com Abel, ele também quer se comunicar e quer mostrar a Abel que ele está o ajudando. Ian iniciou um diálogo ao perguntar “que que é *many*”? A partir de então ele recontextualiza a situação, dizendo que há vários shoppings em São Paulo e continua na tentativa de dialogar com Abel. Porém, suas tentativas são frustradas, pois Abel apenas se preocupava com a realização da atividade e se Ian entendeu o que ele estava explicando, como pode ser visto na sequência dessa parte do diálogo.

Mais ao final do excerto vemos que Ian pegou no cabelo de Abel, que respondeu à Ian, mas logo retomou à atividade e continua lendo o texto da questão. Nesse momento a professora percebeu que Abel estava lendo em português e interferiu, dizendo que não precisava traduzir, já que ela nunca fazia isso para Ian e ele conseguia realizar tranquilamente as atividades. Ela também percebeu que Ian estava pegando no cabelo de Abel e pediu para ele parar. A professora se incomodava com o fato de Ian às vezes tocar nas pessoas, ou mesmo nela. Ela também faz menção a esse incômodo em sua entrevista.

(63)

BEATRIZ: Às vezes me incomoda a quantidade de vezes que o Ian precisa sentir que eu tô por perto, entendeu? Então, é, num sei. Eu conversei com a Dalva sobre isso e ela disse claramente que eu podia falar “deixa sua mão quietinha”. Mas eu não me sinto no direito de fazer isso, porque é a primeira vez que eu tô trabalhando com um aluno cego, não sei, e ele já falou que os olhos dele são as mãos, entendeu? Então num sei, eu fico com medo de tirar os olhos, entendeu?⁴⁹

Ao mesmo tempo que a incomoda, há também o reconhecimento da necessidade de tocar de Ian. Como ela disse, “*eu fico com medo de tirar os olhos*”. E de fato tirar a possibilidade de Ian de ver com mãos é indicativo de exclusão, pois essa é uma das maneiras que ele tem de conhecer e reconhecer as pessoas. Em diálogo com Sousa Santos (2010) podemos dizer que a vivência de Ian e sua necessidade de ver com as mãos é uma “imagem desestabilizadora” e a manifestação de Ian diante de sua necessidade, externando-a com todos com quem convive é uma “energia emancipatória”. Como alude o autor,

as imagens desestabilizadoras não são desestabilizadoras em si mesmas. Elas apenas encerram um potencial desestabilizador, o qual pode concretizar-se na medida apenas em que essas imagens são captadas por subjectividades,

⁴⁹ Esse é um excerto da entrevista com a professora Beatriz. Apesar de as análises das entrevistas com os professores terem espaço no capítulo 7, se fez pertinente trazê-lo por complementar o que é dito por ela no contexto apresentado no excerto 62.

individuais ou coletivas, capazes de entenderem corretamente os sinais que elas emitem, de se sentirem indignadas com as mensagens que transmitem, e de transformarem essa sua indignação em energia emancipatória (Sousa Santos, 2010, p. 88-89).

A maneira como Ian se manifesta não fica apenas no campo representacional, pois ele diz que vê com as mãos ao mesmo tempo que faz uso do toque para fazer o reconhecimento de seu interesse. Independente da forma como as pessoas se sentem e se incomodam com uma das formas como Ian enxerga o mundo (com o toque), ele se sente confortável para se expressar diante das formas que privilegiam sua aprendizagem e sua convivência com as pessoas.

Em outro contexto de análise, ao final, Ian disse que seu colega “é massa”. Aqui notamos a diferença de relação de Ian com Adriana e com Abel. Ele não tocou em Adriana e teve uma maneira diferente de agradecer aos dois. Ele foi mais formal com Adriana, disse “*muito obrigado por ter me ajudado*” e para Abel diz que ele é “*maior massa*” para agradecer a sua ajuda. Como enfatiza Marková (2006, p. 105), “temos que entender os significados na interação”. A linguagem como prática social é multifacetada e entendida de acordo com os significados de interação compartilhados nos contextos específicos entre Ian e Adriana (menina) e Ian e Abel/Valter (meninos). Apesar de todos os colegas se portarem com pouca intimidade com Ian, ele se sente mais à vontade em buscar mais intimidade com os meninos.

Ian percebeu a forma como Abel queria ajudá-lo, que era traduzindo o texto, já que Ian estava sempre perguntando sobre o significado de alguma palavra. Contudo, essa não era uma prática comum durante as aulas, ele não ficava perguntando à professora sobre vocabulários, o que dava a entender que ele está compreendendo, pois ele não hesitaria em perguntar. Ele estava contente por Abel estar ali realizando a atividade com ele e queria demonstrar que seu colega estava sendo útil.

De acordo com Deschamps e Moliner (2014, p. 39), o processo de diferenciação categorial, no âmbito dos estudos sobre identidades sociais, “permite compreender como a interação entre grupos se estrutura, por conseguinte modela e diferencia os indivíduos” e esse processo depende das interações sociais. Através desse processo é possível identificar os favoritismos dentro dos grupos, evidenciando a representação de pertencimentos e de exclusões. Na sala de aula os alunos se aproximam dos alunos com os quais têm mais afinidade. Essa afinidade é construída por vários traços identitários que vão desde gêneros, escola em que estudam, traços de personalidade e interesses. Nesse processo temos Ian que, apesar de muito extrovertido e disposto a conversar e interagir, não era encaixado em nenhum grupo de pertença

na sala de aula. As interações dos demais alunos com Ian eram sempre devido à iniciativa da professora.

Fairclough (2016, p. 96) propõe que a prática discursiva contribua não somente para reproduzir a sociedade, mas também para transformá-la. Não somente pelas interações em sala, mas também pelas conversas no grupo focal foi possível constatar que a maioria dos alunos não entende que eles sejam também responsáveis por essa transformação dentro da educação inclusiva, eles já se veem fazendo o bastante. Por estarem ali e se relacionarem com Ian, realizarem as tarefas com ele quando a professora pede, já se consideram partícipes ativos no processo de inclusão de Ian. De certa forma estão corretos, por atenderem aos comandos da professora e aceitarem realizar as atividades com ele, porém as interações não ultrapassam essa linha, não havendo espontaneidade em qualquer tipo de relacionamento fora desse contexto. Abaixo apresento o último excerto da seção, de Ian realizando uma atividade com um colega de sala:

(64)

IAN: Você vai escrever no livro? (fala segurando o braço do Valter)

VALTER: Arram. Vou ter que fazer que nem você. A gente vai fazer junto o dever.

PROFESSORA BEATRIZ: Deixa os braços dele livres pra ele poder escrever. Agora você vai dando as respostas e o Valter vai escrevendo no livro dele. Ok? Então faz a pergunta pra ele poder te responder.

VALTER: Vamos lá pra 2.

IAN: Read again and answer.

VALTER: Sim, agora tem a 1.

IAN: Where is a Montreal?

VALTER: E aí, qual seria a tua resposta? Você viu o texto?

IAN: Arram. Montreal is in Canadá.

VALTER: Boa Ian!

IAN: Sou inteligente né?

VALTER: Arram. (Pausa para escrever a resposta em seu livro) Boa. Agora vamos pra 2. [...]

IAN: What is there under the city of Montreal?

VALTER: E aí? Qual vai ser a resposta?

IAN: O que é under?

VALTER: Under é embaixo. Você lembra do texto? É como se tivesse uma cidade embaixo da outra.

IAN: Deixa eu voltar.

[...]

VALTER: Vou voltar lá pro meu lugar, valeu. Você é muito inteligente Ian.

IAN: Toca aqui.

VALTER: Ahãm?(No sentido de “quê”?)

IAN: Toca aqui amigo. (Batem um na mão do outro) Ah, moleque doido!

Pelo excerto acima notamos atitudes em comum no excerto 62 (Atividade realizada com Abel) em relação a Ian, a Valter e à professora. Ian demonstrava querer manter um diálogo com

Valter e fazia perguntas referentes ao vocabulário (“O que é *under*?”). Além disso, Ian segurou o braço de Valter, pois como ele mencionou algumas vezes, ele vê com as mãos, assim, o toque é importante para ele. Porém, como foi verificado na interação com Abel, a professora se incomodava com isso. Para ela não era necessário que Ian tocasse em seus colegas, como ressaltado anteriormente. Mas, como ele mesmo dizia, tocar era seu modo de ver. Por último, temos outra situação similar nos dois momentos que é a atitude séria de Valter, assim como foi notado na postura de Abel. Ian, por sua vez, tentou aproximar-se de Valter com uma linguagem mais usada com amigos (“*Toca aqui*”, “*Toca aqui amigo. Ah, moleque doido!*”). Percebemos o distanciamento de Valter nesses momentos, primeiro com sua resposta sem muita interação quando Ian disse “Sou inteligente né” e depois, quando Ian disse “Toca aqui” e Valter demonstrou não compreender, quando essa é uma expressão recorrente entre os amigos quando querem confirmar um feito que deu certo, ou quando querem se cumprimentar, sendo essa uma semiose corporal.

Também temos novas constatações no excerto 64. Valter vibra com os acertos de Ian, (“Boa Ian!”/“Você é muito inteligente Ian”.) e nesses momentos percebe-se um tom mais cordial da parte de Valter, apesar de ele também querer demonstrar que estava com Ian para ajudá-lo, explicando as questões, demonstrando responsabilidade e não amizade. Enquanto Ian via uma relação de amizade, os colegas o viam como um “trabalho”, “uma boa ação”.

Temos em Bakhtin (2012, p. 42, grifo do autor) que “a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados”. O contexto apresentado nos traz o semiótico bem marcado na necessidade de Ian de estar em contato físico com seus interlocutores. Mas o que foi dito nas interações nos mostra, de um lado um aluno cego que, além de tocar, almejava ter uma relação de amizade com seus colegas de sala e podemos compreender isso por suas palavras e como elas são ditas, e do outro lado, pelas palavras da professora, entende-se desconforto e controle. Em relação a Valter, é possível ver cordialidade, porém com um certo distanciamento.

Relacionar-se com um aluno cego é permitir-se adentrar na diferença, no mundo do outro e assim, respeitar as suas individualidades e necessidades particulares de sua vivência como pessoa cega. Sousa Santos (2010, p. 144), sobre a pluralidade epistemológica do mundo argumenta que “nos subterrâneos da diversidade e da pluralidade ainda corre o imperativo da unidade”. Sabe-se da diferença e de suas implicações, inclusive há ações a favor da inclusão de Ian, ele participava das aulas e era evidente que o seu processo de aprendizagem apresentava-se em constante evolução, mas ainda havia “o imperativo da unidade”, mesmo que inconsciente.

O discurso é um modo de prática ideológica sendo capaz de manter, naturalizar ou transformar os significados do mundo de diversas posições nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98). Através das práticas discursivas de Ian, da professora e dos alunos que interagiram com Ian nos excertos 61, 62 e 64 entendemos como os contextos de inclusão social do aluno cego podem ser percebidos e analisados em uma sala de aula de língua inglesa.

Não podemos generalizar essas relações, simplificando a presença de Ian como sempre envolta em conflitos por determinadas necessidades suas, contudo, pelas práticas discursivas recorrentes em sala, que, geralmente incluíam: a necessidade de Ian de tocar nas pessoas; sua perspectiva de interação com seus colegas; o incômodo e o tensionamento da professora em relação à Ian tocar nas pessoas, ou até mesmo em objetos, como o gravador; e a pouca proximidade de seus colegas de sala, temos a recorrência de práticas sociais e discursivas. A prática social é envolvida nos aspectos ideológicos e hegemônicos do discurso. Naturalizam-se determinadas ações em sala de aula, tanto dos alunos, quanto da professora. A inclusão de Ian se pauta em uma diversidade de aspectos educacionais e sociais que não pode ser sedimentada. Como Fairclough (2016, p. 122) expõe, a luta ideológica deve ser vista como “uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação”. A luta pela transformação das relações de poder em sala de aula inclui a reflexividade das práticas e um posicionamento crítico diante da própria postura e diante da postura do outro no processo de interação com Ian, na perspectiva da inclusão.

5.2.3. O projeto “*Hands for Peace*”

A professora explicou sobre o projeto do segundo bimestre. Era uma proposta de comunicação em inglês entre estudantes de diversos países. A professora explicou sobre o projeto da seguinte forma:

(65)

PROFESSORA BEATRIZ: a ideia do projeto é discutir sobre paz, que a gente pense como que a gente pode contribuir para a paz, baseado naquilo que a gente acredita, que a gente faça então uma bandeira sobre a paz e que a gente comemore a paz. Tudo isso daí é se comunicando. [...] É uma ONG, todo mundo sabe o que é ONG? É uma organização não governamental, então, não tem política, é, nem políticos envolvidos. Mas é uma ONG que propicia, que permite que nós aqui no Brasil nos comuniquemos em inglês com pessoas que estão falando inglês também em outro lugar do mundo. Então a ideia é de um intercâmbio. Não que a gente vá pra lá, mas que as nossas palavras, vão até, cheguem até outros alunos que estão aprendendo inglês tanto quanto vocês. É um

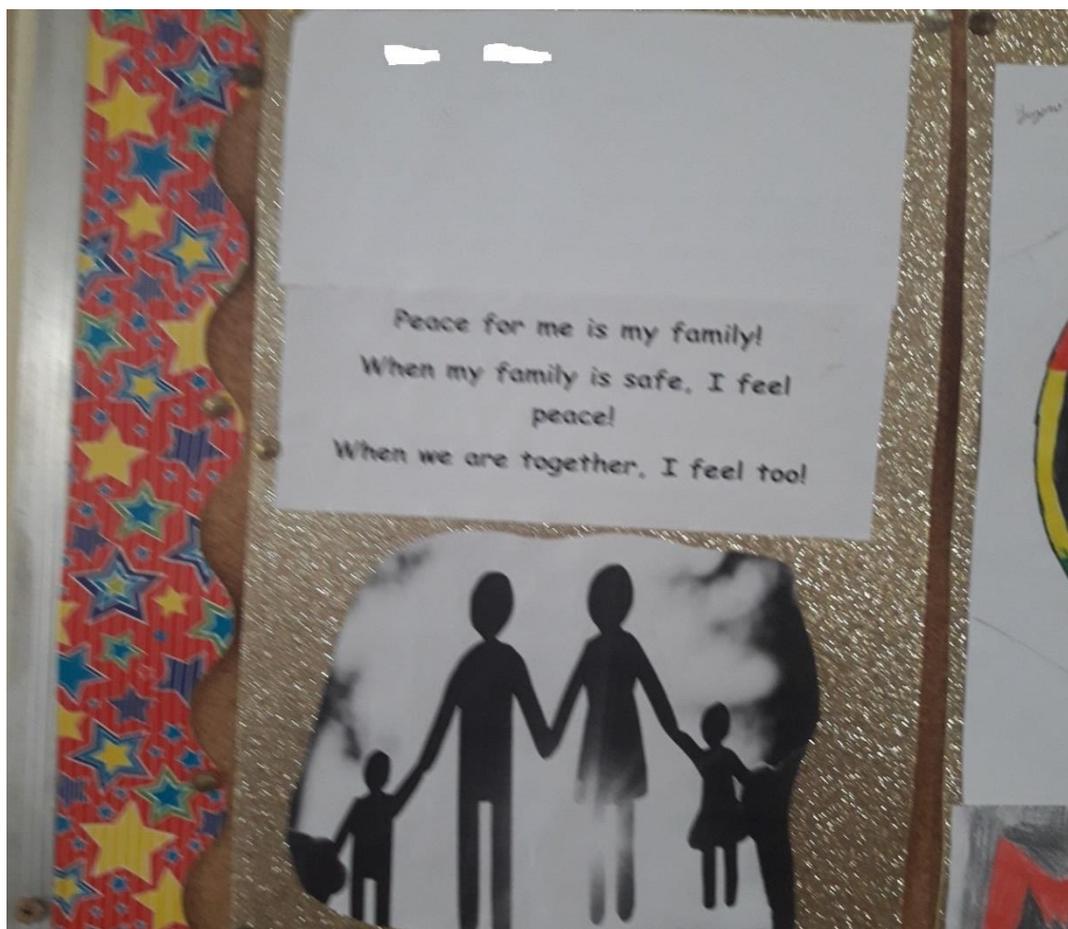
intercâmbio virtual, não é? Então, a ideia é essa, que a gente discuta sobre paz, que a gente escreva sobre paz, que a gente faça uma bandeira da paz, né, com as coisas que são importantes pra gente, que a gente faça pesquisa sobre pessoas que promovem paz no mundo. Então assim, é um projeto que vai desde agora até novembro.

Após a professora fazer a explicação, os alunos discutiram sobre o que era paz para eles. Ela pediu para que eles escrevessem, pois essas informações seriam usadas posteriormente. Os alunos confeccionaram suas bandeiras representando a paz. A professora entregou uma folha emoldurada com *glitter* para que eles colassem seus desenhos. Além disso, deveriam escolher uma palavra que representasse paz para eles para escrevê-la no desenho. Nesse dia Ian utilizou a máquina braile em sala, escreveu sobre o que significava paz para ele. A professora chamou um por um fora da sala de aula para gravar o vídeo dos alunos apresentando seus desenhos e suas palavras. Os desenhos foram expostos nos murais fora da sala de aula.

No trabalho de Ian havia um texto escrito em braile dizendo o que é paz para ele, em seguida, a tradução de seu texto em inglês e um desenho de computador representando suas palavras. Ian escreveu o seguinte: *“Peace for me is my family! When my Family is safe. I feel Peace! When we are together, I feel too”!* No desenho há a sombra de uma família com pai, mãe, irmã e irmão, representando a família de Ian (Imagem 3).

Foram 16 trabalhos expostos. Apenas Ian relacionou paz à família. Os demais alunos mencionaram as seguintes palavras: não ao racismo (6); liberdade (5); amor (5); respeito (5); amizade (4); educação (3); não ao preconceito (3); não à violência (2); igualdade (2); solidariedade (2); sorriso (2); carinho (2); união (1); direitos iguais (1); responsabilidade (1). Ademais, 6 alunos, sendo todos meninos, relacionaram paz ao futebol, conforme pode ser visto na imagem 4.

O trabalho proporcionou um movimento de interação em toda a turma. Após terminarem seus trabalhos, eles prepararam o mural para que pudessem ser expostos. Outra turma da professora, que também participou do projeto, expôs seus trabalhos em forma de varal no pátio da escola. No dia em que o trabalho foi apresentado, Ian disse que paz para ele era “amor”. E no dia de confeccionar os desenhos, ele relacionou paz à família, o que tem relação com sua primeira escolha.

Imagem 3 - Trabalho do Ian – Projeto “*Hands for Peace*”

Fonte: foto tirada pela autora

O projeto trouxe, além de aprendizagem na língua inglesa, reflexões importantes sobre temas de relevância social, relacionando paz ao respeito e à luta contra o racismo e contra o preconceito, por exemplo. A educação é emancipadora e visa a formação de cidadãos quando proporciona aprendizagens como essa, que extrapolam os conhecimentos na área em que atua. A professora também viu uma oportunidade de trazer algo que chamasse a atenção dos alunos e que os motivasse, tanto em relação ao formato do trabalho, que propôs desenhos e a construção de um mural, quanto em relação ao contato deles com trabalhos de alunos de vários outros países.

Imagem 4 - Trabalhos do projeto “Hands for Peace”



Fonte: Fotos cedidas pela professora Beatriz

Sousa Santos (2010) fala sobre forças do presente que se direcionam à transformação e emancipação social. Ele trata das lutas contra a hegemonia, do posicionamento do oprimido frente à opressão e complementando essa ideia expõe que “as imagens desestabilizadoras não são desestabilizadoras em si mesmas. Elas apenas encerram um potencial desestabilizador, o qual pode concretizar-se na medida apenas em que essas imagens são captadas por subjectividades, individuais ou colectivas [...]” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 88). O ambiente de sala de aula é diverso e pode ser entendido como uma “imagem desestabilizadora”. A professora, diante disso, recorreu ao potencial das individualidades de seus alunos e também ao que eles podem produzir socialmente para transformar essa imagem que eles representam em uma força emancipatória que se permite agir além das dificuldades e desafios, objetivando expandir um espaço para a crítica.

Giroux (1987, p. 33), alinhado a essa perspectiva, voltando-se ao contexto escolar, diz que “tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório”. É de interesse da professora promover uma reflexão que extrapole o objetivo de se aprender uma L2, ela se mostra interessada em fazer com que seus alunos se conectem por meio de um tema em comum, com alunos de outros países e para isso é discutido em sala sobre o que pode ser paz, em quais contextos esse tema se insere. Os alunos entendem que a paz está relacionada com o respeito, com a luta contra o preconceito, contra o racismo, com a igualdade, com o amor e com a educação e eles representam em seus desenhos seus posicionamentos.

A representação de Ian sobre o que é paz condiz com tudo que pôde ser observado durante a pesquisa de campo. Ian vê na família seu porto seguro. Sua mãe é muito presente em todo o seu processo de aprendizagem e o está preparando para ter uma vida com mais autonomia, conseguindo se locomover com a ajuda da bengala. Articula-se o discurso da escola com o da família, a interação conecta as práticas sociais desses dois ambientes (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Ian é um adolescente cego que está aprendendo inglês e ele confia em suas competências para essa aprendizagem. Esses elementos de sua prática social se relacionam com outros elementos de sua vida social, como por exemplo, as motivações dadas por sua família, em especial por sua mãe, que lhe mostra que ele pode aprender inglês, pode fazer uma faculdade e também pode se locomover sem a ajuda de outras pessoas. Como teorizam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 41), “o discurso é um momento de uma prática que está dialeticamente ligada a outros, com uma orientação para uma intervenção prática destinada a mudar (este espaço de) o mundo”⁵⁰. Podemos trazer leituras, ou recontextualizações das práticas dos alunos que, relacionadas a outras práticas representam um agir no mundo, representações que podem ser construídas por meio dessas relações, que são constituídas por momentos das práticas no ambiente escolar e também fora dele. No caso de Ian, há essa relação dialética que envolve escola e família. Já os outros alunos associaram suas práticas dentro do ambiente de aprendizagem aos seus gostos pessoais e crenças.

⁵⁰ Tradução livre de “The discourse is one moment in a social practice which is dialectically linked to others, with an orientation to a practical intervention aimed at changing (this bit of) the world”.

Ressaltando o caráter social do projeto, podemos concluir que o objetivo da professora foi alcançado e que seus alunos participaram ativamente trazendo perspectivas de mudança social através de seus conceitos e anseios diante do que se pode fazer para que exista paz.

5.3. Algumas reflexões sobre a inclusão de Ian e de Pierre

As observações das aulas possibilitaram a obtenção de informações mais concretas sobre a inclusão de alunos cegos em contexto de aprendizagem de um LE. Privilegiando o significado acional, considero que as interações entre professora/aluno cego e aluno cego/demais alunos ocorreram em distintas esferas, nas quais ficou ausente, em determinados momentos dessas interações, uma perspectiva discursiva mais inclusiva. Houve um incômodo por parte de alguns alunos, indiferença por parte de outros, o que ressaltou a colonialidade que vislumbra a atenuação dos distintos lugares que as pessoas se encontram (SOUSA SANTOS, 2010): alunos com deficiência em um lugar periférico de não pertencimento, ou pertencimento de acordo com o desejo dos demais; e os demais alunos, que em diversas ocasiões se aproximaram dos alunos Pierre e Ian quando havia uma instrução da professora para esse fim.

Em contrapartida, na sala da professora Karen houve a preocupação e o interesse em contribuir com a inclusão dos alunos cegos, em especial, a de Pierre. Na sala de aula, pude observar a aluna Ivana aproximando-se de Pierre para perguntar se ele estava com sede, se ele queria ir ao banheiro, auxiliando-o nos projetos orais e presenteando-o com uma garrafa para que ele a utilizasse na aula. Sarah levava e trazia Pierre da parada de ônibus e em algumas ocasiões o auxiliou em relação à localização na sala de aula. As ações dessas alunas denotam respeito e cooperação para com as diferenças, contribuindo para o bem-estar de seu colega que necessita de determinadas acessibilidades para um ensino baseado na equidade.

Pierre mostrou que, independente das adversidades, está interessado em aprender espanhol. Ian, sendo mais extrovertido, transpareceu não haver diferença entre ele e seus demais colegas, agindo de forma espontânea nas aulas e participando sem mesmo que a professora o solicitasse.

Ian iniciou o bimestre com seu livro didático escrito em braile, já Pierre só recebeu seu material na semana de avaliações. Pierre precisou se esforçar mais e ter mais assistência que Ian em relação aos conteúdos programáticos, principalmente em relação aos conteúdos gramaticais. A professora de Pierre buscou sempre auxiliá-lo, perguntando a melhor forma de suprir a falta do livro. Os conteúdos eram suplementados com a ajuda da professora Dalva e através de atividades extras enviadas a Pierre.

As professoras Karen e Beatriz tiveram atitudes favoráveis à inclusão do aluno cego, destacando a reflexividade das práticas (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Determinadas ações consideradas inclusivas passaram a ser naturalizadas nas práticas das professoras, como por exemplo: fazer a descrição de cenários, imagens e vídeos, (principalmente a professora Karen); solicitar a participação dos alunos cegos nas atividades orais; sempre perguntar diretamente a Ian e a Pierre se haviam entendido a explicação, se necessitavam que a explicação fosse repetida.

A inclusão nas duas salas do CIL 02 de Brasília ocorreu de maneiras distintas considerando fatores como idade dos alunos; diferentes formas das professoras lidarem com a inclusão de um aluno cego, seja no trato com o aluno, seja nas prioridades e escolhas de estratégias de ensino; e a maneira diferente que alguns alunos mantinham o contato, ou com Ian ou com Pierre alguns de forma mais espontânea e proativa. Percebeu-se preocupação da escola em se destacar na inclusão dos alunos cegos, empenhando-se para manter o ensino de qualidade, mesmo com a diversidade existente em uma sala de aula.

Apesar do reconhecimento de que ainda há fatores que precisam ser melhorados, como a questão da entrega do material pedagógico em braile; a adaptação de materiais pedagógicos; e a necessidade de debater com os alunos temas relacionados à inclusão escolar, também verifiquei que no CIL 02 de Brasília a inclusão do aluno com deficiência já é realidade e que muitos passos já foram dados nessa direção. Promoveram-se ações de acordo com as possibilidades da escola enquanto instituição, e para melhoramento das atividades que beneficiem os alunos com deficiência, a escola, no semestre da pesquisa de campo, informou haver dois anos que aguardavam a chegada de mais uma professora para a sala de recursos, pensando-se assim em otimizar o trabalho sob essa orientação, na esfera da inclusão escolar.

5.4.O ensino de língua espanhola e a inclusão de uma aluna surda

A turma participante da pesquisa do CIL Gama era da professora Keila, do nível 3A. A aluna Heloísa, aluna surda participante, estava fazendo o 3A novamente.

Esse foi o segundo semestre em que havia uma intérprete de Libras para Heloísa. Ela estudou três anos sem intérprete. O seu processo de ensino e aprendizagem ficou comprometido por isso, como pôde ser observado nos resultados das avaliações e também nas realizações das atividades diárias de sala de aula.

Tratava-se de uma sala de aula com 21 alunos frequentes, no início das observações. Além da Heloísa, havia o aluno Luan que também demandava atenção especial. Ele tinha 23

anos e estudava em uma escola de Ensino Fundamental. Mas ele interagiu bem com seus colegas, participando das aulas e realizando as atividades, mesmo com alguma dificuldade.

Nessa sala de aula destacou-se a problemática vivenciada pelo aluno surdo na tentativa de estudar em uma escola de línguas. Como alude Prieto (2006, p. 41), há uma distorção conceitual, no que refere ao acesso, às leis que garantem as vagas, e isso funciona como obstáculo para que essa inclusão ocorra de verdade e de modo a haver, de fato, um ensino para todos. E só foi possível reconhecer essa realidade por haver uma sala de aula com uma aluna surda na escola, ou seja, podemos prever que há um processo de exclusão desses alunos em todo o sistema público de ensino de línguas do DF. Dos 16 CILs, havia apenas dois, o do Gama e o de Planaltina, com alunos surdos em salas de aulas inclusivas e apenas o CIL 01 de Brasília com uma sala de aula exclusiva para surdos. O CIL de Planaltina e o CIL 01 de Brasília com o ensino de língua inglesa e o CIL do Gama com o ensino de língua espanhola. Ainda não houve abertura de turmas com alunos surdos em aulas de francês, japonês ou alemão, outras línguas ofertadas pelos CILs.

5.4.1. A interação (ou falta de interação) com Heloísa nas aulas de espanhol

Das quatro salas de aulas com alunos cegos ou surdos, nessa foi a que mais percebi a falta de interação com a aluna, nesse caso, surda. O processo de interação aconteceu principalmente na aula em que a intérprete estava presente e mesmo assim, era uma interação isolada, apenas entre a aluna surda e a intérprete.

Houve interesse por parte da professora e uma tentativa de fazer com que Heloísa participasse das aulas, mas na ausência da intérprete as tentativas foram frustradas, pois a aluna não compreendia o que a professora dizia, nem mesmo quando a professora se direcionava a ela. Assim como o professor do CIL 01 de Brasília, a professora Keila usava um quadro branco pequeno para tentar se comunicar com Heloísa, com recados, ou explicação de alguma atividade. O que pude perceber é que a aluna tinha muita dificuldade com o português, não sabendo se expressar muito bem com a língua portuguesa escrita. A professora me disponibilizou uma cópia da redação bimestral da Heloísa. Por ela, evidenciam-se as dificuldades da aluna também na língua espanhola, o que era esperado, devido à falta de intérprete e também às extremas dificuldades da aluna, tanto na língua portuguesa, e consequentemente, na língua espanhola, tendo em vista que a LP sempre foi a língua intermediária para que houvesse comunicação da aluna Heloísa com seus professores no CIL, já que nenhum de seus professores se comunicava em Libras.

De acordo com Bakhtin (2012), podemos dizer que, por meio da interação os alunos produzem sentido, nesse caso, se o aluno não compreende o que o professor fala, não há interação, conseqüentemente, não há produção de sentido, o que descaracteriza um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido. Silva (2011, p. 67), com base em Said (2003), caracteriza essa inclusão do surdo em classes regulares como um processo de “opressão da rotina colonial”. Heloísa, que não teve auxílio de um intérprete de Libras durante quase todo o tempo em que estudou no CIL Gama, que não interagiu em diversos momentos da aula porque não havia comunicação entre ela e as demais pessoas na sala de aula, era uma sobrevivente em um território que não era seu (SILVA, 2011), submersa em uma cultura ouvintista colonial, em uma escola de ouvintes.

Em uma das aulas, os alunos Heitor e Rômulo tentaram conversar com Heloísa. Em um momento Heitor disse para Jade, “ela sabe responder”. Heloísa ria. Heitor apontou para Rômulo dizendo e também gesticulando para Heloísa que ele, Rômulo, era gay. Heitor perguntou para Jade como era mulher em Libras, disse que queria aprender Libras. Heloísa ria muito de toda a situação, mesmo sem entender muito bem o que se passava. Heitor apontou para Rômulo e fez o sinal em Libras de “mulher”, Heloísa continuava rindo. Nesse momento percebi que ela estava entendendo seu colega. Ela apenas ria, não sinalizava. Bela, amiga de Jade, fez o sinal de “entender” e perguntou a ela o que significava, Jade respondeu. Por alguns instantes Heloísa olhava para Heitor, parecendo estar esperando novas interações, mas ele passou a olhar para a explicação da professora.

Vemos nessas interações interesses, tanto de Heloísa, quanto de seus dois colegas de sala, de se comunicarem. Mas a falta do conhecimento em Libras dos alunos tolhe tais desejos. Nos grupos focais, os alunos fazem referência a essas interações e vontade de aprender a língua de sinais brasileira para se comunicarem com a aluna. Infelizmente, essa vontade fica estagnada pela falta de procura em conhecer a língua de sinais. Por mais que demonstrem interesse em determinados momentos e falem sobre isso, não há a busca por esse aprendizado. Não há uma transposição mais concreta para o campo acional do discurso. As pessoas se acomodam, sejam elas alunos ou professores. Como os alunos não conseguem interagir com Heloísa, acabam se afastando dela. A alteridade às vezes coincide com a ruptura da norma e com a dificuldade, por isso é mais fácil se relacionar com quem é “igual”, nesse caso, com quem não precisa se comunicar através da Libras.

Pelo processo de ancoragem nas representações sociais, as pessoas classificam, categorizam alguém ou alguma coisa, muitas vezes por associação, ou por conceitos familiares que são apresentados pela sociedade, pelas experiências pessoais (MOSCOVICI, 2015). Há

uma tendência de se categorizar pessoas de grupos minoritários, como é o caso dos surdos. As pessoas tendem a querer definir quem está dentro da norma e quem não está, quem se enquadra em coisas familiares e quem está no âmbito das coisas não familiares. Quem diverge da norma representa a alteridade, o outro, aquele cujas características diferem das minhas. Já se normatizou que o surdo é aquele que não aprende como os outros, ele é classificado como quem não conseguirá o mesmo desempenho que os demais. O surdo está na sala de aula para aprender uma língua estrangeira, mas fatores como o pouco conhecimento na língua portuguesa, que é L2 para o aluno, já sugerem um fracasso, ou um rendimento fraco na LE estudada, que no caso da aluna Heloísa é L3 (língua espanhola).

Algo bastante relevante foi saber que Heloísa tinha uma irmã dois anos mais nova que ela na sala. Na primeira aula sua irmã, Jade, se sentou ao seu lado, mas logo saiu para se sentar do outro lado da sala, junto a suas amigas Telma e Bela. No primeiro dia de aula observada, Heloísa não levou o livro e acompanhou a aula apenas pela projeção no quadro e escrevendo as respostas em seu caderno. Sua irmã estava com o livro, mas não se prontificou a ajudá-la. Foi constatada uma falta de proximidade das duas em todas as aulas observadas. No momento das observações Jade tinha 16 anos e Heloísa 18. Jade não era fluente em Libras, sabia alguns poucos sinais, mas não conseguia manter uma conversa com sua irmã. Em nenhuma aula houve a interação entre elas.

Por esse fato destaco o isolamento, a solidão de Heloísa na sala de aula de espanhol. Sua irmã poderia se comunicar com ela, ou poderia auxiliar na comunicação de Heloísa com os demais alunos. Mesmo que ela não soubesse Libras, ela conseguia se comunicar com sua irmã por gestos, como me foi informado pela Heloísa. Pude constatar que Jade não queria assumir essa responsabilidade de mediar a comunicação com Heloísa, principalmente por ela não saber Libras.

Essa solidão vivenciada por Heloísa, que ocorria pela falta de comunicação entre ela e seus colegas e entre ela e a professora, refletiu na baixa aprendizagem. Notei sua pouca atenção quando a professora explicava conteúdos, mesmo que estivessem sendo detalhados no quadro. Algumas vezes Heloísa olhava para o quadro, raras as vezes olhava para a professora, já que era impossível fazer a leitura labial, visto que a aluna sabia bem pouco da língua espanhola, por mais que estivesse em um nível equivalente ao intermediário. Ela se distraía, mexia um pouco no celular, olhava para seu livro e assim as horas se passavam sem que Heloísa tivesse se beneficiado do processo de ensino e aprendizagem de espanhol.

5.4.2. Os direitos de Heloísa como aluna de um CIL

Segundo uma das premissas de transformação dos direitos humanos apontadas por Sousa Santos (2010, p. 446), “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”. Quando Heloísa começou a integrar o quadro de discentes da turma, passou a ter contato com uma nova cultura. É preciso o reconhecimento desse aspecto multicultural em uma sala de aula e a inclusão de uma aluna surda prevê essa junção e concepção emancipadora que dá espaço para o contato com uma cultura que traz como prerrogativa a democracia e o respeito aos direitos humanos. As pessoas com deficiência têm o direito de estudar uma língua sem que seus corpos sejam vistos como impeditivos da aprendizagem, perpetuando processos de opressão. Esses direitos não podem ser tolhidos e há uma legislação que respalda isso. Como aponta Prieto (2006), ter o direito não implica que o processo de inclusão não seja defectivo, ou mesmo concretizado. É o que prevalece no âmbito do ensino de língua para alunos surdos no contexto desta pesquisa, os alunos têm o direito, mas há problemas que cercam esse direito, tornando-o carente de mudanças.

O processo de ensino e aprendizagem não deveria privilegiar apenas alguns, espera-se a equidade, as adaptações, o pensamento crítico e solidário. Percebe-se que, inclusive os alunos com NEE devem usufruir de um ensino de qualidade, esses alunos não deveriam ser prejudicados devido ao sistema considerar os seus corpos como impeditivos dessa equidade. A exclusão ocorre principalmente porque não há essa simetria. Quando não há essa justiça considera-se que há discriminação. Segundo Rios (2010), trata-se, nesse caso, de uma discriminação indireta, uma discriminação “institucional” que engloba uma dimensão social, em que se desconsidera a participação da pessoa com deficiência, e em que as pessoas sem deficiência não reconhecem seus privilégios, o que inclui terem mais oportunidades que os que têm deficiência. Esse pode ser um processo inconsciente, mas ainda assim, bastante crítico e que necessita de novos posicionamentos, pois é preciso as adaptações razoáveis para que as pessoas com deficiência tenham assegurado “o exercício de seus direitos humanos e fundamentais em pé de igualdade com os demais” (RIOS, 2010, p. 89).

Com base em Quijano (2000) e em Sousa Santos (2010), Fabrício (2017) endossa as problematizações que trazem os pares opostos que valorizam um e inferiorizam outro, em uma relação hierárquica de poder, como é o caso de norte/sul, desenvolvido/subdesenvolvido, heterossexual/homossexual, etc. Esse processo é simplificador e não abarca as complexidades e subjetividades dessas relações. Da mesma forma podemos tratar pessoas com

deficiência/pessoas sem deficiências; surdos/ouvintes; cegos/videntes. A dualidade serve apenas para legitimar relações de poder e projetar o pensamento colonial. Considerar o que permeia essas relações, sem que um seja considerado superior, julgando que há aprendido tanto na direção do Norte para Sul, como do Sul para o Norte é voltar-se para uma perspectiva decolonial, de luta contra-hegemônica. A presença de um aluno surdo em sala de aula pode proporcionar aprendizagens que vão além dos conteúdos programáticos e isso deveria ser mais explorado não somente na sala de aula, como em todo o contexto escolar, afugentando-se de escolhas coloniais, essas que em nada se familiarizam com o horizonte da inclusão social.

Em relação às aulas, notei um avanço em relação ao uso do livro didático, que hoje é digitalizado e projetado na íntegra para que os alunos acompanhem as leituras e correções pelo quadro. Esse é um recurso que a maioria dos livros didáticos oferecem hoje e que nos primeiros anos de estudo da aluna não era oferecido. Com esse recurso Heloísa conseguia acompanhar as correções. Mesmo com a projeção, sempre que a professora queria explicar algum assunto, ou falar sobre o significado de alguma palavra, ela escrevia no quadro para auxiliar no entendimento da Heloísa, isso era feito com recorrência. Essa iniciativa da professora mostrava seu interesse em fazer com que a aluna entendesse suas explicações, era uma das adaptações feitas nas aulas. Provavelmente se não houvesse uma aluna surda na sala, ela não detalharia tanto as explicações no quadro.

Levando em consideração os elementos básicos que compõem a inclusão, na visão de Glat e Blanco (2009, p. 33), na sala de aula em questão tem-se a presença do aluno com deficiência, sobre a participação. Podemos considerar como uma proposta em construção, pois, apesar de a professora colocar outros alunos para realizarem tarefas com a Heloísa em alguns momentos, não se promoveu interação, nem durante essas atividades, nem entre a professora e Heloísa. A interação ocorria entre Heloísa e a intérprete. Sendo assim, a interação plena, com o intuito de se perceber interação mútua entre Heloísa e seus colegas e entre Heloísa e a professora não era significativa, não se via a participação ativa dessa aluna, nem nos grupos, nem quando a professora se direcionava à ela levantando alguma questão. Em relação ao terceiro elemento apontado pelas autoras, a construção do conhecimento, fica hoje como uma meta a ser alcançada, um projeto que precisa ser repensado e reinscrito nas práticas sociais de todo o espaço escolar com uma proposta que se preocupe primeiramente com o segundo elemento, a interação efetiva dos alunos surdos nas atividades escolares.

5.4.3. Heloísa e a intérprete: relação de confiança

Em relação à intérprete, ela fazia explicações pontuais de alguns aspectos gramaticais ou sobre significados de palavras. Quando a professora escrevia em espanhol no quadro, a intérprete fazia a datilologia (soletrar em Libras) da palavra em espanhol e em seguida, sinalizava. Por exemplo, a professora escreveu “*pollo*” no quadro, a intérprete fez a datilologia (P-O-L-L-O) e logo fez o sinal de “frango”. Não havia a tradução simultânea de toda a aula. A intérprete também tirava dúvidas de Heloísa e ficava ao seu lado para auxiliá-la na realização das atividades. Nas aulas observadas em que a intérprete não estava presente, Heloísa ficou isolada, apenas com o auxílio da professora. Nessas aulas notei uma mudança no comportamento da aluna, percebendo-se uma postura mais recatada, séria, quieta. Na aula com a intérprete Heloísa interagiu muito com ela, fazendo perguntas, sorrindo, mostrando-se interessada e entusiasmada. Havia uma Heloísa completamente diferente na aula em que a intérprete esteve presente. Como é sabido, as identidades são cambiantes, instáveis, (re)pensadas e (re)construídas a todo instante (HALL, 2011), as pessoas se manifestam de acordo com cada momento e vivência. Como salienta Penna (2001, p. 108) concernente com a ideia que ampara tais mudanças no comportamento de Heloísa, há “um estreito vínculo entre a construção de identidades e as condições de existência, a cultura e as relações sociais”.

Havia uma relação de confiança entre Heloísa e Cíntia, a intérprete. Quando fiz a entrevista com Heloísa, por mais que eu tentasse me comunicar com ela e entendesse muita coisa que ela respondia, ela não se direcionava a mim, sempre esperava a confirmação de Cíntia, pois com ela havia uma comunicação mais eficaz por ela confiar na intérprete. O mesmo pôde ser observado na sala de aula da professora Keila, pois as poucas vezes que Keila se direcionou à Heloísa para perguntar algo ou falar sobre algo, a aluna ignorou e não se esforçou para compreender, não interagiu com a professora. Isso quando Cíntia não estava presente.

Muitos autores falam sobre a “identidade surda” (SÁ, 2002; PERLIN e STROBEL, 2009; SKLIAR, 2000, etc.), o que engloba a construção do conhecimento com as experiências partilhadas entre os surdos, cuja identidade se ancora em uma cultura particular, que se desvencilha da cultura ouvintista dominante e dominadora. Na compreensão dessa identidade surda é que se pauta parte do comportamento de Heloísa. Ela se via desamparada nas aulas em que a intérprete não estava. Podemos dizer, assim, que sua manifestação enquanto aluna surda era tolhida. Cíntia é ouvinte, porém, é quem mais tem vivência com os surdos e quem, naquele ambiente, conseguia se comunicar com ela com fluidez. Na presença da intérprete, a identidade surda na qual se constitui Heloísa é entendida sob um viés mais democrático e sem

as amarras da dominação da cultura ouvintista. Pensando nessa vertente, entende-se que seria importante o convívio dos surdos com outros surdos na sala de aula de LE. Mas infelizmente isso dependeria de uma gama de fatores, que incluem políticas públicas que envolvam o convite para que surdos estudem nos CILs, uma proposta que transcende a garantia de vaga desses alunos, repercutindo em uma campanha que tenha como objetivo mostrar que os surdos têm lugar no CIL. Isso, claro, com amparo de toda a assistência, o que inclui a presença do intérprete na escola.

5.4.4. Ensino e aprendizagem de espanhol: Heloísa está na sala de aula

Para melhor ilustrar o processo de ensino e aprendizagem de espanhol na sala de aula em que Heloísa estuda, farei a análise do seguinte excerto que traz um momento de explicação sobre o uso de “para” e “para que”, no âmbito de estudos gramaticais.

(66)

PROFESSORA KEILA: Hago dieta para adelgazar. Tenemos dos verbos, ¿de acuerdo? Yo sé si tengo dos verbos, dos oraciones y tengo que tener dos sujetos. ¿Hasta aquí tranquilo?

ALUNOS: Sí

PROFESSORA: Quién... cuando yo digo “Hago la dieta”, ¿quién?

ALUNOS: Yo.

PROFESSORA KEILA: Yo. Yo hago la dieta. ¿Tranquilo? Entonces, yo hago la dieta. Para adelgazar. ¿Quién va a adelgazar?

ALUNOS: Yo.

PROFESSORA KEILA: Yo. Dos verbos, pero los sujetos es el mismo, ¿Comprenden? Yo y yo. Mismo... sujeto. Abajo chicos. He abierto la ventana para que entre el aire. ¿Cuáles son los verbos? He abierto y... El verbo. Entre... el aire. He abierto. ¿Quién?

POUCOS ALUNOS: Yo.

PROFESSORA KEILA: Yo. Para que entre el aire. ¿Qué va a entrar?

ALGUNS ALUNOS: El aire. [...]

PROFESSORA KEILA: Chicos, ¿qué quiero que perciban? Miren acá. Cuando yo tengo sujetos iguales yo voy a utilizar “para” más otro verbo en infinitivo (aponta para um verbo no infinitivo no quadro). ¿Comprenden?

A professora escreveu as frases no quadro e sublinhou “para” e “para que”, escrevendo logo acima do verbo “adelgazar” (emagrecer), infinitivo e acima de “entre”, subjuntivo. Muitos alunos se abstiveram de participar oralmente e o que se notou foi a dificuldade de alguns alunos com o assunto. Os alunos ouvintes, que se privilegiam das explicações, consideram o assunto complexo. A situação se agrava para Heloísa, por ela ter apenas o recurso visual.

Já podemos chegar à conclusão de que o processo de ensino e aprendizagem dela era a todo momento comprometido e isso foi gradual, pois desde seu primeiro semestre lhe faltou

assistência nas aulas. Em muitos momentos a professora Keila se direcionava à Heloísa, mas a aluna não tinha muita atenção nas explicações, já que não as compreendia. Por momentos como esse é que há a evasão do aluno surdo. Para quê estar ali se não há aprendizagem? Não faz sentido estudar uma língua estrangeira se a professora não se comunica em Libras, ou se não há um intérprete de Libras para mediar a comunicação. Isso principalmente nos níveis iniciais, ou enquanto o aluno surdo não tem muita fluência na LE. Deve ser levado em consideração que a aluna tem libras como língua materna, o português como L2 e o espanhol como L3. Por isso a importância da libras, que é L1, nas intermediações do processo de ensino da língua espanhola, pois é a língua com que a aluna tem mais familiaridade.

Se Heloísa tivesse acompanhado o processo de ensino e aprendizagem, assimilando os conteúdos programáticos desde o início do curso, com a ajuda de um/uma intérprete, seria mais provável que ela, em um nível intermediário, já não precisasse tanto de uma mediação. Esses seriam passos para uma inclusão, que não se restringisse apenas à presença, uma realidade ideal, em que os alunos não teriam a libras ou a língua portuguesa para mediar o ensino, a aula seguindo apenas na língua-alvo.

Ser surdo não significa ter deficiência intelectual, porém ele muitas vezes é tratado como quem tem dificuldades na aprendizagem, por isso irá progredir de nível, mesmo sem a proficiência necessária. Foi assim com Heloísa. Contudo, houve uma situação diferente na primeira vez em que ela cursou o nível 3A, pois, segundo relatos da intérprete, sua professora não queria adaptar materiais ou mesmo a aula, alegando que seu único “problema” era não ouvir, assim, ela não deveria ser “privilegiada” de nenhuma forma. Nos dois casos temos processos de ancoragem em que a classificação do “ser surdo aprendiz de espanhol” marginalizam e descaracterizam as individualidades desse grupo. Os surdos não têm deficiência intelectual, mas não pode ser negado que, assim como Heloísa, muitos surdos iniciaram a aprendizagem de LP e de LSB tardiamente, apenas quando começaram a estudar. E mesmo assim, a língua portuguesa não foi ensinada como L2, pois prevalece no ambiente escolar a cultura ouvintista e o surdo é ensinado como se ele já tivesse tido contato com a LP antes, como se todos os surdos já chegassem oralizados na escola, já tivessem os mesmos conhecimentos da gramática interna do português, sabendo usar corretamente os tempos verbais, as preposições, as conjunções, o que em nada se assemelha à real situação da maioria dos surdos assim que chegam na escola regular.

Para fazer outras considerações sobre situações vivenciadas por Heloísa em seu processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola apresento o excerto abaixo, com uma

proposta de discussão sobre poluição e uso de bicicleta, motivada por um texto do livro. A professora faz a seguinte introdução para que os alunos entendam:

(67)

PROFESSORA KEILA: Acá. Imagina, eso es una fábrica, ¿vale? Imagine que eso es una fábrica. Imaginación, eso es una fábrica, ¿vale? Y de aquí, chicos, sale algunos humos, ¿comprenden? [...] En ese sentido, quiero que reduzcan la emisión de humos que a veces son contaminantes. ¿De acuerdo? ¿Sí? Vamos, acá. Chicos, vamos. ¿Podemos? Chicos, unos de los principales vehículos que colaboran con la contaminación del aire, ¿Cuál es? El coche. Vale, los coches. Y los coches liberan bastantes gases, bastantes humos. ¿De acuerdo? Como alternativa, ¿qué está naciendo? Uso de la bicicleta. (Leram um texto sobre o uso da bicicleta, cada um leu um parágrafo.)

Enquanto a professora explicava, ela desenhava no quadro uma fábrica e a fumaça saindo dela, também escreveu “coche” (carro) e “bicicleta”. A intenção dela era que Heloísa compreendesse, porém, os desenhos não ficaram claros para os alunos, que questionaram com a professora sobre o que ela havia desenhado. O que se percebe é que a intérprete é necessária, seja em aulas mais teóricas e de gramática, ou que envolvam discussões sobre algum tema.

Em um outro momento da aula a professora começou a corrigir uma tarefa, pedindo para que cada um lesse a resposta. A professora olhou para Heloísa e fez uma pergunta pausadamente, na intenção de que Heloísa fizesse a leitura labial.

(68)

PROFESSORA KEILA: Heloísa, ¿qué has puesto en la 8? (Heloísa olhou para a professora, riu e não falou nada, pois não entendeu a professora)
PROFESSORA KEILA: No es necesario que cojas el coche para ir al centro. Puedes ir en autobús.

Após perceber que Heloísa não a entendeu, a professora respondeu à questão. Heloísa tem pouca habilidade de leitura labial em língua portuguesa, como ela mesma informou, em língua espanhola ela compreende ainda menos. Eu não sei de que forma a professora queria que Heloísa se comunicasse com ela. Talvez ela pudesse pedir que a aluna escrevesse a resposta no quadro, apontando no livro de que questão se tratava, ou mesmo que ela mostrasse no livro o que havia respondido. Pude observar que Heloísa não estava situada na aula. Era nítida a preocupação da professora, mas acabava seguindo a aula por não saber como ajudar a aluna naquele momento.

A pressão para terminar o conteúdo programático também atrapalha as ações da professora, pois há uma cobrança que lhe impõe terminar determinadas unidades até o fim do bimestre. Isso acaba desfavorecendo a aprendizagem daqueles que, como Heloísa, necessitam

de mais tempo para aprender determinados conteúdos. Essa responsabilidade de ensinar à Heloísa o que não lhe foi possível compreender em sala fica a cargo da intérprete em atendimentos após o término da aula. Esse não seria o papel da intérprete, mas ela fazia esse atendimento por ser uma forma de compensar as estratégias pouco inclusivas da sala de aula.

A partir das análises até aqui feitas sobre a inclusão de Heloísa, reiteramos a necessidade de uma conscientização e mudança de atitudes de todos os envolvidos nesse processo de inclusão escolar: professores, gestores, orientadores, professores da sala de recursos, intérpretes, alunos e familiares. Quando é sabido que, em qualquer momento poderá receber um aluno surdo, um aluno cego, com baixa visão, enfim, um aluno com alguma necessidade educacional específica, a escola precisa estar preparada para atender esse aluno de forma que contemple seus objetivos de aprendizagem na língua-alvo. O que se vê é que quase ninguém pensa na inclusão do aluno surdo até o momento em que se depara com essa realidade em sala de aula (JESUS e COELHO, 2019). E muitas vezes pensa-se que a única acessibilidade de que esse aluno precisa é um intérprete, quando na verdade, para que esse aluno seja incluído, é necessário um novo planejamento, novas estratégias de ensino, uma nova assistência por parte da escola como um todo, um novo olhar para a forma como o surdo aprende, se de fato ele está aprendendo com a forma como o processo de ensino e aprendizagem está sendo desenvolvido.

As consequências da falta de acessibilidade são: evasão escolar, fracasso escolar, falta de um projeto crítico para a construção do conhecimento, e um processo de emancipação e justiça social enfraquecido. Através desta pesquisa é possível evidenciar que a inclusão do aluno surdo em escola de línguas ainda é carente de políticas públicas, formação de professores nessa área específica, além da sensibilização de todos, incluindo equipe gestora, docentes e discentes. Por mais que haja boa vontade dos professores no momento em que se deparam com a presença de um aluno surdo ou um aluno cego em sala de aula, as necessidades de conhecimentos específicos e estratégias de ensino adaptadas para a realidade evidenciada são fundamentais.

A presença do surdo em uma sala de aula de língua estrangeira como L2 é mais complexa, por ser na verdade L3, como já mencionado, e requer muito mais políticas e reflexões que apenas a contratação de um/uma intérprete de Libras, ou mesmo um professor de línguas fluente em língua de sinais. Quando houver essa consciência e esse respeito pela cultura surda, assim como o respeito por todas as culturas representadas por minorias sociais (mulheres, negros, LGBTQIA+, cegos, etc) em seus detalhes e peculiaridades, estaremos bem mais direcionados em um projeto de “educação para todos”, de educação inclusiva. Por enquanto nos atemos a um projeto de inclusão no patamar de “direito ao ingresso”, sem muito se pensar na formação dos professores, no acolhimento desses alunos, e em um ensino voltado para a

pedagogia engajada, em que se prioriza o bem-estar do aluno (HOOKS, 2013). O direito de estudar é garantido por lei, mas de nada vale esse direito sem um posicionamento crítico, em que prevalecem as polarizações com deficiência/sem deficiência; normal/anormal; surdo/ouvinte, ressaltando as diferenças, mas sem considerá-las importantes na hora de (re)pensar as estratégias e práticas escolares.

5.4.5. Algumas reflexões sobre a inclusão/exclusão de Heloísa

O que se percebe é que há um círculo vicioso que desampara os alunos surdos. Não há procura dos surdos nos CILs porque não há intérpretes, ao mesmo tempo que a CRE justifica que não há intérprete porque não há surdos na escola. Por isso, para que esse círculo vicioso, que em nada ajuda na inclusão escolar do aluno surdo, seja rompido, é necessário repensar as práticas e os objetivos que envolvem essa inclusão. Assim como está, a situação é bastante cômodo e chega a ser um alívio quando não há a busca por parte dessa clientela, assim ninguém precisa se preparar, se envolver em uma formação de qualidade. Somente com uma mudança de estruturação e da forma como se reflexiona sobre a educação inclusiva dos surdos é que haverá oportunidades mais justas para esse público.

Pensando na inclusão do aluno surdo, podemos dizer que é de suma importância que no âmbito da sala de aula não apenas se conviva com a diferença, mas que se dialogue com ela, sendo esse um foco importante nas pesquisas de ADC, como mencionam Chouliaki e Fairclough (1999). Aceitar, permitir, já está implícito no processo, afinal, isso está condizente com as leis que amparam alunos surdos no que tange ao ensino de línguas em escolas públicas, o foco, em consequência, deve estar em como essa convivência ocorre em sala de aula, esperando-se que haja interação, diálogo, enfraquecendo o discurso que se acomoda na integração, na simples presença do aluno surdo em sala.

As representações sobre a surdez ainda seguem alinhadas a questões políticas e ao modelo clínico (SKLIAR, 2005) e colonialista, ressaltando a deficiência em detrimento de questões que equacionam a importância da inclusão ser social e com vistas à emancipação, à construção do conhecimento junto aos alunos. Como Skliar (2005, p. 12) analisa, muitas vezes os surdos em sala de aula estão “juntos, mas separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização”. O surdo deve ser visto como um aluno que também produz, como qualquer outro aluno, basta que lhe deem as condições para isso, ou seja, as formas de acessibilidade necessárias para sua efetiva inclusão, para que ele também participe da construção dos conhecimentos, das discussões. A representação colonialista do ser ouvinte

suprime as diferenças do ser surdo. Contabilizamos nessa conjuntura “as novas e as velhas exclusões”, a exclusão, nos dias atuais, “travestida de inclusão” (SKLIAR e QUADROS, 2000, p. 35). Skliar e Quadros (2000) fazem essa crítica ao modo como a inclusão tem sido feita, sem a devida assistência, suprimindo as diferenças, ao invés de considerá-las para que todas as adaptações sejam feitas. Isso foi analisado pelos autores há 20 anos, porém, são percepções atuais para a nossa realidade. Houve avanços tecnológicos, materiais didáticos mais apropriados e adaptações estruturais nas escolas de línguas para receber esses alunos, além disso, houve a chegada do/da intérprete de Libras. Contudo, as velhas exclusões são recorrentes no cenário escolar atual, como podemos ver na presença de Heloísa no ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira.

6. OLHARES MÚLTIPLOS PARA A INCLUSÃO: ANALISANDO COM OS ALUNOS

“O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações” (BAKHTIN, 2014, p. 89).

As entrevistas, tanto através dos grupos focais, quanto as individuais com as alunas surdas e com os alunos cegos, foram instrumentos reveladores que esclareceram dados gerados por meio das observações das aulas. Através dessas triangulações foi possível compreender melhor determinadas práticas sociais dos alunos.

As análises deste capítulo começam com as entrevistas com os alunos cegos e com as alunas surdas que colaboraram com esta pesquisa, pois são eles os protagonistas. Como defende Sá (2002, p. 369), “urge que os próprios surdos narrem a história do que significa ser surdo e de como entendem que deve ser um projeto pedagógico adequando a sua especificidade”. O mesmo podemos ressaltar sobre o protagonismo dos alunos cegos em seu processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo considere dar destaque nas entrevistas dos alunos cegos e das alunas surdas, em suas contribuições individuais, por ser principalmente através de suas práticas, vivências e contextos de comunicação que podemos compreender melhor sobre a realidade de sua inclusão nas aulas de línguas estrangeiras, destacando as principais dificuldades existentes e possíveis soluções. Sobressaem aspectos discursivos identificacionais e representacionais nessas análises.

As análises das interações obtidas através dos grupos focais denotam grande relevância para este estudo. Muitos alunos demonstraram conhecimentos e interesse na temática abordada, proporcionando profícuas discussões e reflexões através das trocas realizadas. A representação da inclusão do aluno com deficiência foi construída sob vários ângulos e nem sempre no lugar da tolerância e na perspectiva de se deparar com naturalidade para as diferenças em sala de aula. Essas foram questões importantes para este estudo, pois no âmbito do discurso, a intenção é trazer as contribuições dos mais diversos lugares para que possamos compreender melhor de que forma alunos cegos e alunos surdos têm sido notados (ou não) nas salas de aulas dos CILs.

6.1.Os alunos cegos e as alunas surdas participantes da pesquisa: protagonismo em cena

Os alunos cegos e as alunas surdas participantes da pesquisa se posicionaram diante de seus processos de inclusão escolar, o que recontextualizou e ressignificou algumas questões já apresentadas pelos demais alunos, pelos professores e, também por algumas proposições das análises já feitas. Ser cego ou surdo em uma sala de aula de LE requer mudança no cenário de ensino e aprendizagem que envolve cada um de seus componentes. Não se pode invisibilizar as necessidades desses alunos. Até este momento, a pesquisa já nos mostrou que o aluno surdo precisa de muitas acessibilidades que transcendem a presença do intérprete, assim como o aluno cego, para equidade em seu processo de aprendizagem, precisa mais que o seu livro escrito em braile. São compreensões que nos permitem redimensionar o nosso olhar para a inclusão e, a partir da participação de cada um dos alunos cegos e das alunas surdas, essas percepções puderam ser mais aprimoradas e aprofundadas neste estudo.

Como descreve hooks (2013), os alunos participam com mais vontade quando os temas têm relação direta com eles, permitindo que as discussões tangenciem suas experiências pessoais. Cada aluno teve sua maneira de se expressar sobre a inclusão e seus desígnios, o que resultou na compreensão de seus processos de identificação e de representação como alunos de uma LE.

6.1.1. *É que eu sou muito tímido: o protagonismo de Pierre*

Diferentemente de seus pais, que já nasceram cegos, Pierre foi perdendo a visão gradativamente. Ele teve contato com a leitura e com a escrita na escola e somente aos 10 anos aprendeu o sistema braile. Conforme ele mesmo relatou, foi muito difícil, ele sofreu e uma nova história começou a ser construída. A representação que Pierre fazia do mundo começava a ser reorganizada, reestruturada, reconstruída.

Duveen (2015), fundamentando-se nas teorias moscovicianas, diz que o propósito das representações sociais é tornar algo que não é familiar em familiar e também que “as representações são sempre produto da interação e comunicação e elas tomam forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social” (DUVEEN, 2015, p. 21). A forma como Pierre passou a interagir e se comunicar foi modificada após a perda da visão. A influência social é parte

importante desse novo processo de interação com o mundo e com essa nova forma de ser representado e de representar pessoas, fenômenos ou objetos no mundo.

Perguntei a Pierre se ele sempre foi tímido e ele me disse que hoje nem é tanto, o que me surpreendeu. Ele falava extremamente baixo em sala, sempre estava em postura ereta, balançando a perna esquerda e com as mãos abertas sobre as pernas, ficava praticamente a aula toda na mesma posição, sem se curvar, sem mexer outra parte do corpo que não fosse a perna esquerda. Fairclough (2003a) salienta a importância de se considerar os aspectos semióticos e contextuais na conjuntura dos processos de análises discursivas, em que todos esses aspectos fazem parte do *frame* constitutivo do discurso. E a forma com que Pierre se comportava e reagia, ou seja, suas ações, muito me disseram sobre seus aspectos discursivos no âmbito da identificação e da representação.

Aspectos identificacionais de Pierre se revelaram a partir de suas características em sala de aula, de sua história de vida, de sua vida escolar na escola regular, de seus desejos como um adolescente que tem sonhos, assim como qualquer outro. Como explica Hall (2011, p. 22), “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. A sua nova forma de se relacionar e de ser no mundo é fator preponderante nessa identificação, que, conforme frisa o autor, não é automática e muda de acordo com a representação do sujeito.

O fato de Pierre ter ficado cego após anos enxergando influencia bastante na sua concepção de mundo e na construção de suas identidades como estudante, como aprendiz de uma língua estrangeira, como ser humano.

Nas palavras de Silva (2000, p. 75), “consideramos a diferença como um produto da identidade” e identidade e diferença são produtos das relações culturais e sociais. É a partir da diferença que as identidades emergem socialmente. Essa relação pode ser vista na sala de aula, em que a diferença está não apenas na presença de um aluno cego, mas também em tudo aquilo que o outro não é, como por exemplo, nos seguintes pares dicotômicos: tímido/extrovertido; calado/conversador; atento/desatento; fala alto/fala baixo; tira notas altas/tira notas baixas. Nem tudo aquilo que Pierre representa é diferente daquilo que outros alunos representam, e em uma concepção do modelo social de deficiência temos que ela “é uma condição resultante da interação e do modo de inserção de indivíduos e grupos no contexto social” (RIOS, 2010, p. 80). Sob esses moldes, concluímos que a deficiência não deve ganhar destaque, o fato de a pessoa ter alguma deficiência não deve ser fator impeditivo de ela relacionar-se e interagir em contextos sociais.

Pierre demonstrou empatia e respeito pelos seus colegas, deixando claro que é compreensível quando não sabem lidar com a inclusão de um aluno cego, conforme nos mostra o excerto 69:

(69)

PESQUISADORA: Pra você se sentir bem na sala de aula, o que é preciso?

PIERRE: Atenção.

PESQUISADORA: Atenção.

PIERRE: Sim.

PESQUISADORA: E você acha que essa atenção tem que ser do professor e dos alunos também?

PIERRE: Sim, em geral.

PESQUISADORA: Sim. E você acha que você tem essa devida atenção em sua sala de aula?

PIERRE: Creio que sim, é... alguns não, devido, é... não... tenham contato com deficiente visual, só estão tendo agora. Creio que eles ainda estão se acostumando.

Como em quase todas as suas repostas, Pierre resumiu sua necessidade a uma palavra: atenção. Atenção da professora e atenção dos alunos. Dentro dessa palavra podem caber muitas outras: descrição, interação, conversa, respeito, acessibilidade, material em braile. Nem sempre Pierre recebia a atenção da qual necessitava, mas ainda assim se sentia satisfeito, de modo geral. Como pesquisadora, estava sempre atenta a tudo que se referia ao Pierre e por estar ali, de certa forma também fiz parte do grupo, tanto que a professora, até a terceira aula, me incluía nas atividades, e após três meses de observação, ainda havia aluno que achava que eu também era aluna.

Nesse entre-lugar que fiquei no começo de meus trabalhos, acabei dando essa atenção ao Pierre (em contextos específicos). Um caso foi quando a professora Dalva faltou porque estava com dengue, era ela quem levava a máquina em braile e as folhas próprias para digitação para Pierre na sala de aula. Ele ainda não tinha o livro, dessa forma, quando queria fixar algo, digitava na máquina. A professora iniciou a atividade, que consistia em formar frases com “*levantar*” e “*levantarse*” (reflexivo), ali vi a necessidade da máquina para Pierre, pois assim ele poderia participar da aula e escrever o que estava sendo discutido. Eu fui à direção e pedi a máquina. Quando voltei, Pierre disse que precisava das folhas, pedi ao coordenador e ele entregou algumas. Quando cheguei na sala, Pierre disse que aquelas não eram as específicas, mas que serviam. Ele começou a realizar a atividade. Na aula seguinte a professora Dalva continuava de atestado e novamente busquei a máquina braile para Pierre. Percebeu-se então, que, na falta da professora Dalva não havia alguém responsável para auxiliar os alunos cegos. Pierre acabava prejudicado devido à sua timidez, e devido à falta de iniciativa de outras pessoas na ausência de Dalva. Após essas duas aulas, passei a ocupar o meu lugar bem mais demarcado

como pesquisadora, pois até então, a professora me envolvia nas atividades de sala, e isso às vezes me tirava o foco das observações com notas de campo.

Com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) podemos dizer que, nós analistas, partimos de um entendimento dentro de um contexto de situação. Pelos conhecimentos teóricos, pelas falas nas entrevistas e pela pesquisa de campo é possível trazer essas acepções dentro do entendimento do que pode ser “atenção” no âmbito da inclusão de Pierre, não sendo meras especulações as observações feitas sobre os significados que carrega essa palavra no contexto da pesquisa.

Bhabha (1998) fala sobre o deslocamento que gera estranheza, tanto para quem se desloca, quanto para as pessoas que passam a fazer parte desse convívio. Pierre compreende essa “estranheza” de seus amigos, pois, para ele, o deslocamento do lugar de vidente para o de cego ainda lhe causa estranheza também. Melo e Vian Jr (2019) trazem uma reflexão sobre esse novo lugar para quem participa da inclusão escolar como incluídos, destacando a insistência de sempre se querer homogeneizar os grupos escolares, o que muitas vezes gera o isolamento de quem é diferente e faz parte do grupo dos incluídos. Não que o objetivo seja enfatizar as diferenças, mas que seja importante reconhecer que elas existem para que se possa pensar nas novas estratégias diante da realidade aplicada.

Primeiro ele disse “*Creio que sim*”, sobre receber atenção dos colegas, em seguida disse não receber atenção de alguns colegas, mas logo justificou com o argumento de que “*eles ainda não estão acostumados*”. Conforme destacam Dechamps e Moliner (2014, p. 48), “os indivíduos procuram dar um sentido aos acontecimentos, aos comportamentos, às interações”. Mesmo que Pierre estivesse relativamente em um contexto de distanciamento da maioria dos colegas, ainda assim justificou tais atitudes, como se apenas quem já teve contato com alguma pessoa com deficiência visual pudesse se aproximar dele e entender as suas necessidades específicas como aluno em uma sala de aula comum.

Podemos ver a empatia que era esperada nos alunos da sala de aula inclusiva, no aluno Pierre, ou seja, no aluno em contexto de inclusão. Pierre é que consegue se colocar no lugar do outro e compreender as suas atitudes com base no que é familiar, sendo que o não familiar, nos termos das representações sociais, é o convívio com uma pessoa com deficiência, no contexto apresentado, a visual.

De acordo com estudos sobre a deficiência e seu modelo social, “não há corpos naturalmente em desvantagem, mas simplesmente uma ideologia da normalidade que os classifica como inferiores a um ideal de produtividade, independência e vida boa” (DINIZ e SANTOS, 2010, p. 10). Os processos identitários do grupo maior formado por todos os alunos

da sala de aula são marcados por essas diferenciações feitas por cada endogrupo. Sabe-se que nem sempre esses processos são conscientes, mas podemos ver uma “diferenciação categorial” que consiste em um modelo dentro dos processos identitários, o qual “permite compreender como a interação entre grupo se estrutura, por conseguinte modela e diferencia os indivíduos. Portanto, este processo não é apenas psicológico [...], mas depende também das interações sociais” (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 39).

Em outro momento da entrevista, Pierre expôs que estava tudo bem em seu processo de ensino e aprendizagem no CIL 02, mas também explicou que, na verdade havia problemas, e mais uma vez justificou a ação do outro, no caso, da professora Dalva.

(70)

PESQUISADORA: O que você acha que poderia ser mudado pra que o seu processo de ensino e aprendizagem pudesse ser melhor na sala de aula?

PIERRE: Bom, pra mim tá tranquilo, é... é... também tem a sala de recursos que me ajuda, que fornece o material para mim. Mas... às vezes o atraso me deixa prejudicado, mas eu entendo que tem outros alunos pra fazer o material e só é uma professora pra... na sala de recursos.

Pierre iniciou elogiando seu processo, citando a sala de recurso, quem prepara o material adaptado. Dessa vez há um “mas” após o relato dos pontos positivos, pois ele tem muito a agradecer pelo processo de inclusão, “mas” ainda há percalços no caminho, que se concentram principalmente no atraso da entrega do material em braile, o que também foi mencionado pela professora Karen, pela professora da sala de recursos e pelo grupo focal. E em seguida há um outro “mas”, que justifica esse atraso, pondera o ponto negativo. Ele quis se mostrar compreensivo diante da situação, já que a professora Dalva sozinha precisava atender a todos os alunos com deficiência da escola. Fairclough (2016, p. 225), ao tratar sobre conectivos e argumentação, diz que “os tipos de texto diferem nas formas de relação que são estabelecidas entre suas orações e nas formas de coesão que essas relações favorecem, e essas diferenças podem ter significação cultural ou ideológica”.

No caso da fala de Pierre, com o uso do “mas” em seus dois usos, conectando duas orações com objetivos distintos, percebemos essas relações que favorecem uma significação ideológica, em que ele manifesta sua satisfação com o curso, assim como o que ainda o incomoda. No âmbito da funcionalidade da língua, Halliday e Matthiessen (2004, p. 534) explicam que a conjunção “mas” marca uma relação entre os discursos, sendo um marcador característico de um texto dialógico. São três momentos do discurso conectados, que permitem

um diálogo entre eles pela presença da conjunção adversativa “mas”. Esse diálogo nos permite entender diferentes posicionamentos de Pierre diante de sua inclusão no CIL 02 de Brasília.

De acordo com Fairclough (2003a, p. 129), “discursos são distinguidos tanto pelos seus modos de representar, quanto pelo seu relacionamento com outros elementos sociais”⁵¹. A representação do discurso de Pierre é marcada pela diferença, através daquilo que o outro não é e por sua convencionalização, através do seu ajustamento nos moldes das práticas sociais que ocorrem na escola, em que não seria comum, ou dentro do padrão esperado, que ele se queixasse da falta de material, sem frisar que ele compreendia que é pelo trabalho excessivo da professora Dalva (que de fato tem um trabalho grande, pois, além de preparar os materiais, ela atende os alunos com necessidades educacionais específicas em qualquer âmbito).

Ao ser perguntado a Pierre sobre as dificuldades na língua espanhola, mais uma vez ele relatou positivamente, mesmo trazendo queixas, ainda que discretas e de forma a não querer ser entendido como uma reclamação, conforme nos mostra o excerto 71.

(71)

PESQUISADORA: Na sala de aula, tanto lá na escola em que você estuda, no LS, quanto aqui, você acha que tem uma igualdade de oportunidades pra aprender?

PIERRE: É... não. Principalmente o LS, principalmente exatas, que nós estamos trabalhando agora trigonometria, é muito visual, e o professor ele não é... é... treinado e não sabe lidar com deficientes visual, então eu só escuto a aula e não aprendo praticamente nada. Porque a sala de recursos é que é preparada pra me ensinar de outra forma.

[...]

PESQUISADORA: E na sala de espanhol?

PIERRE: Na sala de espanhol tenho atenção da professora, é... de alguns colegas também. E espanhol é mais fácil pra mim... compreender porque não é muito visual.

PESQUISADORA: E na sala de aula de espanhol, além do material em braile, o que mais falta para que você tenha mais autonomia e igualdade para aprender?

PIERRE: Eu acho não, igual a professora estava pensando, é... de... me passar o livro digitalizado, em PDF, é... Na aula ela passa muita coisa e eu não absorvo tudo.

Nesse momento, percebemos mais uma vez Pierre referindo-se às aulas de espanhol como adequadas e, com muita cautela, mencionando o que não está bom, para não soar como uma reclamação.

Observamos que Pierre considera o espanhol como uma disciplina mais fácil e é interessante a sua justificativa, por não considerá-la “muito visual”. Em vários momentos a professora Karen angustiou-se por não saber exatamente como adaptar as atividades para que Pierre compreendesse a aula, como quando foi passado o conteúdo sobre roupas e cores. Mas a

⁵¹ Tradução livre de “Discourses are distinguished both by their ways of representing, and by their relationship to other social elements”.

professora não sabia que ele tem memória, tanto do vestuário como das cores. Dessa forma, a sua aprendizagem não era comprometida por ele não ver uma “*bufanda amarilla*” (cachecol amarelo), nesse caso seria necessária uma descrição do que é “*bufanda*” ou mesmo a tradução para o português.

Quando a professora Karen se encontrava nesse lugar de compreender as necessidades de Pierre enquanto aluno com NEE, ela se envolvia nas práticas discursivas sociais que primavam por reduzir as assimetrias de poder, dando alicerce ao aluno, retirando-o da situação de desigualdade. Fairclough (2003b) salienta que

os objetivos específicos da investigação mediante a ADC, como a preocupação central pela forma em que o discurso se encontra implicado na reprodução da dominação, são os que, em último termo, proporcionam a dimensão crítica crucial desta dimensão sociopolítica. Isto significa que a ADC requer uma ética explícita. A dominação que se define como abuso de poder pressupõe uma definição da noção de abuso, por exemplo em termos da violação de normas e de direitos humanos e sociais⁵². (FAIRCLOUGH, 2003b, pp. 175-176)

Quando Pierre se refere à escola regular, diferentemente de seu posicionamento de cautela ao falar dos colegas e professores do CIL 02, ele deixou clara essa situação de dominação, na qual, conforme ele diz, o professor de Matemática, em uma posição assimétrica de poder, não se preocupou em incluí-lo em suas aulas. Inferimos, a partir do que foi relatado por Pierre, que há na situação de ensino e aprendizagem em suas aulas de Matemática uma articulação de elementos sociais com outros elementos não-discursivos, envolvendo o evento social “aula de matemática”, que é moldado por redes de práticas sociais que estruturam um ensino hegemônico, no qual uns são privilegiados enquanto outros são excluídos (FAIRCLOUGH, 2003b).

Mesmo que, ao falar da escola regular, Pierre se expresse com um tom de crítica, ainda há escolhas lexicais que denotam uma justificativa para a “exclusão” dele nas aulas, como quando diz que o professor não foi “treinado”. Essa escolha lexical, mesmo que inconsciente, tem uma carga significativa no discurso, e o termo utilizado nos remete a algo técnico, ou seja, partimos do pressuposto de que, já que ele não foi treinado, é compreensível que ele não saiba

⁵² Tradução livre de “Los objetivos específicos de la investigación mediante el ACD, como la preocupación central por la forma en que el discurso se halla implicado en la reproducción de la dominación, son los que, en último término, proporcionan la dimensión crítica crucial de esta dimensión sociopolítica. Esto también significa que el ACD requiere una ética explícita. La dominación que se define como abuso de poder presupone una definición de la noción de abuso, por ejemplo en términos de la violación de normas y de derechos humanos y sociales”.

lidar com situações de inclusão de alunos com deficiência visual. Sendo assim, compreende-se que Pierre não coloca seu professor como objeto de crítica.

O uso de “treinado” e “preparado”, esse segundo termo associado ao entendimento do primeiro, nos abre caminho para uma reflexão sobre o uso de metáforas estruturais, no entendimento de Lakoff e Johnson (2002). Para os autores, as metáforas estruturais “nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar um outro conceito” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 133-134). Quando Pierre traz “treinado” para o contexto de formação de professor, entendemos que, na verdade, é assim que na maioria das vezes acontece. Nem sempre há uma formação que desperte no professor o interesse pela educação cidadã que atenda a todos, repensando um fazer pedagógico que motive a sensibilização com todas as NEE dos alunos. Assim, o que há é um treinamento voltado para as mínimas necessidades, um treinamento que envolve basicamente aceitar, tolerar os alunos com deficiência, que requerem atendimento educacional especializado. Como sabemos, essas escolhas lexicais nem sempre são conscientes, mas podem remeter a significados e compreensões não tão inocentes e ideologicamente estruturados.

Mediante apontamentos de Santos (2010, p. 122), a pessoa com deficiência representa um corpo com impedimentos e isso faz parte da diversidade humana. Mas essa compreensão da deficiência no recinto da justiça social ainda se encontra fora do entendimento de muitas pessoas e muitas políticas públicas ainda necessitam ser colocadas em prática. A escola está nesse espaço de diferenças, mas ainda se constitui também no espaço da discriminação na medida em que trabalha com práticas de inclusão que não ultrapassam o estágio do acesso institucional.

Retomando a sua fala sobre o espanhol não ser “muito visual”, também temos alguns aspectos discursivos a considerar. Na verdade, pelo que ele disse e pelas observações das aulas, foi possível delimitar o que seria o “mais visual” e o “menos visual” nas aulas de espanhol. Primeiro ele diz que espanhol é fácil e sob esse enfoque compreende-se que ele se referiu a conteúdos mais relacionados a vocabulário, como cores, vestuário, lojas, alimentação, saúde, etc. Ao final do excerto 71 temos que Pierre necessitava do livro, pois a professora passava muita coisa e ele “não absorvia tudo”. Entendemos que, mesmo sendo mais visual, ele precisava do livro para fixar o conteúdo, mas principalmente aqueles relacionados à gramática. Um dos conteúdos do primeiro bimestre foi *pronombres complemento*, e Pierre fez menção à dificuldade em fixar determinados conteúdos, como esse, estando ele sem o livro.

Para Fairclough (2003, p. 159) “estilos são o aspecto discursivo das formas de ser, identidades”⁵³. Está relacionado a quem somos, como falamos, escrevemos, agimos. Não só em relação a nós mesmos, mas como somos identificados por outras pessoas. No próximo excerto tratarei sobre esse aspecto discursivo visando principalmente a identificação de Pierre sobre si mesmo e como isso afeta sua inclusão nas aulas de espanhol.

(72)

PESQUISADORA: Quando foi na última aula, a Dalva não estava aqui e ela não trouxe a máquina, aí eu fiquei me perguntando, “por que o Pierre não pediu”?

PIERRE: É porque, bom, é... eu sou muito tímido e isso às vezes acaba afetando a mim mesmo.

A partir de uma linguagem corporal semiotizada, na qual nos são informados significados sobre seus processos identificatórios, somos capazes de conhecer um pouco sobre Pierre, sobre sua timidez (FAIRCLOUGH, 2003). O modo como ele se senta nos demonstra uma aparente tensão, como já mencionado, geralmente com uma das pernas balançando e as mãos sobre as pernas. Não se manifestava nas aulas, não fazia perguntas, nenhuma vez se levantou para ir ao banheiro, também não bebia água durante as aulas. Quando se sentou com alguém para realizar alguma atividade, também faltou interação, esperando pela iniciativa de seu/sua colega.

Antes mesmo de Pierre mencionar que era tímido, esse já era um fato conhecido pelas observações nas aulas, o que foi também mencionado no contexto das entrevistas. Mas algo a acrescentar é que esse aspecto é relevante em seu processo de inclusão. Como ele mesmo disse, sua timidez pode “afetá-lo”. Afetar, de acordo com a Gramática Sistêmico Funcional é um processo material quando entendido como “atingir”, de maneira mais concreta. Mas Pierre faz uso de “afetar” no sentido de “ter influenciado”, de ser “prejudicado”, assim temos um processo mental cognitivo, no qual, conforme nos explicam Halliday e Matthiessen (2004, p. 201), o participante é um humano, denominado “experenciador” que sente, pensa, quer ou percebe, sendo dotado de consciência.

No excerto 73, ele mencionou novamente o processo “afetar” com a mesma significação. Fuzer e Cabral (2014, p. 58), trazem uma adaptação do quadro de processos apresentados por Halliday e Matthiessen (2004), fazendo novas considerações e acrescentando processos em sua relação. Entre os processos mentais cognitivos, elas citam “tocar” no sentido

⁵³ Tradução livre de “Styles are the discursal aspect of ways of being, identities”.

de “sensibilizar” (“Aquela cena triste tocou-me”). Refletindo sobre esse uso, ficou mais claro o entendimento de “afetar” (no sentido usado por Pierre) como processo mental, pois Pierre ainda hoje é “tocado”, “sensibilizado” por ter perdido a visão. Pierre é um ser consciente que externa o que sente diante de sua timidez e de seu processo de inclusão e até mesmo de exclusão.

Também no excerto 73, Pierre explicou de que forma a deficiência visual e a timidez influenciam negativamente em seu processo de ensino e aprendizagem.

(73)

PESQUISADORA: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre sua vivência com a deficiência visual e o ambiente escolar?

PIERRE: Pra mim a deficiência visual afetou muito na minha vida porque como eu enxergava, já era acostumado a ver as coisas, não era muito dependente das pessoas, agora... no ambiente escolar eu sou afetado também quando o professor passa algum slide na escola normal, e eu tenho que pedir alguém pra ler pra mim e muitas vezes a minha turma lá não gosta de ler.

Pierre destacou que a falta da visão lhe trouxe a dependência de outras pessoas, o que lhe gera incômodo também pela sua timidez, já que ele precisa estar pedindo ajuda aos seus colegas, o que não é fácil para ele. Como ele disse, nem todo mundo gosta de ajudar. Nessa fala de Pierre depreendemos algumas de suas dificuldades que incluem a sua relação com seus colegas, o seu incômodo em ter que pedir ajuda, em não ter a independência que tinha quando enxergava. O significado identificacional é destacado quando consideramos como Pierre se sente, como ele se descreve, como ele se identifica como aluno cego.

É preciso construir espaços de solidariedade na escola, principalmente na sala de aula. Isso está diretamente ligado “à ideia de diversidade cultural que, por sua vez, é inseparável do exercício da tolerância”, no qual “o conhecimento não seja pensado para dominar o outro”. (MATOS, 2013, p. 20-21). Pelas palavras de Pierre em forma de desabafo, percebemos que esse espaço de solidariedade na escola precisa ser alicerçado, repensado. Talvez se ele obtivesse essa rede de apoio em sua sala de aula, em que os alunos se importassem e participassem de seu processo de inclusão, não como uma obrigação, um fardo, mas no exercício de construir esse espaço de solidariedade, ele não se sentiria tão “afetado”, prejudicado e até mesmo dependente.

Um segundo critério a se discutir na fala de Pierre é sobre sua escolha por sempre usar “deficiente visual”. Em toda a entrevista foi usado esse termo, não sendo mencionado nenhuma vez por ele a palavra “cego”. É uma escolha que representa o seu posicionamento diante de sua cegueira. Ele não se percebe apenas como cego, mas como uma pessoa deficiente. Reiterando, a cegueira lhe chegou tardiamente, quando ele já conhecia o mundo através da visão, o que

tornou mais difícil sua adaptação em sua nova condição de vida. Essa posição pode não ser consciente, e mesmo que seja interpretada como de resistência, como ideológica, pode não haver reconhecimento consciente dessa significação (FAIRCLOUGH, 2016).

Em um projeto com vistas à decolonialidade, um aluno como Pierre, cego, tímido e que percebe a falta de solidariedade de seus colegas de sala, sente a falta de autonomia em sua aprendizagem. Essa autonomia pode ser entendida como emancipação social para que o seu progresso seja notado, em um processo de reinvenção dessa emancipação (SOUSA SANTOS, 2010), em que haja a reflexão crítica não só de Pierre, como de seus colegas e professores.

6.1.2. Para aprender é preciso ter a cabeça boa igual a minha: o protagonismo de Ian

Ian, desde o primeiro contato se mostrou desinibido e diferente de Pierre, em nenhum momento demonstrou insatisfação ou tristeza por não ver. Ian nasceu cego, o que é relevante nessas considerações e comparações. Seu “ver com as mãos” também está imbricado no fato de ele ter uma cegueira desde o nascimento. Como descreve Figueira (2014, p. 91), “a criança cega é tão dependente do tato que fica difícil projetar imagens mentais além da periferia de seu alcance”. Faz parte da forma que Ian vê o mundo o seu sentir através do tato e isso ficou claro na pesquisa. Essa mesma necessidade não foi manifestada por Pierre, o que converge com o entendimento teórico da autora.

Porém, mesmo sendo um menino extrovertido, alegre, que não tem vergonha de perguntar ou de conversar com seus colegas durante as atividades em dupla, como pôde ser analisado nos excertos apresentados no capítulo 5, Ian não citou nenhum colega quando lhe foi perguntado sobre quem ele mais gostava na sala de aula, conforme excerto 74:

(74)

PESQUISADORA: Você tem alguém de quem você gosta mais, se identifica na sala de aula?

IAN: Na sala de aula do CIL ou da escola?

PESQUISADORA: Primeiro do CIL, depois a gente vai pra escola.

IAN: Sim, a teacher.

PESQUISADORA: A teacher. E lá na escola em que você estuda?

IAN: Todos os teachers também.

Essa seria uma pergunta que, se feita para qualquer outro aluno daquela sala de aula, provavelmente teria outra resposta, sendo mencionado o nome de algum colega de sala com quem se identificavam. A partir da resposta de Ian, podemos dimensionar a mesma falta de interação para a construção de espaços de solidariedade ao qual fizemos menção nas relações

de sala de aula com Pierre. Tanto no CIL quanto na escola regular ele tem como pessoas com quem mais se identifica, mais gosta, seus professores, pois são eles com quem ele conversa, que lhe dão atenção e lhe proporcionam um ambiente mais solidário.

Resende (2019, p. 38) refere-se ao apreço à diversidade como sendo um movimento de reflexão sobre como posicionar-se em relação ao outro, privilegiando o “saber ouvir” nessa relação. Mas, como propõe a autora, esse não é um ouvir racional, é um escutar sensível sobre coisas da vida, um ouvir que respeita a necessidade do outro de falar, e mais que isso, que se interessa pelo que o outro diz, assim, decolonizando-se o ser em um diálogo de saberes. Quem mais tem essa escuta solidária são seus professores, quem mais o ouve e lhe dá atenção, quem de fato tece um diálogo com ele.

Como enfatiza Fairclough (2003a, p. 124),

diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, e elas estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm do mundo, que, por sua vez, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas. Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou como ele é visto), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares⁵⁴.

Apesar de não mencionar nenhum colega, Ian considerava ter um bom relacionamento com eles. A forma como ele se comunicava com seus colegas enquanto realizavam atividades em grupo ou em dupla demonstrava sua vontade de dialogar, como amigos adolescentes dialogam. Mas, como já analisado, não era recíproco esse envolvimento, seus colegas queriam auxiliá-lo na realização da tarefa designada pela professora, era a “obrigação” deles, sentiam-se responsáveis por ajudar Ian naquele momento, sem que houvesse abertura para uma conversa informal. Por isso podemos dizer que, a partir do que foi visto na sala de aula e do que foi dito por Ian, há uma projeção e representação de mundos possíveis nos processos discursivos de Ian.

O próximo excerto traz mais aspectos do processo de identificação e representação de Ian.

⁵⁴ Tradução livre de “Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions”.

(75)

PESQUISADORA: O que é preciso para que as pessoas se sintam bem em sala de aula?

IAN: (Pensa um pouco) Não sei explicar muito bem não.

PESQUISADORA: E pra aprender, o que que é preciso? Pra que todo mundo aprenda na sala de aula?

IAN: Muita concentração.

PESQUISADORA: É? E você é concentrado?

IAN: A cabeça boa igual a minha.

Quando foi feita a mesma pergunta aos colegas de sala de Ian, os mesmos fizeram referência à inclusão escolar. Ian disse não saber explicar. Não veio imediatamente à sua cabeça fatores relacionados à inclusão, como ocorreu com os demais alunos. Mas quando houve um redirecionamento da pergunta, ele teve algo a dizer relacionado à sua vivência como aluno cego.

Com base em Figueira (2014, p. 92), podemos dizer que não apenas o tato, como também a audição são formas de reconhecimento da criança cega, ressaltando que isso não compensa a falta da visão. Ian, como nasceu cego, obteve o estímulo dessa audição em um contexto mais subjetivo que as crianças que ouvem para adquirir localização e noção de distância. Ian estava aprendendo a se locomover na escola e era nítido o seu progresso avaliando a segurança e a noção de espaço e distância no interior da escola. No início, sua mãe o guiava com a voz, com o passar dos dias, ela foi diminuindo as interferências e precisava cada vez menos alertá-lo sobre algum obstáculo, pois, além de ele estar conhecendo melhor o espaço, também sabia manejar com mais eficiência a sua bengala. As percepções de Ian são construídas a partir de seu modo de vida, da forma como ele interage com o mundo, o que não se respalda em sua deficiência como um fenômeno biomédico, sobressaindo as relações sociais que permeiam suas experiências no mundo (RIOS, 2010).

Portanto, posso dizer que a importância da concentração no processo de ensino e aprendizagem do aluno cego deve ser reconhecida. Esse é um fator que influencia na aprendizagem de qualquer aluno. Mas, de acordo com o que foi explicado e teorizado sobre a realidade do aluno cego, temos a concentração como uma necessidade conexas à audição e ao tato que se desdobra de maneiras diferentes, com noções de lugar, de entonação da voz, de reconhecimento da voz em uma configuração bem particular e compenetrada na pessoa que não vê. Diante dessas observações se faz oportuno salientar, conforme as palavras de Oliveira (2014, p. 76), que “o cego não é o vidente sem visão, mas antes, é ele mesmo a perceber o mundo de seus modos próprios, a partir de outras sensorialidades”.

A concentração pode ser compreendida como parte de uma representação que Ian faz de suas necessidades como aluno de língua estrangeira, o que envolve as práticas e as relações sociais na sala de aula. Em consonância com Valsiner (2015) e com Woodward (2000), consideramos que as pessoas assumem vários papéis. Ian é aluno de inglês, filho, cego e em cada um desses papéis (dentre outros) emergem múltiplas identidades imbuídas, tanto interna como externamente, por meio de suas representações sociais. O que é necessário para aprender inglês na sala e o conceito de concentração têm suas noções construídas, primeiramente com base nele próprio, para depois haver uma distinção ou extensão dessa consciência para o processo social, que envolve os demais alunos.

Considerando o discurso uma “construção reflexiva da prática social”⁵⁵ (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 41), analisamos a maneira como Ian se comunica, o que envolve suas escolhas lexicais, seus posicionamentos, dúvidas e o semiótico, como sendo uma maneira de representação e identificação de seu modo de viver. Isso não se resume a caracterizá-lo como cego, o que pode ser percebido pela maneira como ele se autoidentifica na sala de aula. Trata-se de um aluno que reconhece suas próprias qualidades, como demonstrado em sua resposta “*uma cabeça boa igual a minha*”, fazendo referência ao que é necessário para aprender na sala de aula de inglês.

6.1.3. A inclusão atrapalha muito: o protagonismo de Heloísa

Como já destacado em outros momentos, nos CILs, de maneira geral, a inclusão social dos surdos tem passado por conflitos e incertezas. Há um “esquecimento” das necessidades dos alunos que começa pela falta de intérprete. Mas as dificuldades não se esgotam nesse fator: os professores não sabem Libras ou não conseguem ou não querem adaptar suas aulas. Nem toda sala de recursos está preparada para atender o aluno surdo, pois há a diferenciação de sala especialista para generalista. Assim, os direitos dos surdos vão ficando apenas no papel. Rios (2010, p. 88) fala sobre a discriminação indireta, esta que está relacionada com a “discriminação institucional”. Infelizmente esse é o cenário em muitas escolas, pois se é sabido que eles têm direitos e nada é feito, tem-se um contexto de discriminação pela omissão. Isso parte de quem deveria contratar intérpretes e auxiliar os professores na formação e perpassando as fronteiras da sala de aula, até chegar na base familiar.

⁵⁵ Tradução livre de “The discourse is on the hand a reflexive construction of the social practice”.

A aluna Heloísa se sentia só, sem amparo e por sua primeira resposta entendemos que ela precisava falar da importância do/da intérprete. Foi perguntado sobre os motivos que a levaram a estudar espanhol, mas a resposta disse mais sobre os motivos que a levaram a parar de estudar, conforme o excerto a seguir. A professora/intérprete Cida intermediou nossa entrevista:

(76)

PESQUISADORA: Por que você começou a estudar espanhol no Centro de Línguas?

HELOÍSA: Porque achei que tinha intérprete. Eu acho muito importante estudar, porque é difícil, o tempo é pouco, tudo muito corrido. Não tem intérprete, por isso eu parei.

PESQUISADORA: Você parou por falta de um intérprete.

HELOÍSA: Eu entendo muito pouco a fala. Não gosto de ficar tendo de fazer leitura labial, fico nervosa. Com intérprete é muito melhor, ela explica e eu entendo.

A língua de sinais é essencialmente envolvida em um complexo de semioses. A intensidade, o tom, a velocidade em que a conversa é tida indicam fatores que agregam aos demais conteúdos linguísticos, ao que é dito. Pelo aspecto semiótico, ficou mais claro compreender que ela queria fazer, tanto uma reclamação quanto uma justificação sobre a sua desistência. Skliar (2005, p. 11) destaca que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla [...]; a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”. Também em conformidade com o autor podemos nos referir às representações sobre a surdez, que nos remete a reflexões que envolvem uma dimensão política. Nem a integração escolar e nem as leis que garantem o acesso do aluno surdo nas escolas de línguas garantem o seu direito de aprender com equidade. É preciso uma reformulação e adaptação no currículo. Góes (2013) explica que é necessário um delineamento do currículo e das metodologias, pensando em um conjunto de ações que beneficie a aprendizagem do aluno. Adaptar não significa facilitar, significa modificar para que o desempenho na aprendizagem dos alunos com NEE possa ocorrer se não com as mesmas, mas com oportunidades de aprendizagem menos assimétricas.

A surdez precisa ser reconhecida politicamente em sua diferença, pois só assim as necessidades também serão reconhecidas. Heloísa passou mais de 3 anos estudando espanhol sem intérprete, sem que sua diferença fosse reconhecida e sem que ações políticas e pedagógicas fossem colocadas em prática. O surdo não precisa ser considerado igual, pois as suas diferenças não devem ser apagadas para que haja a inclusão, ao contrário, elas devem manter diálogo com seu ingresso na sala de aula, para que sua acessibilidade seja efetivada. Isso já foi explorado em outros momentos de análise, porém faz-se necessária essa abordagem

aqui, pois foi na sala de Heloísa que mais se destacou esse desnível em relação aos propósitos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, além de ser uma base para a triangulação entre dados, metodologia e teoria que confirma essa problemática.

A necessidade do/da intérprete transcende questões da interpretação nas aulas. Esse/Essa profissional, como pôde ser entendido pelas entrevistas com a professora Alma da sala de recursos do CIL 01 de Brasília e com a intérprete Cíntia, o/a intérprete de Libras não se atém a única função de interpretar. Lacerda e Poletti (2009, p. 161) elencam algumas dessas funções desempenhadas pelos/pelas intérpretes, sendo elas: “ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidar do aparelho auditivo, atuar em face do comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, agir como educador diante das dificuldades de aprendizagem do aluno”. Cíntia, a intérprete do CIL Gama, desempenhava todas essas funções na escola. Como ela disse, o atendimento fora do horário de aula acontecia na sala dos professores, por falta de um espaço adequado. Nesses encontros ela ensinava espanhol à Heloísa. Cíntia passou a ser uma pessoa de confiança para Heloísa, a única pessoa na escola que a entendia e que era capaz de dialogar com ela usando a língua de sinais.

As práticas dos profissionais, sejam da sala de recursos, ou dos/das intérpretes, são ressignificadas e colaboram com um redimensionamento das estratégias de inclusão propostas oficialmente. E nesse contexto, torna-se necessário entender que a reflexividade, em contextos discursivos, está envolvida na luta social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 26). Através da reflexividade das práticas, há um reposicionamento do/da intérprete diante das práticas sociais e discursivas no âmbito da inclusão. Se eles não fazem essa releitura apresentando um novo olhar para as suas funções, o aluno surdo fica desamparado.

Diante das dificuldades identificadas e citadas pelos alunos, está a falta de interação em sala de aula. O aluno surdo precisa constituir-se em sua identidade surda e isso só ocorre se ele tiver o contato com outros surdos em seu ambiente escolar. Sob essa perspectiva, trago a análise do próximo excerto:

(77)

PESQUISADORA: Quando você estudava com a Kênia no espanhol...

HELOÍSA: Amava estudar com ela! Tinha muita comunicação. A gente era muito amiga. Com a língua de sinais, o que uma não conhecia ensinava para a outra.

Fui professora da Heloísa quando ela estava há 3 anos no curso, reiterando que não havia intérprete. Mas a Kênia, uma outra aluna surda, estudava com ela, era sua amiga da escola regular também. Infelizmente Kênia desistiu do curso nesse semestre em que ministrei aula para

elas, por motivos pessoais. Elas usavam bastante o celular para ajudá-las, principalmente quando eram conteúdos de estudo de vocabulário. Era mais fácil “resistir”, “lutar”, quando havia alguém ao seu lado. Porque era sim uma resistência, um movimento de luta que as fazia estar naquela sala, com tão pouca acessibilidade. Elas se entendiam e se ajudavam. Quando Kênia parou de frequentar o curso, foi possível ver uma outra face da inclusão, que estava camuflada: a solidão. A partir dessa reflexão, clarifica-se a importância desse contato entre os surdos no ambiente escolar para que “possam ter experiências ampliadas da significação de si”, levando em consideração que “a constituição do indivíduo tem origem e se transforma nas relações humanas” (GÓES, 2013, p. 76).

Essas relações entre surdos em contexto escolar são fundamentais para a construção de suas identidades, ressaltando o que se denomina de “identidade surda” (conforme explicações anteriores com base em SÁ, 2002; SKLIAR, 2005, PERLIN e STROBEL, 2009). Em um estudo sobre a identidade cultural em tempos pós-modernos, Hall (2011, p. 22) nos lembra que, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática [...]. Ela tornou-se politizada”. Essa é uma referência à imersão de identidades em contextos diversos e não esquecendo que essa representação com base nas identidades nasce a partir de um reconhecimento da “política da diferença”. Identidade e diferença não se contradizem, mas se conectam e dialogam, pois tanto a identidade quanto a diferença são produtos das relações culturais e sociais (SILVA, 2000).

Heloísa recordou com alegria e nostalgia de sua amiga Kênia. Elas podiam se perceber iguais, quando naquela sala de aula o que se destacava era serem diferentes. Como salienta Sá (2002, p. 361), os surdos fazem parte de uma minoria social, “com sua própria língua, cultura e convenções sociais. Portanto, há que se criar escolas onde a diferença tenha um espaço de expressão, escolas em que as pessoas tenham o direito de serem diferentes”. Ainda com base na autora, podemos dizer que os surdos precisam dessa consciência crítica para se fortalecerem e oferecerem resistências às imposições da cultura dominadora, no caso, a dos ouvintes. Quando estavam em pares, a necessidade de um/uma intérprete se fazia necessária, porém sua falta não era considerada como um motivo de desistência do curso, pois uma apoiava a outra.

Na sala de aula da professora Keila, percebia-se que Heloísa não se esforçava para entendê-la, nas poucas vezes que a professora tentou uma interação, ela foi indiferente. Como a própria professora relatou, a aluna não se manifestava diante de suas tentativas de comunicação. O que era compreensível, pois Heloísa explicou que tinha dificuldades em fazer leitura labial. Se essa é uma dificuldade em língua portuguesa, devemos imaginar a dimensão de sua dificuldade em uma outra língua.

Também devemos considerar o amadurecimento de Heloísa diante do conhecimento de seus direitos e daquilo que pode ser considerado hegemônico. A intérprete ter saído foi o principal motivo da desistência de Heloísa, porém, não foi o único. A aluna passou quatro anos estudando com uma mesma turma, no semestre em que foi feita a pesquisa e quando ocorreu sua desistência, ela estava inserida em uma nova turma, devido à sua reprovação no semestre anterior. Além disso, ela havia iniciado o Ensino Médio, o que também contribuiu para que as dificuldades fossem ponderadas na hora de optar por deixar o curso, pois sem a devida assistência e com uma carga a mais seria difícil obter algum êxito na aprendizagem de espanhol, como ela mesma avaliou.

Novas representações e identidades são construídas no decorrer de seus estudos no CIL Gama, modificando-a enquanto estudante surda. As representações como prescritivas, são impostas, mas como Moscovici (2015, p. 37-38) alude, elas não trazem o esquecimento das vivências anteriores. Desse modo, “nossas ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossas experiências e ideias atuais. Sob muitos aspectos o passado é mais real que o presente”. As representações de sua inclusão como aluna e da importância de um/uma intérprete foram construídas principalmente pelas suas experiências anteriores e são representações sociais, pois não se esgotam em relatos pessoais, são manifestações baseadas no imaginário e lutas de um grupo do qual ela faz parte e vai tomando consciência dessa opressão que ainda sofre esse grupo, justamente pelas relações sociais vivenciadas nele. E esse é um processo iniciado na escola regular.

As relações sociais com Kênia no CILs Gama também contribuem para moldar essas representações e identificações. Primeiro, a partir de sua identificação e bem-estar quando tinha uma outra aluna surda com ela; segundo, quando essa colega surda deixou o curso e ela precisou (talvez inconscientemente) seguir sem nenhuma referência surda no espaço de aprendizagem. Uma nova representação de inclusão do aluno surdo é ser considerada e aceita, e nela está a necessidade de contato com surdos e a presença do/da intérprete, quem a auxilia dentro e fora da sala de aula.

No processo de ancoragem dentro da TRS encontra-se o desejo de classificar, dar nome ao que antes era considerado estranho. Ela estava na sala, não questionava sobre o fato de não ter um/uma intérprete e se conformava com a oportunidade de estar convivendo com pessoas ouvintes. Mas suas relações sociais foram sendo construídas e reconstruídas, ela passou a ter a consciência que só abrirem as portas para ela não era mais o suficiente. Há uma avaliação sobre o seu pertencimento na sala de espanhol e posteriormente, uma classificação, que denomina sua inclusão sendo incompleta ou mesmo inexistente quando não há o acompanhamento de um/uma

intérprete. Dizemos que essa representação da inclusão do surdo é social porque ela não foi construída individualmente por Heloísa, mas em conjunto com sua vivência com a intérprete e com os demais surdos com quem ela convive na escola regular. No âmbito da pesquisa, temos os discursos de Heloísa, da Cida, do professor Davi e da professora Alma que alicerçam a representação da inclusão do aluno surdo a partir de uma mesma concepção, além de toda base teórica já apresentada que também se mostra favorável a esses entendimentos em que insere o surdo e sua inclusão escolar.

Nos grupos focais, alguns alunos mencionaram sobre a relação de Heloísa com sua irmã, o que me induziu a perguntar sobre essa relação aos outros alunos e à própria Heloísa.

(78)

PESQUISADORA: Você e a Jade conversam em casa?

HELOÍSA: Sim, em casa a gente conversa.

PESQUISADORA: Ah, sim. E na escola, vocês conversam? Aqui (Na escola regular XY)?

HELOÍSA: Muito pouco. Ela prefere ficar com as amigas ouvintes e eu com meus amigos surdos, porque a comunicação é melhor. Só nos encontramos às 12h.

Pelo que foi dito por Heloísa, de fato, sua relação com sua irmã não é de proximidade no âmbito escolar. Quando a entrevista foi feita, ela já não estava mais no CIL, nós conversamos em sua escola regular, por isso ela mencionou seus amigos surdos. Quando ela disse “*porque a comunicação é melhor*”, inferimos que entre as duas, a comunicação não é tão boa quanto a dela com seus amigos surdos. Mas pelo contexto semiótico não se notou essa realidade como algo negativo. Ela estava feliz, entusiasmada ao falar sobre sua irmã, e ponderou como algo normal elas não estarem próximas na escola pelas afinidades, mas que se encontravam ao final da aula para irem embora juntas.

Questões de identidades são sublinhadas nessas relações. Se Jade, sendo ouvinte, não sabe a língua de sinais, as oportunidades de interação entre ela e sua irmã surda são restritas. E como analisado no contexto das aulas, havia uma cobrança sobre Jade em relação aos alunos ouvintes quando ela estava próxima de sua irmã, pois os alunos queriam sua ajuda para conversar com Heloísa, porém, ela não sabia Libras e poderia não se sentir confortável em intermediar uma interação com sua irmã usando uma linguagem construída entre as duas no espaço familiar.

Percebemos uma situação mais complexa que a enxergada, a princípio, nas observações das aulas e de acordo com a compreensão dos colegas de sala. Contudo, mesmo que houvesse essa justificativa para que Jade se distanciasse de sua irmã, no caso das aulas de espanhol esse

distanciamento prejudicou Heloísa. Como foi dito, Heloísa estava sem o livro em uma determinada aula e, ainda assim, Jade se sentou longe dela, mesmo estando com o seu livro. Heloísa apenas acompanhou as explicações com as projeções no quadro.

Mais uma vez questões de identidade e de diferença são postas nas relações sociais. Penna (2001, p. 92, grifos da autora) nos diz que

a partir das diferenças, apreendidas como propriedades inerentes, estabelecem-se categorizações e atribuem-se identidades, estabelecendo-se uma demarcação social – *quem é quem*. Desta forma, a hierarquia social, as situações de desigualdade e o exercício da dominação são justificados. Assim, a identidade social é muitas vezes tida como algo dado, inerente a um grupo ou indivíduo.

Heloísa também justificou sua pouca proximidade com sua irmã no ambiente escolar, mencionando a identificação de cada uma com seus grupos, com os quais conseguem conversar com mais facilidade. Demarcam-se os grupos e as identidades sociais dos surdos e dos ouvintes. As preferências ocorrem por motivos óbvios, os grupos separam-se e suas identidades sociais são atribuídas pelo desejo e necessidade de comunicação, de entender o outro e de ser entendido.

Os grupos sociais no contexto dos alunos participantes desta pesquisa, sejam eles dos alunos representando o grupo dos ouvintes ou a Heloísa, representando os surdos, se expressaram por meio da linguagem de acordo com suas crenças e valores, de acordo com seus interesses e afinidades, posicionando-se diante do processo de inclusão de Heloísa. Ouvir Jade contribuiria muito para as considerações feitas, infelizmente ela não compareceu em nenhum dia marcado para as entrevistas.

6.1.4. *É melhor só com surdos: o protagonismo de Nara*

Apesar de Nara ter ficado surda aos 10 anos, tendo 17 anos no momento da pesquisa, ela demonstrou ter uma identificação com a comunidade surda, o que inclui a preferência pela comunicação em língua de sinais (não sendo unânime, mas esta é a preferência da grande maioria dos surdos letrados). Enquanto eu fazia a entrevista, tentava falar devagar para que ela pudesse me entender. Porém, ela ignorou minha tentativa de comunicação e esperava a professora Alba fazer a pergunta em Libras para que ela pudesse responder. Quadros (2008, p. 24), sob esse olhar, explica que em muitos contextos educacionais, a língua de sinais é vista como secundária. Mas em um movimento de resistência, surdos mais politizados não aceitam

mais isso e se colocam frente a uma ação de reconhecimento da língua de sinais como L1, como a língua com a qual querem se comunicar nas interações, sendo a língua portuguesa utilizada no acesso às informações.

É consenso entre as alunas participantes surdas a preferência por estudar em contexto bilíngue, apenas com surdos, devido às particularidades da surdez, o que engloba a necessidade de interação, como podemos analisar no excerto 79:

(79)

PESQUISADORA: Não seria melhor estudar com ouvinte?

NARA: Não, porque é diferente a velocidade de aprender, aí fica muito confuso. O ouvinte é mais oral, é mais rápido. O surdo não tem a parte oral, fica perdendo tempo na sala. Então fica muito mais difícil ficar acompanhando o oral. Então é melhor só com alunos surdos, sala específica para surdos.

Conforme o que foi dito por Nara, entendemos que há particularidades no processo de ensino e aprendizagem dos surdos que devem ser consideradas para que eles não sejam prejudicados. Quando há alunos surdos e ouvintes na mesma sala, privilegiam-se os ouvintes, como pode ser entendido quando Nara disse “*o surdo não tem a parte oral, fica perdendo tempo na sala*”. É assim que eles se sentem, “perdendo tempo”, já que não entendem o que o professor está falando, e o intérprete na escola regular não fica interpretando a aula toda, assim, eles não entendem grande parte do que está sendo dito nas explicações, obtendo auxílio no AEE. Retomo aqui os aspectos abordados por Góes (2009) e já discutidos em relação à inclusão de Heloísa, que é o aluno fingir que está aprendendo, usando de “estratégias” apenas para permanecer no contexto de aprendizagem formal.

Nessas relações e nessas desvantagens existentes nas salas de aula inclusivas, o poder é identificado como auto-regulador, ou seja, como biopoder (FOUCAULT, 1977), inserindo relações de dominação, pois, as práticas de sala de aula continuam privilegiando o “ouvintismo” (SKLIAR, 2005). O aluno surdo é parcialmente incluído, sendo integrado, ainda tendo seu processo de ensino e aprendizagem defasado pelas escolhas hegemônicas, práticas sociais inseridas em relações de poder subordinando os agentes sociais em contexto de poder interno, levando em consideração que ele (o poder interno), é efeito das relações de poder externas, fora das práticas sociais de sala de aula (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

A necessidade desse ensino bilíngue é refletida no cenário atual de ensino de línguas para surdos nos CILs, em que não há procura, não há matrículas e não há políticas de inclusão bem delimitadas e posicionadas a favor desse público. Reconhecer essa necessidade de

educação bilíngue, como apregoa Quadros (2008), vai além de uma disputa entre língua portuguesa e língua de sinais, estendendo-se para um panorama não somente de acesso, mas também de permanência na escola. Falar da presença do/da intérprete e/ou da fluência dos professores em língua de sinais é falar sobre o processo verdadeiro da inclusão do aluno surdo, pois sem esse contexto, existe uma inclusão camuflada de integração escolar, em que alunos surdos estão inseridos em salas de aulas regulares, mas, como Nara disse, “perdendo tempo”, já que não há entendimento, nem interação.

Como defende Wodak (2003), um olhar crítico para o discurso propõe a emancipação social, visando as minorias excluídas socialmente. As alunas surdas participantes têm esse parecer crítico diante de sua inclusão e, por meio da linguagem, expressam situações que nos levam a refletir sobre a representação da inclusão do aluno surdo. Portanto, não são apenas a falta de intérprete, ou a falta de um ensino bilíngue as únicas necessidades dos alunos surdos, conforme já discutido amplamente neste estudo. Com vistas à essa explicação, analisemos o excerto a seguir:

(80)

PESQUISADORA: Como o ensino aqui pode melhorar?

NARA: Precisa ampliar as vagas para os surdos. Precisa ter a opção de estudar alemão, também francês, também espanhol, porque agora só o inglês tem turma. Eu queria que tivesse também no francês, no espanhol e no alemão, os surdos querem, mas não tem professor das outras línguas, só do inglês, isso precisa melhorar. E também um professor intérprete pra acompanhar os surdos. Atualmente a única língua é o inglês, e os surdos querem mais, querem o alemão, querem aprender as outras línguas.

Essa é a realidade da oferta de línguas para os surdos nos CILs do DF. Mesmo com leis que regulamentem os direitos dos alunos com deficiência, tomando providências quanto à inclusão do surdo como pode ser conferido na lei 13.146 de 2015 (a lei da inclusão da pessoa com deficiência); na Lei 10.098 de 2000 (lei da acessibilidade); e na Lei 10.436 de 2002 (lei que dispõe sobre a língua brasileira de sinais), há omissões e problemas que resultam em processos discriminatórios. Assim como Nara, a vice-diretora do CIL 01 de Brasília se manifestou sobre a questão de vagas oferecidas aos alunos com deficiência, em especial, aos surdos, sendo a favor de que houvesse uma reserva de vagas para eles, pois só assim poderia haver mais procura. A turma exclusiva do CIL 01 foi aberta com 10 alunos. No início da pesquisa tinha duas alunas e ao final, apenas uma, a Nara.

Nara também falou sobre o seu interesse em cursar outras línguas, fazendo uma crítica, pois há apenas uma sala exclusiva e para cursar inglês. O aluno surdo, ao término de seu curso

de inglês tem o direito de cursar uma segunda língua, mas sem a devida acessibilidade não há motivação para que haja essa procura. No momento da pesquisa faltava intérprete, inclusive no ensino de inglês, como ela mencionou, sendo outro problema.

São questões sociais que precisam de ações posicionadas e reflexivas que tratem de, no bojo do discurso, solucionar tais problemas que refletem a realidade do ensino de línguas para os surdos nos CILs do DF. Sobre a mudança (discursiva), conforme Fairclough (2016, p. 135) temos que “a exploração de tendências de mudança nas ordens do discurso pode trazer uma contribuição significativa aos debates atuais sobre mudança social”. Os alunos surdos se interpõem diante das contradições existentes nas leis e na prática de inclusão do aluno surdo, por isso há um movimento de reflexividade das práticas e posteriores lutas nesses eventos em que se concentram essas contradições. É preciso expandir o espaço educacional para o surdo, é preciso oferecer condições para que sua permanência no espaço escolar não seja remota ou resumida a preencher cotas, ou como desabafou a professora Keila do CIL Gama, não ser “uma inclusão de fachada”.

Nara manifestou seu desejo em conhecer os Estados Unidos, o que a motivou a estudar inglês. Vejamos o excerto 81:

(81)

PESQUISADORA: Você gosta de inglês? Por que você quer aprender inglês?

NARA: Eu quero viajar para os Estados Unidos. Eu também quero aprender a língua de sinais em inglês.

Nesse desejo, encontramos questões identitárias que nos mostram que o surdo busca o conhecimento e estar em contexto de aprendizagem formal que transcende uma socialização, apenas simbolizando que há surdos nos CILs (PRIETRO, 2006). Nara quer aprender inglês para se comunicar com nativos, inclusive ela planeja aprender a língua de sinais dos Estados Unidos para facilitar sua comunicação com surdos estadunidenses.

Silva (2000, p. 83) sustenta que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. Conforme o autor, essas marcas do poder a partir de binarismos como incluir/excluir devem ser problematizadas. Nas identidades de Nara, sendo construídas nesse espaço de luta e resistência em favor de seu pertencimento nas aulas de língua inglesa, transparecem essa problematização a partir de suas escolhas que vão além de aprender inglês para qualquer fim educacional ou profissional, pois ela tem ambições como qualquer outra adolescente de sua idade poderia ter. Ela não segue no curso de normalizar a sua identidade, que tem a tendência, considerando

aspectos culturais, de ser entendida como limitadora em razão da surdez. Há uma ruptura quando Nara se mostra interessada e determinada a aprender, inclusive a língua de sinais dos Estados Unidos. Ela busca na aprendizagem de inglês autonomia, emancipação linguística e cultural e, permeando entre os lugares da inclusão e da exclusão, rechaça uma imposição no extremo da exclusão.

6.1.5. Minha mãe não deixava eu ter amigos surdos: o protagonismo de Alba

Alba ficou surda aos 2 meses devido ao uso de uma medicação errada, conforme seu relato. Começou seu processo de oralização aos 3 anos no CEAL-LP (Centro Educacional da Audição e Linguagem – Ludovico Pavoni). Seu avô e um tio perderam a audição também e seu pai tem deficiência auditiva, com uma perda parcial da audição. Ela tinha 25 anos no momento da pesquisa. Terminou a faculdade de Pedagogia e pretende ser professora das séries iniciais. Não teve ajuda da intérprete, pois no dia em que a aluna foi à entrevista, a intérprete não estava na escola. Eu falava devagar, ela me entendia e conseguia falar, emitindo sua voz em uma tonalidade bem baixa, mas completamente compreensível.

Segundo ela, sua mãe não permitia que tivesse amigos surdos, pois isso poderia atrasar a sua aprendizagem, conforme o excerto 82:

(82)

ALBA: Minha mãe não aceitava, não deixava eu ter amigos surdos, ela acha que surdo me atrapalha, que surdo não aprende. [...] Com 8 anos aprendi Libras com surdos para me comunicar com eles. Antes minha mãe não permitia que eu me comunicasse em Libras, só podia oralizar.

Mesmo Alba tendo perda profunda da audição, sua mãe agia como se ela não fosse surda, não permitia que ela tivesse contato com outros surdos, partindo do estigma de que “surdo não aprende”. Ferreira (2009) fala sobre a discriminação visível e invisível. No caso da mãe de Alba, havia uma discriminação visível, na tentativa de protegê-la para assegurar que sua aprendizagem não seria prejudicada. Com o discurso de que “surdo não aprende” ela não percebia que sua filha fazia parte desse grupo o qual ela discriminava. Ela não aceitava que a sua filha vivenciasse a surdez, por isso Alba não podia nem ter amigos surdos, nem aprender a língua de sinais. Porém, Alba queria conversar com os surdos usando a língua de sinais, o que a fez buscar aprender, em um primeiro momento, informalmente com seus amigos. Em estudos sobre decolonialidade, essa situação é representada por um contexto pós-colonial “marcado pelo rompimento de barreiras simbólicas, tornando indispensável a criação de espaços, nichos

para que o colonizado possa se articular e se fazer presente, utilizando as brechas do discurso colonial para colocar em circulação seus saberes” (SILVA, 2011, p. 29-30). Não esquecendo que trata-se de forças desiguais em que o “colonizador” ainda tenta se articular em relações assimétricas de poder, como pode ser visto nas ações da mãe de Alba no início de sua aprendizagem formal da língua portuguesa.

A exclusão está relacionada com um discurso de verdade, negação do espaço/tempo/lugar, além disso, encontramos no discurso da mãe de Alba uma forma “multicultural conservadora” em que os “outros” não representam todos os outros (todos os surdos), apenas alguns outros, retirando Alba desse lugar onde há uma “fragmentação da alteridade” (SKLIAR e QUADROS, 2000, p. 35-38).

Encontramos relações conflituosas nos discursos da mãe de Alba, sendo que o mais compreensível seria que ela lutasse pelos direitos dos surdos, já que sua filha faz parte desse grupo, visando melhor qualidade de vida para ela, uma vez que a condição de Alba era permanente. Sob essa perspectiva, concordo com Fairclough (2003a, p. 128) no tocante à concepção de que os textos podem apresentar relações dialógicas ou polêmicas, o que envolve a interação dentro de um próprio discurso ou discursos de outras pessoas, havendo uma “hibridização dos discursos”.

Sob a perspectiva da mãe de Alba, não era a surdez que “atrapalhava” sua filha, mas a convivência com outros surdos e a vontade de sua filha em integrar-se à comunidade surda. Ela entendia que sua filha precisava pertencer à cultura ouvintista para ser uma “surda aceitável” para a sociedade. Mas a oralização não integra totalmente o surdo, não apaga a sua surdez e nem o fato de que ela (a surdez) faz parte de uma construção visual e de identidades múltiplas, dentro do discurso sobre a deficiência (SKLIAR, 2005, p. 10-11).

Não era só em casa que Alba tentava ser incluída em uma política de aceitação baseada no ouvintismo, ela experienciou na escola essa abordagem de tentativa de apagamento de suas identidades múltiplas no contexto da surdez, como relatado sobre as práticas de sua professora de inglês na escola regular.

(83)

ALBA: Na escola tive uma professora que queria que eu falasse inglês, mas eu só falo português. Impossível! (Indignada)

Justamente na representação da aceitabilidade de ser uma surda que “entende” e “fala” com os ouvintes por ser oralizada, Alba está inserida em contextos de práticas excludentes que

tentam apagar as especificidades de sua surdez. Para aprender a língua inglesa falada, ela precisaria passar por todo o processo pelo qual passou aprendendo a língua portuguesa. Entretanto, ainda assim seria outro contexto de aprendizagem, pois não é a língua com a qual tem contato diariamente. A professora exigir que Alba falasse inglês mostra que ela está inserida em um imaginário do professor que controla, domina e não tem um olhar crítico para a alteridade, não há uma proposição em se problematizar essas relações de poder que prejudicam o aluno surdo.

Os lugares de dominados e dominadores, controlados e controladores estão marcados e nesse espaço as exclusões são reconhecidas. Insere-se não só o discurso do apagamento das especificidades do aluno surdo, como também a recusa a estudar, conhecer o que e como esse aluno aprende. Isso seria uma transposição para um lugar não mais de dominador, mas de mediador de sentidos, conforme reflexões de Jesus e Coelho (2019).

Os aspectos semióticos também perpassam as práticas discursivas de Alba quando ela se referiu a essa situação com a professora de inglês, deixando claro o seu posicionamento político diante de seus direitos e conhecimento sobre aquilo que faz parte de sua realidade como aluna surda. Skliar e Quadros (2000, p. 40) destacam que “as diferenças existem independentemente da autorização, da aceitação, do respeito, da tolerância, da oficialização ou da permissão outorgada desde a normalidade”. Nota-se que ainda falta esse reconhecimento por parte dos profissionais da educação que se deparam com a diversidade em sua sala, faltando-lhes conhecimentos sobre como lidar com as múltiplas necessidades educacionais específicas existentes. A problematização do como ou o quê ensinar deve ser feita visando o afastamento das práticas excludentes que tentam encaixar alunos na normalidade. Espera-se uma aproximação do eixo que trata do reconhecimento das diferenças e das mudanças nas práticas em favor de um processo de ensino e aprendizagem mais emancipatório, plural. Essa reflexão é feita em conformidade com uma pedagogia crítica, que difunda o discurso da possibilidade, admitindo que as necessidades educacionais podem ser construídas, mas também desfeitas e reconstruídas “de acordo com preocupações emancipatórias” (GIROUX, 1987, P. 45).

Para aprender uma língua estrangeira, é preciso uma metodologia adequada, um repensar das práticas e um reconhecimento das diferenças e necessidades educacionais específicas do aluno surdo, como pode ser entendido pela fala de Alba no excerto 84:

(84)

ALBA: O ensino de inglês no CIL é melhor que na escola, lá a professora falava e eu não entendia (fez expressão de não entender). No CIL, o professor ensina a frase para depois explicar o que é verbo. Na escola não entendia nada. O professor do CIL explica, depois escreve.

Alba não teve intérprete de Libras durante o Ensino Médio, o que a prejudicou muito, mesmo sendo oralizada. Como ela disse, *“a professora falava e eu não entendia”*. A partir dessa fala compreendemos que ser uma surda oralizada não lhe rendeu grandes privilégios no processo de ensino e aprendizagem, considerando as explicações dos professores em sala. Assim como os demais alunos, oralizados ou não, que sabiam escrever bem em língua portuguesa ou não, ela precisava ser atendida pela sala de recursos e precisava se esforçar mais que os alunos ouvintes para que alcançasse sucesso em sua aprendizagem. Não houve equidade em seu processo educacional. Foi negado o seu direito de aprender conforme as suas necessidades, compartilhando experiências visuais expressas através da língua de sinais e outros recursos.

Nos três excertos trazidos das falas de Alba ficou claro o seu posicionamento político e de resistência diante de sua forma visual-espacial como pertencente à comunidade surda. Inferimos, dessa forma, que “o discurso surdo inverte a ordem ouvintista, tem peso de resistência. Rompe e contesta as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo” (SKLIAR e QUADROS, 2000, p. 48). Há nas falas de Alba uma crítica que evidencia os lugares nos quais ela se sente mais confortável. Isso ocorre devido à valorização de sua identidade surda, a maneira como ela prefere aprender, como deve ser a metodologia dos professores, valorizando práticas visuais.

A fala de Alba neste último excerto coaduna com a do professor Davi, conforme será visto posteriormente no excerto 141, quando ele exemplifica como ensinou alimentos para seus alunos surdos. O professor falou sobre o que Alba destacou de suas aulas, que ele primeiro trabalha o vocabulário, com imagens, explicando em Libras, para depois usar o quadro e explicações gramaticais. O professor percebeu que funcionou, como foi mencionado, tendo a confirmação de Alba, o que evidencia a eficácia e a aceitação por parte dos surdos da metodologia adotada pelo professor Davi.

6.1.6. Escola bilíngue: uma proposta “ideal”

As alunas Nara, Alba e Heloísa têm percepções semelhantes sobre o que o aluno surdo precisa em uma escola de línguas. Como prioridade, entende-se a necessidade de um intérprete de Libras. Mas, além disso, também têm a preferência por estudar com surdos, em contexto bilíngue, tanto no CIL, quanto na escola regular.

(85)

PESQUISADORA: Além do intérprete, o que mais falta para que você aprenda melhor na aula de espanhol?

HELOÍSA: Só o intérprete mesmo que falta.

PESQUISADORA: Faria diferença você estudar só com surdos e o intérprete?

HELOÍSA: Eu preferia uma escola bilíngue só para os surdos. Seria importante para mim. É a nossa língua. Não gosto da inclusão. Eu estudo aqui porque não tem escola bilíngue. A inclusão atrapalha muito.

PESQUISADORA: Pela falta de comunicação né?

HELOÍSA: É, falta comunicação. O professor fica falando e eu tenho que ficar olhando para o professor e para o intérprete e isso atrapalha muito. Não é nossa língua própria, não estamos focados na língua de sinais. Tenho que prestar atenção na fala e na língua de sinais ao mesmo tempo.

(86)

PESQUISADORA: E aqui no CIL, como é a inclusão?

NARA: É melhor. Porque sempre tem uma diferença de nível entre o surdo e o ouvinte e aqui é melhor porque tem as salas separadas, é mais fácil acompanhar. É mais devagar, é mais visual, o professor também explica mais devagar. Tudo isso é mais fácil, é só de alunos surdos com uma metodologia específica.

(87)

ALBA: Na sala com ouvinte o surdo não aprende melhor. Metodologia. O surdo tem dificuldade. Para adaptar para o surdo é mais fácil para ele aprender melhor uma sala exclusiva.

A aluna Heloísa disse que só faltava o intérprete nas aulas de espanhol, mas sua afirmação se refere à realidade que se pode ter e não à ideal, conforme verificamos na sequência de sua fala. Quando lhe foi perguntado sobre estudar só com surdos, ela disse que seria melhor, tanto no CIL, quanto na escola regular. Explicou que mesmo com intérprete ela tem dificuldades, pois precisa prestar atenção na professora. Como já foi mencionado, as aulas não são totalmente interpretadas, assim, a presença do intérprete não assegura a aprendizagem, considerando questões metodológicas (LACERDA E POLETTI, 2009). Em escolas bilíngues, os professores devem ser fluentes na língua de sinais e ministrar as aulas nela, utilizando a língua estrangeira e a língua portuguesa na modalidade escrita. Os alunos não precisam se preocupar em ler lábios, em tentar entender o professor falando em língua portuguesa ou na língua estrangeira, o que é pior ainda.

Nara e Alba concordam que o ensino no CIL é melhor por ser uma sala de aula exclusiva para surdos. Elas reconhecem que há diferenças na forma de aprendizagem entre surdos e ouvintes, o que acarreta em uma metodologia específica. Ambas usaram a palavra “metodologia”. Nara fez a datilografia da palavra e Alba, além de falar, escreveu em meu caderno que a diferença principal estava na metodologia. Há um reconhecimento de que há especificidades no ensino de línguas para surdos. Conforme explicou Nara, para o surdo “é mais devagar, é mais visual”. É preciso interação, os alunos gostam de estudar com pessoas

com as quais se identificam, com quem possam conversar, o que inclui os colegas e os professores. Estar em um ambiente em que não conseguem se comunicar, nem com os colegas, nem com os professores, obtendo assistência apenas do/da intérprete, quando esse/essa está na sala de aula, conseqüentemente compromete a aprendizagem do aluno surdo.

Skliar (2005, p. 13), expõe que a surdez é uma construção histórica e social “ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos”. A representação da surdez, da forma como os surdos aprendem, é uma construção social que faz parte do discurso das três participantes surdas. Dessa forma, com base em Jovchelovich (2008, p. 65), depreendemos que as representações sociais são cultivadas e estabelecidas nas esferas públicas, tal qual a escola, enquanto lugar de alteridade. Essa alteridade é condição necessária para o desenvolvimento do Eu. As alunas constroem seus discursos e representações sobre a surdez e sobre o lugar de aprendizagem do surdo baseando-se nessa alteridade que promove o desenvolvimento do Eu, do ser surdo e aprendiz de uma língua estrangeira. Moscovici (2015, p. 16) diz que as representações estão ligadas aos processos sociais envolvidos com diferenças sociais. Sob o entendimento do processo de ancoragem das representações sociais, objetivando-se nomear, reconhecer, classificar, podemos dizer que há um posicionamento das alunas surdas diante da necessidade de um reconhecimento da identidade surda, sendo a Libras, a língua com a qual querem se comunicar. É por meio da língua de sinais que se intermedia o ensino da LE, pois faz parte do reconhecimento dessa identidade surda a dificuldade em fazer leitura labial nas aulas. Legitima-se, no âmbito linguístico, tais aspectos quando elas mencionam “*é a nossa língua*”, “*a inclusão atrapalha*”, “*é mais devagar*”, “*é mais visual*”, “*metodologia específica*”, “*o surdo tem dificuldade*”, “*adaptar*”, “*melhor uma sala exclusiva*”.

As escolhas de vocabulário das três participantes são alinhadas e têm o mesmo propósito de representação da inclusão do surdo. A partir da mudança discursiva almeja-se a mudança social (FAIRCLOUGH, 2016). Reivindica-se um ensino menos opressor, com mais equidade, no qual os alunos surdos tenham autonomia em sua aprendizagem. O papel social da linguagem também se insere nesse contexto de problematizar para transformar.

Vale ressaltar que, o bilinguismo, ao qual remetem as alunas, está pautado em uma vertente crítica, em que há espaço para o aluno surdo, esse que não deve ser normalizado e encaixado na cultura do ouvinte, em uma tentativa de apagar as suas diferenças, sendo essa uma visão colonial que vai contra as lutas atuais da comunidade surda (PERLIN e STROBEL, 2009). O ensino bilíngue no Brasil tem como primeira língua a Libras/LSB e como segunda língua, o português, valorizando a cultura surda, suas necessidades e apoiando suas lutas e representatividade.

6.2.O que os alunos têm a dizer sobre a inclusão escolar: os grupos focais

Em uma sala de aula inclusiva é preciso que os alunos sem deficiência também aprendam sobre a inclusão, saibam sobre as necessidades educacionais específicas de seus colegas de sala, convivam harmonicamente com as diferenças, reconheçam que a diversidade é algo comum no contexto escolar e que todos devem participar do processo de inclusão. É papel da escola iniciar esse diálogo, mostrar para os alunos as diferenças em um contexto de respeito, empatia e solidariedade, aliado aos objetivos emancipatórios de uma luta pelos direitos humanos, contra a opressão. Sob esse prisma, Sousa Santos (2010, p. 445) discorre que “a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceptualização e a prática dos direitos humanos, de um localismo globalizado, num projeto cosmopolita insurgente”. Trazendo essa reflexão para a realidade de sala de aula, é pertinente considerarmos importante um projeto de inclusão que envolva todos os alunos, um localismo globalizado, para que se possa pensar em um ensino emancipador e que transforme para além dos muros da escola, aqui, a inserção em um projeto cosmopolita insurgente.

Nesta pesquisa, durante as observações nas salas de aulas inclusivas, pude compreender sobre como a inclusão ocorre, com base nas práticas de sala de aula que envolvem ações dos alunos e das professoras. Mas com as entrevistas e grupos focais foi possível fundamentar essas práticas observadas, o que resultou em uma melhor compreensão sobre como alunos sem deficiência estão inseridos no processo de inclusão, ou seja, como os alunos sem deficiência representam e identificam a si e aos outros nesse processo de inclusão escolar do aluno com deficiência.

As respostas, interações e reflexões dos alunos mostraram que a maioria deles sabem sobre suas atribuições no que tange à inclusão, eles têm o que falar e se posicionaram criticamente sobre onde estão as principais dificuldades, dando ênfase na inclusão dos alunos surdos e dos alunos cegos, conforme suas convivências em sala de aula. Percebi maior afinidade e espontaneidade com o tema na fala de alunos que convivem com mais proximidade com pessoas com deficiência, tendo familiares, amigos ou familiares de amigos nesse contexto.

Das muitas questões levantadas e discutidas nos grupos focais, foram selecionadas algumas de maior relevância para este estudo. Optei por fazer uma triangulação das respostas dos alunos ao final das análises das entrevistas com os grupos focais, considerando as respostas convergentes e divergentes sobre o que é inclusão e o que pode ser melhorado no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência.

6.2.1. Tem uma aluna surda na minha sala

Algumas das questões levantadas nos grupos focais também foram relatadas nas observações com notas de campo e mencionadas pela professora, o que reforça a importância de trazer tais aspectos para nossas análises.

As entrevistas grupais com os alunos do CIL Gama foram feitas no segundo semestre de 2018. Foram organizados 3 grupos, devido à disponibilidade deles. O primeiro grupo foi formado pela aluna Marina e pelos alunos Son, Rômulo, Aurélio e Silas. Eles tinham entre 15 e 19 anos no momento das entrevistas. Marina e Silas já terminaram o Ensino Médio. Esse primeiro grupo apresentou conhecimento e maturidade no que diz respeito à inclusão escolar. Marina tem um amigo com Síndrome de Down e uma amiga fluente em Libras, que tem uma irmã surda. Rômulo tem um primo com Síndrome de Down e um tio com deficiência mental. Son começou a ter contato com alunos surdos e alunos cegos no sexto ano, ele relatou que tinha uma intérprete de Libras em sua sala da escola regular e que o aluno surdo tinha seu material passado para o braile. O segundo grupo foi formado pela aluna Elisa, de 15 anos e pelos alunos Heitor, de 16 anos e Luan, de 23. Elisa e Heitor eram alunos do Ensino Médio e Luan estava no 9º ano do Ensino Fundamental, pois tem uma deficiência intelectual. No terceiro dia de entrevista compareceram a aluna Bela e o aluno Will, de 15 e 18 anos, respectivamente. Will já terminou o Ensino Médio. As discussões trouxeram reflexões sobre a inclusão em um contexto mais amplo, assim como sobre a inclusão do aluno surdo.

No primeiro dia de entrevista houve bastante diálogo entre os alunos. Eles me fizeram perguntas sobre a intérprete e sobre a aprendizagem de espanhol da Heloísa. Eles próprios teceram a conversa e propuseram o ritmo e rumo das discussões, havendo minha interferência com alguma motivação algumas poucas vezes em quase uma hora. Nos outros dois grupos foi preciso fazer mais perguntas, esclarecer algumas questões, sendo que Heitor, do segundo grupo, teve falas mais longas e se posicionou mais.

Um assunto comentado pelos alunos, pela professora e pela intérprete foi a falta de interação entre Heloísa e sua irmã nas aulas. Os alunos trouxeram os seguintes comentários sobre esse quesito:

Grupo 1	<p>(88) <i>PESQUISADORA: O que vocês acham que é necessário para que todos se sintam bem em um ambiente de sala de aula?</i> <i>MARINA: Respeito. Como a Heloísa, é difícil conversar com ela, como ele é surda, ninguém sabe falar Libras. A irmã dela sabia falar mais ou menos, mas pelo que eu vi, a irmã dela não ficava muito perto dela, assim pra ajudar ela. Se ela ficasse mais perto e ajudasse a gente a falar com ela, mas como ninguém conseguia comunicar com ela, era muito difícil, porque a comunicação é uma ponte, aí não tinha como a gente falar com ela. [...]. Eu acho que a irmã da Heloísa devia ajudar a gente a ajudar a Heloísa porque se ela soubesse Libras, poderia, oh, assim que se fala isso, pra gente poder ajudar ela. SILAS: E a irmã dela sabe o simples, o básico né.</i></p> <p>(89) <i>SILAS: Muitas vezes a pessoa que tem que se adaptar, tipo eles que adaptam a gente, a gente não se adapta pra comunicar com eles. Tem que dar algum jeito de tentar se adaptar.</i> <i>PESQUISADORA: E está certo isso? Eles que teriam que se adaptar?</i> <i>SILAS: Não.</i> <i>SON: Deveria ser ao contrário porque praticamente todos nós conseguimos nos comunicar, aí tem pequenos grupos que têm certas dificuldades, igual é o caso da Heloísa, a irmã dela ficava mais com nosso grupinho e excluía a irmã dela que ficava no máximo com a Marisa.</i> <i>RÔMULO: E a Marisa talvez só sentava do lado, nem se comunicava.</i> <i>SILAS: E ela talvez se comunicasse igual a professora, só um pouco. A irmã dela nem isso fazia, ficava a irmã dela, a Bela aqui num canto e a irmã dela excluía.</i></p>
Grupo 2	<p>(90) <i>PESQUISADORA: Quem eram as pessoas na sala de aula que mais tinham contato com a Heloísa?</i> <i>HEITOR: Era mais a irmã dela né?</i> <i>ELISA: Era mais a irmã dela e às vezes a gente.</i> <i>PESQUISADORA: A irmã dela tinha na sala de aula muito contato com ela?</i> <i>ELISA: Sim.</i> <i>PESQUISADORA: Pelas aulas que eu observei eu não achei.</i> <i>ELISA: Depois que ela começou a sentar perto da gente ou a gente sentava perto dela com a Heloísa.</i></p>

De acordo com a professora Keila, com a intérprete, com os alunos do grupo 1 e com o que pude notar nas aulas observadas, não havia aproximação entre Jade e Heloísa nas aulas de espanhol, fato esse já explorado em outro momento da pesquisa e sendo aqui confirmado pelos relatos dos alunos. O grupo 2 se pôs neutro diante dessa relação, afirmando que havia uma proximidade das irmãs e inclusive de Heloísa com os demais alunos, o que não foi observado nas aulas e nem confirmado pela professora ou pela intérprete. Essa visão de que tudo está bem e que Heloísa não estava sozinha retrata o cenário da normalização do silenciamento do aluno surdo, é uma visão colonial. Bhabha (1998, p. 239), fala sobre a “lógica da normalidade hegemônica” ao abordar a perspectiva pós-colonial, considerando o discurso colonial e das minorias. A situação de exclusão de Heloísa se sustenta nessa lógica, e nega-se a sua real

situação em sala de aula. O primeiro grupo se propôs a discutir sobre isso, sem que eu mencionasse essa relação de Heloísa com a irmã, partiu deles essa abordagem em momentos diferentes da entrevista. Cada um apresentou o seu ponto de vista, a sua consideração sobre o que era possível enxergar nessa relação. Esses alunos, com base em uma compreensão decolonial, reconhecem seus privilégios e as desvantagens de Heloísa, inclusive na relação distante entre ela e sua irmã, que é mais nova que ela 2 anos apenas.

Marina falou sobre a irmã de Heloísa quando lhe foi perguntado sobre o que é preciso para se sentir bem na sala de aula. Ela acha que Heloísa poderia se sentir melhor se fosse ajudada no âmbito da comunicação e citou Jade como alguém que pudesse mediar essa interação entre Heloísa e os colegas de sala. Porém, como a própria Marina e Silas destacaram, Jade sabe pouco de Libras, o que pode ter contribuído para esse afastamento entre elas em sala, já que sua comunicação não ocorria mediada pela Libras. Notei um incômodo de Jade em uma das aulas observadas quando Heitor lhe perguntou sobre como eram algumas palavras em Libras, ela ignorou, não respondeu, provavelmente porque não sabia. Seu silêncio para as perguntas de Heitor são respostas para sua postura em relação à sua irmã, estando nessa situação o texto como discurso sendo expressado em uma visão semiótica (FAIRCLOUGH, 2016).

Son comentou que Heloísa ficava “*no máximo com a Marisa*” e Rômulo complementou dizendo que talvez nem houvesse comunicação, que ela apenas estivesse sentada ao lado de Heloísa. Os alunos, conforme iam expondo seus pontos de vista, também iam refletindo sobre o processo de inclusão/exclusão de Heloísa. Son e Silas falaram sobre Jade excluir sua irmã: “*a irmã dela (Jade) ficava mais com nosso grupinho e excluía a irmã dela (Heloísa)*”; “*ficava a irmã dela (Jade), a Bela aqui num canto e a irmã dela excluída.*” Os alunos não escolhem usar “excluir”, “excluída” aleatoriamente. São escolhas socialmente motivadas, em que “há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107). Os alunos sabiam que minha pesquisa estava relacionada com a inclusão do aluno com deficiência na aula de língua estrangeira e acabaram fazendo ponderações inscritas nesse panorama. Esse não foi um padrão de todos os alunos, já que alguns se limitaram a respostas curtas, com poucas argumentações, o que podemos supor estar relacionado à falta de convivência com pessoas com deficiência, aos aspectos identitários desses alunos ou mesmo ao pouco conhecimento sobre a temática, gerando insegurança ao expor suas opiniões.

No caso do grupo 1, foi demonstrado conhecimento, segurança e posicionamento crítico durante toda a discussão, por isso reitera-se que a escolha pelas palavras “excluir” e “excluída” foram intencionais. Conforme Sousa Santos (2010, p. 280), “a exclusão assenta num sistema hierárquico dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é

excluído”. Para o autor, tanto a exclusão quanto a desigualdade são sistemas de hierarquização social, entendendo-se a partir desses sistemas que, “quem está embaixo, está fora”. Dessa forma, depreendemos que os excluídos estão em posição inferior, encontrando-se, assim, fora do contexto maior que seria o de pessoas incluídas. Heloísa era vista por alguns alunos como uma pessoa excluída por ser surda e por não ser ajudada por sua irmã. Por essas análises e com base na ADC é possível notar algumas situações a partir das falas dos alunos sobre Jade, conforme apresentação do quadro abaixo:

Quadro 10 – Comparações entre grupos focais da professora Keila

Grupo 1	Grupo 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos se sentiram incomodados com o distanciamento de Jade da irmã. 2. Os alunos justificaram a falta de comunicação deles com Heloísa, pelo fato de Jade não ajudá-los na mediação da interação entre eles. 3. Os alunos utilizaram palavras e reflexões críticas diretamente relacionadas ao contexto teórico da pesquisa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foram sucintos nas respostas. 2. Elisa e Heitor eram amigos próximos de Jade, o que pode ter influenciado em suas respostas sobre a relação de Jade com Heloísa. 3. Elisa denota uma possível proximidade com Heloísa, o que não foi notado por nenhum outro participante.

Fonte: Elaborado pela autora

Como cita Wodak (2003, p. 31) “nos textos, as diferenças discursivas se negociam. Estão regidas por diferenças de poder que se encontram, a sua vez, parcialmente codificadas no discurso e determinadas por ele e pela variedade discursiva”⁵⁶. Triangulando os dados podemos compreender determinadas ideologias e identidades dos participantes no tocante à inclusão do aluno com deficiência, com ênfase na inclusão do aluno surdo, conforme explicações do quadro acima. Pelas considerações dos alunos do grupo 1, eles poderiam se comunicar mais com Heloísa se Jade ajudasse. Entendemos que há uma tentativa de justificar a falta de interação com Heloísa. Eles poderiam se comunicar com Heloísa através da intérprete, porém isso nunca ocorreu, conforme respostas da intérprete, dos alunos e da professora, ou seja, Jade não pode ser responsabilizada pela falta de comunicação entre Heloísa e os demais alunos da sala. Porém,

⁵⁶ Tradução livre de “En los textos, las diferencias discursivas se negocian. Están regidas por diferencias de poder que se encuentran, a su vez, parcialmente codificadas em el discurso y determinadas por él y por la variedad discursiva”.

os alunos acabaram se respaldando nessa relação. Sobre o grupo 2, percebeu-se da resposta de Elisa uma tentativa de mostrar que ela não fazia parte do grupo que excluía Heloísa.

A aluna Marina trouxe uma metáfora para falar sobre como um surdo provavelmente se sente em uma sala de ouvintes:

(91)

MARINA: Eu acho que também é igual você ser estrangeiro. Aqui a gente sabe falar português, aí a gente vai falar na Rússia, eu não sei falar nada, eu vou ficar super excluída, eu não vou saber de nada, eu não vou conseguir fazer nada. Ninguém vai me entender, todo mundo vai ficar falando um monte de coisa, eu ia ficar, pelo amor de Deus, alguém me ajuda!

A aluna escolheu usar uma comparação, pois como elucida Fairclough (2016, p, 250), “as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nosso sistema de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”. Essas considerações do autor estão em consonância com as abordagens de Lakoff e Johnson (2002), pois para eles as metáforas permitem que a vida possa ser entendida a partir de diferentes significados, o que nos permite representar o mundo a partir de conceitos que construímos através das metáforas. Marina explicou o processo de inclusão/exclusão do aluno surdo em uma sala de aula de ouvintes através de significados construídos a partir de suas percepções de mundo, dos seus conhecimentos e crenças, de forma que fosse relevante e claro o entendimento sobre como Heloísa deveria se sentir como a única surda na sala de aula, enfatizando que poderia haver momentos de desespero nesse processo.

Há uma contradição, um conflito nas respostas dos alunos sobre a inclusão de Heloísa, pois enquanto a maioria diz vê-la isolada, comunicando-se espontaneamente apenas com a intérprete, não só Elisa (excerto 90), como também Luan negaram essa exclusão, conforme podemos ver no próximo excerto:

(92)

PESQUISADORA: E a Heloísa? Como era o relacionamento dela com a turma? Como você via a Heloísa ali na sala?

LUAN: Eu via ela se dando bem com todo mundo, todo mundo ajudava. Ela tinha as dificuldades dela lá, só que também ela... é isso, todo mundo ajudava ela na hora que precisava.

A representação que Luan construiu da relação entre Heloísa e os demais alunos ilustra uma realidade ideal, porém diversa dos fatos. Talvez pela falta de conflitos, ele tenha entendido que ela tivesse um bom relacionamento com todos, desenvolvendo sua visão sem base crítica

e/ou reflexiva. Quando ele falou sobre as dificuldades dela, logo interrompeu e seguiu com a ideia de que ela era ajudada por todos sempre que precisava. Luan é um aluno com NEE, tendo dificuldades na aprendizagem dos conteúdos e tendo acompanhamento na sala de recursos de sua escola regular. Porém, ele se relacionava bem com seus colegas de sala, era interessado nas aulas de espanhol e sempre que tinha dúvidas, chamava a professora. Durante a entrevista, sentiu dificuldades em responder algumas questões. Com sua resposta sobre o relacionamento de Heloísa com a turma, temos uma visão otimista, de que estivesse tudo bem na sala de aula. Não enxergar o problema nesse caso, não necessariamente pode estar relacionado à discriminação, ao processo de invisibilização da Heloísa, à normalização da exclusão, pois há aspectos identitários envolvidos nas percepções dos alunos e é o que depreendemos das falas de Luan no excerto 92. Jovichelovich (2008, p. 79) diz que “os processos que engendram as representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais”. Os alunos, ao se conectarem ou não comunicativamente com seus colegas em sala têm suas concepções de sentidos e de representação do outro. No caso de Luan, as poucas vezes que a professora fez grupos colocando Heloísa em contato com os outros alunos, ou mesmo a falta de conflito, foi o suficiente para que ele percebesse uma relação amistosa em que *“todo mundo se dava bem com ela, todo mundo ajudava”*, como ele mencionou.

Na entrevista com o grupo 3 também questionei sobre a relação de Heloísa com seus colegas de sala e Bela deu a seguinte resposta:

(93)

PESQUISADORA: Como era a interação da Heloísa na sala de aula?

BELA: Era ruim porque ela não falava com ninguém. Eu falava com ela de vez em quando porque eu não consigo me comunicar com ela, então pra mim falar com ela tem que ter alguém interpretando porque eu não consigo entender ela e eu não sei se ela consegue me entender direito.

Ao contrário de Luan, Bela entendeu que a falta de comunicação entre ela e Heloísa interferia na interação entre elas. Ela reconheceu que precisava da ajuda de um/uma intérprete, mas como foi mencionado por Cíntia, nenhum aluno a procurou em nenhum momento para conversar com Heloísa. Bela estudava na mesma escola de Ensino Médio que Heloísa e foi lá que elas tiveram algum tipo de comunicação e não nas aulas de espanhol. Marková (2006) explica que as representações sociais, quanto mais focadas no momento atual da interação, mais imbricada com a diversidade e a criação estará. As representações de eventos sociais como a aula não são estáticas, são construtos dinâmicos e que, por tratar-se de alunos de contextos sociais e culturais diferentes, também abrangem representações diversas sobre um mesmo

objeto, como foi o caso do olhar dos alunos para a forma como Heloísa se relacionava com seus colegas nas aulas de espanhol.

Jodelet (2015), nos traz uma reflexão sobre a relação entre a representação e o saber, no entendimento de que esses termos são polissêmicos, sendo necessário assimilar em que ponto eles se cruzam. Respeitamos e entendemos a representação construída pelos alunos sobre o processo de inclusão do aluno surdo e a representação que fizeram das interações entre Heloísa e seus colegas de sala, porém essas visões devem ser confrontadas com a realidade vivida por Heloísa enquanto ela frequentava as aulas. Esse saber está relacionado ao posicionamento da intérprete, profissional que acompanhava Heloísa com o AEE; da professora, que precisou buscar conhecimentos específicos para tentar auxiliar Heloísa; da própria Heloísa diante de seu processo de inclusão; e também está relacionado com os saberes teóricos que respaldam e fundamentam o que foi observado durante o período de geração de dados no CIL Gama. O saber experiencial e o saber científico dialogam nesse espaço, tendo voz, tanto os participantes com seus conhecimentos, como os estudos, as leis que se fazem presentes neste trabalho.

Desdobre as análises de acordo com o que foi apresentado em teoria, com as triangulações das respostas e com o entendimento baseado na estrutura e práticas sociais das aulas observadas. Por isso cabe ressaltar que “a ADC não advoga uma compreensão particular de um texto, embora possa defender uma explicação particular” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 67). As análises dos dados apresentados ocorreram com base na natureza da ADC, que, ao identificar o problema social, tenta encontrar soluções para sanar esse problema, ou seja, para que, a partir dos aspectos do discurso, possa haver a mudança social.

6.2.2. Tem um aluno cego na minha sala – parte 1

Foram formados dois grupos para as entrevistas com os alunos da professora Beatriz do CIL 02 de Brasília. Os alunos de ambos os grupos tinham entre 11 e 15 anos no momento da pesquisa, sendo apenas uma aluna com 11 e um com 15 anos. Todos cursavam as séries finais do Ensino Fundamental. O grupo 1 foi formado por cinco alunos e o grupo 2, por oito, sendo que Abel quis participar das duas entrevistas. Não houve uma conversa espontânea entre eles, foi preciso estar perguntando para que eles falassem. Tendo em vista as principais contribuições dos entrevistados, as análises foram organizadas em tópicos para melhor organização dos dados.

O discurso e a escolha/construção de significados

Os alunos sabiam que a minha pesquisa tratava de inclusão, assim, procuraram responder de forma que atendessem aos meus objetivos, como se quisessem me agradar com suas respostas. Quando lhes foi perguntado sobre o que era preciso para se sentirem bem no ambiente escolar, obtivemos as seguintes respostas:

(94)

ADRIANA: *Respeitar a diferença do colega.*

VALTER: *Amizade.*

LUÍZA: *É respeito, amizade.*

ABEL: *Ah, é, né, não ter aquele preconceito sobre o colega dentro da sala.*

GLÁUCIA: *Se sentir incluído, na verdade.*

As escolhas dos vocabulários não foram aleatórias. Fairclough (2016, p. 108) diz que “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações, que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimentos e crenças”. Isso ficou claro em vários momentos da pesquisa, mas com referência ao léxico usado pelos alunos, entendemos que eles gostariam de contextualizar suas falas com o tema da pesquisa, com a presença de Ian na sala, um aluno cego, independente do que fosse perguntado.

Em uma concepção bakhtiniana compreendemos que “tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem, não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2012, p. 153-154). Os alunos organizaram suas ideias motivados pelo que eu já havia dito sobre inclusão escolar, havendo aqui um “contexto narrativo” a ser considerado, que beneficiou as mudanças sociais observadas já nesse momento em que os alunos tiveram a oportunidade de serem ouvidos.

“Ian tem dificuldades, mas a culpa não é minha”

Os alunos saberem do que tratava a pesquisa também foi fator para outras possibilidades de atuações. Eles sabiam que este estudo seria publicado e que eles seriam mencionados, assim, alguns deles preferiram omitir e até negar qualquer atitude em sala que viesse a desfavorecer a aprendizagem de Ian na sala de inglês. Os excertos a seguir ajudaram a entender melhor essa asserção.

(95)

PESQUISADORA: Vocês acham que alguma coisa deveria mudar na sala de aula em relação ao comportamento dos colegas ou da professora?

GLÁUCIA: Depende, a gente às vezes tem que reconhecer que a gente passa do limite.

ABEL: Eu acho que também a própria professora, ela deveria ser um pouco menos, acho que ela devia puxar um pouco menos o nosso pé em questão de bagunça essas coisas, porque a gente é aluno...

VALTER: A gente aprende.

ABEL: É, a gente bagunça, mas a gente continua ouvindo ela, entendeu?

PESQUISADORA: E o Ian, que é cego, você acha que ele não precisaria de um ambiente com menos bagunça pra que ele pudesse aprender?

VALTER: Aumenta a dificuldade.

ABEL: Eu acho que o Ian mesmo com a nossa bagunça, entre aspas né, a gente bagunçando, ele ainda aprende.

GLÁUCIA: E ele mesmo entra na bagunça.

ABEL: É, geralmente todo mundo ali da sala que sempre foi de bagunça.

PESQUISADORA: Mas a minha pergunta é se não atrapalha.

GLÁUCIA: Atrapalha!

VALTER: Atrapalha sim. Mas ele tem que saber, se ele vai bagunçar e ele não vai aprender.

PESQUISADORA: Mas a sua bagunça não atrapalha ele?

ABEL: Não, a nossa bagunça não é aquela bagunça, aquela conversa meio alta.

Quando o assunto foi “bagunçar na aula”, houve muita resistência para que alguém reconhecesse que isso poderia ser um fator desfavorável no processo de ensino e aprendizagem de Ian. Abel foi incisivo em dizer que de forma alguma as conversas e brincadeiras prejudicavam o colega. Sob essas condições, podemos falar de “controle sobre o discurso”. Na visão de Van Dijk (2015), as pessoas não têm liberdade para falar ou escrever sobre o que e onde querem, pois são controladas. Nesse caso, não houve um controle de alguém, de alguma estrutura social, eles se sentiram tolhidos pelo contexto de situação, provavelmente tiveram medo de serem julgados, de serem considerados como os responsáveis por alguma dificuldade que Ian pudesse ter. Justamente para se eximirem de qualquer “culpa”, eles se justificavam dizendo, “*ele ainda aprende*”, “*ele mesmo entra na bagunça*”.

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 145), sob esse viés, dizem que as pessoas, por meio do controle e do poder, “recorrem à manipulação de palavras e imagens, de eufemismos e outros falseamentos para construir determinadas imagens e versões que lhe são convenientes”. Os alunos minimizam o ato de se comportarem mal e agem conforme o que explanam as autoras, quando é perguntado sobre o mau comportamento deles em sala e se isso não atrapalha a aprendizagem de Ian.

Ao tratar de representação do discurso, Fairclough (2016, p. 163) fala que a negação trata de pressuposições que “também funcionam intertextualmente”. Sob esse viés analisamos a fala de Abel quando ele diz que a professora deveria pegar menos no pé deles por conta de

bagunça, pois eles são alunos. Ele trouxe momentos das práticas sociais das aulas de inglês em que ele se sentia “injustiçado”, explicando que “bagunça é coisa de aluno”, como também podemos pressupor de seus argumentos. Abel rejeita a ideia de que bagunçar tenha conotação negativa. Em nenhum momento se considera o contexto de dificuldades de Ian por ele ser cego, pois como eles disseram, “*mas a gente continua ouvindo ela*”, “*ele ainda aprende*”, “*ele mesmo entra na bagunça*”, “*ele que tem que saber, se ele bagunçar e ele não vai aprender*”. Nessa última fala há, inclusive, uma recontextualização do que havia sido proposto, visto que Valter coloca que a bagunça só será um problema para quem participar dela. Foi esquecido que Ian não tem o apoio da visão para acompanhar tudo o que está sendo escrito no quadro, como os próprios alunos mencionam no excerto 96:

(96)

PESQUISADORA: Vocês acham que dentro da sala de aula, o Ian tem as mesmas oportunidades e condições de aprender que vocês?

ADRIANA: Não.

VALTER: Não.

ABEL: Não.

PESQUISADORA: Comentem.

ABEL: Primeiro, eu acho que é a questão dele ser cego né. Acho que atrapalha muito, porque eu acho que a professora escreve muito no quadro também, mesmo ele tendo o livro pra ajudar ele, acho que atrapalha muito a questão dele ser cego, atrapalha muito a aprendizagem dele.

ADRIANA: Às vezes a gente quer explicar uma coisa pra ele, mas a gente não sabe como explicar porque é difícil.

VALTER: Porque geralmente pra explicar a gente gosta de mostrar imagem, mostrar como está feito no livro.

ABEL: É verdade! Como a gente nunca lidou com aquele tipo de situação, é, ajudar uma pessoa com necessidade especial, a gente não sabe como lidar.

Os alunos iniciaram a entrevista mostrando que sabiam o porquê de estarem ali, ou por quem, no caso, por estudarem com Ian, um aluno cego. Contudo, quando lhes foi apresentada uma problematização cujo tema talvez os deixasse desconfortáveis, por coloca-los em um lugar de não colaboradores da inclusão, eles mudaram o foco. Houve um apagamento da identidade de Ian nesse momento e não foram reconhecidas as necessidades dele como aluno cego. Em seguida, foi feita a pergunta do excerto 96 e os alunos voltaram a reconhecer que a realidade de Ian como aluno de inglês envolvia dificuldades que eles não tinham e se reconheceram como privilegiados. Os alunos se contradisseram, principalmente Abel, uma vez que a bagunça não atrapalhava em nada, pois ele (Ian) aprendia, mas logo em seguida foi dito que ser cego atrapalhava muito a aprendizagem dele, a professora escrever no quadro também atrapalhava.

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 139) consideram que “há nas práticas algo mais que a linguagem. Há outros aspectos concretos, objetivos, que precisam ser identificados e considerados. [...] Para cada situação, um determinado uso da linguagem será mais apropriado e desejado por outro”. O uso da linguagem faz parte dos contextos em que se inserem as práticas discursivas. Na sala de aula, os alunos fazem escolhas sobre o que e como falar de acordo com os seus objetivos, sejam eles para demonstrar a preocupação em sempre aceitar e conviver com as diferenças em sala, ou mostrarem que não se sentem culpados pelo processo de inclusão ainda ter falhas, pois são apenas alunos que nunca lidaram com a inclusão de um aluno cego antes. Este último caso está bem ilustrado nas três últimas falas do excerto 96.

6.2.3. Tem um aluno cego na minha sala - parte 2

No grupo focal da professora Karen do CIL 02 de Brasília, participaram 8 alunos. Houve a heterogeneidade pretendida, já que na sala havia pessoas de diferentes idades, níveis escolares e sócio-econômicos. Eram quatro adolescentes e quatro adultos, sendo uma adulta de 24 anos, com uma distância de idade entre os demais adultos que tinham entre 40 e 59 anos. Dois dos alunos adultos têm filhos com NEE. Gina tem um filho com esclerose tuberosa⁵⁷ e Marcelo tem um filho com a Síndrome de Asperger⁵⁸, como o aluno denominou, seria autismo de grau leve. Ter esses alunos que cuidam de filhos com deficiência foi enriquecedor para as discussões.

Gina, baseando-se em sua realidade de mãe de uma pessoa com deficiência, comentou sobre a discriminação nesse âmbito, conforme excerto 97:

(97)

GINA: Ainda tem muita discriminação, ainda existe. Na verdade, você só tira isso quando você conhece alguém. [...] Você tem que sentir realmente, é, não adianta, aí... se você não tem na família, você realmente não sente as dificuldades de uma pessoa dessa. Então eu acho realmente que tem que forçá-lo pra... você tem que ter mecanismos... você vê a própria cadeira de rodas não tem como caminhar em um monte de lugar. Isso é uma coisa clara, então, tem que aumentar essa visão de dar a uma pessoa diferenciada a oportunidade de viver normalmente.

⁵⁷ De acordo com o site da Fio Cruz, a esclerose tuberosa é uma doença rara e “degenerativa causadora de tumores benignos, que pode afetar diversos órgãos, especialmente cérebro, coração, olhos, rins, pele e pulmões”. Pode causar lesões na pele, nos ossos, dentes, rins, pulmões, olhos, coração e sistema nervoso central. (Disponível em <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/esclerose-tuberosa.htm> Último acesso em 24-11-2020)

⁵⁸ Conforme explicações de Paula Nadal (2018), em um artigo escrito para a revista Nova Escola, “a Síndrome de Asperger é um transtorno do espectro autista, que antigamente era considerada uma condição relacionada, mas distinta do autismo. A redefinição ocorreu após maio de 2013. (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/279/o-que-e-a-sindrome-de-asperger#> = Último acesso em 06-01-2021)

Segundo Gina, a realidade das pessoas com deficiência só é enxergada e tratada com a devida importância quando se tem alguém na família, ou alguém próximo, caso contrário, é provável que haja a discriminação. Matos (2013, p. 21) diz que “a construção de espaços de solidariedade está diretamente ligada à ideia de diversidade cultural que, por sua vez, é inseparável do exercício da tolerância”. De acordo com a autora e em consonância com o pensamento de Gina, entende-se que a inclusão está em um espaço que deve ser construído, moldado, e a partir da convivência com a diversidade, espera-se que a solidariedade e a tolerância sejam visíveis nesse meio.

Há exclusões no discurso apresentado, pois, primeiramente, quem é o participante de “forçar”? Nesse primeiro caso temos uma exclusão parcial, pois não podemos identificar com certeza quem é o objeto, e no caso, o agente, quem força, é excluído. Ao dizer forçá-lo, o participante “lo” pode ser entendido como o aluno com deficiência que deve ser forçado a se incluir nos eventos sociais, ou as demais pessoas, governo e pessoas sem deficiência, que devem ser forçados a aceitar a inclusão, a promover a inclusão. De acordo com Van Leeuwen (1997), podemos dizer que as exclusões dos atores sociais sempre têm um propósito no discurso, em relação a quem ele é direcionado.

No segundo caso, “*você tem que ter mecanismos*” também há uma dubiedade de sentido, pois esse “você” é referente a todas as pessoas que sofrem com a falta de inclusão ou a todas as pessoas que devem promover a inclusão? Apesar de não haver a exclusão do participante, a falta de clareza traz uma exclusão parcial de quem tem que ter os mecanismos, já que não fica claro. No último caso, “*tem que aumentar essa visão*”, há a exclusão do agente, mas nesse caso ele pode ser subentendido como “aqueles que precisam promover a inclusão”: governo e pessoas do convívio social da pessoa com deficiência. Conforme Fairclough (2003a, p.136), deve ser considerado o que for socialmente significativo. Há um apagamento do sujeito, de quem precisa aumentar a visão, provavelmente porque ela quisesse enfatizar a existência das barreiras, da importância dessas barreiras serem eliminadas de todas as formas e por todos.

Ao usar o processo “forçar(-lo)” primeiro não havia ficado claro se ela se referia ao aluno com deficiência ou às pessoas que precisam aprender a conviver com elas. Analisando melhor todo o contexto, tendo em vista as suas dificuldades e necessidades como mãe de alguém com deficiência, faz sentido entender que seria forçar o aluno com deficiência a conviver em outros meios, “forçar” no sentido de “incentivar”, “expandir as experiências”. Mas em seguida a aluna disse que “*tem que ter mecanismos*” e “*tem que aumentar essa visão*”. Os três processos apresentados “forçar”, “tem que ter” e “tem que aumentar” trazem o entendimento de “obrigação”. Obrigar o aluno com deficiência a participar, a ser incluído; obrigar os órgãos

competentes a promoverem acessibilidade; obrigar a entender que a pessoa com deficiência precisa ser incluída. “Os discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares” (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 129, grifos do autor)⁵⁹ e sob esse viés podemos complementar que essa visão da aluna é também um apelo, um desabafo.

Fairclough (2003a, p. 91) fala de relações semânticas em alto nível, nas quais as relações não são locais, entre frases e orações, mas levando em consideração todo o texto. Na fala de Gina, entendemos que o uso de “*pessoa diferenciada*” envolve um contexto maior de entendimento que, aliado a tudo o que ela disse sobre inclusão e sobre a sua vivência como mãe de uma pessoa com deficiência, caracteriza um contexto de fala em que ser diferenciado não é o mesmo que dizer que a pessoa é diferente. Podemos entender que também é ter qualidades específicas. Quando se diz que um aluno é diferenciado, significa que ele é diferente dos demais, porém sempre são ressaltadas características positivas nesse contexto. Quando se diz que a aula de um professor é diferenciada, significa que ela é boa, geralmente quer dizer que foge dos padrões normais, tradicionais. Gina participa da luta pela inclusão da pessoa com deficiência em espaços como a escola, e sua escolha semântica faz sentido para a sua realidade, pois ela tem um outro olhar para essa questão.

Ao serem questionados sobre a inclusão no CIL 02, todos responderam que sim, lá é uma escola que se preocupa com a inclusão. Gina iniciou uma discussão sobre a inclusão acontecer também no fato de haver pessoas de diferentes idades na sala de aula, o que gerou alguns conflitos, como pode ser analisado através do excerto a seguir:

(98)

GINA: Então eu acho que independente de ter deficiência ou não isso aqui já é uma inclusão, ter uma pessoa de 16 anos, ter uma de 60, né, ter uma de 40. A nossa turma é inclusiva, não deixa de ser.

BERNARDO: Eu vou falar honestamente, eu preferia uma turma com a mesma faixa etária.

PESQUISADORA: É? Por que?

BERNARDO: Foco e atenção é diferente, o rendimento é melhor, entendeu? É outra atitude.

SARAH: As dúvidas mesmo que vocês trazem, às vezes a gente mesmo não tem coragem de falar.

BERNARDO: Eu sou mais pragmático, eu acredito em rendimento e objetivo.

GINA: Mas eu acho que não deixa de ser uma troca e uma ajuda, entendeu. Eu não sei porque eu sou mais velha do que vocês, mas eu sinto dessa maneira. Eu posso tá colaborando com a escola. Nossa! Aquela senhora com a idade que tá, tá estudando! Pra você ver, então deixa eu correr atrás. É realmente importante, né. Eles agora não têm oportunidade de viajar como eu tô tendo, vocês veem que volta e meia eu não tô na sala de aula, eu tô viajando (risos). Então, vocês têm que pensar em aprender.

BERNARDO: Na Educação de Jovens e Adultos, quem é mais comprometido pra aprender? PRA APRENDER (com ênfase), aquele que tá no EJA ou o que tá no Ensino Regular? Honestamente, quem que é mais?

⁵⁹ Tradução livre de “Discourses ‘word’ or ‘lexicalize’ the world in particular ways”.

GINA: Bem ou mal eles estão aqui porque querem.

MARCELO: Eles não são obrigados a estarem aqui. São?(Pergunta para mim.)

PESQUISADORA: Não mais.

GINA: Se eles não são, já é uma coisa, eu acho que eles podem correr atrás disso. É numa oportunidade dessas de conversar com os jovens correm atrás o mais cedo possível porque vai ser melhor pra vocês mesmos.

BERNARDO: A experiência aqui, se tiver uma faixa etária similar o rendimento é melhor, isso é fato.

GINA: É fato. Eu concordo contigo, mas a gente pode ajudar, é isso que eu tô te dizendo.

BERNARDO: Até as notas, o andamento.

DINAH: (Indignada) Mas tem que pensar na gente também, são 5 adolescentes nessa sala só com gente de idade, como é que a gente se sente também em relação a isso?

BERNARDO: Foco e atenção.

Bernardo deixou claro o seu posicionamento, inclusive com suas ações em sala de aula: ele sempre se sentava na frente, ao lado da professora, não conversava com os demais colegas de sala e sempre só se direcionava à professora quando tinha alguma dúvida. Foi uma surpresa ele ter participado do grupo focal, pois ele foi feito em um dia em que a professora estava de abono e avisou aos alunos que o horário da aula seria usado pela pesquisadora.

Em relação ao excerto 98, esse foi um dentre outros momentos em que foi possível ver a resistência ou mesmo a falta de conforto com aspectos relacionados à inclusão por parte do aluno Bernardo. Por mais que a Gina tentasse argumentar, defender que é positivo que alunos jovens estudem com alunos mais velhos, ele deixou claro que era a favor de um resultado otimizado, que o tempo não pode ser desperdiçado e que se estudassem só as pessoas mais velhas, o rendimento seria melhor. Assim, começou e terminou seus argumentos dizendo “*foco e atenção*”, o que eles, os mais velhos tinham e os mais novos não tinham. Quando ele disse “*eu acredito em rendimento e objetivo*” deixou ainda mais claro seu posicionamento diante da diversidade na sala de aula, justificando-se a cada vez que alguém tentava convencê-lo de que a heterogeneidade da turma poderia ser algo positivo.

Diante disso, é possível reconhecer as dificuldades de aceitação do aluno com deficiência em sala de aula regular, pois, dependendo de suas NEE, a aula pode ter um ritmo diferente e isso pode incomodar os demais alunos, por mais que não seja dito ou seja dito o contrário. No caso, o aluno Bernardo não apresentou esse filtro e foi sincero ao expor sua opinião diante do que é importante no contexto de ensino e aprendizagem escolar. Para ele não deve ser uma turma com perfil inclusivo, mas que o lema seja “foco e atenção”.

Pode ser visto na fala de Bernardo binarismos existentes em uma visão colonial: resultados ruins/resultados satisfatórios; aprovação/reprovação; foco e atenção/sem foco e sem atenção; quem quer aprender/quem não quer aprender, como se só houvesse os polos. Os alunos adolescentes poderiam não ter o mesmo foco e atenção, mas também não tinham a mesma

postura em todos os momentos da aula, eles aprendiam e como foi colocado na conversa, eles estavam lá por opção. Mignolo (2007, p. 32, grifo do autor) denota que “a “colonialidade”, então, consiste em desvelar lógica encoberta que impõe o controle, a dominação, a exploração, uma lógica oculta atrás do discurso da salvação, do progresso, a modernização e o bem comum”⁶⁰. O pensamento de que não se deve perder tempo, que haveria mais rendimento, caso as turmas fossem separadas por idade, ou até mesmo por quem quer aprender e quem não quer aprender (teoricamente) está relacionado à ideia colonial de que para haver o progresso deve haver essa separação, o que também é uma visão hegemônica.

A aluna Dinah demonstrou sua indignação diante do que Bernardo disse, relatando que são apenas cinco jovens na sala. Mas não apresentou argumentos que demonstrassem que eles estavam sendo prejudicados, na visão dela, de alguma forma.

Bhabha (1992, p. 180) diz que é preciso questionar “*o modo de representação da alteridade*” tendo em vista a visão do ocidente, no caso do contexto apresentado, dos alunos que se sentiram excluídos. E aqui não estão apenas os mais jovens, e sim, todos aqueles que ‘atrapalham’ os objetivos de quem quer aprender, todos que fazem com que a aula não tenha rendimento (ou o rendimento esperado). Na representação da alteridade está também Pierre, que traz as necessidades de adaptações das aulas, mesmo que mais simples, como nas descrições mais detalhadas das imagens, em parar a aula para que receba a máquina braile ou mesmo durante a realização das tarefas, quando ele faz barulho ao digitar na máquina.

A aluna Sarah, em relação à visão de Bernardo, pode ser representada como uma pessoa adulta que se encaixa no perfil de alunos que deveriam estudar com ele em uma turma de alunos mais velhos, porém no diálogo, ela se vê representada no lugar da alteridade e isso pode estar relacionado com sua identificação com “o ocidente”, ou seja, com o lado dos desfavorecidos, em primeiro lugar por ter idade mais aproximada dos adolescentes que dos alunos mais velhos e em segundo lugar, por sua proximidade com o Pierre, pois ela o levava todos os dias à parada de ônibus.

Desse modo, podemos dizer que os alunos apresentam uma resistência à lógica binária do discurso colonial identificado nas falas de Bernardo. Essa resistência está associada à uma visão contra-hegemônica decolonial (SOUSA SANTOS, 2010).

⁶⁰ Tradução livre de “La “colonialidad”, entonces, consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.

Quando foi questionado sobre as contribuições dos alunos no processo de inclusão, o aluno Fábio deu a seguinte resposta:

(99)

PESQUISADORA: Vocês contribuem para que a sala de aula seja inclusiva?

FÁBIO: Contribuo, só de tá aceitando a pessoa já tô contribuindo né. Mas tipo, eu não considero que a pessoa deve ser excluída por ser diferente.

No Decreto 7.611 de 2011 temos, dos incisos de I ao III do artigo 1º que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011c).

Assim, o que o aluno chama de contribuição é na verdade uma obrigação dele como cidadão, já que o aluno com deficiência tem o direito garantido por lei de estudar, principalmente tratando-se de uma instituição de ensino pública. Seria uma contravenção, uma discriminação “não aceitar” o aluno Pierre. Quando ele colocou que contribui apenas por aceitá-lo tem-se o implícito de que seria possível não aceitá-lo e sendo essa uma forma de não contribuir com a inclusão, em sua visão, quando na verdade esse seria um outro patamar de discussão, em que entraria o preconceito. Só que não contribuir com a inclusão não significa discriminar. A não contribuição ocorre, por exemplo, quando os alunos conversam alto, quando não se atentam para as atividades de imagens que exigem descrições mais detalhadas, quando não oferecem ajuda ou não dialogam com o Pierre. Mas discriminar seria exatamente não aceitar, crer que ele não deveria estar ali, dentre outros aspectos de atitudes ainda mais graves. Ou seja, se ver na posição de aceitar ou não um aluno com deficiência em sala é uma visão hegemônica e colonial que nos remete à divergência ainda encontrada entre a legislação, defendendo os direitos de acesso e de acessibilidade, e a prática social no ambiente escolar, que ainda é discriminatória.

Fairclogh (2016, p. 125) argumenta que “não se deve pressupor que as pessoas tenham consciência das dimensões ideológicas de suas próprias práticas, [...] as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos”. Por conseguinte, mesmo que as palavras de Fábio tenham a força e significações

apresentadas, sendo importante a discussão sobre o seu posicionamento, salienta-se que esse posicionamento ideológico e hegemônico pode não estar tão claro para ele, e provavelmente não está, inclusive por sua resposta seguinte de não considerar que alguém deve ser excluído por ser diferente.

Quando foi perguntado aos alunos sobre as oportunidades oferecidas ao Pierre e sobre a acessibilidade na escola, houve as seguintes respostas:

(100)

PESQUISADORA: Eu queria saber de vocês, se vocês acham que o Pierre tem a oportunidade igual a de vocês, e se não, o que falta? Dinah, o que você acha disso?

DINAH: (Silêncio) Tem, acho que todo mundo tem a oportunidade de aprender outras coisas.

FÁBIO: Eu acho que tipo todo mundo tem que ter as mesmas oportunidades e também assim, o Pierre tem mais, não mais oportunidade, mas dele querer. Não só da pessoa ter um problema físico ou mental, tipo que vai atrapalhar, é só querer.

BERNARDO: Por que não colocam um piso tátil aqui pra ele vir sozinho? Isso aí é uma coisa simples, barata. Eu sempre vejo a moça trazendo-o aqui.

SARAH: Porque esse período ele fica aqui só de ouvir mesmo, ouvindo, ouvindo. Nada dele pegar, fazer (quando o material em braile não está pronto). Podia ter um técnico, uma pessoa pra ajudar ela (professora Dalva), mesmo que não fosse pra lidar diretamente com o aluno, mais essa parte de pegar o material e fazer, sei lá, nesse sentido, entendeu?

Através das respostas da Dinah, do Fábio e do Bernardo enxergamos muitas “facilidades” (para eles) no processo de ensino e aprendizagem de Pierre. No caso da Dinah, é provável que ela tenha usado “oportunidades” no sentido de “direitos”. Fábio disse que Pierre tem mais oportunidades no sentido de ele querer. Assim entende-se que outros alunos com deficiência têm menos oportunidades porque não querem. Ele complementa seu pensamento dizendo que a deficiência física ou mental não atrapalha, basta querer. Sua fala mostra que ele não está atento às dificuldades, nem de Pierre, alguém com quem ele convivia em sala de aula, nem de pessoas que tenham outros tipos de NEE, pois a realidade da pessoa com deficiência não é assim, tão cheia de facilidades. De acordo com as ideias de Mignolo (2007), o paradigma decolonial surge para desvelar o silenciamento de acontecimentos postos por uma cultura hegemônica, imperial. O discurso que promove a igualdade de acesso entre todos e adaptações para que haja equidade é um discurso contra-hegemônico, mas, quando se fala em mesmas oportunidades, em “é só querer”, esse discurso silencia as dificuldades e as necessidades que ainda existem na inclusão dos alunos com deficiência. As dificuldades precisam ser enxergadas, pois se considera-se que está tudo bem, erroneamente chega-se à conclusão de que não há mais nada a ser feito para que a inclusão avance.

Ainda nesse cenário de “facilidades” temos a fala de Bernardo argumentando que com um piso tátil, algo tão simples, Pierre poderia vir sozinho, pois tem uma moça que sempre o acompanha. Mas as suas dificuldades não se resumem à entrada na escola, há um percurso até a parada de ônibus e outro até a escola, antes desse último a que Bernardo se refere, até a sala de aula. Então, a obtenção da autonomia de um cego não é tão simples como parece. Aqui cabe uma reflexão de Bhabha (1992, p. 193), acerca dos estereótipos⁶¹, em que o autor diz que

o estereótipo não é uma simplificação por ser uma representação falsa de uma realidade específica, mas uma simplificação porque é uma forma de representação fixa e interrompida que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite), cria um problema para a representação do sujeito em acepções de relações psíquicas e sociais.

Não será aprofundado o estudo de estereótipo neste trabalho, mas em consonância com os estudos de identidade e diferença, pode-se avaliar pelo excerto 100, nas falas de Fábio e de Bernardo, um apagamento das dificuldades do Outro, logo, uma visão identitária diferente também. Há uma simplificação da representação, assim, haverá implicações nas acepções sobre a inclusão dos alunos com deficiência. O estereótipo, conforme o autor, é uma simplificação. Não ver a complexidade da existência do outro, no caso, de tudo que envolve o aluno cego e seu processo de inclusão social, é estereotipá-lo.

Como último excerto desta seção, trago uma conversa que resultou no ensino de línguas para surdos:

(101)

GINA: Eu nunca vi, você já viu? Você que trabalha nesse negócio, nessa área alguém fazendo uma turma só de especial pra ensinar língua? Me veio na cabeça, é...

PESQUISADORA: Eu já vi, tem um Centro de línguas, mas não é o que eu trabalho.

GINA: Aonde? Só pra criança especial?

PESQUISADORA: Só pra alunos surdos.

GINA: Ah! Só pra surdos.

BERNARDO: Mas como é que... surdo completo, surdo mudo?

PESQUISADORA: Todos são surdos.

GINA: Libras.

BERNARDO: Pois é, o professor tem que saber Libras.

PESQUISADORA: Tem que ter um intérprete.

BERNARDO: Como é que os outros alunos vão saber? Isso não faz sentido.

PESQUISADORA: Lá tem o professor de línguas e o intérprete, entendeu?

BERNARDO: (Ri). Porque tem intérprete, mas se tiver um número maior. O intérprete é da Secretaria?

PESQUISADORA: É da Secretaria.

⁶¹ O autor faz referência aos estudos de Fanon (1970) sobre o discurso estereotipado colonial e nesse contexto, trata principalmente de raça/pele/cultura.

BERNARDO: *Ele é contratado?*
 PESQUISADORA: *Umrrum. (Concordando)*
 BERNARDO: *Está à disposição?*
 PESQUISADORA: *Sim. [...]*
 BERNARDO: *As escolas regulares que têm aluno surdo têm intérprete também?*
 PESQUISADORA: *Sim.*
 BERNARDO: *Daí ele fica o tempo todo na sala de aula? E a Secretaria paga também.*
 GINA: *Mas são válidos, não é uma coisa é...*
 BERNARDO: *Mas são todos na mesma sala?*
 PESQUISADORA: *Na mesma escola, geralmente pra utilizar o mesmo intérprete.*
 BERNARDO: *Então não é um por aluno?*
 PESQUISADORA: *Não.*
 BERNARDO: *Essa é minha curiosidade, porque seria muito caro e inviável muita gente pra isso.*

Quando a aluna Gina questionou sobre uma turma só com alunos com deficiência, chegamos à discussão sobre o ensino de línguas para surdos. Foi falado sobre o uso de Libras e do/da intérprete. Bernardo teve curiosidade em saber sobre a forma como os/as intérpretes são contratados e como eles atendem aos alunos. Entretanto, fica claro que sua curiosidade ocorreu porque ele estava preocupado com os gastos com esse profissional, se não estava sendo oneroso para o governo. Ele perguntou se o/a intérprete é da Secretaria (de Educação), se ele é contratado e mais adiante questionou se os/as intérpretes das escolas regulares também são pagos pela Secretaria. Gina percebeu a preocupação de Bernardo quando ele perguntou se a Secretaria pagava também e argumentou que “é algo válido”. Entretanto, Bernardo interrompeu a fala de Gina, não se atentando ao que foi dito e persistiu em saber se eles davam despesas desnecessárias, perguntando, “*mas são todos na mesma sala?*” E reiterou com tom de alívio, “*Então não é um por aluno?*”

Há uma relação semântica explicitamente marcada por “mas” e por “então” (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 89). A conjunção adversativa “mas” apresenta o contraste com a ideia de que “os intérpretes são pagos pela Secretaria de Educação”. E quando ele diz “então”, também está de alguma forma concordando que o profissional atenda aos alunos surdos, desde que um intérprete atenda muitos alunos.

Ao analisar essas falas, surgiram os seguintes questionamentos: para Bernardo seria mais justo que os intérpretes fossem contratados pelos próprios alunos, ou fosse algo voluntário, ou que esse profissional só é realmente necessário se a demanda de alunos surdos for grande? E no caso dos educadores sociais que são responsáveis por ajudar apenas um aluno na escola, como alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida, o que pensar sobre a acessibilidade desses alunos? Harvey (1990) apud Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 77, grifo do autor) ressalta que “as sociedades contemporâneas são dominadas pelo volátil, o efêmero e o

descartável, não apenas no domínio de bens materiais, mas também em ‘valores, estilo de vida, relacionamentos estáveis e apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e formas de fazer e receber’⁶². Pelo discurso do Bernardo, no âmbito do que é e o que não é importante na vida direcionada pelo sociedade de consumo, temos que a inclusão pode acontecer desde que não seja muito “caro”, pois se assim for, também será “inviável”. Para muitos a inclusão pode tratar-se de algo que traz prejuízos financeiros quando é preciso trazer acessibilidade, como no caso de um/uma intérprete.

Esse pensamento de onerosidade também se estende em relação ao tempo, como foi possível ver nas palavras de Pierre quando falou sobre seu professor de matemática, o qual fingia que não havia um aluno cego na sala de aula, pois, para cessar com as barreiras de Pierre é preciso tempo para planejar aulas e também tempo em sala de aula dedicado à acessibilidade dele. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 77), “acelerar o tempo de giro do capital significa acelerar a produção”⁶³. Buscar esse objetivo através de tecnologia assistiva e de outros recursos pedagógicos e conhecimentos que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem de Pierre deveria ser prioridade, contudo, tanto por algumas de suas experiências escolares, como pelo pensamento de custo e benefício de alguns professores e até mesmo colegas de sala, esse processo acaba sendo prejudicado.

Como reflexão, é importante frisar que o grupo focal formado com os alunos da professora Karen trouxe a vantagem do diálogo e da troca. Alguns alunos chegaram com uma visão, um tipo de conhecimento, mas ao longo das conversas puderam refletir sobre suas atitudes e sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência. Houve questionamentos sobre a inclusão do aluno surdo; sobre o material didático e o atendimento de Pierre; sobre o uso do braile, o que foi de grande relevância para os objetivos do presente estudo.

6.3. Construção social do conceito de inclusão: alunos compartilhando conhecimentos

Concernente aos aspectos legais sobre o que é inclusão, os alunos trouxeram as suas contribuições a partir, principalmente, de suas relações sociais. Houve manifestações partindo de diversos entendimentos e maneiras de expressão. Muito já foi dito pelos alunos e analisado, foi possível compreender até aqui o processo de inclusão do aluno surdo e do aluno cego que

⁶² Tradução livre de “Contemporary societies are dominated by the volatile, the ephemeral and the disposable, not only in the domain of material goods but also in ‘values, lifestyles, stable relationship, and attachments to thing, building, places, people, and received ways of doing and being’”.

⁶³ Tradução livre de “Accelerating the turnover of capital means a speed-up of production”.

hoje impera nos CILs do DF. Apesar de ser um questionamento inicial, foi preferível trazer essas formulações dos alunos sobre o conceito de inclusão como parte de uma triangulação final, considerando os grupos focais e as entrevistas com os alunos cegos e as alunas surdas participantes, devido ao aspecto híbrido aqui proposto, sem separação das respostas por professores ou por grupos focais.

As respostas dos alunos foram organizadas de acordo com a forma como se expressaram, considerando-se a linguagem, as escolhas lexicais, o grau de importância para determinados aspectos da inclusão, o enfoque social e a importância (ou não importância) dada à inclusão social do aluno com deficiência.

6.3.1. Definições teóricas

Por meio das respostas de alguns alunos foi possível desencadear diálogos e reflexões críticas que ultrapassaram minhas expectativas enquanto pesquisadora. Foram usados termos e definições elaborados e concernentes com quem tem conhecimentos pormenorizados sobre aspectos referentes à inclusão, como pode ser analisado nos excertos 102 e 103:

(102)

SARAH: Aí eu tava lendo que deficiente é aquele que não pode fazer alguma coisa, nesse caso, com relação às barreiras. Eu achei interessante essa questão das barreiras. E eu acho que a inclusão é justamente você tirar essas barreiras.

BERNARDO: A diversidade. Permitir que o diferente esteja também presente nas atividades, no contexto da educação.

(103)

SON: participar de um grupo.

AURELIO: Incluir uma certa minoria num contexto social.

RÔMULO: pra mim inclusão é uma coisa como tal pessoa está excluída de um grupo e você pega aquela pessoa e tenta inserir naquele grupo com o mesmo modo, sem diferença alguma, para que tenha o mesmo convívio.

Sarah tem uma concepção de deficiência que se alinha ao entendimento do modelo social, no qual não se considera que haja exatamente uma relação com aspectos físicos ou mentais, mas sim, ao modo hegemônico como as pessoas com deficiência estão inseridas na sociedade (RIOS, 2010), destacando justamente as barreiras e a necessidade de eliminá-las, pois essas barreiras podem impedir a efetiva participação de determinados grupos na sociedade. Considera-se importante também destacar que a aluna se interessa e se preocupa em saber sobre a literatura que abarca conceitos relacionados à pessoa com deficiência. Através do filtro que

ela teve em suas leituras, atentou-se para questões de relevância social, trouxe uma reflexão no âmbito do modelo social de deficiência, destacando aspectos que saltam do acesso à acessibilidade.

Percebemos significações ideológicas na fala de Sarah, nas quais sobressaem escolhas que favorecem socialmente o aluno com deficiência, o que mostra seu interesse e sensibilidade em relação a esses alunos. O conceito que Sarah traz sobre o que é inclusão apresenta um conhecimento que contribui para mudanças no cenário da desigualdade e da opressão (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 38).

Bernardo iniciou sua fala usando “diversidade”. Nos documentos referentes à educação encontra-se mais a palavra “diversidade” que “inclusão”. E pode-se dizer que são usadas com o mesmo sentido. “Educação para a Diversidade” e “Educação em e para os Direitos Humanos” são eixos transversais do Currículo em Movimento do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Os PPPs dos CILs participantes, assim como as Diretrizes dos CILs alinham seus objetivos à uma educação baseada nos eixos transversais. Podemos entender, nessa perspectiva, que Educação para a diversidade e para direitos humanos são questões imbricadas no processo de inclusão escolar.

Bernardo, Son, Aurélio e Rômulo também trouxeram um entendimento de inclusão inserido em um contexto mais crítico e plural, transcendendo a questão do acesso. Son iniciou o diálogo dizendo que inclusão é “*participar de um grupo*”. Dessa forma, entendemos que incluir não é apenas estar na sala de aula, mas é preciso manter relações sociais com um determinado grupo, com o qual se tenha afinidade. Aurélio e Rômulo, usando outras palavras, concordaram com esse entendimento. Rômulo enfatizou que a pessoa deve ser inserida em um determinado grupo “*com o mesmo modo, “mesmo convívio*”. Não basta o aluno estar na sala de aula com os demais, é preciso que haja uma equidade na maneira como há a inserção dos alunos com deficiência no convívio escolar com os demais alunos.

Matos (2013) atesta que a inclusão é uma proposta não só escolar, como social. Isso precisa ser compreendido para que não haja o equívoco de uma inclusão que apenas aceita o aluno com deficiência na sala de aula, sem as adaptações e preocupações necessárias para que haja esse “mesmo modo, sem diferença alguma” mencionado por Rômulo. Como já dito anteriormente, mas importante retomar na presente discussão, não se quer apagar as diferenças, mas reconhecê-las no intuito de almejar um trabalho que beneficie a todos, na direção da equidade e justiça social.

Son expandiu um pouco mais os horizontes sobre o que é inclusão e usou um vocabulário que demonstrou conhecimentos mais apurados sobre a temática abordada. Ele sabe

que se inclui uma “minoria”. No âmbito da ADC as minorias são expostas a desigualdades sociais e a um sistema de opressão (VAN DIJK, 2015). Para que haja inclusão, como apresentou Son, é preciso que essas minorias (mulheres, negros, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, comunidades quilombolas, índios, etc.) sejam inseridas em um contexto social, o que nos remete à interação social e relações menos assimétricas de poder. Bernardo, ao dizer “*o diferente esteja presente também nas atividades*”, também nos remete à interação social. Não é apenas a diversidade como uma característica que se vê no ambiente escolar, mas uma questão de convivência e relações sociais. Incluir, desse modo, é diminuir as desigualdades sociais.

6.3.2. Usando exemplos

Alguns alunos conseguiram explicar o que é inclusão partilhando exemplos vivenciados em seu cotidiano escolar. A inclusão, dessa forma, não é explicada apenas no plano representacional, passando para o plano acional, pois trata das atitudes das pessoas para que haja a inclusão.

(104)

ABEL: Eu acho que um exemplo muito bom é o Ian na nossa sala. O Ian, a professora tenta incluir ele o máximo, ali na aula.

IAGO: Um exemplo de inclusão é lá na minha escola. Na minha sala tem um menino que ele é do meu tamanho, só que ele é tipo gordo e os meninos ficam tipo rindo dele e tal. Aí só eu, o único que tenta incluir ele, assim, trabalho de escola.

RUI: É incluir pessoas que não estão conseguindo se dar muito bem na aula, tipo, é, não estão entendendo, não estão conseguindo entender, ou têm muita dificuldade.

Abel contextualizou as ações da professora; Iago fez referência às suas próprias atitudes em relação ao seu amigo que era hostilizado pelos demais alunos, por não se encaixar nos padrões de estética estabelecidos pela sociedade; Rui exemplificou com “*pessoas que não conseguem se dar muito bem na aula*”, ou que “*têm muita dificuldade*”. Sobre o que disse Rui, podemos entender que não se refere necessariamente a pessoas com deficiência intelectual, mas a pessoas que precisam ser incluídas, como é o caso de alunos com TDAH, com dislexia ou transtorno global do desenvolvimento e que acabam sendo excluídas por não seguirem o fluxo da normalidade.

Conforme ressalta Van Dijk (2015, p. 115), “as relações de poder são discursivas”. As relações de poder estabelecidas em sala de aula podem ser fatores de inclusão ou de exclusão, o que pode ser analisado discursivamente através das interações e práticas sociais vivenciadas.

A professora Beatriz, sendo um exemplo de como pode acontecer a inclusão, não só permitia, como também viabilizava a participação de Ian nas atividades de sala de aula. Isso era evidente inclusive para os alunos, como vimos da fala de Abel.

Iago entende que a inclusão acontece quando alguém que é hostilizado na escola consegue amparo e apoio de outra, ou outras pessoas, demonstrando amizade e respeito. Quando ele disse “*só eu, o único que tenta incluir, assim, trabalho de escola*” podemos inferir outras relações de poder imbricadas nesse processo de exclusão/inclusão, (FAIRCLOUGH, 2003a). Não há menção de outros alunos, mas, a partir do que é dito por Iago, conseguimos entender relações ou problemas sociais que também envolvem esses agentes suprimidos. Sendo ele o único a se dispor a realizar os trabalhos com seu colega, compreendemos que nenhum outro aluno da sala tem essa preocupação que ele tem. O restante da sala, ou faz parte do grupo que ri de seu colega, ou de um grupo que é indiferente, não hostiliza, mas também não acolhe. Ambos os grupos representam uma exclusão.

Iago trouxe uma realidade que nos mostra o quanto ainda há preconceito e discriminação devido à forma física das pessoas. Nesse prisma podemos dizer, de acordo com Van Dijk (2015, p. 115), que “o discurso constitui a sociedade e a cultura”. Compreendemos, sob esse propósito, a importância de se repensar a sociedade e a cultura através de contextos discursivos, no âmbito de práticas representacionais, acionais e identificacionais.

Conforme Resende (2017, p. 20), a decolonização do saber, do poder e do ser impactam sobre a educação em estudos discursivos, “num círculo virtuoso entre consciência (ser), crítica (saber) e criatividade (poder)”. Os alunos mostraram, através de exemplos, os discursos hegemônicos que ainda existem no contexto escolar, no qual alguns são sempre privilegiados. O que se espera é que haja um giro decolonial no espaço escolar, porém inserido em um projeto global que se inspire ou se encontre entre os arredores de histórias locais, como nos apresenta Mignolo (2003). Conforme salienta o autor, “‘um outro pensamento’ é possível quando são levadas em consideração diferentes histórias locais e suas particulares relações de poder” (MIGNOLO, 2003, p. 103, grifo do autor). Esse “outro pensamento” é o giro decolonial, a mudança que se espera nos projetos educacionais que visam menos desigualdades e mais mudanças sociais a favor de grupos minoritários, como é o caso de alunos com deficiência.

6.3.3. Escolhas lexicais

Pelas escolhas lexicais dos alunos compreendemos que a inclusão está relacionada à discriminação de alguém. Os excertos abaixo nos mostram que a inclusão está relacionada a alguém que não é “aceito” por determinados grupos sociais.

(105)

GUILHERME: Eu acho que é só a gente tratar essa pessoa que é diferente como se a gente tratasse a pessoa normal. Finge que é uma pessoa normal.

(106)

WILL: Incluir uma certa pessoa na sociedade. Uma pessoa que não está no meio da sociedade, como se fala, num certo meio social. Tipo, um cego não é uma pessoa muito bem vista, muito, então ele é meio excluído da sociedade, que aí inclui ele na sociedade.

BELA: Inclusão pra mim é incluir as pessoas que são meio que desprezadas.

Will e Bela usaram termos que mostram bem a não aceitação da pessoa com deficiência na sociedade. Eles entendem que as pessoas com deficiência e grupos de outras minorias sociais são marginalizados.

Quando Will expôs que “*um cego não é uma pessoa muito bem vista*” e que por isso é “*meio excluído*” depreendemos que o corpo com algum impedimento incomoda. Possivelmente, a necessidade de adaptações, de acessibilidade, também incomodam, pois exigem uma ressignificação da sociedade. Concebemos, então, que “o poder não apenas aparece “nos” ou “por meio dos” discursos, mas também que é relevante como força societal “por detrás” dos discursos (VAN DIJK, 2015, p. 44, grifos do autor). Will reproduz a visão da sociedade e conseguimos enxergar a discriminação que ainda existe por detrás dessa concepção de o cego “não ser bem visto”, “ser meio excluído”.

Ao ser questionada sobre o que é inclusão, Bela pensou nas pessoas que devem ser incluídas, e para ela, são aquelas “*meio que desprezadas*”. Além de nos remeter mais uma vez ao discurso da discriminação, também podemos acrescentar que essas pessoas que precisam ser incluídas, são abandonadas, pois nós desprezamos aquilo pelo qual não temos interesse. A representação da inclusão, a partir de quem deve ser incluído, retrata de que forma essas pessoas são vistas pela sociedade. Elas não são apenas pessoas com alguma deficiência, alguma dificuldade de aprendizagem, são pessoas desprezadas. Jesus e Coelho (2019) nos lembram que alunos surdos são muitas vezes ignorados nas atividades escolares e que alunos com alguma NEE têm pouca ou nenhuma atenção em seu processo de ensino e aprendizagem de uma língua

estrangeira. Esse “ser ignorado” e “não ter atenção” é conciliado com a concepção de Bela, pois quem é desprezado é quem é esquecido, abandonado.

Will e Bela usam o advérbio “meio” para amenizar o discurso da exclusão (meio excluído, meio que desprezadas). Ou seja, não é totalmente excluído ou desprezado. Essas são estratégias discursivas que nos possibilitam compreender que o cego não é totalmente excluído e a inclusão se refere a pessoas meio que desprezadas, como se ela não tivesse outra palavra para usar, essa fosse um pouco intensa e ela usa “meio que” para suavizar sua colocação. É diferente dizer “pessoas meio que desprezadas” e “pessoas desprezadas”, assim como “o cego é meio excluído” e “o cego é excluído”. Ambos os alunos apresentaram uma problemática e um contexto crítico que nos remeteram ao cenário atual da inclusão, esse, que ainda é permeado de ações discriminatórias e de invisibilização.

De acordo com Hallyday e Mattiessen (2004), “fingir” é um processo mental cognitivo. As orações mentais, conforme os autores, têm relação com nossas experiências a partir de nossa própria consciência. O outro, “a pessoa diferente”, no entendimento de Guilherme, precisa ser visto como uma pessoa normal para que seja tratado com respeito. Dessa forma, é preciso “fingir” que esse outro não é diferente, que ele é semelhante, para que tenha o mesmo tratamento que os demais. “Fingir” implica conhecimento e escolha, ou seja, eu sei que de alguma forma ele representa a diferença (tem uma deficiência, algum transtorno, ou característica física fora dos padrões de estética determinados pela sociedade), mas eu posso “fingir” que essa diferença não existe. Poderíamos trazer outras interpretações para essa fala, porém Guilherme diz a mesma coisa de forma diferente: quando ele disse “*finge que é uma pessoa normal*” ele apenas explicou em outras palavras o que ele havia dito antes, em uma concepção de “apagar” a diferença para que o outro possa ser aceito.

6.3.4. Concepções críticas e aspectos pessoais na linguagem

Por meio da linguagem dos alunos, às vezes simples, também é possível depreender concepções críticas acerca dos construtos relacionados à inclusão, indicando conhecimento sobre a necessidade de mudanças de atitudes e o reconhecimento de que as próprias pessoas com deficiência precisam agir diante de sua inclusão.

(107)

ABEL: *Inclusão seria tentar...*

VALTER: *Se aproximar.*

GLÁUCIA: *Eu acho que a gente simplesmente deveria sair do nosso mundo porque nós temos os nossos amigos.*

ADRIANA: *Nossas panelinhas.*

(108)

PESQUISADORA: *Você sabe o que que é inclusão?*

IAN: *Inclusão?*

PESQUISADORA: *É. O que seria essa palavra? Incluir.*

IAN: *Seria uma pessoa que seja com deficiências auditivas, intelectuais, visuais, todos os especiais.*

PESQUISADORA: *Aí o que que acontece com todos esses especiais?*

IAN: *Aí a gente luta. Só não é lutar tipo assim, combate não. (risos)*

Nos dois excertos vemos posicionamentos críticos diante do que é inclusão. No excerto 107 infere-se que incluir transcende o fato de haver alunos com NEE na sala de aula, pois é preciso “*aproximar-se*”, “*sair do nosso mundo*”, “*nossas panelinhas*”. Os alunos usaram verbos que realizam processos materiais transformativos de intensificação e ambos indicam movimento como “aproximar” e “sair” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). É preciso deslocar-se de onde se está, “aproximar-se, sair”, para que haja inclusão. Adriana diz “nossas panelinhas”, reafirmando essa separação entre os alunos e que eles devem repensar esse distanciamento devido aos endogrupos existentes, “as panelinhas”, os grupos construídos por afinidades. Nessas falas os alunos se colocam como responsáveis pela inclusão, eles precisam se movimentar, agir para que a inclusão aconteça.

Quando foi perguntado ao Ian sobre inclusão, constatei que ele sabia o que era, só precisava organizar suas ideias para formular um conceito de acordo com sua maturidade, em um plano identificacional. Os alunos das análises anteriores trouxeram um olhar para a inclusão, considerando pessoas que são parte de minorias sociais e pessoas que são hostilizadas por suas características físicas que destoam do modelo opressor estabelecido pela sociedade (pessoas gordas, com dificuldade de aprendizagem, etc). Ian visualizou a inclusão como algo relacionado às pessoas com deficiência.

Ao questionar Ian sobre o que acontece com “os especiais”, como ele mencionou, eu esperava que ele respondesse algo como “eles são incluídos”, “eles estudam com os outros alunos”. Há dois aspectos a serem analisados na fala de Ian, o primeiro é sobre ele usar o verbo “lutar”. Como ele mesmo explicou, não se trata de uma luta corporal, dessa forma não se trata de um processo material. Essa é uma luta de todo o segmento de pessoas com deficiência, é um ideal coletivo que almeja acesso e acessibilidade para todos de acordo com suas necessidades,

sem que haja discriminação. Podemos perceber que há um deslocamento da desigualdade do corpo (com deficiência) para as estruturas sociais (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2010, p. 103), por isso esse enfrentamento, essa luta mencionada por Ian é tão importante, pois ela marca a busca pela eliminação das barreiras sociais. Essa também é uma luta no patamar dos direitos humanos e do reconhecimento da diversidade humana, o que enseja a promoção de justiça social (SANTOS, 2010). O segundo aspecto a ser analisado na fala de Ian é ele se incluir no discurso, “*a gente luta*”, mesmo que a pergunta tenha sido na terceira pessoa, “*esses especiais*”. Ele sabe que faz parte dessa luta em busca de direitos, de espaço e visibilidade, de aceitação, de tolerância e de envolvimento. Não que tudo isso faça parte de sua consciência, mas que faz parte da luta das pessoas com deficiência. Depreendemos, em vista disso, que é uma luta por melhorias, por representatividade e ele sabe que faz parte desse grupo a ser beneficiado com as mudanças sociais e culturais.

Conforme Fairclough (2003a), podemos dizer que Ian é um agente social que apresenta a luta em uma linguagem semiótica. Apesar de não ser um combate corporal, não podemos afirmar que é algo pacífico, pois exige força (também em seus mais variados contextos de significação e semioses). Por sua forma de ser na sala de aula de inglês, acrescento que um de seus objetivos nessa luta é a interação social a partir de relações sociais existentes no âmbito escolar, especialmente entre seus colegas de sala.

6.3.5. A inclusão associada à sua respectiva deficiência

Quando foi perguntado aos alunos sobre o que é inclusão, diferentemente de Ian, que fez referência às outras deficiências, Pierre falou sobre a inclusão do aluno cego e Nara e Heloísa, sobre a inclusão do aluno surdo.

(109)

PIERRE: É ter a mesma aprendizagem dos alunos que estão vendo, que são normais.

(110)

PESQUISADORA: Pra você o que é inclusão?

NARA: Precisa de intérprete pra poder ter a inclusão, faz falta um intérprete, a presença de um intérprete pra ter uma inclusão com os alunos ouvintes e também com o professor.

(111)

HELOÍSA: Não gosto da inclusão. [...] A inclusão atrapalha muito.

Pierre se refere aos alunos videntes como “normais”. Esse binarismo normal/anormal traz concepções coloniais. Em consonância com Diniz e Santos (2010, p. 11), dizemos que as pessoas com deficiência vivenciam situações de opressão e de discriminação “em sociedades pautadas pela ideologia da normalidade”. Pierre considera que quem não vê não está inserido no âmbito da normalidade, na qual se pauta nossa sociedade e isso é um aspecto do reconhecimento de que ele não está na esfera societal na qual se encontram os privilegiados, os normais, os que podem ver. Mas mesmo assim ele tem uma representação do que seja a inclusão do aluno cego e nela está “*ter a mesma aprendizagem dos alunos que estão vendo*”. Pierre não cita a inserção em uma sala de aula, nem ter seu material em braile, não se refere à interação com os colegas, seu foco na inclusão é “*ter a mesma aprendizagem*”. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 43) atestam que os textos surgem como resultados de práticas discursivas e sua “interpretação envolve aspectos institucionalizados na sociedade”. Compreendemos um discurso de possibilidades e direitos quando ele diz: “*ter as mesmas oportunidades que os normais*”, o que também está inscrito em práticas discursivas e em aspectos institucionalizados da sociedade. Há o discurso colonial, mas também o decolonial sendo representado nessa concepção de direitos da pessoa com deficiência.

A aluna Nara enfatizou a necessidade de um/uma intérprete como sendo o meio de comunicação, seja com os ouvintes ou com o professor. Essa foi uma questão discutida anteriormente quando foram analisadas as entrevistas com as alunas surdas (6.1.3, 6.1.4 e 6.1.5). A aluna fez menção à necessidade de um/uma intérprete em diversos contextos e em uma dessas ocasiões foi questionado sobre o que é a inclusão. A narrativa do surdo na cultura do ouvinte anula sua identidade e seu modo de viver a surdez. Skliar (2005) considera que essa cultura ouvintista é hegemônica e retrata contextos de desigualdades sociais que devem ser rompidos e recontextualizados, considerando as identidades múltiplas que fazem parte da vivência dos surdos. A educação de surdos continua a ser pensada ao modo de ensinar para os ouvintes, não se considerando de forma efetiva as necessidades educacionais específicas dos surdos (DORTA e SILVA, 2019, p. 200). Além disso, a língua de sinais é a primeira língua para esse grupo e as explicações são feitas, ou na língua portuguesa, ou na língua estrangeira estudada, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão é entendida pelas alunas surdas participantes como um processo que envolve contextos de comunicação, assim como podemos inferir de estudos surdos. Dessa forma, não é algo espantoso que eu tenha escutado da Heloísa que a inclusão “atrapalha”. Ela se manifestou sobre a inclusão do surdo não só em contexto de aprendizagem em língua estrangeira, mas no ensino da escola regular também. Sua preferência seria por um ensino bilíngue, em que a aula

fosse ministrada em Libras, havendo assim, mais interação entre alunos/alunos e professores/alunos. A inclusão atrapalha porque ela não beneficia o surdo, pois, mesmo com a presença do/da intérprete, ainda há falhas no processo que prejudicam o ensino e a aprendizagem do surdo, ele não tem as mesmas oportunidades de aprendizagem que os ouvintes. Enquanto os alunos ouvintes se beneficiam das explicações dos professores durante toda a aula, há explicações dos conteúdos na língua de sinais em apenas determinados momentos. E isso na melhor das hipóteses, pois como foi mostrado neste estudo, ainda há a falta do/da intérprete nas escolas, o que inviabiliza ainda mais a aprendizagem desses alunos. Analisando o termo escolhido pela aluna, “atrapalhar”, ele está no campo das dificuldades, das barreiras sociais. A inclusão em escolas consideradas inclusivas, conforme ela ocorrer, pode ser um impedimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Sua escolha não foi aleatória, ela faz parte de “variáveis socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 239). Heloísa percebe que seu processo de ensino e aprendizagem, da forma que tem ocorrido, seja no CIL ou na escola regular, não vem acontecendo de forma justa, ela sabe que a Libras é a sua primeira língua e que ela deve ser priorizada nas explicações dos conteúdos. Esse é um posicionamento político e de conhecimento sobre seus direitos e suas opções enquanto aluna surda.

Através das respostas obtidas podemos resumir a inclusão, nos discursos e representações dos alunos, através da seguinte figura, entrelaçando os olhares.

Figura 9 - O que é inclusão? A partir das respostas dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora

6.4.O que pode ser melhorado na inclusão?

Pela literatura já abordada e principalmente pela análise dos dados, podemos reiterar que a inclusão é um processo ainda cheio de falhas. Por isso foi perguntado aos alunos sobre o que poderia ser melhorado em relação à inclusão escolar. Discursivamente, venho refletir sobre a escolha pelo verbo “melhorar”, que foi feita no sentido de considerar que já há alguns êxitos diante de toda a trajetória da educação inclusiva ao longo dos anos. Por suposto, esperava-se que após 10, 20 anos, conforme abordagens teóricas trazidas neste estudo (SKLIAR e QUADROS, 2000; SKLIAR, 2005; CAIADO, 2006; CROCHÍK, 2009; MANTOAN, 2006; PRIETRO, 2006; GLAT e BLANCO, 2009, etc.) mais mudanças tivessem sido feitas, mais barreiras sociais tivessem sido eliminadas. Não podemos dizer, infelizmente, que os avanços foram extremamente significativos. Com certeza, quando Skliar e Quadros (2000) sublinharam a cultura ouvintista que acaba suprimindo a identidade e as necessidades do aluno surdo, esperava-se que no ano de 2020 tais contextos hegemônicos não fossem tão visíveis ainda. O mesmo podemos dizer sobre as discussões sobre a necessidade de formação de professores que vêm sendo feitas por diversos teóricos há anos, como Prieto (2006) e Glat e Blanco (2009).

Diante disso, trago as respostas dos alunos que em muito se alinham às reais necessidades educacionais no cenário da inclusão. Apenas os alunos dos últimos excertos não mencionaram as melhorias, trazendo outras questões.

6.4.1. Para uma melhor inclusão do aluno cego

Os alunos contribuíram com suas percepções sobre o que pode ser melhorado no âmbito da inclusão de alunos cegos, respondendo de acordo com a convivência com Ian e com Pierre. Para a análise com base nesse enfoque, foram selecionados os seguintes excertos:

(112)

SARAH: Eu só acho que às vezes a gente tá na aula e o livro, ah, mas o Pierre não tem o livro, ainda não foi feito. Acho que isso atrapalha um pouquinho o andamento dele, entendeu? Essa dependência de, ah, tem que esperar fazer o livro e demora. Quando já entregou, a gente já tá lá na frente, é um caso a se pensar né. Podia ter um técnico, uma pessoa pra ajudar ela (a Dalva, professora da sala de recursos), mesmo que não fosse pra lidar diretamente com o aluno, mais essa parte de pegar o material e fazer, sei lá, nesse sentido, entendeu?

(113)

ABEL: Eu acho que ele precisa de uma pessoa específica pra ajudar ele.

WESLEY: Também acho.

ABEL: Ou ele ir pra sala de recursos.

RUI: Algum tipo de tecnologia que auxilie ele.

IAGO: Aquela máquina de braile que tem ali na sala de recursos, eu já vi. Tinha que ter uma específica se ele tiver que fazer uma produção de texto já tá lá (na sala de aula). Ou ao invés de ter uma máquina de braile, ter um computador especial pra ele.

RUI: Melhorar o nosso comportamento pra ele conseguir ouvir melhor.

IAGO: A questão do barulho. A gente fica conversando e às vezes a gente aumenta o tom da conversa e a professora para a aula pra falar pra gente falar mais baixo.

(114)

PESQUISADORA: O que está faltando na sua sala de aula de inglês para que os alunos contribuam mais, assim, com a inclusão? Com a sua inclusão.

IAN: Nada.

PESQUISADORA: Tudo de bom.

IAN: Tudo de boa (risos).

A partir da vivência com Pierre, Sarah consegue entender as dificuldades e necessidades dele, além de reconhecer as dificuldades de Dalva nas salas de recursos, sendo a única responsável pelo atendimento de todos os alunos com NEE e pela elaboração do material em braile ou aumento de fonte para alunos de baixa visão. Nas análises da entrevista com Pierre já foi tratado sobre essa questão das melhorias quando ele mencionou sobre as mesmas questões que Sarah, ou seja, o atraso na entrega dos materiais em braile e, assim como sua colega, ele mostrou entender isso devido à grande demanda de Dalva na sala de recursos.

Rui e Iago mencionaram a necessidade de materiais de apoio como o uso de tecnologias. Iago mencionou o uso da máquina braile, ou de um computador na sala de aula para que Ian pudesse realizar as atividades escritas, as produções de texto. Iago, assim como Sarah, tiveram um olhar bem específico para as necessidades de Ian, atendo-se para questões do dia a dia e que poderiam beneficiar a aprendizagem de seu colega.

No grupo focal 1 da sala da professora Beatriz, questionei aos alunos sobre a questão do barulho, se não atrapalhava Ian e houve resistência em se admitir que barulho excessivo pudesse atrapalhá-lo (excerto 95). No grupo focal 2 não foi feito esse questionamento, mas Rui e Iago mencionaram que eles deveriam melhorar o comportamento para que Ian pudesse ouvir melhor. Isso mostra a diferença de percepção dos alunos, tanto dos acontecimentos na sala de aula, quanto sobre aspectos relacionados à inclusão.

Conforme teorizações de Fairclough (2003a, p. 11), a intenção de trazer essas falas, que são textos, é visualizar seus efeitos sociais, levando em consideração seus sentidos. Nessa perspectiva, os sentidos produzidos importam mais que os próprios textos. E nesse fluxo, é coerente analisar o que há por detrás das falas desses alunos, o que eles entendem por inclusão diante do contexto escolar no qual estão inseridos. As melhorias elencadas por eles convergem

com propostas de quem se importa com a forma como a inclusão acontece, no interior de percepções que vão da preocupação com a falta de materiais ou tecnologias que possam assistir aos alunos cegos, até uma reflexão sobre de que forma eles poderiam melhorar as aulas através de seus comportamentos.

Em uma perspectiva diferente das demais apresentadas acima, Abel opinou que Ian poderia ter a ajuda de alguém, ou deveria ir para a sala de recursos. Desde as análises já apresentadas dos grupos focais da professora Beatriz que Abel vem trazendo opiniões polêmicas e controversas às ações de inclusão. Quando ele deu essa resposta, ele já sabia que havia sala de recursos na escola e que Ian era atendido após as aulas, assim, quando ele diz que “*ele deveria ir para a sala de recursos*”, fica a margem para que pensemos que esse atendimento não seja após, mas durante a aula. Atendo-nos à produção de sentidos na fala de Abel, podemos visualizar que suas propostas de melhorias, diferentemente de seus colegas, sugere um distanciamento de Ian, um movimento que afasta Ian de todos. Na sala, ele precisa ser ajudado por alguém que não seja a professora e nem os alunos ou ele precisa ir para a sala de recursos.

A inclusão, nesses termos, fica no âmbito da impossibilidade de acontecer em uma sala de aula regular. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 138) expressam que “a linguagem intervém na dinâmica das práticas, na forma como elas são organizadas, representadas, defendidas ou combatidas”. Através da linguagem podemos transformar as práticas, combatendo preconceitos e propondo ações envolvidas na luta social a favor da inclusão do aluno com deficiência. Como reforçam os autores, “há nas práticas algo mais que a linguagem. Há outros aspectos concretos, objetivos, que precisam ser identificados e considerados” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 139). Tratar dos posicionamentos de Abel requer levar em consideração a sua participação em diversos momentos da pesquisa, seja na sala de aula ou na participação nos dois grupos focais.

Nessas considerações, retratamos a importância da diversidade presente nas salas de aulas. Não ter o contato com o Outro que é diferente, que tem outra cultura, que têm outras vivências, pode trazer o desconforto e a sensação de estar sendo prejudicado, como foi possível ver em algumas falas dos alunos e até mesmo dos professores. Ainda é preciso trazer esse diálogo para a sala de aula, cerceando um compromisso ético que reorganize a forma de pensar, ainda colonial, de muitos estudantes.

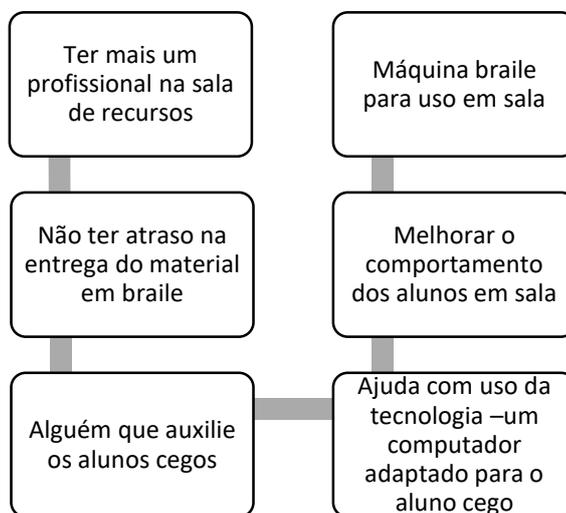
Ian não apresentou queixas quando questionado sobre qualquer coisa referente ao que poderia ser melhorado. Ele se manifestou de maneira positiva em relação a tudo que se refere à sua inclusão. Mesmo que durante as atividades escritas fosse notória a sua vontade de estar

escrevendo, devido aos seus gestos (conforme análises anteriores no capítulo 5), ele não relatou queixas. Como já mencionado, isso pode ter relação com o fato de ele ser cego desde que nasceu, pois não existe um antes e um depois para ele comparar. Apesar de ele ter usado a máquina em outros semestres e usá-la na escola regular, isso não é um fator de descontentamento, ele prestava atenção e acompanhava a aula pelo livro, e isso, aparentemente bastava para ele.

Porém, sabemos e vimos que nem tudo é tão sereno e pacífico como sugeriu Ian. É preciso falar para que as dificuldades sejam reconhecidas e as mudanças aconteçam e os processos discursivos são imprescindíveis nesse reconhecimento. Fairclough (2016, p. 97) nos remete que “a prática discursiva e constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”. Apesar de sempre se mostrar feliz com tudo, com todos, através de algumas de suas falas, foi possível depreender concepções contrárias a isso, como quando ele disse que as pessoas de quem mais gosta, tanto no CIL, como na escola regular, são seus professores. Nem nas observações, nem pela entrevista com a professora foi possível identificar um vínculo mais estreito entre Ian e sua professora. Há uma relação normal entre professora/aluno, na qual a professora atenta-se para muitas das necessidades de Ian enquanto aluno cego, sempre pedindo sua participação em leituras e realização de atividades orais.

A figura abaixo é uma síntese, a partir das respostas dos alunos, do que pode ser melhorado na inclusão escolar do aluno cego.

Figura 10 - O que pode melhorar na inclusão do aluno cego



6.4.2. Para uma melhor inclusão do aluno surdo

Com base no que foi dito pelos alunos, é possível compreender que eles observam o ambiente de inclusão/exclusão à sua volta, identificando desde aspectos pedagógicos e de infraestrutura, até a necessidade de intervenção em larga escala a partir de ações do governo, como nos mostram os excertos a seguir:

(115)

RÔMULO: E também tem o contexto de infraestrutura né, porque nem todos os professores sabem líbra, aí, como é que vai comunicar com aquele tal aluno? Fica difícil.

SILAS: Eu acho que tem que ter um convívio bom entre todas as pessoas da sala, tem que ter infraestrutura na sala, tem que ter tipo, pras pessoas que têm dificuldade, ter alguma ajuda a mais, fora o curso. Porque muitas vezes as pessoas não aprendem de formas iguais, então é um conjunto de coisas que vai fazer a união na sala, assim.

SON: Agora se fosse a questão da professora também saber Libras aí eu acho que facilitaria muito mais pra ela. A capacitação dos professores e um auxiliar, seria bacana.

MARINA: Eu acho que como dá curso de espanhol, dá curso de inglês, dá curso de francês, tinha que dar curso de Libras pra gente da nossa idade.

SON: Poderia colocar no currículo escolar pelo menos o básico de Libras e braile.

AURÉLIO: Eu acho que deveria ter mais investimento, do governo também, deveria ajudar de alguma forma, por exemplo, contratando, pagando cursos pros professores aprenderem. E tentar achar uma maneira, por exemplo, no caso do espanhol, pegar pessoas que já são especializadas em Libras e botar pra ajudar os professores. E tipo, botar mais alunos na mesma sala com a mesma tipicidade, com a mesma deficiência, porque mesmo se elas se afastarem dos outros, elas conseguem se ajudar.

(116)

HEITOR: Eu acho que tinha que ter mais alunos pra, tipo, vamos supor, outros alunos que falassem Libras também, entendeu? Pra ela poder se comunicar, entendeu? Então vamos supor, nós tudo aqui faz Libras, ela ia tá aqui com a gente, conversar com ela tranquilamente. Acho que, primeiramente eu acho que o CILG deveria disponibilizar uma educação pra nós fazer, tipo Libras entendeu? Vamos supor, não só falar línguas estrangeiras, mas Libras, braile, entendeu?

(117)

WILL: Eu acho que poderia ser melhor. Eu acho que ela poderia ter mais tradutores, mais ajuda, porque no CIL de todos esses anos que eu fiquei eu só esse ano com a tradutora, eu nunca tinha visto isso aqui. Primeira vez que ela trabalha que eu vi.

BELA: A biblioteca deveria ser adaptada pra eles. Porque eu fui ver a Heloísa aqui na escola esse ano porque eu não sabia que ela fazia. Aí eu descobri, só que a intérprete de vez em quando faltava, ela ficava sem intérprete. Deveria melhorar né.

O olhar desses alunos para o ensino e aprendizagem de LE do surdo é muito amplo, solidário e crítico. Contestam e criam soluções para o problema social apontado, levando em consideração uma realidade que eles conhecem há pouco tempo. Eles sabem dialogar sobre o tema e citam, desde a falta de preparo do professor à necessidade de ser oferecido Libras, tanto

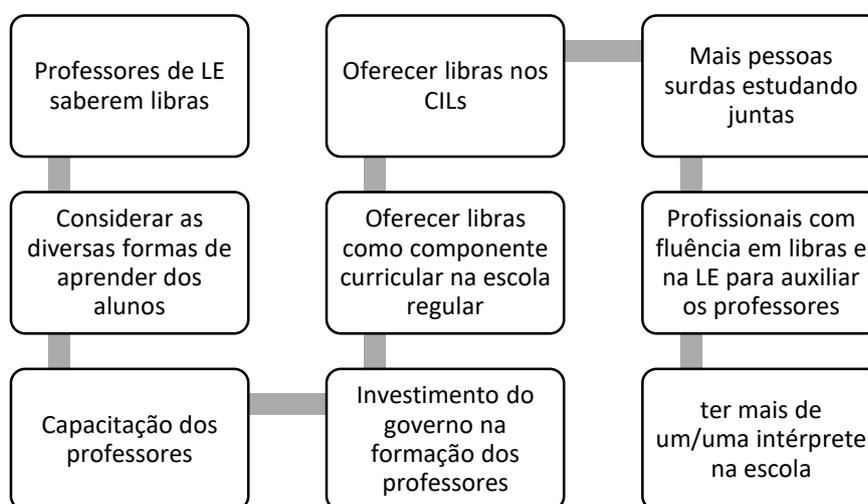
nas escolas regulares, quanto nos CILs. Deve ser levado em consideração que “*as pessoas não aprendem de formas iguais*”, como destacou Silas. A partir de então, será possível pensar em mudanças estruturais que visem desde a formação dos professores no ensino de LE para surdos, até o reconhecimento da necessidade de investimentos do governo nessa área. Espera-se melhorias no ambiente escolar; oportunidades para aprender Libras; e investimentos na formação dos professores, tendo como pressuposto inicial a falta de conhecimentos em Libras.

Depreendemos dessas falas que, para que haja a inclusão do aluno surdo em aulas de LE é preciso investimentos, gastos. Como aponta Matos (2013), o sistema capitalista traz essas desigualdades sociais na qual os surdos, no âmbito educacional, estão inseridos. O direito à educação é garantido por lei, porém, encontramos essas desigualdades quando se trata do ensino de LE para surdos, há discriminação quando esses direitos são, ou negados, ou invisibilizados (FERREIRA, 2009).

Os alunos visualizaram as necessidades dos alunos ou surdos ou cegos, considerando principalmente a vivência em sala de aula no CIL. Podemos dizer então que, apesar do pouco contato com os alunos, ou surdos, ou cegos, com os quais estudam/estudaram, foram capazes de reconhecer as principais necessidades desses alunos e as falhas na forma como a inclusão vem sendo feita.

De acordo com as contribuições dos alunos, construímos a seguinte figura, relacionando os aspectos educacionais que precisam ser melhorados na educação do surdo, principalmente no tocante ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira:

Figura 11 – O que pode melhorar na inclusão do aluno surdo



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos alunos

6.4.3. “Inclusão? Não sabemos o que fazer, talvez nem nos importemos”

Nas seções anteriores (6.4.1 e 6.4.2) foi possível depreender que muitos alunos têm consciência de que a inclusão de alunos cegos e de alunos surdos ainda precisa de atenção e de melhoras para que as barreiras sociais sejam eliminadas. Porém, o excerto 118 nos mostra que nem todos os alunos têm essa consciência. Podemos constatar, a partir das discussões, que os alunos se distanciam do tema “inclusão” por considerar que ainda falta muita coisa a ser melhorada antes de se pensar nesse problema social.

(118)

PESQUISADORA: O que poderia ser melhorado para que ele (Ian) pudesse ter oportunidades mais iguais para se desenvolver na língua inglesa na sala de aula?

ADRIANA: Mais inclusão na turma, né, a gente... (É interrompida por Abel)

ABEL: Eu acho que a turma né, a maioria, 95% tipo, incluem ele, mas tem umas pessoas que, tipo, não expressam aquele, tipo, preconceito sobre ele, mas ainda assim, dá pra perceber um pouco que ele não expressa vontade de ajudar.

PESQUISADORA: Olha só. A questão é: o que falta pra ele ter acessibilidade? O que é isso? São os meios para que ele tenha igualdade pra aprender.

ABEL: Primeiro, eu acho que o Brasil, a gente tinha que ter políticos menos corruptos no Brasil.

VALTER: Melhorar o ensino.

ABEL: Melhorar primeiro o ensino do Brasil porque o ensino do Brasil tem um índice bem baixo, um dos mais baixos do mundo. Então eu acho que primeiro é isso que tinha que acontecer e depois a coisa da inclusão, preconceito.

LUÍZA: Eu acho que tinham que ensinar pra gente um jeito da gente se comunicar com ele, porque é um pouco difícil.

ADRIANA: Exatamente.

ABEL: Uma aula especial ensinando como lidar com esse tipo de situação.

ADRIANA: Ensinar pra gente porque geralmente tem muitas escolas pras pessoas especiais, então a gente fica meio fora desse mundo. Se a gente soubesse, sei lá, como ajudar né, como tentar incluir, ia ser muito melhor.

Surpreendeu-me as falas anteriores dos alunos, a maturidade, o conhecimento e os aspectos críticos na linguagem deles acerca da inclusão do aluno surdo e do aluno cego. Contudo, foram as falas do excerto 118 que mais me impactaram, por não haver propostas mais concretas de melhorias na inclusão. Não foi perguntado sobre a inclusão de modo geral, mas sobre a inclusão de Ian nas aulas de inglês. No caso de Abel, essa não foi a primeira vez que ele mudou de assunto por, aparentemente, não dar importância para o que estava sendo discutido. Quando lhe foi perguntado sobre a bagunça na sala de aula, ele também trouxe outras questões e só respondeu o que lhe foi perguntado depois de muita insistência e, mesmo assim, negou que qualquer atitude sua pudesse atrapalhar a aprendizagem de Ian (como já analisado). Nas falas de Abel no excerto 118 temos clara a sua opinião sobre a inclusão, o que justifica ele

não achar que atrapalhava Ian, ou ele supor que Ian precise ser atendido em outro lugar, por outra pessoa e não na sala de aula. Para Abel é a inclusão que atrapalha. E hoje, com tantos problemas no Brasil, como ele explicou, não há espaço para que se pense na “*coisa da inclusão, preconceito*”.

Quando os alunos não se manifestaram sobre o que disse Abel, ou quando concordaram, como foi o caso de Valter, entendemos que a falta de preocupação não é só de Abel. O silêncio, a convivência também são uma resposta. Além disso, Luíza e Adriana quiseram justificar a falta de proximidade com Ian. Luíza disse que deveriam ensiná-los a se comunicar com Ian, pois isso é difícil. Eu refleti sobre essa fala e tentei entender de que forma poderia ser difícil se comunicar com Ian, que é cego, não é surdo. Qual concepção de “comunicação” poderia estar imbricada na resposta de Luíza? Adriana concordou e complementou dizendo que eles deveriam ser ensinados como incluir, pois, geralmente, esses alunos que precisam de inclusão estão em escolas especiais, por isso eles não sabem como lidar com a situação.

O que há de comum nas respostas de Abel, Adriana e Luíza é a tentativa de isentar-se da culpa. Pressupõe-se que eles reconhecem que não estavam/estão fazendo nada pela inclusão, que eles não se aproximavam de Ian, mas que isso se justifica por eles não terem sido ensinados sobre como lidar com tudo isso. Como nos relata Góes (2013, p. 75), é preciso uma reorganização no processo pedagógico para que o ambiente seja mais inclusivo. Os alunos podem estar querendo isentar-se de qualquer culpa, mas algo precisa ser feito para que esses alunos sejam mais tolerantes e “sensíveis às diferenças”. A convivência já deveria ser um ensinamento, um aluno cego pode se comunicar normalmente, ele fala, ele ouve. No caso de Ian, um aluno espontâneo e aberto a fazer amizades, não deveria ser tão difícil aproximarem-se dele. Por isso, infelizmente, a distância de muitos dos colegas de Ian ocorre no interior do preconceito e da falta de empatia que existe na sala de aula. Não podemos generalizar, alguns alunos são tímidos, mas podemos sim dizer que o preconceito circunda o ambiente de sala de aula.

Pensar na inclusão e nas formas de preconceito que são manifestadas no ambiente escolar é pensar em diminuir as desigualdades sociais. Quando portas são fechadas para pessoas com deficiência ou quando pessoas negras ou pessoas do público LGBTQIA+ são hostilizadas em ambientes de aprendizagem formal, contribui-se para desigualdades sociais, para abismos sociais cuja marginalidade se situa defronte à evasão escolar nesse cenário. Pensar na diversidade em sala de aula, como ressaltam Chouliaraki e Fairclough (1999), é visto hoje como algo crucial para a sobrevivência da cidadania. Deixar para mais tarde a inclusão e o combate

a qualquer tipo de preconceito é também adiar resultados positivos em uma educação de qualidade para todos.

Abel falou sobre a qualidade do ensino no Brasil, mas não tem consciência de que essa qualidade está relacionada às desigualdades sociais, nas quais se inserem os problemas da inclusão/exclusão social do aluno com deficiência. É justamente contra esse pensamento colonial e hegemônico que as minorias sociais lutam. As construções sociais opressoras são responsáveis por essas desigualdades advindas do cerceamento dos direitos humanos (SEN, apud DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2010, p. 101). Não são as desvantagens devido a alguma característica do corpo que resultam em desigualdades, mas as atitudes, os discursos que discriminam esse corpo. A discriminação restringe a participação do corpo com algum impedimento nas atividades sociais. Dizer que a inclusão e o preconceito/discriminação não têm importância em nosso momento político e econômico atual é tecer um discurso que tolhe os direitos humanos inserido em construções sociais opressoras e impede a realização do que é normatizado pela legislação.

7. DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CENA

“A comunicação e a cumplicidade epistemológica assenta na ideia de que não há só uma forma de conhecimento, mas várias, e de que é preciso optar pela que favorece a criação de imagens desestabilizadoras e de atitudes de inconformismo perante elas. [...] Não há conhecimento em geral nem ignorância em geral” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 85)

O panorama educacional da inclusão brasileira aparece a partir de diferentes perspectivas nesta pesquisa. Sob um viés crítico, os professores regentes, os professores do AEE e os gestores participaram com as entrevistas individuais, expressando ângulos convergentes que representam o reconhecimento de que muito ainda deve ser feito nessa área. Mas também trouxeram contribuições que revelaram aspectos identitários de suas vivências com alunos com deficiência. Alguns apresentaram afinidade e proximidade com um determinado público, sendo eles, ou alunos cegos ou surdos, o que fez com que buscassem conhecimentos na área. Esses colaboradores permitiram evidenciar representações sociais sobre a inclusão do aluno com deficiência, além de proporem possíveis soluções para esse problema social que envolve uma complexidade de fatores, sendo alguns deles: a falta de infraestrutura nas escolas; a falta de formação de professores; falta de investimentos públicos; falta de professores de LE fluentes em Libras; falta de intérpretes; falta de adaptação nas aulas para os alunos cegos, etc.

7.1. Perspectiva discursiva e representacional dos professores regentes sobre a inclusão

Através das análises das aulas foi possível compreender alguns aspectos da visão dos professores regentes participantes da pesquisa sobre a inclusão de maneira geral e especificamente dos alunos cegos ou surdos que estudam com eles. A prática docente em uma sala de aula inclusiva trabalhando com um aluno cego ou um aluno surdo lhes trouxe, além de desafios, várias reflexões e novas representações do que pode ser inclusão.

De acordo com a realidade e experiência de cada um é que são construídos os conceitos e essas representações do que é inclusão para eles. Podemos iniciar nossas análises através dos excertos a seguir:

(119)

KAREN: inclusão é ele estar convivendo com os demais colegas ali, dentro de sala de aula e não se sentir excluído do processo que tá acontecendo ali dentro. Seja num jogo, seja numa atividade, seja a aula que for realizada, eu acho que ele deve estar se sentindo parte daquele grupo, tem que se sentir membro e que pertence àquele grupo. Como vai acontecer a inclusão, aí que eu acho que a gente vai ter a maior dificuldade, porque nem sempre é a vontade do professor, às vezes você tem uma estrutura que te exige alguma transformação, que exige alguma modificação e nem sempre a gente consegue essa que transformação, que esse elemento esteja presente no dia da aula, no momento da aula. Mas eu acho que o aluno estar junto dos demais colegas atuantes seria inclusão. Se o aluno tá ali isolado não acho que seja inclusão.

(120)

DAVI: quando você tá com uma turma de ouvinte você prioriza os ouvinte, então você acaba ficando de costas pro quadro, um monte de coisas. Aí fica a cargo da intérprete, tipo assim, ajudar ele com o idioma, ele meio que se vira. É um negócio complicado, a gente acaba incluído e excluído. [...]A gente tem a sala de apoio, a sala de recursos que no orienta, mas assim, no final das contas você se vira né. [...]O laboratório de informática também é muito importante, principalmente pra quando eles estão iniciando. Agora eu tenho usado bem menos, até porque a internet não funciona direito. Mas mesmo assim era muito bom, eu levava eles pra lá, tem umas atividades que são do livro na internet, então eles já fazem ali naquele momento, é outra dinâmica. E é no tempo deles. Por isso que é importante a sala exclusiva, por conta da maioria que não é ouvinte, que é ouvinte, aliás.

(121)

KEILA: Dar a possibilidade de um aluno com deficiência né, algo bem específico dele, estar incluído né, fazer parte do contexto escolar, poder aprender mesmo com a dificuldade dele e a gente ver progresso, isso é inclusão de fato.

(122)

BEATRIZ: Eu acho que aqui na escola, por ser uma escola menor e por ser uma escola específica, que o aluno não tá aqui o tempo todo, eu acho que funciona bem. Principalmente com esses meninos que, que essas necessidades especiais são visíveis, como a do Ian. Eu acho que o trabalho que a Dalva faz com esses alunos de baixa visão ou DV mesmo, é um trabalho muito bom. [...]. Não sei se funciona pra todos, entendeu? É... não sei se o Ian tivesse algum déficit ou, não déficit, mas assim, algum comprometimento intelectual, se fosse tão bem sucedido, eu não saberia te dizer. Mas no que tange à deficiência visual, eu acho que o trabalho é muito bem feito.

A partir das respostas dos professores relacionadas ao que é inclusão para eles, percebemos que Davi tem uma concepção diferente, defendendo a sala de aula exclusiva para os alunos surdos. Ele teve a experiência de dar aula para surdos no ensino regular e, mesmo tendo intérprete, ele vê as falhas que contribuem para a exclusão do aluno surdo, principalmente pela postura do professor, que acaba deixando tudo a cargo do/da intérprete. Karen deixou claro que, para ela, a inclusão está relacionada à sala de aula inclusiva, ao contato do aluno com deficiência com alunos sem deficiência. Beatriz falou que em sua escola a inclusão acontece bem para os alunos cegos, mas que não poderia fazer a mesma afirmação em relação a alunos com outras deficiências, pois ela desconhecía essa realidade. Keila em seu entendimento sobre inclusão fala sobre “o aluno fazer parte do contexto escolar”, o que poderia dar um entendimento não apenas de sala de aula inclusiva, como também exclusiva. Para que ficasse

claro, perguntei a ela sobre o que ela achava da sala exclusiva para surdos e ela disse ser contra, que para ela isso foge da inclusão.

As realidades vão moldando as representações de inclusão, além disso, os professores acabam direcionando a inclusão especificamente relacionada ao aluno surdo ou ao aluno cego que faz parte de sua sala de aula. As professoras Karen e Beatriz entendem que a inclusão do aluno com deficiência funciona bem em sala de aula inclusiva, mas isso quando se trata do aluno cego.

Quando se fala em educação inclusiva, deve-se pensar em um espaço de aprendizagem para todos, e não apenas um ambiente de socialização (PRIETO, 2006). Alunos cegos e alunos surdos fazem parte do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira para alcançarem as competências possíveis. O aluno surdo quer terminar o curso sabendo ler e escrever na língua-alvo e o aluno cego quer contemplar as quatro destrezas: ler, escrever, compreender e falar no idioma estudado.

Iniciei a pesquisa com uma concepção de inclusão que foi sendo transformada ao longo das observações, das entrevistas e das leituras. Não podemos relacionar inclusão escolar a um modelo único. Há muitas considerações a serem feitas nesse processo que envolve a realidade dos alunos; de qual deficiência se trata; o apoio da sala de recursos; as formas de acessibilidade que a escola oferece. A concepção de inclusão das professoras Beatriz e da professora Karen, pautadas na inclusão do aluno cego, e o que é mais aceitável e eficaz para Davi, no que se refere ao ensino de línguas para o surdo, diferem, pois, o processo de ensino e aprendizagem, as adaptações, as formas de acessibilidade não são as mesmas para alunos surdos e para alunos cegos.

Sá (2002), que é uma pesquisadora na área da educação de surdos, apoia um ensino que privilegie o contato entre os surdos para a troca de experiência, defendendo processos de identificação e fortalecimento. Conforme a autora:

Incluir surdos em salas de aulas regulares, inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a oficial do país) e impossibilita a consolidação lingüística dos alunos surdos. Não se trata apenas de *aceitar* a língua de sinais, mas de *viabilizá-la*, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilingüismo”, tal como defendemos) (SÁ, 2002, p. 66, grifos da autora).

A inclusão se respalda não apenas na presença do aluno com deficiência em sala de aula regular, mas na forma como essa inserção está sendo feita, se há a interação, a construção do conhecimento e a participação desse aluno. Como a autora menciona, é preciso viabilizar a língua de sinais no trabalho pedagógico para que haja inclusão. Por isso não podemos falar de um modelo de inclusão que seja a chave para todos os problemas da educação inclusiva, há fatores mais complexos que rondam essa realidade. Como pôde ser visto na sala de aula da professora Keila, a presença da intérprete não proporcionava a interação de Heloísa com a professora e nem com os colegas de sala. A comunicação de Heloísa era restrita à intérprete. No caso da sala do professor Davi, que tinha, no momento da pesquisa, duas alunas surdas, mantinha-se interação constante entre o professor e as alunas e entre as alunas. Quando Nara tinha dúvidas de vocabulário, primeiro perguntava à Alba, que sempre a ajudava. Dessa forma, a comunicação em Libras era fator de inclusão. Na sala de aula com intérprete, quando há apenas um aluno surdo e mais ninguém que se comunique na língua de sinais é possível ver que a inclusão precisa ser repensada, reajustada, visto que o aluno não participa das atividades com a mesma frequência que os demais, não se posiciona criticamente. A professora Keila fez o seguinte relato sobre essa situação:

(123)

KEILA: Teve uma aula até que eu tentei que ela participasse né, ela tava sem intérprete e eu tentei com gestos e fiquei assim no vazio [...].

Mesmo com a presença da intérprete, a participação de Heloísa era restrita, ela conversava com a intérprete, tirava dúvida de vocabulários. Perguntei à professora se os alunos já haviam conversado com Heloísa com a ajuda da intérprete e ela disse que não.

Pelo que pude ver nas salas de aula da professora Keila, que é inclusiva, com uma aluna surda e na sala do professor Davi, que é exclusiva para surdos, devemos pensar em uma pluralidade de possibilidades no ensino de línguas para o surdo. A educação inclusiva ainda é vista, por muitos professores, como demonstrado nesta pesquisa, como sinônimo de “sala de aula inclusiva”, sendo esse um fator problemático. Como denota Matos (2013), a inclusão é também social, por isso o processo de interação com os demais indivíduos em sala é importante.

No CIL 01 de Brasília já se trabalha com a sala de aula exclusiva para surdos há bastante tempo, já foram várias turmas formadas, o que não aconteceu em nenhum outro CIL até o presente momento. A aluna Heloísa chegou ao nível intermediário, mas muito precariamente e sem praticamente nenhuma acessibilidade durante todo o curso. Assim, podemos começar a

refletir sobre as formas de inclusão no ensino de línguas para alunos com deficiência, considerando as especificidades de cada deficiência e os recursos de cada escola. O aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, o intuito é que ele seja beneficiado e avance em seus conhecimentos na língua-alvo, assim, deve sempre ser considerado o “como o aluno aprende”, ao qual tanto aludiram Paulo Freire e Giroux, em uma perspectiva dos estudos críticos em educação.

Passemos então a uma discussão sobre “como acontece a inclusão”. Esse é um questionamento que parte do acesso às possibilidades de aprendizagem, como a própria professora Karen expôs. Os documentos que legislam sobre como o processo de inclusão deve ser feito enfatizam que sejam feitas as adaptações para que o ensino de todos seja efetivo. O Decreto 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011c), por exemplo, em seu artigo 1º, dos incisos de I ao VI é tem-se que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

No inciso I é dito que a garantia deve ser “sem discriminação” e “com igualdade de oportunidades”. No início da entrevista com a professora Karen perguntei sobre as oportunidades do aluno Pierre, se é possível que sejam as mesmas que as dos demais alunos. Isso gerou um incômodo na professora até o fim da entrevista, em vários momentos ela aproveitou para ressaltar que as oportunidades não eram as mesmas.

PROFESSORA KAREN:

(124)

Eu acho que ele pode ter oportunidades, não sei dizer pra você exatamente se as mesmas oportunidades porque precisa de uma adaptação.

(125)

A gente falou das oportunidades. Ele pode ter acesso a uma série de oportunidades se a gente for pensar, mercado de trabalho, provas, ele pode, é um direito, a lei garante um direito que ele vai fazer um vestibular, ele vai fazer a faculdade, se ele quiser, vai poder passar num concurso público, se ele quiser, mas o acesso é igual ao acesso dos outros? Não, não é. Não é que sejam dadas as mesmas oportunidades [...]

(126)

São dadas oportunidades, mas não são as mesmas. Ele sempre vai ter que superar dificuldades pra poder atingir o que o outro que não é deficiente pode conseguir muito mais fácil.

(127)

Vamos dizer que ele tenha o livro em braile, garante que ele vai ter a mesma oportunidade que aquele aluno que vê, que tem aquele material? Não. Porque mesmo aquele material em braile não vai oferecer as mesmas impressões sensoriais que o outro oferece.

(128)

Então vamos pensar, e como seria o Enem pro Pierre? Vai ter um intérprete? Vai ter alguém pra fazer a prova inteira em braile? Vai ter um leitor e ele vai registrando as respostas. Ele está recebendo as mesmas oportunidades ou ele está recebendo oportunidades? Mas não são as mesmas.

Há uma repetição para enfatizar que Pierre terá oportunidades, mas não as mesmas, em cinco momentos diferentes. Ela precisava deixar claro que, por mais que ele tenha oportunidades, conforme a lei garante, essas oportunidades não serão as mesmas, porque para o Pierre sempre haverá dificuldades a mais. Ela avança em suas reflexões ao longo de sua fala. Primeiro ela sabe que as oportunidades não são as mesmas e usa “*exatamente se as mesmas oportunidades porque precisa de adaptação*”. Após essa visão, que chega a ser o panorama das necessidades na inclusão, a professora retoma a sua fala sobre as oportunidades e traz a palavra “acesso”. Quando falamos em acesso, fazemos uma referência ao ingresso. E, como ela questionou, apesar de existirem as leis, o acesso ainda não pode ser equiparado ao acesso dos demais alunos que não precisam de adaptações. O acesso remete à acessibilidade, o que torna o contexto ainda mais complexo e desvantajoso para o aluno com deficiência que precisa de adaptações, como é o caso do aluno Pierre.

Nessa perspectiva, deve ser mencionado o uso social da linguagem, ou a linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2003a, 2016), em que a professora faz menção aos aspectos positivos da inclusão do Pierre sem se esquecer das barreiras que impedem o acesso com mais equidade. As práticas discursivas também servem para trazer reflexões críticas, linguagem e poder no âmbito de eventos sociais como as aulas, que podem ser agentes transformadores. A identidade e a diferença devem manter uma relação dialética, assim, a identidade não pode apagar, reprimir a diferença (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Através da fala da professora Karen observamos esse diálogo entre identidade e diferença, em que há a representação da inclusão em um processo de ancoragem, em que o não-familiar, no caso o Pierre, o aluno cego, se torne familiar e tenha suas barreiras superadas, suas limitações sejam minimizadas com ações educacionais que viabilizem a sua busca por conhecimento acadêmico, retirando as barreiras que o impedem de conquistar tais conhecimentos.

Sobre a discriminação, no âmbito da pessoa com deficiência, destaca-se “o dever de adaptação razoável”, conforme mencionado por Rios (2010) e também posto no inciso IV do Decreto 7.611 (aqui em contexto mais específico). O autor complementa dizendo tratar-se “de medidas que implicam modificações necessárias e ajustes razoáveis objetivando assegurar às pessoas com deficiência o exercício de seus direitos humanos e fundamentais em pé de igualdade com os demais” (RIOS, 2010, p. 89). Os professores regentes participantes desta pesquisa se dispõem a compreender criticamente a realidade vivida pelos alunos, sejam eles surdos ou cegos, entendendo suas dificuldades, e mais que isso, a compreensão das falhas que ainda existem no processo de inclusão, no que tange à adaptação para pessoas cegas ou surdas, seja na hora de fazer um vestibular ou em um concurso público, ou mesmo para permanecer estudando, como dito pela professora Karen.

A inclusão ainda está em um processo de conquistas e muita coisa não foi consolidada e nem mesmo repensada criticamente com o passar dos anos. É preciso uma “reorganização pedagógica das escolas” para que os verdadeiros direitos que envolvem a inclusão sejam, de fato, adquiridos” (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 80). Vejamos mais algumas questões nesse aspecto através dos excertos a seguir:

(129)

DAVI: *Eu nunca gostei de inclusão não, não vou mentir (risos). Assim no geral, quando eu trabalhei em escola regular era ruim porque a gente acaba atrasando a turma. Você inclui e exclui o resto, acaba nivelando pra baixo e isso é ruim.[...]*

(130)

BEATRIZ: *Naturalmente, dentro desses recursos que a gente tem, eu gosto muito do visual, da foto, da imagem, da escrita no quadro, entendeu? Então, quando eu me dou conta, aí eu me lembro dele vou lá e falo pessoalmente, a gente tá descrevendo essas fotos e tudo mais. Mas isso é quando eu me dou conta, entendeu? Porque a minha tendência é explorar muito o visual, ainda mais o livro que a gente utiliza e o recurso que a gente tem de projetar o livro me essa, me dá esse recurso de explorar mais a língua né. Então é uma coisa que eu preciso estar atenta. Ainda bem que ele senta na frente, porque se ele sentasse fora do meu campo de visão, eu esqueceria sim. Mas ele senta bem no meu campo de visão então dá pra ir lá e falar com ele e tal.*

(131)

KEILA: *Querendo ou não, nós estamos muito atrasados ainda. Eu vejo uma inclusão muito de fachada. Eu vejo uma inclusão meio que de fachada.*

A visão crítica aqui dialoga com a falta de equidade social, provocando uma desvantagem ao aluno com deficiência em toda sua trajetória de estudos. Os alunos cegos do CL 02 de Brasília têm seus livros em braile, que é uma acessibilidade importante, mas em algum momento o aluno cego sairá em desvantagem, seja por algum material não adaptado ou por imagens e vídeos que não são descritos. Como mencionou a professora Beatriz, às vezes ela se esquece de dar essa assistência a Ian, o que confirma nossa inferência.

A partir do que é dito por Davi, percebemos um posicionamento que vai em uma via contrária ao da educação inclusiva, pois incluir, em suas palavras, dá trabalho, “atrapalha” o andamento da aula, prejudica os demais alunos. É como se os alunos sem deficiência fossem prejudicados com a presença do aluno com deficiência. Nesse mesmo raciocínio, Medrado e Dantas (2019, p. 41) ponderam que antes os alunos com deficiência eram deslocados para as escolas especiais justamente porque o trabalho em sala de aula regular era comprometido, ou seja, “o modelo de excelência” era ameaçado, e assim se justificava a segregação entre alunos com e sem deficiência.

O professor se refere à sua experiência no ensino regular, pois a partir do momento em que ele passou a ser o professor de inglês de alunos surdos, ele começou a ter uma visão menos segregacionista e mais empática. Ele começou a se interessar pela forma como os surdos aprendem, em como se posicionar na sala, como iniciar um conteúdo, sem mais se preocupar com o tempo que levaria para terminar determinado conteúdo, pois ele começou a entender que o mais importante é o aluno surdo aprender.

A escola não deve ser vista como emancipadora e aberta à inclusão apenas porque deu acesso físico ao aluno com deficiência, pois, é garantido por Lei o acesso de qualquer um na rede pública de ensino, que a deficiência não pode ser fator impeditivo desse ingresso (LDB; Declaração de Incheon, 2015; PNE, 2011-2020, etc). Assim, o contexto de inclusão deve ser analisado de forma bem mais abrangente e convergindo com o “como a inclusão está sendo feita”.

As relações de poder que emanam dessa conjuntura serão importantes para a construção crítica do pensamento em uma realidade de educação inclusiva, por isso, aqui, a prática social articulará ação e interação (FAIRCLOUGH, 2003a). Ações nesse âmbito serão moldadas pela prática social e, em alguns momentos, enxergaremos as relações de poder menos assimétricas, cujos agentes sociais se preocupam com que essas práticas, articuladas dialeticamente com ação e interação, sejam menos opressoras. Conforme Van Dijk (2015, p. 27), “os discursos e as maneiras como reproduzem o poder são diferentes em diferentes culturas”, além disso, o discurso pode promover desigualdades sociais, quando, em algumas ocasiões, favorece os

interesses de grupos dominantes. Conforme nos remete o autor, espera-se que, a partir de relações de poder estruturadas, não haja o abuso de poder, pois esse poder é negativo, caso haja esse abuso. No caso das relações de sala de aula, o abuso pode ocorrer quando o professor não se preocupa com as necessidades específicas dos alunos, quando não há preocupação com o processo de ensino e aprendizagem que favoreça a todos e não apenas a maioria. Assim, deve haver a quebra desses padrões opressores para que as práticas sejam direcionadas para um cenário de transformação social, o que conflui com as políticas educacionais de Freire e reiteradas pelos estudos de Giroux.

De acordo com Fairclough (2003a, p. 26), o discurso pode ser usado “mais concretamente, como substantivo contável, com o significado de maneiras particulares de representar parte do mundo”⁶⁴. Sob esse prisma as professoras Karen, Beatriz e Keila concentram a representação da inclusão do aluno cego e do aluno surdo, conforme suas vivências, como algo positivo, sempre ressaltando as qualidades e potenciais de seus alunos. Porém, dentro de uma visão particular de que, por sua limitação física, conforme denotou Karen, o aluno cego nunca terá as mesmas oportunidades que outros alunos sem limitações. Essas relações se concentram na sala de aula, por exemplo, para a ruptura de processos opressores, conforme pode ser visto nas falas dos professores, e é preciso o reconhecimento e a mudança social.

A professora Keila, em um tom de desabafo, diz que ainda estamos atrasados na inclusão e que ela acontece de “fachada”. Isso denota o descaso com a inclusão, é como se quem detém o poder para tais mudanças fechasse os olhos porque é mais cômodo. É “de fachada” porque dizem que a inclusão acontece, quando de fato ela não acontece. Como já foi discutido, a presença do aluno com deficiência na escola não configura a sua inclusão social. É preciso, a partir do reconhecimento das dificuldades de acesso e permanência de alunos surdos ou cegos em escolas de línguas, que ocorram as mudanças sociais que melhorem o cenário educacional de inclusão para o aluno com deficiência.

Conforme Meyer (2003, p. 36), a ADC “se esforça para fazer explícitas as relações de poder que com frequência se encontram ocultas, e por conseguinte, se empenha em extrair resultados que tenham alguma relevância prática”⁶⁵. As representações apresentadas pelos professores são conflituosas. No caso da professora Karen, ao mesmo tempo que o aluno Pierre

⁶⁴ Tradução livre de “[...] more concretely, as a count noun, meaning particular ways of representing part of the world”.

⁶⁵ Tradução livre de “[...] se esfuerza por hacer explícitas las relaciones de poder que con frecuencia se hallan ocultas, y por consiguiente, se afana en extraer resultados que tengan alguna relevancia práctica”.

conseguia sobressair nas aulas de espanhol, ele nunca terá o mesmo tipo de acesso. As relações de poder na sala de aula da professora Karen acabam sendo um fator de reflexão para ela. Essa reflexão, essa inquietação e aflição diante das dificuldades no processo de inclusão escolar do Pierre traz o enfoque de “resultados que tenham alguma relevância prática”, conforme ressalta Meyer.

Apesar das dificuldades, podemos ver na fala dos professores uma exaltação das qualidades de seus alunos, ou surdos ou cegos, como se eles sobressaíssem em relação aos demais, o que, de certa forma, diminuiria o peso da falta de acessibilidade.

(132)

KAREN: E no caso do Pierre também não, o Pierre fala tudo bonitinho em espanhol, né. Ele não tem dificuldades, pelo contrário, às vezes ele compreende até mais que os outros que estão ali.

(133)

DAVI: Eu falei, gente, o surdo só tem um problema, que ele não escuta, mas não quer dizer que ele tem problema mental ou coisa assim. Ele é tão inteligente quanto os outros e eles já são bilíngues né, eles já têm essa vantagem, eles já trabalham com duas línguas, Libras e português, tá aprendendo a terceira que é o inglês.

(134)

BEATRIZ: Muito tranquilo dar aula pra ele. É muito tranquilo porque... é... ele é um menino extremamente inteligente né, a inteligência dele é acima da média e a capacidade de memorização dele é muito... muito boa, então isso facilita muito.

Os professores ressaltaram as qualidades de seus alunos. Karen disse que Pierre não tem dificuldades, Davi disse que o único problema do aluno surdo é não escutar, que eles ainda têm a vantagem de ser bilíngues e por último, temos Beatriz dizendo que Ian é um aluno acima da média e tem uma capacidade de memorização muito boa. Todas as falas trazem uma diversidade de interpretações. Karen e Beatriz quiseram ressaltar as qualidades de Pierre e de Ian, destacando que eles podem ter menos dificuldades que os demais alunos. Pierre e Ian não têm dificuldades desde que não falte assistência, o material adaptado, a máquina braile ou o computador, desde que se façam todas as descrições de imagens e de vídeos, ou mesmo traduções na hora das explicações e das realizações dos exercícios.

Davi disse que o único problema do surdo é não escutar, mas na verdade, nesse “não escutar” incluem-se várias representações associadas ao acesso tardio à língua portuguesa e à língua de sinais; à discriminação; à solidão em sala de aula devido à falta de interação com os demais colegas; ao pouco espaço para a construção crítica do saber. O surdo que estuda em sala de aula inclusiva está inserido em uma cultura ouvintista, um espaço colonial que muitas vezes

“cala” o surdo (SKLIAR, 2005). Não escutar em uma sala de aula de ouvintes representa muito mais que a falta de audição. A surdez ainda é inserida no discurso da deficiência, da patologia.

A professora Beatriz disse que Ian é acima da média e que ele tem uma capacidade de memorização muito boa. A representação que a professora faz de Pierre o coloca em um lugar de vantagem, como se ela não precisasse fazer muita coisa, pois ele já é muito bom, já assimila tudo que é ensinado. Mas é preciso ter cuidado com essa leitura do aluno cego. Ainda que ele não apresente dificuldades maiores, ele precisa das adaptações, das descrições de imagens e de vídeos, de esclarecimentos quando a explicação vem acompanhada de ilustrações ou de esquemas no quadro. Ele sairá prejudicado e não haverá justiça em sua aprendizagem se lhe faltar tais recursos. Pelo que percebi na aula, Ian é um aluno interessado, inteligente, mas não acima da média, ele tinha dificuldades, fazia várias perguntas nas aulas, interagiu bastante com a professora para que não lhe restassem dúvidas. Orrico, Canejo e Fogli (2009) falam da “Teoria da Compensação”, em que a perda da visão ocasiona no desenvolvimento de uma outra habilidade para compensar a perda da visão, como a habilidade para memorizar, por exemplo. Mas para os autores isso é uma crença que envolve a cegueira. A professora Beatriz se envolveu nesse mito, mas na verdade, Ian apenas estava lidando com o que lhe era disponível para auxiliar na aprendizagem, ele não tem uma “super memória”, mas é um aluno que precisa estar atento e, por não ter o recurso da leitura em suas apresentações orais, por exemplo, ele precisa memorizar mais dados que os demais colegas.

Na perspectiva de representações diferentes sobre um mesmo acontecimento ou coisa no mundo, também podemos ressaltar os estudos de Moscovici (2015, p. 140) em que ele fala sobre o obstáculo da generalização, argumentando que “o pouco interesse dado ao conteúdo semântico impede todo o avanço em direção a fenômenos fundamentais”. Sob esse olhar destaco a importância de trazer as representações propostas pelo professor e pelas professoras, mesmo que em um entendimento de conflito. A carga semântica do “*ele não tem dificuldades*”, “*o único problema do surdo é não escutar*”, “*ele é um aluno acima da média, tem uma capacidade de memorização muito boa*” se estende a muitas proposições de entendimentos e significações.

Ocorre conflito também quando a professora Karen reflete sobre como os alunos com NEE são recebidos pelos professores, pois, ao mesmo tempo que ela acha que a escolha das turmas deveria não ser apenas por pontuação, mas também levando em consideração o perfil do professor, ela acaba pensando no que disse e voltando atrás, que seria melhor ficar como está, para que não haja recusa de professores quando souberem que terão aluno com determinada deficiência.

(135)

PROFESSORA KAREN: O que a gente precisa é ter uma capacitação, a sensibilização pra descobrir aqueles professores que têm o perfil adequado pra trabalhar com aquele aluno. De repente não manter só a escolha de turma por pontuação, mas, já que aquele tem mais ponto, na ordem, respeitar essa coisa que é lei no DF, não tem como sair, na hora de escolher, eles conscientes. Você é o primeiro a escolher, você está ciente que nessas turmas você vai ter alunos especiais, de repente não dizer quais são, porque pode ser uma coisa pra que aquela turma seja excluída, porque ainda vai acontecer isso, a gente tem isso, não, eu não quero essa grade, na outra também tem aluno especial?

(136)

PROFESSORA KAREN: Eu acredito que como está é melhor que seja assim, a turma, você não sabe quem são os seus alunos e nem quantos alunos tem.

A professora citou a capacitação e a sensibilização, o que é um consenso entre os professores participantes. Assim como a professora Karen, a professora Keila falou da oferta dos cursos pela EAPE, mas que nem sempre coincidem com a disponibilidade de tempo deles, ou às vezes os cursos são ofertados muito longe de suas residências. A preocupação da professora demonstrou sua responsabilidade social e sua preocupação com os alunos. Inclusive, ela relatou que foi a primeira a escolher turma e no segundo semestre de 2018, ela pediu para ficar com os mesmos alunos do primeiro, ou seja, ela sabia que estaria com o Pierre.

A professora usou a locução adverbial “de repente” para fazer ponderações e concessões, pois ela sabe que ainda é um risco deixar que os professores escolham as turmas com as quais querem ficar. Ao mesmo tempo que ela fala em um professor que tenha um perfil, ela argumenta que o professor não saiba quais serão as NEE dos alunos para não recusar a turma. Como uma professora com uma boa pontuação, já que foi a primeira a escolher turmas, ela poderia ser a favor de que os professores soubessem com quais alunos iriam trabalhar antes das escolhas, mas ela apresentou senso de justiça, o que nos mostra traços de sua identidade, principalmente como docente. Fairclough (2003a, p. 128, grifo do autor), em consonância com esse posicionamento de conflito diz que “os textos também promovem relações dialógicas ou polêmicas entre seus ‘próprios’ discursos e os discursos dos outros”⁶⁶ além disso, esses próprios discursos podem ser mistos ou híbridos.

Por mais que existam essas concessões, esses conflitos, não se pode dizer que não há coerência nos entendimentos da professora, pois a representação da inclusão não precisa ter um único vértice, sem possibilidade de expansão ou ambivalências. De fato, o aluno Pierre é inteligente e suas dificuldades eram principalmente pela falta de acessibilidade, que existe em todas as aulas, mesmo que em menor forma em algumas que em outras. Também é coerente

⁶⁶ Tradução livre de “Texts also set up dialogical or polemical relations between their `own' discourses and the discourses of others”.

pensar na questão da escolha de turma como algo complexo, tendo primeiro uma possibilidade de escolha já sabendo quem são os alunos, mas logo em seguida, ponderar essa escolha, pois isso causaria recusa de muitos professores, como ponderado por Karen. Fairclough (2016, p. 178) atesta que “um texto coerente está ligado suficientemente bem para propósitos presentes no que concerne aos intérpretes, o que não evita indeterminações e ambivalências”.

Destacam-se na entrevista com a professora Karen vários pontos engrenados na reflexividade da ação comunicativa (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 85, grifo dos autores), na qual os autores dizem que

a crescente capacidade das pessoas de usar a ação comunicativa para refletir e redimir-se é a base para a crescente relevância da crítica à linguagem. [...] A crescente reflexividade, além disso, implica aumentar a transparência, o que Habermas argumenta que torna cada vez mais difícil para a ação comunicativa “esconder” as ideologias (1987a, 187ss, 196). Ele sugere que a ideologia se desloca como um recurso para a dominação por uma fragmentação que obscurece as interrelações entre partes da vida social (1987a, 353-4)⁶⁷.

O professor Davi e as professoras Beatriz e Keila também falam sobre a capacitação deles próprios ou dos professores, em geral, para trabalhar na educação inclusiva:

(137)

DAVI: A maioria dos professores não está habilitada, não está preparada pra lidar com inclusão. Infelizmente é isso. É sempre assim, ah, a sala de recursos, porque o pessoal da sala de recursos tem os cursos, tem os recursos, mas os outros professores, é muito difícil. Jogam os alunos, jogam entre aspas né, a gente recebe os alunos especiais, a gente não tem a preparação pra lidar com eles em nenhum momento. A gente tem a sala de apoio, a sala de recursos que no orienta, mas assim, no final das contas você se vira né.

(138)

BEATRIZ: não existe um curso, mas sim, existe uma orientação. Uma orientação e um suporte né, um apoio pra tudo que você precisar a Dalva tá ali pra te orientar. E ela é muito, muito aberta, inclusive pra sugestões.

(139)

KEILA: As dicas que eu tive, na verdade, foram com a intérprete né, com a Cíntia e com os outros alunos que têm TDAH, esses outros transtornos, essas outras deficiências, no início quem me ajudou muito foi a orientadora da escola. Eu tive algumas dicas com a professora da sala de recursos, mas a sala de recursos não tem funcionado ainda plenamente aqui na escola por diversos fatores pessoais, assim, enfim, eu não me sinto preparada, tipo, eu tenho um aluno, ah, será que eu tô fazendo da melhor forma? Será que tá correto? [...] Eu acho que na verdade a escola deveria tipo assim é, incentivar mais o professor, assim, ter palestras, até na semana pedagógica mesmo, não teve nada

⁶⁷ Tradução livre de “The increasing capacity of people to use communicative action to reflect back on and redeem itself – is the basis for the increasing salience of critique of language. [...] Increasing reflexivity moreover entails increasing transparency, which Habermas argues makes it increasingly difficult for communicative action to ‘hide’ ideologies (1987a 187ff, 196). He suggests that ideology becomes displaced as a resource for domination by a fragmentation which obscures the interrelationships between parts of social life (1987a. 353-4)”.

esse ano em relação a isso e em outros anos a gente teve. Nós temos uma professora que é mestre nessa área, então assim, ela é até uma das pessoas que me ajuda, eu pergunto, ela é a professora de japonês, eu pergunto ela fala, não, faz assim e assim, assim. Mas assim, nós temos uma profissional que poderia tipo, estar ajudando todo mundo, pra uma palestra, pra alguma coisa, mas não teve uma oportunidade ainda.

Os três professores fizeram referência ao apoio da sala de recursos quando recebem alunos com deficiência. Davi e Keila fizeram ressalvas quanto a esse atendimento, pois eles acabaram recebendo alunos com os quais não sabiam trabalhar, mesmo com algumas orientações, principalmente porque receber um aluno surdo requer adaptações e conhecimentos específicos. Para Beatriz, as orientações da professora da sala de recurso foram suficientes. Mas essa professora trabalhava com a inclusão de um aluno cego que tinha o material adaptado e ela não fazia muitas adaptações em suas aulas para atender Ian, conforme ela descreveu. Ela não via dificuldades porque ela acreditava que não fossem necessárias grandes mudanças em suas estratégias de ensino, por seu aluno já receber os devidos atendimentos para que tivesse progresso em seu processo de ensino e aprendizagem.

Os professores se posicionam no processo de inclusão e definem seus pertencimentos e amparo diante da educação inclusiva de acordo com suas realidades e aspectos específicos dessa inclusão, considerando questões como quem está sendo incluído. Como denotam Chouliaraki e Fairclough (1999, p.120), “as pessoas estão em relações diferentes com o discurso, dependendo precisamente de suas posições nas estruturas sociais”⁶⁸. É preciso relevar os processos discursivos nos quais estão inseridos os professores para analisar de que lugar estão falando e sobre a inclusão de quem se referem. Diante de uma reflexividade das práticas notamos que cada professor dialoga com a inclusão com a qual convive, ou seja, não com todas as diferenças, mas com as diferenças que fazem parte de sua realidade escolar.

A professora Keila, não apenas relatou sua falta de preparo na educação inclusiva, como propôs estratégias que podem contribuir com mudanças sociais nesse sentido em sua vivência escolar, levando em consideração o conhecimento de outros profissionais da escola, assim como projetos que incluam palestras, cursos organizados pela gestão escolar. Em relação ao atendimento da aluna surda, seu principal auxílio vinha da intérprete, mas ela também recebeu orientação de uma professora que fez sua pesquisa de mestrado na área da educação inclusiva

⁶⁸ Tradução livre de “[...] people stand in differing relationships to discourse depending precisely on their position in social structures”.

e lamenta a falta de aproveitamento dessa profissional em um projeto mais amplo que envolvesse toda a escola.

As práticas discursivas de Keila podem ser vistas como “parte de lutas sociais” no âmbito da inclusão social do aluno com deficiência, oferecendo a proposta de diálogos efetivos em torno da construção comunicativa dentro do espaço escolar (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). A partir da reflexividade das práticas há uma interferência no modo de pensar a inclusão do aluno com deficiência visando a linguagem como meio social. Nas palavras de Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 138) temos que “a linguagem intervém na dinâmica das práticas, na forma como elas são organizadas, representadas, defendidas ou combatidas”.

Como pôde ser percebido em todos os âmbitos da pesquisa, as demandas da inclusão em aulas de língua estrangeira ocorrerão também de acordo com quem está sendo incluído. De fato, não haveria necessidade de uma sala de aula exclusiva para alunos cegos, porém, isso não significa que a aula, seguindo seu curso normal, atenderá esses alunos. Podemos traçar uma discussão sobre isso a partir dos seguintes excertos:

(140)

BEATRIZ: E aí é olhar pra cada um porque eu acho que o tempo não nos permite, o syllabus, skedium muito apertado, a gente tá correndo contra o tempo e vai deixando essas particularidades de lado, vai deixando essas especificidades de lado e a gente se perde nesse coletivo.

(141)

DAVI: Porque precisa de ver, de tocar, se são figuras, tem que fazer, tem que cortar pra aprender. Eu fiz trabalhos manuais com eles também, né. Cortar mesmo a figurinha, colar no caderno, escrever, buscar no dicionário. Então foi um trabalho assim, no início bem assim, bem devagarzinho, vamos demorar? Vamos demorar. Passamos um bimestre falando de comida, como eu falei né, primeiro vou falar de um tipo de comida, separar comida, bebida, ver quais são essas palavras em, as figuras, porque as figuras eram a tradução pra eles. Aí vocês vão procurar, e aí se as figuras estiverem certas eu vou dizer, está certo, se estiver errado, vai procurar de novo, até encontrar a figura que seja a tradução. Quando você olhar pra figura lembrar qual é a palavra, olhar pra palavra e lembrar da figura, você vai ter que fazer essa associação pra depois eu introduzir a gramática, aí funciona. E depois formar frases, entendeu, porque eles tinham que falar primeiro uma coisa só: é uma maçã, é uma pera, é um chocolate e depois falar, eu gosto de chocolate, eu comprei um chocolate. Então até chegar nesse ponto foi umas duas, três semanas que eu fiz isso. Mas eu acho que eles aprenderam bem na época. (risos) Na época tava bom, fizeram prova e tudo sobre isso.

A professora Beatriz fala sobre a questão do tempo que privilegia o coletivo e acaba não abrindo espaço para demandas individuais. O conteúdo é extenso e ela precisa vencê-lo. Para isso, alunos como Ian podem deixar de ser atendidos em suas particularidades. Vencer todos os conteúdos propostos para o semestre se torna mais importante que a qualidade de ensino para

todos. Aqui entramos em uma grande contradição, pois o mais importante deveria ser a aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Claro que há uma organização do tempo em turmas comuns, porém, a partir do momento em que recebem alunos com necessidades educacionais específicas deve-se pressupor que o tempo estimado para vencer os conteúdos pode extrapolar o tempo comum e, nesse caso, novas estratégias devem ser repensadas.

Sob esse ângulo, Freire (1994, p. 35) diz que o pensar do educador não pode ser imposto aos educandos. O pensar do educador não pode ser isolado “na torre de marfim, mas na e pela comunicação”, em torno de uma realidade. Essa realidade escolar faz toda diferença, ela deve ser levada em consideração para todo o planejamento de aula.

A fala de Davi no excerto 141 mostra que não é possível obter os mesmos resultados no ensino de inglês para surdos no mesmo espaço de tempo de uma aula convencional. Sua sala de aula exclusiva para surdos lhe permitia adaptar a forma como iria ensinar os conteúdos. Se em uma sala de aula sem surdos um conteúdo como “alimentos” levaria uma ou duas aulas, na sala com os surdos esse conteúdo pode necessitar de mais aulas para ser bem desenvolvido, garantindo que os alunos tenham uma melhor compreensão do conteúdo. Davi foi construindo esse novo olhar conforme foi convivendo com a nova realidade de inclusão.

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 136) explicam que:

as práticas, ao tempo em que se perpetuam e se reproduzem, também se transformam. E embora essas transformações estejam diretamente relacionadas ao processo histórico – à realidade econômica, ao desenvolvimento social e à luta pelo poder - vale observar que uma das trincheiras é justamente o discurso, o recurso à linguagem como forma de representar as configurações no âmbito das práticas sociais, apontar contradições, propugnar por uma nova ordem e intervir na construção do consenso.

As práticas do professor Davi foram ressignificadas a partir de sua nova realidade, inclusive seu modo de se posicionar diante da inclusão do aluno surdo. Ele entende que o aluno surdo pode precisar de mais tempo para aprender determinados conteúdos, e não só isso, que determinadas estratégias devem ser adaptadas para seus alunos, pois, como ele descreve, precisam de mais contato tátil e visual para fixarem os conteúdos, precisam ver figuras, recortar, colar, isso vai auxiliar no processo de assimilação dos vocabulários estudados.

Os professores vão se adaptando à realidade com um aluno, ou surdo ou cego em sala de aula. Todos os professores desta pesquisa já não são mais os mesmos, já não têm as mesmas crenças e exatamente as mesmas práticas sociais. Por mais que na sala de aula de alguns

professores vejamos essas mudanças mais visivelmente, todos os professores se preocupavam com a aprendizagem de seus alunos da educação inclusiva. O processo não será assimilado da mesma forma por todos, mas aos poucos todos vão adaptando suas aulas, vão reconhecendo suas falhas e se posicionando criticamente sobre suas próprias estratégias e metodologias, e tais processos críticos vão aos poucos beneficiando os processos de inclusão escolar.

7.2.A inclusão escolar na perspectiva dos gestores e professores das salas de recursos

É bom lembrar que a inclusão do aluno com deficiência em escolas públicas não é uma escolha do gestor ou do professor, é um direito do aluno que, aos poucos vem sendo moldado, redirecionado. O discurso sobre a inclusão, assim como a representação do aluno surdo e do aluno cego em sala de aula de língua estrangeira puderam ser analisados anteriormente nos contextos de sala de aula e nas entrevistas com os professores regentes e com os alunos, o que nos permitiu entender particularidades relacionadas ao ensino e aprendizagem de uma LE do aluno surdo e do aluno cego.

As análises que trazem as entrevistas com os gestores e com os professores da sala de recursos ressaltam aspectos voltados para a formação do professor, decisões que envolvem as estruturas da escola e aspectos de acessibilidades, além de mostrar, através das falas das professoras das salas de recursos, a importância do AEE, inclusive nos Centros de Línguas. Os gestores participantes entendem a necessidade da inclusão de alunos com deficiência e reconhecem as falhas que ainda existem nesse processo. Os professores das salas de recursos e a intérprete de Libras reiteram os avanços conquistados nesse processo, porém ainda no âmbito de entraves que vão desde a estrutura da escola até as ações governamentais que não reconhecem determinadas necessidades das escolas no âmbito da educação inclusiva, ou se reconhecem, não direcionam suas ações em prol de resolver tais dificuldades. Primeiro tratarei da atuação das escolas que dialogam com os conceitos de educação inclusiva para depois destacarmos as adversidades e suas possíveis causas e soluções, conforme articulam os entrevistados.

Os gestores se posicionaram da seguinte maneira em relação ao que vem sendo feito pelas escolas em prol da inclusão dos alunos com deficiência:

(142)

LIA: É o que a gente tem aqui, eles vão pra sala, junto com todos os outros, as únicas turmas exclusivas, é, que a gente tem é a turma pra surdos por causa da particularidade de precisar de um intérprete. Agora, fora isso, tem a sala de recursos que é adaptada pra eles, tem as mesas que eles

usam nas salas e as professoras costumam sempre é, adaptar a sala, então se precisam de uma mesa diferente a gente providencia e é assim. [...] Os professores são liberados quinta-feira pela manhã ou à tarde pra formação, só que aí cabe a cada professor procurar, né, o curso. Eu sei que alguns já fizeram cursos nas áreas, mas não é assim, não é obrigatório, então cada professor procura o curso na formação, a formação que ele tem mais interesse. [...] Aqui o que que a gente consegue fazer? É... a sala de recursos faz reunião com eles e aí passa as... eles têm uma listagem com todas as, os transtornos, de tudo que chega aqui. É quando então ela senta com os professores e fala o que que a gente tem, ela mostra a pasta com todos os, as descrições, é quando eles trocam a ideia. E ela tá sempre junto com os professores na coordenação.

(143)

SELMA: A gente sempre buscou ter um relacionamento afetivo com os alunos, não de intimidade, mas assim, de afetividade, de respeito ao aluno. [...] Quanto à máquina braille, realmente foi um investimento muito grande, a gente precisou de autorização. A primeira máquina que a gente comprou custou 26 mil. Então assim, a gente fez reunião de professores, Conselho escolar, pediu autorização e comprou com o dinheiro do PEDAF e aí ela foi ficando obsoleta, a gente tinha problemas pra consertar quando estragava, porque só conserta no Rio Grande do Sul, tinha que mandar pra lá porque a empresa era lá e toda vez tinha um gasto grande. A gente se reuniu de novo e priorizou como uma das compras, há dois anos atrás, pra uma máquina braille nova, essa agora ela é top, essa é uma máquina muito boa e ajuda bastante os alunos. Todo material é passado pro braille, inclusive os didáticos, são muitas páginas, provas, exercícios de fixação. Tudo que o professor faça em sala que fale, eu quero em braille a gente consegue passar. [...] A gente tenta buscar alguns cursos sempre que tem, a gente disponibiliza pros professores. Nós fazemos palestras trazendo pessoas da Regional, CRE aqui do Plano Piloto pra dar palestras, como ajudar, como proceder em determinados casos. É, todo início de semestre, nós somos uma escola semestral, tem um dia reservado pra sala de recursos pra conversar. A gente conversa em grupo, o grupo inteiro sobre cada aluno, cada professor recebe os alunos com necessidades especiais que vai ter aquele semestre, o outro professor pode dizer, olha, ele funciona muito bem assim, assim, ele precisa de um pouco mais atenção nesse item.

(144)

SAULO: Hoje nossas carteiras são aquelas separadas da cadeira. Mas quando eram aquelas universitárias havia umas que eram adaptadas, como a canhota, por exemplo. Então é isso, a gente tem procurado falar do assunto com palestras, às vezes, com reuniões coletivas a gente fala a respeito. É esse o trabalho que a gente vem procurando fazer. [...] aqueles que têm alunos com deficiências em sala procuram entender qual é a dificuldade do aluno, pedem os laudos aos pais, os laudos que dizem exatamente qual é a dificuldade que o aluno tem pra poder, tem alguns, eu tenho visto que fazem provas adaptadas, mais adaptadas à realidade de cada um, é... pra que o aluno não fique prejudicado né.

Os três gestores falaram da formação dos professores diante da educação inclusiva. Lia mencionou a coordenação de quinta-feira, que é destinada à formação do professor, que tem esse dia para fazer um curso de sua preferência. A EAPE oferece vários cursos na área da educação inclusiva, de maneira geral ou mais específicos, tendo a educação de surdos ou de cegos em foco. Porém, conforme foi mencionado pelas professoras Karen e Keila, nem sempre é possível a realização dos cursos de seus interesses, devido ao dia e ao horário, pois há oferta de cursos em todas as CRE (Coordenações Regionais de Ensino). Às vezes há a oferta de Libras, ou de braille na CRE de Sobradinho, ou de Planaltina, por exemplo, e o professor mora no Gama,

em Águas Claras, o que inviabiliza o processo de formação pela EAPE, já que o professor precisa estar em sala no contraturno.

Os três entrevistados disseram que fazem parte da atualização dos professores no que tange à educação inclusiva, reuniões no início do semestre, nas coordenações com todos os professores e reuniões particulares entre os professores regentes e os professores das salas de recursos para tratar das especificidades dos alunos com deficiência que integram o quadro de discentes do semestre, estudando as melhores estratégias para se trabalhar com esses alunos, de acordo com seus laudos. A formação mais específica fica por conta dos professores das salas de recursos, que compartilham seus conhecimentos com os demais professores da escola. Lia traz o enfoque da inclusão do aluno surdo e Selma, do aluno cego, que são as realidades das quais fazem parte.

O CIL 02 de Brasília, desde que iniciou seu trabalho com alunos cegos, empenhou-se em trazer qualidade no ensino desse público, reconhecendo que sem a máquina braile não seria possível a inclusão do aluno cego, principalmente no início, quando as tecnologias não eram tão usadas. O investimento na atual máquina braile, que custou 86 mil reais, demonstra esse real interesse da escola. Em relação ao CIL 01, desde quando os surdos começaram a integrar o quadro de alunos da escola, houve uma preocupação com a parte de comunicação desses alunos, reconhecendo-se a necessidade de um intérprete que tivesse o interesse em conhecer novas metodologias e que quisesse trabalhar em parceria com o professor regente para que os alunos surdos aprendessem, de fato, uma língua estrangeira, no caso, o inglês. Ambas escolas se propuseram a mudar suas realidades, lutando pelo espaço de um grupo minoritário de alunos que precisava ter suas necessidades reconhecidas para que seu lugar na escola pudesse ter um alicerce.

Às vezes é preciso pensar na inclusão bem direcionada, que abrigue determinados alunos no contexto da inclusão para que eles possam ser realmente incluídos. Nas condições atuais, as escolas não conseguem ser referências para o ensino a alunos de todos os tipos de deficiências. No caso do CIL 01 e do CIL 02 de Brasília, eles eram próximos em localidade, e o Cil 02 ficava ao lado do CDV, assim, os alunos cegos foram se matriculando nesse CIL, ganhando notoriedade e espaço. O CIL 01, por sua vez, complementando o trabalho do CIL vizinho, abriu a demanda para alunos surdos, passando a ser referência no ensino de inglês para surdos. Sousa Santos (2010, p. 441), alinhado à essa questão nos diz que

a complexidade dos direitos humanos reside em que estes podem ser concebidos e praticados, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo subalterno e insurgente; por outras palavras;

quer como globalização hegemónica, quer como globalização contra-hegemónica.

Os alunos surdos e cegos têm direito a estudar uma língua estrangeira em um dos CIL do DF, mas o acesso, em muitos casos, fica limitado por faltar a acessibilidade. Assim, mesmo que tenham o direito, são desmotivados pela realidade de ensino nas escolas, por não terem uma máquina de braile, ou tecnologia assistiva; não ter um intérprete de Libras, ou um professor de línguas fluente em Libras; não ser disponibilizado o AEE. No que se refere à inclusão de alunos surdos e cegos, os CIL 01 e 02 de Brasília localizaram suas lutas contra-hegemônicas favorecendo um determinado grupo minoritário. As portas estão abertas para todos, porém há localismos globalizados, os direitos humanos são reconhecidos, dentro de uma complexidade que nos permite enxergar que determinados grupos são mais favorecidos que outros porque os recursos não permitem que a proporção seja maior. São ações pessoais da escola, dos profissionais, que fazem a diferença. Para que as escolas levantassem a bandeira da inclusão de todos com a mesma qualidade de ensino seria preciso uma contrapartida do governo, investimento, reconhecimento das reais necessidades de cada grupo, seja ele de alunos cegos, surdos, autistas, ou qualquer outra deficiência que requer recursos que não serão conseguidos apenas com a boa vontade do professor e do gestor.

A diretora Lia disse, “*o que que a gente consegue fazer?*” Quando ela escolheu a palavra “conseguir” podemos inferir que muitas outras coisas poderiam ser feitas, mas a realidade da escola não permite que façam mais além do que já fazem.

Selma, a vice-diretora do CIL 02, traz o enfoque do lado afetivo na relação entre os alunos como sendo algo primordial para as propostas de acessibilidade do aluno com deficiência, destacando o aluno cego. Ela fala sobre isso tanto em relação à sua experiência como professora de alunos cegos, como enquanto gestora em uma escola que tem alunos cegos, ou seja, esse é um fator que ela destaca no trabalho de todos os envolvidos na educação inclusiva. Vejamos alguns desses aspectos em suas falas:

(145)

SELMA: Eu tive 5 alunos cegos na minha sala ao mesmo tempo e eu não tinha preparo pra isso, então eu tive que ir buscando atrás mais de um relacionamento, é, emocional, desenvolver um relacionamento afetivo com eles pra eu compreender as necessidades deles e no fim eu percebi que a gente teve um êxito muito bom [...]

(146)

SELMA: A gente sempre buscou ter um relacionamento afetivo com os alunos, não de intimidade, mas assim, de afetividade, de respeito ao aluno. Então isso sempre atraiu alguns alunos que já tinha

necessidades especiais. Um ia comentando pro outro, ah, eu estudo lá no CIL e lá eles dão atenção especial.

Dialogam com essa visão de Selma os estudos de hooks (2013) no âmbito da pedagogia engajada, pois a afetividade está relacionada com o bem-estar dos alunos, o que envolve uma proximidade que extrapola os objetivos educacionais de vencer conteúdos e transcende até mesmo aspectos críticos como a educação emancipadora, pois aqui há a preocupação com aspectos psíquicos, como a valorização de suas emoções. Percebe-se, dessa forma, que o interesse do professor e demais componentes do universo escolar é conduzido por uma intersecção entre os conhecimentos adquiridos para a comunicação bem-sucedida na língua-alvo; por um relacionamento que envolva a afetividade, o bem-estar do aluno; e pela construção crítica do conhecimento, visando reconhecer que a escola é um espaço de lutas e resistência, um espaço de emancipação social que incentiva a autonomia.

Conforme Selma, a afetividade está relacionada ao respeito e ao lado emocional, fatores que justificam a compreensão de um ensino pautado no reconhecimento das necessidades dos alunos. Desse modo, podemos dizer que as necessidades dos alunos nem sempre serão sanadas com recursos didáticos apropriados, com materiais e tecnologia assistiva, pois aspectos como a afetividade podem englobar fatores que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Trazendo para essa discussão um enfoque da ADC em uma perspectiva dos estudos decoloniais, Pardo (2010, p. 188) discorre que é preciso haver um compromisso com o coração para que não derrotemos nossos próprios propósitos. O ato de ensinar deveria sempre estar associado a esse “compromisso com o coração”, pois entram nesse diálogo pormenores relacionados à empatia, à solidariedade, ao reconhecimento das necessidades do outro e que em uma sala de aula existem várias necessidades diferentes que devem ser visualizadas e entendidas para que haja a aprendizagem real.

As dificuldades também foram apontadas pelos profissionais entrevistados, conforme podemos explorar a partir dos seguintes excertos.

(147)

LIA: Depois que a intérprete se aposentou, a Secretaria de Educação não mandou outro intérprete, então eles foram diminuindo (os surdos). [...] (Sobre a educação inclusiva) O que eu acho complicado é o preparo do professor né, porque são várias particularidades, o professor não chega preparado pra isso. Tem professor que leva numa boa, tem professor que não dá conta mesmo e também a gente tem que respeitar a limitação do professor. [...] Tem muitos CILs que não têm, então isso é uma coisa que tem que melhorar, a sala de recursos.

(148)

SAULO: Faltam cursos de capacitação, falta uma visão por parte dos profissionais. Então, muitas pessoas sabem que é importante, mas não buscam porque tem uma visão, ah, vai ser mais trabalhoso, eu não quero, eu não tenho esse dom. Falta materiais, muitas vezes a escola, ela não está adaptada nem na parte física, nem pra receber o aluno. [...] Eu tô com a minha orientadora em restrição, entra na área de saúde também do profissional. A própria professora da sala de recursos ano passado passou boa parte do tempo afastada com atestado médico, também está adoentada. Muitas vezes o profissional está adoentado e não tem outro que venha, então é isso.

(149)

SELMA: Aqui a gente tem buscado, a gente tem dificuldade, não vou dizer que é perfeito não, você está acompanhando, sabe que não é.

(150)

DALVA: A maioria não tem essa perspectiva de trabalho, aqui pra eles é algo levado muito a sério, então ficar sem o material pra eles é desmotivador, é não conseguir acompanhar, é não estar sendo levado à sério, é mais uma vez estou sendo esquecido. [...] Eu acho que como ser humano a gente tem uma predisposição para determinadas situações. Eu acredito que alguns não estão predispostos, não têm afinidade com esse tipo de trabalho e eu também respeito. E eu respeito, e a gente procura evitar determinados professores que a gente sabe que não vai poder dar o melhor que o aluno precisa.

(151)

CÍNTIA: Eu, gente, eu preciso que vocês liguem esse computador, estou sem computador. Quando ligava não tinha internet, eu usava o meu material, eu levava as minhas coisas pra trabalhar lá. Eu trabalhei lá porque eu queria desenvolver o trabalho e eu consegui desenvolver os meses que eu fiquei lá, mas apoio eu não tive nenhum. É tanto que até hoje eles não desocuparam a salinha pra montar a sala de atendimento ao surdo. Eu atendia os surdos na sala dos professores, sentada lá no meio de todo barulho, porque qualquer barulho tira a atenção dos surdos. Toda hora entrava uma pessoa na sala e era lá que eu atendia os alunos porque lá não tem... lá tem uma sala de recursos [...], é uma sala de recursos inútil, ela vive fechada.

(152)

ALMA: a direção diz que pra vir um intérprete tem que ter aluno surdo matriculado e os surdos não veem porque não tem o intérprete. Então a educação de surdos em língua estrangeira tá acabando. Esse é o terceiro semestre que não abre carência inicial e muitos surdos estão desistindo né.

(153)

LEILA: Eu gostaria que a escola inteira se envolvesse e isso não acontece, sempre são poucos professores que se envolvem e muitas vezes eu me sinto sozinha, sabe, inclusive eu já falei com a nova direção e espero que melhore isso, inclusão já é algo que não é fácil né e trabalhar só é muito complicado. Tanto trabalhar só por ser a única professora lá, como trabalhar, como se sentir só, entendeu, meio que abandonada.

Ao abordar as dificuldades, as professoras das salas de recursos e a intérprete também desabafaram, externando seus incômodos e esforços individuais nos contratemplos que envolvem a educação inclusiva. A professora Alma, assim como Lia, apontaram os impactos da falta de intérprete na escola, sendo um deles a desistência dos surdos e a não abertura de turmas novas exclusivas para surdos.

Os aspectos que circundam as dificuldades, ou os desafios diante da inclusão dos alunos surdos e cegos, de acordo com as falas, revelam que falta formação adequada para os professores, faltam recursos e espaço físico adequado, assim como ainda requer acessibilidades que envolvem o intérprete de Libras e o material em braile.

Lia, Saulo e Dalva fizeram referência à formação de professores. Lia tentou justificar o despreparo de alguns devido à complexidade em se ter conhecimento em diversas áreas, em saber como lidar com diferentes tipos de necessidades educacionais específicas. Jesus e Coelho (2019) apreendem que a formação do professor deve ser “balizada pela pluralidade cultural e linguística, principalmente pela aceitação da diferença”. Sobre esta última, fazem alusão à uma “sensibilidade transcultural” do professor. Esse seria o início do processo, aspirando à busca pelo conhecimento, a sensibilização diante das NEE dos alunos e os anseios no bojo do ensino de língua estrangeira no que concerne ao ensino democrático, plural e justo, em que todos saem beneficiados com o processo de ensino e aprendizagem. Os direitos humanos, nos quais se insere a legislação que incorpora os direitos dos alunos com deficiência se fundamentam, principalmente, no conceito de justiça baseado em uma ética social, o que transcende qualquer aspecto de leis (SANTOS, 2010).

Consoante Fairclough (2016, p. 95), “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social” e “o discurso é socialmente constitutivo”. Destarte, Lia, como gestora, relativizou a falta de preparo dos professores, focalizando a grande demanda entorno dos conhecimentos sobre inclusão, por envolver uma diversidade de especificidades. Saulo também amenizou a falta de interesse dos professores dizendo “*falta uma visão por parte dos profissionais*”. A estrutura social, nesse caso, a educação, molda e restringe o discurso dos professores e gestores de acordo com a rede de práticas da qual fazem parte, tomando como eixo principal a educação inclusiva. Podemos entender que a aula, como evento social, implica em ação e identificação dos professores, ou seja, o professor age conforme seus conhecimentos e crenças, assim como se posicionam de acordo com o seu processo de identificação e interação como professor de língua estrangeira e como professor no âmago da educação inclusiva.

Ressalto também, nesse ângulo, o ponto de vista de Lia e de Dalva quando mencionaram “respeitar” aqueles professores que não conseguem, ou não querem trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência. No caso de Lia, ela respeita, pois reconhece que se trata de um processo que exige esforço, como ela diz, “*são várias particularidades*”. Dalva agregou a esse entendimento a “*predisposição*”, assim como mencionou Saulo, há professores que dizem “não ter o dom”. Assim como a educação infantil, a educação inclusiva é associada a um olhar benevolente, não sendo qualquer um capaz de exercer esse “ato de amor”.

Porém, é possível reconhecer relações de poder nessa conjuntura. Como pauta Van Dijk (2015, p. 32), “para cada prática discursiva precisamos examinar cuidadosamente os contextos, normas e valores específicos que definem a prática adequada”. Fala-se, assim, do uso ilegítimo do poder discursivo, em que esse “discurso ou suas possíveis consequências sistematicamente violam os direitos humanos ou civis das pessoas”, promovendo desigualdades sociais. Adentra-se no cerne da discriminação (RIOS, 2010), pois cabe aqui uma preferência por parte do professor em um determinado grupo de alunos, no caso, aqueles que se ajustam à normalidade.

Com base em Fairclough (2003a) podemos dizer que a representação relaciona-se com o conhecimento dos professores e, por meio dele, o controle sobre quem ensinar. A ação está vinculada à relação com os outros e com poder, no caso, o poder está concentrado nas mãos dos professores e gestores. A identificação está relacionada aos conhecimentos e crenças, às questões éticas e morais. Com base principalmente na identificação é que Lia, Dalva e Saulo fazem referência ao discurso da “predisposição”, “da afinidade”, do “dom” para se trabalhar na educação inclusiva.

Os alunos com deficiência estão inseridos em um contexto social hegemônico. Falar sobre o respeito a quem não tem aptidão com a educação inclusiva no cenário atual é respaldar relações de poder em que o professor segue sendo o dominador, quem decide a quem ensinar. Na teoria, todos os professores deveriam estar preparados para a inclusão, ou mesmo abertos para a aprendizagem, quando fosse o caso de receber alunos com determinadas necessidades educacionais específicas. Caso o aluno precise mudar de horário e no horário pretendido tenha seu nível, porém com um professor que não tem “predisposição, afinidade”, como mencionou Dalva, para receber alunos com NEE, o que é feito? Situações como essa reiteram toda a reflexão já feita e nos mostram que a inclusão atualmente deve ser repensada, planejada e fazer parte da formação de todos os professores, inclusive os de língua estrangeira. Jesus e Coelho (2019, p. 112) sublinham que faz-se necessário que o professor de línguas estrangeiras leve em consideração que há alunos surdos, cegos, ou com outras diferenças em sala de aula, o que nos leva a refletir sobre a questão do dom, da afinidade.

A professora Dalva pensou no professor, quando disse respeitá-lo por não ter afinidade com a educação inclusiva, mas também pensou no aluno e inferimos isso quando foi dito: “*a gente sabe que não vai poder dar o melhor que o aluno precisa*”. Como acentua Van Dijk (2015, p. 85), “o poder pressupõe conhecimento, crenças ideologias afim de sustentar-se e reproduzir-se”. Há uma sustentação e reprodução do poder quando alguns professores mostraram-se incapazes de trabalhar com alunos surdos ou cegos e suas vontades são acatadas, tendo em vista que esses profissionais devem ser respeitados. Nesse patamar encontra-se, mais uma vez,

uma hegemonia social que, para ser contestada, deveria haver uma busca pela reflexividade das práticas, do conhecimento que atende a todos os alunos, independente de suas diferenças. As dificuldades dos entrevistados podem ser sintetizadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 11 – Dificuldades apontadas pelos gestores e professores do AEE

Gestores e professoras do AEE	Dificuldades apontadas
Lia	Falta de intérprete de Libras. Falta de sala de recursos em muitos CILs.
Saulo	Formação de professor; falta de atendimento na orientação pedagógica e na sala de recursos.
Selma	Reconhece que há dificuldades, mas não as cita.
Dalva	Falta de tempo para preparar todo o material em braile para os alunos.
Cíntia	Falta de apoio da escola. Falta de estrutura para atender aos alunos surdos.
Alma	Falta do intérprete de Libras. Falta de interesse e de políticas que amparem o ensino de línguas para surdos.
Leila	Falta de apoio da escola. Sente-se sozinha na busca pelas melhorias na educação inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos alunos

Das dificuldades apontadas, a formação de professores é uma que pode ter melhora a partir das ações não apenas dos próprios professores, como também do administrativo e por parte da sala de AEE, o que, inclusive, foi relatado já acontecer em alguns dos CILs, com reuniões com todos os professores no início do semestre, com palestras, cursos, assim como reuniões particulares entre professores regentes e professores da sala de recursos durante todo o semestre, conforme forem as necessidades. As outras dificuldades não podem ser sanadas sem um apoio de uma estrutura maior. Necessita-se do apoio dos familiares, dos professores, do AEE, do administrativo, das CRE e do Governo do DF. Por mais que existam leis que amparem esses alunos, ainda há uma “postura ingênua de inclusão”, como denotam Jesus e Coelho (2019, p. 112), o que está relacionado ao aprazimento diante do que já existe como conquistas.

7.2.1. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos CILs

Através das falas dos professores das salas de recursos podemos descrever AEE nos CILs da seguinte forma:

CIL Gama	<p>(154)</p> <p><i>LEILA: <u>O aluno tem duas aulas de 50 minutos, ou um horário duplo antes ou depois da aula.</u> [...]É, cegos não, tem baixa visão, existem alunos com deficiência auditiva sim, mas a sala de recurso do CIL, ela é generalista, então ela não atende diretamente essas deficiências. Pra essas deficiências existem os polos em outras escolas, como por exemplo, o CEF R ou o CEd T, né, quando o professor necessita de ajuda, um exercício, ou alguma prova, a gente recorre aos polos, aos profissionais, é, itinerantes. Mas lá nos CILs mesmo as salas são generalistas. [...]Claro que a gente ajuda o aluno a uma atividade extra, né, isso a gente sempre ajuda, mas não pode confundir porque a sala de recursos não é uma sala de reforços, entendeu? E esse erro que é bem comum na escola regular ele não possui lá no CIL Gama.[...] É, também existe um momento pra filmes, que a gente chama um momento pipoca, que a gente assiste um filme que eles escolhem, depois a gente faz discussões sobre o filme, que daí eu trabalho bastante a oralidade. O atendimento, ele pode ser individual ou em grupo, né, dependendo do horário de atendimento de cada aluno. A sala de recurso, ela sempre trabalha com a família, como os professores e alunos, né.</i></p>
CIL 01 de Brasília	<p>(155)</p> <p><i>ALMA: A sala é generalista, tem características de específica e se aparecer algum surdo precisando de atendimento a gente vai dar sim apoio. [...] E aí, como eu tenho mais de uma língua, eu sou professora de espanhol, mas eu também sei inglês, francês, um pouquinho de alemão, a língua de sinais também né, então assim, já dava pra ajudar os alunos e eles fazendo a língua que eles se interessassem.</i></p>
CIL 02 de Brasília	<p>(156)</p> <p><i>DALVA: A sala de recursos do Centro de línguas geralmente é, apesar de ser na prática uma sala de recursos específica, a legislação prevê que toda sala de recursos de Centro de Línguas, ela é generalista, então a gente atende todas as deficiências: deficiência auditiva, que aqui na escola a gente não tem; deficiência intelectual e os casos de transtorno global do desenvolvimento. A gente já teve aluno com deficiência auditiva leve, mas a gente encaminha pro CIL 01 e os deficientes visuais eles encaminham pra cá porque a sala de recursos aqui, eu tenho a especialidade em braile e lá elas têm em Libras. Entendeu? Depois da aula ou antes da aula, no começo do semestre, o responsável, quando ele é menor de idade vem, ou ele mesmo assina o termo de compromisso na sala de recurso. Então ele tem o direito de ser atendido de forma <u>suplementar</u> com tudo aquilo que ele tem de necessidade pra que a gente possa alcançar os objetivos. Eu tenho aluno de baixa visão que está sendo transferido pro braile, então ele tem dificuldade no braile, então aqui a gente vai <u>suplementar</u> essa parte. Eu vou exercitar o braile, a leitura braile, a escrita. Eu tenho uma aluna que começou a escrever na reglete, ela não sabe usar a máquina braile ainda, então quando ela vem pra sala de recursos, ela não vem fazer o dever de casa, o dever de casa, ela vai fazer na casa dela.</i></p>

O envolvimento das professoras Dalva e Alma são semelhantes. Ambas reconhecem que o trabalho na sala de recursos dos CILs é generalista, porém com características de específica, Dalva com foco no ensino de LE para cegos e Alma, no ensino de LE para surdos. Talvez a visão delas difira da visão de Leila por elas serem professoras de LE e antes terem trabalhado como professoras no CIL e perceberem que os alunos cegos e os alunos surdos precisam ser acolhidos pela escola. As duas se comunicam em espanhol, francês e inglês, o que facilita no atendimento dos alunos. Elas estão na sala de recursos em CIL há mais de 10 anos, com trabalho efetivo. O que ficou entendido é que a professora Leila ainda não teve oportunidade de fazer um trabalho efetivo como professora da sala de recursos. Talvez por não conhecer os alunos, não ter um envolvimento com eles, ela ainda não tenha tido a oportunidade de verificar as reais necessidades dos alunos do CIL Gama, o que inclui alunos surdos e alunos cegos.

A professora Leila disse que é um “erro” confundir a sala de recursos com uma sala de reforço, além disso, explicou que alunos surdos e cegos não são atendidos por ela, no caso de acontecer, ela encaminhará para a escola polo. A aluna Heloísa, que é surda, tinha seu AEE com a intérprete, que a ajudava com as tarefas e com os conteúdos, mesmo a intérprete não sendo professora de espanhol. Apesar de a aluna não ter problemas de aprendizagem, como já foi explicado, são vários os fatores a serem considerados quando se trata de ensino e aprendizagem de aluno surdo, assim, pode ser necessário que o AEE em CILs abranja auxílio com as tarefas, conforme foi observado na pesquisa. Quando o CIL Gama teve alunos cegos não houve adaptação de material para braile por parte de professores itinerantes, esses auxiliaram na ampliação da fonte para alunos com baixa visão. Quando eu tive uma aluna cega, a justificativa foi que ela não era mais da rede pública, assim ela não tinha direito ao material adaptado pela escola polo.

Essa é uma questão séria, pois há alunos que dependem do sistema braile e não têm afinidade com o uso do computador, como é o caso de Ian do CIL 02. Figueiredo e Kato (2019) atentam-se para essa questão. As autoras fazem uma crítica ao sistema de ensino que trata como inclusão do aluno cego apenas a sua presença na sala de aula, sendo esses, “alunos ouvintes”, pois é isso que lhes resta, ouvir, na falta do atendimento com o sistema braile.

As representações sobre o AEE são construídas através das identidades e das experiências profissionais de cada uma delas. Como ressalta Moscovici (2015, p. 35),

cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente definem suas fronteiras, [...] liga cada parte a um todo e coloca

cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamento anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”.

Reiterando, as professoras articulam suas experiências anteriores com o trabalho na sala de recursos. A bagagem como professoras de línguas em CILs contribuíram para o entendimento de que o AEE nos CILs é necessário também por ser diferenciado do trabalho no ensino regular, tudo visando as particularidades do ensino de LE e das necessidades educacionais específicas dos alunos. As professoras Dalva e Alma não tiveram contato com o ensino regular, suas representações sobre o AEE foram (ou estão sendo) construídas a partir de suas experiências em CIL. A professora Leila tem um modelo de sala de recursos, o qual foi construído pela sua vivência no ensino regular, sendo ela professora de Língua Portuguesa, o que não é visto como algo negativo, mas como uma prática que precisa ser repensada para a atual realidade.

Sobre a representação do profissional do AEE, os dados nos mostram que as professoras que já eram de CIL e que não vieram do contexto de sala de recursos do ensino regular têm uma visão mais abrangente sobre quem atender, apreendendo que é necessário atender a todos, inclusive alunos do atendimento especialista. Porém, nosso posicionamento sobre a professora Leila no AEE não pode ser amplo, pois como destacado pelo professor Saulo, pela professora Keila e pela intérprete Cíntia e também de acordo com o que foi observado, a professora ainda não teve um acompanhamento contínuo dos alunos, estando ausente por longos períodos.

7.2.2. Intérprete de Libras nos CILs

Sabemos da necessidade do intérprete de Libras para alunos em qualquer esfera educacional, mas aqui iremos discutir as necessidades e especificidades desse profissional em aulas de línguas estrangeiras. Muito foi pensado sobre esse atendimento desde o início da pesquisa, intensificando minhas reflexões após alguns questionamentos da banca de qualificação. Quais deveriam ser as atribuições de um intérprete de Libras para atender aos alunos dos CILs?

Um aluno com surdez profunda, evidentemente necessitará de um intérprete de línguas para que seu processo de ensino e aprendizagem seja justo e com vistas à equidade social. A partir principalmente da entrevista com a intérprete Cíntia e com a professora Alma do CIL 01, foi possível esclarecer questões referentes à essa temática.

O CIL 02 está sem intérprete de Libras desde de 2017, o que ocasionou a desistência de muitos alunos e o repensar das práticas pedagógicas do professor Davi. Ele já adaptava suas aulas, porém, os conteúdos eram explicados pela intérprete. O professor foi aprendendo Libras conforme foi se relacionando com a intérprete e com os alunos surdos. O mesmo ocorreu com a intérprete, que chegou na escola sem muitos conhecimentos em inglês, o que lhe gerou um desconforto inicial, conforme relatou Alma, mas percebeu que seu trabalho seria gradual. Ela iniciou com alunos do nível básico e conforme os alunos aprendiam inglês, a professora/intérprete também aprendia. Quando os alunos vão avançando de nível, o uso de Libras também vai sendo usado de forma diferente. Como explicou o professor Davi, é como o uso do português, que no início é mais usado e no decorrer da aprendizagem os alunos vão deixando de usá-lo. No caso, tratando-se de uma sala de aula exclusiva, o professor usa bastante a modalidade escrita e recursos visuais e tecnológicos usando a língua-alvo.

A professora Alma começou a aprender a língua brasileira de sinais devido à entrada de alunos surdos na escola, hoje ela tem um nível de intermediário a avançado na Libras. Foi ela quem me ajudou na comunicação com as alunas surdas participantes no CIL 01.

Questionei as professoras Alma e Cíntia sobre a necessidade de o/a intérprete saber a língua estrangeira a qual está interpretando. E as respostas estão nos excertos abaixo:

(157)

CÍNTIA: pra mim não teve diferença nenhuma, porque aqui nós temos todas as disciplinas, inclusive inglês e espanhol também, então pra mim não foi novidade, eu já estava acostumada com o ritmo, então, a única diferença era que lá era só duas línguas, inglês e espanhol, mas diferença como intérprete não teve nenhuma. Porque os professores, inclusive os professores de lá já trabalharam aqui e eu já tive a oportunidade de interpretar um ano a aula dela, então eu já conhecia a Keila, por exemplo, ela já trabalhou aqui, eu já trabalhei com ela e na turma nós tínhamos cinco surdos quando a Keila trabalhou aqui. [...]A Dora (professora de inglês do CIL Gama) também já trabalhou aqui, eu já interpretei a aula dela. Então, assim, pra mim não teve diferença. A única diferença que teve aqui do CEM XY para o CIL é o número de alunos que lá é bem menor, mas diferença não teve muita não.

(158)

ALMA: Como a Libras é uma língua de apoio né, não é assim fundamental, mas se o intérprete souber inglês faz muita diferença pra ajudar a tirar a dúvida do surdo, mas não é fundamental porque o intérprete pode fazer essa ponte e pode perguntar pro professor. Eu vejo muito intérprete aqui (no DF) reclamando que o professor às vezes não prepara a aula junto, ele não tem acesso à aula primeiro, então quando ele vai interpretar é tudo uma surpresa e até na interpretação oral de um idioma pra outro, uma interpretação num Congresso, num Programa, você recebe o material antes pra você analisar todo o vocabulário, você não tem a obrigação de saber, nossa, todo o vocabulário de tecnologia ou de medicina né, ou então de uma área muito específica né. O professor Davi, né, ele preparava a aula junto com a Larissa. Então a intérprete, ela tinha essa abertura com ele de dar muita sugestão na preparação da aula e ele acatava muito a sugestão dela. Então ele se dispunha a mudar uma preparação de aula dele de acordo com uma orientação da intérprete em benefício dos

alunos. Então essa seria a situação ideal, a que os dois tinham, eles tinham uma afinidade, o professor era muito interessado com os alunos, ele respeitava muito a intérprete.

As contribuições das professoras foram fundamentais para que fosse traçado um perfil de profissional considerado apto para o trabalho como intérprete em uma escola de línguas, cujo objetivo é que o aluno termine o curso fluente no idioma nas modalidades de leitura e escrita.

A intérprete Cíntia é professora de português e de inglês. Mas como relatou, não teve dificuldade de interpretar as aulas das professoras de espanhol, nem no regular, nem no CIL. Apontou como principal diferença a quantidade de alunos do CIL, no caso, apenas uma aluna. Alma esclareceu que a Libras é uma língua de apoio, assim como o português. Nos CILs trabalha-se com a comunicação na língua-alvo. É possível pensar nessa dinâmica em uma sala exclusiva para surdos, como a do CIL 01, o que não funciona com os mesmos resultados em uma sala de aula inclusiva, como a do CIL Gama, pois nesta última, o professor fala na língua-alvo durante toda a aula, a aula é pensada para o aluno ouvinte e o surdo perde muitas informações por não haver a interpretação de toda a aula. Se a professora/intérprete apenas traduzisse o espanhol ou o inglês para a Libras não estaria havendo aprendizagem na língua estrangeira. Como já explicado, mas para contextualizar a situação acima, nas aulas da professora Keila, a intérprete explicava principalmente conteúdos relacionados a vocabulário; quando era explicação de gramática, a professora fazia toda a explicação escrevendo no quadro. Sobre o vocabulário, a intérprete pedia para Heloísa observar o livro, ou o quadro e fazia a datilologia da palavra em espanhol e em seguida, fazia o sinal em Libras.

Alma apresentou uma questão importante e que deve fazer a diferença nessa relação intérprete/professor de línguas que é a preparação do intérprete para aquela aula antes, tendo conhecimento do que irá interpretar, podendo tirar dúvidas e dar o suporte necessário aos alunos.

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 149) sustentam que

a mudança social surge no cenário das possibilidades da realidade social como um imperativo ético e político em favor de pessoas ou grupos em desvantagem, um imperativo que se impõe desde que se toma consciência da situação, da condição de opressão ou desfavorecimento. A luta que se desenvolve e os resultados quanto à eficácia e ao sucesso não têm a ver apenas com a capacidade iniciativa dos atores sociais, mas sim de outras condições dadas no processo social.

É preciso uma ressignificação das práticas diante dos objetivos que se pretende alcançar no domínio do ensino de línguas para surdos, obtendo, assim, a mudança social que se almeja nas situações de desigualdades sociais na escola, as quais se inserem alunos surdos, uma minoria linguística e social. Não há como se delimitar um modelo, programar estratégias únicas que nortearão as aulas dos professores. Mas, conforme as experiências e os resultados obtidos, deve haver um reposicionamento, as práticas não deveriam ser estáticas diante de situações de insucessos. E essa apreciação abrange a participação de todos, o professor e o intérprete não deveriam agir sozinhos.

Sendo assim, para os contextos desta pesquisa, o significado de inclusão são alinhados ao que diz Matos (2013, p. 194), sendo “múltiplo e contraditório, origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes desejantes de participação”. A inclusão deve acontecer de acordo com as necessidades e especificidades dos alunos. Quando falamos em alunos com deficiência devemos reconhecer os traços identitários que circundam as relações sociais dessas pessoas. Os surdos fazem parte de um grupo que evidencia sua identidade cultural e linguística. As preocupações e possibilidades metodológicas no ensino de línguas do surdo não serão as mesmas quando essas versarem sobre o cego, ou sobre outra deficiência. Fala-se, desse modo, das concepções multifacetadas e concernentes ao ensino bilíngue, respeitando a necessidade de interação entre os surdos, “as vozes desejantes de participação”, ademais de não recorrer a aulas voltadas para uma proposta ouvintista (SKLIAR, 2005), em que os alunos surdos recebem um ensino fragmentado, deficitário.

7.2.3. As escolas e a universidades

A formação dos professores voltada para a educação inclusiva deve manter o diálogo entre escolas e universidades. É na universidade que esse processo de conscientização do professor para o reconhecimento e respeito às diferenças deve ser consolidado. A pesquisa nos mostrou que não houve essa instrução, de forma consistente e transformadora, na formação acadêmica dos docentes colaboradores. Keila do CIL Gama é a professora mais jovem e a que teve a formação acadêmica mais recente, concluindo sua primeira graduação em Letras Espanhol em 2012 e a última, em Letras Português, em 2015. A entrevista com ela foi feita em 2018, três anos após sua última formação e dentre seus relatos, foi dito que não se ouviu muito nas aulas sobre receber essa diversidade em sala e que ela cursou uma disciplina de verão optativa que tratava sobre a educação especial, a qual lhe foi muito positiva, benéfica.

O diretor do CIL Gama e a vice-diretora do CIL 02 de Brasília fizeram menção à importância do diálogo entre escola e universidade. Vejamos os excertos:

(159)

SAULO: Eu vejo que há uma ênfase maior nas universidades também. Os novos profissionais que vêm chegando têm uma visão de melhor, uma visão mais abrangente do assunto.

(160)

SELMA: Há mais de dez anos que eu bato nessa tecla, a universidade não pode estar longe das escolas. Gente, a educação básica, a gente tem que ir até as escolas, tem que conhecer as necessidades dos alunos, as necessidades dos professores. Tem que formar pesquisadores nessa área.

Saulo tem uma visão otimista da formação dos novos profissionais, acreditando que as universidades vêm atuando na área da educação inclusiva. Selma enfatizou a importância da formação de profissionais que se preocupem com pesquisas voltadas para a inclusão. E as políticas de educação inclusiva devem ter suporte não só nas escolas, como também nas universidades para que esse projeto, que é a longo prazo, tenha continuidade.

As representações discursivas que Saulo e Selma têm da inclusão escolar englobam o papel social das universidades. É preciso que haja um (re)posicionamento diante das necessidades educacionais atuais e a instrumentalização desses objetivos educacionais que priorizam o reconhecimento das diferenças, inclusive, destacando e direcionando os futuros professores ao estudo e preparação para receber alunos com NEE, como é o caso do aluno cego e do aluno surdo. De acordo com Moscovici (2015, p. 96), “uma representação molda a realidade em que vivemos, cria novos tipos sociais [...], e modifica o comportamento em relação a essa realidade”. Nos casos apresentados pelos gestores, temos profissionais mais bem preparados devido à formação acadêmica, o que é fator de impulsão à uma realidade menos opressora, mais respeitosa e preocupada com todo tipo de aluno que for receber. Além disso, pelas palavras da Selma, compreendemos que precisamos ter um “professor pesquisador”, e esse tipo social também modifica sua realidade escolar, pois seus interesses se baseiam em ciência, em estudos que comprovam eficácias e insucessos no horizonte da inclusão escolar.

Sob um viés linguístico, na fala de Selma, notamos a inclusão dela, assim como de todos os professores, na diligência da universidade em formar para a cidadania, para saber lidar com as diferenças em sala de aula e mais que isso, em saber lidar com casos específicos de inclusão escolar. Ela diz “a gente”, mas é possível entender, pela sua fala anterior, que a universidade deve trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos e dos professores da educação básica. Ela também coloca essa relação entre escola e universidade como basilar para que melhorias

no âmbito da inclusão de fato aconteçam. Essa relação da escola com a universidade, visando o reconhecimento das necessidades de professores e alunos, nos mostra práticas sociais que avançam em relação à teoria que muitas vezes é ensinada na sala de aula da educação superior. Medrado e Dantas (2019), nessa mesma concepção, explicam que um dos problemas da formação inicial para a educação inclusiva é justamente o foco em estudos teóricos, quando deveriam se preocupar com a prática, pois essa é fundamental para a formação do futuro docente.

Em documentos e leis tem-se a exposição dessa necessidade de a universidade se propor a tratar da educação inclusiva, preparando o professor para essa realidade em sala de aula (UNESCO, 1994; BRASIL, 2007). O professor deve ser consciente de suas responsabilidades no processo de educação formal, discernindo que a sala de aula é plural e que todos têm o mesmo direito à aprendizagem com base no respeito e na equidade social. Sobre essa perspectiva de formação em nível superior, não se trata de uma proposta atual, mesmo que nas universidades não tenha sido essa a realidade (na formação da maioria dos professores que já atuam na educação básica), pois como nos mostra o texto da Unesco (1994), já se atribuía à universidade a responsabilidade de formar o professor para atuar na educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neblina

*A neblina da indiferença está me cegando
Vejo seu vulto
Mas a culpa não é minha
Por que você é diferente?
Você precisa ser igual!*

*As suas mãos querem me falar
Mas eu queria ouvir sua voz
As suas mãos querem me ver
Mas eu queria que seus olhos me vissem
Mãos que falam?
Mãos que veem?
Seja igual! Você precisa ser igual!*

*A neblina está aqui
E ela continua a me cegar
Você está aí?
Cadê o vulto?
Eu preciso que você seja igual!
Só assim para essa neblina sumir
E eu possa vê-lo*

*Já não vejo mais nada
A neblina tomou conta de tudo
Você ficou invisível
Não voltarei a enxergá-lo
Acabou
Eu queria conversar com você
Mas para isso...
Você tinha que ser igual.*

Juliana Araújo Ribeiro

As várias facetas da inclusão nos mostram contextos dos quais alunos e professores fazem parte. É preciso olhar para si e para o Outro. Mas e quem é esse Outro? Consigo enxergar algo dele em mim, ou algo de mim nele? Se a resposta for não, as relações se comprometem, há um distanciamento, até mesmo isolamento e solidão, geralmente vivenciados pelo Outro. Enxerguei em Caetano Veloso (“É que Narciso acha feio o que não é espelho”) esse desejo de aproximação do Outro que é igual, apenas do que é igual. Trago no poema “Neblina” um diálogo com essa perspectiva de inclusão que ainda se manifesta em atitudes que excluem.

Alunos e professores gostariam de se comunicar com alunos surdos, mas não há uma proximidade pela falta de ação. Alguns alunos disseram não saber se comunicar com seu colega cego, que era preciso haver um ensinamento, um curso para que eles aprendessem como falar com ele. Mais uma vez depreendemos que o Outro precisa ser semelhante para que haja aproximação. Ian ouve e fala, mas mesmo assim seus amigos sugerem que não o entendem. Não seria apropriado aproximar-se dele para construir relações sociais e aprender mais sobre como ele pode ser entendido e como ele entende o mundo? O medo, o comodismo, os grupos por afinidade, a falta de empatia, o desinteresse pelas questões que envolvem a inclusão, tudo isso aflora diante dos alunos cegos e das alunas surdas participantes deste estudo e diante Deles. Não vou chamá-los de Outros, mas de Eles, pois os Outros são os grupos incluídos (ou que precisam ser incluídos). Eles se põem no lugar de vantagem e em busca de “seus espelhos”. Opressor, oprimido, espectador ou partidário, quem queremos ser?

Os dados desta tese mostram que a inclusão de alunos cegos e de alunos surdos em Centros Interescolares de Línguas do DF não acontece sem problemas. Por isso, os significados acionais devem ser compreendidos na dimensão em que, de fato, acontecem. Como salienta Matos (2013), a diversidade faz parte não apenas do ambiente escolar, nossa sociedade é heterogênea e multifacetada. Nossos alunos precisam conviver com pessoas que têm diferentes formas de viver, com corpos diferentes.

Foi possível identificar através deste estudo a necessidade do diálogo entre as universidades e as escolas, tendo como tema desse diálogo a inclusão do aluno com deficiência. De maneira geral, os docentes das escolas colaboradoras desta pesquisa não tiveram a devida formação inicial no âmbito acadêmico, não lhes foram apresentadas as peculiaridades existentes no universo da inclusão, que perpassa caminhos variados, pois cada necessidade educacional específica requer uma atenção e um estudo individual. Nesse vértice, Sá (2002, p. 12) reflexiona que “somente uma profunda discussão nas escolas, nas universidades, nas comunidades, etc., poderá permitir, num futuro próximo, uma educação significativa para as diferenças”. Sobre o “num futuro próximo”, cremos que há bastante otimismo, pois já se passaram 18 anos desses dizeres e ainda carecemos de bastantes discussões em todos os ambientes mencionados para que as diferenças possam ser enxergadas com mais naturalidade, com menos julgamento, como foi mostrado nas análises, principalmente quando trazidas as discussões dos alunos.

Complementando essa ideia de formação inicial, ressalta-se a importância de uma continuidade de busca pelo conhecimento por parte dos professores. Alguns participantes mencionaram a falta de afinidade de alguns profissionais com a área da inclusão, podendo ser essa uma causa pessoal, cujos docentes podem interessar-se ou não por ela. Contudo, é preciso

desenraizar do imaginário dos professores essa desobrigação de aprender a trabalhar com qualquer diversidade que faça parte da sala de aula. Se todos têm direito à educação, como nos remetem as leis, os profissionais da educação, da gestão ao administrativo, precisam preparar-se para esse “todos” que abriga o recinto escolar.

Como se tem visto, inclusive através desta pesquisa, há uma sobrecarga dos professores das salas de recursos, em uma tentativa de equilibrar essa falta de preparo dos professores regentes e até mesmo dos gestores. Fica a cargo dos professores responsáveis pelo AEE a realização de cursos na área da inclusão escolar. Porém, com essa prática, concluímos que o trabalho do/da intérprete de Libras nos CILs passou a ser ressignificado conforme sua vivência com os alunos e com a língua estrangeira. Consoante as observações e contextos das entrevistas, compreende-se que os esforços não deveriam se apoiar apenas no/na intérprete.

Faz-se necessário reconhecer a importância do/da intérprete de Libras, igualmente, a importância de um professor de línguas que saiba a LSB e a presença de mais de um surdo na sala de aula de LE, como foi visto na sala do professor Davi e da professora Keila, em diálogo com as falas dos participantes. Lacerda e Poletti (2009, p. 163), destacam essa necessidade de o professor regente saber a língua de sinais para não sobrecarregar os intérpretes como tem acontecido de maneira geral nas escolas. Os autores também fazem menção à reflexão sobre as práticas, a qual auxiliaria em um projeto de tentar melhorar e considerar importante a formação continuada. Sob esse viés, Choliaraki e Fairclough (1999, cap. 2 p. 26) nos transmitem que “a reflexividade das práticas está envolvida na luta social”. É preciso um posicionamento dentro das práticas que reconheça a necessidade e o desejo de mudanças, pois consideramos que deve estar imbricado no ofício do professor entender as propostas discursivas involucradas nas práticas sociais que fazem parte dessa reflexividade. Como nos remetem os autores, essa reflexividade está envolvida na luta social, no caso apresentado, na luta a favor de um projeto mais justo de inclusão de alunos surdos e de alunos cegos em contextos de aprendizagem de uma LE.

Assim, dizemos que é fundamental que o/a intérprete tenha em mão os conteúdos que serão ministrados, com antecedência, principalmente por se tratar de uma língua estrangeira que nem sempre é do domínio do/da intérprete. Porém, isso efetivamente não ocorre, como uma das intérpretes participantes da pesquisa relatou. Quando não há (e no contexto da pesquisa foi relatado que não há) essa interação entre o/a intérprete e o professor, demonstra-se mais uma faceta da invisibilização da inclusão do aluno surdo. Quando se tem um aluno com alguma NEE, é necessário planejar as aulas de maneira particular, o curso da aula não será (ou não deveria ser) o mesmo, como já enfatizado em outros momentos. A presença do aluno surdo,

assim como do aluno cego, requer uma nova realidade de aula, a acessibilidade acontece quando o professor tem uma postura crítica e se manifesta em favor do desenvolvimento de todos por igual, o que, evidentemente, inclui alunos surdos e alunos cegos.

Nessa esfera, reconhecemos que o professor precisa “vencer conteúdos”, mas se ele tem alunos que precisam de adaptações, essas aulas podem dispor de mais tempo que o convencional para que um conteúdo seja concluído. Essa é mais uma demonstração de que o sistema ainda precisa se preparar para a inclusão, para receber determinado público, como alunos surdos ou alunos cegos. Mais uma vez é importante enfatizar que acesso e acessibilidade são processos diferentes. A acessibilidade deveria ser sempre a extensão do acesso. Dessa forma, contemplamos a discrepância existente entre os dizeres das leis, que defendem o amplo acesso e o direito à acessibilidade, seja estrutural ou pedagógica, e o atual cenário desse acesso e dessa acessibilidade do aluno com deficiência, destacando os alunos cegos e os alunos surdos que estudam ou querem estudar em um CIL. Dessa forma, não há uma real efetivação do que preconizam as leis sobre a inclusão do aluno com deficiência: falta formação de professores; faltam intérpretes nas escolas; faltam adaptações e condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem de línguas dos alunos surdos e dos alunos cegos.

Em contrapartida, os professores, de certo modo, acabam impossibilitados desse “tempo a mais” para vencer conteúdos, isso porque as práticas mercantilistas segregam e se alinham a proposições discriminatórias. Como destaca Matos (2013, p. 57), “a inclusão, até aqui adotada nas regulamentações normativas, dificilmente ou parcialmente é exercitada na prática social”.

Pude perceber no decorrer deste estudo que o atendimento nas salas de recursos dos CILs deve ser pautado em uma proposta que difere do ensino regular, fato esse que explica a necessidade de o professor responsável por esse atendimento ter formação em pelo menos uma das línguas ofertadas na escola. No caso do CIL 01 e do CIL 02, as professoras têm formação em língua espanhola, mas também sabem inglês e francês, o que ajuda no atendimento dos alunos que não sejam de sua área de formação.

São poucos os CILs que têm salas para AEE e a justificativa seria que há salas de recursos nas escolas regulares com polos de atendimentos. Contudo, viu-se através da pesquisa de campo que em escolas com mais de um aluno cego não há como providenciar todo o material em tempo hábil. O aluno Pierre recebeu o material do primeiro bimestre na semana de provas. Se esse trabalho fosse feito por uma escola itinerante, provavelmente não haveria tantos alunos cegos na escola, pois, como mencionou Dalva, é desmotivador para eles não ter o material em braile. A inclusão do aluno cego no CIL 02 de Brasília só é possível por causa do apoio da sala de recursos e do investimento da equipe gestora, da importância que dão à causa. Essa questão

da demora na entrega nos materiais foi mencionada também por Pierre, pela professora Keila, inclusive nas aulas, o que confirma ser uma realidade que precisa ser modificada.

As entrevistas com os participantes do CIL Planaltina evidenciaram o significado representacional sobre a inclusão do surdo. Pela fala da diretora, depreendemos que a inclusão parecia ser a melhor escolha para a escola. Os surdos, segundo ela, eram acolhidos e a diversidade em sala trouxe oportunidades de interação.

Quando as observações no CIL Gama e no CIL 01 de Brasília foram iniciadas, novas perspectivas e novas teorias passaram a ser projetadas, considerando que a inclusão para o surdo não necessariamente precisa ser na sala de aula com os ouvintes, que as necessidades dos surdos devem ser consideradas. Eles preferem um contexto de aprendizagem bilíngue, pontuando que a inclusão apenas com a presença do surdo na sala de aula inclusiva, sem outras pessoas surdas com quem se possa conversar, pode tornar-se opressão. Os contextos de aprendizagem nos CIL 01 e no CIL Gama trouxeram reflexões sobre o que poderia ser considerado inclusão escolar do aluno surdo em aulas de LE, quais seriam as formas mais consistentes e menos segregacionistas, pensando sempre no aluno sendo o beneficiado no processo. O que se considerava como exclusão, no decorrer do processo foi ressignificado devido às circunstâncias, aos interesses dos alunos, ao melhoramento progressivo da aprendizagem em uma LE. Uma sala de inglês exclusiva para surdos pode ser mais inclusiva que uma sala inclusiva com um aluno surdo, como nos mostrou a pesquisa.

No decorrer da pesquisa houve aspectos favoráveis à inclusão escolar de alunos com deficiência em CILs. O CIL 02 de Brasília conseguiu, após dois anos demonstrando interesse às autoridades competentes, ter mais uma professora para a sala de recursos, o que otimizará o trabalho da professora Dalva com os alunos cegos, sendo a nova professora, generalista. O CIL Planaltina conseguiu uma nova Sede, com previsão de inauguração para 2021. Além disso, a escola conseguiu que o curso de Libras oferecido como projeto se tornasse parte das línguas ofertadas na escola, assim como o inglês, o francês e o espanhol. Dessa forma, os alunos poderão concluir o curso sem receio de haver interrupção.

Foi dito pelos diretores que não há desistência por conta da deficiência, mas em relação aos surdos essa afirmação deve ser contestada. Houve desistência de surdos em todos os CILs participantes que tinham esse público como parte do corpo discente (CIL Gama, CIL 01 e CIL Planaltina), nos anos de 2018 e 2019. No CIL Planaltina, segundo a diretora e a professora/intérprete, as desistências dos quatro alunos ocorreram devido à sobrecarga dos alunos que tinham que conciliar o estudo no CIL com a escola ou com a universidade. Já as desistências no CIL Gama e no CIL 01 ocorreram devido à falta de intérprete.

Enquanto as práticas sociais continuarem em instâncias de colonização do poder e do saber, a inclusão do aluno com deficiência continuará sendo um ideal que só existe nos documentos de leis. O ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se insere em um contexto complexo, cujas necessidades, tanto de alunos surdos, quanto de alunos cegos, deve ser percebida em sua totalidade, integrando as mais variadas formas de acessibilidade. É direito do aluno surdo ter um/uma intérprete nas aulas, mas como vimos através das análises, esse é um ideal de ensino que ainda não foi alcançado. Por mais que haja uma professora que redija o material em braile para os alunos cegos do CIL 01 de Brasília, ainda há alunos ficando o bimestre inteiro sem o material devido à grande demanda.

A partir da reflexividade das práticas espera-se as mudanças sociais. Por mais que as práticas dos profissionais da educação já tenham sido ressignificadas e recontextualizadas com a convivência com alunos com deficiência, ainda há questões estruturais e pedagógicas que limitam transformações mais evidentes e significativas. Vimos através desta pesquisa que nem todos os estudantes entendem que a inclusão faz parte de um projeto democrático e necessário, o que reforça a necessidade de intervenções nesse projeto de inclusão nas escolas.

Enfatiza-se a importância de um trabalho de mãos dadas com a pedagogia crítica nos espaços de aprendizagem, pois é nessa concepção que poderemos constituir relações menos assimétricas de poder, redigindo uma história de menos opressão, com propostas mais democráticas.

Como minhas últimas palavras nesta tese, quero destacar a importância de convidar os alunos surdos e os alunos cegos para se manifestarem sobre sua inclusão social e escolar. Os alunos cegos e as alunas surdas participantes desta pesquisa mostraram que têm muito a dizer sobre seus processos de ensino e aprendizagem de uma LE, e que vários fatores devem ser tornados relevantes para que esse processo seja exitoso. Pierre destacou a necessidade de ter atenção e o material em braile nas aulas; Ian se mostrou totalmente satisfeito no ambiente de aprendizagem, mas através de suas respostas pudemos inferir sua necessidade de interação com os colegas na sala de aula; Nara e Alba argumentaram sobre as metodologias adequadas no ensino de inglês para surdos; e Heloísa se mostrou favorável ao ensino em uma escola bilíngue (Libras e português escrito). Essas são algumas das colocações e inferências a partir do que foi dito pelos alunos. Um diálogo a partir das principais vozes que devem nortear uma educação inclusiva permitirá gerar mudanças nas práticas discursivas e sociais, pautando o ensino em uma democracia que rompe com aspectos de discriminação, tanto nas práticas pedagógicas, quanto nas interações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada** - Ensino de línguas e comunicação. Campina, SP. Pontes editores e Arte Língua, 3ª edição, 2009.
- ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização e pessoas com surdez**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza, Universidade Federal do Ceará. Vol. 4, 2010.
- ARRUDA, A. Modernidade & cia: repertórios de mudança. *In*: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 103-127.
- BABOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: DUARTE, M. F.; Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: TONETTO, L. M. Coleção Pesquisa Qualitativa coordenada por FLICK, U. Porto Alegre. Artmed, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: LAHUD, M; VIEIRA, Y. F. 13ª ed. São Paulo: Hucitec editora, 2002.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução: BERNARDINI, A. F. *et al.* 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH (orgs.). **Textos em representações sociais**. 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 229-257.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: GUARESCHI, Pedrinho A. 7ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BHABHA, H. K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. *In*: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (org.). **Pós-Modernismo e política**. Editora Rocco: Rio de Janeiro, 1992.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- BENVENISTE, E. **Problemas e Linguística Geral I**. Tradução: NOVAK, M. G; NERI, M. L. Revisão: SALUM, I. N. 5ª Ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 7.853 /1989** - dispõe sobre o apoio às PPDs, e à sua integração social, no que se refere à saúde - promoção de ações preventivas - criação de rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação - acessibilidade aos serviços - atendimento domiciliar de saúde ao Deficiente grave - desenvolvidos com a participação da sociedade, 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 3.298/99** - observância do arcabouço legal específico, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19/12/2000** - Data de publicação no D.O.U. 20/12/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, 2007b. Disponível em:

<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf> Último acesso em 03/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. 2011/2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação – CNE, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Último acesso em 14/01/2021.

BRASIL. **Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: decreto legislativo nº 186/2008. Decreto nº 6.949/2009. 4ª Edição Revisada e Atualizada, Brasília, 2011a.

BRASIL. **Manual de Redação: Mídia Inclusiva**. Assembleia Legislativa, Rio Grande do Sul- Porto Alegre, 2011b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611 de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011c.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Câmara dos Deputados. 2015.

BRASIL. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº9.394/1996. Brasília- Senado Federal. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2ª reimpressão. 2007.

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

COURA, F. A. Biletramento, Letramento Crítico e Ensino de Língua Inglesa para alunos surdos. *In*: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (orgs.). **Educação inclusiva**: ensino e formação de professor de língua. Pontes Editores: Campinas, SP, 2019. p. 125-148.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: ROSA, M. R. Revisão: SILVA, D. 3ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. *In*: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 39-60.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A Identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução: ORTH, L. M. E. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: A crítica Feminista. Série Anis. **Letras Livres**. 2003. p. 1-8

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *In*: DINIZ, D.; SANTOS, W. (orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Editora UnB. 2010, p. 97-116.

DINIZ, D.; SANTOS, W. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. *In*: DINIZ, D.; SANTOS, W. (orgs.) **Deficiência e Discriminação**. Editora UnB. 2010, p. 9-17.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento**. Brasília: SEEDF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas 01 de Brasília**. Triênio 2017-2019. 2018b.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas 02 de Brasília**. Triênio 2017-2019. 2018c.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas do Gama**. Triênio 2017-2019. 2018d.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas de Planaltina**. Triênio 2017-2019. 2018e.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)**. Secretaria de Educação, Governo do Distrito Federal, Brasília - DF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar 2019**. GDF- Secretaria de Estado de Educação. Unidades Escolares por oferta da etapa/modalidade de ensino, segundo Região Administrativa e localização. 2019b.

DORTA, J. V.; SILVA, I. R. Língua(s) e mediação tecnológica: apresentação de um projeto de ensino de português para surdos em um programa bilíngue. *In*: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (orgs.). **Educação inclusiva: ensino e formação de professor de língua**. Pontes Editores: Campinas, SP, 2019. P. 199-216.

DUVEEN, G. Introdução - O poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução do inglês: GUARESCHI, P. A. 11ª Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2015. p. 7-28.

FABRÍCIO, B. F. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e decolonialidade. *In*: ZOLIN-VESZ, F. (org.). **Linguagens e decolonialidades: Práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo**. Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003a.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. *In*: WODAK, R.; MEYER, Michael (compiladores). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Traducción del inglés: AÚZ, T. F.; EGUIBAR, B. Barcelona, España. Editorial Gedisa, S.A. 1. Ed. 2003b. p. 179-203.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: MAGALHÃES, I. 2ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016 [1992].

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH (orgs.). **Textos em representações sociais**. 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 31-59.

FIGUEIRA, M. M. A. Assistência fisioterápica à criança com cegueira congênita. *In*: PASCHOAL, C. L. L. (org.). **Instituto Benjamin Constant Conversando com o autor** – 2013. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 83-103.

FIGUEIREDO, R. M. É.; KATO, O. M. Alternativas no ensino para pessoas cegas: implicações educacionais. *In*: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (orgs.). **Educação inclusiva: ensino e formação de professor de língua**. Pontes Editores: Campinas, SP, 2019. p. 75- 90.

FILGUEIRAS L. M. Avanços e retrocessos: afinal, como caminha a inclusão? 2002 a 2013: o que aconteceu nesses 10 anos? *In: PASCHOAL, C. L. L. (Org.) Instituto Benjamin Constant Conversando com o autor* – 2013. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 13-37.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: COSTA, D. S. R. C. São Paulo. Artmed Editora, 2009a.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: COSTA, J. E. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONSECA, R. T. M. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. *In: FERRAZ, C. V. et al. (coords.). Manual dos direitos da pessoa com deficiência*. São Paulo: Saraiva. 2012. p. 19-29.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: SAMPAIO, L. F. A. 22ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2ª Ed. 2008. p. 7-25.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. *In: FÁVERO, O; FERREIRA, W. (orgs.). Tornar a educação inclusiva*. UNESCO, Brasília, 2009, p. 25-54.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994[1987]. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Último acesso em 24/01/2021.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. 1ª Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e sala de recursos: análise crítica de um modelo. *In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs.). O professor e a Educação inclusiva: Formação, prática e lugares*. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 247-266.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial. Vol. 7. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIROUX, HENRY. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução: BIAGGIO, A. M. B. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 1986.

GIROUX, HENRY. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução: ZIBAS, Dagmar M. L. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, HENRY A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: BUENO, D. Artmed Editora S.A. Porto Alegre, SP. 1997.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15- 35.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 4ª edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 66-84.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, T. T. LOURO, G. L. 11ª Ed. DP&A, 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **As introduction to funcional grammar**. 3ª Ed. Londres, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: CIPOLLA, M. B. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

JESUS, D. M.; COELHO, J. M. M. Tornando-se professores de língua estrangeira para alunos surdos: narrativas de discentes sobre estágio supervisionado. *In: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (orgs.). Educação inclusiva: ensino e formação de professor de língua*. Pontes Editores: Campinas, SP, 2019. p. 109-124.

JODELET, D. O encontro dos saberes. *In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (orgs.). As representações sociais em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. *In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). Textos em representações sociais*. 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 63-88.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: NETZ, S. R. REVISÃO: LEVACOV, M. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LACERDA, C.; POLETTI, J. A escola inclusiva para surdos: a inclusão singular do intérprete de língua de sinais. *In: FÁVERO, O; FERREIRA, W. (orgs.). Tornar a educação inclusiva*. UNESCO, Brasília, 2009, p. 159-176.

LAKOFF, G. e M. JOHNSON. **Metáforas da vida cotidiana** (coord. trad. Maria Sophia Zanotto). Campinas/São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002 [1980].

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2009.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: Um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. *In:* ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** 7ª Ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MARCUSCHI, L. A. Repetição. *In:* JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil.** Editora Unicamp, SP, 2006.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente.** Tradução: MAGRI FILHO, H. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. Ética na Teoria das Representações Sociais. *In:* JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 80-102.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública.** Manaus: Edua, 2013.

MAZZOTI, A.J.A. A abordagem estrutural das Representações Sociais. *In:* **Revista Psicologia da Educação.** São Paulo, 14/15, 1º e 2º semestres de 2002, p. 17-37. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913/22130> Último acesso em: 18/11/2018.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. O Plano Nacional de Educação e a formação docente inclusiva: entre diálogos e dialéticas. *In:* JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (orgs.). **Educação inclusiva: ensino e formação de professor de língua.** Pontes Editores: Campinas, SP, 2019. p. 39-58.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, 2012. p. 635-655.

MELLO D.; VIAN JR. “Como vocês podem ver...”: (Re)pensando o uso da linguagem no cenário da inclusão. *In:* JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (orgs.). **Educação inclusiva: ensino e formação de professor de língua.** Pontes Editores: Campinas, SP, 2019. p. 39-74.

MEYER, M. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación delos enfoques relacionados en el ACD. *In:* WODAK, R.; MEYER, M. (compiladores). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso.** Traducción: AÚZ, T. F.; EGUIBAR, B. Barcelona, España. Editorial Gedisa, S.A. 1. Ed. 2003. p. 35-59.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução: OLIVEIRA, S. R. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. Traducción: JAWERBAUM, S.; BARBA, J. Editorial Gedisa, S.A. Primera ed. Barcelona, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e Identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: GUARESCHI, P. A. 11ª Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na escola especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. S. F. Introdução à orientação e mobilidade para cegos deficientes múltiplos: utilizando jogos e histórias. *In*: PASCHOAL, C. L. L. (org.). **Instituto Benjamin Constant Conversando com o autor – 2013**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 38-54.

ONU. **Convenção nº 111: Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão**- Organização Internacional do Trabalho. Decreto nº 62.150 de 19/01/68.

ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. New York, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Último acesso em 04/03/2021

ONU. **Normas sobre equiparação de oportunidades** – Resolução nº 48/96 de 20/12/93.

ONU. **Convenção Interamericana. Convenção de Guatemala retificada pelo Decreto nº 3.956 de 08/10/2001**. Para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.

ONU. **Declaração de Madri**. 2002. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#madrid> Último acesso em 04/03/2021

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 2007.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FLOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 116-136.

PARDO, M. L. Latin-American discourse studies: state of the art and new perspective. **Journal of Multicultural Discourses**. 2010. p. 183-192.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizando. *In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 89-112.*

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teoria da Educação de Estudos Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras – Libras na Modalidade a Distância, 2009.

PRIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** 7ª edição. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.*

QUADROS, R. M. O ‘BI’ em bilingüismo na educação de surdos. *In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2ª Ed. 2008. p. 27-37.*

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** (Org.): CLÍMACO, D. A. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial. 1ª Ed. 2ª reimpressão, 2011. p. 147-168.*

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa.** Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2016.

RESENDE, V. M. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. *In: RESENDE, V. M. (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.*

REVUZ, C. A língua estrangeira entre um desejo de lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.*

RIOS, R. R. **Direito da antidiscriminação e discriminação por deficiência.** *In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (orgs.). **Deficiência e Discriminação.** Editora UnB. 2010. p. 73-96.*

ROCHA, TB; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *In: DÍAZ, F. et al (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-38.*

ROMERO, T.R.S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. *In: CELANI, M.A.A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês.** 1ª Ed. Campinas, Mercado de Letras. 2010. p 141- 172.*

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. C; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza, Universidade Federal do Ceará. Vol. 1, 2010.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, R. S. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. *In*: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2ª Ed. 2008. p. 51-64.

SANTOS, W. **Deficiência, Desigualdade e Assistência Social: O Brasil e o Debate Internacional**. *In*: DINIZ, D.; SANTOS, S. (org.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília. Letras Livres. Editora UnB. 2010. p. 117-142.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. 1ª Ed. 1995. Disponível em: https://rparquitectos.weebly.com/uploads/2/6/6/9/266950/jose_saramago_-_ensaio_sobre_a_cegueira.pdf Último acesso em: 05/01/2021.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. *In*: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilingüismo** Porto Alegre: Mediação, 2ª Ed. 2008. p. 39-50.

SILVA, T. T. S. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org). **Identidade e Diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, V. **A política da diferença: Educadores Intelectuais Surdos em Perspectivas**. Florianópolis: Publicações do IF- SC, 2011.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2005. p. 7-30.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: Os ouvintes no mundo dos surdos. *In*: **Estilos da clínica**. Vol.5 n.9. São Paulo, 2000. p. 32-51.

SOUSA, R. O. **Ensino de Espanhol para surdos/surdas na perspectiva do letramento crítico: inclusão social e questões pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, 2017.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª Ed. Vol. 4. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. 1994.

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VALSINER, J. Hierarquias de signos: Representação social no seu contexto dinâmico. *In:* JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 29-58.

VAN DIJK, T. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. *In:* WODAK, Ruth; MEYER (compiladores), Michael. **Métodos de Análisis Crítico del Discurso.** Traducción: AÚZ, T. F.; EGUIBAR, B. Barcelona, España. Editorial Gedisa, S.A. 1. Ed. 2003. p. 143-178.

VAN DIJK, T. **Discurso e Poder.** Tradução: HOFFNAGEL, K. F. *et al.* 2ª. Ed. São Paulo. Contexto, 2015.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. *In:* PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice:** new tools for critical discourse analysis. New York. Oxford University Press. 2008.

VIANNA, P. M. M.; D'ÁVILA, M. M.; RAMOS, M. I. B. **Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais:** o aluno com deficiência auditiva. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. *In:* DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução: NETZ, S. R. Revisão: LEVACOV, M. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 50-90.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. *In:* WODAK, R.; MEYER, M. (compiladores). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso.** Traducción: AÚZ, T. F.; EGUIBAR, B. Barcelona, España. Editorial Gedisa, S.A. 1ª Ed. 2003. p. 17-33.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença-** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Diálogos abordando a inclusão de alunos com deficiência(s) em escolas de línguas: discursos e representações sociais no bojo de segregações e/ou transformações.

Pesquisador: JULIANA ARAUJO RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85267318.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.685.368

Apresentação do Projeto:

O Projeto Diálogos abordando a inclusão de alunos com deficiência(s) em escolas de línguas: discursos e representações sociais no bojo de segregações e/ou transformações busca compreender como se dão os processos de inclusão (e exclusão) de estudantes com deficiências no ensino de línguas, por meio de grupos focais com todos os envolvidos em turmas de quatro escolas públicas de ensino de línguas do dF.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, por meio de técnicas qualitativas, as representações sociais acerca do estudante de línguas com deficiência e os processos de inclusão/exclusão, conforme espelhados nas concepções e discursos acerca dos estudantes e de seu processo de ensino-aprendizagem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos envolvem principalmente a necessidade de mediar potenciais conflitos durante os grupos focais, sendo responsabilidade ética da pesquisadora principal levar em conta as contradições

inerentes à dinâmica institucional e garantir o espaço de fala e o bem-estar dos participantes, principalmente os mais vulneráveis.

Os benefícios envolvem uma maior compreensão de um fenômeno ainda pouco explorado na área (representações acerca de estudantes com deficiências no ensino de línguas) e suas implicações para as práticas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto está claro e os documentos necessários foram apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram devidamente apresentados. Pendências anteriores foram sanadas e foi apresentada uma carta com respostas às pendências.

Recomendações:

As respostas às pendências foram consideradas satisfatórias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A conclusão é pela aprovação do Projeto por este Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1077842.pdf	10/05/2018 14:56:46		Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.pdf	10/05/2018 14:54:04	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	TCLE.pdf	10/05/2018 14:53:03	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_tese_Juliana.pdf	10/05/2018 14:42:15	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	Termo_de_Assentimento.pdf	10/05/2018 13:33:59	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	Curriculo_Orientadora.pdf	26/02/2018 15:54:43	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito

Outros	Curriculo_Juliana.pdf	26/02/2018 15:53:59	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	26/02/2018 15:52:05	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	CIL_PLANALTINA.pdf	26/02/2018 15:48:57	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	CIL_TAGUATINGA.pdf	26/02/2018 15:47:47	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	CIL_PARANOA.pdf	26/02/2018 15:47:04	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	CIL_2_BRASILIA.pdf	26/02/2018 15:45:56	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_responsaveis.pdf	26/02/2018	JULIANA ARAUJO	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 2.685.368

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	15:43:39	RIBEIRO	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_etica.pdf	26/02/2018 15:42:55	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	26/02/2018 15:40:31	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/02/2018 15:32:11	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/02/2018 21:28:01	JULIANA ARAUJO RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 30 de Maio de 2018

Assinado por:**Érica Quinaglia Silva**

()

ANEXO B**EM MÍDIA**

Nome completo da autora: Juliana Araújo Ribeiro

Título da tese: Discurso sobre a inclusão em escolas de línguas: o protagonismo dos alunos surdos e dos alunos cegos

Nome do curso: Doutorado em Linguística

Data da defesa: 23/02/2021

Orientadora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

ANEXO B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS (COMPLETAS) E INTERAÇÕES COMPLETAS DOS EXCERTOS USADOS NA TESE

Entrevista com a aluna Alba (surda) CIL 01 de Brasília

P: Você gostaria que na sala estudassem ouvintes e surdos, ou só surdos?

A: Na sala com ouvinte o surdo não aprende melhor. Metodologia. O surdo tem dificuldade, para adaptar para o surdo é mais fácil para ele aprender melhor uma sala exclusiva. Palavra? Palavra? Não entendi. É mais fácil para adaptar.

P: Você tem dificuldades com o português?

A: Não tenho dificuldades com o português, só algumas palavras. Precisa ler muito para ajudar a escrever melhor.

P: Como você se comunica com sua mãe?

A: Eu me comunico de forma oral com minha mãe. Ela compreende quando eu falo devagar, rápido ela não entende, pede pra falar devagar

P: Por que você estuda inglês?

A: Estudo inglês para aprender a escrever, mas preciso treinar muito, se não treinar fica difícil para aprender pouco a pouco.

P: Você gosta de inglês?

A: Gosto de inglês. Se um surdo vir de outro país, como vou me comunicar com ele? Escrever.

P: Você fez faculdade?

A: Sim, Pedagogia na WXT . Lá tinha intérprete. Porque o professor fala rápido, vira de costas. No 1º ano não tinha intérprete, não aprende nada. O 1º ano na Escola Classe N e o 3º ano Ensino Médio na CB.

P: Minha mãe não aceitava, não deixava eu ter amigos surdos, ela acha que surdo me atrapalha, que surdo não aprende.

A: Na faculdade eu disse que queria um intérprete, pois tinha direito, lá eu aprendi muito e minha mãe entendeu. No Ceal não podia falar em Libras, agora pode.

P: Com quantos anos você aprendeu Libras?

A: Com 8 anos aprendi Libras com surdos para me comunicar com eles. Antes minha mãe não permitia que eu me comunicasse em Libras, só podia oralizar.

P: Você prefere se comunicar em Libras?

A: Libras me ajuda muito, pois o surdo não ouve, não entende tudo que é oralizado.

Na escola tive uma professora que queria que eu falasse inglês, mas eu só falo português. Impossível! (Indignada)

P: Como é o ensino de inglês aqui no CIL?

A: O ensino de inglês no Cil é melhor que na escola, lá a professora falava e eu não entendia (fez expressão de não entender). No Cil o professor ensina a frase para depois explicar o que é verbo. Na escola não entendia nada. O professor do Cil explica, depois escreve.

P: Você tem amigos ouvintes?

A: Quando estudava com ouvintes tinha amigos ouvintes, mas sumiram. É a vida! Surdo não, é um grupo pequeno, uma minoria, é mais fácil ver surdo, quando se encontram se cumprimentam.

P: Você tem amigos surdos?

São poucos amigos surdos, tenho pouco contato com surdos, conversa e vai embora.

P: Pra você o que é inclusão?

N: Precisa de intérprete pra poder ter a inclusão, faz falta um intérprete, a presença de um intérprete pra ter uma inclusão com os alunos ouvintes e também com o professor.

P: Como é a inclusão na sua escola regular? É boa?

N: É mais ou menos. O professor fica em pé falando e a intérprete fica em pé, um do lado do outro.

I: Você acha que é difícil acompanhar um do lado do outro?

N: O português é muito difícil acompanhar a velocidade da aula e o que o intérprete está interpretando o que o professor está falando. Pra mim é difícil acompanhar as duas coisas acontecendo, o professor falando e o intérprete ao lado. É um pouco difícil de acompanhar, o intérprete é muito rápido, eu não consigo entender.

P: Qual a matéria que você mais gosta?

N: Inglês, eu só gosto de estudar inglês, porque é mais fácil.

P: E aqui no Cil, como é a inclusão?

N: É melhor. Porque sempre tem uma diferença de nível entre o surdo e o ouvinte e aqui é melhor porque tem as salas separadas, é mais fácil acompanhar. É mais devagar, é mais visual, o professor também explica mais devagar. Tudo isso é mais fácil, é só de alunos surdos com uma metodologia específica.

P: Então você acha melhor?

N: Sim, melhor.

P: Não seria melhor estudar com ouvinte?

N: Não, porque é diferente a velocidade de aprender, aí fica muito confuso. O ouvinte é mais oral, é mais rápido. O surdo não tem a parte oral, fica perdendo tempo na sala. Então fica muito mais difícil ficar acompanhando o oral. Então é melhor só com alunos surdos, sala específica para surdos.

P: Como o ensino aqui pode melhorar?

N: Precisa ampliar as vagas para os surdos. Precisa ter a opção de estudar alemão, também francês, também espanhol, porque agora só o inglês tem turma. Eu queria que tivesse também no francês, no espanhol e no alemão, os surdos querem, mas não tem professor das outras línguas, só do inglês, isso precisa melhorar. E também um professor intérprete pra acompanhar os surdos. Atualmente a única língua é o inglês, e os surdos querem mais, querem o alemão, querem aprender as outras línguas.

P: Há mais surdos na sua família?

N: Todos são ouvintes, eu sou a única surda.

P: Você nasceu surda? Como ficou surda?

N: Antes eu era ouvinte. Tive otite nos dois ouvidos quando eu tinha cinco anos.

I: Você fez implante? Você tem implante coclear?

N: Eu aprendi a oralizar, a ler lábios. Fiz implante coclear aos nove anos, em 2009. Usei dois anos o aparelho. Foi uma surpresa, eu não esperava perder a audição. Eu gostava de ouvir músicas.

P: Você ouve um pouco?

N: Com o ouvido direito consigo escutar um pouquinho.

P: mas se a gente falar rápido você não entende?

N: Não, muito pouco. Cansa muito.

P: É melhor libras?

N: Eu gosto de me comunicar das duas maneiras, leio lábios e uso libras. Os dois são apoio pra eu conseguir entender.

P: Então você é oralizada?

N: Muito pouco, é mais difícil a comunicação. Eu fiz um curso no CEAL. Eu morava em São Paulo.

P: Com quantos anos você veio pra Brasília?

N: Com nove anos.

P: Depois do implante?

N: Eu fiz a cirurgia lá. Mas a do direito não deu certo. Fiz a cirurgia do implante em São Paulo, só depois vim pra Brasília.

P: Com quantos anos você começou a aprender libras?

N: Com 11 anos.

P: Você ainda continua estudando língua de sinais?

N: Sim.

P: Onde?

N: Na escola e no CEF 01. Na escola bilíngue. Eu sei pouco de libras. Por isso eu gosto de ver e também sinal porque eu consigo entender mais fácil.

P: Como você se comunica com a família?

N: Com a mãe, com sinais, ela sabe um pouco, mas meu pai não sabe nada.

P: Sua mãe estuda libras?

N: Ela fez um curso de libras.

I: Sua mãe continua estudando libras?

N: Eu que vou ensinando pra ela.

P: E como é a comunicação com o pai?

N: É por escrito. O português escrito porque ele não fala nada de libras. Ele precisa aprender, mas pra ele é muito difícil.

P: E com os amigos ouvintes, como é a comunicação?

N: É difícil a comunicação, é pequena. Eu me comunico, mas é pouco.

I: Os amigos ouvintes sabem um pouquinho os sinais?

N: Um pouquinho.

I: Se esforçam pra aprender?

P: Eles usam mímica?

N: Usam mímica também. Também pelo WhatsApp.

P: Você tem muitos amigos surdos?

N: Tenho poucos amigos surdos.

P: Você gosta de inglês. Por que você quer aprender inglês?

N: Eu quero viajar para os Estados Unidos. Eu também quero aprender a língua de sinais em inglês.

P: Você já pensa em profissão?

N: Médica. Vou estudar pra ser médica. Gostaria de estudar alemão no futuro. Tenho mais amigos surdos que querem estudar inglês aqui no CIL, precisa chamar os alunos surdos.

P: Era melhor quando tinha alunos surdos na sala? Porque agora você tá sozinha.

N: Era bem melhor, era muito mais legal.

P: Eram uns 4 surdos?

I: Eram uns 8. Era um grupo grande. A partir do momento em que a escola não se esforçou pra ter um intérprete após a aposentadoria da L, a intérprete, os alunos começaram a ir desistindo.

P: Entendi.

I: Era muito difícil, igual ela falou, eram seis alunos, mas tinham outros grupos, eram seis junto com ela. Então antes era muito mais legal porque tinha os amigos.

P: Um podia ajudar o outro né.

I: É.

N: Antes tinha outras meninas. Tinham outras quatro mulheres na turma.

Entrevista com a Heloísa (surda) Intérprete: Cíntia Professora Keila, CIL Gama

P: Quantos anos você tem?

H: 18

P: Você mora com sua mãe?

H: Sim, com a mãe.

P: E com irmãos?

H: É, mãe e irmãos. Um casal.

P: É, Jade. Quantos anos tem a Jade.

H: 16.

P: Você começou a aprender língua de sinais depois que começou a estudar.

H: Foi na escola quando comecei a estudar.

P: E português? Na escola também?

H: Só palavras soltas, comecei a aprender, aos pouquinhos, lendo. Mas o mínimo possível, não escrevia não, só desenhava e comparava com as palavras.

P: Quando você era pequena.

H: Criança né. É desenhava e comparava o desenho com a palavra né.

P: Português é difícil?

H: É difícil.

P: Qual é a matéria que você mais gosta?

H: Eu gosto de tudo. Física eu gosto. Geografia eu não gosto. História não gosto. Gosto de filosofia, química, matemática. Português, mais ou menos. Gosto de espanhol e de inglês. Biologia, mais ou menos. Não gosto de sociologia.

P: Espanhol?

H: Mais ou menos.

P: Por que você começou a estudar espanhol no Centro de Línguas?

H: Porque achei que tinha intérprete. Eu acho muito importante estudar, porque é difícil, o tempo é pouco, tudo muito corrido. Não tem intérprete, por isso eu parei.

P: Você parou por falta de um intérprete.

H: Eu entendo muito pouco a fala. Não gosto de ficar tendo de fazer leitura labial, fico nervosa. Com intérprete é muito melhor, ela explica e eu entendo.

P: Eu ia perguntar isso. Então, a Cíntia saiu e aí foi um motivo pra você sair?

H: É. Eu ia ficar sozinha? Não tinha como. Não tinha interação. Algumas palavras eu conheço, outras não. Era difícil pra mim.

P: Você e a Jade conversam em casa?

H: Sim, em casa a gente conversa.

P: Ela sabe um pouco de libras?

H: Sabe pouquinho. Mas eu falo explicando e ela entende um pouco.

P: Ah, sim. E na escola, vocês conversam? Aqui?

H: Muito pouco. Ela prefere ficar com as amigas ouvintes e eu com meus amigos surdos, porque a comunicação é melhor. Só nos encontramos às 12h.

P: A maioria dos seus amigos são surdos?

H: Tenho muitos amigos surdos.

P: Tem amigo ouvinte?

H: Mais ou menos, um pouco. Só de se encontrar e falar “oi”. A conversa é mínima com os amigos ouvintes.

P: Você gosta de sair pra festas?

H: Amo! (Risos)

P: Gosta de dançar?

H: Amo dançar! (Risos)

P: Eu não sei se é verdade, mas me disseram que os surdos não gostam muito de música. Não de dançar, mas interpretar música.

H: Eu gosto. Acho lindo!

P: Eu vou aprender libras pra quando eu voltar para o CIL você voltar também para terminar o seu curso.

H: Sim. Eu ensinava pra ela. (Ela diz para a intérprete)

P: Sim, verdade, muito! Eu gosto muito de libras.

H: Tem surdo que ensina libras, eu estava ensinando uma amiga, mas ela parou de estudar.

P: O que era mais difícil no espanhol?

H: A gramática é muito difícil. E também fala muitas palavras diferentes que eu não entendo. Eu fico atrasada em relação aos outros alunos.

P: Sim. Além do intérprete, o que mais falta na aula para que você aprenda melhor na aula de espanhol?

H: Só o intérprete mesmo que falta.

P: Sim. Você conversa muito com sua mãe?

H: Muito, muito. Sempre.

P: Em libras?

H: Libras é muito pouco. Mas minha mãe fala e eu entendo.

P: Vocês se comunicam com gestos só de vocês duas.

P: Desde pequena?

INT: Cresceu se comunicando normal com a mãe, né? O surdo, ele entende, é, por exemplo, eu olho pra Heloisa, às vezes, uma, um, uma mudança de olhar, eu já entendo o que ela quer, então com uma mãe, isso é muito mais forte. Olhou, você já sabe o que ela quer, pela expressão. Mudou o olhar você já entende. O surdo tem muito isso. E eu tenho isso com o surdo, um feeling de comunicação. Eu olho pra ele, às ele não quer que a pessoa do outro lado saiba o que a gente tá f..., o que ele quer me dizer, e aí eu entendo sem ele nem fazer o sinal. Entendeu? Existe muito isso com o surdo. Igual com a mãe, a comunicação com a mãe é assim. Às vezes um olhar a gente já sabe o que ele tá querendo, que você saia um pouquinho pra eu poder falar com ele, entendeu?

P: Entendi.

INT: E você, realmente, você só vai aprender a se comunicar com o surdo quando você descobrir isso. Porque a comunicação com o surdo é olho no olho. Se ele não estiver entendendo você sabe que ele não tá entendendo só pelo olhar dele.

P: Sim.

INT: Então é muito isso, e tem gente que não tem esse olhar. Interpreta como se estivesse interpretando pro mundo, e não é, está interpretando pra um surdo. É olhando o olho, se a comunicação estiver errada você percebe.

P: Entendi.

INT: A leitura labial dela é muito pouca, então pra ela é melhor libras.

P: Quando você aprendeu libras na escola tudo mudou. Se chegar intérprete no CIL, você volta?

H: Não sei, agora não sei.

P: Não tem vontade de terminar o curso? Falta tão pouco pra acabar.

H: Eu tenho vontade.

P: Gosta de inglês?

H: Gosto um pouco. Espanhol é um pouco melhor.

P: Você gosta das exatas? Matemática, física, gosta? De números.

H: Gosto. Só física que eu acho muito difícil. E biologia. Porque biologia tem umas palavras muito difíceis. Eu preciso estudar muito biologia porque não conheço o significado das palavras. As palavras são grandes e difíceis. Não tem sinal de algumas delas.

P: Na aula de espanhol você gostaria de ter mais interação com os colegas.

H: Claro que sim!

P: Faria toda a diferença.

H: Com certeza!

P: A professora forma grupos na aula de espanhol?

H: Não, seria melhor.

P: Faria diferença você estudar só com surdos e o intérprete? Seria melhor ou não em uma sala comum e com intérprete?

H: Eu preferia uma escola bilíngue só para os surdos. Seria importante para mim. É a nossa língua. Não gosto da inclusão. Eu estudo aqui porque não tem escola bilíngue. A inclusão atrapalha muito.

P: Pela falta de comunicação né?

H: É, falta comunicação. O professor fica falando e eu tenho que ficar olhando para o professor e para o intérprete e isso atrapalha muito. Não é nossa língua própria, não estamos focados na língua de sinais. Tenho que prestar atenção na fala e na língua de sinais ao mesmo tempo. Seria melhor escola bilíngue.

P: Sim. Quando você estudava com a Khetllen no espanhol...

H: Amava estudar com ela! Tinha muita comunicação. A gente era muito amiga. Com a língua de sinais, o que uma não conhecia ensinava para a outra.

P: E lembro que vocês usavam o celular.

H: Para procurar palavras, significados.

INT: O celular para o surdo é uma ferramenta muito importante. É tanto que eu tô tentando, já comecei a organizar uma sala de aula online porque como o português é muito difícil pra eles, não teria só o tempo de sala de aula. Eu quero montar uma plataforma pra eles fazerem atividades além da escola, porque eles podem fazer com o celular.

P: Sim.

INT: E eles gostam muito da tecnologia.

P: Você gosta muito de usar o celular, né?

H: Dicionário, pesquisa. Eu aprendo muitas palavras usando o celular.

P: Sim. Aqui tem algum surdo na sua sala?

H: Sim.

P: E é a pessoa com quem você mais conversa?

H: Sim, me comunico muito com eles na sala.

P: Aqui no CG, você conversa com colegas que são ouvintes?

H: Tem, muito pouco.

P: Mais que lá no CIL?

H: os dois são bons. Lá era bom, só que aqui tem surdo e lá não.

P: Eu percebi que lá, com a Cida, você ficava muito mais alegre que quando ela não estava, e você conversava muito com ela na aula da Keila. Foi uma aula só, mas eu percebi.

INT: Verdade, porque ela tinha com quem se comunicar. O surdo quando tem com quem se comunicar ele fica bem em qualquer ambiente. Agora se ele não tiver, ele vai se sentir desprezado, né. Ficar sozinho... É tanto, que quando eu saí, ela veio conversar comigo e falou que estava se sentindo desprezada lá, sozinha, que não tinha comunicação, que ia parar de estudar. Aí eu expliquei pra ela que não parasse, que ela trancasse a matrícula, né. Depois ela pode voltar, não é?

P: É.

INT: E ela quer trabalhar, ela quer procurar estágio. É um dos motivos de ela ter trancado também. Ela disse que eu vou ajudar a encontrar um estágio pra ela. (Risos). Eu vou ajudar sim. A gente procura.

H: Eu quero alguma coisa no GDF mesmo.

INT: Tipo, num teve aquele programa “Jovens candangos”? Eu consegui incluir uma aluna lá do CIL. Uma menina que está até estudando a noite. Mas ela tem audição.

P: Ela é DA.

INT: É. Só perda de um lado. Eu passei os dados direitinho pra mãe dela, ela foi no tempo certo, fez a inscrição e conseguiu ir trabalhar.

Entrevista com Ian (cego) Professora Beatriz CIL 02 de Brasília

P: Tudo bom Ian?

I: Tudo.

P: Você está com quantos anos?

I: 13.

P: Ian, você já nasceu cego ou ficou cego depois?

I: Sou cego de nascença.

P: Você sabe por que? Sua mãe já te falou se foi um problema genético.

I: Não me falou, mas quando eu fui no médico e o médico viu que eu já estava com deficiência, mas eu não sei muito bem não.

P: Entendi. Mas você aprendeu braile desde pequeno, desde quando foi pra escola né?

I: Desde quando eu fui pra escola fui alfabetizado em braile.

P: Entendi. E você depois resolveu fazer inglês.

I: Sim. Eu tinha 11 pra 12 anos.

P: Você gosta de inglês?

I: Adoro.

P: Eu percebo. Você gosta muito de participar das aulas. Não gosta?

I: Sim.

P: A sua mãe que te traz todos os dias?

I: Sim. Um dia foi meu pai ou minha irmã.

P: Entendi. Você se sente bem na sala de aula de inglês?

I: Me sinto.

P: Sim? E com os colegas? O que você acha da sua relação com os colegas e com a professora?

I: Boa.

P: Você tem alguém que você gosta mais, se identifica na sala de aula?

I: Na sala de aula do Cil ou da escola?

P: Primeiro do Cil, depois a gente vai pra escola.

I: Sim, a teacher.

P: A teacher. E lá na escola em que você estuda?

I: Todos os teachers também.

P: Também? E tem algum amigo?

I: Tenho.

P: Que conversa com você?

I: Tenho, tenho.

P: Você tem um melhor amigo?

I: Tenho.

P: E vocês conversam sobre o que?

I: Um monte de coisas, às vezes eu só chamo ele. A gente nem conversa muito bem, mas...

P: Porque tem que estudar né! Se conversar muito a professora briga né! (risos)

I: É (risos).

P: O que é preciso para que as pessoas se sintam bem em sala de aula?

I: (Pensa um pouco) Não sei explicar muito bem não.

P: E pra aprender, o que que é preciso? Pra que todo mundo aprenda na sala de aula.

I: Muita concentração.

P: É? E você é concentrado?

I: A cabeça boa igual a minha.

P: Igual a sua?

I: Arram.

P: Eita menino modesto! (risos) Tem que ter a concentração. Aqui no Centro de línguas tem a conversa, mas eu acho que lá na escola deve ter mais ainda né?

I: É.

P: Porque tem mais aluno né?

I: É.

P: Atrapalha você, aqui no Centro de línguas a questão da conversa dos colegas?

I: Não me atrapalha, eu fico de boa.

P: Ah! Porque você é muito concentrado. Você sabe o que que é inclusão?

I: Inclusão?

P: É. O que seria essa palavra? Incluir.

I: Seria uma pessoa que seja com deficiências auditivas, intelectuais, visuais, todos os especiais.

P: Aí o que que acontece com todos esses especiais?

I: Aí a gente luta. Só não é lutar tipo assim, combate não. (risos)

P: Humm. Mas por exemplo, você acha que se tivesse uma sala de aula aqui só para os alunos cegos, outra só para os alunos surdos, seria melhor?

I: Cegos e surdos?

P: Separados. E isso seria melhor pra você ou não? Ou estudar com os alunos que não têm deficiência?

I: Eu acho isso bom também.

P: Você tem amigos cegos?

I: Sim, só que eles estudam todos em turmas diferentes. Uma que estuda no mesmo turno que eu, só que no 9º ano.

P: Ah, tá. E vocês conversam?

I: A gente conversa pouco.

P: Entendi. Você faz alguma atividade fora do Cil? Alguma atividade diferenciada?

I: Eu faço aula de complementação. Aulas na escola da minha mãe né.

P: Aulas complementares? O que tem lá.

I: Orientação e mobilidade pra ensinar o pessoal a usar bengala.

P: Sua mãe trabalha com...

I: trabalha com isso.

P: Ela trabalha com isso? Ela é professora?

I: Arram. Lá.

P: Legal. Na sala de aula você acha que tem um ambiente de respeito, todo mundo se respeita, aqui no Centro de línguas.

I: Ah, tem alguns né, que ficam conversando, isso é uma falta de respeito. Quando alguém está batendo em alguém, isso aí é uma falta de respeito.

P: Sim. Você acredita que é possível oferecer igualdade de oportunidades e condições para os alunos com deficiência na escola?

I: Sim.

P: Sim? Você tem algum tipo de dificuldade na sala de aula, aqui, estudando inglês?

I: Não, dificuldade eu não tenho não, só tenho o problema da visão mesmo.

P: Entendi. Você estando com seu livro e prestando atenção já é o suficiente?

I: É.

P: Você acompanha direitinho com o livro.

I: Sim acompanho, só que às vezes eu fico meio perdido.

P: Sim, e quando você fica perdido?

I: Aí eu falo, professora, qual é a página mesmo?

P: É verdade, eu vejo que você sempre está preocupado, pede pra professora voltar e você tá certo. Eu conversando com outro aluno e ele disse que nas aulas de Educação Física ele não era incluído e isso incomodava ele, e esse ano o professor inclui e que nas aulas de matemática ele tem muita dificuldade, porque é muito visual, o professor não tá preparado (pra inclusão do aluno cego) e finge que ele nem tá na sala de aula. Você tem algo parecido na escola ou não?

I: Tenho um pouco de dificuldade em matemática.

P: Por outro motivo, porque o professor não atende ou porque é difícil mesmo?

I: Porque é difícil mesmo. Algumas coisas. Mas equação, equação é fácil demais.

P: E Educação física?

I: O professor atende e eu não tenho nenhuma dificuldade.

P: Você pratica atividade física?

I: pratico, futebol.

P: Que legal! Aí tem alguém que fica com você?

I: Arram.

P: E você gosta de futebol?

I: Gosto, adoro.

P: E você gosta de outros esportes?

I: Sim, basquete, vôlei. Gosto de tudo, handebol, natação. Já fiz natação.

P: Sabe nadar?

I: Sei.

P: Você conhece o projeto “Ombro amigo”?

I: Não.

P: É um projeto aqui da escola, que os alunos com deficiência visual são ajudados por outros alunos. Acho que talvez porque sua mãe te traz e te leva, porque esse projeto também consiste em levar o colega pra parada de ônibus e esperar que o ônibus chegue para que ele possa ir. Você vai querer fazer outra língua estrangeira ou vai querer se aperfeiçoar no inglês? Vai fazer espanhol, francês?

I: Eu vou continuar no inglês, aí talvez, se eu terminar aqui, eu faço o espanhol.

P: Você ainda é muito novinho, mas você já pensa na faculdade, o que você quer fazer, o ainda não parou pra pensar?

I: Parei. Vou fazer direito.

P: Vai ser advogado?

I: Arram.

P: Ou vai ser juiz, promotor...

JV: Juiz, promotor...

P: Tá certo! Vai ter que estudar bastante. Tem que ser um aluno aplicado, como você já é, atento. O que está faltando na sua sala de aula de inglês para que os alunos contribuam mais, assim, com a inclusão? Com a sua inclusão. Para que você se sinta melhor ainda, mais acolhido por eles. Falta alguma coisa ou não?

I: Não.

P: Não, não falta nada.

I: Nada.

P: Tudo de bom.

I: Tudo de boa (risos).

P: E a professora, você acha que está bem a forma que ela te ensina?

I: É, eu acho que a forma que ela me ensina é uma boa ideia né.

P: Entendi. E na escola?

I: Também.

P: Já foi falado lá na sua escola sobre essa questão da inclusão?

I: Inclusão?

P: É, se teve algum projeto pra trabalhar sobre essa questão da deficiência.

I: Teve. Uma apresentação, umas coisas.

P: E aqui no Cil?

I: Não lembro não.

P: Te alguma dificuldade que você sinta, maior, por conta da deficiência visual? Eu digo, dificuldade na escola, né.

I: Não, tudo de boa.

P: Como são os livros na escola, digitalizados ou em braile?

I: Digitalizados.

P: O que você acha melhor?

I: Como assim, digitados?

P: Você usa computador?

I: Uso computador...

P: Por exemplo, se são em arquivos PDF, se o livro tem um programa em que o computador lê, fala pra você o que está escrito no livro. É assim ou não?

I: Não, é em braile o livro. É que eu pensei que era digitado.

P: Digitado em braile pra imprimir né.

I: Arram.

P: Todos os materiais você tem impressos em braile?

I: Arram.

P: De todas as disciplinas?

I: Sim. PDF? O que que é isso?

P: É um tipo de programa e você salva os documentos nesse formato. É um formato de documento, e esse formato de documento não é editável. Por exemplo, a gente digita e pode ficar corrigindo, em PDF não pode. Você já sofreu ou já presenciou algum tipo de discriminação de alguém, não só pode ser...

I: Palavrões.

P: Palavrões pra você?

I: Não.

P: Pra outros colegas.

I: Arram.

P: Quem é o seu melhor amigo na escola?

I: Michel.

P: Ele é legal?

I: legal pra caramba.

P: É?

I: E um chamado Benício.

P: Também é legal?

I: Arram.

P: Quando vocês fazem trabalho em grupo vocês fazem juntos?

I: Sim, alguns grupos às vezes.

P: Qual é a disciplina que você mais gosta?

I: Português e inglês.

Entrevista com o Pierre (cego) Professora Karen, CIL 02 de Brasília

PES: Pierre quantos anos você tem?

PIERRE: 17.

PES: Você está no Ensino Médio?

PIERRE: Estou

PES: Você nasceu cego ou só aconteceu depois?

PIERRE: Eu perdi minha visão aos 10 anos.

PES: Aos 10 anos! Então você já lia, escrevia.

PIERRE: Sim.

PES: Você teve contato com a escrita

PIERRE: Sim.

PES: E você tem memória de tudo né?

PIERRE: Sim, tenho.

PES: De cores, de forma, tudo, né?

PIERRE: Sim, sim.

PES: E o que aconteceu. Como você perdeu a visão?

PIERRE: Eu nasci com uma doença chamada glaucoma, aí eu fui perdendo aos poucos.

PES: Ah sim, parece que... sua mãe também é cega?

PIERRE: Sim.

PES: É devido ao mesmo problema? Ah, então é hereditário?

PIERRE: Sim

PES: Entendi. Eu perguntar primeiro algumas coisas relacionadas à sala de aula, depois eu vou querer assim, que você fale da sua experiência, falar o que você quiser, tá?

PIERRE: Tranquilo.

PES: O que você acha que é necessário para que todos os alunos se sintam bem em um ambiente escolar, mas principalmente na sala de aula.

PIERRE: Bom, é uma pergunta difícil pra mim, mas, creio que... (silêncio)

PES: Pra você se sentir bem na sala de aula, o que é preciso?

PIERRE: Atenção.

PES: Atenção.

PIERRE: Sim

PES: E você acha que essa atenção tem que ser do professor e dos alunos também?

PIERRE: Sim, em geral.

PES: Sim. E você acha que você tem essa devida atenção em sua sala de aula?

PIERRE: Creio que sim, é... alguns não devido, é... não... tenham contato com deficiente visual, só estão tendo agora. Creio que eles ainda estão se acostumando.

PES: Sim. O que você acha que poderia ser mudado pra que o seu processo de ensino e aprendizagem pudesse ser melhor na sala de aula.

PIERRE: Bom, pra mim tá tranquilo, é... é... também tem a sala de recursos que me ajuda, que fornece o material para mim. Mas... às vezes o atraso me deixa prejudicado, mas eu entendo que tem outros alunos pra fazer o material e só é uma professora pra... na sala de recursos.

PES: Às vezes você tem que ter mais atenção ainda em relação à sua audição em sala de aula né?

PIERRE: Sim.

PES: Na sala de aula, tanto lá na escola em que você estuda, no LS, quanto aqui, você acha que tem uma igualdade de oportunidades pra aprender?

PIERRE: É... não. Principalmente o LS, principalmente exatas, que nós estamos trabalhando agora trigonometria, é muito visual, e o professor ele não é... é... treinado e não sabe lidar com deficientes visual, então eu só escuto a aula e não aprendo praticamente nada. Porque a sala de recursos é que é preparada pra me ensinar de outra forma.

PES: Mas na sala de aula você não tem né, essa atenção.

PIERRE: Não.

PES: E na sala de espanhol?

PIERRE: Na sala de espanhol tenho atenção da professora, é... de alguns colegas também. E espanhol é mais fácil pra mim... compreender porque não é muito visual.

PES: E na sala de aula de espanhol, além do material em braile, o que mais falta para que você tenha mais autonomia e igualdade para aprender?

PIERRE: Eu acho não, igual a professora estava pensando, é... de... me passar o livro digitalizado, em pdf, é... Na aula ela passa muita coisa e eu não absorvo tudo.

PES: Arram.

PIERRE: E eu acabo esquecendo e estou tendo dificuldade na matéria atual.

PES: Sim.

PIERRE: Não estou pegando direitinho.

PES: Entendi. Você já está com esse livro digitalizado?

PIERRE: Não.

PES: Ainda não.

PIERRE: Não.

Juliana: Pra você, o que é a inclusão do aluno com deficiência?

PIERRE: Ah, pra mim é... o aluno com deficiência estar incluído, estar...

PIERRE: Apenas matriculado e ter a oportunidade de estar junto com outros alunos que não têm deficiência?

PIERRE: Não.

PES: Não.

PIERRE: É ter a mesma aprendizagem dos alunos que estão vendo, que são normais, digo assim por passagem.

PES: Eu gostaria que falasse da sua experiência, já teve alguma dificuldade que lhe chateou muito por conta da deficiência visual em relação à escola? Você já relatou uma, que eu posso dizer que é a aprendizagem da matemática.

PIERRE: Sim.

PES: Tem mais alguma coisa?

PIERRE: Bom, é... Já me deixou chateado sim que no ensino fundamental que... nas aulas de Educação Física, eu não fazia nada, passava sem fazer nada.

PES: Nossa!

PIERRE: Agora no Ensino Médio não, o professor é bem preparado, me inclui nas atividades, mas no ensino fundamenta passava sem fazer nada.

PES: Nossa! E você quer estar ali para aprender.

PIERRE: Sim.

PES: Eu percebi Pierre, assim, em relação à máquina de braile, eu perguntarei pra Dalva e ela disse que o aluno que quer utilizar utiliza e você é um aluno que gosta de utilizar.

PIERRE: Sim.

PES: Quando foi na última aula, a Dalva não estava aqui e ela não trouxe a máquina, aí eu fiquei me perguntando, “por que o Pierre não pediu”?

PIERRE: É porque, bom, é... eu sou muito tímido e isso às vezes acaba afetando a mim mesmo.

PES: Pois você acredita que foi nisso que eu pensei? Naquele dia em minhas reflexões eu escrevi “será que é porque ele é muito tímido”? Então eu estava certa.

PIERRE: Sim (risos).

PES: Entendi, por isso é bom que a própria professora e os colegas estejam atentos a isso.

PIERRE: Sim

PES: Para que a inclusão de fato aconteça.

PIERRE: Sim. Mas creio que a minha timidez até que melhorou um pouco, mas precisa melhorar muito.

PES: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre sua vivência com a deficiência visual e o ambiente escolar?

PIERRE: Pra mim a deficiência visual afetou muito na minha vida porque como eu enxergava, já era acostumado a ver as coisas, não era muito dependente das pessoas, agora... no ambiente escolar eu sou afetado também quando o professor passa algum slide na escola normal, e eu tenho que pedir alguém pra ler pra mim e muitas vezes a minha turma lá não gosta de ler.

PES: Além da leitura você precisa das descrições bem completas das imagens né?

PIERRE: Sim. Acho que é isso.

PIERRE: Certo Pierre. Então tá bom. Deixa eu perguntar mais. Sobre sua mãe, ela lê braile?

PIERRE: Lê.

PES: E ela perdeu a visão você sabe com quantos anos?

PIERRE: Ela já nasceu sem a visão.

PES: Ela já nasceu sem a visão. Foi diferente.

PIERRE: Entendi.

PES: A sua mãe, ela é professora?

PIERRE: Sim

PES: De que?

PIERRE: De massagem

PES: De massagem

PIERRE: Sim

PES: Onde ela dá aula?

PIERRE: Ela... Ela tem tipo um líder dela,

PES: Entendi

PIERRE: Aí quando precisa, ele chama ela, é... principalmente nos shoppings pra dar aula, às vezes até fora de Brasília.

PES: Ela também faz massagem?

PIERRE: Faz.

PES: E ela dá palestras, aulas sobre as técnicas, ela ensina né?

PIERRE: É

PES: E o seu pai tem deficiência visual?

PIERRE: Tem.

PES: Mas ele é cego?

PIERRE: É.

PES: Pensei que ele não era, por isso eu dei o termo pra ele assinar. Mas ele assinou.

PIERRE: É porque na verdade quem assinou foi meu padrasto.

PES: Ah tá! Você mora com seu padrasto e com sua mãe?

PIERRE: Isso.

PES: Entendi. E o seu pai, ele também nasceu cego?

PIERRE: Sim.

PES: É glaucoma também?

PIERRE: Sim.

PES: Entendi. Os seus pais foram casados.

PIERRE: Assim, no papel não.

PES: Mas foram casados né?

PIERRE: Sim.

PES: Até quantos anos?

PIERRE: Até meus 10 anos.

PES: Até os 10?

PIERRE: É, eu estava perdendo a visão quando eles se separaram.

PIERRE: Seu pai também é casado novamente?

PIERRE: É.

PES: Ela vê? Ela é cega?

PIERRE: Vê.

PES: Então tá bom Pierre, agradeço, se tiver mais alguma coisa a gente conversa depois, agradeço até pela parte pessoal aqui. Não é curiosidade não, não tô xeretando sua vida não (risos).

Pierre ri.

PES: Porque realmente quero ver a relação de tudo isso com a pesquisa, com tudo isso, com a questão da inclusão. Seu pai também lê braille né?

PIERRE: Lê

PES: Pierre, você já pensa em que curso superior você vai fazer?

PIERRE: Sim.

PES: O que?

PIERRE: Direito.

PES: Vai querer ser advogado, juiz ou ainda não pensou nisso? Só sabe que quer fazer direito ou já tem mais ou menos uma ideia?

PIERRE: Advogado.

PES: Advogado. Ah, bacana! Tem algum advogado na família ou vai ser o primeiro?

PIERRE: Não, o primeiro.

PESQ: O primeiro. Tem algum motivo?

PIERRE: Bom, a minha família sempre, é... me... é... influenciou.

PES: Ah sim.

PIERRE: Porque desde pequeno eu comecei a gostar.

PES: Dessa área. Bacana.

PIERRE: Sim

PES: E está pertinho né? (risos)

PIERRE: (risos) Sim.

PIERRE: Já ano que vem começa né?

PIERRE: É!

PES: Isso mesmo! E você se considera um bom aluno Pierre?

PIERRE: Sim, graças a Deus, é, eu sempre fui um aluno destaque e que continue assim.

PES: Está bem, e vai continuar! (pausa)

PES: Pierre, e como é o seu atendimento na sala de recursos? O que é feito, como é feito esse atendimento? O que você faz na sala de recursos com a Dalva?

PIERRE: É... na sala de recursos com a professora Dalva eu faço os trabalhos, os que eu tenho dificuldades e não consigo fazer em casa, é... tiro minhas dúvidas, se for necessário, a Dalva me explica o conteúdo e me ajuda nos exercícios do livro e... é... me fala o significado ou expressões que eu tenho dúvida e não sei e ela traduz para mim, ela me ajuda nas redações, é... o que , por exemplo, se eu for escrever um texto, eu falo pra ela em português e ela traduz para mim.

PES: Você falou que agora você participa das aulas de Educação Física, e eu fiquei curiosa. De que forma? Quais são as atividades que você desempenha na aula de Educação Física?

PIERRE: Sim, agora, é na escola eu participo das aulas de Educação Física, então, eu faço a mesma coisa que os meus colegas fazem, é... mas, o professor, ele, toda, toda aula ele fala o que vai ser e os meus colegas, é... pega a determinada atividade que o professor, é... o professor deu e adapta para mim, por exemplo, é... basquete. No começo desse... não, do bimestre passado, o professor passou basquete, então meus colegas adaptaram o jogo de uma forma que eu pudesse participar, então eu fiquei... me colocaram na frente da sexta e um colega ficou ao meu lado, correndo comigo na quadra para pegar a bola do adversário, é, quicar a bola e para mim acertar a sexta, eles pegaram minha bengala e bateram na sexta, lá no alto, para mim ter uma noção da distância e onde a sexta estava localizada.

PES: Que legal! Outra coisa. Na aula passada a professora trabalhou sobre a questão da deficiência que já veio como tema do livro. A professora já havia trabalhado antes a questão ou da inclusão social ou a questão da deficiência em outro momento, no Específico 1? E na escola regular, já foi trabalhado?

PIERRE: Sim, a minha professora de Espanhol, no Específico 1 já tinha falado por alto da deficiência, da inclusão, é... tinha explicado direitinho para a turma, mas foi bem rápido, mas os meus colegas assimilaram tudo certinho, não tivemos problemas. É... na escola sempre é trabalhado, a minha escola tem projetos para os meus colegas vivenciarem como é a vida de um deficiente visual, eles,... mês passado mesmo houve uma oficina em que os meus colegas vendaram os olhos e tiveram a experiência de usar bengala de andar sem enxergar, jogar futebol sem enxergar, trabalhar com alguns materiais acessíveis vendados, de matemática... tiveram a oportunidade de conhecer como funciona o computador, os livros digitalizados, é... tiveram a oportunidade de conhecer o alfabeto braile com alguns joguinhos na sala de recursos e TV, (pausa) e a minha escola, ela sempre está trabalhando com essa questão da inclusão.

PES: Muito legal.

PIERRE: Sim

PES: Voltando para a sala de aula. Você acha que pra que ocorra a sua aprendizagem com mais qualidade é preciso uma sala de aula mais harmoniosa, ou seja, um barulho excessivo na sala de aula de espanhol é um fator negativo, ou não, isso não interfere? Como você descreveria a sua sala de aula de espanhol, ela é propícia, em relação aos alunos conversarem demais, ou não, a conversa não interfere em nada?

PIERRE: Creio que o barulho acessível, excessivo, ele não me incomoda, não me atrapalha, o desempenho é o mesmo, até porque eu estou acostumado porque, por causa da escola, é muito difícil ter silêncio total, muito difícil, então eu estou acostumado com o barulho desde quando eu comecei a estudar, então isso nunca, nunca me atrapalhou, nunca me incomodou, então o desempenho é o mesmo. Eu até estranho quando a turma fica em silêncio porque (risos), pra mim, o normal é barulho, é as pessoas conversarem, gritarem, então, eu, é... não me incomoda e não há problema.

PES: Certo. Só mais uma perguntinha (risos). Você tem irmãos? Como é a sua relação com eles? É boa, vocês conversam muito? Esse irmão tem deficiência visual ou não, lê braile ou não?

PIERRE: Eu não tenho irmãos não, sou filho único, sou filho único. Minha mãe não quis ter mais irmãos porque o médico avisou que se ela tivesse mais filhos poderia vir com outros problemas a mais do que a deficiência visual, então ela não, ela decidiu não ter mais filhos. Ela tava pensando em, em adotar, mas ela até hoje, ela tá pensando (risos), mas eu não tenho irmãos não.

GINA: Eu acho importante você falar de inclusão porque eu já senti na pele a exclusão por causa do LP. O LP tem esclerose tuberosa, é uma doença genérica, como é que fala? Que passa de um gene pra outro. Eu não sei se...

P: Genética né.

GINA: Genética! E a característica dela são os tubérculos que ficam, tem no cérebro e aparecem também na pele, parece uns carocinhos e tem outras que parecem umas manchas brancas. Ele foi diagnosticado com três meses né e existe uma diferença entre a parte mental e a de idade mesmo. Então, por exemplo, ele tá hoje com 27 anos, mas ele é praticamente uma criança de 10, 11 anos de idade, né. Então ele aceita muito bem alguns comandos, mas eu não posso deixa ele atravessar a rua sozinho, ele desliga, ele esquece do outro. Então, por exemplo, ele esquece celular, já perdeu vários, entendeu e vai largando tudo pra trás. E a dele é até leve, a Associação de Esclerose Tuberosa só existe uma aqui no Brasil que é em Belo Horizonte. Eu fui conhecer, as crianças geralmente tem um comprometimento maior que é a paralisia cerebral e o LP até que não tem. Ele caminha, se colocar ele numa academia ele faz com dificuldade, mas faz. Ele conversa com o pessoal mais velho sobre futebol. Uma coisa que é boa demais, ele se dá muito com a música, ele grava pen drive de músicas ótimas, entendeu? Mas não alcançou o nível de colégio nenhum, ele lê com dificuldade e escreve com dificuldade. Ele não escreve muito bem não e lê, ele põe o dedo assim na frente e consegue com dificuldade, por exemplo, daqui pra Goiânia ele não lê placa, ele deduz placa.

P: Entendi. Você estava falando antes da gravação sobre a escola.

GINA: A escola, eu tentei dede o início uma escola particular. Só que a escola particular chega um ponto que te convida delicadamente a fazer a exclusão da criança porque não tá acompanhando, então isso aí é muito doído pra família né. E eu coloquei ele, até era maternal ainda acompanhava, mas eu senti que no início do Jardim a diretoria delicadamente. As duas irmãs fizeram o convite delicado de que o LP não iria acompanhar. Daí eu comecei a procurar escola do governo e foi ele que me disse que teria o acompanhamento. E realmente, é um dos pontos que tem tratamento diferenciado pra uma criança especial, que a cada sala, de dois alunos especiais existe uma professora. E assim eu fui conseguindo. Ele foi mudando de escola, porque eles procuram mudar assim, Síndrome de Down, vai pra uma escola; autista, vai pra outra e o LP, geralmente eles associam a doença dele a autista, que não é, mas ele não deixa de ter coisas de autista, por exemplo, ele fica andando de cima pra baixo, de baixo pra cima, entendeu, quando ele tá ansioso. Esse ano ele saiu de vez porque eu tive que tirar ele da escola que ele estava ali na 603 Norte, pra botar ali naquele Ensino Especial e essas pessoas com comprometimento, elas aceitam ou não as pessoas iguais a elas, o LP quer estudar em colégio normal, de adolescente. Ele fala que já não é mais criança, que ele é adolescente e que ele quer estudar em um colégio normal, daí eu vi que isso não vai acontecer nunca. E daí eu vi muito forte isso nele e eu acabei que entreguei a vaga dele lá no GDF e tirei. Hoje ele tá só numa associação em que 9 mães, eu fui uma delas que comecei a mexer com isso, nós criamos uma associação, alugamos uma sala atrás de uma igreja aqui e

fizemos uma sala de aula pra 9 crianças que já se conheciam há muito tempo especiais. Cada uma tem uma síndrome e tal, mas têm a mesma faixa etária. Hoje em dia ele tá só nisso. Mas essa parte de exclusão ela é muito forte no particular, tanto é que línguas principalmente não tem, não existe inclusão. Pelo que eu vi daqui da nossa sala de ter um cego, né, eu acho que tem outras salas também que têm, uma criança com algum tipo de deficiência, eu acho que devia ser levado, é, sei lá, pra algum tipo de, de Congresso, alguma coisa. Pra você ter esse tipo de adolescente ou criança, o custo financeiro é muito grande, então, pros pais é muito grande porque eles exigem sempre mais. A fisioterapia é mais cara, a fonoaudiologia. Então o custo, realmente, financeiro de, de ensinar uma coisa pra uma criança normal e pra uma pessoa do ensino especial é muito diferente né. Então, por isso que eu dou valor realmente, eu acho que isso também tem que haver uma mudança... Muita gente fala, ah, se você levasse o LP pra fono você teria mais apoio do que aqui. Mas também tem uma coisa, a comunicação dele talvez não seja a mesma.

P: De vocês eu quero saber o que vocês entendem por inclusão.

SARAH: Bom, eu entendo assim, esses dias eu estava lendo, eu estou estudando pra concurso e tem a lei do deficiente né. Aí eu tava lendo que deficiente é aquele que não pode fazer alguma coisa, nesse caso, com relação às barreiras. Eu achei interessante essa questão das barreiras. E eu acho que a inclusão é justamente você tirar essas barreiras. A lei trata assim que deve ser combatido pelo Estado, pela sociedade, por todo mundo, justamente fazer com que a pessoa se sinta bem, como as outras pessoas, como uma pessoa que não tem nada. Então eu acho que isso é ter a inclusão.

GINA: A inclusão é justamente você pegar as pessoas que tenham necessidades diferenciadas né e tentar incluir na sociedade, transmitido que ela pode ser diferente, mas que ela pode ser aceita normalmente. Então tanto o cego, ou a criança que tenha problema de caminhar, seja aceito, seja colocado pra sociedade como um todo, sendo diferente, porque ainda tem muita discriminação, ainda existe. Na verdade, você só tira isso quando você conhece alguém. Você tem que sentir realmente, é, não adianta, ai... se você não tem na família, você realmente não sente as dificuldades de uma pessoa dessa. Então eu acho realmente que tem que forçá-lo pra... você tem que ter mecanismos... você vê a própria cadeira de rodas não tem como caminhar em um monte de lugar. Isso é uma coisa clara, então, tem que aumentar essa visão de dar a uma pessoa diferenciada a oportunidade de viver normalmente

P: Vocês acham que, aqui na sala de aula, de que forma acontece a inclusão?

GINA: Eu acho maravilhosa.

SARAH: Eu acho que só da escola abrir as portas e receber ele aqui, eu acho que já é um grande começo, entendeu. Já de ter um maquinário próprio pra ele. Ele não tem que andar pra cima e pra baixo com máquina, não, aqui a gente já tem. Tem a professora ali pra ajudar ele, entendeu? Eu acho que já é um grande início.

GINA: Você vê que isso gera uma amizade. A Sarah já é um exemplo que leva ele pra casa, que conheceu aqui e já se propôs a ajudar.

SARAH: Eu levo ele lá na parada de ônibus, eu deixo ele dentro do ônibus pra ele ir embora.

GINA: Você vê que qualquer um que o ver chegando perto da sala já chega perto dele pra tentar ajudar, né. Pierre, você tá precisando disso? Você vê que dá certo, que dá tanto certo que ele se sente bem, um dos bons alunos, ele não demonstra dificuldade, ele não demonstra ter dificuldades com o aprendizado. Então eu acho assim que é mais do que válido. Eu acho, eu sou encantada com esse trabalho que o Cil faz.

P: O que é inclusão?

BERNARDO: A diversidade. Permitir que o diferente esteja também presente nas atividades, no contexto da educação.

P: Fábio.

HÉLIO: É, eu acho que é tipo, igual o Bernardo falou, você pensar, tipo, em incluir o outro numa atividade desportiva ou em algo, tipo, você acha aquela pessoa tipo, você pode ajudar ela, incluir ela, entendeu?

P: Vocês querem falar? (Para a Dinah e para o Fábio). Podem repetir as ideias, concordar, não tem problema. (Não querem). Aqui nessa sala ocorre algum tipo de inclusão nessa sala?

DINAH: Com acontece com o Pierre né.

P: Por que você acha que acontece inclusão com o Pierre?

DINAH: Porque ele precisa mais que todo mundo né aqui dessa sala.

P: E você Fábio, por que você acha que o Pierre é incluído, participa desse processo de inclusão?

FÁBIO: (não responde)

P: O pessoal falou sobre essa questão da inclusão, da diversidade. Quando eu coloco inclusão social, eu coloco várias questões mesmo, não só a questão do aluno com deficiência, mas nessa sala percebemos claramente a inclusão do Pierre. Aí eu vou perguntar pra vocês, como vocês se sentem aqui? Todos se sentem incluídos na aula de língua espanhola?

ALUNOS: Sim.

BERNARDO: Essa escola é inclusiva. Nós temos faixas etárias diferentes, nível sócio-econômicos diferentes, temos portadores de necessidade especiais como o Pierre né. Eu, na minha época não tinha isso.

GINA: Sem conta que isso, eu não sei nos outros Cils, porque eu estudei em um que era lá na L2 e não existia isso, eu acho que é de um tempo pra cá, que os professores devem ter lutado pra isso.

BERNARDO: Na minha época, já até entrou um rapaz da outra sala, que eu fiz, que era Drag Queen né.

GINA: Eu não vi. Aqui?

BERNARDO: Não, não era dessa época, era de outra, do, um curso aqui no CIL também, eu nunca tinha visto. Assim, eu não via com a roupa de Drag Queen, mas era Drag Queen. Vinha pintado, essas coisas você não via antigamente.

GINA: Nunca, nunca.

BERNARDO: Pra mim é muito diferente, porque eu vivi na minha escola, é, eu aprendi muita coisa, tem tolerância, respeito, né.

GINA: Agora uma colocação que eu coloquei que isso, é, de primeira mão feito num órgão público porque no particular não tem inclusão de deficiente.

BERNARDO: Tem.

GINA: Ah, eu nunca vi.

BERNARDO: Tem sim.

GINA: Em ensino de línguas?

BERNARDO: De fato, eu pensei que você estava se referindo a escola regular.

GINA: Porque seu doutorado é em Centros de línguas.

P: Mas até em escola particular é muito restrito. Eu fiz entrevista grupal em outra escola que tem aluno de escola particular e a colega falou, “em nossa escola não tem, não tem uma pessoa, não tem sala de recursos, não tem nada disso que tem aqui”, né. E na escola de vocês, vocês têm contato com pessoas com deficiência? Na sala de vocês tem (para os alunos que estudam no ensino regular ainda)?

HÉLIO: Na minha sala não, mas na minha escola tem.

GINA: Vou te ajudar. Mas deve ser um em cada sala, é uma inclusão que vem do ensino especial, é um aluno só.

FÁBIO: É verdade, na minha sala tem um. Sempre tem aquele que, tipo, vai fazer a prova na sala de recursos, ou sempre aparece pra ficar na sala de recursos também.

P: Cego ou surdo?

FÁBIO: Não, ele tem tipo um déficit.

P: Entendi. Deve ser então intelectual né.

FÁBIO: Só que ele é assim amigo de todo mundo. Tipo, a gente faz a inclusão dele com a gente, entendeu?

P: Áham.

FÁBIO: Até eu coloquei ele no meu grupo pra fazer um trabalho de filosofia e aí a professora sentou com a gente, a gente tirou nota boa. Eu, tipo que ele não ia em grupo nenhum, aí eu falei, Nicolas, você quer fazer o trabalho com a gente? E ele falou sim.

GINA: Você tem contato com outras pessoas especiais na sua família? Porque geralmente quem tem conhecimento, tem na família uma pessoa doente com necessidades especiais, tem uma sensibilidade maior, entendeu? E isso que ele tá colocando pra ela, isso aí tem

que ser mais divulgado para outras pessoas terem essa sensibilidade, porque isso não é uma pessoa que não tenha, entendeu. Porque eu tenho um filho especial, então, já bati muita cabeça em outros lugares por não aceitação dele e é dele (para o Fábio.), partiu dele chamar a pessoa.

SARAH: O Pierre, ele é tímido, ele não consegue se abrir pras pessoas. Quando a professora passa um trabalho, a gente que tem que ir lá e chamar, se depender dele, ele fica na dele, a gente tem que ter essa iniciativa.

P: E na verdade essa é uma característica dele, porque eu estou pesquisando também em outra sala e o Ian é totalmente diferente, ele é super extrovertido. Aqui tem a inclusão, como vocês já falaram e essa escola aqui, em especial, ela é polo para alunos com deficiência visual. É a única escola que tem máquina braile que investiu e material caro. A última máquina que eles adquiriram custou 86 mil e foi dinheiro que eles poderiam usar para outra coisa.

GINA: Por isso no ensino particular não tem.

P: Eu queria saber de vocês, se vocês acham que o Pierre, se ele tem essa oportunidade igual a de vocês, de aprender uma língua estrangeira e se não, o que falta? Dinah, o que você acha disso?

DINAH: (Silêncio) Tem, acho que todo mundo tem a oportunidade de aprender outras coisas.

FÁBIO: Eu acho que tipo todo mundo tem que ter as mesmas oportunidades e também assim, o Pierre tem mais, não mais oportunidade, mas dele querer. Não só da pessoa ter um problema físico ou mental, tipo que vai atrapalhar, é só querer.

P: E quando ele terminar o curso ele vai ter as habilidades bem desenvolvidas como falar, escreve, ler e compreender bem na língua?

HÉLIO: Eu acho que sim, nas limitações dele, mas eu acho que ele consegue sim.

SARAH: Eu só acho que às vezes a gente tá na aula e o livro, ah, mas o Pierre não tem o livro, ainda não foi feito. Acho que isso atrapalha um pouquinho o andamento dele, entendeu? Essa dependência de, ah, tem que esperar fazer o livro e demora, quando já entregou a gente já tá lá na frente, é um caso a se pensar né.

GINA: É, do lado da escola.

SARAH: Sim, do lado da escola.

GINA: Porque ele às vezes já estou até lá na frente. Você já viu isso? Quando ele recebe, ele já viu? Eu já notei isso, não sei o que que foi que me chamou atenção. Você vê que ele se esforça, eu acredito no aluno. O aluno, ele se esforça pra poder... Ele pode não ter a habilidade de escrever porque ele não vai ter a máquina de braile, mas ele vai saber falar, tem que falar direitinho.

P: Na escola ele tem um programa que faz a leitura do arquivo. Tanto é que quando ele traz o computador ele faz a atividade e aqui nessa escola, gente, o que está precisando para que o Pierre

, por exemplo, tenha mais acessibilidade? Vocês falaram que o Pierre já tem o acesso.

BERNARDO: Por que não colocam um piso tátil aqui pra ele vir sozinho? Isso aí é uma coisa simples, barata. Eu sempre vejo a moça trazendo-o aqui.

SARAH: A Dalva.

P: Essa é uma acessibilidade.

S: Que outra acessibilidade talvez o Pierre precise?

GINA: Já que eles dão as chances, têm que dar os meios né. Eles têm que antecipar e não atrasar porque daí é ruim pra ele.

SARAH: Porque esse período ele fica aqui só de ouvir mesmo, ouvindo, ouvindo. Nada dele pegar, fazer.

GINA: Se a escola dá essa oportunidade, a escola tem que antecipar, não atrasar.

P: Talvez outro professor da sala de recursos. A Dalva fica muito sobrecarregada. Na época de fazer os livros, sabiam que ela estava aqui de manhã, de tarde e de noite para terminar os livros para esses alunos?

(O Marcelo chegou)

GINA: Daí já é um planejamento da escola, o problema é deles.

SARAH: Podia ter um técnico, uma pessoa pra ajudar ela, mesmo que não fosse pra lidar diretamente com o aluno, mais essa parte de pegar o material e fazer, sei lá, nesse sentido, entendeu?

P: Marcelo, a Gina já falou da sua experiência com um filho com necessidades especiais, você também tem um filho, você poderia falar um pouco dele pra gente?

MARCELO: Sim. Ele tem Ásperger.

GINA: Ah, tá! É o autismo né?

MARCELO: É como se fosse num nível um pouco mais leve né.

BERNARDO: Transtorno do Espectro Autista.

P: Conta um pouco da sua experiência.

MARCELO: Na escola ele tem atenção, ele estuda no WZ, mas aqui foi um pouco complicado, porque eu fiquei sabendo, na época das, no início das aulas que ele tinha sido reprovado. E isso é porque eu falava direto com a professora sobre ele e tal. Daí a professora disse que tava tudo bem, mas quando eu fui ver, tinha sido reprovado. Aí eu tirei e botei num curso que tem um convênio com o próprio WZ. Aí ficou só ele e outra criança só. Aí ficou muito mais fácil com poucos alunos.

P: Lá tem né, essa questão com menos alunos.

MARCELO: Coincidiu do curso ter pouca gente.

GINA: WZ? Mas WZ não é público?

MARCELO: Não. Lá faz prova acompanhada, tem tudo. Com ele tudo é demorado, começa a fazer a tarefa aí distrai. Tem vez que não consegue fazer sozinho aí tem que fazer junto. E a mãe, bem dizer largou pra lá né, fica mais comigo do que com a mãe, aí eu pago pensão, pago tudo, pago pensão, pago escola, plano de saúde, sem ter obrigação. E a mãe, bem dizer, joga pra mim. Trabalho o dia todo, venho pra cá, levo pra escola, busco na escola, faço tarefa, é sofrido. Pra vim pra cá, nossa, é uma luta, eu venho na raça mesmo. Mas é muito trabalho, mas ele melhorou bastante. Parei de tratar como coitadinho e mandei fazer tudo sozinho e vai interagir com uns meninos. Eu gosto muito desse aspecto de interação, pra deixar mais independente.

P: O que é inclusão social pra você?

MARCELO: Inclusão é entender alguém que tenha uma certa necessidade né e dar uma atenção especial pra ela.

P: Alguém aqui tem interação com o Pierre?

SARAH: Eu sempre que levo ele lá na parada de ônibus e a gente sempre vai conversando. Manda mensagem no Watts App quando precisa, trabalho.

GINA: A gente conversa assim, quando aguarda ali e espera, converso com ele, brinco com ele, ele fica quietinho com aquele jeitinho dele, mas... só.

P: Pierre, você chegou agora. Na sua sala tem alguma pessoa com deficiência?

PETER: Tem o DR que é cadeirante.

P: É? Como que é a relação dele com os colegas? Você acha que ele é incluído pelos colegas?

PETER: É incluído sim.

P: Ele é tímido?

PETER: Não, ele é bem aberto com a gente.

P: E aqui na sala de espanhol, em relação ao Pierre?

PETER: Ele é mais fechado, mas eu acho que ele é mais fechado com todos, na sala ele não fala muito, mas se você parar pra conversar com ele, ele é aberto, ele conversa bem.

P: Você já conversou com ele?

PETER: Já.

P: E pra você, o que é inclusão?

PETER: Eu acho que é pegar as pessoas que têm algum déficit, alguma coisa, e incluir no nosso meio. Porque o Pierre, ele é deficiente visual. Não é a mesma coisa pra ele, a professora passa alguma coisa pra fazer, não é a mesma coisa pra ele fazer, ela tem que ter uma atenção especial. A inclusão traz ele pra estar com a gente pra ter o mesmo aprendizado.

P: Por exemplo, em uma escola de línguas em que há uma sala separada só para ensinar os cegos. Seria inclusão?

DINAH: Não, não é porque tem uma deficiência que não pode aprender com a gente, você não vai ter incluindo.

MARCELO: É exclusão.

P: Aqui nessa escola, no começo era assim, uma sala só para aluno cego, mas aí eles viram que não deu certo e os alunos começaram a integrar aos poucos as salas de aulas comuns.

GINA: Eu não sabia disso não. Apesar da ideia, no meu caso né, no meu caso, o meu filho não dá pra ser incluído. E a gente como responsável tem que equalizar se a pessoa tem condição de ser incluída ou não, se não é pior pra pessoa. Então, é, eu não sei como foi feito no início, como você tá falando, mas às vezes uma criança, o Peter é diferente ele tem condições intelectuais, vai depender do grau de deficiência da pessoa. Aqui eles tão botando pessoas que têm condição, porque tem diferença né. Por exemplo, eu tinha vontade do Leonardo (filho dele) aprender línguas, ele não precisa escrever, mas ele poderia desenvolver a fala. Mas aí teria que ser diferente. Então, são diversos níveis. Mas já é uma grande coisa essa escola ter isso né.

MARCELO: Realmente é um desafio, o professor tem que dar atenção pra criança e pras outras que também não têm necessidade especial. Por isso que realmente não é fácil.

GINA: Eu nunca vi, você já viu? Você que trabalha nesse negócio, nessa área alguém fazendo uma turma só de especial pra ensinar língua? Me veio na cabeça, é.

P: Eu já vi, tem um Centro de línguas, mas não é o que eu trabalho.

GINA: Aonde? Só pra criança especial?

P: Só pra alunos surdos.

GINA: Ah, só pra surdos.

BERNARDO: Mas como é que... surdo completo, surdo mudo?

P: Todos são surdos.

GINA: Libras.

BERNARDO: Pois é, o professor tem que saber libras.

P: Tem que ter um intérprete.

BERNARDO: Como é que os outros alunos vão saber, isso não faz sentido.

P: Lá tem o professor de línguas e o intérprete, entendeu?

BERNARDO: (Ri)

P: Tem um professor e todo professor tem direito a um intérprete de libras, como no Cil Gama, onde estou fazendo pesquisa. Não é uma sala cheia de alunos surdos, são dois, três, no máximo.

BERNARDO: Mas quantos são?

P: Em torno de três alunos (CIL1)

BERNARDO: São três?

P: Arram.

BERNARDO: E se for mais? Vamos dizer que sejam 10, 15, não tem como fazer isso. Nesse número aí, você pode colocar numa mesma sala integrada, vamos dizer assim, que daria certo.

P: Exatamente.

BERNARDO: Porque tem intérprete, mas se tiver um número maior. O intérprete é da Secretaria?

P: É da Secretaria.

BERNARDO: Ele é contratado?

P: Arram.

BERNARDO: Está à disposição?

P: Sim.

MARCELO: E tem que ser um intérprete especial, porque não pode ser um intérprete comum, tem que saber a língua.

P: Isso é o ideal. Mas aí a gente trabalha com o que a gente tem.

BERNARDO: Tá, mas tem libras, libras próprio, é língua brasileira de sinais.

P: Sim.

BERNARDO: Ele tá traduzindo os sinais em libras.

P: A libras é uma língua intermediária para que o aluno possa chegar à língua estrangeira. Por exemplo...

BERNARDO: O intérprete, ele não faz a língua de sinais, por exemplo, do inglês.

P: Não. Por exemplo, pizarra, ele escreve pizarra no quadro, faz as letras em libras, aí ela faz a tradução com o sinal em libras.

BERNARDO: Quer dizer que ele, o menino que sabe libras for pra Espanha não vai se comunicar, porque se for muito diferente.

P: Ele vai se comunicar...

BERNARDO: Se for outro surdo mudo.

P: Presta atenção, o surdo não aprende a língua de sinais da Espanha não. O surdo vai aprender o espanhol escrito. Qualquer surdo aqui vai aprender o que? O espanhol escrito. Ele não tem condições de aprender a língua de sinais aqui, porque como você falou, a língua de sinais é de cada país.

BERNARDO: Não é assim não, braile mesmo, braile é a mesma coisa, a gente tem o braile aqui, tem o braile francês.

P: Braile eu já não sei.

BERNARDO: O braile chinês é diferente.

P: Eu acho que não.

BERNARDO: É sim, é sim.

P: A língua brasileira de sinais, o que que acontece, ajuda muito o aluno surdo a aprender o espanhol, o intérprete soletra muito a palavra em espanhol e depois faz o sinal em libras né, ou então escreve no quadro em português. Mas o surdo, ele vai aprender o que? Ele vai aprender a ler e escrever em espanhol, se ele quiser aprender a língua de sinais em espanhol, é outra questão, aí ele vai procurar alguém, um nativo que saiba.

MARCELO: E pra que o tradutor então? Não é melhor escrever no quadro?

P: Olha só, a professora é uma pra 20 alunos. O aluno surdo não consegue ficar lendo lábios, a intérprete tá ali pra ficar auxiliando.

MARCELO: Ah, entendi.

P: Né, a professora tá ensinando aqui e a intérprete está conversando com a aluna sobre o que que a professora está dando aula. Só que a professora também tem os meios, ela tem que ser muito visual, ela tem que trazer muitas imagens, ela tem que trazer a palavra.

BERNARDO: As escolas regulares que têm aluno surdo têm intérprete também?

P: Sim.

BERNARDO: Daí ele fica o tempo todo na sala de aula?

P: na sala de aula.

BERNARDO: E a Secretaria paga também.

GINA: Mas são válidos, não é uma coisa é...

BERNARDO: Mas são todos na mesma sala.

P: Na mesma escola, geralmente pra utilizar o mesmo intérprete.

BERNARDO: Então não é um por aluno.

P: Não.

BERNARDO: Essa é minha curiosidade, porque seria muito caro e inviável muita gente pra isso.

P: Por exemplo, quando saiu a intérprete do CIL Gama, pra chegar outro, não chega, é uma dificuldade, infelizmente. Eu vou voltar um pouquinho nas questões das melhorias. O BERNARDO falou da questão do piso tátil.

BERNARDO: O número em braile das salas, pra identificar o número, sinal visual em braile, isso é super simples. Eu já reparei que não tem. Piso tátil. Até porque que sempre alguém que vem trazê-lo.

GINA: E simples de fazer.

BERNARDO: Não já tem a máquina aí? Pois é, imprime e cola nas salas.

P: Tá tudo gravado (risos). E com a questão pedagógica, a aprendizagem do Pierre, tudo certo?

Bernardo: Quem tem que saber é o professor né (risos).

Gina: Isso que eu falar, eu não tenho conhecimento pra saber.

P: Sim, mas pergunto isso de acordo com o que vocês observam. Eu já conversei com a professora, ela é muito inteirada de tudo.

GINA: Quando vem aquela maquininha eu acho que pra ele é ótimo né, porque ele escreve, vai tomando nota e tal, mas o dia que não vem...

MAECELO: Ele é muito bom, ele fala bem.

GINA: É. É muito mais fácil quando ele tá com a, com o livrozinho dele ali já pronto. Então você sente que ele, até ele parece que fica mais leve na sala de aula, não sei se vocês notaram já?

MARCELO: Esse livro é da escola ou dele?

P: É dele, foi feito para ele.

MARCELO: Ah, tá. Mas fica com ele? Quando ele não traz é porque ele esquece?

P: Não, ele tava sem.

SARAH: A professora dele (A Dalva) faz de capítulo em capítulo, unidade em unidade. Só que demora, porque têm outros alunos, então acaba que atrasa, aí fica sem material por enquanto, até chegar....

GINA: Você vê que ele fica bem mais felizinho quando ele tá lá acompanhando.

MARCELO: Mas ele não tem o livro em braile?

GINA: É, mas às vezes não tá pronto, tanto que a professora fala, ah seu livro ainda não chegou.

MARCELO: Ah, tá.

GINA: É que eu sento do lado dele na frente e eu sempre vejo, então...

P: Teve uma aula que eu estava aqui e no próprio livro falou sobre inclusão, né, pessoa com deficiência...

SARAH: Acessibilidade.

P: Acessibilidade, tive até sorte de estar aqui no dia. Em outro momento já houve, em contexto de Centro de línguas ou da escola regular de vocês um trabalho sobre inclusão? Falar sobre necessidades especiais.

MARCELO: Eu tive um colega na sétima série que era surdo e ele se virava, se virava que as notas dele eram melhores que as minhas (risos). Porque quando uma pessoa tem uma deficiência em um sentido ela aprimora outro.

P: Para o Fábio. Você contribui para que a sala de aula seja inclusiva?

FÁBIO: Contribuo, só de tá aceitando a pessoa já tô contribuindo né. Mas tipo, eu não considero que a pessoa deve ser excluída por ser diferente.

P: Entendi. Por exemplo. Vocês se incomodam por ter uma pessoa com deficiência na sala de aula?

HÉLIO: É tipo bom porque você troca experiências com essas pessoas. É bom porque você aprende e a pessoa aprende com você também.

MARCELO: A gente aprende com eles. Pessoas que têm muito mais dificuldades que a gente consegue superar. É um exemplo pra gente. O Pierre é um exemplo.

P: Mais alguma coisa que vocês queiram falar sobre inclusão? Sobre exclusão.

Mais alguma coisa gente? Achei interessante o que uma aluna do CIL Gama falou, quando o meu grupo falta eu me sinto excluída.

GINA: Acho que isso é em qualquer lugar. Porque eu acho que isso vem da própria natureza da pessoa. Por exemplo, eu vou me dar mais com a Carla que é da minha faixa etária. Então, ele que estão às vezes na mesma escola né, ou na faixa etária deles né, eu achei até legal quando eles fizeram o grupo da apresentação que até chamaram aquela senhora de tia, que é mais velha que eles.

DINAH: A Ivana.

GINA: Eu achei um barato. Inclusive, é, esse tipo de situação é muito interessante porque eu aos 40 anos fui estudar fora e a idade era deles, eu já estava com 40 anos, já era mais velha e uma amiga minha brincava comigo, oh, não vai chamar a gente de tia. Mas isso é muito saudável, eu me sinto incluída na sala porque eles são mais jovens. Então eu acho que independente de ter deficiência ou não isso aqui já é uma inclusão, ter uma pessoa de 16 anos, ter uma de 60, né, ter uma de 40. A nossa turma é inclusiva, não deixa de ser.

P: Como o BERNARDO tinha colocado, inclusão da diversidade.

BERNARDO: Eu vou falar honestamente, eu preferia uma turma com a mesma faixa etária.

P: É? Por que?

BERNARDO: Foco e atenção é diferente, o rendimento é melhor (só com adultos), entendeu? É outra atitude.

GINA: Você não acha que você tá colaborando pra isso? Porque da mesma maneira que a gente sente isso, eles sentem a pessoa na nossa idade... O pessoal fala, você tá estudando? Você tá estudando o que? Eu falo, ué, tô estudando espanhol! Por que que eu tô com uase 60 anos e não posso estudar? Então, você não deixa de estar colaborando pra eles também. É lógico que você sente porque um aluno que tá conversando, mas eu acho que você pode até passar isso pra ele, oh, vamos assistir! Eu mesma falo na maior cara de pau, se tiver me atrapalhando eu vou falar.

SARAH: As dúvidas mesmo que vocês traz, às vezes a gente mesmo não tem coragem de falar.

BERNARDO: Eu sou mais pragmático, eu acredito em rendimento e objetivo.

GINA: Mas eu acho que não deixa de ser uma troca e uma ajuda, entendeu. Eu não sei porque eu sou mais velha do que vocês, mas eu sinto dessa maneira. Eu posso tá colaborando com a escola. Nossa, aquela senhora com a idade que tá, tá estudando, pra você ver, então deixa eu correr atrás. É realmente importante, né. Eles agora não têm oportunidade de viajar como eu tô tendo, vocês veem que volta e meia eu não tô na sala de aula, eu tô viajando (risos). Então, vocês têm que pensar em aprender.

BERNARDO: Na Educação de Jovens e Adultos, quem é mais comprometido pra aprender? Pra aprender (com ênfase), aquele que tá no EJA ou o que tá no Ensino Regular? Honestamente, quem que é mais?

GINA: bem ou mal eles estão aqui por que querem.

MARCELO: Eles não são obrigados a estarem aqui. São?

P: Não mais.

GINA: Se eles não são, já é uma coisa, eu acho que eles podem correr atrás disso. É numa oportunidade dessas de conversar com os jovens correm atrás o mais cedo possível porque vai ser melhor pra vocês mesmos.

BERNARDO: A experiência aqui, se tiver uma faixa etária similar o rendimento é melhor, isso é fato.

GINA: É fato. Eu concordo contigo, mas a gente pode ajudar, é isso que eu tô te dizendo.

BERNARDO: Até as notas, o andamento.

DINAH: (Indignada) Mas tem que pensar na gente também, são 5 adolescentes nessa sala só com gente de idade, como é que a gente se sente também em relação a isso.

BERNARDO: Foco e atenção.

GINA: mas vocês vão correr atrás, vão dizer, poxa vida, aquele pessoal mais velho tá com nota melhor que a gente, nós temos que correr atrás. Vocês não pensam nisso também? Então é uma maneira de colaborar com eles também.

PETER: Se vocês tivessem em outra sala, você não estaria tendo essa experiência com a gente, assim como a gente com vocês, entendeu?

BERNARDO: Normalmente, os cursos de línguas que eu já fiz particular eles separam por faixa etária.

GINA: Isso é em qualquer lugar, mas isso não é a inclusão que ela tá falando.

BERNARDO: São as circunstâncias da escola pública. Não tem como fazer. A gente tá aqui até como paraquedistas, recentemente uma lei que um deputado que foi, que atualizou a lei. Eu acho justo, afinal você está pagando todos os impostos né.

P: A questão é que existe a vaga também, sobra vaga dos alunos da rede pública. O que vocês acham, Fábio, Dinah, de estarem estudando com pessoas mais velhas que você?

DINAH: Sim, eu acho positivo. A gente não muito contato, mas eu acho interessante.

P: faz alguma diferença estudar com pessoas mais velhas ou não?

FÁBIO: Sim faz diferença.

P: Por que?

GINA: Eu também quero saber (risos), por que faz diferença?

FÁBIO: Porque tipo pra perguntar pro professor, tipo, a gente tem timidez, aí vocês perguntam, aí às vezes é a nossa dúvida, vocês tiram a dúvida de vocês e a nossa.

P: Uma diferença positiva.

GINA: É isso que eu tô falando pro Bernardo, a gente ajuda, bem ou mal, a gente ajuda.

MARCELO: Eu acho o contrário, por serem mais novos, são mais desinibidos.

GINA: Vocês têm que abrir a boca, nem que falar errado. Vocês têm que colocar na cabeça que não precisa ter vergonha de falar errado, ninguém vai reparar, entendeu? Você tá vendo essa oportunidade, você tem que aproveitar.

MARCELO: Vocês ficam preocupados com a escola, com o Enem, com Cil, a gente também fica preocupado com o trabalho, então tá todo mundo sobrecarregado.

Entrevista grupal 1 professora Beatriz CIL 02 de Brasília

P: O que é preciso para que vocês se sintam bem no ambiente escolar

ADRIANA: Respeitar a diferença do colega.

VALTER: Amizade.

LUÍZA: É respeito, amizade.

ABEL: Ah, é, né, não ter aquele preconceito sobre o colega dentro da sala.

P: E você, pra que você se sinta bem na sala e aula.

GLÁUCIA: Se sentir incluído, na verdade.

P: Vocês se sentem incluídos?

TODOS: Sim.

ABEL: Acho que ninguém fica de fora lá na sala.

P: E respeitados?

TODOS: Sim.

ABEL: Sim, a gente brinca às vezes, mas...

GLÁCIA: Num é pra ofender.

LUÍZA: A gente brinca, mas não é nada pra ofender.

ABEL: Nada sério.

GLÁUCIA: A gente diferencia quando é uma brincadeira de bom ou de mau gosto.

ABEL: A gente brinca entre si pra não ofender os outros.

P: Tem pessoas que vocês têm mais afinidade né.

GLÁUCIA: Sim

ABEL: Principalmente porque a maioria já era da mesma sala ano passado.

ADRIANA: Ano passado.

ABEL: Semestre passado.

P: Vocês acham que alguma coisa deveria mudar na sala de aula em relação ao comportamento dos colegas ou da professora?

GLÁUCIA: Depende, a gente às vezes tem que reconhecer que a gente passa do limite.

ABEL: Eu acho que também a própria professora, ela deveria ser um pouco menos, acho que ela devia puxar um pouco menos o nosso pé em questão de bagunça essas coisas, porque a gente é aluno...

VALTER: A gente aprende.

ABEL: É, a gente bagunça, mas a gente continua ouvindo ela, entendeu?

P: E o Ian, que é cego, você acha que ele não precisaria de um ambiente com menos bagunça pra que ele pudesse aprender?

VALTER: Aumenta a dificuldade.

ABEL: Eu acho que o Ian mesmo com a nossa bagunça, entre aspas né, a gente bagunçando, ele ainda aprende.

GLÁUCIA: E ele mesmo entra na bagunça.

ABEL: Ele mesmo entra na bagunça.

VALTER: (risos).

ADRIANA: Ele tem uma audição muito boa.

ABEL: E eu acho também, e mesmo a gente bagunçando ele ainda aprende muito.

P: E os outros, vocês não acham que tem aluno que tem dificuldade e essa bagunça está atrapalhando alguns colegas que têm dificuldade de aprendizagem? Porque tem, eu estou observando a aula e eu sei que tem gente com dificuldade de aprendizagem.

ABEL: É, geralmente todo mundo ali da sala que sempre foi de bagunça.

P: Mas a minha pergunta é se não atrapalha.

GLÁUCIA: Atrapalha!

VALTER: Atrapalha sim. Mas ele tem que saber, se ele vai bagunçar e ele não vai aprender.

P: Mas a sua bagunça não atrapalha ele?

ABEL: Não, a nossa bagunça não é aquela bagunça, aquela conversa meio alta. Não chega a bagunçar a sala em si.

P: (Para Luíza) O que você acha sobre isso?

LUÍZA: Ah, não sei, tipo, às vezes eu reconheço que eu tenho tipo que manear o tom de voz, porque às vezes eu falo alto mesmo, mas é isso.

P: Vocês acreditam que é possível, na sala de aula, oferecer igualdade de condições pra todo mundo? Pessoas com deficiência, pessoas sem deficiência? Vocês acham que dentro da sala de aula, o Ian tem as mesmas oportunidades e condições de aprender que vocês?

ADRIANA: Não.

VALTER: Não.

ABEL: Não.

P: Comentem.

ABEL: primeiro, eu acho que é a questão dele ser cego né. Acho que atrapalha muito, porque eu acho que a professora escreve muito no quadro também, mesmo ele tendo o

livro pra ajudar ele, acho que atrapalha muito a questão dele ser cego, atrapalha muito a aprendizagem dele.

ADRIANA: Às vezes a gente quer explicar uma coisa pra ele, mas a gente não sabe como explicar porque é difícil.

VALTER: Porque geralmente pra explicar a gente gosta de mostrar imagem, mostrar como está feito no livro.

ABEL: É verdade! Como a gente nunca lidou com aquele tipo de situação, é, ajudar uma pessoa com necessidade especial, a gente não sabe como lidar. Sempre, ou a professora ajuda ou ela sempre fala o que a gente tem que fazer.

GLÁUCIA: Bom, eu não acho que seja TÃO diferente da gente porque, é, essa professora mesmo sempre passou muita explicação como o Lino que foi nosso professor passado e de todas formas eles tentavam incluir o Ian e na atividade passada com imagens, ela tentou incluir ele, mas com certeza não é a mesma coisa.

P: Como ela tentou incluir com a imagem?

ADRIANA: Tipo, a gente explica como que é a imagem e tal, mas geralmente a gente tenta, assim, sente um pouco de dificuldade porque, assim, não é fácil explicar uma coisa assim.

P: É porque é em inglês também né?

ADRIANA: É, exatamente.

ABEL: Mas a maioria das vezes que ela vai explicar alguma imagem pro Ian, às vezes é em português. Quando a imagem tem muito detalhe, ela explica em português pra ele. Porque não é a questão dele ser cego que atrapalha essa parte dela explicar, é porque qualquer um, quando tá aprendendo inglês, principalmente no começo, não tem aquela capacidade de escutar tanto, de processar tanta informação em inglês né.

VALTER: Ainda mais o Ian que tem uma audição, muito boa.

ABEL: mas mesmo ele tendo uma audição muito boa, ainda é, porque é muita informação ao mesmo tempo, entendeu?

P: Sim. Gente, vocês conhecem o projeto “Ombro amigo” aqui da escola.

ALUNOS: Não.

LUÍZA: Nunca falamos nada.

ABEL: Não, eu lembro, acho que do professor Lino falando alguma coisa desse tipo.

ADRIANA: Não.

GLÁUCIA: Não, eu não lembro. Eu lembro dele falando dos cursos novos, mas não sobre isso.

P: Eu posso resumir. É um projeto que é voltado para os alunos cegos da escola. Na sala de aula de cada aluno cego, uma pessoa que participa do projeto é o ombro amigo do

aluno cego, por que ombro amigo? Se ele precisa sair pra tomar água, se ele precisa sair pra ir ao banheiro, ele sair até a saída da sala.

GLÁUCIA: A gente fez isso na última aula.

VALTER: Ele precisa sair, a professora escolheu cada pessoa pra levar ele.

ADRIANA: pra levar ele no banheiro ou pra beber água.

GLÁUCIA: Mas nunca era só um.

ADRIANA: É, ela tipo procurava mudar as pessoas. Uma hora foi um menino levar ele ao banheiro, uma hora foi outro pra tomar água.

P: Entendi. A própria professora promove a questão da acessibilidade do Ian, mas não porque alguém foi lá e falou que ia participar do projeto. A professora coloca todo mundo pra fazer como se todos estivessem participando né?

GLÁUCIA: É.

P: Vocês acham que acontece a inclusão de aluno com deficiência aqui no CIL?

GLÁUCIA: Na nossa turma sim.

ADRIANA: Aqui no CIL sim, pelo menos na nossa turma porque a gente não conhece as outras.

ABEL: Como a gente não conhece todas as turmas. A gente não conhece nem a do lado...

GLÁUCIA: Pra falar a verdade eu nem sei se tem outra pessoa com deficiência visual.

ABEL: No Cil tem.

ADRIANA: Pelo menos nas escolas, tipo sem ser de línguas, assim, geralmente as pessoas olham de um jeito diferente.

ABEL: E na maioria das vezes quando alguém tem o tal preconceito, ou a pessoa sai da escola, ou a, existe aquele programa de apoio da própria escola né, que é a sala e recursos pra alunos com necessidades especiais.

LUÍZA: Na nossa escola tem, e eu sinto que na nossa escola a gente inclui muito mais lá do que aqui. Eu sinto muito mais isso.

ABEL: Na nossa escola, eu não sei nas outras escolas, de todas as escolas que eu já fui, o CEF H foi uma das escolas que mais incluiu as pessoas com necessidades especiais nas atividades escolares, nunca deixam elas de fora, sempre tentou colocar na participação ao máximo.

ADRIANA: No caso da minha escola é bem diferente, tipo, uma pessoa com deficiência visual, deficiência auditiva, qualquer tipo de deficiência, eles olham bem diferente, eles tratam diferente e a caba que a pessoa fica meio sozinha sabe? Meio solitária, tipo acaba que não tem amigo nenhum lá e isso não é bom né. Só que lá na minha escola não tem essa coisa de, essa sala de recursos que vocês falaram, lá é tipo, quase não ninguém desse tipo lá na minha escola né. Mas se tiver, eu acho que é ruim, tinha que ter uma coisa

dessas porque as pessoas acabam ficando meio sozinhas, essas se sentem muito diferentes do que elas realmente são sabe.

LUÍZA: Eu percebia isso bastante quando eu estudava na escola particular, né. Depois que eu mudei pra escola pública eu percebi isso muito, muito mesmo, eles incluem, tipo, o máximo que eles podem e eu acho isso super legal.

GLÁUCIA: E não só como os professores, mas como os alunos. Como, na minha turma tem uma aluna com deficiência, é a Cassandra, e ela direto faz grupo com a gente.

P: Qual é a deficiência dela?

GLÁUCIA: Eu não sei se é...

P: Intelectual?

LUÍZA: É tipo um transtorno mental.

GLÁUCIA: Eu não sei se tem a ver com autismo, é alguma coisa assim. E aí ela brinca com a gente, ela zoa com a gente. Às vezes os meninos colocam umas músicas e ela começa a dançar com todo mundo. Então a gente tenta incluir ela ao máximo e não. É, mas eu já vi gente olhando diferente pra ela, gente falando inclusive sobre ela e é estranho isso, como se ela fosse uma pessoa anormal, como se não fosse um ser humano.

P: (Para o Valter) Na outra escola você tem convivência com aluno com deficiência?

VALTER: Na minha escola tem três.

P: Você acha que lá a inclusão acontece da mesma forma que aqui?

VALTER: Lá é melhor. Lá também tem a sala de recursos, as pessoas não olham diferente, na minha sala, por exemplo.

ABEL: Qual é a deficiência?

VALTER: Um eu sei que é deficiência auditiva, o outro acho que é mental, o Raimundo eu não sei o que é.

P: A que tem deficiência auditiva, ela é surda ou não?

VALTER: É surda.

P: Tem intérprete ou não?

VALTER: Tem intérprete.

P: O que que o Ian precisa pra que ele consiga ter autonomia pra aprender inglês na ala de aula?

ABEL: Eu acho que pra ajudar ele mais ainda, porque a gente ajuda ele na sala de aula, os deveres.

ADRIANA: É, geralmente a professora pede pro Abel que vai mais na mesa dele, né, ajudar ele a fazer os exercícios. Mas ela já pediu pra mim, já pediu pra Luíza.

ABEL: Já pediu pra muita gente.

LUÍZA: Acho que ele deveria ter mais contato com as pessoas da turma.

VALTER: O fato dele sentar mais pra lá, isso atrapalha (perto da professora).

ABEL: Eu acho também que devia ter uma pessoa específica, que tem mais experiência com esse tipo de coisa pra ajudar ele na aprendizagem, porque como eu falei antes, a gente nunca, nunca sofreu esse tipo de experiência, a gente não sabe o que tem que fazer direito, então às vezes fica até difícil pra gente e pra ele também. Então eu acho que uma pessoa com mais experiência pra ele seria melhor.

P: Mas ele tem, aqui também tem sala de recursos, ele também é atendido pela Dalva, no final da aula ele é atendido por ela. Ela que faz o material em braile pra ele.

ABEL: A mãe dele ajuda ele, ele já falou.

VALTER: Inclusive a família é muito importante (bem baixo).

P: Oi?

VALTER: A inclusão da família é muito importante, principalmente na escola.

P: Agora eu vou fazer uma pergunta e quero que todos participem. Você contribui para que sua sala de aula seja inclusiva?

ADRIANA: De que forma exatamente contribuir?

P: Contribuir por exemplo, na inclusão do Ian, porque né. Vamos complementar, vocês contribuem para a inclusão do Ian e de outros alunos ali que possam estar sendo excluídos?

ABEL: Nos dois tipos de sala de aula, no colégio e aqui no CIL eu não, esse ano eu não tenho uma pessoa com necessidade especial na minha sala, mas eu já tive. Todos os anos eu tive. Eu tipo tento ser, tentar fazer uma brincadeira com ele que não ofenda ele e não ofenda a sala, mas que todos participem. Uma brincadeira, um exercício, ou alguma coisa do tipo. E como eu sou o vice- representante da sala eu sempre tento incluir o Ian quando eu faço uma brincadeira, principalmente, ele ri também, a gente ri junto, todo mundo. Quando eu vou sentar com ele pra fazer as atividades do lado dele, eu tento ajudar ele a fazer o dever junto com a turma, junto com a professora.

LUÍZA: Eu não acho que eu contribuo, eu devia prestar mais atenção nisso porque eu já estudei também com pessoas especiais e eu nunca pensei nisso. Já faz tempo que eu estudo com pessoas especiais, então, não, eu não contribuo.

VALTER: Eu acho que eu devo melhorar.

P: De que forma?

VALTER: Incluindo ele mais né, sentando mais perto dele, conversando com ele, essas coisas.

ADRIANA: Assim, essa é a primeira experiência que eu tenho com pessoas com deficiência, eu também nunca parei pra pensar nisso. Tipo, assim, nem na minha escola tem, aí eu, eu não sei assim, eu acho meio... Eu nunca parei pra pensar nisso, ah, eu devo incluir ele mais, eu devo ajudar mais, tipo, nunca parei pra pensar.

GLÁUCIA: Bom, é sempre uma certa, um certo problema, porque, vamos supor é, fora do Cil na minha escola, é, eu era novata e aí a primeira pessoa que eu tive contato de amizade foi com uma pessoa deficiente e aí eu é, eu aprendi a lidar um pouco com isso, porque eu não tinha contato, a primeira vez que eu tinha tido contato com uma pessoa diferente, e eu acho que eu não contribua muito com o Ian porque eu nunca tive tanta afinidade com ele, não só por conta de eu não querer, mas é por conta que eu num tenho tipo amizade e intimidade com ele e eu não consigo arranjar e isso tão facilmente (risos). Então eu acho que eu deveria, é, me aproximar mais do Ian, mas em questão da minha escola, eu tenho participado mais ou menos disso.

P: O que poderia ser melhorado para que ele pudesse ter oportunidades mais iguais para se desenvolver na língua inglesa na sala de aula?

ADRIANA: mais inclusão na turma, né, a gente...

ABEL: Eu acho que a turma né, a maioria, 95% tipo, incluem ele, mas tem umas pessoas que, tipo, não expressão aquele, tipo, preconceito sobre ele, mas ainda assim, dá pra perceber um pouco que ele, não expressa vontade de ajudar.

P: Olha só. A questão é o que falta pra ele ter acessibilidade? O que é isso? São os meios para que ele tenha igualdade pra aprender.

ABEL: Primeiro, eu acho que o Brasil, a gente tinha que ter políticos menos corruptos no Brasil.

VALTER: Melhorar o ensino.

ABEL: Melhorar primeiro o ensino do Brasil porque o ensino do Brasil tem um índice bem baixo, um dos mais baixos do mundo. Então eu acho que primeiro é isso que tinha que acontecer e depois a coisa da inclusão, preconceito.

LUÍZA: Eu acho que tinham que ensinar pra gente um jeito da gente se comunicar com ele, porque é um pouco difícil.

ADRIANA: Exatamente.

ABEL: Uma aula especial ensinando como lidar com esse tipo e situação.

ADRIANA: Ensinar pra gente porque geralmente tem muitas escolas pras pessoas especiais, então a gente fica meio fora desse mundo. Se a gente soubesse, sei lá, como ajudar né, como tentar incluir, ia ser muito melhor.

P: O que é inclusão?

ABEL: Inclusão seria tentar...

VALTER: Se aproximar.

ABEL: Seria tentar aproximar aquela pessoa ao máximo a um certo grupo, que seria o grupo da escola aqui do Cil, e não deixar essa pessoa de fora porque isso atrapalha muito ele na parte de intimidade das pessoas da sala porque ele é cego né, e eu acho que mesmo ele sendo cego muita gente da nossa sala já conversou com ele pelo menos umas duas, três vezes, mais ou menos e tem uma “certa” intimidade com ele mais ou menos.

GLÁUCIA: Eu acho que a gente simplesmente deveria sair do nosso mundo porque nós temos os nossos amigos.

ADRIANA: Nossas panelinhas.

GLÁUCIA: Cada um no seu mundinho fechado e simplesmente deveríamos abrir isso, como pessoas que entraram agora, tipo, eu nunca tive uma conversa com aquele Júnior, é, não sei se você conhece ele, eu nunca conversei com ele porque, é, na minha opinião eu não tenho saído do meu...

ABEL: Espaço.

GLÁUCIA: Espaço de conforto, do meu conforto pra incluir, não só o Ian, mas outras pessoas.

Entrevista grupal 2 professora Beatriz CIL 02 de Brasília

P: Eu gostaria que todo mundo participasse, a opinião de todo mundo é importante, de todos. Então se alguém ficar sem falar eu sempre vou ficar ali puxando pra responder, pra comentar, tá bom? Então a primeira coisa que eu gostaria de saber é sobre o respeito.

GUILHERME: lembrando, um de cada vez.

P: Ah é, porque se falar atropelado eu não vou entender depois.

WESLEY: Por que sobre o respeito?

P: Eu quero saber de vocês, se vocês se sentem respeitados em sala de aula.

WESLEY: Eu não me sinto respeitado.

P: Por que? Explica pra gente?

WESLEY: É brincadeira. Eu me sinto respeitado.

Todos de uma vez: Sim.

P: Espera aí.

GUILHERME: Assim, a gente respeita de acordo com a pessoa aguenta a brincadeira, se ela não gostar aí a gente para.

ABEL: Eu acho que tem ali algumas pessoas com as nossas brincadeiras que se sente ofendido, mas se a pessoa não gostar, aí às vezes fala, a gente para. E no outro dia continua.

GUILHERME: Mas tem o máximo respeito.

ABEL: Por exemplo, a gente brinca muito entre amigos.

GUILHERME: Às vezes sai um sanguinho, nada de mais.

P: Nádia, o que que você acha? Tem respeito na sala de aula?

NÁDIA: Tem.

GUILHERME: Agora vocês aí oh, (Douglas, Rui)

P: Gente, deixa eu perguntar pra cada um de vocês, se vocês sabem, vocês já ouviram falar em inclusão, né?

Alunos: Sim.

P: O que que é inclusão?

GUILHERME: É incluir pessoas que estão de fora.

NÁDIA: É incluir as pessoas (...) inaudível

VALTER: Botar pessoas de fora no seu meio.

ABEL: Eu acho que um exemplo muito bom é o Ian na nossa sala. A professora...

WESLEY: Quem é Ian?

ABEL: Meu Deus do céu! Aquele menino da nossa sala.

WESLEY: O nome dele é Ian, não é (...) (os alunos usam o nome dele e inglês).

VALTER: Mas a gente chama de (...).

ABEL: Em inglês é (...).

WESLEY: Pode continuar.

ABEL: O Ian, a professora tenta incluir ele o máximo, ali na aula.

P: A professora tenta e os colegas também?

ABEL: Eu falei professora porque ela é a que mais tenta, ela é professora.

GUILHERME: Ele é bem descontraído.

IAGO: Ele é sorridente, ele gosta de sorrir, dificilmente ele fica triste, ele é alegre.

VALTER: Eu nunca vi ele triste.

P: Rui, o que é inclusão pra você?

RUI: É incluir pessoas que não estão conseguindo se dar muito bem na aula, tipo, é, não estão entendendo, não estão conseguindo entender, ou têm muita dificuldade.

(Os alunos não respeitam, falam junto comigo, junto com o Rui)

P: Gente, deixa eu falar um negócio. Esse gravador tá gravando tudo. Enquanto você fala junto com o colega, tá gravando e isso vai ser péssimo pra mim, pois depois como é que eu vou entender o que ele está falando se vocês estão falando junto?

IAGO: Um exemplo de inclusão é lá na minha escola. Na minha sala tem um menino que ele é do meu tamanho, só que ele é tipo gordo e os meninos ficam tipo rindo dele e tal. Aí só eu, o único que tenta incluir ele, assim, trabalho de escola.

P: Ele é seu amigo.

IAGO: Sim.

P: Gente, de que forma pode ser trabalhado, por exemplo, as diferenças entre as pessoas na sala de aula?

VALTER: Diferenças?

P: AS diferenças, as pessoas são diferentes. Não é importante a gente respeitar as diferenças?

ABEL: Dentro do limite que a pessoa estabelece.

GUILHERME: Eu acho que é só a gente tratar essa pessoa que é diferente como se a gente tratasse a pessoa normal. Finge que é uma pessoa normal.

ABEL: O que representa isso é aquele que “não faça com o outro o que não quer que faça com você”.

WESLEY: É (alunos aplaudem)

IAGO: Tratar bem.

ABEL: Tipo o racismo. Tem o racismo, *bullyng*. Vamos dizer um exemplo, eu estou chamando o Caíque de negro, macaco, aquelas ofensas (Guilherme ri). Moço! Aí ele começa a falar, aí ele fala pra professora e isso acaba. E se ele continuar assim falando, se ele continuasse falando e se ele revidasse a ofensa, ah, seu branquelo, alguma coisa do tipo. Pra quem não sabe racismo pode se referir aos brancos. Aqui no Brasil não pode, mas fora do Brasil existe.

P: Não, deixa e te falar. Te chamar de branquelo, isso não é racismo, porque não tem sofrimento histórico por causa disso. São coisas bem diferentes, esse negócio de racismo reverso Mas vamos voltar para o caso da diferença. Como ele (Iago) falou aqui do colega acima do peso, e ele sofre *bullyng* por isso também.

IAGO: Mas eu não faço *bullyng* com ele.

P: O que tem a ver a pessoa estar acima do peso e não ser respeitada? Por que?

VALTER: Padrão da sociedade.

WESLEY: A decadência do Brasil está horrível nesse negócio.

VALTER: Quando não sabe o que falar (risos).

P: Se tivesse um projeto na escola, o que poderia ser feito para trabalhar as diferenças, respeito às diferenças?

WESLEY: Principalmente igual as pessoas que o Iago falou, que são obesas, que tem cor de pele diferente de outras pessoas.

P: Vocês sabem que eu estou na sala de vocês por causa do Ian né. Porque eu estou pesquisando justamente a questão da inclusão da pessoa com deficiência e ele é cego. Quais dificuldades vocês acham que ele passa?

GUILHERME: Eu acho que tem muita dificuldade. Se você não enxerga, sei lá. Quer usar o banheiro.

ABEL: Eu acho que a própria deficiência dele atrapalha ele muito nos estudos.

GHUILHERME: É, com certeza.

VALTER: Eu acho que ele se sente limitado

WESLEY: Não, eu acho que não atrapalha, mas...

GUILHERME: Se um dia ele esquecer o caderno igual a gente esquece de vez em quando, ele vai ficar sem aula praticamente (acho que ele quer dizer o livro). Outra pessoa não vai ter.

NÁDIA: Acho que precisa receber mais atenção. Uma dependência.

P: E se eu perguntar pra vocês, o Ian, ele tem a mesma autonomia pra aprender inglês que vocês?

ABEL: Não.

WESLEY: Que que é autonomia?

ABEL: Autonomia é a mesma capacidade de aprender.

P: Ele tem as mesmas condições, ele pode aprender inglês como todos aqui, ter mais independência?

Alunos: Pode.

DOUGLAS: Na hora da atividade a professora pede pra ele ler, ela inclui ele também.

(O Guilherme ficava atrapalhando, batendo no caderno)

VALTER: Vai ter que se esforçar mais. (Começam a falar ao mesmo tempo)

P: Guilherme, você contribui para que a sala de aula seja inclusiva, com o Ian?

GUILHERME: Tipo, se a professora falar eu ajudo.

P: Se ela não falar você não ajuda.

GUILHERME: Não é bem isso.

P: Tem alguém aqui que é mais amigo do Ian?

WESLEY: Amigo eu não sou, mas se ele precisar eu ajudo.

ABEL: E tipo, quando a professora não pede pra gente ajudar, é ela que ajuda.

WESLEY: Também quando a mochila dele tá toda abertona eu fecho pra ele.

GUILHERME: A gente arruma o material dele às vezes.

P: O Abel falou e o Valter, agora eu vou perguntar para os outros que não estavam, se na escola regular existe algum colega na sala de vocês que tem deficiência?

WESLEY: Tem não.

RUI: Sim.

P: Tem RUI na sua, qual deficiência ele tem?

RUI: Também é cego.

P: É? Também? E é parecido com a sala de aula aqui? Ele é amigo de vocês? Vocês brincam no recreio?

RUI: Ele é amigo de todo mundo. A gente brinca com ele no recreio.

P: Você acha que é porque vocês passam mais tempo juntos?

RUI: Não.

P: Não?

RUI: Acho que é porque as pessoas tem mais curiosidade de saber como é que é, como que ele faz pra conseguir estudar, aprender, fazer atividades do dia.

P: E os professores, eles contribuem para que a aprendizagem dele seja melhor?

RUI: Sim.

P: Sim? Vocês conhecem o projeto “Ombro amigo”? Menos Abel e Valter que estavam aqui na outra vez. Alguém já ouviu falar?

GUILHERME: Já

P: Já? Em que consiste?

GUILHERME: Em ajudar o próximo.

ABEL: Projeto “Ombro amigo”?

P: Eu expliquei.

ABEL: Agora a gente tá fazendo o projeto “Hands for Peace”.

P: Inclusive é muito legal esse projeto que a professora tá fazendo com vocês. Gente, já foi trabalhado alguma vez algum tema relacionado com deficiência em sala de aula?

Alunos: Não.

P: Num projeto, numa aula, numa interpretação de texto.

IAGO: Eu tô desde o ano passado aqui, só que não.

P: E na escola regular?

ABEL: Já. Eu tô fazendo parte de uma peça teatral sobre deficiência.

WESLEY: Eu já fiz uma vez aqui. Que tinha que por uma venda, aí tinha que ver como se fosse cego.

P: Qual deficiência na sua peça?

ABEL: Tem todas. São várias cenas. Eu vou citar duas que é do autismo e tem, acho que é só o autismo. Tem outras cenas, mas o autismo é que é mais tratado. Então é o que na minha escola é o que mais tem. São mais autistas que tem na escola. E na peça eu sou o professor que defende a aluna.

CAIQUE: Foi um dia lá que, eles foram organizar um negócio lá, aí colocaram várias frases lá em braile né pra pessoa descobrir.

P: Entendi. Na sua escola já trabalhou Nádia?

NÁDIA: Sim, foi como se fosse uma atividade que fizeram aqui no CIL. Teve umas diferentes que não me lembro.

P: Foram várias outras vezes?

NÁDIA: Sim

GUILHERME: Eu não me lembro.

P: Entendi. Gente, o que vocês acham, precisa alguma coisa ser mudada na sala de aula pra que o Ian possa aprender melhor, ou não?

ABEL: Eu acho que ele precisa de uma pessoa específica pra ajudar ele.

WESLEY: Também acho.

ABEL: Ou ele ir pra sala de recursos.

P: Você acha que ele não deveria estar na sala de aula com vocês?

ABEL: Deveria, mas uma pessoa fora da sala de recursos pra ajudar ele na sala. Como não tem, ele tem que ir.

IAGO: Tem a Dalva.

P: Mas na aula? Não estou entendendo?

GUILHERME: Ele sai da aula e vai pra sala de reforço?

P: É. Eu queria saber, na sala de aula de vocês, o que poderia ser mudado pra ele aprender.

VALTER: Depois da aula ele ir pra sala de recursos.

P: Isso ele já vai.

GUILHERME: Sério?

P: Pra quem não sabia, a professora Dalva já o atende. Mais alguma coisa que vocês acham?

RUI: Algum tipo de tecnologia que auxilie ele.

IAGO: Aquela máquina de braile que tem ali na sala de recursos, eu já vi. Tinha que ter uma específica se ele tiver que fazer uma produção de texto já tá lá.

P: mais alguma coisa? Vocês sabem o que é acessibilidade?

VALTER: Uma coisa acessível.

P: Por exemplo, o Ian tem acessibilidade?

GUILHERME: Deve ter.

ABEL: Ao que?

P: Ele tem acessibilidade para aprender inglês?

WESLEY: Ele tem um livro adaptado pra ele.

P: Isso é acessibilidade.

VALTER: Ele tem a máquina, igual ele (Iago) falou.

WESLEY: E isso é muito caro só pra um aluno.

P: Sim, mas na aula ele pode usar, é isso que o Iago quer dizer. E vocês, de que forma vocês poderiam colaborar na inclusão dos colegas de vocês?

IAGO: Ou ao invés de ter uma máquina de braile, ter um computador especial pra ele.

P: Sim. No caso do Ian, ele não trabalha com computador, só com braile. Eu tô falando porque eu já conversei com ele, já perguntei pra ele. Rui, o que você acha que vocês poderiam fazer pra colaborar com a inclusão do colega de vocês?

RUI: Melhorar o nosso comportamento pra ele conseguir ouvir melhor.

P: Sim, olha o que que o colega falou, viu.

IAGO: A questão do barulho. A gente fica conversando e às vezes a gente aumenta o tom da conversa e a professora para a aula pra falar pra gente falar mais baixo.

WESLEY: mas quando ele perdeu a visão? Ou nasceu assim, né?

P: Nasceu assim.

WESLEY: Tipo, aumenta outra capacidade.

VALTER: Reforça os outros sentidos.

P: Tem pessoa que nasce também com deficiência auditiva.

GUILHERME: Reforça os sentidos. Fica mais apurado.

P: Vocês já se viram em uma situação em que vocês não pudessem nem ver, nem ouvir ou falar?

WESLEY: teve uma vez que a professora fez uma atividade assim.

IAGO: Na minha escola nunca teve.

ABEL: Teve um projeto na minha escola que foi uns 10 minutos assim, ou 20 minutos que era um projeto com duas atividades que se relacionava à audição e à visão. Era bem assim, era uma escola que tava, eram duas equipes para o projeto, uns iam ser cegos e ou outros era a audição. Eu fiz o da audição. Era assim eles tampavam o nosso olho, eles colocavam uma caixa com um órgão lá dentro, aí a gente colocava, o órgão passava, depois a gente tinha que ir pra outra mesa escrever o que era e desenhar, colocar o nome do órgão. (risos).

P: E se eu pedisse pra cada um se imaginar sem enxergar na sala de aula.

ABEL: Cê é doido!

P: Seria ruim se vocês não tivessem nenhum amigo?

GUILHERME: Ia ser difícil, nossa!

P: Eu gostaria que todo mundo participasse, porque é importante pra mim a opinião de todo mundo. Só de vocês assinarem o termo e deixarem eu participar das aulas já foi uma grande contribuição pra mim porque eu só entro na sala de aula se os alunos deixarem né. Então já é uma contribuição de vocês. Essa entrevista é uma contribuição a mais, vai me ajudar muito, porque só a observação na sala de aula eu não sei o que passa na cabeça de vocês sobre a questão da inclusão, então a entrevista vai me ajudar a entender um pouco quem sabe, quem tem contato com outras pessoas. A primeira questão que eu quero colocar pra vocês é o que é inclusão? O que vocês entendem por inclusão? Inclusão social, em um contexto bem amplo mesmo.

SON: participar de um grupo.

P: Participar de um grupo?

AURÉLIO: Incluir uma certa minoria num contexto social.

MARINA: É igual na escola, tem os grupinhos, né. Cada um vê o que é favorável. Cada grupinho tem o seu próprio gosto, seu próprio jeito. Igual aqui na nossa sala também.

P: Sim. E pra você? (Rômulo)

RÔMULO: pra mim inclusão é uma coisa como tal pessoa está excluída de um grupo e você pega aquela pessoa e tenta inserir naquele grupo com o mesmo modo, sem diferença alguma, para que tenha o mesmo convívio.

P: O que vocês acham que é necessário para que todos se sintam bem em um ambiente de sala de aula?

MARINA: Respeito. Como a Heloísa, é difícil conversar com ela, como ele é surda, ninguém sabe falar libras. A irmã dela sabia falar mais ou menos, mas pelo que eu vi, a irmã dela não ficava muito perto dela, assim pra ajudar ela. Se ela ficasse mais perto e ajudasse a gente a falar com ela, mas como ninguém conseguia comunicar com ela, era muito difícil, porque a comunicação é uma ponte, aí não tinha como a gente falar com ela. Que nem os meninos, eles são muito mais novos que eu, então, às vezes pra conversar uma coisa com eles é muito difícil, eu não entendo umas gírias que também eles falam eu não consigo entender. E olha que eu tenho quase a idade deles, eu acho que é isso também (retoma a questão anterior sobre o que é inclusão).

RÔMULO: E também tem o contexto de infraestrutura né, porque nem todos os professores sabem libras, aí, como é que vai comunicar com aquele tal aluno? Fica difícil.

AURÉLIO: E também pra traduzir né, por causa do espanhol, você tem que traduzir da libras pro espanhol também né.

RÔMULO: Difícil.

MARINA: Aquela mulher fala espanhol? Aquela que fica aqui?

P: Não.

MARINA: Nossa Deus! Tadinha! E isso quando ela (a intérprete) estava aqui ainda, ela (Heloísa) participava, aí depois que ela parou de vir ela ficou só pra ela assim.

P: E você Silas, o que é preciso para que todos se sintam bem no ambiente de sala de aula?

SILAS: Eu acho que tem que ter um convívio bom entre todas as pessoas da sala, tem que ter infraestrutura na sala, tem que ter tipo, pras pessoas que têm dificuldade, ter alguma ajuda a mais, fora o curso. Porque muitas vezes a pessoa não aprendem de formas iguais, então é um conjunto de coisas que vai fazer a união na sala, assim.

P: Esse povo é muito inteligente (risos). Vocês se sentem respeitados aqui na sala de aula? Pelos colegas, professoras?

Alunos: Sim.

P: Vocês se sentem incluídos?

AURÉLIO: Dentro de cada grupo, a pessoa às vezes, porque como tem vários grupos de pessoas, aí você é incluído dentro do seu. Agora do outro grupo você não participa.

RÔMULO: tem o gosto de cada grupo.

AURÉLIO: É.

RÔMULO: Como é que você vai entrar num grupo que, sei lá, eles gostam de uma coisa e você não gosta daquela coisa. Como é que você vai se incluir naquilo?

SON: E tem o convívio. A nossa turma tem praticamente dois anos, a turma deles, eles se conhecem há mais tempo, então tem uma separação.

RÔMULO: Cada grupo vai... Os atentados ficam no fundo ali, os que gostam de estudar ficam mais na frente. Tem aquele grupinho que fica no fundo, fica assim conversando de boa. É mais pelo convívio.

AURÉLIO: É porque por a gente ser do específico, a gente fez o curso praticamente todo juntos, assim, o pessoal da nossa sala. Então, nunca mudou muitas pessoas. Na outra sala era um convívio bastante....

MARINA: Bastante diferente. Aí quando aa gente mudou de turma, aí a gente era minoria, era tipo, cinco pessoas e o resto tudinho se conhecia. Só que a gente já fez amizade com todo mundo, porque todo mundo tinha o mesmo gosto, todo mundo era muito parecido. Aí a gente veio pra cá já era diferente.

P: Eu quero saber se isso incomoda.

RÔMULO: Assim, depende, tipo um trabalho que depende da sala toda incomoda um pouco, mas se for para o convívio do dia a dia nem incomoda tanto.

MARINA: Eu acho que se eu estiver sozinha também é ruim. Por exemplo, se tivesse só eu aqui, não tivesse nenhum dos meninos (do específico) aí seria muito ruim.

P: Quando eles faltam?

MARINA: Nossa! É horrível! E eles faltam muito, inclusive (risos). Aí é muito ruim. Eu fico sozinha quando tá só eu, ou fica eu e a Vânia. Aí eu nem converso com ninguém, só fica eu e ela.

P: Tem alguém que não tem grupo nenhum na sala?

AURÉLIO: O Extreme BR.

RÔMULO: O Extreme BR.

MARINA: Aquele senhor.

SON: Ele é bem mais velho.

MARINA: O Extreme BR? Ele senta perto de vocês.

SILAS: Mas ele quase não fala, ele é muito calado.

SILAS: E tinha a Heloísa.

MARINA: E tinha a Heloísa que ficava sempre calada.

P: E na escola regular, tem alguma diferença nessa relação de grupos, de inclusão?

RÔMULO: Sim, tem.

AURÉLIO: Aqui a gente vê dia sim dia não, na escola a gente vê todo dia e é de 1:00 às 6:00.

RÔMULO: Aí como é que fica? São quase cinco horas e aula né? A inclusão na escola é maior porque ali tem mais grupos.

MARINA: Tem mais pessoas.

AURÉLIO: A escola por ser muito tempo, tipo, cria a necessidade, todos os dias, um vínculo, querendo ou não cria um vínculo com os seus colegas. Você indo todos os dias cria mais vínculo que no Cilg, por exemplo.

MARINA: E lá é mais fácil você sofrer, porque se você ficar sozinho, um fazer um grupo, do outro lado fazer um grupo e ficar só você, nossa, Deus! Ou vai falar que você é esquisita, você é estranha, vai fazer *bullyng*, coisa assim. A escola é muito mais difícil você ficar sozinha.

SON: Olha o sem amigo ali! Estranho.

P: Vocês já viram na sala de vocês casos de *bulling*.

SILAS: Claro.

MARINA: Já.

P: Querem relatar algum pra eu poder entender o contexto?

MARINA: Olha, na minha sala, quando eu tava no Ensino Médio tinha um garoto que ele tinha, algum tipo de problema, assim, que ele era bem velho e ele ainda tava no Ensino Médio. Aí no começo, eu acho que o pessoal não sabia, porque ele não aparentava muito. Aí o pessoal ficava, “ah, porque você ainda tá no Ensino Médio?” E fica assim, tipo

fazendo chacota, aí depois foram entender o problema e tudo mais e o pessoal ficou tranquilo. Mas no começo o pessoal ficava fazendo piadinha.

P: Aqui alguém faz *bullyng* com o Diego?

Alunos: Não!

MARINA: Igual na minha sala de inglês, tem umas senhoras de 50.

SON: Na minha sala também.

SILAS: faculdade, por exemplo, tem muita gente mais velha. Tem gente de todas as idades. Você vê gente desde mais velho até bem novinha, entendeu.

P: Aqui na sala de aula a Heloísa tinha iguais condições para aprender espanhol?

Todos: Não.

RÔMULO: A professora tentava, assim explicar pra ela certinho, tentar pegava o quadro...

MARINA: pegava o quadro branco e escrevia pra ela.

RÔMULO : Ela tem todo o cuidado.

SON: Só que aqui a gente tem a questão de ouvir e poder falar com a professora, se comunicar diretamente.

MARINA: É

SON: Agora se fosse a questão da professora também saber libras aí eu acho que facilitaria muito mais pra ela.

RÔMULO: Ela tenta ajudar o Luan também.

AURÉLIO: Também tem muitos alunos. Se a professora soubesse libras ia ficar muito difícil porque ela ia ter que ficar, tipo, explicar duas coisas ao mesmo tempo, tipo, uma pros alunos e outra em libras. Então eu acho que, tipo, tinha que ter alguém pra acompanhar ela.

MARINA: Eu fui na Católica com uma colega minha e eu fui assistir a uma aula de libras e ela mostrou uma redação, aí era um acidente. Uma menina, ela escreveu assim, que ela primeiro viu o carro batendo, depois ela viu a árvore caindo e depois ela viu o passageiro. Não igual a gente que fala, ah, eu vi um carro na árvore e a árvore caiu. Ela viu na ordem que ela entende e não tem nenhum tipo de conectivo é tudo assim espalhado. Eu achei muito interessante.

RÔMULO: É porque quando a pessoa tem tipo um problema como o auditivo, visual, ou coisas assim, os outros sentidos dela aguçam muito mais que o das outras pessoas. Então, tipo, pra uma pessoa que tem deficiência auditiva, por exemplo, eles valorizam muito essa coisa de conseguir ver. Tipo, visual ajuda muito eles na aprendizagem também. Que nem tem aquelas escolas no Plano, CEAL, que é pra surdos que desde pequenos, eles ensinam libras, eles têm várias matérias e é integral. Eu acho que tinha que ter mais escolas assim.

P: Sobre a igualdade de oportunidades e as condições para os alunos nas escolas, aqui no Cilg, por exemplo, se a Heloísa tem essa igualdade.

MARINA: Não porque ela precisa da intérprete. Como a menina foi embora, aí fica muito difícil. Igual eu falei pra você, a menina que eu conheci, a Noeli, a irmã dela é surda. Aí os pais dela praticamente planejaram ela pra ela poder ajudar a irmã dela e ela aprendeu libras pra poder ajudar a irmã dela, pra irmã dela se inteirar. A irmã dela faz faculdade. Então assim, pra ela foi uma ponte, um canal para poder ajudar a ter um grupo e ela ensinou a irmã dela a fazer leitura labial pra ficar mais fácil pra ela poder se comunicar porque tem gente que a pessoa chega e fala assim, eu não escuto, aí a pessoa começa a gritar, como se gritar fosse a solução, não é isso. Aí a pessoa fala, eu não sou muda. A pessoa não vai responder porque ela não consegue, a pessoa fica tentando forçar uma coisa que não dá. A pessoa tem que entender isso também. É muito difícil. Eu acho que a irmã da Heloísa devia ajudar a gente a ajudar a Heloísa porque se ela soubesse libras, poderia, oh, assim que se fala isso, pra gente poder ajudar ela. Eu não consigo entender nada da menina. Ela falava oi pra todo mundo, acho que é assim né. Ela falava oi pra todo mundo, como é que a gente vai responder ela? Eu ia me sentir excluída, nossa, eu ia surtar! Eu ia fazer todo mundo aprender libras pra me ajudar!

SILAS: E a irmã dela sabe o simples, o básico né.

MARINA: Um dia a professora falou bem assim pra ela. Como que é o nome dela?

RÔMULO: Jade.

MARINA: Como é que é estudar: Aí a outra menina do cabelo cacheadinho falou, é assim profe. Ela disse que não era assim, a professora perguntou como é que era e ela não falou, ficou parada.

P: A mãe da sua amiga sabe libras então né?

MARINA: Só a irmã que sabe.

P: A mãe não?

MARINA: Não. (Pesquisar sobre dados de pais e irmãos de surdos que sabem libras) Eu sei que o pai dela não tem como porque ele faz muita viagem né. E assim, seria uma menina super retraída se não tivesse a irmã dela.

RÔMULO: Seria bem... não seria incluída. Porque não inclui gente assim, é difícil demais.

MARINA: Eu acho que também é igual você ser estrangeiro. Aqui a gente sabe falar português, aí a gente vai falar na Rússia, eu não sei falar nada, eu vou ficar super excluída, eu não vou saber de nada, eu não vou conseguir fazer nada. Ninguém vai me entender, todo mundo vai ficar falando um monte de coisa, eu ia ficar, pelo amor de Deus, alguém me ajuda!

SILAS: Muitas vezes a pessoa que tem que se adaptar, tipo eles que adaptam a gente, a gente não se adapta pra comunicar com eles. Tem que dar algum jeito de tentar se adaptar.

P: E está certo isso? Eles que teriam que se adaptar?

SILAS: Não.

SON: Deveria ser ao contrário porque praticamente todos nós conseguimos nos comunicar, aí tem pequenos grupos que têm certas dificuldades, igual é o caso da Heloísa, a irmã dela ficava mais com nosso grupinho e excluía a irmã dela que ficava no máximo com a Marisa.

RÔMULO: E a Marisa talvez só sentava do lado, nem se comunicava.

SILAS: E ela talvez se comunicasse igual a professora, só um pouco. A irmã dela nem isso fazia, ficava a irmã dela, a Bela aqui num canto e a irmã dela excluía.

RÔMULO: A professora tentando ao máximo explicar o conteúdo pra ela poder aprender e às vezes talvez nem conseguia porque é bem difícil aprender espanhol por libras.

P: Vocês contribuem com a inclusão dos alunos minoritários, dos grupos minoritários para que não haja essa exclusão na sala de aula, ou aqui ou na escola?

RÔMULO: Assim, por exemplo, com ela (Heloísa) eu não saberia falar. Mas tipo outra pessoa, ah, uma pessoa LGBT que não tivesse deficiências seria muito mais fácil eu interagir com ela do que interagir com a Heloísa ou qualquer outro grupo de deficiente.

P: Visual.

MARINA: É, seria mais fácil, eu acho.

P: Seria mais fácil com um cego?

MARINA: Eu acho que sim, não sei. (risos).

AURÉLIO: O Luan aqui da sala, a gente conversa com ele, brinca. Tipo, não tem nenhuma dificuldade, ele é do nosso grupo.

SON: Ele tem dificuldade, dá pra perceber.

P: Eu fiquei curiosa. Seria mais fácil com um cego?

MARINA: Sim, ele pode falar e escutar. Eu acho que o problema é fal... é ter essa comunicação. Aí tem a questão, olha ali uma menina ali, entendeu?

RÔMULO: Ela é de tal e tal jeito e de tal e tal forma.

SON: Por exemplo, se você vai falar de alguma coisa, uma pessoa, você vai falar, aquela pessoa é de tal cor, é de tal tamanho, de tal jeito. Então sempre tem que detalhar as coisas que você for falar com ele.

P: Vocês têm convívio com alguma pessoa que tenha deficiência fora esse convívio que tiveram com a Heloísa?

MARINA: Eu tenho um colega que tem Síndrome de Down.

RÔMULO: Eu tenho um primo que tem Síndrome de Down.

P: Ele tem quantos anos?

RÔMULO: Ele já é bem velho, ele tem 26 anos.

MARINA: Nossa! O que eu conheço tem uns 36.

RÔMULO: Aí tem o meu tio, ele tem algum problema mental. Então ele mora com meus avós ainda e deve ter uns 36 anos. Mas trabalha e tudo e vive normalmente.

P: E o convívio com seu primo com Síndrome de Down, como é?

RÔMULO: Assim, a família toda gosta dele, ele é bem legal, divertido.

MARINA: Eu acho que o pessoal que tem Síndrome de Down, eles são bem espertos. Eles são muito carinhosos também. Muito carinhoso mesmo. Esse, o Ryan, ele é muito carinhoso. E ele é muito inteligente, a gente tava conversando sobre política e ele tava dando a opinião dele e tipo assim, a gente pensa que eles não tão prestando atenção, mas eles estão vendo tudo, se brincar tão vendo mais que a gente que tá aí desligado das coisas.

SON: Eu, até o quinto ano na escola que eu estudei tinha pessoas específicas para estar com as pessoas com deficiência. Na escola que eu estudava no Riacho tinha o intérprete, tinha, se eu não me engano uma professora que sabia, eu acho que é braile né? Pra cego. E tinha uma professora pra quem tinha esquizofrenia, eram dois alunos esquizofrênicos lá na sala. Aí até o quinto ano eu tinha, só que quando eu mudei de escola, na minha escola atual não tem nenhum tipo de deficiência.

RÔMULO: Difícil achar uma escola que não tenha.

AURÉLIO: Na minha sala tem uma menina que nem o Luan, só que na minha sala ela fica mais excluída, ela não é incluída que nem os outros.

P: E o que poderia melhorar, por exemplo, para que os alunos com deficiência tivessem mais esse atendimento, tivessem mais autonomia pra aprender, eles tivessem mais igualdade pra aprender, o que está faltando? Por exemplo, aqui na sala de aula.

SON: A capacitação dos professores e um auxiliar, seria bacana.

RÔMULO: E inclusão. Lógico. Incluir tal pessoa no grupo para que ela se sinta melhor, não se sinta sozinha, como sempre se sente, fica excluída em tal canto. E não conversa porque não tem... não sabe conversar com ela. Aí tenta se comunicar, não consegue, desiste. Aí a pessoa fica ali sozinha, os outros grupos começam a conversar, interagir, ela se sente bem solitária mesmo.

MARINA: Eu acho que como dá curso de espanhol, dá curso de inglês, dá curso de francês, tinha que dar curso de libras pra gente da nossa idade, porque assim, eu tenho vontade de aprender libras porque depois que eu fui na Católica, aí a professora me mostrou como é que é, como é que funciona, que tem a escola em Taguatinga que ensina eles desde criança e tudo mais, se tivesse uma escola de libras eu faria. E eu acho que se incentivasse também a gente, oh, aprende libras pra poder incluir o pessoal. Tem gente que é super interessante. A gente não conhece os gostos da Heloísa, aí vai ver a Heloísa tem o mesmo gosto pra série, pra música, pra roupa, a gente não sabe porque a gente não conversa com ela. Então se tivesse um curso de libras, assim, pra poder deixar a gente interagir com ela eu acho que seria interessante.

SON: Poderia colocar no currículo escolar pelo menos o básico de libras e braile.

(Eles têm a dizer sobre a inclusão!)

MARINA: Que nem coloca de inglês. Ou então opcional.

P: Gente, libras é uma língua oficial do Brasil.

AURÉLIO: No caso da Heloísa, agora fiquei curioso, ela aprendia seria espanhol ou seria português?

P: O que que acontece, ela aprende o espanhol escrito. A libras serve para intermediar o português e o espanhol. A intérprete intermediava, muitas vezes ela soletrava a palavra em espanhol e aí ela fazia o sinal em libras.

SILAS: Igual aqui no nosso caso, a gente traduz o português pro espanhol, aí a gente aprende, ela traduz a libras pro espanhol.

P: Sim. E o português serve de intermediário porque às vezes não sabia o sinal em libras, escrevia em português no quadro.

MARINA: Aí ela associava.

P: Então pra aprender espanhol ela passava pela libras e pelo português. Se pra todo mundo já é difícil aprender uma outra língua. Quero escutar de todo mundo, o que está precisando para que haja de fato inclusão na sala de aula aqui no Centro de línguas que é um lugar privilegiado.

(Os alunos aproveitaram para tirar dúvidas, matar curiosidades)

RÔMULO: Já pensou se no futuro você tiver um filho com uma deficiência auditiva? Como você queria que fosse? No meu caso eu queria que tivesse infraestrutura pra ele, ajuda dos professores, colegas interagindo com ele pra que ele não se sentisse sozinho.

SON: Conscientização de todos, no caso.

RÔMULO: Quando é o nosso, você quer o melhor. (A Gina falou isso)

AURÉLIO: Correr atrás como se fosse... igual a irmã da Heeloísa, se ela realmente gostasse da irmã dela, ela gosta, mas sei lá, de um jeito mais...

SON: Se esforçasse mais.

AURÉLIO: Chamaria as amigas dela pra perto da Heloísa e não se distanciava dela.

RÔMULO: Chamava, bora pra ali!

MARINA: Eu acho que você influencia. Se eu chegasse e falasse, oh, a pessoa ali é cega, todo mundo vai ajudar ela, vocês estão comigo, vocês são meus amigos, vocês vão ajudar ela porque vocês estão comigo. Se não querem, tchau!

RÔMULO: É só se colocar no lugar daquela pessoa.

MARINA: Quando você quer se incluir num grupinho que é assim, famoso, e tudo mais, você dá o seu jeito de se incluir daquela pessoa, você até começa a ficar do jeito dela, parecida com ela, eu acho que basta querer. Tudo é interesse, eu acho.

SILAS: Eu acho que também botar formas mais didáticas no aprendizado, tipo brincadeiras na sala da pessoa pra ela interagir com o resto do pessoal ou atividades em grupo.

MARINA: Saber que ela é importante também.

SILAS: Ela fica feliz quando acontece algo assim, ela fica feliz.

P: Eu notei aula passada, vocês interagindo com ela.

SON: O Heitor e a Elisa e a Jade.

SON: Sim, mas você vê que ela não sabe todas as coisas.

RÔMULO: Tipo, coisas básicas, gostar tal coisa, como se fala tal palavra? Eu não sei.

SON: Era o jeito dela, talvez não era o melhor jeito, mas funcionava (para a situação). Deu até pra deixar a irmã dela um pouco alegre porque a gente tava interagindo com ela.

RÔMULO: Mesmo ela não sabendo tudo, mesmo o básico, ajudou bastante. (Se todos soubessem o básico já seria alguma coisa).

P: E você Aurélio?

AURÉLIO: Eu acho que deveria ter mais investimento, do governo também, deveria ajudar de alguma forma, por exemplo, contratando, pagando cursos pros professores aprenderem. E tentar achar uma maneira, por exemplo, no caso do espanhol, pegar pessoas que já são especializadas em libras e botar pra ajudar os professores. E tipo, botar mais alunos na mesma sala com a mesma tipicidade, com a mesma deficiência, porque mesmo se elas se afastarem dos outros, elas conseguem se ajudar.

MARINA: pensando agora, a vida da Heloísa é muito difícil, me colocando no lugar dela, é muito difícil, porque se fosse comigo eu ia ficar muito triste, bem triste.

SON: Aí bate um peso na consciência porque excluiu a pessoa, porque não interagia.

MARINA: A gente teve a oportunidade de fazer ela interagir e a gente não fez ela interagir.

RÔMULO: Quando a gente se coloca no lugar dela você vê o tal erro.

AURÉLIO: E isso não ajuda só ela, ajuda a gente também né, oportunidade de a gente aprender como conviver com pessoas diferentes.

SON: Por exemplo, se a gente comunicasse com ela, se a gente encontrasse com outra pessoa com a mesma coisa na rua, teria o conhecimento básico com aquela pessoa. A gente teve a oportunidade e deixou passar.

SILAS: A gente só vê muito depois que deixou a oportunidade passar porque o tempo que a gente teve de aprender com uma pessoa nova, a gente teve a oportunidade de aprender várias coisas diferentes e que a gente não conhece e acabou que deixamos passar e você para pra refletir.

RÔMULO: Não volta.

SILAS: Não volta.

P: Mas vocês podem ter outras oportunidades sim, não só em relação ao surdo.

RÔMULO: Claro que se tivesse uma outra oportunidade ia ser diferente né.

SON: *Será?*

Grupo focal 2

Professora Keila Cil Gama

P: Vocês sabem que a minha pesquisa é na área de inclusão e vocês tiveram a experiência de conviver com uma aluna surda na sala de aula. Na escola de vocês tiveram contato com alguma deficiência?

ELISA: Não

HEITOR: Sim.

P: Qual foi?

HEITOR: Tipo, mental também.

P: Mental.

P: Intelectual. E como era o relacionamento da sala com ele.

HEITOR: Eles não incluía, tipo assim, deixava ele de lado, entendeu? Acho que os únicos que incluía era eu e outro menino, o Hery, meu chegado.

P: Sim. E na sala de aula da professora Keila, como vocês podem descrever a relação da turma com a Heloísa.

HEITOR: Eu acho que é também de, tipo, incluir ela, né?

ELISA: Alguns conversavam com ela e os outros não.

HEITOR: Eu trocava ideia com ela nas libras. Eu sou de boa, num ligo pra isso não, pra mim tudo é meu irmão.

P: Vocês acham que é positivo ter em sala uma pessoa surda?

ELISA e HEITOR: Sim. (Não comentaram)

P: Quando a gente fala de inclusão, o que vem na cabeça de vocês? O que é inclusão?

HEITOR: Eu não sei.

ELISA: Também não sei.

P: Você se sente incluído na sala de aula?

ELISA: Não.

HEITOR: Eu sim.

P: Por que você não se sente? Daí eu posso entender o que é inclusão pra você.

ELISA: Porque lá na sala é muita rixa, um não gosta do outro. É meio que isso.

P: E aqui no Centro de Línguas? Ou você tá falando daqui?

ELISA: Não, da escola. Aqui no Centro de Línguas alguns falam, outros não.

P: Você tem suas amigas na sala de aula?

ELISA: Sim.

P: E tem alguém na sala de aula, tem alguma situação na sala de aula aqui no centro de línguas que vocês percebiam que não há inclusão?

ELISA: Acho que não.

P: Por que vocês acham que a Heloísa desistiu do curso?

ELISA: Porque tinha muita falta, como é que fala, aquele povo que ajuda ela?

P: Intérprete?

ELISA: É. Não tinha.

P: Sim. Se tivesse a intérprete ela não teria desistido?

ELISA: Não, ela continuaria com a gente.

P: Vocês acham que a Heloísa consegue, mesmo com a intérprete acompanhar as aulas normalmente?

HEITOR: Sim.

ELISA: Sim.

P: Quem eram as pessoas na sala de aula que mais tinham contato com a Heloísa?

HEITOR: Era mais a irmã dela né?

ELISA: Era mais a irmã dela e às vezes a gente.

P: A irmã dela tinha na sala de aula muito contato com ela?

ELISA: Sim.

P: Pelas aulas que eu observei eu não achei.

ELISA: Depois que ela começou a sentar perto da gente ou a gente sentava perto dela com a Heloísa.

(Luan chegou)

P: Eu já perguntei algumas coisas para os seus colegas e eu queria que você me disse o que é inclusão.

LUAN: Inclusão? Eu posso pensar e já, já eu volto nessa aqui (risos).

P: Claro, sem problemas. Por exemplo, você se sente incluído na sua sala de aula?

LUAN: Acho que não. Não.

P: Na sala de espanhol.

LUAN: Não.

P: Não? Por que?

LUAN: Porque eu me dou bem com todo mundo ali.

P: Então você é incluído. (risos)

LUAN: Tipo assim...

HEITOR: Tá nervoso.

LUAN: Tô nervoso. (risos).

P: E a Heloísa? Como era o relacionamento dela com a turma? Como você via a Heloísa ali na sala?

LUAN: Eu via ela se dando bem com todo mundo, todo mundo ajudava ela tinha as dificuldades dela lá, só que também ela... é isso, todo mundo ajudava ela na hora que precisava.

P: Vocês se sentem respeitados?

HEITOR: Hurrum, me sinto.

P: E na escola regular?

HEITOR: também.

ELISA: Acho que sim.

LUAN: Também.

P: Na sala da escola regular de vocês tem grupos, separação de grupos dentro da sala?

HEITOR: Lá na minha sala eu sou o único que fala com todo mundo. Lá todo mundo tem briga com todo mundo.

P: Você participa de algum grupo na sala de aula?

ELISA: Não, eu não gosto. Pra mim todo mundo tem que ser unido.

P: E você Luan, é de algum grupinho?

LUAN: Eu participo de uns grupos lá, só que eu participo de uns grupos também.

P: Por exemplo de quem você tem mais afinidade né, de quem você mais gosta, é isso?

LUAN: Eu a maioria das vezes eu estou com as pessoas que eu tenho mais intimidade, só que às vezes eu sento com os outros pessoal que eu falo menos. Tipo ali na sala.

P: Vocês já se imaginaram em uma situação em que vocês fossem, por exemplo, surdos?

HEITOR: Já.

P: Você acha que seria fácil?

ELISA: Não.

HEITOR: Nada na vida é fácil.

P: Sim. Mas às vezes algumas coisas podem ser um pouco mais difíceis. Por exemplo, aprender espanhol, você sendo surdo e você sendo ouvinte, é diferente? Imagina e repente ali na sala você não escutar a Keila falando. Vocês não escutam mais a professora falando.

Como seria? Vocês acham que seria fácil participar dos grupos na sala, dos que vocês participam?

ELISA: Não.

LUAN: Não ia ser nada fácil.

P: E vocês não teriam a interação que têm com os colegas. Porque é difícil, porque as pessoas na sala não falam libras. Por exemplo, na sala, a Heloísa tem uma irmã e ela não fala libras. SE ela não fala libras, imagina as outras pessoas que não têm contato, né. Será que se vocês tivessem uma pessoa surda na família vocês se interessariam em estudar libras? Será? Um irmão.

LUAN: Sim.

P: Vocês já pensaram em fazer libras?

HEITOR: Não.

ELISA: Não.

LUAN: Eu nunca pensei também não.

P: Eu pensei desde que eu dei aula pra Heloísa. De que forma vocês acham que a Heloísa poderia ser mais incluída? No momento em que ela estava na sala de aula.

HEITOR: Eu acho que tinha que ter mais alunos pra, tipo, vamos supor, outros alunos que falassem libras também, entendeu? Pra ela poder se comunicar, entendeu? Então vamos supor, nós tudo aqui faz libras, ela ia tá aqui com a gente, conversar com ela tranquilamente.

P: Sim. O que você acha? (Para a Elisa).

ELISA: A mesma coisa.

P: Mais alguma coisa Luan?

LUAN: Acho que foi isso que ele falou mesmo.

P: Pessoas para se comunicarem com ela. Algum de vocês já conversou com a Heloísa através da intérprete?

HEITOR: Não. Eu perguntava pra irmã dela como que era as coisas.

ELISA: Tentava né.

HEITOR: O que ela entendia. Alguma coisa.

P: E alguém na sala? Vocês já perceberam, fora a professora, que se comunicou com a Heloísa pela intérprete?

HEITOR: Não.

P: Vocês acham que uma pessoa surda, com a intérprete, tem autonomia pra aprender ou não?

HEITOR: Acho que sim.

ELISA: Algumas coisas sim, outras não.

P: A Heloísa tem outra questão, ela começou a aprender português quando começou a frequentar a escola, vocês não, desde que nascem têm contato com a língua portuguesa, ouvindo. Ela não tem dificuldade cognitiva, mas ela começou a aprender o português e a libras na escola e de que forma? Tinha um professor ensinando libras como primeira língua? Não sei. Então, realmente é mais difícil pra ela aprender uma língua estrangeira. As diferenças na sala de aula, vocês acham que contribuem? (alunos em silêncio). Diferenças porque há vários tipos de pessoas na sala, pessoas extrovertidas, pessoas mais tímidas, pessoas mais estudiosas, pessoas menos estudiosas, pessoas com deficiência. Isso tudo está relacionado às diferenças, porque isso é normal na sala de aula, né? De que forma isso pode ser positivo? (Silêncio)

HEITOR: Eu acho que não tem uma forma positiva.

P: Não? Tinha que ser todos os tímidos em uma sala, os extrovertidos em outra.

HEITOR: Não. Sobre as deficiências, entendeu?

P: Você não acha que é positivo?

HEITOR: É. Tipo, igual a Heloísa lá na sala, ninguém fala libras.

ELISA Eu acho que deveria ter mais gente como ela.

HEITOR: É, tipo mais três pessoas pra ela ter o grupo dela, entendeu?

ELISA: E pra gente mesmo aprender.

P: Então vocês acham que seria mais positivo que tivesse uma sala de aula para surdos?

HEITOR: Isso.

ELISA: Não.

P: Que ela não estudasse na sala de vocês.

ELISA: Não, eu não acho isso. Eu acho que deveria ter mais gente como ela, abrir mais portas pra gente como ela pra aprender junto com a gente e a gente aprender junto com ela.

P: E você Luan, o que acha?

LUAN: Eu acho a mesma coisa deles.

P: Mas eles acharam cada um uma coisa diferente.

LUAN: É que eu tô meio sem ideia aqui (risos).

P: Vou perguntar de novo. Eu perguntei sobre as diferenças, por exemplo, ter alunos com deficiência na sala de aula. Acabou que fomos para a questão do aluno surdo. Você acha que é positivo ter essa diferença na sala de aula, ou, de que maneira isso pode ser positivo?

LUAN: Deixa eu ver.

P: Ou se deveria ter uma outra sala de aula com alunos surdos?

HEITOR: É porque eu penso da seguinte forma, se tiver uma sala só de pessoas surdas, vai ser muito mais fácil eles aprender e se comunicar. Porque, vamos supor, na sala lá, que tem 20 pessoas e 1 surdo e desses 20, ninguém fala libras, então querendo ou não, meio que ela vai ficar incluída (ele quis dizer excluída) porque a gente não tem contato com a libras. Então se tivesse uma sala só de pessoas surdas eu acho que seria muito mais fácil.

LUAN: Seria muito mais fácil ela aprender e fazer novos amigos lá. Se fosse na sala que ninguém sabe falar libras, aí ela não ia conseguir, aí ela não ia aprender nada com nós aqui. Aí, tem uma sala justamente pra ela aprender com outras pessoas surdas pra ela aprender melhor.

P: O que mais vocês gostariam de falar? Algo que eu não tenha falado sobre a diversidade na sala de aula, da inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula.

HEITOR: Acho que, primeiramente eu acho que o Cileg deveria disponibilizar uma educação pra nós fazer tipo libras entendeu? Vamos supor, não só falar línguas estrangeiras, mas libras, braile, entendeu?

P: Sim. Teria muita gente interessada?

HEITOR: Eu faria.

ELISA: Eu também.

LUAN: Eu também faria.

Grupo focal 3 Keila Cil Gama

P: Gente, vocês sabem que eu estava fazendo pesquisa na sala de vocês porque eu trabalho com a questão da inclusão e na sala de vocês tinha a aluna Heloísa e a minha pesquisa envolve isso, a inclusão de alunos com deficiências sensoriais. Quais são as deficiências sensoriais? Deficiência auditiva e visual. Eu queria saber de vocês o que é preciso pra gente se sentir bem em um ambiente de sala de aula?

WILL: Se sentir acolhido?

BELA: Ah, eu acho que, não sei, ah, depende. As pessoas não te olharem com olhar julgador.

P: O que vocês poderiam me dizer sobre o que é inclusão. Inclusão social.

Wesley: Incluir uma certa pessoa na sociedade. Uma pessoa que não está no meio da sociedade, como se fala, num certo meio social. Tipo, um cego não é uma pessoa muito bem vista, muito, então ele é meio excluído da sociedade, que aí inclui ele na sociedade.

P: Sim.

BELA: Inclusão pra mim é incluir as pessoas que são meio que desprezadas, porque lá na minha escola eles trabalham com exclusão, inclusão quer dizer, lá no XY, lá tem rampa pros cadeirantes, o banheiro também é pros cadeirantes, tem a sala dos surdos, mas só que lá nunca vi cego, mas incluir eles incluem.

P: Sim. Na sala de aula regular de vocês tem algum aluno com deficiência?

WILL: Não.

BELA: Tem.

P: Qual?

BELA: Lá tem surdez, né? A Heloísa estuda lá.

P: Ela é da sua sala ou não?

BELA: Era. Aí mudaram ela de sala porque a intérprete saiu, aí teve que ficar numa outra sala, aí ficou todos os surdos na mesma sala.

P: Entendi. O que vocês acham da inclusão na sala de aula de vocês de espanhol? Quando a Heloísa estava na sala de vocês.

BELA: Regular.

WILL: Quando ela estava tinha uma intérprete pra fazer a inclusão dela com a gente. Mais com a professora.

BELA: Mas quando ela não tava a professora tinha que escrever num quadrinho lá pra ela entender.

P: Vocês já conversaram com a Heloísa?

WILL: Não porque eu nunca, eu cheguei já depois e eu não tinha intimidade, aí quando eu cheguei, logo depois ela saiu. Ela saiu?

BELA: Foi.

P: E você já conversou com ela?

BELA: Já. Já. Lá na minha sala, meu amigo se interessou por libras, aí ele tentou aprender. Aí ele traduzia e a gente conversava. Só que era bem pouco porque não dava pra entender muito.

P: E na sala de espanhol você também conversava com ela?

BELA: Eu falava com ela.

P: Vocês já conversaram com ela com a ajuda da intérprete?

WILL: Não.

BELA: Não.

P: A irmã dela ajudava?

BELA: A irmã dela já ajudou eu a falar com ela.

P: De que forma, por exemplo, o respeito às diferenças, a diversidade né, porque quando a gente fala de diversidade... quando a gente fala de diversidade, o que vem na cabeça de vocês? É só alunos com deficiência?

WILL: Não, são vários tipos de pessoas diferentes num meio, tanto meio sexual quanto meio é, de doenças.

WILL: Inclui todo mundo, não é só certas pessoas, certos gêneros.

P: Já foi trabalhado em alguma aula da Keila essa questão do respeito às diferenças?

BELA: Sim, no primeiro dia de aula ela passou um vídeo.

WILL: É verdade!

BELA: Tinha um cadeirante, aí teve um dia que ele morreu.

WILL: Aí menininha vira professora pra ajudar.

P: E essa curta-metragem trouxe alguma reflexão pra vocês?

BELA: Sim.

WILL: Sim.

P: O que vocês poderiam falar? Porque eu conheço e gosto muito.

BELA: porque a gente é muito fechado pro diferente, a gente tem um certo medo de chegar ao próximo, conversar, só por causa de alguma deficiência ou de uma característica diferente da nossa, mas isso é tudo da nossa cabeça porque a gente pode falar com a pessoa normalmente, pode fazer tudo com ela porque com o cadeirante a menina pulou corda, jogou bola, brincou de pirata. Fez um monte de coisa.

P: E o caso dele ainda era um pouco mais grave né.

WILL: Arram.

BELA: Arram.

P: Ele não falava, ele não se movia. Vocês acreditam que é possível ter as mesmas condições de aprendizagem, no caso da Heloísa, ela pode ter igualdade na aprendizagem? Ela pode aprender igual a vocês na sala de aula?

WILL: Sim.

BELA Sim. Só que lá na escola tinha os deveres diferentes que eram adaptados pra ela, pra ela entender o assunto.

P: Vocês acham que contribuem ou poderiam contribuir mais para que a sala de aula pudesse ser um ambiente inclusivo?

BELA: poderia ser mais.

WILL: poderia ser mais. Mais aberto com as pessoas.

P: como seria se vocês não pudessem ouvir e não tivessem ninguém pra conversar com vocês na sala de aula?

BELA: Chato. Eu não me importo muito, porque às vezes eu quero ficar sozinha, mas seria chato.

WILL: Eu já sou mais aberto com as pessoas, então eu ficaria bem incomodado porque toda hora eu tô conversando, toda hora eu tô falando alguma coisa, toda hora eu tô ouvindo então eu ia me incomodar.

P: Vocês já tiveram convivência com pessoas com deficiência na escola ou aqui no CII, sem ser esse ano?

WILL: Já.

P: Como vocês acham que ocorre a inclusão aqui no Cil? O que poderia melhorar? Ou já ocorre da melhor maneira? Em relação à Heloísa, por exemplo.

WILL: Eu acho que poderia ser melhor. Eu acho que ela poderia ter mais tradutores, mais ajuda, porque no Cil de todos esses anos que eu fiquei eu só esse ano com a tradutora, eu nunca tinha visto isso aqui. Primeira vez que ela trabalha que eu vi.

P: E na escola também não.

WILL: Eu nunca vi na escola.

P: O que você que deveria acontecer para que a inclusão dos alunos surdos fosse melhor, para que eles tivessem mais autonomia, mais acessibilidade? O que deveria ser mudado, melhorado?

BELA: A biblioteca deveria ser adaptada pra eles. Porque eu fui ver a Heloísa aqui na escola esse ano porque eu não sabia que ela fazia. Aí eu descobri, só que a intérprete de vez em quando faltava, ela ficava sem intérprete. Deveria melhorar né. Eu acho que ela

saiu, ela não saiu, a irmã dela disse que a mãe dela trancou a vaga, eu acho que porque a intérprete não podia vir.

P: A intérprete saiu da escola.

BELA: Isso! Aí ela trancou a vaga porque ela não queria perder e ela trancou a vaga. Eu acho que deveria ter mais intérprete.

P: Sim. O que vocês acham da inclusão do aluno surdo na sala de aula de vocês? Vocês acham que é positivo? O que vocês pensam sobre isso?

WILL: Positivo.

P: Por que?

Wesley: Porque devemos andar com todo mundo. Igual aquilo que você falou.

P: A diversidade.

WILL: A diversidade. Na sala a gente não vê muita diversidade, então isso é positivo pra gente vê que cada um tá ocupando seu espaço na sociedade.

P: Sim: E você acha que é positivo ou negativo?

BELA: Positivo. Concordo com ele. Porque às vezes fica, tipo, só pessoas, vamos assim dizer, normais, num ambiente, aí você só conhece aquilo, você não expande, você não sabe das outras coisas, você não sabe o que uma pessoa cega passa, ou um cadeirante, aí você fica, ah, aqui tá bom, se pra mim tá bom pra eles também deve tá. Deveria expandir mais, é, ter mais inclusão, diversidade.

P: Vocês acham que é importante a interação social dessas pessoas com pessoas sem deficiência?

Os dois: Sim.

P: Como era a interação da Heloísa na sala de aula?

BELA: Era ruim porque ela não falava com ninguém. Eu falava com ela de vez em quando porque eu não consigo me comunicar com ela, então pra mim falar com ela tem que ter alguém interpretando porque eu não consigo entender ela e eu não sei se ela consegue me entender direito.

P: Acabava que ela não se comunicava com as pessoas, né.

BELA: É.

P: O que seria melhor, a Heloísa na sala de vocês, ou se tivesse uma outra sala só pra alunos surdos? O que seria mais positivo pra ela?

BELA: Pra ela? Pra ela seria melhor só os surdos. É mais fácil a comunicação.

P: E pra ela interagir na sala de aula com as outras pessoas, o que poderia ser mudado? O que poderia acontecer?

BELA: As pessoas aprenderem libras.

P: Vocês acham que seria interessante ter o ensino de libras aqui na escola?

WILL: Sim.

BELA: Sim.

P: Vocês se interessariam em fazer libras?

WILL: Eu fiz libras, mas eu tive que trancar meu curso porque a escola não queria deixar eu sair mais cedo e eu chegava atrasado lá, eu fazia a noite. Eu fiz pelo Pronatec, era de seis e meia às dez, todo dia.

P: Sim, bem puxado.

Grupo focal Planaltina 19-09- 2018 Professora Lorena

P: Gente, eu gostaria de saber o que vocês entendem por inclusão social

GAEL: Na minha opinião, inclusão social é você poder incluir uma pessoa que tenha ou uma deficiência física, ou mental, ou uma característica física diferenciada da gente considerados normais, você precisa incluir ela na educação pelo social, é o que eu entendo por educação, é você poder incluir um cego, por exemplo, é uma pessoa que não enxerga, ou uma pessoa que não ouve ou alguma limitação, né pessoal, própria sua, e você incluir aquela pessoa de onde todo mundo tenha a sua saúde perfeita.

JONAS: Inclusão social é pegar algo, alguma pessoa, com uma especialidade, com algo diferente e incluir ela a um grupo de um meio que ela possa conviver e interagir normalmente com os demais. Isso pra mim é uma inclusão social, você pegar algo diferente e vai fazer ele normal. Eu citei até o exemplo numa gravação anterior, o seguinte, lá em casa tem um cachorrinho e tem um gatinho, aí eu fui, quis incluir mais um bichicho, eu botei um coelhinho, botei lá pra eles conviver. No início estranhou, mas aos poucos, com a convivência ele passou a ser incluso aos animaizinhos que eu tenho lá em casa. Isso é inclusão social, entendeu? Fazer que todos virem um só, não há distinção ou diferença entre ambos.

ISABELLE: A inclusão é inserir alguém, num grupo né, vamos dizer assim, de pessoas normais, que não tem deficiência, porque dificuldades, problemas todo mundo tem. Mas tem um padrão da sociedade pra pessoa que se acha normal. Então é você inserir alguém que tem uma necessidade especial, ou seja física, ou seja intelectual num grupo ali fechado, onde essa pessoa, ela vai aprender com essas pessoas que se dizem normais e também as pessoas aprendem porque você conviver com alguém, você sempre acaba ensinando e você sempre acaba aprendendo. Então é você ali inserir e todos ali se tornarem um grupo unido no meio da sociedade onde cada um respeita a necessidade, a dificuldade do outro, seja ela qual for.

NICE: Eu acho assim, que incluir alguém ou alguma pessoa é você respeitar aquela pessoa dando a mesma oportunidade que ela merece e precisa iguais aos outros, seja deficiência, ou surdo ou uma pessoa de Down. É você respeitar que ela tem o mesmo direito que todo mundo tem e tem que ser aceita no grupo, num ambiente de trabalho, numa escola, numa entidade, até mesmo igreja, respeitar de uma forma global, que ela possa participar das mesmas atividades, dos eventos e de tudo que por ventura é, quiser, ou tiver necessidade ou vontade. Porque eu acho assim, que muitas pessoas, ah, eu não vou colocar tal pessoa no grupo porque aquela pessoa não é capaz, não consegue, não tem aquela aptidão. Não, se a pessoa não tem aptidão, não consegue, entre aspas, pode ser incapaz, a gente respeitando e dando a oportunidade, ela vai crescendo, ela vai aproveitando, ela vai sendo ajudada, vai sendo respeitada e no seu limite ela vai começar a se desenvolver e seguir a atividade, ou evento ou o que tiver sendo colocado ali no momento né. Então, a gente dá o direito dela de participar nas suas limitações, respeitando o seu individualismo ou as suas necessidades e por ventura assim né, eu acho que todo mundo falha em alguma forma, em algum ponto. Eu não sou perfeita em tudo, então, eu tenho que ser respeitada, ajudada, é, tem que esperarem por mim pra eu poder conseguir aquilo. Então até a gente

que é dito normal tem as, as, os momentos de limitações né. Então eu acho que é isso, tem que respeitar a pessoa e tentar colocá-la nas atividades, nos eventos né, naqueles momentos que a gente julga que a pessoa não consiga.

P: Sim. Vocês têm contato com algum surdo na família ou amigos.

GAEL: Então, a minha necessidade de aprender libras foi justamente isso, porque como eu tenho um grupo de amigos surdos, então eu me comunicava com eles só através de gestos, aí eu comecei a me sentir mal dentro daquele grupo, quer dizer, não tava me sentindo incluído no próprio grupo, naquele grupo. E meus amigos surdos, por que? Eu me comunicava sempre com gestos e eu não me sentia incluído, eu não me sentia formal, eu não me sentia apto pra fazer parte daquele grupo. Aí o que que eu comecei a fazer? Comecei a estudar libras em casa sozinho, vendo vídeos. Só que aquilo não atendia mais a minha necessidade. Eu precisava ter um contato com um professor e tal, precisava sempre ter uma aula ali pra mim ficar mais, com uma comunicação mais legal. Aí através do curso eu comecei a me adaptar, comecei a gostar. O meu contato que era bem superficial com o surdo começou a ser mais profundo, entendeu? E antes as conversas eram super superficial, agora eu consigo focar com eles, falar da vida deles, entrar na intimidade deles mesmo assim, entendeu. E eu comecei a perceber que eles eram amigos verdadeiros mesmo. Mas eu tinha essa percepção do surdo, pensava que o surdo era super verdadeiro, que eram pessoas diferentes, mas não, agora eu tenho outra percepção deles, eles são pessoas normais como a gente, fazem tudo normal como a gente.

P: E é da onde esse grupo?

GAEL: É do Arapoanga.

P: É da escola?

GAEL: São cinco surdos. Não, não é da escola, são um grupo de amigos mesmo da comunidade.

ISABELLE: Mas tem uns que estudam no QS.

GAEL: Sim. Eles são estudantes.

ISABELLE: Todos eles já passaram por lá. Alguns já passaram pelo QS. Então, como eu tinha falado, depois que eu comecei a fazer libras foi que eu fui perceber que eu tinha, que eu tenho dois primos surdos. Tem um rapaz de 23 anos e tem uma mocinha de mais ou menos 11 anos, só que eu não tenho contato com eles, eles moram no Piauí e por não ter esse contato eu nem me lembrava deles. Eu nem sabia, eu sabia mas caiu no esquecimento que eu tinha até dois primos surdos. E eles não têm contato com a libras, eles não sabem nem o que é libras. Teve esse rapaz de 23 anos, ele veio pra cá em julho, né pra um aniversário do pai e ele no meio da família ele conversa com todos os primos da mesma idade, mas só através de gestos. Eu fui tentar conversar com ele, perguntei se ele sabia libras e ele ficou me olhando assim, não sabia o que que eu tava falando, aí os outros meninos que já estavam acostumados com ele que começaram a falar né. Aí eu falei pra ele, oh, você vai estudar. Ele lê os lábios, então se a gente falar devagar, então ele se acostumou com a família, só fala através de gestos, se entendem através de gestos, ele não sabe libras, então ele lê os lábios e se você falar devagar ele sabe o que que você tá falando. Ele ficou surdo por causa de uma meningite quando ele tinha dois anos, aí ele

veio até pra cá pra fazer tratamento, mas não tinha como mais, já tinha afetado e já tinha perdido totalmente né, a audição. E essa outra prima minha nasceu surda. E no meu local de trabalho, eu trabalho com alunos surdos. Eu sou da Secretaria né, e não tinha ninguém pra atender os meninos. Assim, na escola toda quem falava libras eram os intérpretes. Né, eu trabalho no Centro QS e eles tinha a necessidade, quando era em férias ou quando não tem ninguém na escola, como que eles vão chegar lá? E não são só os alunos de agora, os alunos passados, alunos antigos que vão lá. E começou a surgir esse curso lá na escola há uns dois anos atrás, começou é, com o professor Eudes e começou esse curso lá e a diretora me pegou, me puxou e falou, você vai fazer o curso e eu já admirava libras, eu já queria fazer, então eu admirava, então eu admirava libras e queria fazer. Aí depois que ela me pegou e me puxou eu, tá bom, eu vou daí nunca mais (parei). Deu a hora do curso, tchau, tô indo pro curso, se vira e era no horário de trabalho. Então assim, pra mim é muito gratificante, hoje eu já entendo alguns surdos, alunos antigos chegam lá, fazem né, calma, eu sou surdo, e eu, ah! Não tem problema, eu estou estudando. Você vê o brilho nos olhos quando você sabe. É igual você chegar num país estrangeiro e chegar lá você encontra um brasileiro, você fica feliz da vida porque alguém vai te compreender. Então assim, eles ficam muito felizes quando veem aí eles começam, muito bom, muito bom!(Faz em libras). Sabe, ficam feliz porque alguém entende eles, então é muito gratificante. E agora eu quero só aprofundar o estudo pra ser fluente.

NICE: Engraçado, na sua fala eu me identifiquei porque eu já tive aluno que ele teve paralisia cerebral e um lado ficou afetado, do corpo, ele ficou com sequela no corpo, até porque ele deveria ter uns 10 anos e também perdeu a audição. Então ele fazia a leitura labial e nesse momento que eu fui professora dele eu me vi na necessidade de saber libras, entender libras, porque já tinha na nossa sala, ele já participava de um projeto extraclasse que atendia surdo, não sei se era no Q ou no Centro QS, não lembro onde era. Aí o que que acontece, ele, ele ensinava muito pra gente, ele fazia leitura labial e usava aparelhinho. Só que aquele aparelho incomodava muito, às vezes ele tirava e tinha que regular, então ele tinha que fazer leitura labial e eu tinha dificuldade de me comunicar com libras com ele e aí eu tive a necessidade e a vontade de querer e fazer. Aí há dois anos atrás, com o Eduardo eu tive o curso básico, fiz com ele e achei muito bom e quando eu fiquei sabendo de um grupo, por mensagem que tinha o dois aqui eu falei, não, eu tenho que participar, porque vai que eu tenho um aluno em outro momento né? Então eu gosto de libras por isso, preciso de libras pra isso.

RITA: O meu é o seguinte, me despertou a libras exatamente um momento assim de, que tinha um vizinho próximo que mudou, próximo da minha rua e ele sempre me chamava atenção ele quer comunicar e como eu não entendia nada, de repente surgiu assim a necessidade, o interesse de aprender libras pra melhor interagir com esse tipo de pessoas. E certo é que ficamos amigos e agora com o curso de libras estar compreendendo ele melhor, é uma pessoa muito boa que desabafa. Por incrível que parece, meu sobrinho não sabia nada de libras, mas fazia mímica com ele e ele se (comunicava), e como eu me aproximei ele viu o meu sobrinho tocando um instrumento aí ele ficou olhando, se interessou e pediu pra que ele quisesse mexer ali e aprender. E eu falei ali, tá vendo, se a gente tivesse um curso de libras seria mais interessante pra gente compreender e ensinar pra ele. E começamos a, né, a ter esse contato com ele e por incrível que pareça o meu sobrinho conseguiu fazer ele tocar um dos instrumentos mais difíceis que é o violino, ele consegue tocar. E ele mudou, agora tá em outra cidade, estado, mas ele sempre aparece

por aqui e se tivermos a oportunidade e se a professora liberar eu posso até tentar trazer ele com o instrumento pra ele tocar pra vocês verem a perfeição. E o mais interessante, o mais interessante disso é que ele não escuta nada, ele virou as costas, ele não escuta nada, mas o instrumento, ele ensina pra gente, pra gente sentir a vibração, saber onde tá a nota, a altura da nota, é muito difícil.

PAOLA: Eu acho que pra ele a perfeição deve ser isso porque ele consegue sentir, entender aquilo, porque como ele tá sem sentido né, os outros sentidos tão mais aflorados né. Então isso ele consegue entender melhor né, pegar bem, ele consegue com mais facilidade. A gente tamos aqui com tudo, tipo assim, tudo que a gente pegar aqui, nem aprende direito, mas como ele tá com os outros sentidos ele pega com mais facilidade, isso é perfeito.

RITA: Então, tem outra parte que eu estava passando em determinado lugar e eu vi um movimento de pessoas né. Aquele movimento de pessoas e eu percebi que aconteceu um pequeno acidente com uma bicicleta e tinha uma menina surda e o pessoal não entendia aí eu tentei me aproximar pra tentar né, pra ver se conseguia entender alguma coisa e aquilo ali me despertou muita curiosidade pelo curso de libras e surgiu essa oportunidade né e aí, mais que depressa eu fiquei sabendo né. Quis tentar aqui pra conseguir interagir com eles, até porque também, assim, libras é uma parte assim, muito interessante e eu gosto muito assim de tá no meio de pessoas de, de, né, tá interagindo com as pessoas. Mas naquele dia lá eu vi que realmente nós precisamos ter interesse nessas partes. E consegui né, até encaminhar a menina num determinado lugar que alguém pudesse medicá-la, mas é interessante que nessas situações que a gente percebe que as dificuldades das pessoas, até porque também tem a outra parte que do amor, é, da afetividade, então nós precisamos muito disso. Inclusive eu que sou evangélica, eu gostaria muito de transmitir isso através do amor de Jesus Cristo pela palavra de Deus que as pessoas consigam ter uma transformação de que é amar o ser humano. Então libras pra mim tá sendo excelente.

P: E o seu contato Jonas?

JONAS? Pois é né gente, Eu convivo com um surdo, toda a minha vida eu convivi com surdos. Eu tenho um na família, inclusive eu divido o aluguel com ele. Além desse surdo, em frente à minha casa tinha uma surda também, entendeu? Na minha infância nós brincava, só que os meios deles se comunicar com a gente era sempre os meios e inclusão deles a nós, não havia uma didática, nenhum estudo e aí o que que acontece, até certo momento, pra mim eu não achava uma necessidade nós aprender libras, entendeu? Uai, ele é surdo, ele vai tentar se comunicar com a gente da forma que ele achar melhor, ele viu que nós entendeu, tudo bem, até aí tudo bem. É, eu estudando no Centro QS de Planaltina eu passei a conviver mais com os surdos na sala e daí veio a carência de eu querer me comunicar com eles, passar alguma ideia para eles e não conseguir. Aqui no Cil eu comecei a frequentar, cursar o curso de inglês, não era libras, e eu vendo a Lorena se comunicar com eles e eu fui no meio da conversa, sem saber nada, mas sou intrometido, sou espontâneo, sabe, gosto muito de me comunicar com o povo e senti essa carência de aprender mais um curso e a professora Lorena comunicou, oh, vou começar uma turma de libras aí Básico 1. Aí eu falei, é de graça? Ela falou, sim, aí eu falei, maravilha! Conhecimento quanto mais, melhor, entendeu? Então, o que que acontece, é eu fui, entre

semestre passado fui e comecei a cursar (risos) libras e me identifiquei, entendeu? A ponto de hoje eu nem tá mais cursando o inglês e permanecer no libras. E enquanto ao que convive mais eu, ele é um surdo analfabeto em ambas as parte, tanto em libras, quanto também no português, a vida dele foi só trabalhar. Hoje é eu que introduzo, é, os sinais de libras para ele, introduzir no cotidiano da vida dele. Ensinar, entendeu? Mostrar o que que é, é introduzir, fazer com que ele possa a usar, não como antigamente ele falava o negro, ele esfregava a mão e batia, tem nada a ver isso com o negro né. Então, e é isso gente. Hoje eu vejo libras também como um meio financeiro e na minha área onde eu trabalho, onde eu pratico esporte eu também vejo a carência de eu poder me comunicar com eles. Eu tava na corrida anterior aí, a Oba, e vinha uma comunidade de surdos, entendeu, inclusive eles queriam intérprete, me deu vontade de meter cara, mas não, como eu sabia que poderia falhar não cheguei traduzir nada e nem interpretar nada para eles. Mas assim, já vi uma grande importância porque eu já posso chamar mais surdos, quando eu começar a falar, lógico, agora estou num básico ainda. Acredito eu, quando eu souber interpretar muito bem, é, puder transmitir e entender tudo, aí sim eu vou querer introduzir mais e mais surdos à comunidade de corredores, entendeu? E quem sabe assim, também, não ser intérprete deles lá, um incentivo maior. É isso. Esse é o foco, esse é o objetivo, essa é a convivência. Arrocha Paola! (risos)

PAOLA: Bom, eu procurei o curso de libras porque, primeiramente eu achava bonito, uma gracinha, era lindo, maravilhoso (risos de todos). É sério. Eu achava tão bonito que eu queria aprender né. Aí quando eu comecei né, vi a oportunidade de fazer o curso de libras, sabia realmente que o curso era caro, então eu tive a oportunidade de fazer o curso né (gratuito) e percebi que era importante realmente aprender libras e a necessidade maior ainda, porque passava de uma coisa bonitinha, era uma coisa bem séria, é uma coisa assim que você via que eles tinham dificuldade, muita dificuldade dentro da sua casa, dificuldade assim pra ir num supermercado, então eles tinham dificuldade em tudo. Então assim, de uma coisa bonita pra uma coisa praticamente trágica né que você vê com o surdo né. Depois do, né, estudando libras eu vi que tinham outras necessidades. Vi que tinham outras deficiências, então eu tive que estudar um pouco das outras deficiências né, porque além de ser surdo era deficiente intelectual, era deficiente visual, né. Então além de você entender libras tinha que estudar um pouco também das outras deficiências também pra entender a vida do surdo né, as dificuldades que eles enfrentavam e também como os outros que também têm alguma deficiência que também enfrentam muita dificuldade né.

P: Bom, o Jonas falou que pensa em ser intérprete, ele foi o único que manifestou interesse de trabalhar com libras. Só ele?

GAEL: Então, eu já trabalho com libras, mas meu trabalho não é remunerado porque é um trabalho dentro de uma igreja. Então que que acontece, eu congrego em uma igreja chamada Assembleia de Deus de Saron de Sobradinho e lá tem um grupo de 15 surdos e tem uma intérprete profissional, entendeu? Mas eu substituo ele sempre, por quê? Porque é muito cansativo pra ela ficar de 7 horas da noite até nove e meia interpretando sozinha, entendeu? Daí a gente combinou dela ficar 25 minutos e eu 25 minutos. Então, foi nessa realidade que eu encarei, comecei a ter coragem de interpretar ali na frente do surdo e ouvir a necessidade e da importância extrema né, de você passar pro surdo o que o pastor tá falando, aquele ensinamento bíblico. Porque é muito interessante, porque pro surdo

numa igreja não faz sentido nenhum se não tiver um intérprete, entendeu? Independentemente de qual seja a religião, seja candomblé, ou seja católica ou seja umbanda, qualquer religião que seja. Se não tiver intérprete de libras não faz sentido nenhum o surdo né, ele também tem o direito de escolher uma religião, né. Então foi essa a necessidade. E outra, eu já trabalhei profissionalmente, só foi uma vez que foi pro professor Jordênio, deputado, eu interpretei ele, a primeira vez que eu interpretei foi de graça, uma hora, uma reunião de campanha, porque agora tá tendo campanha eleitoral né. Eu interpretei pra ele lá num grupo e jovens, mas só tinha um surdo. A outra vez foi no Arapoanga num salão de festas, que eu interpretei com outro intérprete profissional também, eu e ele fomos reversando 15 minutos cada um e só. Mas eu pretendo trabalhar sim na área, eu não me vejo muito CAPAZ entendeu, eu estou me preparando mais pra me sentir mais capaz.

P: Há quanto tempo você faz libras?

GAEL: Eu faço libras há dois anos e meio.

JONAS: professora você tocou nesse... professora, acho que é (risos). Você tocou nesse assunto eu me lembrei que em memórias anteriores eu tinha sim essa perspectiva, eu não tinha que ser o melhor corredor do mundo, entendeu, porque no nosso Brasil é bem carente de fornecer pra nós meios em tudo que é forma: patrocínio, ambiente, local, tempo. E não é proporcional nós competir com alguns corredores de outros Estados. É, Quênia e Paraguai os caras têm um fôlego insuperável, a altitude lá ajuda eles nos treinos bastante, é o que muitos aqui fazem, ir pra lá, é a única solução. Só que quando vai pra lá já tamos no profissional e já estamos velhos, eles começam lá de jovem. Aí eu falei, já que eu não tenho a capacidade de ser o melhor, entendeu. Não posso ser o melhor na categoria normal, mas posso ser o melhor em ajudar um surdo ou um cego, entendeu? No esporte, em todos os esporte, eu acredito, a classe especial, entendeu, a categoria especial, entendeu. Nessa categoria especial nós também podemos ser gratificados, recompensado e também contratado como acompanhante, como intérprete, como orientador e tudo isso como educador físico. Tipo, oh, sou educador físico do surdo, educador físico do cego. Eu lembro que há alguns anos atrás eu também tinha isso em mente. Ganhar dinheiro fazendo o que eu gosto.

ISABELLE: Bem, pra ser intérprete em sala de aula eu não penso, porque assim, eu já tenho meu trabalho, eu já sou funcionária pública. Professora, nem pensar, que eu não quero ficar na sala de aula com um monte de menino não (risos). Mas assim eu penso porque eu trabalho com atendimento ao público, né, eu penso assim, em atender melhor ao meu público que tem muitos alunos surdos igual eu falei. Poder ajudar na rua também igual a Rutinha falou, né, muitas vezes a pessoa tem dificuldade. No hospital. Eu estava conversando com um aluno surdo na escola, o DD, e ele fala que ele fica muito nervoso quando ele vai no hospital porque ninguém entende, então ele sempre tem que ir acompanhado. E se ele passar mal sozinho no meio da rua, que vai socorrer, né, quem vai ajudar a conversar? Eu vi até um vídeo uma vez, não sei se vocês já viram, de um rapaz que era surdo e ele sofreu um acidente e ele tentando se comunicar com as mãos e o pessoal disse que ele tava muito agitado e amarrou ele, amarraram ele e ele ficou assim enlouquecido porque ele não conseguia falar e todo mundo falando, falando e levaram ele pro hospital, internaram na cama amarrado. Aí chegou uma médica que já tinha um curso

básico de libras, ela sabia um pouco de libras e quando ela viu o olhar, ela olhou pra mão dele e viu a mão dele mexendo com os sinais de datilologia, então ela percebeu pela mão dele que ele tava mexendo que ele era surdo. Aí ela perguntou se ele era surdo e ele disse que sim. Aí foi que soltaram ele, ele não estava nervoso coisa nenhuma, ele só estava tentando se comunicar. Igual a gente já viu de policiais matarem surdos vai mexer com as mãos, tentar se comunicar e eles acham que vai pegar alguma arma. Então assim aí ela chamou o intérprete e o rapaz não tava mal, não tava assim, tão mal a ponto de ser internado, amarrado, né, porque ninguém entendia. Mas eu pretendo assim, no atendimento em escolas, aonde eu for. Você vê que onde você vai tem gente surda. Meu esposo costuma dizer que eu vejo surdo aonde eu vou (risos). Agora aonde você vai você vê surdo? Mas moço, você não presta atenção, mas quando você começa a fazer libras, você abre a sua mente, é outra visão, sabe? Você começa, a cada curso que você começa a fazer, se você fizer enfermagem, vai ter uma visão diferente daquilo, muitos sentidos vão ser aguçados. É igual libras, onde eu agora vou eu presto atenção. Você vê na rodoviária, você vê passando na rua. O pessoal com um grupo de surdo aqui. Ah, mas você só presta atenção em surdo agora? (antes eles eram invisíveis) Eu falei, não, eu tô vendo que o surdo tá conversando. Então assim, eu também sou evangélica e pretendo assim, não só na igreja, mas fora da igreja também né, anunciar o nome do Senhor e o Evangelho.

JONAS: Então gente, pois é, ela falando isso, se você vê, eu comecei me comunicar no trabalho com um ou dois surdos, nós desenrola, nós consegue entender e transmitir pra ele o que ele mais ou menos quer e aí e aos pouco, e a comunidade são bem unida. Eu falei, eles falaram que é muito bom ter intérprete de libras, fizeram até o sinal aqui oh (fez o sinal) e rapidinho eles conseguiram se reunir, várias gente, alguns surdos que mexe na área de elétrica e hidráulica e pequenos reparos já tem como referência que lá onde eu trabalho, eu não vou citar o nome que não é propaganda, se quiser que me pague, entendeu (risos da turma) que lá tem um intérprete de surdos e lá entende. E isso é bom porque aos poucos você já vai crescendo e ganhando credibilidade entre eles.

PAOLA: o surdo às vezes não aceita o ouvinte na comunidade. Porque às vezes o surdo, ele não aceita os ouvinte de modo algum porque eles sofrem preconceito, eles são muito criticados né, eles são criticados às vezes até pelos pais, você não consegue fazer isso! Você não tá ouvindo! Né, isso às vezes desde a infância isso é identificado. Então os surdos, ele têm... eu tive um professor que ele xingava, falava que os ouvinte eram burros. Porque é difícil, é uma forma que... um amigo nosso teve que explicar pra ele que não devia ser a maneira correta dele tá chamando os ouvintes de burro porque primeiramente a gente tava ali pra aprender né, libras, então a gente tinha um interesse, não quer dizer que a gente esteja, é... é, ofendendo, criticando um surdo, né? Sendo que também pra ele, ele é muito observador, o surdo é muito visual né. Então ele pode ver isso na expressão das pessoas, ele pode perceber quem quer realmente aprender ou porque libras é uma necessidade, ou quer emprego, só quer ganhar algum dinheiro, então ele, ele observando isso ele falava que os ouvintes eram burro né, a gente, o aluno teve que explicar pra ele que existia também ouvinte inteligente e tinha ouvinte burro, é tanto que tem surdo burro também e surdo inteligente, né. Então, teve que explicar isso pra ele porque a forma como ele recebia o ouvinte, cada ouvinte que chegava nele era tudo com preconceito, né. Então ele via que, ele retribuía, se chamava ele de burro, todos os ouvintes eram burro. Sendo que ele também tava limitando, tava com preconceito também com o ouvinte.

ISABELLE: A questão das empresa também né, porque às vezes pegam um intérprete que tem um curso de 60 horas, uma empresa pequena que quer uma mão de obra barata, ela vai pagar alguém, um intérprete com um certificado de 60 horas, mas não vai dar conta de interpretar direito. Porque a maioria aqui já fez dois, três cursos básicos e a gente não consegue entender tudo que um surdo fala. A gente pega o contexto, igual falaram né, e ali você sabe mais ou menos o que ele tá falando. Mas tem muitas empresas que pegam uma mão de obra barata, que vai pagar alguém que não tem uma especificação, igual a PAOLA tava falando.

PAOLA: Tem que ter os requisitos.

ISABELLE: Tem que ter nível superior, tem que ter uma especificação em libras pra poder interpretar. As grandes empresas não querem manchar o nome delas colocando um profissional né, que não entende da área, um profissional meia boca, vamos dizer assim, queixo duro né. Mas existem algumas empresas ou algumas lojas pequenas que pegam uma pessoa que não sabe e põe lá pra interpretar, às vezes nem o surdo tá entendendo o que ele tá falando e nem ele entende o que o surdo tá falando. Então fica pior ainda.

PAOLA: Às vezes a empresa pode ser manchada por causa disso né. Então tem que ser analisado e realmente ter, e pedir os requisitos necessários pra ter um intérprete.

ISABELLE: A questão daquele deputado né, que colocou um intérprete lá, o intérprete não sabia interpretar e os surdos daquela cidade, não me recordo qual foi a cidade, os surdos daquela cidade entraram até na justiça e tudo porque o intérprete não tava representando a comunidade surda. O intérprete tava ali pra ganhar um dinheiro fácil e fazendo, e relaxadamente do jeito que ele queria.

PAOLA: tantos que alguns só colocou mesmo o bonequinho, só fazendo os sinais e rapidão, tipo assim, esse aí já não quer gastar dinheiro (risos da turma). Porque realmente você tem que pagar aquilo que, porque quanto mais escasso é, mais caro é. Então, aquilo, tem poucos intérpretes, tem poucos qualificado, então o pouco que tem então eles vão exigir o valor deles né. Aí muitos não querem pagar o valor né, então acabam usando alguns meios né (risos) de poder, alguns meios ali de poder fazer aquilo, então eles acabam se dando mal né. Eles têm que entender aquilo, se querem uma boa interpretação, se querem passar aquilo que eles querem, então tem custo né.

P: Eu queria saber um pouquinho do curso. O que vocês poderiam me falar sobre os cursos que vocês já tiveram e aqui, o curso do centro de línguas? O que vocês podem destacar e falar sobre o curso da professora Lorena.

PAOLA: pode falar (Gael), você sempre é o primeiro!

GAEL: Não, eu quero dar minha opinião depois.

PAOLA: Quer fechar com chave de ouro.

NICE: Deixa eu começar. Eu já fiz libras com dois professores, com o E lá no Centro QS e com a professora Lorena agora e eles têm a mesma didática, a mesma linha de ensinar, de demonstrar, de chamar nossa atenção, né, e a gente consegue ouvir e tudo mais, né. São cursos bons os que eu já fiz, inclusive esse. Ela usa vídeo pra gente ficar antenando

mais. Ela fala que tem que treinar a visão, coisa que eu não tenho, igual o inglês, treinar o listen.

PAOLA: O E também usava vídeo?

NICE: Não muito, era mais...

PAOLA: Era mais sinais.

NICE: Era mais sinais mesmo, então o que eu sinto falta nos dois cursos... são ótimos os cursos, mas o que eu sinto falta e de ter realmente a presença de um surdo lá, aqui também, pra gente poder interagir, aprender com ele, no ritmo dele. Claro que nos vídeos a gente vê muito os surdos falando e tal. Mas o que eles passam pra gente já, assim, já ajuda muito porque a gente é leigo de tudo, num sabe se comunicar. Tirando os intérpretes né que trabalham com a libras, eu sou leiga de tudo, mesmo já tendo feito o curso, eu não consigo me comunicar com a pessoa surda se eu for encontrar agora. Então tem que praticar mais, tem que treinar mais a visão? Tem. É igual o curso de inglês que eu fiz e terminei o curso e o professor falava, vocês têm que escutar música em inglês, treinar o listen de vocês. Se você não ouvir música em inglês, como que você vai entender o inglês, falar inglês? É a mesma coisa da libras, se a gente não visualizar, não treinar, não praticar com o surdo, como que a gente vai colocar em prática o que aprende, o que a gente tá aprendendo, né? Então é bom, é muito válido, o professor é ótimo porque o que eu tô aprendendo tá me servindo muito, eu vou só captando, tô só captando. Fico com vergonha às vezes de falar porque eu não tenho muito vocabulário, eu não tenho vergonha de dizer não. Já tem dois anos que eu fiz e não pratiquei. Então eu preciso mais disso, praticar mais, treinar mais, prestar mais atenção, ficar mais de olho no Gael, no Jonas e na Paola e nos outros que já fizeram que têm mais vocabulário que eu , então eu tenho que ficar lá na cola deles, grudar com eles (risos).

PAOLA: Bom, o curso de... é, eu fiz outros cursos de, de libras, e assim, o que mais são explicados assim né, noutros cursos, né assim, não achei ruim, é tanto que eu achei uma base pra eu estar no do Cil aqui., eram só sinais. Então o que eu aprendi nos outros cursos eram mais sinais e se a gente conseguia montar frases e tudo né. É tanto que teve uma, minha primeira professora, ela ensinou assim, levou a gente nas salas pra ver como era o ensino de surdos, como que os professores trabalhavam assim, né. Então eu gostei de estar aprendendo assim da forma como eles aprendiam, como eles se comportavam na sala de aula junto com os professore. Aqui eu vejo assim, pode ser básico, mas é um básico pra mim um pouco mais avançado porque exige, exige de você, que você realmente estude, né. Como eu já vi alguns alunos que também fizeram outros cursos né, e ficam criticando, ah, o outro é muito fraco, não sei o que. Gente, é tudo válido e primeiramente se você viu que vai reprovar, estude, o professor está fazendo o papel dele de passar, agora você não estuda. Todo mundo quer, exige do professor que ele passe. Coloque na sua cabeça para que você nunca mais se esqueça, libras é uma coisa que tem que ser treinada e gente, tá no seu dia a dia, né, tudo que a gente for falar, tudo que a gente pegar tem um sinal. Então a gente tem sempre que tá treinando. E aqui no CIL eu vejo que é uma coisa mais avançada, que tá exigindo um pouco mais de você, que você realmente tem que tá estudando, tá aprofundando né. Então, se você não treinar, assim, você vai ficar um pouco pra trás. Porque aqui você vê um pouco mais da prática, né, então você vê um pouco mais da prática e quando você for pegar um surdo, você vai conseguir. Eu no começo eu

demorei, quando eu fiz meu primeiro curso eu demorei ter contato com o surdo. Eu ficava lá atrás, nossa, eu não falava nadinha, a professora, tu sabe, tu sabe, num sei o que, eu. Eu realmente, e posso saber o sinal e tipo assim, pra você conseguir montar uma frase, comunicar com o surdo, eu sabia que era uma coisa a mais, uma coisa que ia além do sinal que você sabia né. Então assim, no começo eu fui pegando tanto que minha professora já mandou a gente pra sala de aula junto com o surdo ali pra poder ver como era o ensino, como é que comunicava, depois fez uma rodinha pra comunicar com cada surdo, descobrir um pouquinho da história pra gente tá treinando, pra gente ir perdendo esse medo. Eu ainda tenho um pouquinho de medo assim, mas eu ainda vou (risos). Né, então aqui, agora eu vejo que exige um pouco mais, assim, não é ruim, é ótimo que o básico que tu pega aqui você já vai aprendendo, fortalecendo assim, já tem um contato, né, comunicar com o surdo melhor, então você vai aprendendo. Às vezes a gente pega o básico aqui que é, quer dizer, o básico mesmo que a gente pega, a gente já fica assim, nossa, eu não vou conseguir! Não, ela só tá mostrando a realidade, oh, vai ser desse jeito. No começo a gente pode, eu percebi assim, que non começo, pra ser básico eu achei assim, nossa, difícil! Eu acho que não é a didática melhor pra poder tá ensinando né, porque pra eu poder pegar esse eu tive que saber os sinais, então pra esse pra mim foi mais fácil pra eu conseguir né. Então assim, ainda tem gente que critica a forma do que ´ensinado aqui, mas é bom pegar desse jeito, você também tem que ter o seu básico, tem que tá estudando, né. Então se você não estudar o que é básico, você não vai conseguir pegar, você vai criticar, como eu mesma, porque primeiramente pra você chegar num nível assim que exige bastante de você, você tem que saber o básico você tem que aprender o sinal que o outro professor dos outros cursos, né, que ensinam mais os sinais. Aqui você, eu assim, é um básico mais avançado porque você pega os sinais que você aprendeu, agora você vai treinar, agora você vai utilizar, agora você vai formar frase, você vai comunicar como surdo. Então agora é o momento de você usar os sinais, né, aprendeu os sinais, agora você vai usar. Então eu achei um pouco mais difícil por causa disso. Eu pense, nossa, o básico, igual os outros, aprender os sinais né, aqui não, aqui exige mais de você.

RITA: Bom, eu acho o método da professora dar aula bem interessante porque ela incentiva a gente a ter vontade de voltar na próxima aula. Então pra mim tá sendo uma terapia e estar interagindo com os colegas também, são todos pessoas assim muito, é, capazes assim, de tá no meio, porque eu sou tímida na verdade, mas a gente consegue tá em conjunto, todo mundo na mesma harmonia e isso é muito interessante e sempre o dia da aula eu fico mais atenta né, hoje é dia da aula. Também as oportunidades, estudar. Eu acho que a realidade de libras é o interesse de cada um mesmo, cada um tem que ter o interesse e procurar aprimorar e não exigir demais da, porque cada um tem o seu método, plano de trabalhar né, e é claro que nós devemos assim, dar a nossa opinião ou pedir ajuda, porque eu acho a professora até muito liberal pra deixar a gente se identificar com ela e dar opiniões, ajudas, então eu acho bom. Pra mim que sou iniciante tá difícil, mas eu acho que o interesse vai acima de tudo e a nossa convivência tá sendo muito boa.

PAOLA: pra mim a professora faz todo mundo ficar no mesmo nível, tanto aquele que sabe mais ou aquele que sabe menos, mas se a gente tá na sala, todo mundo erra, todo mundo aprende, todo mundo né, todo mundo fica ali no mesmo nível, todo mundo tá no mesmo nível, todo mundo igual pra aprender todo mundo junto, todo mundo se

desenvolver, aprender né, então eu acho que fica no mesmo nível, ela consegue trabalhar isso.

ISABELLE: Vamos dizer que ela trabalha a inclusão, quem sabe e quem não sabe é tudo igual. (risos). É inclusão social.

JONAS: Tipo o último vídeo que ela passou, ah, o Gael sabe, o Gael sabe, vou passar um especial pro Gael.

ISABELLE: Passou um mais difícil (risos).

JONAS: Não um mais difícil. E aí ela pôs ali, não tem um saber mais, um saber menos. Ela mostrou que não existe o quem sabe mais e lá nós todos estamos pra aprender entendeu? É convivência, é prática, é... cotidiano, dia a dia, eu tava buscando a palavra. Você vai pegando. Ele falava, meu Deus! Meu Deus! Meu Deus! Dá até esperança pra Rita (risos da turma). Então pegando no dia a dia.

ISABELLE: (Rindo muito) Eu até esqueci o que eu tinha pra falar.

JONAS: Então tá, gente, pula. Você pode retornar à pergunta mesmo, sobre a professora, que que nós achamos?

P: A metodologia.

JONAS: Gente, é a primeira vez que eu me deparei com um curso de libras, não tinha noção o que que seria isso, um curso de libras. Sabia que era uma forma d'eu me comunicar com os surdos que antigamente falava até mudo né, sem saber que mudo saia som.

NICE: Não mudo, é o surdo né.

JONAS: É, são surdos.

ISABELLE: Mudo é quem tem problema na corda vocal, né. Eles não são mudos porque eles emitem sons.

JONAS: Então, o que que acontece, passei a, a vir Às aulas de libras da professora Lorena e me identificar facilmente. O meu conhecimento, eu acho muito pouco, eu olho assim pro Gael, pra Paola e hoje eu vejo essas pessoas de outros cursos, de outros lugares, eu me admiro eu falo, nossa, gente, eu não sei nada! Realmente eu não sei nada. Toda vez eu me deparo com essa situação, eu não sei, entendeu? Porque é muita coisa, é muita coisa. Realmente isso requer a convivência, a prática, entendeu? O treino da visão pras mãos, pros sinais, cada um tem os seus sinais diferentes, uns têm os sinais curtos, outros longos. E eu vim pra cá pro básico 1 o inicial, achando eu, entendeu, que eu ia começar do be a bá, mas com a professora Lorena e com os demais alunos vindo, eu tenho sempre como espelho o Gael, o Gael, ele tem vários cursos, hoje ele já exerce a função, entendeu, como voluntário, admirável. Mas aí vendo ele vindo aqui, me identifico que esse curso não é um básico, é um curso de libras. Não existe um básico, um médio, um intermediário ou aprofundando porque esse que é básico para mim pro Gael é básico também porque ele já tem o básico, entendeu: A Paola mesmo disse, ah não existe curso ruim, não é que é ruim, porque lá ela aprendeu algumas coisas. Tem algumas coisas que nós podemos descartar, que n'ós desconsideramos? Sim, mas no curso você sempre tá aprendendo libras.

Eu num vi nivelamento de curso, de nível, entendeu? É, se eu for pra turma do básico 1 da professora Lorena eu vou aprender mais coisas que ela não ensinou pra o meu básico, é isso que eu me identifico. E o gostar do libras eu também, é, interpreto o seguinte: quem está ensinando? Eu poderia pegar um surdo porque realmente eu não teria o prazer que é estudar igual que é com a professora Lorena. Uma, por eu realmente não saber a raiz, que que é libras inicialmente, o bê a bá, entendeu? Já com a professora Lorena não, a forma de interação dela é ampla e bem divertida. Ela nos conforta, entendeu e não nos faz deixar inferior ao próximo, entendeu: EU olhando ambos aqui né. Eu falo assim, não sei, só que aí de repente eu vejo outras pessoas me perguntando, o que que é Jonas? Que que é, que que é? Uai, tá vendo? Não, eu não me sinto o máximo, eu também estou no nível e isso não é a glória minha, isso não é a capacidade minha, mas sim um método que é apregoado para a gente, entendeu? O vídeo, a busca, o esforço, é, a dedi... o sugar que a professora Lorena faz nós irmos atrás é que nos faz evoluir, entendeu E vem de cada um, isso realmente importa. Eu parabenizo o trabalho dela. Eu até já, vou até deixar aqui claro que ela depende de surdos aqui pra aprender inglês, gente, graças a dois surdos aqui que hoje ela pode dar essa aula pra nós, entendeu? Não foi algo assim, eu vou te pagar e você vai fazer! Não. Foi algo espontâneo dela, ela faz também por prazer. E como a Rutinha falou, é algo até deprimível, não é Ritinha? Onde nós consegue se distrair, se divertir, entendeu? Aprende se divertindo, bem gratificante eu acho, sabe. E agora é a vez do Gael falar porque a outra esqueceu.

GAEL: Esse é o terceiro curso que eu tô fazendo de libras. O que que acontece? Os outros cursos de libras que eu fiz fora eles exigem só o vocabulário. Vocabulário, vocabulário. Palavra, sinal, palavra, sinal, palavra, sinal. E aqui, a professora Lorena também faz isso, mas ela faz isso só no básico 1, no básico 2 ela ensina pra gente técnica de interpretar. Isso nos outros cursos, o básico 2 dos outros cursos, inclusive eles não te ensina técnicas de interpretar, porque técnica de interpretar é depois que você fizer o básico 1, o básico 2, o intermediário, porque no avançado que você aprende isso. Então isso que a Lorena tá ensinando pra gente é técnica do avançado. Então a gente vê vídeo, tentar interpretar o surdo, entendeu? As marcações que ela ensinou pra gente na última aula, aquilo ali é técnica de interpretar, os classificadores. Então ela já avança mais, ela mostra pra gente que a gente já sabe vocabulário, que não precisa ficar ela ali ensinando sinalzinho, sinalzinho que os outros, porque nos outros cursos fica ensinando sinalzinho, sinalzinho, que a gente não consegue montar a estrutura da frase, porque eu quero entender como funciona a cabeça de um surdo pra ele se comunicar. Porque a gente, a gente tem o português perfeito né? O surdo não, é tudo ao contrário dele desde o sujeito, verbo, objeto, a ação. Porque, como que eu vou passar isso? A minha interpretação é aportuguesada, entendeu? É uma libras com influência do português e isso a Lorena tá conseguindo tirar isso de mim aos poucos. Porque é esse o diferencial que eu vejo no curso, no que ela ensina pra gente, então a gente já vai sair daqui intérprete de verdade, entendeu? A gente não vai sair daqui com um monte de sinal na cabeça, tentando construir frases pro surdo.

PAOLA: É uma coisa que a gente vai fazer, assim né, como profissional, como profissional, tanto que já ensina a gente a identificar, identificar aquele profissional que tá correto, vê os erros, não pra criticar o profissional, o que ele tá fazendo, mas sim pra gente ver o que que a gente pode mudar e como a gente pode estar correto também. Então ela fala, ensina a gente a identificar isso também e também a nos observar o que estamos

fazendo de errado, o que estamos fazendo de certo pra que a gente possa estar sempre melhorando.

GAEL: Ela nunca falou que a gente tava errado, ela sempre lapida a gente né, por exemplo, de um defeito... eu acho que ela nunca falou que a gente tava errado, de um defeito, ela vai lá, lapida o nosso defeito pra gente poder ficar perfeito. Esse é o diferencial da professora Lorena. Assim, no começo eu vi muitos defeitos nela, assim, depois ela começou a me surpreender (risos da turma), mas eu nunca desisti. É porque eu vinha pras aulas da Lorena e ela falava muito da vida dela como intérprete. Então isso é fofoca. Eu tive influência de pessoas que me indicaram pra fazer o curso e começaram a falar mal da professora Lorena, ah, não sei o que, a professora Lorena não é boa, vem pra aula e fica falando da vida pessoal dela como intérprete, mas isso não me fez desanimar do curso, essa pessoa saiu do curso e eu continuei, porque eu percebia que por mais que essa pessoa tinha me falado esse defeito, eu saia dali com algum aprendizado novo, eu conseguia carregar pra casa mais uma bagagem que a professora Lorena ensinava, entendeu? E por isso, a gora eu me tornei, além de ser aluno, agora eu sou um grande amigo da Lorena. (gargalhada).

PAOLA: Com essa pessoa, essa pessoa que criticou é igual as pessoas que falam, ah eu vim aqui aprender o sinal, ou tipo assim, não vê aquela parte, não vê assim, um surdo é uma coisa social, é uma coisa normal no nosso dia a dia. Então a pessoa pode ter visto alguma coisa assim mais técnica, queria mais técnica, aprender sinal, porque eu quero ser intérprete, porque, e isso, e isso. No meu ponto de vista, eu acho queria pessoa queria isso. Queria insistir, nossa, eu tenho que aprender, no sei o que, no sei o que. Então assim, eu acho que a forma dela não explicou direito, não é correta. Na verdade, você tá aprendendo libras, você tá com um ser humano, tá com um amigo seu, então você também tem que aprender a descontrair, a conversar, entendeu? A aprender de forma diferente, então isso também é utilizado. Tanto que quando essa pessoa também estava saindo, não sei se o Gael estava no momento, que outros colegas também estava saindo né? Então ela tava criticando e eu explicando pra ela que não era assim, né? Porque era uma forma diferente, porque os outros cursos, se quisesse aprender podia, mas que esse aqui era importante sim, né, porque como eu disse, é uma coisa que exige, como se fosse uma coisa bem mais avançada eu os outros. Não que seja de dispensar os outros, porque ela tinha que exigir, porque isso está mostrando outras coisas. Não aprendi como profissional, ah, aprendi o profissional, tirei nota boa, agora vou trabalhar. Não. O profissional é também aquele que seja, organiza a sala, então quer dizer, o diferencial é isso também porque você vai ser um bom intérprete se você trabalhar isso em você mesmo com alunos da sala. Não quer dizer, ah, eu sou um intérprete, tenho não sei quantos diplomas, tenho superior, e não sei o que que. Não, não é isso porque o bom profissional em qualquer empresa, em qualquer lugar é exigir a mais, além do seu currículo é você estar bem relacionamento, se você trabalhar em grupo né, comunicar com outras pessoas, levar um tapa na cara, virar o rosto, não é assim mas aprender a conversar com os outros, não é assim, tem que ter comunicação. Então isso é um diferencia, tanto que aqueles que permaneceram viram, tá difícil, mas eu vou continuar. Viram, não, essa didática é diferente, tanto que no meu primeiro curso eu aprendi, mas cada professor é diferente, né, então isso a gente tem que aprender, a Lorena é desse jeito agora o outro lá. Pra muitos alunos aqui esse foi o primeiro curso, o outro professor vai ser fraco? De jeito nenhum o outro vai ser fraco. Tudo que ele for nos ensinar pode ter uma coisa diferente da Lorena,

né? Ou pode ter uma coisa melhor, oh, a Lorena não ensinou isso. Então cada professor tem uma didática diferente, cada professor tem uma coisa diferenciada. Tudo, tudo que você acha que tá ruim, mas pode aprender com aquilo, né.

JONAS: Então gente, é, só pra concluir aqui a pergunta da nossa amiga né, da nossa professora, é o seguinte, que que é didática no estudo da professora Lorena? Duas coisas que podem responder como é bom. A forma como alguns colegas nossos falam, ah, eu vou prestar atenção, mais atenção ao Gael, ao Jonas, vou perguntar ao Gael, ao Jonas, como eu só tive só aula com a Lorena, então quer dizer que tá muito bom porque aquelas pessoas já estão se espelhando em mim. Essa é uma forma de deixar bem claro que ela ensina bem, entendeu? Já que o Jonas sabe, sabe de onde? Eu só sei dela, não tenho outra fonte. E outra, é o Gael de novo. Por que? Olha o tanto de coisa que ele fez, olha de onde ele vem. Pra tá aqui é sinal que ela é rica em ensino, entendeu? Ele tá pegando essa fonte aqui. É de Sobradinho?

GAEL: Arapoanga.

JONAS: pensei que era de Sobradinho.

ISABELLE: Sobradinho é a igreja né?

JONAS: É a igreja. Então gente, mesmo assim. Ele já teve aula com professor surdo, tá lá com um profissional surdo e ainda tá buscando aqui, entendeu? Sinal que é uma fonte boa, é uma fonte confiável.

GAEL: Também acho legal porque as experiências que ela trazia como intérprete de libras foi muito importante pra mim, eu me espelhei nela né. Interpretou pra presidente, pra deputado, eu fiquei empolgado. Assim, contando os erros dela, os acertos, os estresses que ela já passou também como intérprete, de passar quarenta minutos interpretando o presidente. Ela já passou mal interpretando. Então tudo aquilo ali que ela passou pra gente como experiência vivida na interpretação foi interessante pra mim, entendeu? Eu não vi com os mesmos olhos que a crítica viu ela.

P: Entendi.

ISABELLE: É, a Lorena, eu acho muito bom o estudo dela e é o seguinte, ela, além dela num... ela não quer ser somente a professora que quer ensinar aqui e ir embora, ela quer ter um contato com os alunos, ela quer ser amiga, então assim, ela conta coisa do particular dela e a gente também acaba contando. São conversas, vamos dizer, entre colegas. Não é simplesmente chegar, eu vou ensinar e pronto e acabou, cada um pra sua casa. Sabe, ela se torna amiga da gente e isso também atrai a atenção da gente de ver a alegria. A aula se torna mais agradável, né, você se sente assim, melhor na aula, você se sente confortável. Então a gente gosta das brincadeiras e tudo, a gente tá aprendendo, iguala Rita falou, a gente tá aprendendo, a gente tá se divertindo, tá se distraindo. Às vezes você a corda, ah, hoje é quarta-feira, hoje tem aula! (com empolgação) Aí você já fica de olho no relógio, aí não, eu chego do trabalho e tal hora eu tenho aula. Então você já fica assim ansiosa pra chegar a aula. No dia que não tem aula a gente manda umas carinhas tristes lá no WhatsApp (risos), o dia que a gente não pode ir, a gente também manda uma carinha triste, porque você aí perder, você sabe que ali você tá adquirindo conhecimento e tudo. É, é o terceiro semestre que eu faço com ela. Quando foi implantado

aqui no segundo semestre de 2017, que ela entrou aqui com esse projeto, eu entrei também. Como a gente trabalha no mesmo lugar, ela trabalha lá no QS também, é, aí eu fiquei sabendo do curso e eu entrei. Era o básico 1 e eu já tinha feito dois cursos anteriores e entrei nesse básico 1. Então ela não sabia se o projeto ia continuar porque tava se iniciando né, ela tava contando com um andamento que ela não sabia se ia ficar, se ia ter alunos, porque na hora de inscrever tem mais de 40 alunos, 50 alunos, mas aqueles que ficam mesmo são só os interessados mesmo em aprender. Porque muita gente vem achando bonito, igual a Paola falou, acha bonito, acha lindo, mas na hora do vamos ver mesmo, a pessoa não dá conta, né. Muitos têm vergonha de ficar gesticulando em frente aos outros.

RITA: tem medo.

ISABELLE: É. No primeiro semestre de 2017 ela pegou bem firme porque ela não sabia se ela ia ficar. A metodologia que ela tava usando no básico 1 é a mesma de agora. Ela já colocava os vídeos pra gente assistir, tentando dar voz. Quem já tinha um básico, já sabia mais ou menos, pegava alguma coisa, quem não tinha, ela ia passando devagarinho, ensinando, igual ela tá fazendo agora. Ela colocava muitas frases em datilologia, né colocava lá as mãozinhas lá escrevendo e colocava no português e colocava a gente lá na frente pra interpretar em libras. Além de você saber o que que estava escrito no papel, você tinha que ir lá na frente e interpretar em libras. E a gente erra, acerta, né, a gente se descontrai também quando erra. No primeiro semestre de 2018 ela pegou mais leve. Aí, mas por que O que que tá acontecendo? Ah, é porque na loucura eu não sabia se ia ficar, agora eu vou ficar. Eu, mas não, mas você tem que continuar no pesado, tem que continuar puxando porque se ficar só no sinal, sinal a gente não vai saber, né. Quando foi no final desse primeiro semestre de 2018 teve um encontro aqui né, com os surdos, foi uma palestra com os surdos, veio u grupo de surdos que ela trouxe, né, por causa da nossa aula. A Paola até interpretou uma música, né Paola? Paola interpretou uma música lá com a colega. Então foi muito bom porque a gente teve o contato ali com os surdos. Eram alunos da escola que a gente trabalha e ali a gente pôde conversar com os alunos, fazer perguntas e eles contaram da vida deles, né. Tem uma até que foi abandonada pelos pais quando era pequena, tava quase morrendo, aí a mãe adotiva veio e pegou né e criou ela até hoje. Ela é deficiente auditiva, ela usa aparelho, escuta um pouquinho. Mas esse segundo semestre agora ela pegou puxado e é no puxado que a gente aprende porque quando você pega uma coisa muito fácil, você não se esforça pra fazer. Então quando você pega uma coisa pra fazer, tá difícil, eu vou ter que treinar mais, eu vou ter que estudar mais, então você se esforça mais pra aprender aquilo. Você fala, ah, o outro tá aprendendo, eu não posso ficar pra trás, eu tenho que aprender, eu tenho que aprender, né, eu vou usar, eu conheço alguém surdo, eu tenho que aprender mais. Então, assim, a metodologia dela eu acho boa, uma metodologia que muitos professores usam e que a gente vê na internet. E essa questão dos vídeos, a gente dar voz aos surdos, é aonde a gente vai aprender como é que o surdo fala, porque a gente vê lá muitos surdos e a gente vai entender. E a questão do nível mesmo, igual o Jonas falou que ela põe todo mundo no mesmo nível, às vezes ela também se inclui neste nível porque ela fala assim, gente, esse sinal eu não sei, eu vou pesquisar. E às vezes alguém fala, não, eu aprendi assim esse sinal e ela fala, então vamos pesquisar. Ela nunca fala pra gente aqui que ela sabe demais, ou que ela é a professora, que ela sabe, ela tá certa, não, ela fala, vamos aprender juntos, se eu não sei esse sinal, não sei, vamos

pesquisar na próxima aula, né. Alguém pesquisa, traz pra mim. Então é assim, uma aula descontraída, divertida, que a gente aprende muito com ela.

GAEL: Até porque libras é uma língua viva né, então ela tá sempre sendo modificada, construída. Além de ser viva, tem suas variações, seus regionalismos. Aqui no DF alguns sinais são de uma forma, em São Paulo são de outra, no Rio é de outra, entendeu? Por esse motivo também ser uma língua viva. E outra, às vezes um sinal muito antigo, não se usa mais hoje esse sinal, esse sinal é modificado. Tem também um grupo e surdos na UnB que eles mudam os sinais. Por exemplo, às vezes um ouvinte cria um sinal, entendeu. Não é legal ouvinte criar sinal, sinal é pra ser criado entre eles na comunidade surda.

PAOLA: Tem essa diferença de região pra região, porque muitas vezes não, muitas vezes não, no Brasil não é padronizado nada, então, tipo assim, do jeito eu o surdo fez o sinal ali, que ele consegue comunicar com a família dele, então esse vai ser o sinal, é, então aquele sinal que ele consegue ali com os amigos dele, é o sinal que ele fez. Então tem essa dificuldade no Brasil porque nada é padronizado, então se um, cada região é diferente. Do de Planaltina e do Paranoá é diferente. Daqui do Buritis pro Arapoanga pode ser diferente por causa disso, porque nada é padronizado. Tanto que pessoas conhecem mais, conheceu libras, melhor dizendo assim, foi por causa do ENEM né. Muita gente se assustou muito com o tema da redação, porque tem gente que não conhecia, ou não se importava. Porque às vezes, muitas vezes via o tema, mas tipo assim, ah, isso não vai cair, né. Então é uma coisa assim que, não tem uma coisa certa. Agora né, com isso né que as pessoas se espantaram com o tema que tão começando a, já começaram a, a gente vê mais. Como falaram, agora a gente vê só surdo, agora que a gente observa mais. Agora que tão querendo fazer mais coisa pra surdo, agora que tão querendo padronizar, porque tem essa diferença do Norte pro Sul tem diferença de sinais. Então tão querendo padronizar isso.

NICE: No meu ponto de vista a Lorena é aquela pessoa que cativa a gente, né. A professora á tem aquela pedagogia de cativar, de querer que a gente volte mesmo, igual a colega falou, a continuar o curso. Quando foi pra eu entrar aqui, eu falei, nossa, eu já fiz o básico de libras, mas eu não se nada, vamos tentar o básico aqui de novo. E eu vim pra entrar na turma básica. Eu falei pra ela, ela falou, não, vamos fazer o seguinte, a básica tá lotada, tem muita gente, vem pra você se inscrever no libras 2? Traz seu diploma. Trago sim. Mas eu ia voltar pra casa sem perspectiva de entrar e de continuar o curso. Aí ela falou, pode vir que você vai pro libras 2, só traz seu certificado. Até hoje não trouxe porque o professor pra imprimir, eu não imprimi até hoje, não sei nem por onde que anda. Mas ela é uma pessoa tão humana e o jeito dela ensinar, dela dar as dicas é tão bom, ela deixa a gente a vontade. Igual, eu sei que eu tenho muitas dificuldades, mas eu consigo acompanhar muita coisa porque ela acredita na gente. Ela fala, não, vamos tentar, vamos fazer junto, se errar, aprende, não adianta falar que não sabe, a gente vai aprender junto. Então isso é muito importante, até pra gente não desestimular, pra gente continuar estudando, buscando e melhorando vocabulário e ter condições de conversar no dia a dia com um surdo mesmo. E o que eu quero é isso, é ter conversação, é ter o diálogo, coisa que infelizmente não tenho porque não tenho ninguém na família né, não conheço nenhum surdo no momento, mas quando eu me deparar com alguém, quando eu tiver essa segurança, um entrosamento pra conversar com alguém, com certeza eu vou chamar pra uma conversa, porque eu sou assim, eu sou de puxar assunto com qualquer pessoa na rua,

sei lá, na lanchonete que eu vá, qualquer lugar eu faço amizade, eu não entro num lugar pra não fazer uma amizade, sempre eu entro num local, sempre eu saio amiga de alguém, colega de alguém, eu não sei por que isso, não sei se é de mim. Minha mãe era assim, minha mãe já é falecida, mas ela era aquela baiana arretada, então ela que conversava com todo mundo, era alegre com todo mundo, ela podia tá passando pela maior dificuldade do mundo, sentindo muito mal que ela ainda tratava as pessoas bem, conversava, sorria, mesmo que depois falasse, nossa, tô tão mal hoje. Mas ela era assim, espontânea, conversadora e fazia amizade fácil, muito amiga, muito aberta pra conversar. Então assim a Lorena, ela desperta isso na gente, o querer saber pra poder aplicar no dia a dia, porque a gente vai precisar disso futuramente. Quem é que tá na rede pública de educação, igual a colega, mas ela tem mais contato. Você vai pra outro estado, sei lá, você quer conhecer um local e vê que é um surdo, aí você tem noção de libras,, você pode perguntar pra ele, pedir a informação pra ele, por que não? Então você tem que se entrosar e é pra isso que eu faço mesmo, começar a conversar, ter conversação, diálogo, entender, me entrosar com as pessoas, sei lá, com as pessoas que tenha noção e as que não tenha, igual a gente, é um grupo que ode tá praticando depois, ir treinando o que a gente tá aprendendo. Ela leva a gente a buscar e correr atrás de, dos significados, né, dos símbolos, dos sinais certinho. Coisa que muita gente explica ali, ela não, ela manda a gente correr atrás, buscar, pesquisar e isso é muito importante. E outra coisa, ela conta da vida dela, mas é uma coisa tão gostosa, prazerosa, porque ela sempre leva ali pro lado da libras, nunca foge do assunto. Ela sempre ta no assunto, ela sempre tá correndo atrás de ensinar o melhor, se dedicar pra gente mesmo. Igual quando cogitou que ela pode sair e tal, a gente ficou muito triste e decepcionado porque um curso tão bom desse não pode ser perdido. Tá certo que não tem a clientela surda aqui pra poder segurar o professor aqui, mas quantas pessoas têm aqui aprendendo e que necessita dessas informações que ela tá passando pra gente. Então eu acho que vai ser uma perda muito grande se porventura algum dia ela tiver que sair. Porque olha quantas pessoas podem trabalhar, ser intérprete. O meu ponto de vista é esse, uma pessoa que incentiva a gente a buscar, a ter informação, então vai ser uma perda muito grande se ela não puder mais dar o curso. Porque é um curso caro, não sei onde fazer em Planaltina, no Plano Piloto é caro pra fazer. E quantas pessoas estão sendo beneficiadas pra fazer agora e podem beneficiar outras pessoas. A gente tentar inserir outras pessoas através do nosso diálogo com eles. Então a gente é uma ferramenta, um meio de inclusão do surdo na escola, numa secretaria, numa igreja, numa casa, o colega que mora com um parente né, ou você pode tá viajando, revendo os seus parentes que tenham dificuldades de surdez e você poder conversar com eles, ensinar pra eles. Então nós somos ferramentas, somos meios, meio de chegar até a pessoa que precisa ser inclusa, né? Então ela tá ajudando muito e vai ajudar muita gente. E tomara que a gente consiga conquistar e chamar os surdos pra fazerem uma língua aqui, inglês, sei lá, pra ela poder continuar aqui e futuramente dar outros, né, mais avançado e tal. Né, mais avançado vai ser melhor ainda pra quem já tá no nível de conversação, já interpreta, é intérprete e tudo mais e isso é muito importante. Ela só veio somar né por isso que é importante pra gente.

PAOLA: Falando até do curso, se a gente for pagar, se a gente paga o curso é caro e ainda e longe, né. A gente ainda tem essa oportunidade aqui, que é perto da nossa casa, né e é gratuito, então, né, beneficia a gente. Porque os outros cursos que você vê, se for de graça, é só pra surdo ou familiar de surdo que eu já vi ou outros longe, que eu já vi lá na W3

assim que podia pegar comunidade, especificamente pra familiares de, né, de surdos, tudo era assim. Quando é de graça é pra familiar ou pra surdo, então até a gente fica limitado de aprender e ajudar se a gente não tem nenhum familiar né. Então é uma oportunidade mesmo que a gente teve.

P: Agora eu quero saber das dificuldades em aprender a libras. Quais são as maiores dificuldades que vocês estão tendo?

NICE: Eu tinha colocado que é a ausência de um surdo né. A conversação. Como é que eu vou praticar algo novo que eu tô aprendendo, que eu preciso me aperfeiçoar se eu não tenho um meio de conversar, uma pessoa pra conversar? Essa é a minha maior dificuldade, em praticar o que eu aprendo, o que eu já sei. Igual ele falou, as marcações, como é que eu vou fazer com quem não sabe, não tem? Então, é a ausência do surdo? Mas a maior dificuldade pra mim também é pessoal, então não vem ao caso, então a minha é essa.

GAEL: Então, minha maior dificuldade é eu viver alguma situação e não conseguir passar aquela situação e adaptar ela pra libras, entendeu? Tem várias situações que eu vivo que eu não consigo passar pra libras, entendeu? Da forma que a gente faz aqui. E outras partes da bíblia também eu não consigo rapidamente falar exatamente aquilo que ele tá querendo passar pra gente. Aí eu tento contar uma história e fazer vários exemplos, entendeu, pro surdo tentar entender aquilo que, aquela mensagem que ele passou. Mas aí o que que acontece? Eu passo aquela mensagem que ele passou, mas aí ele já falou várias outras coisas, entendeu, que o surdo perdeu que eu não consegui passar mais. Mas o que eu acho mais importante é passar a mensagem principal e o surdo entender aquela mensagem e o surdo entender aquela mensagem principal. Eu acho que todo intérprete de igreja vai ter essa dificuldade.

P: Com o tempo você vai sanando essa dificuldade também.

GAEL: Sim, com o tempo é, porque eu vou treinando e vou aprendendo. Mas mesmo assim, nunca fica muito claro pro surdo o que um palestrante fala. Até mesmo na TV, gente, eu já percebi, entendeu. Nas palestras, na TV Câmara, no Plenário, nos debates, nem tudo eles passam de forma clara, nem tudo que eu tô ouvindo aqui tá sendo interpretado de forma clara pro surdo, tem coisas que ficam ocultas, por quê? Uma coisa ou outra que não tem sinal, não tem como o intérprete, ele rapidamente passar aquilo, aí como já mudou o assunto, aí ele já começa a interpretar o outro assunto. Esses erros eu já vi em todos os profissionais, em todas as interpretações que eu já vi da Câmara e do Senado têm erros, eles erram também. São profissionais muito bons, mas acontece esse erro na libras, que a comunicação não é passada totalmente, ela é um pouco omitida. Então o surdo, ele não fica sabendo de exatamente de tudo que tá sendo interpretado, ainda fica superficial. O profundo eles não conseguem pegar, nenhum intérprete consegue transmitir. É legal né, a gente já passa o tema que tá sendo falado, que tá sendo debatido pro surdo né, já tá ligado, mas ainda tem muitas coisas que ainda ficam ocultas.

NICE: E tem emoções que eles não sentem né, por conta disso.

GAEL: Os intérpretes têm vezes que eles também não conseguem passar essa emoção porque eles não têm muita expressão né e aí é essa dificuldade que tem. Acho que até intérprete de escola também, eu já tive contato com intérprete e escola e tudo que o

professor tá ensinando às vezes o interprete não consegue também passar. Igual muitos sinais de Biologia, na Biologia, nas Ciências, em matérias muito específicas não tem sinal, então o que que acontece com o intérprete de escola? Ele tem que ser muito amigo do surdo e pegar ele em momentos especiais pra ele ensinar ele. Então além de ser intérprete ele acaba se tornando também professor. Isso não pode de acordo com o código de ética dos intérpretes, isso não é legal, mas e aí, o surdo vai ficar prejudicado porque ele não ouviu aquela situação, ele não consegue entender o conteúdo? É muito difícil você interpretar um conteúdo pro surdo, é muito difícil você explicar uma matéria. Tem uma surda que estuda Pedagogia, eu queria fazer um vídeo com ela falando sobre a variação dos sinais e ela não conseguia entender, eu explicava pra ela, não, eu quero falar da variação da linguagem de sinais, aí eu não conseguia, ela não tava conseguindo entender o que eu queria. Aí eu chamei outro surdo, aí o surdo deu exemplos e ela conseguiu entender. Então na libras você tem que usar muito exemplo, eles entendem através do exemplo, entendeu? Se você for literal eles não entendem.

PAOLA: Porque é comum pra gente, pra eles não é comum.

GAEL: Se a gente falar de uma forma literal eles não entendem, tem que fazer um exemplo da situação pra eles entenderem (Isso o Gael aprendeu na prática, na vivência com surdos e intérpretes). É muito difícil a libras, não é fácil como eu pensava.

JONAS: Então beleza, vamos lá, já que deixaram pra mim, vai encerrar aqui comigo. Olha, do mesmo jeito que é difícil nós passar, quer dizer, do mesmo jeito que é difícil nós entender o que ele tá passando pra gente, assim, eu acredito que seja eles também de entender o que nós estamos tentando passar para eles. Em um vídeo, no caso, a professora passou um vídeo daquela surda lá que é bem rápida, a expert, entendeu, em sinais.

PAOLA: Suely Camargo.

JONAS: Suely Camargo. Nós fomos tentar pegar, entendeu? Para de rir. E pegamos três, quatro, cinco sinais, entendeu? Eu vou falar por mim, eu peguei por volta de três, quatro, cinco sinais. Então eu tentei assimilar o que seria isso entendeu? Pra poder identificar quando ela falar assim, escolha um tema pra isso. É, na aula antepassada ela mandou nós escolher um tema para o que estava sendo proposto lá pela, pelo surdo. Seria o tema que foi usado no ENEM. Só que ela não exigiu que nós usássemos...

PAOLA: O tema do vídeo.

JONAS: O tema do vídeo, ela mandou nós usarmos um tema, entendeu? E aí cada um se expressou de uma forma diferente porque são várias ideias. Quais mais sinais ele tivesse passado para nós, mais ideias nós iríamos ter do que poderia ser. Semelhante, é, eu vejo isso da gente para eles. Essa é uma grande dificuldade, identificar o que tá sendo passado. Ah! A questão do estado, que cada local tem um sinal diferente por não ser um único padrão oficializado na federação inteira. Esse é um ponto crítico na língua de sinais que eu encontro. Terceiro, a identificação com quem está se comunicando. Cada pessoa, ela tem sua identidade, assim como seus sinais próprio. Se me mandarem fazer o Lula, eu não vou dar conta de fazer com o sinal direito, com o esquerdo tudo bem, entendeu? (risos) (Ele tenta movimentar o dedo mínimo da mão direita, curvando sua ponta para baixo, mas não consegue) Não dá, ele é quebrado. (risos). Quem está se comunicando é diferente. Digamos que eu vou fazer uma interpretação rápida, onde eu vou usar a

presidência Lula aí eu usei a mão direita, não vou dar, mas quem já me conhece vai conseguir identificar, entendeu? Assim é o conhecimento de duas pessoas, por exemplo, na Câmara eu vejo que sempre há uma, uma fofinha lá interpretando, quem está ali em volta dela, já sabe quais os sinais dela, fica fácil. Mas se nos depararmos com ela interpretando para a gente, nós se perde, entendeu? É o conhecimento também pessoal. Se chama o segundo nível de dificuldade. E o terceiro que eu acho é mais a falta de hábito, entendeu? Quanto mais prática, quanto mais convivência. Você pode pegar, nós vejamos a professora Lorena, Às vezes ela pega um vídeo, vê, revê, vai pesquisar com outros intérpretes, ela vai procurar porque ela que hoje vive, ela hoje vive a libras. Eu acho que manhã, tarde, noite, madrugada, nos sonhos libras entendeu? Ela não consegue pegar todos os sinais. Ela pega, digamos, 90% , mas um, dois ali, deu branco, não sabe, não viu ou esqueceu. Esse são as dificuldades maiores que eu vejo na libras né. Mas assim, não vamos desanimar não porque aos poucos nós chega lá, o importante é nós pegar o contexto.

PAOLA: É igual minha primeira professora, o povo chegava nela e falava bem assim, ah, você sabe libras? Não, eu não sei libras porque é uma coisa que sempre tá mudando os sinais, né, ou às vezes ela esquecia. Então tipo assim, são muitas informações, né? Então assim, ela sempre dizia que não sabia o sinal por causa disso. Ela dizia isso, mas ela ia né, fazia todos os sinais. Mas tú não sabe? Tu não é intérprete? A primeira coisa que ela falava é que não sabia, né. E outra coisa, com a Lorena, ela demonstra pra gente, não, eu não sei, eu esqueci, não lembro, né, eu já vi, eu vou pesquisar. Então...

P: É igual a língua portuguesa pra gente. A gente sabe todas as palavras da língua portuguesa?

Alunos: Não.

JONAS: Acabei de ter uma ideia. Eu vou trabalhar com a comunidade surda e com os intérpretes o seguinte, ser criado um canal onde, se for inventar um sinal novo, que se seja anunciado lá, assim, digamos que nós temos o dicionário Aurélio né? Então vai ter o dicionário surdo, mas não criado ou inventado. Não. É algo padrão e quando alguém quiser, poder procurar lá. Eu acredito que já tenha, mas não assim oficializado.

NICE: E tem que ser disponibilizado né.

JONAS: Então...

GAEL: Esse dicionário é o Capovilla.

JONAS: Você consegue achar online?

PAOLA: A professora já enviou. Não tem um negócio lá que é duzentas páginas do A a Z que cada duzentas páginas cada letra. Então esse aí é o dicionário. E se você for comprar é trezentos reais aquele livro. Então ela já enviou. Eu não vi muito bem, eu só vi que ela baixou.

NICE: Em pdf.

PAOLA: Eu só dei uma olhada.

GAEL: Esse é o dicionário Capovilla, ele é o dicionário de língua brasileira de sinais. Ele são três volumes. Ele tá aqui com o preço de 273,00 reais.

PAOLA: Os três né?

GAEL: os três.

JONAS: É, mas o que eu me referi né, é tipo um dicionário, eu não falei dicionário porque não vai tá em papel. Tipo assim, tem lá um vídeo que a professora passou de um surdo querendo, oh gente, vamos fazer o sina de outlok assim, vocês concordam? Ter lá um vídeo pra você saber os cinco parâmetros: a posição da mão

PAOLA: ponto de articulação.

JONAS: Ponto de articulação.

PAOLA: Orientação.

GAEL: Movimentação e configuração de mão.

PAOLA: Configuração de mão né (risos).

JONAS: Onde você possa olhar e identificar, porque realmente em uma figura lá posta e um nominho embaixo é difícil. Você visualizando já é complicado.

NICE: Ainda mais agora que a gente vive na era da, tudo é digital, visual, então tem que padronizar mesmo né. Como que eu vou falar Instagram, Youtube, WattsApp?

JONAS: Vamos ver onde você vai tirar a dúvida? Lá. Ah, o que que acontece, lá tem um sinal errado. Lá tem um sinal errado? Por isso está pra toda a comunidade federativa, entendeu? Digamos, um dicionário de vídeo online (Esse dicionário já existe, tive conhecimento quando comecei a estudar libras, no início de 2019)

NICE: Boa ideia, isso mesmo.

JONAS: Eu vou trabalhar isso professora, vou começar a me especializar, o meu vai ser Prado.

PAOLA: Dicionário Prado.

ISABELLE: Essa questão da libras, ela até tem um padrão. Ela é língua oficial padronizada. Só que o que que acontece? É igual às vezes a gente faz uma palavra, igual Internet, tem gente que não consegue falar, a minha mãe, Internética (risos). Mas todo mundo sabe que é Internet. Fotógrafo, ela fala fotroga, mas todo mundo sabe o que que ela tá falando. Então tem um padrão. Às vezes um sinal tem um padrão certinho, mas você acaba mudando um gesto da mão, você vai ficar com a mão mais mole, vai diferenciando. Aí tem a questão dos sinais novos né. Te sinais que mudam, vai atualizando. Aí esses sinais que estão atualizando, igual WattsApp, Google, aí uns fazem de um jeito, outros fazem de outro. Mas não quer dizer que tá errado, né. Mas esses sinais novos ainda não surgiu aquele padrão igual aqueles que a gente tá falando aqui.

JONAS: Pai e mãe no Rio Grande do Sul é tão diferente.

ISABELLE: É. Mas esse dicionário Capovilla tem duas formas de você fazer. Igual aipim, macaxeira, que é de um jeito em um, de outro jeito em outro. São as variações, mas é sim padronizado. Não pode sair inventando, vou chamar assim, vou chamar desse jeito, né. Tem um padrão, tem três sinais, vamos dizer, posso usar um dos três. Né, uma variação de sinais, mas tem que seguir um padrão. Você não pode inventar, não, eu quero fazer esse sinal desse jeito, não é assim. Então só essas atualizações que ainda não têm no dicionário ainda. O Capovilla não tá, assim, atualizado, mas creio que muito em breve sairá esse dicionário atualizado.

PAOLA: Tipo assim, eles fizeram esse dicionário pra ajudar, mas é uma coisa que nem todo mundo tem acesso né.

NICE: Os surdos mesmo não devem nem ter.

PAOLA: É. Às vezes nem conhece esse material.

JONAS: Todo dia eu vou na biblioteca e vou trazer uma folha pra mim.

NICE: Muitos não têm condições financeiras.

Entrevista professor DAVI CIL 01 de Brasília

DAVI: Como era. Quando a Larissa tava aqui, a gente trabalhava muito libras no início, porque eles não sabiam muito inglês, mais libras e entramos no vocabulário aos poucos. Então sempre eu trazia projeções, muita figura porque eles têm que observar, entender. O surdo, ele é diferente do ouvinte porque ele não pega uma explicação como se eu explicasse, vou partir da explicação pra depois dar um exemplo, não, com o surdo é melhor o contrário. Já tem o exemplo, já mostra o que é, depois você vem explicando, e tem que fazer contrastes pra ele poder ver a diferença de frases, né. Então se eu vou explicar algum tópico de gramática mesmo. Vocabulário já é mais fácil, porque a gente pode trabalhar trazendo figuras, mostrando as figuras, o slide e também eles podem fazer depois o workbook que também tem as figuras preparadas pra isso, ou a gente trabalha com figuras que eles vão pesquisar. Eu lembro uma vez que a gente tava trabalhando comida, eu levei eles pro laboratório e aí eu dei primeiro as palavras todas, depois eles copiaram sobre o vocabulário de comida, depois eles foram pesquisar na internet como se fosse um dicionário para procurar aquelas palavras, as imagens, porque eles iam fazer power point pra eles. E aí por último eu introduzi o artigo. Então eles foram assim, passo a passo, até entender o que era artigo porque eu não ia chegar dizendo, olha, o artigo “a” antes do som de consoante e “an” antes de vogal, primeiro que ele não escuta, não sabe nem o que é consoante nem o que é vogal. Então assim, tem coisas que não adianta eu explicar, que eu não explicaria pra um ouvinte então pra ele, pior ainda. Então eu parto do princípio assim, coisa prática, depois a gente vai tentando introduzir a gramática. E eu lembro quando eu fui falar sobre verbo, se você falar com um ouvinte, verbo, ele não sabe o que é verbo, mas se eu digo assim, que vai expressar ação, é o que você faz, come, acorda, isso é verbo, aí ele já entende melhor o conceito, entendeu? Porque às vezes ele não tem esse conceito como a gente acha que eles têm.

P: Agora você tá sozinho, mas quando era com a outra professora, você dava aula de inglês e ela interpretava em libras ou não? Ou era só quando precisava, o aluno não entendia, aí ela interpretava.

DAVI: É, no começo era direto, eu explicava e ela já ia... eu escrevia em inglês, eu não falava inglês às vezes, mas eu escrevia em inglês e ela ia traduzindo pra libras, cada significação. Aí depois a gente foi diminuindo, eu já tava explicando em inglês, mostrava em inglês mesmo, fazia setas e eles iam captando já, então já diminuía a explicação. Mas, é, como eles estavam no básico, no início, bem no início eles foram. Mas a medida que eles foram melhorando o inglês, aí vai diminuindo libras. É igual na sala de ouvinte, a medida que você vai aumentando o vocabulário deles, vai diminuindo o português, é a mesma coisa. Eles já conseguem, por exemplo, hoje nós vamos fazer interpretação de texto, é o mesmo texto que eu passo pros ouvintes, eu não adapto nada, só tiro a parte da audição, compreensão auditiva não faz, mas o resto é igual.

P: Aí tinham uns dez alunos no começo?

DAVI: No começo. Porque, o que que aconteceu? Quanto eu comecei há dois anos atrás, é, me deram uma turma que tinha mais ou menos uns 10 alunos e aí, só que eles não estavam no mesmo nível e eu tive que descobrir isso depois.

P: Eram todos os surdos numa sala só.

DAVI: Todos os surdos numa sala só e cada um em um nível de inglês. E aí eu descobri que era mais ou menos assim, um tava no básico (ênfase), na época ela também estava no básico (Nara), bem iniciante mesmo, não sabiam quase nada de inglês, tinha uma outra turma que já tinha visto um pouco de inglês e tava no intermediário e tinha uma menina avançada, mais avançada, mais avançadinha. Aí o que que eu tive que fazer, desse início eu nivelei todo mundo como se fosse E4, só que não era, depois eu percebi que não era. Aí o que que eu tive que fazer? Joguei os meninos pro básico 2, que eles foram pro pleno, quem era da escola regular, ficaram no básico 2 e quem já tinha terminado a escola ficou como Específico 3, ou foi 4? 3 ou 4, não me lembro agora. Acho que foi 4. Porque aí ficou mais certinho o nível, foi o mais acertado que eu pude fazer. Apesar de que tinha... teria que ter mais um nível só que eu não tinha como montar essa terceira turma na época. Aí ficou só duas turmas e uma turma formou semestre passado. Foram três pessoas, eram duas meninas e um menino. O menino teve que mudar para de manhã, aí ele não teve mais o meu acompanhamento e nem da intérprete, mas tinha uma Alba, que é da sala de recursos que ajudava, mas não era intérprete mesmo, oficialmente ela não é intérprete, mas ela sabe libras e ajudava e ele acabou terminando no E6, ele não quis prosseguir. As meninas também não quiseram, mas elas tinham um nível muito bom de inglês, muito bom. Elas já escrevem redação normal, muito bom o inglês delas. A Nara, ela já entende muita coisa, mas ela ainda peca na gramática. Então assim ela mesma me pediu, professor, eu quero estudar mais gramática. A gente vai chegar na gramática, faz parte também da aprendizagem a gramática. Tem que entender a gramática inglesa. É, eu não sei direito a gramática de libras, mas a Larissa falava que a gramática de libras se assemelha mais ao inglês que à gramática do português, porque é mais simples. Mais enxuto, pra eles é melhor.

P: os verbos não têm a conjugação.

DAVI: Isso. Fica mais tranquilo e eles memorizam certas coisinhas, específicas daquele tempo verbal e eles detectam mais rápido, porque o português eles têm que declinar muito pra escrever.

P: Essa menina que tinha um bom nível de inglês, ela também tinha um bom nível de português?

DAVI: Tinha, porque ela tinha feito faculdade. As duas tinham feito faculdade, só que uma não terminou a faculdade. A diferença delas é porque eles escutavam um pouco com aparelho. Mas elas tinham um pouco de dificuldade pra falar, mesmo assim, no final agora eu trabalhei um pouco da pronúncia com elas. Se vocês quiserem, podem pronunciar. Tanto que eu pedia o projeto já, pra ela verbalizar o projeto. Porque elas fazem o projeto também, só que o projeto delas é só escrito. Elas vêm normalmente, escrevem em inglês o projeto e aí traduz pra mim em libras, aí eu entendo um pouco de libras e eu vejo se ela tá falando certo né. Ou então, por exemplo, com o aluno ouvinte eu falo, no slide não pode ter nada em inglês, com elas eu falo a mesma coisa, não pode ter nada em inglês, mas você vai escrever na hora, então eles têm que treinar antes pra apresentar o projeto. No ano passado eles participaram da feira de... internacional, e a feira internacional é um país por sala e elas apresentam também. E aí o que que elas fazem? Preparam o slide em inglês e aqui na hora elas fazem a libras e aí eu pontuo em cima disso né? Porque se ela tá lendo o que tá em inglês, ela tá entendendo, ela tá traduzindo. Então é a forma delas

também, de eu saber que elas tão entendendo o que tá escrito, não só tá lá, fazendo de qualquer jeito.

P: Você já sabia libras?

DAVI: Não! Não! (risos) Não sabia nada.

P: Tem dois anos?

DAVI: Tem dois anos. Eu fiz 60 horas de libras, mas é muito pouquinho. Quando eu fiz o curso eu já sabia mais daqui do que de lá. Que que aconteceu no início? Como eu não sabia libras e eu precisava me comunicar com eles, no mando de sala eu preciso né, por exemplo, abra o livro, escreve, copia, abra na página tal e eu não sabia como falar isso em libras.

DAVI: A intérprete tava aqui?

DAVI: Tava aqui. Mas eles também não sabiam inglês e era o básico, eu precisava ensinar inglês pra eles. Então eu montei várias, trinta figuras com esses comandos, é, copiar, escrever, é salvar, é, se lá, essas coisas de sala né, tudo, é, beber água, comer. Então, fiz esses comandos, esses verbos e aí eu pedi pra Larissa traduzir pra libras. Então ela ensinou pra eles como era em libras e eles aprenderam inglês e eu aprendi libras. Aí a gente fez esse intercâmbio. Daí pra frente a aula foi só melhorando. Teve um mês, depois de um ano, a Larissa precisou, teve uma greve, a Larissa faltou um mês e eu tive que me virar com eles e no começo era assim, era mais complicado, por quê? Porque eu não tinha tanta libras, hoje eu tenho um pouco mais, mas na época eu não tinha e mesmo assim, vamos nos virar em inglês. E às vezes eles não sabem português. Eles não tem o conceito do português, e às vezes eu tenho que explicar mesmo o que que é. A internet ajuda muito quando tá funcionando, precisa. Eu lembro que eu fui mostrar uns girassóis, a pintura de arte e eles não sabiam o que que era girassol. Aí eu, olha na internet o que que é girassol, aí eu escrevi sunflower, aí eles foram buscar em inglês, então já fica sabendo em inglês o que que é. Eu volto no quadro e coloco em inglês, daí já gravam aquele vocabulário também. E eles são curiosos. Aí ela não percebe, são três coisas, são três opções. (Me mostrando o caderno da Nara) mas ela preencheu tudo, olha como ela é boa em vocabulário, por mesmo que, não é fácil, porque esse vocabulário aqui não é fácil e ela é muito boa. Tudo que eu mando ela fazer, ela faz rápido. Ela é uma excelente aluna, de vocabulário ela sabe muita coisa. E às vezes tem umas expressões, por exemplo, present perfect, quando eu tava dando o básico pra ela, ela já escrevia frases no present perfect sem saber que tava escrevendo no present perfect, mas sabia escrever, entendia o que tava escrito, já tinha essa gramática. E ela gosta de ler, assiste muita coisa no youtube em inglês, porque ela quer ir morar lá. Ano passado teve uma feira cultural e ela pediu pra mãe, tava desesperada, ela queria que eu fosse, a Larissa não pode ir. Aí eu falei, vá com a sua mãe, aí a mãe dela pegou os panfletos e informou lá, ela quer estudar lá, ela tem esse foco. Ela quer aprender inglês porque ela quer ir morar lá. E ela ficou muito triste ano passado porque ela teria que abandonar o inglês aqui por causa da escola regular, ela queria estudar aqui porque a prioridade dela era aqui não a escola (risos).

P: O que você sabe você aprendeu com a intérprete e com os alunos?

DAVI: Sim. Sua pesquisa é de doutorado?

P: Sim.

DAVI: É em que área?

P: É em linguística. O tema é a inclusão do aluno com deficiência em Centros de Línguas, mas estou trabalhando com a inclusão de alunos cegos e alunos surdos. A abordagem teórica é a Análise de Discurso Crítica. Eu trato sobre o que se fala sobre a inclusão desses alunos nesse contexto de Centro de Línguas. Quais diálogos temos?

DAVI: Eu tive um aluno cego, só tinha 30% da visão de um olho, a prova dele era enorme. A Larissa ficava mais com ele porque era mais grave. Mas ele trabalhava com libras, mais que com, como é que é?

P: Com braile? Ele também era surdo?

DAVI: Era.

P: Ele era surdo e com baixa visão?

DAVI: Baixíssima, quase cego, baixíssima mesmo.

P: E como foi a aprendizagem dele no inglês?

DAVI: Ele já tinha estudado comigo, então ele já tinha um vocabulário muito bom, ele pegava rápido as coisas, entendeu?

P: Sim, sim.

DAVI: Só que demandava mais tempo pra explicar pra ele do que pra os outros, então a aula ficava muito lenta. Aí eu falava, Larissa, você explica pra ele enquanto que eu adianto com os outros aqui, a gente tinha esse parceria aqui. Ela entendia o que era e passava pra ele enquanto que eu passava pros outros mais rápido.

P: Ele tava também na turma só de surdos?

DAVI: Sim, na turma só de surdos. Mas ele era mais devagar porque ele tinha o problema da visão. Se fosse só libras, tranquilo, seria normal.

P: Entendi.

DAVI: É, às vezes eles não têm noção de conceitos, palavras. Ah, um dia eu tava explicando pra ela aqui, que tinha uma lição que era sobre aeroporto e ela não tinha noção do que era aeroporto. Gente, isso a gente explica pro ouvinte tão rápido, ah você vai fazer o checkin, pegar sua bagagem colocar na esteira, ela não sabia nada daquele vocabulário, tinha que pegar uma imagem na internet, mostrar o que era balcão, o que era bagagem, o que é despachar, pra depois falar do vocabulário em inglês. Eu tinha que explicar o vocabulário e mostrar figura, imagem, figura, imagem. E às vezes você pode associar errado. Eu lembro de uma coisa (risos) Ela é muito esperta, ela é muito boa. A Professora Larissa falou assim, do you have a boyfriend? Não, Are you married? E ela colocou, Yes, I am. Aí a professora Larissa colocou, are you married? (Com surpresa e espanto), e ela,

Yes, I am. Aí a professora falou, vou trocar a pergunta. Do you have a husband? Yes, I have. What is his name? Aí ela falou o nome de um menino. Ela entendeu o que que é casado. Ela perguntou da onde ele era e ela disse dos Estados Unidos. Ah, tá! Porque ela viaja entendeu? Mas no mundo dela, ela cria as fantasias dela. Entendi, ela é casada e o marido dela é lá dos Estados Unidos e ela é casada com ele lá, é essa a história.

P: Entendi.

DAVI: Mas dentro da cabeça dela tava certo o vocabulário. Só que a gente achou que ela não tinha entendido, mas ela tinha entendido. Até nisso a gente tem que ficar, é, esperto. Outra coisa é que eles são muito sensíveis, é, muito sinceros, às vezes demais. Teve uma vez que a gente tava estudando sobre adjetivos, velho, novo, aí chegou uma senhora aqui e um deles falou, você tá velha! (risos). Eu disse, não pode falar com as pessoas assim não! Isso você não pode falar, fala outra coisa. (risos) Não tem um filtro, entendeu? O filtro que a gente tem, eles às vezes não têm. Eu me acabava de rir com eles. Que que eu faço com eles, eu passo esse vocabulário, eu deixo eles tentando, primeira coisa, deixo tentar o vocabulário. Terminou o exercício? Conseguiu fazer? Agora vamos corrigir. Aí nessa hora é que eu pergunto. Se tá tudo certo, tá tudo certo, às vezes se é frase eu pergunto, qual frase em inglês? Traduz a frase em libras pra mim? Quero ter certeza que ele entendeu a frase toda. E nessa hora que eu peço pra traduzir a frase em libras é que eu vejo se ele tá em dúvida no vocabulário, se tá tendo a interpretação correta da frase também. Porque às vezes é só o vocabulário solto e o vocabulário solto às vezes não faz sentido, é preciso entrar no contexto. Essa contextualização eu faço assim. Ela faz o exercício em inglês e eu peço em libras, a gente trabalha assim. Texto também, a mesma coisa. Vamos ler um texto aqui, então, o que que tá dizendo aí? Ah, tá dizendo isso e isso e isso, aí eu confirmo em libras e acabou. Aí tem as perguntas do próprio texto geralmente e se ela respondeu certo, entendeu o texto, porque a intenção era essa. Como eles são surdos mesmo, profundo, não ouvem nada, e não trabalho nada, nada de pronúncia de nada, é só leitura e interpretação.

P: Mas elas são oralizadas, você sabe?

DAVI: Não, não são. A Alba consegue falar um pouquinho, bem pouquinho, mas ela é surda profunda. Ela perdeu a audição quando era pequena. Então ela consegue ler lábios e consegue oralizar algumas coisas, mas ela também não ouve nada, nenhuma das duas. A gente trabalha mesmo só texto, só vocabulário, e é isso, o inglês delas tá construído assim, texto, vocabulário, gramática, né, português-libras-inglês, como dizia a Larissa, é interlíngua, estão as línguas todas aí misturadas, uma ajuda a outra. Eu falo pra eles, vocês já têm essa vantagem, vocês já sabem libras né, primeiro aprenderam libras, depois o português né.

P: As duas sabem o português?

DAVI: Elas escrevem português. A Nara com o português eu não sei, ela gosta mais de escrever inglês. A Núbia, ela escreve bem o português, eu creio que é porque ela fez faculdade, ela já formou. Ela tem um português melhor. Mas a Nara por exemplo, tem palavras que ela não sabe em português, às vezes ela não sabe em libras, porque ela tá aprendendo libras também.

P: Ela não aprendeu libras desde pequenininha não?

DAVI: Não, acho que não. Ela está indo pra escola de libras, tá aprendendo também. Tinha um outro menino aqui, o FF que ele também estava aprendendo libras porque ele tinha um aparelho, ele escutava, e aí só que aconteceu um desastre, ele perdeu o aparelho e ficou surdo profundo. E aí ele perdeu o aparelho e voltou a ser surdo profundo e aí ele precisa muito da libras. Mas aí ele estava no Ensino Médio e não veio mais. Acontece. (risos). Como ele faltava muita aula, comprometeu.

P: Ah, sim.

DAVI: A minha intenção era fazer, porque era assim, era, uma coisa que eu adapto é assim, se o ouvinte é pra fazer as unidades 1 e 2, mas eu tô com elas aqui e não consegui fazer até a 2, e não forço e vou no ritmo delas porque vou até onde der. Quando dá pra ir certinho, eu vou certinho, que é mais interessante pra mim, porque eu não preciso adaptar muito a prova escrita, eu pego a prova do nível e aplico. Mas quando não dá, eu tenho que tirar algumas perguntas, trocar outras. Na turma anterior que formou, que aconteceu. Normalmente eles formam 3D, então, na verdade, eles formaram como 3B, um ano a menos, de verdade, no livro, eles formaram 3B. E aí por que que a gente não forçou. A gente viu o livro todinho. É melhor a gente terminar o livro bem terminado o livro 2 do que a gente começar o livro 3 correndo. Então vamos fazer uma coisa bem feita e terminar assim. E eu ainda dei uma parte oral que era pras duas que conseguiam um pouco, então foi bom. Então a gente terminou assim, foi bom.

P: DAVI, eu não sei que concepção você tinha de inclusão, mas depois que você veio pra cá, também não sei se mudou. Qual era, se mudou, fala pra mim sobre isso.

DAVI: Eu nunca gostei de inclusão não, não vou mentir. (risos). Assim no geral, quando eu trabalhei em escola regular era ruim porque a gente acaba atrasando a turma. Você inclui e exclui o resto, acaba nivelando pra baixo e isso é ruim. Em uma sala grande você acaba não dando a devida atenção. Nem todos que são incluídos e nem todos que são excluídos. Excluídos assim, que eles vão ter que ficar, em sua maioria, inverteu o negócio, a inclusão são a minoria, mas tem que dar atenção pra essa minoria. Eu trabalhei com umas surdas também em uma escola regular, só que eu não direcionava as aulas pra elas, era diferente, eu dava ala normal pra todo mundo e a intérprete traduzia pra elas, depois elas tinham aula em outro lugar, no Ceal e eu não mudava minha aula em nada, nada, nada. A prova era escrita normal. Não tinha adaptação pra prova oral, então. Só que assim, eu nunca me preocupei com os surdos, tanto que eu dava aula de costa, pro quadro, coisa assim. Quem se preocupava era a intérprete. Aqui eu tive que aprender pra dar aula exclusivamente pro surdo, a Larissa teve que me dar uns toques, a intérprete. Olha Davi, é melhor você escrever assim no quadro, se você conversar assim eles não vão entender. Você tem que falar de frente que é melhor, que quem consegue ler os lábios também vai ajudar você. Então eu fui mudando minha concepção, fui melhorando o meu relacionamento com eles e pessoal também, eu cresci como pessoa, porque a gente cresce. E pros alunos também aqui na escola, é bom pra eles. Porque eu lembro uma vez que eu tava no laboratório e uma, uma aluna que tava entrando, aqui de outra turma de informática falou assim: Ué, mas surdo estuda inglês? Como assim? Porque eles não imaginavam. Eu falei, gente, o surdo só tem um problema, que ele não escuta, mas não quer dizer que ele tem problema mental ou coisa assim. Ele é tão inteligente quanto os outros e eles já são bilíngues né, eles já têm essa vantagem, eles já trabalham com duas línguas, libras e português, tá aprendendo a terceira que é o inglês Então foi uma experiência boa, nesse sentido, pra mim, pra todo mundo. Pros outros colegas também,

pros alunos que eu falo né. Falar em colegas, aqui no Cil são contados nos dedos quem trabalhou com eles né. Fui eu, o Eugênio e a Isabel. É, o Eugênio foi coordenador e professor daqui, a AH foi professora, foi professora deles um bom tempo. Eu já observava ela dando aula pra eles aqui. Aí depois a direção me perguntou porque eles eram professores da manhã e eu ia ter alunos a tarde, então eles perguntaram pra mim se eu queria dar, se eu tinha alguma experiência, nenhuma! Mas se eu topava o desafio e eu falei, eu topo. E a Larissa me ajudou muito por um tempo, ela era a peça chave na aula porque realmente eu não entendia nada de libras e pra você começar uma aula, até uma aula de ouvinte de língua estrangeira, onde você não consegue se comunicar com outros alunos é complicado né. E assim mesmo que você conseguisse se comunicar no inglês e no português, a comunicação (com o surdo) ela é precária no início. Então assim, ela é necessária, a libras nesse momento, muito, até você conseguir uma dependência deles pra você começar a puxar mais pro inglês, aí funciona melhor.

P: Você então, desde então, você é o professor deles, desde que você topou, aí não muda?

DAVI: É, a tarde foi, Não, não muda.

P: Fica só você?

DAVI: Fica só eu.

P: Tem algum professor de manhã, ou não?

DAVI: Não, tinha um aluno de manhã semestre passado, só um. Mas eles foi assim, ele foi incluso na turma, porque era uma turma de ouvinte. Ele tava comigo a tarde na turma de surdos, aí ele ficou com uma turma de ouvinte.

P: Por ser só um né?

DAVI: É. Isso não é bom porque é igual eu falei né, quando você tá com uma turma de ouvinte você prioriza os ouvinte, então você acaba ficando de costas pro quadro, um monte de coisas. Aí fica a cargo da intérprete, tipo assim, ajudar ele com o idioma, ele meio que se vira. É um negócio complicado, a gente acaba incluído e excluído. Não tem jeito. Principalmente porque a maioria dos professores não está habilitada, não está preparada pra lidar com inclusão. Infelizmente é isso. É sempre assim, ah, a sala de recursos, porque o pessoal da sala de recursos tem os cursos, tem os recursos, mas os outros professores é muito difícil. Jogam os alunos, jogam entre aspas né, a gente recebe os alunos especiais, a gente não tem a preparação pra lidar com eles em nenhum momento. A gente tem a sala de apoio, a sala de recursos que no orienta (fala com uma ressalva), mas assim, no final das contas você se vira né.

P: Aprende na prática.

DAVI: Aprende na prática. Comigo não foi tão assim porque minha sala era exclusivamente com surdos, eu não tinha libras, mas eu tinha todo apoio. Inclusive, eu não tô com eles aqui, era outra coisa que eu ia falar, eu não me esquecer disso. Como no começo eu queria que eles escrevessem, entendem, saber se eles estavam entendendo, se eles conseguiam escrever, se eles estavam aprendendo o idioma, eu mandei comprar uns quadros brancos pequenos e eu distribuía pra cada um. Por exemplo, prova oral, que não

é oral né. Mas a prova que eu chamo visual, eu fazia assim, eu projetava a prova, por exemplo, eu quero que eles escrevam vocabulário, o ouvinte, ele fala o vocabulário, falam a frase. Pro surdo eu projeto a prova. Eu quero que ele forme uma frase com aquela imagem, ele vai escrever na prancheta dele e aí eu já corrijo na hora ali, já vou passando, já vou vendo se ele acertou ou não. É assim que funciona, ele não vai falar, mas ele vai escrever. Porque é isso que ele trabalha, a escrita e a leitura. Funcionava, funcionou super bem isso aí, muito bom.

P: Seria uma substituição da prova oral, baseando-se no visual.

DAVI: No visual e escrita. Então, se eles sabem, eles têm que escrever, eu quero a frase no presente contínuo, ele vai olhar a figura e vai escrever a frase no presente contínuo.

P: A Alba tava falando né, que o diferencial aqui da escola de uma escola regular é esse, que aqui vocês adaptam, tem a adaptação para que o surdo aprenda e lá ela falou que nunca teve adaptação na aula de inglês. A professora falava, falava, falava e ela nunca entendeu nada, uma palavra do que a professora falou. Virava de costas pra ela, ela falou isso.

DAVI: Mas é o que acontece, infelizmente.

P: E ela falou que não aprendeu.

DAVI: E o professor não para pra ter um contato com o surdo.

P: Só que ela não teve intérprete.

DAVI: Não teve intérprete, foi pior né. É (lamentando). [...] O laboratório de informática também é muito importante, principalmente pra quando eles estão iniciando. Agora eu tenho usado bem menos, até porque a internet não funciona direito. Mas mesmo assim era muito bom, eu levava eles pra lá, tem umas atividades que são do livro na internet, então eles já fazem ali naquele momento, é outra dinâmica. E é no tempo deles. Por isso que é importante a sala exclusiva e não inclusiva, porque a inclusiva a gente acaba excluindo eles por conta da maioria que não é ouvinte, que é ouvinte, aliás.

P: Tem algum momento em que eles interagem com os alunos ouvintes?

DAVI: Aqui tem, no momento da feira cultural. Que a gente faz uma vez por ano. É como, a sala vira uma sala ambiente de um país, os outros alunos vêm visitar esse país. No caso dos surdos, eles também apresentam, eles colocam as legendas em inglês e eles sinalizam para os alunos. Como, como nem todo mundo sabe o inglês, são vários idiomas, então o que que acontece? Quando a Larissa estava aqui, quando tinha intérprete, é... eles sinalizavam em libras e a Larissa traduzia pro português, né. Quando eu fiquei sem a Larissa, o que que aconteceu? Eu não ia saber o que que eles estavam sinalizando em libras, mas tinha a legenda em inglês, então, eles sinalizavam mais ou menos e eu só seguia o script do inglês.

P: tava aprendendo libras ali né.

DAVI: Tava aprendendo libras também. (risos). E é bem interessante principalmente por isso, eles são expostos aos outros colegas que são ouvintes. Pelo contrário também, eles percebem que o surdo também aprende inglês né. (gargalhada). Tira esse preconceito da cabeça

P: Sim. Assim, pra Nara deve ser mais difícil, pra comunicar com quem não é surdo, ela se comunica só em libras.

DAVI: Sim, só em libras. [...] Ela consegue entender muita coisa em inglês. Às vezes ela se confunde, se atrapalha e eu tenho que falar de novo porque às vezes eles não interpretam corretamente né.

P: E a Alba?

DAVI: Como ela faltou bastante, ela perdeu esse semestre, ela faltou muito. Então ela assim, perdeu as atividades e eu não tive como voltar. Pra sorte dela é uma revisão, mas mesmo sendo uma revisão, é muito assunto pra poder ... então ela vai se prejudicar um pouco.

P: Você acha que os alunos surdos conseguem ter o mesmo desempenho que os ouvintes no inglês, especificamente?

: Sim, sim. Sim, é claro que é daquele jeito que eu te falei né. No começo a gente tem que adaptar muito (com ênfase no muito). Então assim, e tava no ritmo deles, tanto que eu estava, assim, na nomenclatura estava correto, mas efetivamente eles estavam num nível atrasado, isso eu tive que adaptar várias vezes. Com o tempo eles foram se nivelando, tanto que hoje eu aplico a mesma prova do ouvinte pro surdo. A prova é a mesma. A gente trabalha muito com tradução, tinha que ter tradução porque eu queria ter certeza que elas estavam entendendo do assunto ou texto ainda vamos destrinchar os textos né, porque a gente trabalhava muito, acabava muito em tradução né, tinha que ter tradução porque eu tinha que ter certeza que elas estavam entendendo o assunto ou o texto, vamos começar o texto aqui, uma parte era tradução. A outra parte, porque geralmente os textos pedem isso, você entendeu essa palavra? Você entendeu aquela outra palavra? E aí tem os exercícios, que é a compreensão, que é pra colaborar se ele entendeu realmente, vou verificando isso através dos textos também. E nas provas elas tiravam notas boas, porque como eu falei, as provas eram as mesmas do aluno ouvinte, eu não tirava e nem passava a mão na cabeça P: Os principais problemas pra gente ter uma escola inclusiva, nos Centros de línguas, quais seriam? Você falou, falta de formação do professor

DAVI: Começa por aí.

P: Falta do intérprete para estar te auxiliando com os surdos.

DAVI: Isso aí é primordial. Se tiver internet, maravilhoso. Pro surdo precisa porque o surdo é diferente do ouvinte que tem contato com mil e uma coisas, às vezes você tá falando uma coisa que é tão simples pro ouvinte e o surdo ele não tem noção do que você tá falando. Aí você tem mostrar todo o contexto pra poder ele entender aquela palavra. A coisa mais difícil pra explicar pra eles, preposição, porque eles não têm preposição em libras, e aí como que vai explicar uma preposição pra ele né? E mesmo quando eles escrevem em português, justamente por que eles trazem um pouco de libras, eles pulam

a preposição no português né, muitos deles. E aí eu tenho que introduzir preposição em inglês, eu tenho que falar, esse verbo sempre com essa preposição. Mas o que é preposição? Eu preciso explicar o contexto ali, quando que ele vai usar aquela preposição e por que tem que usar. Olha, essa palavra se chama preposição, eu tenho que mostrar pra ele, entendeu? Eles entendem.

P: Vão aprender em inglês a preposição que eles não sabem em português.

DAVI: É. Justamente. E que não usa e nem vai usar em português. (risos). O livro é o mesmo livro do ouvinte, então a gente não tem um material... eu gostaria de ter um material diferenciado pra trabalhar com o surdo. Que não fosse, porque o livro aqui, ele trabalha com as quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão e fala. Então o que que acontece? Os livros, eu só excludo algumas partes que têm listen e pronunciation, então eu não trabalho essa parte com eles de jeito nenhum. Eu até comento às vezes, mesmo as meninas surdas, até falei outro dia, olha gente, se vocês ouvissem, aqui pronunciaria diferente, existe uma diferença pra você saber o singular, o plural na pronúncia também. Pra vocês não interessa, talvez pra vocês, vocês só vão aprender isso, isso, singular, plural e acabou, memoriza aí. (risos) Mas a gente não tem adaptação do livro. O que seria interessante de um livro pra surdo? Muitas figuras, quanto mais figuras pra eles, melhor, né. Tudo tem que ter uma figura, eles são muito visuais, então tudo tem que ter figura. Aí assim, apesar deles serem visuais, o que aconteceu? No final do curso, eles já estavam muito mais avançados no inglês, eu falo isso pra turma anterior, que formou, eu já não trabalhava tanta figura, eles já conseguiam abstrair essa parte. Eles já conseguiam ler, imaginar, eles já estavam em outro nível. Nos níveis intermediário pra básico era muita figura que tem que trazer pra trabalhar com eles, né. E no início eu trabalhei verbos, dei uma folha de trinta verbos, aqueles verbos que eu falei que eram verbos de sala e ali eu trabalhei o passado, trabalhei o futuro, presente contínuo. Então tudo, eram os mesmos verbos e a gente ia vendo ali e aos poucos iam aparecendo e aprendendo os verbos, né, pra ter noção do que é. Porque às vezes tem coisas, principalmente vocabulário que eles não têm de jeito nenhum, então eu tenho que trabalhar também isso. Falar de cultura, falar de um país que eles nem conhecem, falar de língua, não sei o que. A Nara mesmo, eu falei alguma coisa pra ela, eu não me lembro e ela, professor, eu não entendi o que é, não tinha noção. Aí a outra, porque eles também me ajudam, como a Alba às vezes entende primeiro, eu peço pra ela explicar pra ela, pra Nara, ela me ajuda. Uma ajuda a outra. Porém, como eu falei pra você, eles são muito sinceros né. Quando eu tinha as três meninas que era a N*, a Alba e a Nara. A N*, ela também é formada, esqueci agora, mas ela tem um curso superior. E aí elas já passaram pela faculdade, já têm uma vivência, um jogo de cintura. A Nara não, ela só está no segundo ano do Ensino Médio, é outra vivência, isso muda né, no final das contas porque é uma bagagem pessoal e cultural. Mas uma vez eu pedi, N*, a que não tava aqui hoje. N*, você pode explicar pra elas, eu às vezes pedia pra uma, pra outra pra explicar pra Nara e ela tipo assim, professor, eu não sou a intérprete, eu não sou a professora, entendeu? Aí eu falei, humm, eu não posso ficar usando ela como intérprete o tempo todo, por isso que eu preciso ter uma intérprete oficialmente, porque tem certos momentos que eu não sei como explicar. O inglês ela não vai entender, mas em libras ela vai dar conta, então eu preciso dessa pessoa que me auxilie nesse momento. Nessa hora faz falta. Explicar um Present Perfect, se em inglês, pra os alunos ouvintes já é difícil entender, imagine pra um surdo? Tem coisas, agora que coisa, por outro lado que às vezes, eles me surpreendem, como eu falei né. Você perguntou, tem diferença na hora de aprender. Às vezes eles são melhores que os ouvintes, eles pegam mais rápido. Têm certas coisas que, gente, eles não vão entender! E eles entendem tudo,

né. Porque justamente, eu dei vários exemplos, mostrei e quando eu parto pra gramática, já ficou fácil, ficou claro. E o ouvinte, às vezes a gente faz o caminho inverso aí eles entendem mais devagar, também tem isso. Eu já levei aula minha do surdo pro ouvinte, a mesma aula que eu dava pros dois, só que eu dava de uma forma pro ouvinte e outra pro surdo. Aí eu falei, eu vou inverter isso aqui hoje pra ver como é que fica. E foi ótimo né, eu trouxe a experiência da aula com surdo pro ouvinte e funcionou bem. O inverso talvez não funcione, né, nem sempre funciona bem, mas do surdo pro ouvinte, funciona.

P: Porque tem muito aluno que é muito visual, aluno ouvinte que é muito visual também né.

DAVI: Sim, também. Porque precisa de ver, de tocar, se são figuras, tem que fazer, tem que cortar pra aprender. Eu fiz trabalhos manuais com eles também, né. Cortar mesmo a figurinha, colar no caderno, escrever, buscar no dicionário. Então foi um trabalho assim, no início bem assim, bem devagarzinho, vamos demorar? Vamos demorar. Passamos um bimestre falando de comida, como eu falei né, primeiro vou falar de um tipo de comida, separar comida, bebida, ver quais são essas palavras em, as figuras, porque as figuras eram a tradução pra eles. Aí vocês vão procurar, e aí se as figuras estiverem certas eu vou dizer, está certo, se estiver errado, vai procurar de novo, até encontrar a figura que seja a tradução. Quando você olhar pra figura lembrar qual é a palavra, olhar pra palavra e lembrar da figura, você vai ter que fazer essa associação pra depois eu introduzir a gramática, aí funciona. E depois formar frases, entendeu, porque eles tinham que falar primeiro uma coisa só: é uma maçã, é uma pera, é um chocolate e depois falar, eu gosto de chocolate, eu comprei um chocolate. Então até chegar nesse ponto foi umas duas, três semanas que eu fiz isso. Mas eu acho que eles aprenderam bem na época. (risos) Na época tava bom, fizeram prova e tudo sobre isso.

P: Você alunos com outras deficiências?

DAVI: Não. Eu só tive uma vez uma menina, a Alba. A irmã dela passou agora em Letras e ela fez inglês comigo aqui, tinha uma certa dificuldade na fala, mas no geral não senti, não sei nem o que ela tinha, se era só físico, porque ela tinha uma cadeira de rodas, ou se tinha também um problema intelectual, eu não me lembro na época. Mas ela dava conta e eu sou muito assim paciente, né. Mesmo assim com o aluno normal né, que não tem deficiência. Mas eu vejo se a pessoa tá nervosa, tá gaguejando muito, tá ansiosa, tá suando frio, vai desmaiar. Calma! Eu tô aqui, eu sou seu amigo, eu não vou te morder, né. Nem no dia da prova principalmente que um dia, né, que o aluno fica nervoso. Então com ela era pior, com a Alba, porque ela ficava nervosa e não conseguia falar. Fique calma! Respira! Vamo embora!

P: Ela ficava na sala de aula regular.

DAVI: Regular. Assim, eu explicava normal porque pra mim ela não tinha deficiência intelectual, eu não me lembro do laudo dela, mas eu dei aula normal pra ela. Mas talvez ela tivesse alguma coisa intelectual pequena. Já dei aula pra um autista, o M. O M era assim, ele dormia na minha aula praticamente no início, aí eu conversei com a Alba, aí mudaram a medicação dele e o horário, então ele começou a ficar acordado. Então como eu nunca tinha dado aula pra um autista, nunca me instruíram pra o que fazer com um autista, como eu lidava com ele, o que que eu fiz, primeira semana de aula eu precisei dividir em duplas, MS, senta com fulano ali, como ele não reagiu ruim, sentou e fez o

trabalho com a menina. Aí teve uma apresentação ora, oh, você vai treinar seu projeto com a Alba e você vai apresentar aqui. Aí no dia, professor, eu não sei se eu seria capaz de apresentar o meu projeto. Eu falei, mas por que, você não já fez a parte escrita? A parte escrita que era o pior, agora você só vai falar, olha que coisa fácil! Aí ele, tá bom, eu vou tentar. Ele apresentou o projeto super bem, ele tinha uma fluência oral perfeita, ele falava tudo, sabia tudo. A escrita dele era ruim, mas a oralidade dele era perfeita. E eu usava ele como exemplo pros outros colegas, porque às vezes, no intermediário 4 né, que era o penúltimo nível, eles ficavam, professor, como que fala isso? Eu falava pra ele, como é? E ele falava. Ele falava tudo, ele gostava de ler em inglês e a memória dele era muito boa. Então quando ele apresentou o projeto, eu acho que ele memorizou o projeto, porque ele falou como se tivesse lendo. Mas ele tava de costas, tava aqui projetado o projeto dele e ele falou tudo perfeito. Tirou 10, né. Então assim, nesse ponto, eu não tava preparado, mas eu fui do meu jeito e deu certo. As meninas depois passaram a ficha dele, como é que era. Sei que ele dormia, trocaram a medicação. Os exercícios ele fazia, quando ele não conseguia fazer em sala eu mandava ele pra sala de recursos e falava, na próxima aula você me mostra, eu quero ver. Eu cobrava. Porque eu acho assim, o que falta um pouco em relação ao, eu dei aula no ensino regular e o pessoal passava a mão na cabeça desses meninos, muito, muito. Ah, porque ele é especial. Sim, mas é um menino que sabe o que é dinheiro, um menino que sabe o que é videogame não é tão é, prejudicado intelectualmente, ele vai conseguir fazer alguma coisa né. Então tem que dar um limite pra ele de comportamento e tem que cobrar dele as atividades. Se ele consegue fazer só essa atividade, ele vai ter me mostrar essa atividade pelo menos. É o que ele consegue, mas ele vai fazer. Ele não vai ficar, ah, eu não vou fazer nada porque eu sou especial. Não, você vai fazer... o que você consegue fazer? Ah, então vamo fazer, eu vou por aí né. Primeiro, você consegue, eu vou te dar isso aqui, vê se você consegue. Ah professor, tá muito difícil. Então faça até aqui, até onde você consegue. Pronto. O seu limite é a sua pontuação. E aí sim, eu adapto a prova em cima disso. A do M, o que que acontecia? A letra dele era horrível e ele tinha muito de escrever o que ele ouvia. Ele queria reproduzir a fonética né. Aí atrapalhava um pouco a ortografia. Eu não ia descontar o ponto da ortografia dele, mas aí o que eu fazia, você escrever lá no computador. A prova ele fazia lá no computador digitada e saía boa. Aí ele já conseguia coordenar as ideias quando ele digitava, quando ele escrevia não. Aí eu falei assim, faz digitada, faz com calma, leva seu tempo. A prova oral eu aplicava aqui, ele fazia aqui. A gente dava aula pra esses meninos. É um desafio. E aqui, o que que aconteceu? Muita gente não queria dar aula pra eles. Porque é por pontuação né? E aí na época eu era um dos últimos da lista, se eu não era o último. Davi, você vai querer dar aula pra ele? Sobrou pra você. Se você não quiser, vai ser você. (gargalhada). Eu falei posso, não tinha nada, é... Mas foi um desafio.

P: Em relação à turma dos surdos isso não acontece. Como você é o professor mais bem preparado, não importa a pontuação.

DAVI: Não. É.

P:: Até eles se formarem, eles vão ficar com você.

DAVI: Vão ficar comigo. E eu prefiro. Eu escolhi eles. Agora eu já escolhi, entendeu?

P: Porque não faz sentido um professor que não acompanhou, que não saiba libras como você já sabe.

DAVI: E mesmo que outro professor já soubesse libras, eles criam uma empatia muito maior com o professor do que um aluno ouvinte. Eles interagem mais, eles gostam daquele professor, eles gostam daquele método, é o que eles querem. Eles são muito assim, é... Tá bom pra mim, então vamos ficar assim, não quero mudar não.

P: A Alba até falou assim, a metodologia. O que ela gosta aqui? Da metodologia.

DAVI: E eu fiz esse negócio das pranchas porque eu falei, gente, eu preciso... como é que eu vou adaptar uma prova? Mas eu falei, eles vão fazer (risos). Eu falava assim, eles vão falar de qualquer jeito na prova oral (risos). Mas não era falar, eles vão ter que fazer a prova. Visual, não é oral. Como que eu vou fazer isso? Eu botei os neurônios pra pensar e eu pensei nisso, eu vou projetar e eles vão escrever. Escrever como? No papel? Aí eu pedi pra direção comprar uns quadros brancos, que é como eu me comuniquei. Quando eu não quero falar libras com eles ou coisa assim, escreve, escreve. Então eu vou fazer assim, pergunta e escreve aí. A resposta, escreve aí. Mesmo as meninas que já estavam terminando, eu quero que escreve, eu quero ver vocês escrevendo também. Tenta escrever aí, faz a frase, mostra o que você sabe.

Entrevista vice-diretora Lia Cil 01 de Brasília

P: A inclusão de alunos com deficiência acontece de que forma aqui?

L: DE que forma eles chegam aqui?

P: Também. E de que forma, depois que eles chegam, eles têm acessibilidade.

L: Eles chegam por meio da matrícula, que é pelo site né, são alunos da rede pública ou da comunidade e são matriculados juntos com nossos, nós temos 6.900 alunos hoje e aí eles são divididos por níveis de proficiência e na escola né, nós já fizemos várias adaptações. A rampa sempre teve né, nós temos alunos cadeirantes, os alunos surdos, a gente não tem aluno com cegueira.

P: Por causa do Cil 02.

L: É, antigamente era bem divididinho, o Cil 02 ficava com um público e o Cil 01 ficava com outro, agora já é bem misturado, mas a eu acho que ficou pra eles que o Cil 02 recebia alunos cegos e o Cil 01, os surdos e o Cil 02 era na L2, era perto ali pra eles, né. E o que a gente tem aqui, eles vão pra sala, junto com todos os outros, as únicas turmas exclusivas, é, que a gente tem é a turma pra surdos por causa da particularidade de precisar de um intérprete. Agora, fora isso, tem a sala de recursos que é adaptada pra eles, tem as mesas que eles usam nas salas e as professoras costumam sempre é, adaptar a sala, então se precisam de uma mesa diferente a gente providencia e é assim.

P: Tem quanto tempo que você está na direção?

L: Esse é o terceiro ano.

P: A diretora também né.

L: Não, ela está há sete anos já, é o sétimo ano dela.

P: Tem algo além do intérprete pra ter uma sala exclusiva pros surdos?

L: Na verdade a gente tinha um projeto de lei para surdos, ele ainda existe, o projeto, só que o que foi que a gente percebeu, que depois que a intérprete se aposentou, a Secretaria de Educação não mandou outro intérprete, então eles foram diminuindo (os surdos). A gente não conseguia mais, por exemplo, ter uma turma inicial de surdos porque eu precisava de um professor que tivesse libras, a gente não tem, e que pudesse atender no horário que eles podem né, que os alunos podem estudar, então é por isso que só ficou uma turma. Então assim, a gente percebeu, eu sou da direção há três anos, mas sou professora aqui há 14 anos. Então antigamente era tudo junto e o professor não conseguia lidar porque ele não tem como se comunicar com o aluno sem ter libras né, ele não tinha. Hoje em dia tá mais fácil, a gente usa o celular, se comunica com eles. E aí foi vendo a necessidade de ter mesmo a sala pra eles com a intérprete e tinha intérprete na escola, a Larissa, que trabalhou aqui muitos anos, ela é muito boa, então a gente conseguiu atender um grande número de alunos, formamos turmas de alunos surdos e aí só que ela aposentou em 2017 e a Secretaria de Educação não aceitou mais que a gente abrisse essa carência e aí eles foram diminuindo, então hoje a gente só tem uma turma e tem uma aluna que tá na turma de ouvintes, é, de espanhol, mas de inglês só tem essa turma exclusiva.

P: Essa aluna escuta um pouco né?

L: É, eu acho que sim e a Alba ajuda bastante. Ajuda ela com o professor.

P: Pra você, o que é inclusão?

L: Na escola?

P: É, escolar.

L: Eu acho que isso que a gente faz aqui, mas assim...

P: Podemos direcionar para o aluno com deficiência.

L: Hurrum. Eu acho que o aluno tem que tá numa sala com todos os outros e passando pelas mesmas atividades que todo mundo faz, dentro das limitações dele, claro. Nós temos uma aluna aqui, que é a Cora que é o melhor exemplo que a gente tem aqui. A Cora, não sei se você chegou a conhecer, ela tem uma deficiência física, porque a Cora é o nosso maior exemplo aqui. Ela já se formou em um idioma, ela tem um livro publicado, ela tá fazendo Letras na UnB e ela faz o que todo mundo faz. Nós já tivemos casos assim, da gente querer fazer avaliações diferenciadas pra eles, e eles não querer, eles falarem que não, não precisam, e eu como professora já tive na sala, inclusive já dei aula pra Cora, ela já foi minha aluna, e é uma aluna excelente. Você tem que prestar atenção no jeito que ela fala porque ela tem um problema de fala, mas ela dava banho nos meninos e ela dava conta de fazer o que todo mundo faz. Já tive aluno com Síndrome de Down, então eu que eu fazia era adaptar a avaliação pra ela porque ela tinha um problema maior com a gramática, mas de memória ela era boa. Então cada aluno a gente vai adaptando e o professor como tem só 20 em sala ele consegue conhecer bem a limitação de cada um e o que cada um precisa, não só dos alunos cadeirantes, com deficiência né, é, mas de todos, a gente tem poucos em sala e o idioma sempre é assim, quando o aluno tem facilidade, ele deslança muito fácil, agora quando não tem, todos eles estão no mesmo barco, todos com as dificuldades deles.

P: Você acha positivo alunos com deficiência, como a Cora, com autismo, com Síndrome de Down, em uma sala regular?

L: Aqui no Cil eu acho muito válido porque o idioma, é, eu acho que ele une todos né e cada aluno já tem a sua vivência do idioma. Então a gente tem os alunos com autismo aqui, eles já têm uma vivência de idioma, de inglês que ele trouxe com ele e ali é aquela troca de experiência acontece. Agora, é claro que aqui tem um ritmo diferente dentro da sala. O que eu acho complicado é o preparo do professor né, pra poder, porque são várias, são várias particularidades dentro de uma sala e o professor tem que lidar com todas elas né e assim, o professor não chega preparado pra isso, tem professor que leva numa boa, tem professor que não dá conta mesmo e também a gente tem que respeitar a limitação do professor, mas eu acho que é válido. Colocá-los numa turma separada eu acho que não seria ideal não, deixar assim do jeito que é, é melhor. Na escola regular eu não sei como é, agora aqui a gente tem conseguido trabalhar.

P: Sobre evasão. Em relação aos alunos surdos eu entendi, que com a saída da intérprete houve evasão. E de outros alunos com outras deficiências também tem evasão?

L: Eu acho que nada de diferente dos outros alunos, sabe, a gente nunca conseguiu fazer um mapeamento, se os alunos com deficiência evadem. E assim, a gente já viu alunos que trancam o semestre porque eles têm muitas atividades, são muitos atendimentos, acompanhamentos, então quando entram no Cil é mais uma coisa, então ele se sobrecarrega. Então, aí eles trancam o semestre, voltam depois, ou alguns desistem. Mas eu acho que é mais por conta da dificuldade que eles já têm por conta de tantas atividades e aí o Cil acaba sendo mais uma sobrecarga pra eles.

P: teria alguma coisa pra ser melhorado nos Centros de Línguas em relação à acessibilidade?

L: Eu acho que é uma coisa a melhorar, que eu acho, aliás, que todos semestre recebe é o ingresso dos alunos. Então os alunos com alguma deficiência, eles não têm reserva de vaga, por exemplo, o que existe em todos os lugares, em todos os concursos, para os Cils não têm. Então eles têm que entrar junto com 45 mil pessoas se inscrevendo, eles não têm um processo diferenciado. Aqui na escola o que que a gente pode fazer é atendê-los depois que eles chegam, depois que eles são sorteados, mas pro sorteio não tem, eu acho que deveria melhorar em todos os Cils. Agora em questão de estrutura física, eu não conheço os outros, aqui a gente ainda tem, é porque aqui a gente vai trabalhando com quem chega né, então se o aluno chega e ele tem aquela necessidade a gente vai e vê o que que a gente pode fazer pra adequar. Então até hoje, o que tá faltando mesmo, a gente não conseguiu colocar foi o piso acessível, é, o piso tátil, ainda não deu, e acabou que a gente tinha um aluno e ele foi embora. Aí ele se formou, ele largou, não me lembro, e aí não teve mais a necessidade, a gente não colocou. Mas é uma coisa que tá nos planos ainda pra essa ano. Agora sem sala de recursos eu não imagino como os professores trabalhariam porque é dali que vêm as informações, né, que eles precisam, é ali que concentram os laudos e elas ajudam na, na, a complementar, esse... os estudos deles. E tem muitos Cils que não têm então isso é uma coisa que tem que melhorar, a sala de recursos. Eu acho que são cinco Cils que têm, nós somos 17, então eles precisam ter.

P: Como vocês fazem para estar auxiliando os professores a receberem esses alunos? Tem algum curso?

L: Cursos existe, na EAPE têm esses cursos, os professores são liberados quinta-feira pela manhã ou à tarde pra formação, só que aí cabe a cada professor procurar, né, o curso. Eu sei que alguns já fizeram cursos nas áreas, mas não é assim, não é obrigatório, então cada professor procura o curso na formação, a formação que ele tem mais interesse. O que eu sei é que a EAPE oferece e outras instituições também. Mas é isso o que a gente tem, que vem em portaria, que quinta-feira é o dia de formação. Aqui o que que a gente consegue fazer? É... a sala de recursos faz reunião com eles e aí passa as... eles têm uma listagem com todas as, os transtornos, de tudo que chega aqui. É quando então ela senta com os professores e fala o que que a gente tem, ela mostra a pasta com todos os, as descrições, é quando eles trocam a ideia. E ela tá sempre junto com os professores na coordenação. A gente tem duas professoras na sala de recursos hoje, só que uma tá de atestado médico, então a Alba é que tem feito mais esse trabalho com eles e é sempre nas coordenações

P: Você estava falando que a aluna não é atendida na sala de recursos, na sala exclusiva de alunos surdos.

ALBA: Exato. Esse atendimento em inglês para esses alunos é um atendimento específico pra surdos. Então como é linguagem, é língua estrangeira, então a proposta pro surdo é outra né. O método é comunicativo pros ouvintes, mas pros surdos ele é mais visual. Aí ele é mais assim, virado por instrumental e a metodologia é mais visual com o apoio de língua de sinais, a aula é em inglês com o apoio da língua de sinais. Só que agora não tem mais intérprete né, então o professor está sozinho com os alunos. E ele tá precisando, porque ele já falou mais de uma vez né, já perguntou mais de uma vez se não vinha outro intérprete, já tem um ano que a carência tá aberta. Só que assim, a gente ainda não sabe direito porque quando a gente vai checar na Secretaria de Educação na Regional a carência tá fechada. Só que eu pedi pra nossa supervisora administrativa pra abrir porque eu cheguei a duvidar, tanto tempo demorando pra vir um intérprete e ela abriu. No sistema aqui, que é o SIGEP, aparece a carência aberta, só que lá ela não aparece aberta, então a gente não sabe o que acontece, não tem uma transparência pra gente saber exatamente qual o problema. É, a direção diz que pra vir um intérprete tem que ter aluno surdo matriculado e os surdos não veem porque não tem o intérprete. Então a educação de surdos em língua estrangeira tá acabando. Essa porta tá fechada pra eles, são os últimos que estão formando. Esse é o terceiro semestre que não abre carência inicial e muitos surdos estão desistindo né. Então esse argumento de que precisa ter os alunos surdos pra ter o intérprete pra poder ter turma inicial não procede. Eu acho que é um argumento, que as pessoas se apegam a esse argumento, eles contestam e continuam repetindo a mesma coisa porque os alunos estão na escola, eles estão matriculados, eles existem, eles precisam de língua e sinais. O professor não tem libras, ele sabe um pouquinho, mas não é o suficiente, então ele já me perguntou onde tá o intérprete, por que não vem. A gente ficou sabendo que abriu contrato temporário pra intérpretes esse ano, mas a gente não conseguiu nenhum pro Centro de Línguas. Então assim é com muita tristeza que, a direção falou que semestre que vem vai tentar abrir uma turma de carência inicial pra surdos, então seria um Específico 1, né, pro surdos adolescente começarem. É, e a gente vai tentar ver porque aqui no EB tinham sete alunos que no início do semestre vieram procurar o Centro de línguas e aí o que que acontece, a escola abre as vagas pros alunos da comunidade, da rede pública primeiro, né, pro sorteio da rede pública, os alunos ouvintes, aí depois que todos fazem a matrícula, né, é feito um levantamento dessas sobras de vagas, elas são oferecidas pra comunidade, todos os ouvintes. Aí depois de mais ou menos um mês de aula foi que se lembraram né, que tinha a questão dos surdos, os alunos surdos vieram, aí a direção ofereceu uma turma, abriu, mas ela abriu uma turma com vagas remanescente que, ou era bem cedo, quando os alunos não podem, estão em aula, ou a noite, quando os alunos também não podem. O horário que eles queriam, né, que era no vespertino pra saírem da aula né, almoçar e vir pro Cil, é, aí não tinha porque todas as vagas foram ocupadas por ouvintes, aí quando eu questionei isso a vice-diretora falou, né, que então no semestre que vem ela deixa de oferecer uma turma de ouvintes pra oferecer uma turma de surdos, né. Então assim, vamos tentar agora né, depois de três semestres cobrando, no quarto semestre ver se a gente consegue oferecer dentro do que eles precisam, dentro do que é a demanda deles.

P: Entendi, então realmente, se tem o aluno surdo, já é necessário o intérprete e tendo o intérprete outros alunos apareceriam.

ALBA: Exatamente. E tem muito surdo que realmente usa o inglês pra se comunicar com surdos de outros países, aprende a língua de sinais através da língua inglesa, porque são línguas de sinais diferentes, cada país tem o seu sistema né, de sinalização. Então, um aluno uma vez me mostrou, ele abriu o computador e através do inglês, o texto em inglês e ele se comunicava através de chamada de vídeo e eles têm os programas, né, pra isso, e aí era um curso do outro lado, e aí ensinando língua de sinais russa pro surdo aqui do Brasil, mas os dois escreviam em inglês pra explicar o que que significava cada sinal. A gente já teve um surdo aqui que participou de um concurso de vídeo, a gente ganhou, ganhamos uma viagem pro Qatar e ele apresentou o trabalho dele em Doha, né, numa conferência internacional com a presença de duzentos países e ele se comunicava muito com o inglês escrito e através do inglês escrito, ele ensinava língua brasileira de sinais pros estrangeiros. Pra alunos de outros países. Então, alunos da Holanda, alunos das Filipinas, alunos da Argentina, é, alunos dos Estados Unidos, alunos do Japão, de Taiwan. Então eram muitos jovens do mundo inteiro curiosos com a língua de sinais brasileiras e iam aprendendo através do inglês, então assim, é, nunca é inútil vocês saber outra língua. O inglês pra eles é mais parecido com a língua de sinais do que o português, então muitas vezes eles conseguem escrever melhor inglês que em português porque inglês tem algumas inversões, adjetivos antes dos substantivos, essa pouca variação nos verbos e tudo. Então assim, pra eles, eles sentem mais próximos da estrutura sintática da língua de sinais, então acaba que através do inglês muitos acabam melhorando o português e já teve surdo no espanhol também e o feedback que eles davam era que muitas vezes o estudo de espanhol aqui no Cil auxiliava no entendimento da língua portuguesa. Porque as turmas aqui são menores né, na escola eles estão e turmas maiores, em turmas e ouvintes com intérpretes. Mesmo o português sendo a única matéria, né que é dada separada na escola, essa questão linguística também é diferente, do português pro surdo do português pro ouvinte, assim, a maneira de ensinar, a metodologia, então muitas vezes o apoio na língua estrangeira serve pra melhorar o apoio da língua portuguesa né, e sempre através dos sinais. Então é um trabalho muito bonito, é um trabalho importante, é um trabalho que ajuda na inclusão. Ajuda até na construção da autoestima deles, né, deles se sentirem mais empoderados, eles conseguem pegar um texto em língua estrangeira e ler, ele consegue trocar mensagem né, em inglês.

P: Tem quanto tempo que você trabalha na sala de recursos?

ALBA: Eu entrei na sala de recursos em 2010, né porque eu comecei a trabalhar com uma turminha de surdos. Apareceram alunos aqui pedindo a criação, dez alunos surdos e fizeram um abaixo assinado pedindo a criação de uma turma de espanhol E aí a Secretaria de Educação não queria autorizar a abertura da turma pra não gerar a carência de intérprete porque não tinha como suprir a carência de interprete pra evitar Ministério Público. E aí aquilo, assim, né, me deu uma sensação muito ruim, dever os alunos, né, querendo uma coisa, sendo impedidos, né, o estudo que eles estão desejando ali e aí eu me ofereci porque eu tava na supervisão pedagógica e aí eu pedi exoneração da função, aí a diretora comunicou a secretaria que já tinha a professora, eu já tinha começado a fazer curso de sinais, mas foi muito básico. Então assim, foi meio loucura, não tinha a línguas, muitos colegas que começaram comigo tiveram medo de pegar turma porque sabiam muito básico de sinais, mas eu continuei minha formação em sinais. Eu tinha os alunos surdos, a aula tinha que ser dada mais em espanhol, né, porque aqui, mesmo pro ouvinte ela não é dada em português, ela é dada na língua alvo, então é o mesmo sistema pros surdos. Eu aprendi a usar hiperlinks nos textos, eu fazia hiperlinks em várias imagens. Então eu começava primeiro a trabalhar o texto, eles iam marcando tudo que não

entendiam, igual vocabulário, uma frase inteira, porque às vezes preposições e conjunções pra eles é bem confuso, a gente nem imagina assim, né. E aí eu começava a marcar e a associar imagens, clicava no hiperlink e ia pras imagens. E aí eles gostaram muito, pediram pra fazer em textos e provas de concursos porque muitos queriam prestar concurso. Só que eu não osso dar aula de português aqui, né, aqui eu dou aula de espanhol. E através desses textos em espanhol eles começaram a usar a mesma técnica pra tentar usar em textos em português, e aí a diretora me convidou pra vir pra sala de recursos, tinha um ano a carência aberta aqui. E aí era Espanhol e Libras.

P: E aí chegou a intérprete?

ALBA: Não, a intérprete chegou muito tempo depois, eles ainda ficaram muitos anos ainda sem intérprete aqui, né. Aí no caso, muitos tinham o atendimento na sala de recursos, né, eu entrei aqui. E aí como eu tenho mais de uma língua, eu sou professora de espanhol, mas eu também sei inglês, francês, um pouquinho de alemão, a língua de sinais também né, então assim, já dava pra ajudar os alunos e eles fazendo a língua que eles se interessassem. Então a gente tem uma aluna ainda no espanhol, ela é surda profunda, usuária de libras e ela lê lábios, só que eu observei que ela ficou infrequente, então eu temo que seja assim, como vai avançando os semestres, o conteúdo vai ficando mais difícil, então, ela só tem o apoio de leitura labial. S professoras que ela pega no espanhol são boas. Ela é muito boa, eu conheço ela, ela é muito boa, ela muitas vezes já veio aqui na sala de recursos, no inglês quando ela precisava de alguma coisa ela vinha aqui, é... e ela é muito inteligente. Parece até um caso assim, é, de altas habilidades.

P: Ela não tem dificuldades no português?

ALBA: Não e o português dela é muito bom. Pra quem é surdo profundo, usa sinais, se apoia em leitura labial... então assim, como ela não vem pra sala de recursos. [...] Então a professora aprendeu a fazer aula mais visual, ela consegue levar a aula assim, no meio termo, né, pros ouvintes, mas também pra essa aluna, acaba beneficiando outros alunos que podem ter TDAH e DPAC cujo método visual também ajuda, então você mira num alvo e acaba atingindo vários outros. Você nem imagina, então melhora o rendimento da turma como um todo. Aí eu tô querendo saber assim se foi alguma questão de algum curso que ela tá fazendo, algum emprego que ela conseguiu ou se foi a falta de intérprete que dificultou o estudo né, esse é um dado interessante pra gente aqui da sala de recursos. Essa questão é muito delicada. Os surdos têm essa dificuldade de procurar os direitos porque [...] É o caso de outra aluna surda que quer ir pro francês, ela só vai o dia que tiver intérprete. E o que que acontece? O grupo de surdos não é uma quantidade muito grande né. Assim, é uma quantidade considerável, mas pro estado é uma quantidade pequena, então tanto o Tribunal de Contas questiona o governo e o governo vem questionar a gente, dizendo que é um luxo, que é um atendimento. Eu tenho vontade de questionar o tribunal de Contas, se algum dos servidores ali tivesse um filho surdo, ele ia achar um luxo o filho ter um intérprete na escola ou ele ia achar um direito? Né, então eu tenho muita vontade, eu já foi no Conselho escolar e questionei isso, eu acho que o nosso Conselho Escolar atualmente, ele está muito fraco, a presidente do conselho, ela já falou pra mim, nó já tivemos uma conversa direta porque eu não sou de dar indireta assim, eu não sou uma pessoa querida por algumas pessoas porque eu prefiro ser direta, eu gosto de gente direta, eu acho que facilita o serviço público, você saber assim, porque é um serviço público que a gente tá prestando e as pessoas se esquecem às vezes disso né. Então o serviço público em educação é muito importante, os jovens surdos, eles também têm seus sonhos, eles

também têm, é, seus anseios profissionais, de formação profissional. Eles também têm uma preocupação com, e essa questão da comunicação é muito sensível porque ela impede praticamente tudo na vida, ela dá às vezes até, já aconteceu comigo, muito antes de eu entrar no Ensino especial, de chamar um funcionário no mercado e ele não virava pra mim e eu fiquei assim, poxa vida, você está fingindo que não está escutando? E aí, quando eu cheguei, passei perto dele, né, e chamei, aí ele fez um sinal pra mim, que ele era surdo e me pediu pra esperar que ele ia chamar um funcionário ouvinte pra ajudar. Eu fiquei com a cara no chão, eu me senti extremamente envergonhada, então por isso a inclusão é importante, às vezes você não imagina e quando você passa a ter contato aí sim você passa a imaginar, se colocar no lugar do outro, você se torna mais paciente mais tolerante, né, você passa a enxergar o outro como se fosse você ou alguém de sua família, ao invés de só uma outra pessoa a mais. Então o benefício, ele não é só pro aluno surdo, é pra todos os alunos da escola. A gente participou da conferência internacional, acabou sendo para os alunos de vários países, né. Não tinham todos os países do mundo, não tinha todos ali, mas a experiência do contato com quem é diferente ajuda a gente a se aceitar. Então assim, eu gosto muito, eu sou suspeita pra falar porque eu gosto muito do trabalho, eu brigo muito por eles

P: Hoje você é fluente em libras.

ALBA: Eu ainda não sou fluente em libras, eu ainda não tenho uma fluência pra trabalhar como intérprete, então assim, eu vou e às vezes trabalho, são muitas coisas e eu acabei, é, a gente não tem essa formação em língua de sinais, ela diminuiu a oferta de cursos na EAPE, que era onde eu procurava formação.

P: Seus cursos foram feitos na EAPE?

ALBA: Os meus cursos foram todos pela EAPE, todos pela Secretaria de Educação, então a minha formação continuada, inclusive pelo CAES também, quando eu comecei a trabalhar com esses surdos não tinha vaga em nenhum curso de língua de sinais, eles eram específicos pra quem trabalhava só com surdez e eu era de sala generalista. Eu procurei as professoras do CAES e expliquei a situação, que eu tava começando a trabalhar com surdos e aí elas me deixaram frequentar a aula, mas como, não tinha como me matricular, não tinha vaga, então não ia ter certificado. Aí muito professor desiste porque quer o certificado né, pra contagem de pontos, carreira, tudo e eu queria era simplesmente fazer um bom trabalho com esses alunos. Então eu assisti às aulas sem ter o certificado. Aí no final eu consegui vaga em outro semestre, eu consegui os certificados, então se eu tiver que comprovar hoje em dia né, que eu tenho curso de libras, eu tenho como comprovar.

P: Você fez básico e intermediário?

ALBA: Básico e Intermediário. E cheguei a fazer um que era junto com intérpretes. E aí outra questão que me incomodou muito é a questão da vaidade né. Então as pessoas que trabalham com interpretação muitas vezes criticam o outro porque o outro não tem a sinalização muito bonita, ou a sinalização ainda é... né, tá aprendendo. E eu penso, é o que acontece também no inglês né, o menino tá tentando falar e ele erra porque é normal, você começa a aprender, você vai errando até se soltar e acertar, é com o tempo, e aí isso de criticar faz com que as pessoas tenham medo, então é quando a pessoa é muito tímida, tem muita vergonha de aprender inglês porque ela tem muito medo de ser ridicularizada. Aí acontece com interpretação também. Todos os cursos que eu fiz, as pessoas às vezes

têm vergonha de sinalizar lá na frente, ou de conversar em sinais e tudo. No curso com seus pares, porque tem medo da crítica, de ser ridicularizado. Tem muito surdo que critica também né, você sinaliza errado, o surdo critica, aí por outro lado, muito surdo tem dificuldade com o português, ele escreve aí vem o ouvinte e critica e critica, olha esse português! Então as pessoas não exercitam essa tolerância em relação à comunicação, esquecem como é difícil aprender e que é um conjunto assim, é demorado, é dois a três anos pra você adquirir uma fluência mínima pra você conseguir se comunicar ou às vezes até mais tempo. Por isso que o curso de línguas é longo, são cinco anos. A língua materna, é dois, três aninhos balbuciando, até os quatro eles chegam num ponto que tem um discurso mais certinho, aí já parece mais uma criancinha, né. Então assim, eu sou muito sensível, muita gente fala, ah, você fica brigando pelos surdos e nem é sua área, você é de sala de recursos generalista, tem que lutar pelos outros alunos. Não, mas me incomoda ver eles perdendo espaço e me incomoda ver que eles não têm uma cidadania suficiente pra ir lá numa ouvidoria, ou num Ministério Público porque, infelizmente quando você vai nessa instância é que vem rápido.

P: Aqui a sala é generalista, você não faz atendimento de nenhum aluno surdo?

ALBA: Fazemos. A gente tem sim surdos, mas são surdos assim, que foram perdendo a audição. Foram ouvintes que foram perdendo a audição, devido à otite, ou tratamento com antibiótico, por meningite, então são surdos que não têm língua de sinais. São oralizados, então têm baixa audição, ou então é um surdo, assim, é só de um lado, é unilateral a surdez dele. Então, de um ouvido zero audição e o outro escuta. E aí têm umas características curiosas que ninguém sabe, tá no limbo, não é aceito na comunidade surda porque ainda é ouvinte, mas pra comunidade de ouvinte, não tem uma percepção de, dependendo de que lado você fala da pessoa, ela vai ter característica de surda, não entende o que você falou, ou tem a característica de ouvinte, entende, mas demora mais pro cérebro processar, isso de não vir estéril, vir só em um lado, ele demora mais pra processar, então eles demoram mais pra formar memória, precisam do reforço depois da aula ou às vezes antes da aula pra você expor assim bem, tem o vocabulário, os textos, tudo, aí na aula ele consegue acompanhar. Se não faz isso antes às vezes é mais difícil. Então tem, a gente tem alguns surdos nessas condições, e até ano passado eu atendia um surdo sim profundo com língua de sinais, só que ele se formou em inglês no semestre passado, mas ele vinha. Mas de qualquer maneira ele não vinham, muitos não têm tempo pra vir ou não encaixa o horário, mas a sala é generalista, tem características de específica e se aparecer algum surdo precisando de atendimento a gente vai dar sim apoio. Eu sou apaixonada pelo trabalho acima de tudo né, aquela sensação ampliando o horizonte de muitos jovens, ajudando os jovens a pensar que os sonhos que eles têm são possíveis sim de serem realizados. Eu acho muito legal. [...] Já tenho tão claro assim né, nossa função, a gente estuda bastante, não parece, muito material, a gente estuda muito, congresso, a gente procura sempre estar se atualizando, tá atento também às questões sobre o que que tá acontecendo na Câmara, tanto na Distrital quanto na Federal. Quando tem audiência pública que a gente pode participar a gente vai sim né. Eu pego um afast, eu pego um abono, eu justifico a falta, alguma coisa assim, mas a gente não deixa de comparecer. A gente procura se reverter nas reuniões, a gente procura ter um espaço junto com os professores, na coordenação coletiva a gente cobra mesmo da direção. Então a gente tem que fazer também essa sensibilização do professor, humanização, trazer informações que a gente recebe, porque a gente é multiplicador de informação, tem que garantir que a escola vai ser inclusiva, então... E os professores gostam muito, toda vez que tem reunião da sala de recursos a gente tem um feedback assim, durante uns dois, três

dias, os professores vêm procurar a gente pra dizer, que bom! Que gostou, que a reunião valeu a pena, pra falar dos seus alunos e aí eles já não vêm falando mal, porque me incomoda muito professor que fala mal de aluno, nossa! Me deixa muito indignada, coisa assim de realmente eu revidar e questionar né, porque assim, pode ser o pior aluno do mundo gente, mas é Educação, não é delegacia de polícia, não é instituição prisional ainda. Então a gente ainda tá no ponto da gente acreditar que aquele menino não vai desgarrar, e o que a gente quer evitar..., ele vai ter uma boa colocação, ele vai conseguir um emprego, ou empreender, ou escrever, é, ou ser youtuber, o que eles quiserem. Eu não costumo limitar só com concurso e vestibular, eu costumo abrir o leque, tem SESC, SENAI, IFB, os cursinhos do SEBRAE né, o desejo de empreender, o desejo de estudar. Então a gente fica assim procurando qual o perfil do aluno pra dar alguma sugestão naquele que tá meio desacreditado dele mesmo. Acha que não vai conseguir estudar. Então, a gente é educação, não pode falar mal de aluno, tem que ter fé no aluno, que aquele aluno tá dando trabalho ali, mas é da idade, um dia ele vai amadurecer e aí ele vai ter o exemplo da vida dele pra ajudar a melhorar outros né. Eu acredito né (gargalhada).

P: E você falou aí da inclusão né, e como você definiria o que é inclusão no ambiente escolar?

ALBA: Ah, inclusão, ela é um enorme aprendizado, é quando as pessoas começam a perceber que ninguém tá pronto pra nada. Quando você engravida, você não tá pronta pra ter filhos, se é o primeiro filho, se é o segundo, sempre tem dúvidas. O menino, quando começa a ir pra escola, ele começa a chorar de saudade da mãe, acha que nunca mais vai ver a mãe, a mãe fica sentida com o choro. Então ninguém nunca tá preparado pras coisas que vêm. E isso acontece também com a pessoa com deficiência, ninguém tá preparado pra perder algum dos sentidos, isso pode acontecer em qualquer momento da vida, né, ninguém tá preparado pra ter uma infecção de ouvido, de repente estourou o tímpano, de repente você não escuta mais, é desesperador, então ela ensina a gente a ir se preparando ao longo do processo, aí vai exercitando essa capacidade da resiliência e da tolerância com o outro e aí disso naturalmente vem o respeito, né. Então as pessoas aprendem a se respeitar. Até os professores, desde que eu comecei a trabalhar na sala de recursos agora, antes era reclamando demais, não tem jeito, esse aluno na escola o que que tá fazendo aqui? Agora não, os próprios professores acham lindo o próprio trabalho de inclusão. Os próprios professores ao invés de se sentirem vitimados assim eles vêm orgulhosos de si mesmos, né. Então, é... os alunos, eles procuram aprender língua de sinais mesmo sendo ouvintes. Porque eu acho uma pena ter uma aula de inglês, francês, espanhol, alemão, japonês, mas não ter uma oferta ainda de língua de sinais para os estudantes da rede pública, eles só têm no âmbito de formação de professor e muitas vezes o estudante ali, ele é o que tá na base, ele ali, ele vai seguir qualquer outra profissão. Então ele pode ter uma carreira na área da medicina, na área de segurança pública, numa área de administração, num comércio e aí isso amplia, isso dissemina em qualquer lugar que a pessoa chegue sempre vai ter alguém que pelo menos um pouquinho de sinais sabe porque isso de se comunicar só por bilhetinho, falar, oh, mais sabe português, escreve, não é rápido, não é uma maneira natural, a maneira natural é a fala, então naturalmente pro surdo é a sinalização, é o que que equivale ao oral e tem uma distância entre a sua fala e a sua escrita em qualquer língua. A língua oral, ela é sempre usada de um jeito, quando ela é escrita, ela mais formal, ela é usada de outro jeito e isso acontece com o sinal também. Então, eu acho que se tivesse essa possibilidade né. A esperança no futuro e que com tanta formação assim, no Letras Libras, no futuro esses professores, né, que tão saindo formados em Língua de sinais, eles também têm um espaço na escola para os

alunos. (P: Sim) Que isso não seja considerado um luxo, mas como assim, um investimento com mudança pro futuro, né. No discurso de posse do Bolsonaro, a Michele Bolsonaro fez o discurso dela em língua de sinais, então a esperança era que isso mudasse, só que até o momento, a gente já tá perto de junho e a gente não conseguiu intérprete nem pra escola. O Ibaneis lançou agora uma lei né, onde ele determina que em todos os lugares tem que ter pelo menos um intérprete de sinais. Então, escolas, hospitais, então, todos os lugares que têm serviço público, um Detran, um Na hora, um metrô, tem que ter um intérprete em língua de sinais. Daí eu fico pensando, poxa visa, a escola tem que ter também, né! Então eu tô aqui no aguardo, na esperança de que pro próximo semestre a gente consiga reverter essa situação. Então a gente vai fazer esse levantamento com os alunos surdos do EB, eles são alunos de Ensino Médio né, então eles têm esse direito, essa igualdade de direito. Isso em relação ao ouvinte, o ouvinte tá nesse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O inglês hoje em dia é básico, praticamente básico pra qualquer profissão, é raro uma profissão que não precise nenhum um pouquinho do inglês e o que vai fazer a diferença é ter o espanhol, o francês e o surdo ainda tá lutando pra conseguir o inglês. Os intérpretes vêm às vezes com medo né, como aconteceu, a Larissa, a intérprete que tinha antes, porque é língua estrangeira, tem que interpretar língua estrangeira, ai meu Deus, que eu não sei inglês Então, ninguém tem essa, não, eu aprendo junto, eu também posso aprender. Não é porque eu fiquei adulto que eu perdi minha capacidade de aprender. Então o que eu mais gosto da inclusão é essa capacidade de ensinar as pessoas a perder o medo. Você não tá preparado, perca o medo, você vai aprender a lidar, você vai conseguir. [...] E eu gosto muito de ajudar em pesquisa, todo mundo que tá fazendo mestrado, doutorado e precisar da minha ajuda, porque eu gosto muito. Eu preciso demais né, das pesquisas. [...] Às vezes eles tão lá (os surdos) e não tem intérprete, que nem o caso desse menino, aí a intérprete se aposentou e não tinha, então ele vinha pra cá, então ele repassava tudo que o professor passava na sala de aula. Ele queria oralizar, então às vezes ele colocava a mão na minha garganta pra sentir a vibração, eu tinha espelhos, então, porque ele lê lábios também em português, então ele queria ler lábios em inglês, então ele vinha pra cá e a gente conversava de frente, então eu ensinava pra ele ponto de articulação no espelhinho, quais os sons que o lábio abre? Quais os sons que o lábio fecha? Quando que você separa bem os dentes, quando que você mantém os dentes juntos? Porque tem fonemas que são diferentes, as pessoas acham que não vão conseguir pronunciar porque no português não tem, mas é muito assim, se você aprende onde que a língua dobra, onde que ela sobe, onde que ela desce, consegue reproduzir o som, aí o aluno consegue falar e ele se surpreende com ele mesmo, aí ele fala, Nossa! Eu consegui! Mas porque ele aprendeu esse movimento de articulação. E eu fazia com o surdo com o espelhinho pra ele poder ver a boca dele e comparar com a minha e sem fazer forçado, é falando assim, bem natural. As pessoas querem falar forçado, abrir a boca, aí fica pior porque não é a maneira natural e o surdo não entende. E ele gostava de ler, escrever, ele fazia muita coisa da internet, aí ele fazia interpretação em sinal pra mim e eu ia acompanhando pra ver se ele tava lendo certinho, aí onde ele errava, a gente ia lá e trabalhava aquele vocabulário. A gente tem computador, a gente conseguiu através da LBI, por uma aluna com paralisia cerebral, a gente conseguiu um computador baseando em tecnologia assistiva e tudo, direito dela, porque não pode comprar nada de informática com o PDAF, nesse caso conseguimos autorização por causa da LBI, argumentando tecnologia assistiva e isso serviu pro surdo também, ele pesquisava muito imagem.

P: LBI?

ALBA: É a lei brasileira de inclusão. Assim, aí essa ei ajudou muito a gente. Essa aluna inclusive, ela tá publicando o livro dela aqui, ela tem paralisia cerebral, aí o trabalho dela, tem uma coletânea de livros e ela conseguiu um conto aqui, foi selecionada pra essa coletânea (pegou o livro e me mostrou enquanto falava). Ela é bem politizada, ela fez um videozinho ontem, eu pedi pra ela me mandar. Algumas vezes ela estuda com alguns dos alunos surdos porque às vezes os horários coincidem. [...] Semestre passado tinha um aluno baixa visão e esse surdo. Eu falava, gente, é um quase cego e o outro praticamente surdo. Assim, porque ele é surdo profundo, ele capta sons com aparelho, mas ele não se reconhece como surdo, ele tem uma transição linguística, esse menino seria interessante você ver até os textos dele assim, porque ele ficou numa transiç... num limbo linguístico né. Tentaram oralizar ele, aí não foi muito boa a oralização, ele lê lábio, ele consegue ver e tudo, mas ele ficou com uma falha no português, ele não tem uma língua de sinais muito fluente, ele tá pegando agora junto com outros surdos, o português dele é bem ruim também e o inglês também. Então a professora aqui pra conseguir corrigir uma redação dele era muito sofrido, bastante. Aí eu pedia pra ela, né, eu questionava tanta coisa. Eu pedi uma vez pra ele escrever em português e entreguei pra ela em português, aí quando ela viu o português dele, ela quase teve um troço, e aí ela passou a ser mais compreensiva, passou a, né, a mudar a postura. Às vezes ela ficava de costas falando, olha, ele lê lábio, aí você tá falando, se você virar de costas ele perdeu a metade da informação, aí depois você vai cobrar dele a informação completa e aí? Aí foi que ela parou pra pensar na prática dela, o professor também muda muito, a inclusão transforma muito o professor, ela passou a ficar mais virada pra ele, escrever as coisa mais no quadro pra ele poder copiar. A Cora quando você conversar com ela, você vai adorar ela (aluna com paralisia cerebral), ela é um tesouro. Ela estuda agora Letras na UnB e ela é bem comprometida.

P: Como ela se comunica?

ALBA: Ela fala. Se você prestar atenção você entende tudo que ela fala porque ela também atrapalha um pouco a dicção, porque a paralisia afeta um pouquinho a boca e a língua. Mas se você consegue prestar atenção nela assim, você consegue entender tudo que ela fala, inclusive em inglês, em português e em espanhol. Ela se formou no inglês e ela é brilhante em inglês, o inglês dela é impecável, ela conversa em inglês, se chegar alguém falando em em inglês com ela, ela mantém a conversa em inglês. Ela foi monitora.

P: Ela anda?

ALBA: Ela anda, mas ela não come sozinha. Então na UnB, no comecinho ela parava na porta do RU e ficava perguntando pras pessoas quem podia entrar com ela pra comer e ela era preferencial e aí não precisava pegar fila porque a fila do RU é enorme, então tinha gente que não queria pegar fila, mas sempre tinha gente que, ah, eu vou com você, pula a fila toda, mas a única condição é que você tem que me dar comia na boca. Então ela é muito assim, bem resolvida na autoestima dela né. E a gente começou a escrever no computador e aí ela começou a escrever uma redação inteira, porque ela escrevia com muita dificuldade uma, duas linhas, às vezes três, por causa da ataxia, e aí quando eu comecei a escrever no computador com ela, ela começou a escrever textos lindos em inglês, impecáveis, sem nenhum erro. O professor, ele falava, não tem nada de errado aqui. Escreveu assim como se tivesse estudado inglês a vida inteira. E agora ela tá no espanhol. Ela inclusive sofre preconceito na UnB porque tem professor que não fala nada com ela direto, ela já escutou de professor, o que que você tá fazendo aqui? Ou, como é que você chegou aqui? Ela, uai, eu fiz uma prova de transferência. Ela começou no IFB,

aí ela fez uma prova de transferência facultativa e ela passou na prova. Você é professor da UnB e você não sabe como os seus alunos entraram na UnB? Assim não tem lógica. Então isso é puro preconceito, é puro preconceito. Ela tem as questões de gênero por ser mulher, as questões da deficiência, ser mulher e deficiente. Ela é muito, muito, assim esclarecida, ela é muito consciente da sua... Ela vai fazer um projeto de vídeo agora que é das Nações Unidas que fez a proposta pra ela e ela topou, o calendário apertadinho, tem seis aulas só, seis encontros nossos pra que a gente possa montar tudo. Roteiro, filmar, editar e escrever. Mas a gente fez ontem um calendário, eu acho que vai dar certo, ela já teve as ideias maravilhosas né, e é uma proposta que é dum, duma... dum bracinho da ONU que chama ANAOC que é Aliança das Nações pelo Desenvolvimento da Civilização, uma coisa assim, voltado pros jovens de até 25 anos pra tentar criar neles uma cultura de tolerância né, e os temas são sempre assim: xenofobia, diversidade, inclusão, questões de gênero, empoderamento feminino, questão racial, diversidade religiosa, diversidade racial. Então são temas que têm a ver com a escola. E ela conheceu um amigo, e ele é negro, ela deficiente e falou pra eles fazerem o filme juntos. Então assim, não sei como que vai ser o produto né, a gente se propôs a conseguir e a gente vai conseguir escrever, aí depois de pronto até te mando se você quiser ver. Porque é tudo criação deles né, a ideia foi ela que teve, o roteiro foi ela que teve, o tema ela que teve. Ontem a gente fez um rascunhozinho do tema. Parte 1, parte 2, parte 3 de como vai ser e um calendariuzinho de trabalho. Ela é um caso interessante até pros outros alunos porque ela tem uma autoestima bem elevada e a família nunca escondeu ela. Ela tem muitas situações engraçadas, do pai tá com ela num, num Mac Donald's e vir outra pessoa na mesa e questionar né, por que você sai com a sua filha assim? Quando ela era criança. Eu tenho um filho assim e eu saio com os outros, meu filho assim fica em casa (a deficiência é feia, tem que ser escondida!). Aí o pai falou assim: pois você que tinha que sair com a sua filha também, né. Tá errado é você deixar ela em casa. Aí ela pegou uma vez um Uber pra ir pra UnB, né, ela tem dificuldade de pegar ônibus, então nesse dia o pai não pôde levar, foi o Uber. Aí o motorista teve medo dela, ela despediu da mãe, quando ela entrou sozinha no carro, o motorista olhou pra ela, olhou pra mãe e falou assim, ué, mas ela vai sozinha? A mãe falou, vai, mas ela é de boa. Aí ele falou assim não, não faz isso comigo não, por favor! Não, mas ela é tranquila. Perdeu a chance, eu falava que ela só morde quando tá com fome, eu ia falar alguma gracinha porque eu não resisto. E aí no caminho ele foi perguntando pra ela, ué, mas você vai pra UnB? Você estuda lá mesmo? Estudo. Como é que você conseguiu? Ah, eu fiz a prova e passei. Aí ela falou que quando ele chegou no destino ele, Nossa! Você me deu a maior lição que eu pude ter na minha vida hoje nessa viagem e agora você me inspirou a voltar a estudar também. Então assim, ela tem muitas situações engraçadas por conta da deficiência, as pessoas se assustam de ver ela na vida, de ver ela estudando, de ver ela produzindo né. Então ela é escritora, fazendo licenciatura. [...] As avaliações são com o regente, até as adaptações que a gente ajudava, aí com o tempo a gente foi mostrando pra eles, ensinando pra eles nas coordenações coletivas, eu tô aqui no apoio a você, à família, ao aluno e à escola como um todo. Então a sala de recursos é um serviço de apoio à educação inclusiva, ela não é um reforço exclusivamente com o aluno. Tem o momento de reforço com o aluno, tem o momento de reunião com o professor, tem os momentos de formação fora da escola, reuniões e coordenações na escola, nas Regionais de ensino, então é um serviço bem mais amplo. (Papel da sala de recursos)

P: Como estão os professores aqui em relação à inclusão? Sabemos que é um processo, mas os professores aqui têm interesse em aprender sobre inclusão, eles têm alguma resistência em receber alunos com deficiência?

ALBA: Olha, desde que eu entrei na sala de recursos, de 2010 até agora a gente observou uma grande mudança, enorme. Então, quando eu entrei aqui a resistência era muito alta. Pouco professor tinha uma humanidade de entender que o direito à educação é de todos, inclusive do aluno com deficiência, então não queria. Com o tempo essas coordenações coletivas, semanas pedagógicas a gente sempre tenta, chama alguém de fora pra fazer palestra, às vezes faz alguma atividade como o tangram inclusivo, né, você monta um quebra-cabeça, sobra uma pecinha sempre, se você mudar o jeito das peças aquela peça encaixa, então isso leva a reflexões, né. Então atualmente a grande maioria é muito aberta a receber esses alunos, a grande maioria mostra orgulho pelo próprio trabalho, de ter um aluno desses, demonstra uma preocupação, um desejo de que esse aluno também tenha um rendimento. A maioria adapta as avaliações, praticamente todos procuram muito a sala de recursos, conversam, leem os laudos, fazem as adequações. Então assim, mudou muito né, você vê hoje em dia pouquíssima resistência, esse discurso de, eu não estou preparado, ele praticamente acabou, tem bastante tempo que eu não escuto isso de, não estou preparado. Porque uma vez eu usei um exemplo, né, um caso que aconteceu com um turista que foi pra Fernando de Noronha, ele foi atacado por um tubarão, ele era do Rio Grande do Sul e perdeu o braço, deu amputação do braço dele. Ele foi de emergência de helicóptero pra Natal, saiu no Jornal Nacional, saiu tudo, aí eu usei esse exemplo, vocês acham que ele se preparou pra quê nas férias? Pra perder o braço né por um tubarão ou pra encher o Facebook de fotos lindas e fazer inveja nos amigos? Né, ele tava preparado pra ser conhecido em rede nacional de televisão por conta de um acidente dramático? Ele tava preparado pra viver a vida agora sem um braço, só com um braço? Aí todo mundo, depois desse exemplo que eu dei, nossa, nunca mais escutei de “não estou preparado”. Então quando um professor tem um aluno, ele vem perguntar, pedir dicas, ler o laudo, conhecer, trocar ideias, conversar com o colega que teve esse aluno antes, chamar o pai e a mãe. Então mudou do rejeitado para o querer conhecer para saber o melhor que eu posso fazer. Então eu vejo, isso sim é um serviço público prestado né. Então, foi uma mudança assim, enorme que me deixa muito feliz.

P: O Aluno sai ganhando, os colegas...

ALBA: Sim, até o próprio professor sai ganhando porque depois disso teve algumas professoras, né que engravidaram, tiveram filhos e algumas tiveram filhos com alguma necessidade especial. Então eles acabam vendo que, poxa vida, antes deu ter filho eu nem pensava nisso, agora meu filho precisa do serviço, então eles têm uma certa satisfação de ter tido contato com algum aluno antes. Então agora que ele tem seu filho, ele já tá mais humanizado, com menos medo, ele já conhece que tem serviços de apoio, né porque o aluno desfrutou disso, então ele sabe que tem professores que têm filhos na estimulação precoce, né. Então assim, passa a ter mais confiança com relação à sociedade que vai receber o filho dele, seja enquanto é criança, enquanto é bebê, enquanto é adolescente, quando for jovem né, ou adulto. Então é uma sensação de menos medo, de sentir que as pessoas tão começando a ter mais é... consciência. Todos precisaremos um dia né, de inclusão. [...] E é tão importante pra gente, a gente tem que começar a escrever uns artigos porque já passei por situações tão ricas. Eu tô com dois alunos autistas. [...] Eu fui atrás de teses de professores da Secretaria de Educação, porque é o nosso trabalho e a gente quer referência do nosso próprio trabalho e não tem, tem referências externas né. Eu tenho muita coisa aqui que eu preciso realmente sentar pra escrever pra deixar pelo menos os relatos dos estudos de casos feitos porque tem muita coisa assim que acontece que você achava que não ia acontecer nunca e de repente e o aluno, um belo dia ele dá uma resposta assim, ele consegue ter um rendimento acima do que você esperava. [...] É um direito

terminar o curso, é um certificado assim que faz uma diferença pra eles poderem botar no currículo. Eu tenho uma aluna aqui que tá fazendo Letras também, passou esse ano. Ela tá bem feliz. Ela é autista. Ela tentou um ano, dois, ela conseguiu a vaga aqui já no terceiro ano, mas ela disse que desde o primeiro ano ela tentava o sorteio. Aí quando a gente vê assim, poxa vida, né, todos os alunos deveriam ter acesso ao Centro de Línguas. O Tribunal de contas disse que é um luxo, mas você vai ver a fila de aluno mesmo querendo e pais e mãe. É uma educação de qualidade pra filho de quem não pode pagar: comerciante, a empregada, ou trabalha num posto de gasolina. Tem um emprego mais simples. Ou pessoal de embaixadas às vezes, aqui a gente já teve aluno que era de serviço geral de Embaixada e aí tinha vontade de se comunicar né com outros diplomatas e tudo usando a língua, ou era passado pra trás até em direitos trabalhistas porque não sabia a língua e a pessoa ficava naquele jogo de se entendeu ou não. A intenção das pessoas é se comunicar. É muita Embaixada, é muito hotel, é uma realidade que recebe muito estrangeiro, muito Congresso Internacional. Antes de entrar pra Secretaria de Educação eu trabalhei muito como intérprete de conferência, então eu fazia interpretação simultânea, já cheguei a traduzir até o discurso do Lula ao vivo pra televisão né, tipo transmissão pra televisão. Então você vê assim é uma cidade que tem uma demanda muito alta por pessoa, por formação profissional com língua estrangeira, então não é um luxo, na verdade. (Contabilizar as vezes que ela faz referência a isso. E trazer uma reflexão), isso é simplesmente assim uma oferta que a cidade precisa, a economia da cidade precisa. Eu gosto muito de trabalhar projetos que envolvam outras escolas, outros jovens de outros países pra eles terem contato com outras realidades. Então a gente tá sempre procurando, como é centro de Línguas, alguma coisa que eles possam fazer usando a língua.

P: Os pais dos alunos surdos sabem libras?

ALBA: Os pais de alguns alunos sabem libras outros não conseguem aprender. Mas alguns se dedicam, alguns, quando os filhos já pequenininhos ele já vai atrás de aprender língua de sinais, mas têm outros que não, esperam até a criança chegar na idade de ir pra escola e na escola deixa que escola se vire. A criança chega lá não tem nem o português nem língua de sinais numa idade que os ouvintes já têm o português. Então assim, isso já é uma defasagem muito grande, já desde criancinha já entra com essa defasagem. Mas assim tem alguns pais que aprendem. E muita família acaba levando pro CEAL e o CEAL, o foco do CEAL é oralizar, não é o uso da língua de sinais. (Trazer os termos recorrentes no discursos dos participantes, como CEAL) Então eles têm até um termo de compromisso que a família assina abrindo mão da língua de sinais e como são muito carente né, aceitam sem pestanejar e sem questionar porque eles oferecem aparelho, é, fonoaudiólogo, oferece alimentação, oferece estudo ou curso de informática. É como uma chantagem né. Eu te ofereço isso aqui, mas só se você abrir mão da sinalização. Então deveria expandir. Olha, eu te ajudo a ler lábios e também a sinalizar e também a escrever e assim você abre o leque da comunicação assim né, amplia esse horizonte totalmente porque ficar sempre limitando né, só sinal, só oral, só es... e às vezes tem que ver o que é mais fácil pra ele, tem que oferecer tudo e ele vai saber o que que ele tem mais facilidade. P: Quais são os principais problemas que a gente tem pra ter uma escola inclusiva acessível, a gente já conversou...

ALBA: Eu acho que é o preconceito, mas o caso específico dos surdos, eu acredito que o maior problema que eu vejo, dentro da minha experiência, mas é uma opinião muito própria, muito minha assim do que eu vejo, muita gente não concorda, mas eu acho assim, é a falta nossa de habilidade de aproximar esses grupos, então o surdo ele rejeita o ouvinte,

é muito comum, porque muitas vezes o ouvinte massacra o surdo, né, muito preconceito. Por outro lado, tem muito ouvinte que tem curiosidade em aprender sinais e têm alguns surdos que têm também essa curiosidade de ter esse contato. Mas acaba que vira um grupo que tem um pouco de rejeição com o outro por não conhecer assim, a cultura ouvinte, a cultura surda, é diferente, sempre tem uma cultura associada à língua né. Então assim, eu acho que é essa falta de conhecimento, um rejeitando o outro e sempre essa questão da discussão, o que vai ser melhor, né, incluir ou essa segregação? Porque aí por exemplo, a gente tem a escola bilíngue, aí ela concentra uma quantidade grande de surdos, então é necessário, foi uma demanda da comunidade surda. Mas aí a gente fica refletindo assim né, é, daqui há alguns anos, só botar ali num atendimento muito exclusivo e os outros não têm contato, então o surdo não tem contato com o ouvinte, o ouvinte não tem contato com o surdo, só se forem as professoras ali ouvintes, então acaba que continua gerando uma segregação. A falta de contato, aí gera essa falta de conhecimento e aí vai gerando o preconceito, que aí é o conceito prévio daquilo que você não conhece não dá medo. Então assim, por isso que eu acho que tinha que ser incluído língua de sinais como conteúdo do currículo. Quando teve discussões na BNCC eu participei de várias, eu dei essa sugestão várias vezes, eu me inscrevi no site do Mec, eu dei essa sugestão e eu vi que já tem meio... não sei como que tá, eu não acompanhei, mas tava tendo um certo esforço né, de incluir no currículo mesmo do Ensino Regular a língua de sinais pros adolescentes aprenderem né. Então eu acho que seria um benefício pra todos, pros surdos e pros ouvintes. Dentro dessa questão eu acho que é o maior problema.

P: Você acha que o intérprete precisa saber a língua, por exemplo, o intérprete ali na sala de inglês, é necessário que ele saiba inglês? Pela sua experiência aqui.

ALBA: Como a libras é uma língua de apoio né, não é assim fundamental, mas se o intérprete souber inglês faz muita diferença pra ajudar a tirar a dúvida do surdo, mas não é fundamental porque o intérprete pode fazer essa ponte e pode perguntar pro professor. Em geral os professores aqui eles são muito abertos (inaudível a última palavra). Eu vejo muito intérprete aqui reclamando que o professor às vezes não prepara a aula junto, ele não tem acesso à aula primeiro, então quando ele vai interpretar é tudo uma surpresa e até na interpretação oral de um idioma pra outro, uma interpretação num Congresso, num Programa, você recebe o material antes pra você analisar todo o vocabulário, você não tem a obrigação de saber, nossa, todo o vocabulário de tecnologia ou de medicina né, ou então de uma área muito específica né. Então, a gente trabalha antes, né, o jurídico, por exemplo, trabalha ante o vocabulário. Então isso deveria acontecer também com língua de sinais, né então o intérprete saber a aula antes, checar todos aqueles sinais antes, poder consultar outros intérpretes de outras escolas, colegas com relação a algum sinal que ele tenha dúvida né. Então isso seria bem benéfico. O professor Davi, né, ele preparava a aula junto com a Larissa.. Então a intérprete, ela tinha essa abertura com ele de dar muita sugestão na preparação da aula e ele acatava muito a sugestão dela. Então ele se dispunha a mudar uma preparação de aula dele de acordo com uma orientação da intérprete em benefício dos alunos. Então essa seria a situação ideal, a que os dois tinham, eles tinha uma afinidade, o professor era muito interessado com os alunos, ele respeitava muito a intérprete. [...] Aí o surdo, outra coisa que faz falta pra ele, você aqui que a gente não tem o alfabeto né, a gente tinha que ter o alfabeto em sinal e o alfabeto porque como ele tem só esse contato visual, ele não tem o apoio do som pra se lembrar como se escreve a palavra, ele conta só com a memória pra lembrar a ordenação daquelas letras, só do sistema escrito, a gente não, você escuta a palavra, você conhece o som, mais ou menos você já forma na sua cabeça como que é a escrita, o surdo não, ele tem que lembrar assim

bem... é diferente esse trazer da memória né, a escrita com o apoio do som, sem o apoio do som nenhum, então ajudaria ter as letras nas salas de aulas todas pra ele olhar. E a gente costuma fazer só com a criança no período de alfabetização, que o adolescente não precisa mais. Só que no caso dos surdos é um apoio a mais.

Entrevista com a professora Beatriz CIL 02 de Brasília

P: Vou começar a gravar. Assim, são só algumas questões que vão me ajudar a entender melhor. Primeiro eu queria saber o que você está achando de dar aula para o Ian?

B: Muito tranquilo dar aula pra ele. É muito tranquilo porque... é... ele é menino extremamente inteligente né, a inteligência ele é acima da média e a capacidade de memorização dele é muito... muito boa, então isso facilita muito. O que eu acho difícil é que ele tá numa turma muito agitada que também demanda atenção né. A gente tem ali na sala meninos que são extremamente inteligentes, que têm conhecimento já do conteúdo, como é o caso do Abel e o Valter e meninos que estão tendo muita dificuldade, como o Leôncio, o Douglas, o Wesley, que não dá pra dar a atenção que esses meninos precisariam ter também né. Até mesmo o Iago que é um menino que a falta de vontade dele me irrita profundamente e ele também é um aluno, nem sei a nomenclatura certa hoje em dia, mas assim, é um aluno com necessidades especiais, não sei se esse e o nome, enfim, entendeu? Dar aula para o Ian é muito fácil, dar aula para esta turma me demanda muito e nem sempre eu acho que eu consigo.

P: São muitos alunos eu acho, assim, talvez né.

B: Eu não vejo isso.

P: Você acha que teria necessidade, por exemplo, para o Ian, seria necessário ter menos aluno em uma sala?.

B: Não, pro Ian não. Pro Ian não. É..., não. Porque é o te falei, o Ian tá, tirando o fato dele não enxergar, ele não tem nenhum cognitivo comprometido, entendeu? Agora eu acho que a gente tem alunos ali que precisariam de uma atenção mais individualizada, como esses que eu te falei e a própria dinâmica dos alunos, a agitação, a rapidez, até a inquietação de não conseguir senta numa cadeira por uma hora e meia, como é o caso do Guilherme, como é o caso do Valter, entendeu? Assim, o que eu vejo é a minha dificuldade de lidar com essa turma, tanto que eu perco a paciência muito rapidamente. Eu acabo sendo grosseira, às vezes, chamo a atenção de uma forma muito dura, entendeu? Coisa que em outras turmas que têm um menino... que demanda, não é cego, mas que também demanda uma atenção especial, a minha relação é outra né, é completamente diferente. Eu tenho... na verdade, no início eu tinha muito mais alunos, é... tem até mais, mas assim, três que eu percebo que precisa de atenção especial, é o Ian, o Iago, que são da mesma turma e o W que é de outra turma que eu tenho. É... o W recebe muito mais atenção de qualidade, eu diria... o problema dele é outro, é Áspeger, eu acho. Porque a turma é mais tranquila, entendeu, eu não preciso me dividir entre o W e a turma, porque a turma é muito mais colaborativa, ela colabora muito mais. Essa turma, mesmo se não tivesse o Ian e o Iago com diagnóstico, é uma turma que talvez eu tivesse dificuldade, porque ela é uma turma que demanda muito mais atenção e muito mais dinâmica que eu não consigo fazer, mas eu não acho que seja por conta do Ian ou do Iago, é uma dificuldade que eu estou tendo com a turma de um modo geral, entendeu? Assim, mas especificamente sobre o Ian, ele não... se você der uma atenção, se você contextualizar ele ali, ele vai por conta própria, entendeu? Mas isso é uma coisa que eu não posso

esquecer, quando eu me dou conta, e vou lá, pergunto e tal. Mas eu não acho que o Ian é um menino que demande mais atenção do que outros, entendeu?

P: Entendi. E na sala de ala, o que você acha da relação dos colegas com o Ian?

B: Eu acho que é uma relação boa, de respeito, mas eu percebo também que alguns meninos não gostam de ... meninos porque eu sempre escolho meninos pra tá por ali por perto, até porque os meninos me dão mais trabalho que as meninas e é uma turma que tem mais meninos também. É um perfil muito diferente de turma, né? Geralmente a gente tem muito mais meninas, ou pelo menos um número equiparado e ali, majoritariamente é menino. O que eu percebo é que alguns meninos se sentem incomodados pelo fato do Ian ter a necessidade de ficar tocando os outros, entendeu? Então, alguns levam de boa, como é o caso do Valter... eu acho que o Valter é menino muito interessante, ele é agitado, não consegue sentar, mas eu percebo ele muito, até mesmo carinhoso, tanto com o Iago, quanto com o Ian, entendeu, ele protege, se não carinhoso, mas pelo menos protetor, né. O Wesley eu vejo esse perfil também, até o próprio Abel. Mas teve uma vez que eu coloquei o Abel pra trabalhar com o Ian e o Ian ficou o tempo todo, sabe, pegando e eu acho que incomodou, é... às vezes me incomoda a quantidade de vezes que o Ian precisa sentir que eu tô por perto, entendeu? Então, é, num sei. Eu conversei com a Dalva sobre isso e ela disse claramente que eu podia falar “deixa sua mão quietinha”. Mas eu não me sinto no direito de fazer isso, porque é a primeira vez que eu tô trabalhando com um aluno cego, não sei, e ele já falou que os olhos dele são as mãos, entendeu? Então num sei, eu fico com medo de tirar os olhos, entendeu? Então assim, é uma coisa que me incomoda um pouco, toda hora tá me tocando, acho que invade um pouco do meu espaço, do meu espaço físico, sabe e eu percebo que alguns meninos se sentem meio incomodados com isso também, então, acho que é isso.

P: Sobre a questão da preparação dos professores. Aqui na escola tem algum tipo de preparação, não sei, algum curso para que os professores possam receber alunos que têm essas necessidades específicas? Ou alguma indicação de curso?

B: Não existe um curso. Eu estou aqui desde o início desse ano, não sou professora antiga na escola não, não sei se em outros anos teve curso. Tanto no primeiro semestre, quanto no segundo semestre, no início, a Dalva, que é professora da sala de recursos, entrega uma lista pra gente com o nome dos alunos que a gente vai ter em sala, qual o problema diagnosticado e uma apostila com algumas orientações, entendeu? É... e ainda tem esse trabalho na sala de recursos, que a gente pode contar com ela. E todas as vezes que eu precisei, ela foi muito solícita. Mas respondendo mais objetivamente a tua pergunta, não existe um curso, mas sim, existe uma orientação. Uma orientação e um suporte né, um apoio pra tudo que você precisar a Dalva tá ali pra te orientar. E ela é muito, muito aberta, inclusive pra sugestões.

P: Sim. Quais as vantagens que você acha, na sala de aula, de ter uma pessoa com deficiência, com alguma necessidade especial. Tem alguma vantagem pro grupo em geral e pra ele (o Ian) também?

B: Hurum. Eu vejo uma vantagem coletiva, assim, é... isso foi até um comentário que eu fiz em sala de reunião, dos professores, que eu acho que os alunos que eu vejo aqui, os nossos alunos, eles são alunos muito legais, os alunos com necessidades especiais. Desculpe o termo, é que eu não sei como dizer.

P: Ainda se usa aluno com necessidades especiais.

B: Eu pensei que já tivesse sido substituído.

P: Não se usa, por exemplo, aluno especial. Aluno com deficiência.

B: Eu acho que nossos alunos têm um trato bacana com esses alunos em sala de aula, sabe. Na minha outra turma, o W é um aluno que às vezes grita, os meninos são super pacientes, levam de boa, né. Agora ele tá gritando menos. E assim, é, teve uma cena bonita de uma menina bonita também, de cabelão comprido, o W pegou no cabelo dela e ela deu um sorriso bonito pra ele. Eu não acho que ela se sentiu invadida. Na sala do Ian, eles tratam o Iago de igual pra igual, eu não acho que tem essa ideia de, “oh, coitadinho”, não. Não tem isso. É uma, é uma... eles tratam ele ali de igual pra igual. Mas quando ele precisa de alguma coisa, os meninos estão ali. E eu vejo o Ian também, eu não vejo o Ian sendo tratado como coitadinho. Eu acho que o Ian é um caso mais visível né de, de necessidade especiais, de necessidade mesmo pra se orientar e tal. Só que o Ian é um menino muito independente né. Então assim, eu vejo vantagem no trato com essa diversidade, naquilo que eles precisam fazer pra deixar a vida do outro mais legal. E pra mim, a vantagem que eu vejo é estar atenta à necessidade do outro e me faz pensar nos outros que também precisam dessa atenção, entendeu. Então eu acho que ali é meio que um lembrete. Acho que é isso, é um lembrete de que as pessoas são únicas, que às vezes a gente trata muito coletivamente, mas eu acho que ter um aluno como o Ian que é visível que ele precisa de uma atenção específica, não é especial, mas específica faz lembrar também que os outros precisam e nem sempre eu consigo com o Iago, por exemplo. O Iago, aquela, aquele corpo mole dele, aquela falta de vontade, sabe? E às vezes eu acho até que ele se esconde nesse, é..., nessa necessidade especial pra não fazer nada. Enfim, eu não entendo direito qual é o problema do Iago, eu não tenho a menor paciência com ele. Aí depois eu fico assim, cara, ele não merece. Com o Ian eu consigo, mas com o Iago eu não consigo. Com o Wesley eu consigo, até porque o Wesley foi meu aluno semestre passado, mas o Guilherme me tira a paciência, entendeu? Então assim, eu acho que ter um aluno com uma necessidade especial visível como o Ian é um lembrete, que nem sempre eu lembro (risos), mas é um lembrete. Entendeu?

P: Entendi. E como é que você enxerga essa questão da inclusão social do aluno com deficiência aqui na escola?

B: Eu acho que aqui na escola, por ser uma escola menor e por ser uma escola específica, que o aluno não tá aqui o tempo todo, eu acho que funciona bem. Principalmente com esses meninos que, que essas necessidades especiais são visíveis, como a do Ian. Eu acho que trabalho que Dalva faz com esses alunos de baixa visão ou DV mesmo, é um trabalho muito bom. É, eu não saberia dizer se com outros meninos, por exemplo com, com uma deficiência intelectual ou até mesmo meninos que apresentam dificuldade... eu acho que a gente tem um projeto de monitoria que é bem legal, que a gente coloca os alunos aí pra, pra dar aula pros outros. Eu tenho percebido melhora com outros alunos que eu encaminhei pra monitoria, mas assim, eu acho que essa escola é uma escola muito... muito diferenciada, entendeu? Nesse trato, nesse trabalho, não nesse trato, mas nesse trabalho com os alunos. Não sei se funciona pra todos, entendeu? É... não sei se o Ian tivesse algum déficit ou, não déficit, mas assim, algum comprometimento intelectual, se fosse tão bem sucedido, eu não saberia te dizer. Mas no que tange à deficiência visual, eu acho que o trabalho é muito bem feito.

P: O que poderia ser melhorado nas escolas em geral, aqui, para que o aluno tenha uma, para que o aluno tivesse maior acessibilidade e mais autonomia ainda? Precisa ser feito mais alguma coisa ainda?

B: Em relação ao Ian, não sei, porque o menino é ótimo, assim ele é um menino ótimo, então a gente tá falando de um menino que tá acima da média. Ele tem apoio da sala de recursos, ele tem uma mãe, não só a mãe, mas uma família muito presente, que faz com que ele tenha uma autoestima danada e isso é fantástico pra ele... ele tem acesso às coisas, ele se comunica pelo WhatsApp, ou seja, ele tem acesso a bens de consumo que facilitam demais a vida dele e a inclusão dele não só na escola como em outras esferas da sociedade né? Então assim, num sei, eu acho que é muito complicado responder essa pergunta ligada ao Ian especificamente, porque ele é um menino que está acima da média ali.

P: Ele mesmo disse, quando eu perguntei se tinha alguma coisa, ele não, tá tudo bom.

B: Eu sou uma professora que gosto muito dos recursos visuais e é uma dificuldade, quando eu estou lá explorando o visual eu me lembro dele e aí eu vou lá e falo, ó Ian, a gente tá fazendo isso e tal e tal e tal. Mas assim, naturalmente, dentro desses recursos que a gente tem, eu gosto muito do visual, da foto, da imagem, da escrita no quadro, entendeu? Então, quando eu me dou conta, aí eu me lembro dele vou lá e falo pessoalmente, a gente tá descrevendo essas fotos e tudo mais. Mas isso é quando eu me dou conta, entendeu? Porque a minha tendência é explorar muito o visual, ainda mais o livro que a gente utiliza e o recurso que a gente tem de projetar o livro me essa, me dá esse recurso de explorar mais a língua né. Então é uma coisa que eu preciso estar atenta. Ainda bem que ele senta na frente, porque se ele sentasse fora do meu campo de visão, eu esqueceria sim. Mas ele senta bem no meu campo de visão então dá pra ir lá e falar com ele e tal. Mas eu queria voltar na tua pergunta um pouquinho porque eu acho que essa pergunta pro Ian especificamente, não sei de que forma poderia melhorar ou o que que tá faltando, porque ele é um menino muito autônomo. Mas eu acho que assim, essa pergunta genericamente respondendo é entender que as pessoas são indivíduos antes de serem alunos e coletivos, né? E aí é olhar pra cada um porque eu acho que o tempo não nos permite, o sílabos, skedium muito apertado, a gente tá correndo contra o tempo e vai deixando essas particularidades de lado, vai deixando essas especificidades de lado e a gente se perde nesse coletivo.

Entrevista com a professora Karen Cil 02 de Brasília

P: Primeiro eu queria saber o que você entende por inclusão do aluno com deficiência?

K: É, inclusão é ele estar convivendo com os demais colegas ali, dentro de sala de aula e não se sentir excluído do processo que tá acontecendo ali entro. Seja num jogo, seja numa atividade, seja a aula que for realizada, eu acho que ele deve estar se sentindo parte daquele grupo, tem que se sentir membro e que pertence àquele grupo. Como vai acontecer a inclusão, aí que eu acho que a gente vai ter a maior dificuldade, porque nem sempre é a vontade do professor, às vezes você tem uma estrutura que te exige alguma transformação, que exige alguma modificação e nem sempre a gente consegue essa que transformação, que esse elemento esteja presente no dia da aula, no momento da aula. Mas eu acho que o aluno estar junto dos demais colegas atuantes seria inclusão. Se o aluno tá ali isolado não acho que seja inclusão.

P: O que você acha, por exemplo, que pode ser melhorado para que tanto as escolas regulares quanto os Centros de línguas possam oferecer mais acessibilidade para os alunos com deficiência?

K: Eu acho que a gente precisa de dois elementos: a capacitação da pessoa, precisa. E a gente precisa e recursos, conforme seja essa deficiência do aluno, o que você pode adaptar, a minha maior dificuldade é essa, como eu vou fazer essa adaptação pra incluir esse aluno de verdade no processo. Porque a inclusão não é só ele estar presente dentro de sala não.

P: Você acha que os alunos com deficiência, o Pierre, por exemplo, ele pode ter o mesmo desempenho que os demais alunos?

K: Eu acho que ele pode ter o mesmo desempenho ou um desempenho melhor, no caso da minha experiência com o Pierre, é o meu segundo semestre com ele e se a gente for avaliar as notas dele ele tem um desempenho melhor que outros colegas ditos normais, sem deficiência.

P: Como é feita a avaliação dos alunos, do Pierre, no caso?

K: A avaliação é feita com os mesmos critérios, se a gente for pensar. A prova é a mesma prova, textos, exercício, é igual. É, ele só realiza a prova num momento diferenciado porque ele precisa que a prova esteja em braile e precisa, ou que o outro professor faça a transcrição desse braile pra que eu entenda, qual foi a resposta dele, mas é ele que responde. No semestre passado quando ele fez a primeira avaliação eu conversei muito com a professora da sala de recursos, a Dalva, Dalva, como é esse processo? Você anota a resposta que ele fala? Você lê pra ele as questões e ele responde oralmente e você anota? E ela, não, tá tudo escrito em braile, ele lê o braile, ele responde usando a máquina braile. Então ela não interfere em nenhum momento na avaliação. Essa avaliação realmente acontece e é a mesma questão que os outros respondem, ele responde, não é diferenciada. A prova tem uma adaptação, então essa parte de imagem se tiver na prova escrita, é feita uma descrição daquela imagem pra que ele entenda essa imagem visual. Mas se a gente pensar, as questões em si são as mesmas questões. A divisão de pontuação é a mesma

divisão de pontuação. A realização das atividades. Por exemplo, a gente tem uma nota que é a escrita, tem a atividade oral e as avaliações formais que são uma prova escrita bimestral e uma prova oral bimestral. Ele tem os projetos orais. Então, todas as atividades avaliativas, ele participa da mesma forma que os colegas. No dia, na prova escrita é que ele sai de sala, ele faz a prova escrita na sala de recursos pra que ele tenha essa, essa avaliação que é toda feita no braile. Aí ela recolhe essa avaliação que ele fez no braile, transcreve pra mim exatamente como está escrito e aí eu corrijo a partir dessa parte que ela transcreveu e ela me entrega, inclusive, as duas partes. Ela transcreve em espanhol, ela é professora de espanhol. Que sorte né! Imagina se ela tivesse um aluno do inglês e ela não sabe inglês? A prova oral ele faz comigo, não tem essa diferenciação. A gente é que faz uma adaptação da prova oral. Então, pros demais alunos, às vezes tem o uso de imagens, então a prova eu coloco... Eu tenho até que olhar no meu registro se ele fez com a Sarah. Ela estava vendo as imagens e eu descrevia o que era, pra que ele identificasse o que era e participasse da conversação. Porque às vezes é um diálogo que eles têm que fazer um para o outro. Foi bem interessante. A prova oral ele fez em sala de aula com os colegas, só a prova escrita que ele faz num momento separado. E as tarefas, ele faz as tarefas, são todas escritas. Às vezes ele não entrega no mesmo dia. Ele fala, professora, eu fiz, mas eu tenho que esperar a professora Dalva pra eu poder fazer em braile porque eu não tenho a máquina braile em casa, ele usa a máquina aqui, no horário do atendimento na sala de recursos.

P: Entendi. Qual é a vantagem pros alunos que não têm deficiência estudarem com alunos com deficiência? Tem alguma vantagem?

K: Eu acho que tem sim muitas vantagens. Eu acho que a inclusão é esse processo de socialização, de aceitação das diferenças, de saber como conviver e até a questão da autoestima não só do aluno com deficiência, mas de quem está ali também ver o reconhecimento do seu potencial. Eu acho que todos, todos ali estão ganhando, ali naquele convívio né, todos estão ganhando. E o objetivo é esse, né? Eu acho que o objetivo da inclusão é que essa pessoa que tem alguma deficiência não se sinta fora do contexto social, ou por causa da deficiência. A deficiência não pode ser limitadora, eu não posso ir pro centro de línguas porque eu tenho uma deficiência? Então eu acho que todos, todos devem ter esses direitos iguais, tem que tá nesse ambiente convivendo de maneira igual. A gente fez uma avaliação com a Dalva de como ele estava se sentindo, o que ele estava achando. Você é capaz de conseguir? Está sendo bom? E o que ela me deu de retorno foi muito positivo, que ele falou, eu não vou desistir nunca mais, eu vou fazer o espanhol até eu terminar e quando eu terminar o E6 eu vou fazer a prova de nivelamento pra eu continuar até o 3D. Porque a gente tem o curso regular que vai até o 3D, que são 5 anos. O Específico, como é voltado pro Ensino Médio, são só os 3 anos, pensando no aluno do Ensino Médio. Então ela me disse que a resposta foi essa: não Karen, ele tá tão encantado, tão feliz, que ele já falou assim, não, quando eu terminar, eu vou fazer a prova de nível.

P: E eu perguntei pra ele se ele quer fazer o curso de inglês e ele disse que sim, e eu perguntei, e o curso de francês e ele disse que também.

K: Olha, que legal!

P: Ele disse que quer fazer todas as línguas.

K: Muito bem. Então acho que ele tem. Se ele for bem recebido... Eu acho que a gente não respondeu a vantagem pra ele. Pros outros alunos tem a vantagem de ter esse convívio social, de aprender a respeitar as diferenças e tudo e pra ele tem essa questão da autoestima. Ele estar ali nomeio e saber, eu consigo, eu sou capaz. Reconhecer que ele tem, que são as habilidades e as dificuldades também e poder dizer, eu consigo superar isso, eu consigo aprender e eu vou produzir do mesmo jeito que os meus colegas produzem.

P: Como eu percebi, os alunos não são prejudicados por conta de ter um aluno cego.

K: Não! Pelo contrário, eu acho às vezes que até a atenção, a preocupação que se tem, porque você tem que preparar algo, pensar em como fazer uma designada atividade com o aluno que tem uma deficiência eu acho que isso não prejudica o trabalho que é com os demais não. Eu acho que eles são beneficiados também. E no caso do Pierre também não, o Pierre fala tudo bonitinho em espanhol, né. Ele não tem dificuldades, pelo contrário, às vezes ele compreende até mais que os outros que estão ali.

P: Você acha que no contexto escolar, seja aqui ou no Ensino regular, o aluno com deficiência, ele pode ter as mesmas oportunidades que o aluno sem deficiência.

K: Eu acho que ele pode ter oportunidades, não sei dizer pra você exatamente se as mesmas oportunidades porque precisa de uma adaptação, então assim, o que me preocupa é que, a gente tá nesse momento só com a Dalva. Eu cheguei semestre passado né, na outra escola eram mais pessoas na sala de recursos, a escola era uma escola maior, então eu acho que tinha uma autorização da Secretaria de Educação. Precisava ter mais professores na sala de recursos.

P: Era escola regular?

K: Não. Era um outro Centro de Línguas, que é maior. Lá a gente tinha duas professoras no diurno, mais uma no noturno, então eu acho que eram quatro professoras diferentes que trabalhavam na sala de recursos ali e reversando manhã, tarde e noite todos os dias da semana. Então aqui a gente tem a Dalva, tem dia que ela não está porque tem os horários de coordenação, tem os horários que ela tem que ir lá pra regional que é coordenação especial com os professores da sala de recurso e é ela sozinha pra uma demanda muito grande, porque a sala de recursos não é só para alunos cegos. Se o que ela tivesse que adaptar fosse só o material braile era uma coisa, então ela tem que fazer adaptação de todos os tipos de provas que exigem adaptação. Diferentes livros, diferentes necessidades. A gente fala que a sala de recursos aqui é generalista, mas aqui é o único Centro de Línguas aqui no Plano Piloto que tem uma máquina braile.

P: É o único Centro de Línguas de Brasília, dos 16 Cils.

K: É o único que tem a máquina braile.

P: Os outros são atendidos pela escola regular, quando são atendidos, pela escola polo.

K: Então ela faz esse trabalho com os livros. Você viu a dificuldade? Pergunte, Pierre, você recebeu? Toda semana eu pergunto, tá pronto? E ela aí Karen, tá pronto de 30, faltam 22, são muitos materiais, são muitas unidades. Ela falou, Karen, tem tanta imagem, por

exemplo, são 7 páginas, quando eu conseguir colocar para o braile vai dar 19, 20, 30. Então assim, conforme for o conteúdo do livro também é mais difícil essa transcrição pro braile, é mais complicado. Então eu vejo essa dificuldade. A gente falou das oportunidades. Ele pode ter acesso a uma série de oportunidades se a gente for pensar, mercado de trabalho, provas, ele pode, é um direito, a lei garante um direito que ele vai fazer um vestibular, ele vai fazer a faculdade, se ele quiser, vai poder passar num concurso público, se ele quiser, mas o acesso é igual ao acesso dos outros? Não, não é. Não é que sejam dadas as mesmas oportunidades. São dadas oportunidades, mas não são as mesmas. Ele sempre vai ter que superar dificuldades pra poder atingir o que o outro que não é deficiente pode conseguir muito mais fácil.

P: E é isso a questão da inclusão, que ele deve ter a mesma acessibilidade pra que ele possa concorrer em igualdade.

K: E não é. Vamos dizer que ele tenha o livro em braile garante que ele vai ter a mesma oportunidade que aquele aluno que vê, que tem aquele material? Não. Porque mesmo aquele material em braile não vai oferecer as mesmas impressões sensoriais que o outro oferece. Então aqui, por exemplo o que a gente tem é o material braile, a gente tem a máquina, mas aí se tá trancada, é difícil. O ideal eu acho, o professor, eu gostaria de adaptar tudo pra ele, se a gente for fazer uma dinâmica, você ver, tem um papelzinho, naquele dia eu falei, eu vou mandar pro seu e-mail (da Dalva), você digita. E ela, mas não é digitar na máquina braile, ela vai escrever no computador, o computador manda pra impressora e a impressora que é braile pra sair escrito na folha. Porque eu queria que saísse escrito na folha, por exemplo, o jogo, a música, tudo que fosse trabalhar, então não é simples assim, fácil. E a demanda de trabalho que ela tem não permite que ela faça toda aula. A adaptação pra ele, pra ser justa teria que ser todos os materiais em todas as aulas. Só se a gente tivesse vários profissionais atuando na sala de recursos, um só pra essa questão dos alunos cegos ou com baixa visão e outro atendendo as outras dificuldades, as outras limitações. Não é o professor que faz a adaptação da prova de seu aluno, é ela que faz.

P: Então precisa de ter mais um professor.

K: E ela fica doente, é complicado. Quando ela voltar, ela que vai fazer a prova com os alunos, não é fácil.

K: A inclusão do Pierre, se a gente for pensar. A socialização dele com o grupo, como a escola o recebe, como o grupo o recebe, como ele se comporta na sala, eu acredito que acontece. Acontece bem. Eu não vejo uma situação em que ele se veja constrangido ou, ah, eu não gostaria de estar aqui porque não me tratam bem, ou, alguém não está me tratando bem por causa da minha deficiência. Eu não me sinto bem nesse lugar, então eu acredito que ele se sinta acolhido e a turma gosta, eu acho que todos têm um bom convívio. Esse projeto que a escola tem que é o projeto do “Ombro amigo” é fantástico. Então você mesma manifestou, olha tem outra aluna que quer ajudar o Pierre e eu falei, ah é? Porque geralmente era a Sarah e então já apareceu uma outra aluna, então eu acho que as coisas vão muito espontâneas. Eu nunca precisei pedir. Ah, quem poderia, quem gostaria de acompanhá-lo. Com relação ao trabalho educacional, essa coisa do material pesa, então, quando eu conversei com ele sobre o computador, ele falou que tinha pedido pro professor do ensino regular instalar no computador dele esse programa, que é um programa que faz a leitura dos livros. Então todos os livros que ele tem lá, o estudo dele

é por meio desse programa que vai fazendo a leitura pra ele. Eu já vi se a gente consegue com a editora, o livro vem bloqueado. (A professora toma iniciativa, vai atrás de dar acessibilidade ao Pierre)A primeira unidade a gente consegue baixar, é como se fosse um brinde, depois você não consegue baixar em pdf, porque já seria uma coisa que ajudaria. Hoje na sala eu nem pedi a maquininha, eu achei legal que você pediu porque como que ele vai colocar as respostas se ele não tá vendo o enunciado, as questões, o que que ele tem que anotar.

P: Eu pensei nas respostas da auditiva. Você já fez algum curso, a escola já ofereceu?

K: Nós temos reuniões pedagógicas nas coordenações. Eu não fiz curso específico, mas de educação especial, como se fosse curso de extensão né. Não tive essa pós-graduação. E no semestre passado, anterior né, ano passado, na outra escola, antes de vir pra cá, a gente tem um atendimento que é dos alunos cegos e tinha uma turma que era de alunos surdos. Os que têm baixa visão eram atendidos em uma classe especial do inglês. Ainda não tinha uma turma que era pra alunos cegos ou baixa visão de outro idioma.

P: Eu pensei que só tinha uma turma assim de alunos surdos.

K: Tinha, tinha um projeto que a gente fez, com a intenção de começar, igual tinha a turma pros alunos de inglês já dos surdos e de baixa visão do inglês, começar a turma do espanhol. Eu fiz o Libras 1, então eu ainda tenho que continuar. Então, eu gosto dessa área, eu acho que tem que ter uma inclusão sim, tem que ter uma adaptação sim. A conquista do Enem de ter um intérprete de Libras é fantástico. Então vamos pensar, e como seria o Enem pro Pierre? Vai ter um intérprete? Vai ter alguém pra fazer a prova inteira em braille? Vai ter um leitor e ele vai registrando as respostas. Ele está recebendo as mesmas oportunidades ou ele está recebendo oportunidades? Mas não são as mesmas. (Várias vezes ela enfatiza que ele recebe oportunidades, mas não as mesmas)

P: Por que você ficou com a turma do Pierre? Como foi a distribuição de turma?

K: Na distribuição de turma do semestre passado, ela é aleatória, ela é com relação à pontuação do professor e o tempo de serviço na Secretaria de Educação, a quantidade de cursos que você tem, tudo isso vai gerando um número de pontos e conforme esse pontuação vai ter uma portaria que sai todo ano, porque muda os critérios de pontuação, você é o primeiro, é o segundo, é o terceiro pra escolher as turmas. Aí a escolhe de turmas desde o semestre anterior, a Regional colocou que é uma grade fechada, você não escolhe turmas individuais. Então assim, eu quero essa turma de E2, eu quero essa de B1, não. Você escolhe, sala 12, as suas 7 turmas do semestre são essas. Você quer essas 7? Você não pode trocar. Não, eu quero essas duas e essas duas de baixo eu não quero, por exemplo, você escolhe uma grade fechada. E aí no primeiro semestre, no semestre anterior foi assim, qual é a sua grade de acordo com a sua pontuação. Engraçado, que eu vim da outra escola, mas eu estou sendo uma das primeiras a escolher, eu fui a segunda a escolher e eu escolhi a sala 12.

P: Você sabia que tinha um aluno cego?

K: Só depois. Na sua escolha de turma você não sabe se tem TDAH, tanto que eu tenho alunos com outras deficiências. Se não poderia até acontecer isso, né, de um professor não escolher a turma com aluno especial, tem professor que não quer. Tenho aluno com

déficit de atenção, tenho aluno com deficiência intelectual. Tive um aluno que teve paralisia cerebral. Isso em outras turmas.

P: Tem esse pensamento e eu pensei no pensamento de ter um professor, não sei, que tenha mais experiência, conhecimento em braile... mas é porque não tem na escola, né.

K: É uma regra pra eliminar, pra nenhuma turma ser discriminada, para o aluno não ser identificado.

P: E o professor muito despreparado, porque isso acontece, ele for o primeiro a escolher e ele escolher a grade, ele vai ficar com essa turma.

K: É igual o projeto que a gente tem dos pequenininhos. Tem gente que não tem o perfil de trabalhar com as crianças. É diferente você trabalhar com uma criança de 10 anos e com adolescente de 14 anos ou um adulto de 20. E se ele for o primeiro, ou se ele for o último e sobrar aquela turma ele vai ser obrigado a trabalhar com aquela turma. Então assim, a direção tem como mexer muito pouco nessa coisa da escolha da turma. Quem pegou essa turma do projetinho dos pequenos, vai ficar dois semestres seguidos com a mesma turminha, de 10 e 11 aninhos, até eles terem 12 ou 13 e irem pro grupo que já é do Ensino regular. Agora a turma dos pequenos, quem pega fica dois semestres. Aí o primeiro semestre é essa escolha aleatória, livre, eu nem sabia que turmas eram, quem eram os meus alunos, no segundo semestre eu falei, eu quero continuar com os mesmos alunos, então os alunos que eu peguei esse semestre são todas, todas as turmas do semestre passado. Só que a turma do Pierre teve alunos que saíram, que trancaram, aluna que estava gestante, aluno que mudou de Brasília, alunos que desistiram, a turma diminuiu, então juntaram duas turmas de alunos do semestre passado de E2. Então eu tento juntar, mas tem essa diferença entre os adolescentes que chegaram agora, tem uns adultos que chegaram que a gente nem sabe, quem era da outra turma? De tão unidos. Tem outros que a gente sabe, até a escolha de onde sentar, senta em posições na sala como se dissesse, estou separado dos outros aqui, né? É interessante, eu observo os adolescentes já pedi para sentarem em diferentes lugares, mas eles querem só sentar juntos. Mas até o final do semestre a gente vai conseguir.

P: As turmas dos alunos com deficiência, percebi que não há uma redução de alunos, o que você acha disso? Você acha que tem a necessidade?

K: Tem. Depende da turma né. Até tem uma lei. Nesse caso, a turma que era a do Pierre no semestre passado tinha uma quantidade menor de alunos, mas é regional, na modulação não pode ter menos que 14 alunos. Então por isso eles tiveram que juntar as duas turmas e aí ficou uma turma de 20.

P: Mas aí tem que ter no mínimo 14, mas tem o Pierre, e aí pode né?

K: Entre aspas pode. A direção tem que fazer todo um relatório pra explicar por que essa turma tem menos alunos. Então muitas vezes o que ela tem que fazer? Juntar duas turmas, e foi o que ela fez, juntou duas turmas de E1 para o E2. Ficou muito? Ficou, no começo eu falei, nossa, mas a turma do Pierre vai ter 20 alunos? É muito! É barulho, pois a maioria desses alunos são adolescentes, a outra turma era tão equilibrada, pra ele era melhor, mais tranquila. Depois vou até solicitar isso para próximo semestre: Como professora do Pierre durante dois semestres, essa turma não está adequada pra ele. Mas assim, tem alunos que

se adaptam bem. Ele é um aluno que precisa de uma adaptação do material, ele não precisa de nenhuma adaptação de comportamento. Ele não é aquele aluno que levanta, que sai, que chora, que grita. Porque têm outras reações que você precisa sair de sala, que precisa ajudar de outra maneira. Tem uma sala que a professora tem 4 autistas, dois casais de gêmeos na mesma sala. Então no próximo semestre a gente vai fazer uma solicitação.

P: Pra deixar pelo menos dois irmãos em outra sala.

K: E se não tem aquele mesmo nível no mesmo horário? Você tem uma série de dificuldades pra fazer essa adaptação. Uma coisa que a gente discutiu até no dia que o AX veio falar sobre o autismo e aí eu falei, gente, e a colega que tá com 4? E pergunta quantos alunos têm na sala dela? Não tem 14 não, tem 20, 22 alunos, crianças de 10, 11 anos! Então é muito complicado, a gente esbarra nessas coisas da legislação. Até que ponto a Regional pode determinar, são 14 alunos? Eu acho que tinha que ter uma liberdade nesse sentido, tem um aluno especial tem que ter no máximo 14 alunos. Mas conforme seja a necessidade desse aluno talvez tenha que ser 6, ou 8, ou 10. Então eu acho que a escola deveria tomar uma liberdade maior pra fazer essa modulação, que nem sempre tem, é mais complicado.

P: Toda vez que você faz um planejamento de aula você pensa de que forma o Pierre pode participar?

K: Eu penso, eu penso, como que o Pierre pode participar daquela aula? Eu tava preocupada, segunda-feira ele não veio, e eu tava com um vídeo e com uma música que era pra trabalhar essa questão da rotina e eu fiquei doida, eu não sabia que ele não ia vir, e eu fiquei, gente como é que eu vou trabalhar isso sem ele estar vendo o vídeo, as imagens da rotina? Como que ele vai visualizar, como ele vai, né, conseguir participar? Dai ele não veio na segunda, então ele não participou dessa atividade. Mas toda vez que eu vou planejar eu fico pensando como é que eu vou fazer essa adaptação. Mas aí esbarra nesse problema de não ter sempre o auxílio, no caso né. Se a adaptação é o braile, e o ideal, né, pra ele, que outro recurso eu vou utilizar? Se você pensa nessa questão do toque, eu pensei nisso das roupas, né, a gente queria ter feito isso das roupas. Mas aí eu até pensei, se ele tem a lembrança visual até os 10 anos talvez ele fosse se sentir até um pouco infantilizado, ah não, não preciso pegar na camisa, no botão pra saber o que que é uma camisa, eu sei o que é uma camisa. Então, até nisso a gente tem que ter um cuidado, até que ponto, claro, se a gente for colocar objetos lá na sala ele vai dizer, não professora, mas eu sei, não precisa, a gente precisa ter cuidado.

P: Sobre as cores eu perguntei pra ele. Eu perguntei, você lembra das cores? Você tem na sua memória que cor é o vermelho.

K: Olha que legal! E quem escolhe a roupa dele? Então ele sabe, eu gosto de sapato, eu quero esse.

P: Eu nem perguntei né.

K: É bem pessoal né? Você sabe se hoje você tá com uma blusa branca, preta, verde, ou de uniforme? Você gosta dessa roupa, ou não gosta dessa roupa?

P: É verdade. Como ele tem essa memória né.

K: Adolescente, adulto, como ele se sente diante disso, né. Então isso também me preocupa, qual é a estrutura do livro. Eu falei com a Dalva, Dalva, olha as unidades que a gente vai trabalhar com ele é toda de cor, visual, roupa.

P: Hoje eu perguntei pra ele assim, alguém já descreveu a sua professora pra você? Aí ele falou não. Você sabe como é a sua professora? Eu falei, sua professora é muito bonita, ela é ruiva, ela sempre escova o cabelo, ela é muito chique, ela chega todo dia com salto, hoje ela estava com sapato alto vermelho, ele sorriu. Pra você saber que a sua professora se preocupa em como ela vai tá aqui pra estar com seus alunos. Ela é uma pessoa que tem alta autoestima viu. Ela gosta de vir de saia, mas hoje ela está de calça jeans. Isso não foi na entrevista, foi depois em uma conversa que tive com ele. (A professora encheu os olhos de lágrimas)

K: E se for fazer isso de descrição com ele, será que ele sabe? Se ele fosse descrever uma pessoa, como seria, né.

P: Como é a sua experiência em sala de aula com a inclusão de alunos com deficiência, não só do Pierre, como você disse, você tem outras experiências. É positiva?

K: É positiva. Eu acho que hoje, é como você perguntou, tem vantagens para o aluno com deficiência, tem vantagem para o aluno dito normal dentro da sala de aula? Eu acho que tem vantagem pra todos, não há uma desvantagem. Talvez quem sofra ainda alguma desvantagem é o aluno com necessidade especial porque exige uma adaptação e muitas vezes exige do aluno muitas vezes o comportamento, né. Pra ele estar ali, pra ele se incluir naquele espaço, ele também precisa de uma parte que dele né. Então assim, eu não vejo desvantagens para os outros. E hoje eu acho que todo professor tem um aluno especial em sala. Não sei se é porque a gente está evoluindo, entre aspas, uma classificação ou não, se essa classificação é tão positiva. E a gente pensa, e os outros todos, são normais ou a gente vai dizer, ninguém é normal, todo mundo tem alguma deficiência? Eu acho que todo mundo, de alguma maneira, tem alguma necessidade especial e a gente tem que sair dessa classificação do normal. Então, como a gente tá tendo mais acesso à escola depois da lei né, da inclusão, então a gente tá começando a ver mais a chegada desses alunos. Então, de uma forma geral, todos os professores, eu acredito que não tenha uma sala de aula que não tenha nenhum aluno, é, que não tenha nenhuma necessidade especial. Então, eu tenho 6 turmas esse semestre porque, a turma do CEF 06 está direcionada, são os mesmos alunos. São 7 turmas, mas uma são os mesmos alunos. Eu diria que não tem nenhuma sala que não tem um aluno especial. Se a gente for olhar assim o diário tem sempre ali uma siglzinha de alguma coisa, seja déficit de atenção ou hiperatividade, TDAH, ou então é o autismo, ou então tem a perda da visão, né. Então em cada sala tem alguma coisa né. Então eu acredito que não existe mais essa coisa de o professor quer ou não quer trabalhar com aluno que tem necessidade. O que a gente precisa é ter uma capacitação, a sensibilização pra descobrir aqueles professores que têm o perfil adequado pra trabalhar com aquele aluno. De repente não manter só a escolha de turma por pontuação, mas, já que aquele tem mais ponto, na ordem, respeitar essa coisa que é lei no DF, não tem como sair, na hora de escolher, eles conscientes. Você é o primeiro a escolher, você está ciente que nessas turmas você vai ter alunos especiais, de repente não dizer quais são, porque pode ser uma coisa pra que aquela turma seja excluída, porque ainda vai acontecer isso, a gente tem isso, não, eu não quero essa grade, na outra também tem aluno especial? Não, eu não quero essa, eu quero uma que não tenha nenhum aluno especial no meu diário. Então tem os dois lados, então pra que não aconteça isso, por

exemplo na escolha de turmas e a escolha pudesse ser mais aberta, eu acho que antes tem que ter uma sensibilização. Eu acredito que como está é melhor que seja assim, a turma, você não sabe quem são os seus alunos e nem quantos alunos tem. Então a gente nem sabe se é uma turma de 10, de 12, de 20, de 22, você não sabe. Você escolhe a sua grade e depois você vai saber os seus alunos. Então você assina e você não pode mudar, porque se a lei permitisse mudar, ia ter professor com certeza que ia dizer, não quero essa turma não, eu fui iludido, me enganaram, não quero, não vou trabalhar. Então... E acho que tem que ter uma preparação. A gente tem a EAPE, tem inúmeros cursos de capacitação, mas nem sempre o curso é próximo da sua residência pra facilitar, porque o professor já tem que estar na escola no horário determinado, na coordenação dele, num horário determinado, só é liberado naquele dia que ele for fazer o curso, os outros dias ele tem que tá aqui né? E nem sempre, naquela lista, que é uma lista grande, não sei se você olha os cursos oferecidos? Eu olho, nossa, nesse semestre tinha um monte de curso que eu ia amar fazer. Tinha umas coisas de tecnologia, de como trabalhar com as tecnologias, e até recursos para trabalhar com alunos especiais e tecnologia, ai, fantástico! Mas eu não podia fazer, um era lá, como se fosse a EAPE, mas era em Sobradinho, o outro era Gama, o outro, Ceilândia, então a distância não permite que o professor faça aquele curso. (Dificuldades na formação)E aí quem vai fazer uma capacitação acaba que você tem que pagar por aquele curso que você quer fazer, que aí você escolhe qual é a universidade, qual é a escola, qual é o lugar que você vai fazer, né? E nem sempre a EAPE atende né, complicado. E pra nossa progressão, a gente tem que fazer cursos, né, tá na legislação, mas nem sempre os cursos que são oferecidos gratuitamente atende. Porque vão dizer, a Secretaria de Educação oferece curso de capacitação para a inclusão. Oferece mesmo? O ideal é que tivesse um professor itinerante e que vá fazer a capacitação de todos na escola onde o professor trabalha, no horário que é o horário de coordenação do professor. Aí sim, você tá oferecendo pra todos uma capacitação.

[...] A gente pensa na repercussão do seu trabalho, a gente pensa lá na frente. É a escola pública que hoje tem essa lei, a escola particular não é obrigada a aceitar. Na escola em que meus filhos estudam, por exemplo, que é uma escola particular, a turminha deles tem uma aluninha especial, ela tem 3 aninhos, ela não fala, ela quase não anda, entendeu? Mas porque a escola quis aceitar, mas a escola não é obrigada, ela justifica, olha, eu não tenho pessoal capacitado, eu não tenho infraestrutura, não posso aceitar, e acabou. Na escola pública não, ele vai chegar pra matricular, ele vai ser matriculado, independente de a escola ter um preparo, ter professor, ter infraestrutura ou não. Então, até que ponto isso é inclusão? Então a gente tem que lutar muito pelo que não é ou é inclusão, obrigando um aluno a ter um convívio que, de repente pra ele vai ser ruim... Então, no caso do Pierre, graças a Deus, eu acredito que esteja sendo positivo pra ele, não esteja sendo algo negativo, mas têm alunos que ao invés desse processo funcionar como inclusão, é uma exclusão muito maior, é uma exposição, é ofensivo, é sofrido, não está sendo positivo, então eu acho que isso tudo tem que ser bem pensado, em como é feita essa inclusão, com a família, com a escola, com o governo, em relação à estrutura.

Entrevista com a professora Dalva- Sala de Recursos CIL 02 de Brasília

P: Tem quanto tempo que você está aqui na sala de recursos?

D: Eu estou aqui na sala de recursos desde 2008, 2010, não, 2008.

P: 2008? Então tem 10 anos.

D: 10 anos, é.

P: E você atende quais alunos aqui?

D: Aqui na sala de recursos, a sala de recursos do Centro de Línguas geralmente é, apesar de ser na prática uma sala de recurso específica, a legislação prevê que toda sala de recursos de Centro de Línguas, ela é generalista, então a gente atende todas as deficiências: deficiência auditiva, que aqui na escola a gente não tem; deficiência intelectual e os casos de transtorno global do desenvolvimento.

P: Vocês já tiveram alunos DA ou surdos?

D: A gente já teve aluno com deficiência auditiva leve, mas a gente encaminha pro CIL 01 e os deficientes visuais eles encaminham pra cá porque a sala de recursos aqui, eu tenho a especialidade em braille e lá elas têm em libras. Entendeu?

P: Como você acha que funciona a questão da inclusão do aluno com deficiência aqui nessa escola?

D: Eu acho que aqui, aham, como eu tenho muito envolvimento com a produção de materiais deles, eu acho que o primeiro passo pra que aconteça mesmo a inclusão é essa questão do livro, entendeu? É por isso que eu dou muita importância pro material deles porque pro deficiente visual estar numa sala que é direcionada para pessoas que enxergam normalmente, com toda a aula preparada pros que enxergam, um livro pensado e escolhido para os que enxergam, a gente precisa produzir um material pra ele consiga acompanhar exatamente o que tá acontecendo. Aí ele vai tá sendo incluído, a professora vai dizer, na página 24 tem o exercício 3, olhem as figuras e relacionem o diálogo. Pra ele tá incluído naquilo ali, de verdade, alguém lendo pra ele não é a mesma coisa quem enxerga, não está alguém lendo pra ele, ele tá olhando, ele tá com o livro, ele tá vendo qual é a figura e o deficiente visual, ele tem a descrição de todas as figuras aí ele “vê” do jeito dele. Figura A, um menino carrega uma bola e joga futebol com os amigos, então aí ele tá sendo incluído, é o primeiro passo. Depois do material na mão dele, a gente tem sempre conversa com os professores. Todo semestre, na semana pedagógica, a gente senta com cada professor pra ver como é a melhor forma de trabalhar junto com o professor anterior daquele aluno, como é que foi no semestre passado, o que é que funcionou, né. E a gente sempre faz essas reuniõezinhas. Vira e mexe os professores me procuram pra gente ter um feedback pra ver o eu tá acontecendo, de como fazer um projeto adaptado pra eles. Então, depois do material, essa conversa com os professores e a í a conversa com os alunos, as turmas. A gente tem projetos na escola, né, que envolvem todo mundo em relação aos deficientes visuais. Então, a gente tem essas conversas com os alunos no

começo, nas reuniões da escola Hoje em dia já virou uma cultura da escola essa questão dos alunos deficientes visuais, às vezes eles estão indo ao banheiro, eles sabem ir sozinhos, mas qualquer pessoa que vê, aqui no corredor o menino caminhado já chega e oferece ajuda.

P: E os alunos eles são atendidos pela sala de recurso também né?

D: Sim.

P: De que forma?

D: Depois da aula ou antes da aula, no começo do semestre, o responsável, quando ele é menor de idade vem, ou ele mesmo assina o termo de compromisso na sala de recurso. Então ele tem o direito de ser atendido de forma suplementar com tudo aquilo que ele tem de necessidade pra que a gente possa alcançar os objetivos. Por exemplo, nem sempre ele vem pra sala de recursos pra fazer o dever que ele não conseguiu, muitas vezes eu abro esse espaço porque eu acho que tem que ser de uma forma completa, eu tenho que suprir a necessidade que ele tem naquele momento. E às vezes não, às vezes o aluno está sendo transferido pro braile. Eu tenho aluno de baixa visão que está sendo transferido pro braile, então ele tem dificuldade no braile, então aqui a gente vai suplementar essa parte. Eu vou exercitar o braile, a leitura braile, a escrita. Eu tenho uma aluna que começou a escrever na reglete, ela não sabe usar a máquina braile ainda, então quando ela vem pra sala de recursos, ela não vem fazer o dever de casa, ode ver de casa ela vai fazer na casa dela. Supostamente ela não tem nenhum problema cognitivo, deficiência intelectual. Então a gente tem que fazer aquilo na casa dela, ela consegue. Aqui ela vai usar a máquina braile, o braile, o alfabeto, as leituras, ampliar essa parte.

P: Por que você se interessou pelo braile, pela inclusão do aluno cego?

D: Eu sempre tive muita empatia por qualquer, pelos que estão à margem mesmo, eu tenho muita empatia, me coloco muito no lugar deles. Desde a faculdade a gente tinha um amigo que era deficiente visual, então eu via o esforço dele. No segundo grau um outro amigo que era deficiente visual e ele era extremamente inteligente. Hoje em dia ele é procurador, eu ficava abismada com o desempenho dele em sala de aula. Ele já usava a máquina braile e ele era absurdo, muito inteligente. Então aquilo me chamava atenção, que eles podiam. Quando eu entrei no Centro de Línguas eu fui pra sala de aula comum dando aula de espanhol e surgiu a oportunidade e fazer um curso de braile, de atualização dos professores, na EAPE, e daí eu resolvi fazer, fiz e no ano seguinte surgiu a oportunidade da sala de recursos e a gente conseguiu abrir. É difícil, né, abrir uma sala de recursos num centro de Línguas. A Secretaria entende que não é a escola de origem, é um gasto a mais, de repente, com profissional, com espaço, com tudo. Então ele já tem essa sala de recursos na escola dele, o Centro de Línguas é complementar, ele não precisa. Na verdade ele precisa, ele tá aprendendo uma língua, metodologia diferente, né, tudo diferente e aí a gente conseguiu abrir a sala de recursos, eu fiz o concurso de remanejamento porque eu já tinha esse interesse e é sensacional. É totalmente diferente da sala de aula Juliana, totalmente diferente. O ensino especial é uma lição mesmo de vida a cada dia. Todos os dias. Agora você tem que gostar muito, é exaustivo, a maioria deles tem uma carência muito, muito grande, familiar, emocional. Muitas vezes eles me ligam, todos eles têm meu número pessoal, eles me ligam pra conversar sobre problema no domingo a noite, então eu não tenho folga. Eu tô aqui agora porque quando ela me

ligou pra fazer esse material era 8 horas, porque ela não estava conseguindo fazer o dever, então aquilo já me tirou o sono. Eu me coloco muito no lugar deles. Aqui, a maioria, alguns têm, mas a maioria não tem essa perspectiva de trabalho, aqui pra eles é algo que é levado muito a sério, então ficar sem o material pra eles é desmotivador, é não conseguir acompanhar, é não estar sendo levado a sério, é mais uma vez estou sendo esquecido. Então eu procuro, sabe, cumprir com o que eles precisam.

P: E a família é muito participativa?

D: Muito. A família dos alunos cegos. Alguns são mais independentes, mas de qualquer forma, vira e mexe eles me ligam, eles estão na escola. Alguns permanecem na escola enquanto os alunos estão tendo aula. O Pierre mesmo foi assim até pouco tempo, agora que ele tá um pouco mais independente. Eles são muito independentes, sabe Juliana. Eu vejo que tem muitos pais que têm receio, que superprotegem, então... Mas eles são presentes, não são ausentes não. Em qualquer momento que a gente chamar pra uma reunião, eles estão presentes na escola, é, contato imediato, eles mesmos procuram saber como é que está o rendimento, se está precisando de alguma coisa que possa ajudar, são bem presentes.

P: E a avaliação desses alunos? Tem adaptação?

D: Então, é igual, igual, bom, em partes. Durante muito tempo eu fiz exatamente a mesma avaliação que os alunos faziam em sala de aula. Com o tempo a gente foi percebendo que aquilo chegava a ser cruel. Alguns alunos tinham diabetes e na leitura do braille o dedo ficava hiper sensível, então, ele demorava dias pra ler um texto, entendeu? Então o que que eu percebi, que a gente faz algumas adequações no sentido de otimizar a prova pra que ele consiga resolver num mesmo tempo que um menino vidente resolve em sala de aula. Claro, às vezes ele precisa de um tempo a mais, mas que tudo seja feito no mesmo dia. Então eu diminuo um pouco os textos, é algumas questões, por exemplo, ditado, em prova de espanhol tinha muito ditado, ouvindo um texto, eles tinham que completar com palavras do texto. Isso no braille é impossível. Então perde um pouco o sentido do ditado. O ditado é reproduzir algo que você escutou. Então isso eu posso otimizar o tempo dele, eu posso, eu mesma ditar as palavras. Vai ser o mesmo objetivo, mas de uma forma simplificada.

P: Você não adaptou o conteúdo.

D: Nada de conteúdo, eles não têm nenhum déficit cognitivo, nenhuma deficiência intelectual, então o conteúdo é exatamente o mesmo. O que que é que aquela questão requer? É o tempo verbal? Eu não preciso colocar um texto imenso pra que ele consiga conjugar quatro verbos, eu posso colocar direto o verbo e a pessoa e ele vai saber conjugar.

P: Você acha que os professores dessa escola estão preparados pra receber esses alunos com deficiência, seja visual, seja auditiva? O que você acha?

D: Com o trabalho que a gente vem realizando há uns cinco anos, eu acredito que muitos dos que se interessam têm condição, têm realizado um trabalho excelente. Trabalho, né, de avaliação, portfólio, projetos orais, projetos extra horário da escola, então com essa atualização que a gente tem oito semestre a semestre de reuniões, de passar para os

professores, eu tô sempre à disposição. Então esses professores que têm esse feeling, eles me procuram, a gente senta, a gente conversa sobre a melhor forma de avaliar, alguns a gente toma a decisão de avaliar de tal forma, outros o projeto oral a gente acha que tem que fazer de forma diferente. Tudo que otimize o tempo pra ele, mas que eles façam as mesmas coisas que estão acontecendo com os demais. Eu acredito que muitos estão bem preparados e outros eu acredito que não é nem questão de preparação. Eu acho que como ser humano a gente tem uma predisposição pra determinadas situações. Eu acredito que alguns não estão predispostos, não têm afinidade com esse tipo de trabalho e eu também respeito. Às vezes a pessoa não se sente, é, se sente limitada, ela mesma, muito mais que o aluno, eu acredito que eu posso dar o meu melhor, eu não consigo, não levo jeito pra fazer aquilo. E eu respeito, e a gente procura evitar determinados professores que a gente sabe que não vai poder dar o melhor que o aluno precisa.

P: Então os alunos estão com os professores que vocês já tiveram esse olhar.

D: Exatamente. Até nesse momento é pensado isso.

P: Aqui na escola já teve caso de bullying com alunos com deficiência?

D: Eu não me lembro de casos específicos, mas eu me lembro que no começo, quando eu estava em sala de aula, antes de eu estar na sala de recurso acontecia. A gente tem outros tipos de deficiências, não só visual. Isso acontece. Acontecia, eu não posso dizer que dentro de sala de aula acontece, mas eu nunca ouvi nenhuma reclamação e os professores têm esse cuidado. A gente tem um caso muito sério aqui na escola agora, é, de um transtorno de conduta, Bordeline, no sentido de chocar todo mundo, mas a turma age naturalmente, porque antes dela vir, antes dela vir não, ela foi pra aula, a gente retirou pra uma atividade e conversou com os alunos, a orientação pedagógica, a orientadora educacional conversou com toda a turma sobre o caso, sobre como deveríamos tratar, sobre o olhar de tolerância, os cuidados, né. Então, desde então nunca tivemos problema nem com ela, nem com os alunos, eu acredito que não mais.

P: Sim. Você acha que existe alguma coisa que poderia ser melhorado nos Centros de Línguas em geral, para que esse processo de inclusão do aluno com deficiência pudesse ser mais eficaz, tivesse mais acessibilidade.

D: EU acredito que sim, é, são tantas coisas que poderiam melhor. A questão do transporte deles por exemplo, a vinda deles pra escola é muito, muito complicado. Por exemplo, pros deficientes visuais, é claro que não vai existir um transporte que vai passar na casa de cada um, mas eles têm um polo de encontro que é o CDV, que é na Asa Sul, então de repente algo que pudesse trazer eles de lá pra cá, sabe. Essa questão do transporte e ainda faltam algumas coisa pra acessibilidade, por exemplo, aqui a escola é nova, não tem o piso tátil pra eles. Eles têm o trabalho de orientação e mobilidade que é feita com uma profissional do CDV, né, vem pra cá com eles, vem de lá pra cá, vem da rodoviária pra cá, vai mostrando pelo caminho, é uma matéria mesmo, orientação e mobilidade que eles têm lá e só é liberado depois que ele consegue efetuar esse trajeto sozinho, muito bom. Aqui na escola eles fazem também, veem pra cá, contam os passos da sala pro banheiro, os objetos, então essa é uma das questões, a parte do transporte. Outra, os livros que são adotados, eu faço todo o trabalho de adaptação e transcrição, mas eu vejo que muitos métodos, os melhores, eles não são pensados no aluno deficiente. Todo exercício tem, olha a figura. Tem exercício que é impossível a gente fazer transcrição de figura que seria

algo tão grande que não seria funcional pra ele. Então eu vejo que os métodos falham muito nessa questão do deficiente visual, muito.

P: A última parte da nossa conversa, eu gostaria que você direcionasse pro projeto da escola especificamente que é o projeto “Ombro amigo”. Eu conversei com você há um tempo atrás sobre ele, mas agora para esta pesquisa eu gostaria que você detalhasse, explicasse pra mm como ele funciona.

D: O projeto Ombro amigo a gente pensou que... depois que houve essa mudança do Centro de Línguas da Asa Sul pra cá pra Asa Norte a gente teve essa dificuldade, o aluno, ele não conhecia o trajeto. Lá na Asa Sul, o CDV era do lado do CIL, era cômodo pra eles, né? Mas aqui, essa mudança ficou muito difícil essa questão do trajeto, mas eles têm tanta vontade que eles não cogitam desistir, parar, trancar, mudar. O mudar pra outro CIL pra eles é algo impossível porque o único CIL que trabalha com braile, que tem uma impressora braile somos nós, então não é possível pra eles. Então o que que a gente resolveu? A gente entrou em parceria com o CDV pra que as professoras de lá trouxessem os alunos pra cá, fizessem a parte de orientação e mobilidade, mas o problema continuava porque depois dessa parte, eles não conseguiam andar direito dentro da escola. Era uma escola grande, sem piso tátil, então a gente criou esse projeto. O ombro amigo somos todos nós. Dentro de sala, todo semestre a gente apresenta pros alunos, alguns de turmas que já vêm acontecendo já sabem como funciona. Quando você vir qualquer deficiente visual na escola ou nas proximidades, engraçado que isso já até passou pro dia a dia, os alunos voltam e contam que estavam na faculdade e encontrou (um aluno cego) e assim, fica automático. Quando você encontra um deficiente visual, você oferece ajuda pra ele. Você não vai esperar ele pedir porque ele não enxerga que está em sua proximidade, então a gente vai oferecer. Então a gente orienta que os alunos ofereçam. Não interessa de qual sala de aula, de qual turma, de qual língua ele é, todos eles fazem parte da escola como um todo. O aluno do 3B da professora Y, do 2ª da professora W, não interessa, todos são alunos do CIL 02, então enquanto alunos do CIL 02, nós vamos ser o ombro amigo desse aluno com deficiência visual. Aqui na escola eles sempre ficavam com uma pessoa que vai criando aquele laço, muito mais que uma ajuda, vai criando laço, então a gente percebeu que com o tempo, o aluno que ajudava, o Pierre, por exemplo, da sala de aula ao banheiro, era o mesmo que sentava do lado dele. Então foi criando um laço. E mais, a gente teve um aluno, por exemplo o G, ele tinha uma amiga que ligava pra ele: G, você está indo pro CIL? Então eu te encontro na rodoviária, você vai tá em qual bloco? Bloco 5. Então eu te pego lá. Então isso foi se estendendo pelos alunos pra fora da escola, né. Então funciona dessa forma, o aluno, ele se sente responsável pelo deficiente visual. E nós somos mesmo, nós enquanto sociedade nós não vemos os deficientes como um problema, todos nós temos deficiências, seja deficiência física, emocional, financeira, que muitas vezes tira a sua concentração em sala, é, familiar, então, todo mundo tem uma deficiência, então todos nós né, um pelos outros, uns pelos outros E aí nesse projeto ombro amigo é isso, o aluno, ele se sente responsável e ajuda o aluno no trajeto da escola, para a escola, dentro da escola e dentro de sala de aula. Ele direciona. Hoje em dia a gente poderia estender até como olhos e ombros amigos porque dentro de sala de aula geralmente eles sentam do lado, ajudam, é, transcrevem. Acontece muito.

P: Vocês sempre entram no início do semestre pra falar sobre o projeto?

D: Nas turmas novas, que estão começando, nas portas de entrada, um C e um A, a gente sempre entra e explica o projeto. É sempre muito bem abraçado, não tem ninguém que,

os menorzinhos são os que mais, Ah, que legal! Aqui tem professora alguém? Não, não tem.

P: E sobre as professoras, do Pierre, por exemplo, o que você tem a dizer dela?

D: Ela é muito preocupada em relação às necessidades do Pierre. Quase toda aula ela vem aqui e conversa comigo sobre o que aconteceu em sala, sobre o que que ele conseguiu realizar. O Pierre geralmente ele consegue realizar tudo, né, então ela nunca tem isso, olha, ele não fez aquilo, sempre consegue realizar. O Pierre ele, é a segunda vez que ele está estudando aqui, ele, no comecinho, na Asa Sul e ele tinha muita dificuldade, mas era porque ele era mais novinho, então eu acho que faltava um pouco de maturidade (será que era só falta de maturidade ou era porque ele havia acabado de perder a visão e não sabia o braile direito?). Hoje, como ele tá mais independente, ele supre ele mesmo. Ele chega aqui, ele abre o computador, ele começa a estudar. Mesmo com o material que ainda não chegou na mão dele, ele consegue acompanhar a aula, ele vai bem nas avaliações. O projeto oral ele apresenta. E ela é super preocupada, então toda aula ela vem aqui me dar um feedback, então, o Pierre hoje, ele fez isso, ele conseguiu resolver os exercícios, aula que vem a gente tem o projeto. Como é que a gente vai pensar numa redação pra ele. Ela é muito ligada em tudo que envolve essa parte de incluir o Pierre nas atividades, né, nos deveres.

P: E a professora Beatriz que dá aula pro Ian?

D: A Beatriz, é a primeira vez que ela tá trabalhando com deficiente visual, ela nunca trabalhou.

P: E a realidade dela é outra, ela trabalha com alunos menores.

D: É bem diferente da Karen, mas ela também, ela, ela ficou um pouco ansiosa, um pouco ansiosa porque você quer suprir, você não quer tratar como um menino que senta ali no cantinho e tá com material dele. Então ela ficou meio ansiosa, bem preocupada. Então ela ainda tá caminhando, indo né, no caminhozinho ela tá descobrindo todo, tudo que ela pode fazer pro Ian, porque um deficiente visual é totalmente diferente do outro. Não adianta a gente achar, realidades diferentes, língua, realidades, tudo diferente. Um outro temperamento, né, rapidez de raciocínio, né, então cada deficiente é uma novidade. É novo duas vezes porque ela nunca trabalhou e ela tá ali ansiosa. Mas eu vejo que está funcionando bem, o Ian, ele também não apresenta dificuldade, faz as atividades, a mãe é muito presente, então.

P: No caso eu percebi uma coisa, o Pierre todo dia ele usa a máquina e o Ian não.

D: O Ian, ele prefere escutar, o que ele relata é que se ele tiver que digitar, ele fica com a máquina né, muitas vezes, ele tá sempre com a maquininha ali, mas ele prefere não digitar, ele presta mais atenção. Ele ouve e grava.

P: Entendi. Mas em todas as aulas em que eu participei ele nunca levou a máquina.

D: A maquininha não tava lá?

P: Nenhuma vez.

D: A mãe dele sempre vem e pega, então não sei, porque ela vem aqui e pega.

P: Entendi, isso é atitude dele e da mãe, eles que tem que escolher se ele vai usar ou não.

D: É o aluno. Ele pode usar, ele não quer usar. Ele pode usar até o computador, o Pierre usa os dois, pode usar qualquer um dos dois, o computador ou a máquina. Os mais avançados em braile e tecnologia preferem o computador sem sombra de dúvidas. Eu tenho um aluno SV, daqui. O SV é um pouco mais velho, o SV trabalha. O SV, ele usa só o computador. Quando ele vai fazer prova usa o computador. Já envia a prova por e-mail pro professor. O SV é antenado nessa parte de tecnologia. O Ian é mais novo, então ele tá ali, ele não quer usar a máquina, ele diz que prefere escutar. Às vezes eles ficam um pouco constrangidos porque faz muito barulho, novinho, ele fica ali. Mais velho não, ele já sabe que é um direito dele, ele quer usar mesmo. Mas a máquina, a professora vem pegar ou geralmente o pai ou a mãe que pegam a máquina.

D: Eu tive dengue em setembro né. Eu descobri a dengue numa terça-feira, na quarta-feira eu tava com uma febre lá no alto, eu saí do hospital vim direto pra cá pegar o material pra fazer. Se eu não pego o material e faço em época de prova todos eles reprovam, porque não têm, quem vai fazer? Quem? Não tem substituto, não tem outra pessoa. Se eu faltasse além, o médico queria me dar 15 dias, eu peguei 5 dias de atestado, porque se eu começo a faltar, duas aulas que eu faltei (em cada turma), os meninos começam a ficar com muita dificuldade. O S, a L, já percebe que eles vão ficando desanimados, ele tá perdido e aqui é o centro, é o polo de deficiência, a L também. L, você vai estudar, você vai vir na segunda, na terça e na quarta. Então assim, não dá pra tirar atestado.

P: Meu trabalho é sobre inclusão do aluno com deficiência. De que forma acontece a inclusão do aluno com deficiência aqui nessa escola?

S: A gente busca que a inclusão seja total, tanto social quanto educacional, que em sala ele tenha as suas necessidades supridas, mas que ele participe da escola como um todo, das atividades culturais, é, debates. Que ele se coloque como aluno, o que não está sendo bom pra ele, o que não está funcionando. A gente busca que essa inclusão seja total. Eu posso até falar de uma experiência. Eu fui a primeira professora do centro de Línguas 02 aqui de Brasília a dar aula pra alunos cegos. Eu tive 5 alunos cegos na minha sala ao mesmo tempo e eu não tinha preparo pra isso, então eu tive que ir buscando atrás mais de um relacionamento, é, emocional, desenvolver um relacionamento afetivo com os eles pra eu compreender as necessidades deles e no fim eu percebi que a gente teve um êxito muito bom que inclusive alguns alunos passaram no vestibular da UnB, dessas turmas que eu trabalhei. Então pra mim a inclusão é oportunizar o aluno ao mesmo conhecimento. Eu não concordo que seja tratar igual, não é isso. Pra eu respeitar as necessidades dele eu não posso trata-lo igual eu preciso ver em que ele precisa ser assistido, qual é a necessidade dele. As pessoas falam, ah, tem que ser tratado igual todo mundo, isso pra mim não é inclusão, inclusão pra mim é você dar oportunidade de ele ter acesso às mesmas informações ainda que ele não tenha as mesmas condições psicológicas ou físicas pra isso, então você tem que fazer uma adaptação pra que essa inclusão ocorra.

P: E aqui nessa escola eu percebo, que inclusive foi o meu interesse em pesquisar aqui, a preocupação com essa acessibilidade pro aluno cego. Por que vocês deram tanta importância, não sei se partiu a direção, tanta importância que dos 16 Centros de Línguas esse é o único que tem máquina braile de impressão?

S: Talvez, não posso te afirmar, mas eu já trabalho no CIL há 19 anos, nesse CIL. A gente sempre buscou ter um relacionamento afetivo com os alunos, não de intimidade, mas assim, de afetividade, de respeito ao aluno. Então isso sempre atraiu alguns alunos que já tinham necessidades especiais. Um ia comentando pro outro, ah, eu estudo lá no CIL e lá eles dão atenção especial. Às vezes a gente ajuda até, tava ajudando até o ano passado alunos até da Ceilândia, do CIL da Ceilândia. Então por que? Porque a gente tem uma preocupação, como eu te disse antes, de dar a oportunidade, buscar sanar a necessidade dele. Quanto à máquina braile, realmente foi um investimento muito grande, a gente precisou de autorização. A primeira máquina que a gente comprou custou 26 mil. Então assim, a gente fez reunião de professores, Conselho escolar, pediu autorização e comprou com o dinheiro do PEDAF e aí ela foi ficando obsoleta, a gente tinha problemas pra consertar quando estragava, porque só conserta no Rio Grande do Sul, tinha que mandar pra lá porque a empresa era lá e toda vez tinha um gasto grande. A gente se reuniu de novo e priorizou como uma das compras, há dois anos atrás, pra uma máquina braile nova, essa agora ele é top, essa é uma máquina muito boa e ajuda bastante os alunos. Todo material é passado pro braile, inclusive os didáticos, são muitas páginas, provas, exercícios de fixação. Tudo que o professor faça em sala que fale, eu quero em braile a gente consegue passar. O porquê dessa escola, eu acho que é a parte humana né, eu sempre vi a necessidade de você dar oportunidade para as pessoas né. E antes começou no espanhol. Não sei se eu posso falar isso pra você aqui, mas eu estive várias vezes na Espanha, inclusive em curso de formação internacional de professorado e teve uma vez que eu me candidatei a ir exatamente pra ir em escolas de alunos especiais, que fica na

região de Aragón, na Espanha, tem várias em UEL e Uesca. Queria que ver como era feito o investimento pra dar assistência pra esses alunos. Eu não sei se é de conhecimento aqui, a loteria espanhola, ela é voltada pros cegos, o rendimento da loteria espanhola é voltada pros cegos, tanto pra formação educacional como social. Então assim, a declaração de inclusão social foi assinada na Universidade de Salamanca. Então assim, na época do governo Lula, tudo foi feito lá. Então, por eu ser professora de espanhol, por eu ter acesso à Consejería de Educación Espanhola, há muitos anos que eu tenho esse acesso por trabalhos feitos em parceria, eu fui pra essa formação e eu quis muito ver como era feita essa inclusão social, a assistência que era dada aos alunos especiais e eu queria aplicar aqui, né. A gente não consegue fazer 100%, mas eu sempre busquei que o aluno, ele tivesse um apoio, pra mim isso é muito importante. Você falar que ah, essa escola tem inclusão social, coloca o aluno lá e não dá suporte nenhum pro professor, isso não é inclusão social. Eu sempre falo, o aluno não pode ficar isolado em sala de aula, ele tem que participar de maneira igual, ainda que ele não tenha as mesmas habilidades físicas e psicológicas pra aquele momento, pra aquele conteúdo, tem que ser feita uma adaptação pra que ele participe de maneira igual e eu espero que você tenha observado isso aqui, tenha constatado isso aqui, porque é algo que a sala de recursos aqui trabalha muito junto. Inclusive no espanhol, as duas primeiras pessoas que foram pra sala de recursos foram de língua espanhola, porque a gente tinha um número muito grande de alunos cegos na língua espanhola. Não tinha tanto quanto no inglês. No inglês tinham alguns, mas a gente mandava o material pro Centro, para o CDV pra eles transcreverem. Mas quando a gente percebeu que não tava suprindo a real necessidade do aluno, nós convidamos os professores da escola, tanto de inglês, espanhol e francês a fazerem o curso de braile e vários fizeram, inclusive traduziram livros pro braile de inglês, francês e espanhol pra que desse um suporte maior ao aluno, porque às vezes, nem sempre a professora da sala de recursos estaria à disposição, nesse caso a gente chamaria outro professor, “dá um apoio aqui, lê o que tá aqui”, por que a gente, eu mesma não consegui, eu não fiz braile e tinha que atender os alunos, então eu sempre tinha que pedir, ei pode me dar um suporte, a gente pode fazer assim. Então, quando eu fui pra coordenação do espanhol eu insisti mais nessa formação né e de dar um acompanhamento mais próximo pros alunos. Tanto que eu conheço todos os meus alunos cegos da escola porque eu sempre pergunto, “tá tudo bem? Tá funcionando? Como é que tá?” Não só os cegos, mas eu acho que a sua área, a gente tem vários outros alunos aqui com outras necessidades especiais, que também a gente busca dar o mesmo suporte

P: Eu acho que a Dalva, foi num desses cursos que ela se interessou e foi pra sala de recursos né.

S: Isso, ela e a MB, elas fizeram um excelente trabalho.

P: A MB foi pra Taguatinga?

S: Taguatinga, mas lá ela está em sala de aula. Mas a Dalva já faz muito tempo que ela está conosco, inclusive ela fez o remanejamento e já foi direto pra sala de recursos.

P: E assim, é muito importante pensar no professor também. De que forma a escola pensa na questão do professor estar preparado para essa inclusão?

S: A gente tenta buscar alguns cursos sempre que tem, a gente disponibiliza pros professores. Nós fazemos palestras trazendo pessoas da Regional, CRE aqui do Plano

Piloto pra dar palestras, como ajudar, como proceder em determinados casos. É, todo início de semestre, nós somos uma escola semestral, tem um dia reservado pra sala de recursos pra conversar. A gente conversa em grupo, o grupo inteiro sobre cada aluno, cada professor recebe os alunos com necessidades especiais que vai ter aquele semestre, o outro professor pode dizer, olha, ele funciona muito bem assim, assim, ele precisa de um pouco mais atenção nesse item. Por exemplo, da parte auditiva, ele escreve bem, ele fala bem. Olha, ele tem mais dificuldade na fala, na produção escrita, na compreensão. Então vai passando e buscando dar essa assistência. Nas provas também, nas avaliações, não gosto de falar só prova, mas nas avaliações gerais também, a sala de recursos dá um apoio grande e a direção como um todo oferece ajuda pro professor, “você tá com esse aluno, você acha que precisa de apoio em algum tema, ou em algum aspecto que, pra que o aluno produza mais, que você veja desenvolvimento e ele se sinta motivado em estar em sala. Porque se o aluno não vê um desenvolvimento pessoal ele não quer continuar no curso. Então esse suporte a gente dá pros professores.

P: Você acha que tem um número maior de desistência por parte dos alunos com deficiência ou não?

S: Não, pelo contrário tá. A gente fica super feliz com isso porque os alunos com necessidades especiais aqui, pouquíssimos desistem e a gente ouve deles, dos pais que agradecem o apoio que a escola dá, a forma como a escola trabalha com ele. Tem aluno que fala assim, eu amo essa escola, eu gosto de estar aqui nessa escola, aqui eu sou eu. Eu ouvi isso essa semana né, uma aluna, ah professora, eu amo essa escola! Que bom, eu também amo essa escola. Mas por que você ama essa escola? Porque aqui eu sou eu. Então assim, a gente busca que eles se integrem, a intenção é essa. O ano passado a gente fez o dia da inclusão social e eles fizeram as apresentações para os professores. Então pra escola, partiu deles o trabalho, né. Organizou, orientou, mas a atividade partiu deles.

P: Aqui tem alunos com deficiência auditiva.

S: Tem pouquíssimos, mas eles assistem aula normalmente sem usar a libras.

P: O outro Centro de Línguas que trabalha com libras.

S: Trabalha mais com Libras. Quando chegaram aqui umas alunas que vieram até transferidas eu expliquei, eu atendi pessoalmente a mãe e filha, expliquei que não teria um professor de libras, ela disse que a filha, desde que se sentasse em uma posição favorável acompanharia as aulas e tem acompanhado.

P: Mas se pedir pra Secretaria eles não têm que fornecer um professor de Libras?

S: Esse tem eu não posso te afirmar. Primeiro tem que ter professor de inglês especializado em Libras. Inclusive o CEDV que é o centro de ensino deles já encaminha pra cá, o diretor tem um acompanhamento muito bom, ele vem sempre aqui na escola, tá. Eles (alunos cegos e surdos) não entram, inclusive, no sistema de sorteio. Porque a escola lá não estava cadastrada, não sei se agora tá diferente, até o início do ano não, então tanto a professora da sala de recursos quanto o diretor de lá vêm conversar conosco sobre essas necessidades dos alunos ingressarem nos Centros de Línguas. Então, de vez em quando ele vem aqui, pelo menos duas vezes por semestre, ele é presente. Ele pergunta se tá tendo algum problema, se tá tudo funcionando bem.

P: Aqui tem um projeto que eu me interessei, quem me explicou foi a Dalva, que é o projeto Ombro amigo. Essa questão do aluno auxiliar, levar os alunos. Quando eu perguntei pros alunos participantes da pesquisa sobre o curso, tanto da Karen quanto da Beatriz, eles falaram que não conheciam o projeto, nunca tinham ouvido falar.

S: É porque eles não conhecem como estruturado, mas a gente conversa com eles e explica como funciona, mas talvez a gente nunca tenha falado, isso é um projeto.

P: Mas pra eles se voluntariarem, talvez se fosse estruturado.

S: O projeto tá todo estruturado, escrito. E às vezes você conversa com ele, explica que é um projeto e eles começam a fazer o projeto, a levar o aluno, a trazer, e esquece que é um projeto, mas eles são esclarecidos sim, tanto que é dessa forma que a gente registra os voluntários. Às vezes até nós fazemos isso. Outro dia o PK levou um aluno na parada, eu já levei duas senhoras à parada. Uma é a maria GT, ela fez inglês, agora tá no espanhol. Houve um desencontro e ela falou, eu tô sozinha, e eu falei, eu te levo na parada. Então existe projeto, quanto tem alunos do projeto é ótimo, mas se for necessário a gente faz isso também, o aluno não fica desamparado dentro da área da escola ou nas proximidades.

P: Sim, na sala da Karen tem a Sarah, ela sempre leva o Pierre na parada né. Mas aí é como você falou, a professora comentou sobre o projeto e na entrevista a Sarah me falou, eu faço parte de um projeto e eu nem sabia.

S: A gente diz que tem o projeto e pergunta, quem quer se voluntariar. Eles se voluntariam e no final do semestre a gente entrega o certificado. Mas pra eles virou rotina, eles não relacionam muito o fazer deles com um participar de um projeto.

P: Sim, já é um processo natural de pessoas que têm empatia com o outro.

S: É natural e também porque vê que a escola está promovendo. Porque a gente faz no início do ano, né. A gente reúne e conversa com os alunos sobre os alunos especiais, com necessidade de apoio. Às vezes a gente tem aluno com necessidade que movimenta muito a sala, a orientadora entra pra explicar, olha, vai precisar de determinadas técnicas, do apoio de vocês pra ajudar esse colega, porque assim, assim. Então a gente fala no primeiro dia eles já entram no ritmo e esquecem que tem o projeto. Mas é legal o que você tá falando, eu vou tentar que a gente observe mais pra isso, pra esclarecer melhor pra eles o que que é o projeto. E também, a gente esclarece mais o projeto pro professor. Olha, tem isso, a gente precisa disso, se ninguém da sua sala se voluntariar você precisa avisar pra que a gente recorra a outro. Porque é voluntário, se ninguém da sala quer, a gente não pode obrigar. A gente tenta fazer uma conscientização do aluno. Mas como acontece sempre da sala ter até o contrário, ter dois, três que querem ser voluntários, a gente não precisa chamar de outra turma, mas todo professor é esclarecido quanto a isso, no final, no início de cada bimestre P: É até bom mesmo, você falou de ter mais de um, porque às vezes aquele aluno falta né.

S: Tanto que você... é... tinha turma que tinha dois, três. A gente tinha que fazer escala. Foi daí que veio o projeto. Percebeu o que eles estavam fazendo, a gente foi incentivando, transformando num projeto. Eles falavam assim, hoje fulano não veio. Então, o eu não viria, já mandava um WattsApp, eu não vou, tenho que pegar fulano na parada. Fica mais organizado quando tem mais de um com necessidade especial na sala.

P: As professoras pensam muito diferente. A Karen e a Beatriz. Por exemplo, quantidade de alunos em uma sala com alunos com deficiência visual, cegos. Você acha que teria a necessidade de ter menos alunos? Porque tanto a sala da Beatriz quanto a da Karen tem muitos alunos, então eu perguntei sobre as dificuldades e a Beatriz falou que não, que a sala não precisava ter menos alunos por causa do Ian, e a Karen já falou que sim, que poderia ajudar, porque ele precisa às vezes de uma... por mais que ela tenha que desenvolver a sua aula naturalmente, você acaba não dando atenção pra ele, porque a sala demanda muita atenção, a sala numerosa com adolescentes né. Aí assim, o que você acha?

S: Eu não sei se você chegou a pesquisar, mas não tem diminuição de alunos em Centros de Línguas para alunos especiais.

P: Especificamente em Centros de Línguas não. Tem na regular (escola).

S: Porque tem um número grande de alunos. No máximo a gente coloca 17. Às vezes pode acontecer de ter 18 porque tem poucas turmas daquele nível.

P: Porque o Centro de Línguas tem que ter menos alunos, porque como que o aluno vai aprender a falar né?

S: É pra ter no mínimo 14 e no máximo 18. Mas se eu não excedo 2 alunos na sala da Karen, são dois alunos que vão ficar fora no semestre, porque às vezes só tem aquele nível. Por exemplo, é a única turma da manhã de E2. Olha a sala da Karen, olhei hoje, é oficial. A sala da Karen do E2, tem 16 alunos, não tem 20. Então é isso que eu te falo, por isso a gente matricula 20, porque eles pedem pra transferir pra outro horário, mas o semestre praticamente todo dela foi com 16 alunos. Mas o semestre praticamente todo dela foi com 16 alunos. Qual é o seu horário com a Beatriz?

P: Primeiro horário da tarde, 1D.

S: Tem 17 alunos tá. Não tem mais que 17.

P: Ainda chegou uma essa semana.

S: Eu sei, você pegou a primeira listagem, aí a primeira listagem vem sempre muito cheia porque a transferência só é no mês de março.

P: Mas não foi pela listagem, contei pelas apresentações dos alunos.

S: Foi passado ontem esses valores aqui tá. Então assim, pode acontecer sim, não vou dizer que não aconteça, mas de inglês 20 não, porque a sala só cabem 18 cadeiras, mas o de espanhol chega a até 21, mas tem turmas delas com pouquinhos alunos sabe, com 13, com 15.

P: Mas aí é porque o nível está mais alto né.

S: Não, é pelo número de turmas do nível. Eu tenho que selecionar assim.

P: Não existe nenhum documento que respalde um aluno cego para que ele estude em uma sala com menos alunos.

S: Não, que eu saiba não. Pode existir e eu desconheça.

P: E para outros tipos de deficiências também, né, por exemplo, aluno autista.

S: Aqui eu tenho tentado colocar 15 alunos, 16, tá. E às vezes p que acontece, os pais não comunicam, o aluno tá naquele horário, só depois o pai chega com laudo. Aí não tem jeito. O pai fala, eu pus nesse horário, eu escolhi esse horário porque ele tem atendimento em outros horários, fora da escola, então eu não aceito a mudança. E nós não podemos mudar o horário do aluno sem a autorização dos pais. Mas assim, eu tenho tentado, tem caso de autistas que são mais agitados, eu tenho tentado fechar com 15, 16, não chegar a 17.

P: Entendi.

S: A maioria dos autistas que estavam no inglês, eu fechei todas as turmas com 15, porque tinha turma de ter dois. Porque o pai não aceitava outro horário, não só por não aceitar, porque o filho tem acompanhamento em outras áreas, então tinha que ficar naquele horário.

P: Sim.

S: Esse acompanhar do aluno com necessidade especial às vezes é difícil, se você não entender, não conhecer, não é questão de entender, conhecer toda a dinâmica da escola, porque às eu falo, olha pai, esse horário ficaria melhor para o seu filho. Não, porque ele já tem acompanhamento com psicólogo, faz natação, porque ele precisa fazer pra controlar um pouquinho mais. Então o pai precisa atender mais a demanda dele. E se eu quero que haja inclusão social e educativa, eu também tenho que adaptar um pouco da escola ao aluno, não é só, pra escola é melhor assim, não. É melhor pra escola, eu tenho que buscar o que é melhor pros dois. Pra ele ter um atendimento adequado e melhor pro aluno pra que ele permaneça na escola, para que não haja desistência.

P: Sim.

S: Porque também a gente tem que organizar. Eu quero que ele permaneça. O que eu sempre falo pros pais, nós queremos o seu filho aqui, não vejo escola sem alunos e também não vejo escola sem alunos com necessidade especial porque não é realidade pra gente. Tem árias crianças com necessidades especiais e elas têm o direito a ter acesso à educação, de todas as formas: da escola de música, da escola parque, aqui nos Centros de Línguas, eu sou uma que bato o pé muito sobre isso. Porque eu acho que se você, é... tirar o aluno desse ambiente a inclusão não é real. Então não adianta a gente usar expressões bonitas se na prática a gente não faz isso acontecer. Aqui a gente tem buscado, a gente tem dificuldade, não vou dizer que é perfeito não, você está acompanhando, sabe que não é, mas a gente busca ao máximo fazer com que essa inclusão aconteça, seja real. E a gente tem muitos depoimentos de que a filha evoluiu depois que veio pra cá, não só em língua estrangeira, mas como um todo, ela se desenvolveu, a lidar, a estar, a trabalhar com os companheiros, a ouvir os professores, então assim, e eu achei isso muito importante. Eu falei com um pai e ele ficou assim, meio chateado com a situação do filho dele, e ele disse, muito obrigado professora, mais do que ensinando inglês, vocês estão educando meu filho. Porque isso tem que ser parceria, a escola e família. Eu não acredito no pai que despeja o aluno escola e fuja das responsabilidades, mas também não acredito na escola

que não acompanha o que acontece com os alunos, que não tem a preocupação de que a formação do aluno em seu todo, que a escola pode ajudar, não que a escola tem obrigação no todo, mas que pode trabalhar junto com os pais pro desenvolvimento do aluno, não só acadêmico, mas de caráter, de formação de personalidade. Então, isso é algo muito pessoal da gestão aqui de estar sempre acompanhando isso. Eu fiquei 10 anos certinho como coordenadora de espanhol. Eu queria fazer uma formação no curso de espanhol com os professores. O que é trabalhar a língua espanhola, qual a importância disso na vida do aluno, mostrar pra ele o significado disso. Vai fazer 6 anos que eu tô de vice-diretora, então, eu gosto da parte administrativa, aonde eu posso dar esse suporte para os professores. Administrativo e pedagógico que eu acho muito importante. Você tá aqui, você vê que os professores gostam de trabalhar aqui e eles falam, já trabalhamos em outros lugares e não tínhamos esse suporte. Pra gente também é difícil, a gente sabe que tem muito a fazer, porque nem a própria secretaria oferece esse curso, esse aperfeiçoamento dos professores, essa formação continuada nessas áreas, né. Então, se os professores têm é porque a gente corre aqui, corre ali, de palestra, a gente participou junto com a OAB de uma outra formação, de um outro aperfeiçoamento. Então assim, eu tento buscar o máximo um curso, eu falo, gente, vamos nos inscrever, eu me inscrevo. Porque se não podem todos e eu vou com outro, a gente forma um grupo e repassa. Até nesse dia da OAB eles, a senhora é de onde? E eu, do CIL 02 (risos). Então assim, era uma palestra sobre inclusão social na forma legal, da lei e eu fui participar, a Dalva também foi. A professora de recursos aqui apresentou um trabalho. A UnB estava presente, a OAB. Então assim, por que uma escola está participando de um momento que fala de lei, de legalidade? Porque a gente tem que conhecer o que é o direito do aluno, pra que a gente possa trabalhar respeitando o direito dele, né. E também nos respaldar, porque o professor tem que se respaldar legalmente. Se eu desconheço as leis, que suporte eu vou dar? Então assim, é uma preocupação nossa. E é algo particular meu assim, tem que ser acolhido. Não é só acolher por acolher, trazer pra escola. Trazer pra escola e fazer com que ele se sinta acolhido ao ponto de ele perceber que ele pode interagir e ele pode ter o mesmo desenvolvimento. Ainda com as necessidades deles respeitadas.

P: Sobre a distribuição no início do semestre, os professores não sabem sobre os alunos. Mas vocês têm o cuidado, por exemplo de não colocarem vários alunos com deficiência na mesma turma.

S: Tem. O professor não é comunicado antes exatamente pra que não haja, não que isso vá acontecer, mas é algo que eu me preocupo. Escolher determinada turma porque fica aquele preconceito de turma que dá mais trabalho. Os professores não sabem, mas eu fico por conta disso. Na secretaria quando o pai chega pra matricular a gente pergunta, o seu filho tem necessidade especial? Porque a gente precisa saber pra apoiá-lo. Os pais aqui são tranquilos porque a gente aborda de maneira bem... delicada. Quando ele fala pra mim "tem", aí, qual é o horário que ele vai estudar, por exemplo, terça e quinta 9:20h, bloqueio até uma turma de no máximo 16 alunos. E assim, você vê que não tem muitos na mesma sala porque dificultaria pro professor. O que aconteceu esse semestre foi algo atípico, que eram vários alunos autistas pra mesma professora. Uma professora teve seis autistas, mas em turmas diferentes. Eu perguntei pra ela como é que a gente poderia trabalhar, a gente teve um suporte muito bom, a gente fez várias reuniões com os pais, com a regional presente também, com a sala de recursos, a gente teve uma surpresa maravilhosa, tá. Teve aluno autista que foi nivelado e saltou o semestre. Depois que passou o semestre. Então assim, eu tô falando dos autistas porque chegou um grande número de autistas não esperado. Mas a gente tem alunos com outras necessidades especiais, DEPAAC, a gente

teve um com uma síndrome eu não conhecia, a síndrome de Willians, tá. Então a gente teve que aprender a lidar, trabalhar com esse aluno. Então não, os professores não são comunicados antes, mas a gente tem a preocupação de, se possível, evitar que tenha mais de um aluno na sala pra não prejudicar o andamento das aulas. Eu falo prejudicar porque o aluno precisa de uma atenção maior. Se tem dois, três na turma, como que o professor vai fazer? Ele nem foi preparado pra isso. E eu sempre falo pro professor, já que ele não foi orientado... Tem pai que não gosta de falar, então a gente chama o professor e fala em particular, te pai que se recusa a trazer o laudo, mesmo a gente pedindo porque percebe a necessidade do aluno, o pai se recusa, não quer que o aluno seja atendido na sala de recursos. Então assim, tem várias situações que a gente enfrenta na escola, a gente tem que saber trabalhar pra manter o aluno e mais do que manter, que ele se sinta acolhido, que ele realmente adquira conhecimento no que ele veio, na linha que ele veio buscar.

P: Tem mais alguma coisa que você queira falar?

S: Não, agora eu quero falar pra você. Eu acho super importante que haja pesquisas nessa área. Eu conversei outro dia com a doutora MNM, ela tem dois filhos aqui, um no espanhol e outro no inglês, a gente tem um contato muito próximo e ela me perguntou como você faz pra trabalhar com os alunos autistas? Qual é o encaminhamento? O encaminhamento que Deus colocar no meu coração, porque a gente não tem esse apoio para os professores do Centro de Línguas, uma formação nessa área. Então assim a gente tem que ir lidando no dia a dia e perceber, observar, o que que funciona melhor e o que que não funciona. E aí eu tava até conversando com ela né, e ela falou, vocês são corajosas. A gente tem que ser dentro da educação, a gente tem que ter essa coragem de observar o que a gente não conhece e ver como trabalhar, não tem outra saída. Então assim, eu acho muito importante e eu falo muito que a universidade não pode estar longe das escolas. Conheço o vice-reitor da UnB e a gente já fez vários trabalhos em parceria, o professor JH, a MNM, há mais de 10 anos que eu bato nessa tecla, a universidade não pode estar longe das escolas. (Ótima reflexão, inclusive sobre a secretaria de Educação liberar os professores para fazer pesquisas que sejam relevantes para os contextos das escolas públicas do DF). Gente, a educação básica, a gente tem que ir até as escolas, tem que conhecer as necessidades dos alunos, as necessidades dos professores. Tem que formar pesquisadores nessa área. A gente tinha um professor que trabalhou com a gente até três anos atrás, o professor Alex, que tá fazendo doutorado também e a pesquisa dele é sobre o espectro autista. Ele já esteve aqui terminando o mestrado, conversou com a gente. A gente fez um momento de formação, para que ele nos orientasse melhor a observar os casos, como encaminhar em determinadas situações. Então assim, eu como direção tento buscar ao máximo de apoio para professores e pros alunos, mas a gente não tem muito, tá, no sentido de formação não. Então eu fico super feliz que você esteja fazendo essa pesquisa nessa área, que você perceba a necessidade de apoiar os alunos com necessidades especiais dentro de uma escola de língua estrangeira.

Entrevista com a professora Keila Cil Gama

P: O que você entende por inclusão escolar da pessoa com deficiência?

K: Dar a possibilidade de um aluno com deficiência né, algo bem específico dele estar incluído né, fazer parte do contexto escolar, poder aprender mesmo com a dificuldade dele e a gente ver progresso, isso é inclusão de fato.

P: E por exemplo, a inclusão do aluno surdo no centro de línguas, você acha que ela é possível, da forma que estava acontecendo é positiva quando a Heloísa estava na sala.

K: Com a intérprete houve uma grande mudança, até o interesse da aluna mesmo, ir à aula, participar, fazer as atividades, eu estava gostando, apesar de assim, me sentir despreparada às vezes, porque querendo ou não é muito oralidade toda língua estrangeira. Mas eu sentia, assim, que ela participava, até em relação, assim, aos outros alunos, eu a sentia, assim, dentro, participava mesmo. As aulas que a gente perdeu a intérprete passaram a ser assim, ruins. Eu senti. Eu senti desinteresse dela, eu me sentia mal por não saber como, como lidar, porque a intérprete tá ali interpretando, mas ela também te dá dicas, te orienta. Oh, faz assim, você pode avaliar dessa e dessa forma, então eu me sentia mais segura como profissional pra atuar com a Heloísa, né. No caso, com a nossa aluna surda. Depois que ela saiu (a intérprete) realmente ficou difícil. Isso me doía muito porque é aquela barreira que existe que a gente tava tentando transpor e que não aconteceu, infelizmente. Se a gente tiver um intérprete, um trabalho assim bom, que nem o que estava sendo realizado aqui na escola eu acredito que sim, é possível a inclusão do aluno surdo, mas sem o interprete é muito difícil. A não ser que assim, o professor domine a... a libras né, mas se o professor não dominar é muito difícil, muito difícil mesmo. É língua estrangeira, então eu tenho que prezar pela oralidade. Ainda mais o nível dela que tava no intermediário, então os meninos, querendo ou não, a gente precisa desenvolver a fala bastante deles. Estuda gramática? Estuda. Estuda a parte mais estrutural? Estuda. Mas muitas vezes pra iniciar um conteúdo a gente vai primeiro trabalhar a questão de vocabulário e muitas vezes a gente trabalharia mais oralmente, que aí eu passei assim, tive que fazer adaptações das minhas aulas, né, escrever mais no quadro e tudo, mas assim, até esse ponto, tranquilo, ela conseguia alcançar a aprendizagem, pra mim tava ótimo, mas sem a intérprete ficou muito difícil, muito difícil.

P: Sim. Você acha que seria, por exemplo, mais proveitoso, produtivo se tivesse uma sala de aula específica no Centro de línguas só para surdos e que o professor dominasse a libras e a língua estrangeira que estivesse ensinando?

K: mas aí foge da proposta de inclusão né? Pra mim foge da proposta de inclusão de ter contato com outros alunos pra até, assim despertar nos outros alunos o interesse de aprender libras. Eu acho que assim, eu não gostaria. Claro que eu acho eu mesma deveria saber, até mesmo atuar melhor, mas separar, tipo, colocar uma sala exclusiva de surdos para espanhol, para inglês, não. E não acho uma ideia interessante.

P: Mas seria interessante se os professores, esses alunos surdos tivessem professores que falasse o português, a libras e a língua estrangeira?

K: Sim. Pelo menos o básico, saber algumas coisas básicas.

P: É importante ter o intérprete.

K: Sim é importante ter o intérprete dentro de sala porque senão você vai acabar dando aula só pra um aluno e essa não é a intenção da inclusão também. Eu acho que é tipo ele ali fazer parte do todo, ser respeitado na diferença que ele tem. Então, eu acho assim que o professor deveria saber, tem coisa muito (...) (inaudível) de chamar atenção, saber como chamar atenção, não deixar esse papel pro intérprete né? Acho que isso a gente deveria fazer e eu não faço porque eu não sei. Mas eu acredito que é importante a figura do intérprete, mas também é importante que o professor tenha algum conhecimento de libras sim.

P: Você já fez algum curso, tem alguma preparação pra inclusão? Alguma coisa relacionada à inclusão?

K: Já fiz. Já fiz alguns cursos à distância e quando eu tava na faculdade eu fiz uma matéria, uma disciplina né, sobre o educando com necessidades especiais. E foi bem legal, teve vários... foi durante o verão, teve vários, assim, depoimentos de alunos com vários alunos com deficiência, surdo, cego, com deficiência física. Eu acho assim que me sensibilizou bastante, assim, é uma área muito interessante que, querendo ou não, nós estamos muito atrasados ainda. Eu vejo uma inclusão muito de fachada. Eu vejo uma inclusão meio que de fachada. Mas o meu contato foi esse, cursos à distância e esse curso na época da graduação, essa disciplina.

P: Sim. Você acha que seria interessante ter um curso de libras nos Centros de línguas?

K: Sim, sim.

P: Incentivaria?

K: Sim, porque eu acho que os próprios alunos que têm contato com aquela aluna que é surda, eles vão ver a necessidade e vão procurar, vão ser as primeiras pessoas que vão procurar. E nós mesmos, professores. Olha, eu tenho um aluno, e aí? Eu preciso me comunicar, porque a gente trabalha, sobretudo com comunicação. Como é que tô trabalhando algo que tipo, que eu tô tendo uma barreira dentro da sala de aula? Comunicação, eu acredito. A gente tem aqui perto, no Novo Gama, tem, ou tinha pelo menos. Parece que tinha uma busca muito grande porque hoje tem essa necessidade. Porque eu acho assim, que até questão curricular é um diferencial no mundo que hoje, ah! inclusão, inclusão, inclusão, ainda mais com o nosso novo presidente que assim, tem uma mulher que trabalha com isso, tem uma esposa que trabalha com isso, eu acredito que é uma área que vai se expandir muito.

P: Sim.

K: Né?

P: Tomara! (Risos) Sobre a aprendizagem, a Heloísa, você acha que mesmo com a intérprete, ela tem uma aprendizagem igual, ela aprende igual aos outros alunos, falta algo?

K: Sim, porque a estrutura da língua é diferente. Como ela não vai flexionar um verbo como nós ouvintes fazemos né. Então assim, era mais questão de vocabulário que a gente tentava trabalhar com ela, questão de entender. Eu via que ela tinha dificuldade, tanto que

no teste, porque ela não chegou a fazer a prova, ela só fez o teste, aí eu esqueci de apagar o que era pra completar e tava lá já e ela colocou o outro. Então eu vejo que tem uma limitação em entender, se você tá falando do indicativo, do subjuntivo, por essa questão de ser uma língua diferente, com uma estrutura diferente. Mas assim, com relação ao vocabulário eu via o esforço dela de sentar com a intérprete, de estudar. Desde o semestre passado eu venho acompanhando ela né, mesmo ela não sendo minha aluna eu via o interesse dela. Tanto que ela fez a apresentação de uma música com a língua de sinais da Espanha. Então, assim eu vejo que ela tinha interesse de aprender alguma coisa, de estar aqui. Mas sem a intérprete desanimou, tipo ela demorou muito a voltar, ficou na sala de aula um tempo, trancou, demorou a voltar e eu acho que com a vinda da intérprete pra cá ela animou bastante, tanto que ela chegou a fazer o outro semestre, claro que o fato dela tá no Ensino Médio, no primeiro ano, pesou, acredito que tenha pesado porque são muitas disciplinas, escola nova, são trabalhos, ela querendo ou não, é muito diferente também. Então muitas vezes ela faltava porque tinha que fazer o trabalho na outra escola ou tinha que ir pra sala de recursos da outra escola, mas assim eu sinto um pouco de, uma falta de alguma coisa, mas acho que é muito por conta disso, porque a língua dela é uma língua diferente. Nossa! Entendeu, não tem como cobrar dela que ela pense como qualquer outro aluno meu que tipo, que fala o português desde que nasceu, que entende as estruturas, mesmo que não saiba. Muitas vezes fala, ah, é tal passado, mas ele entende a estrutura, ele sabe usar e eu não posso cobrar isso dela, não é a mesma coisa. Eu tenho essa consciência de que não é a mesma coisa e que existem essas lacunas. Então assim, algo que me chocou muito, eu trabalhei, eu cheguei a trabalhar no XY, que é a atual escola dela, por dois meses, então eu tive contato com alguns alunos surdos, em 2015 e lá eu cheguei a ter contato com a redação de um desses alunos. Assim, é muito triste porque você vê que é tipo um aluno tipo de quarta série, agora é quinto ano né, de quarta série, com muitos erros. Então você vê na verdade que assim que existe um grande problema, na verdade com o ensino do português pra que ele possa chegar numa língua estrangeira, se ele nem conseguiu a aprender ainda o português, uma segunda língua. A gente tá falando do espanhol que na verdade é uma quarta língua porque eles passam pelo inglês primeiro na escola, depois vem o espanhol que seria uma quarta língua. Então assim, é muito complicado, eu acho que na verdade o problema, o que falta, é o déficit que já vem do português, já vem da aprendizagem da segunda língua. É bem complicado. Aí a gente chega aqui e se depara com, é muito novo pra gente de Centro de línguas o ensino de língua estrangeira pra aluno surdos né. Talvez seja mais fácil o ensino pra um DI, TDAH, pra um outro tipo de aluno, mas assim pro surdo é difícil porque não fala, porque não ouve, é um pouco difícil.

P: Porque precisa se comunicar né.

K: Sim.

P: E quando a intérprete tava na sala tinha algum aluno que tinha o interesse de conversar com a Heloísa utilizando a intérprete? Ou a Heloísa já utilizou a intérprete pra conversar com alguém?

K: Que eu me lembre não, mas eu sentia que tipo os meninos queriam conversar com ela, né, eu sentia isso que eles tentavam de alguma forma. Tem uma aluna que estuda com ela na escola, a Bela e eu sentia que ela sabia alguma coisa. Um dia ela fez algum gesto que

a intérprete não tava no dia, inclusive era até em grupo e eles ficaram morrendo de rir e eu falei, o que que vocês tão falando? E eles não quiseram falar, provavelmente era alguma coisa que eu não podia saber. Mas assim, eles tinham uma comunicação, mas eu ainda achava que ela era um pouco isolada. Mas eu acreditava, né, que com o desenrolar do semestre eles iriam ter, tipo, ter mais interesse pra aprender mais alguma coisa. Porque na verdade ela era nova nessa turma né, porque ela acabou reprovando o semestre anterior, então os alunos que acompanhavam elas seguiram, então ela entrou numa turma nova. Ainda tem essa questão de uma turma nova né. Mas eu sentia que eles assim, tinham interesse de conversar com ela, de aprender alguma coisa, mas eu não lembro deles terem usado a intérprete pra isso.

P: Sobre você se sentir preparada, você gostaria de falar mais alguma coisa.

K: Sim, eu não me sinto preparada não só pra alunos surdos, no caso, eu acho que pra alunos com deficiência no geral. Acho que minha formação, eu não tenho muito tempo de formada, eu terminei em 2012 a primeira graduação e terminei em 2015 a segunda. Primeiro eu me formei em Letras Espanhol, depois em Letras Português. Eu acho que nos cursos, porque já teve algumas mudanças, mas eu acho que nos cursos não abordava muito essa questão de que nós vamos encontrar uma sala de aula muito diversa e eu vejo quando a gente chega, aqui, assim, agora que eu estou sentindo mais, porque nós temos recebido mais alunos é, dentro da inclusão. Mas eu não me sinto totalmente preparada. Olha, o aluno surdo você tem que tipo, agora você vai lidar assim, assim, assim. As dicas que eu tive, na verdade, foram com a intérprete né, com a Cíntia e com os outros alunos que têm TDAH, esses outros transtornos, essas outras deficiências, no início quem me ajudou muito foi a orientadora da escola. Eu tive algumas dicas com a professora da sala de recursos, mas a sala de recursos não tem funcionado ainda plenamente aqui na escola por diversos fatores pessoais, assim, enfim, eu não me sinto preparada, tipo eu tenho um aluno, ah, será que eu tô fazendo da melhor forma? Será que tá correto? Muitas vezes nessa sala, eu tive até um aluno TDAH que eu acredito que não seja só TDAH por conta de algumas limitações, e eu tive que adaptar as avaliações. Mas mesmo assim. Eu não sei, eu não me sinto 100% segura. Compartilho com meus colegas, compartilho com meus colegas que, ah, o que vocês acham? Dessa forma tá bom? Eu sempre tento ouvir a opinião dos colegas. Aí eu até compartilho com os colegas, né, perguntando esse negócio de opinião, que que você acha? Você acha que tá bom? Os professores que já tinham sido professores dele anteriormente. Mas assim, eu vejo que na verdade é um teste, a gente fica tentando, ah, tipo, vamos fazer assim, e essa questão, vamos aumentar. São testes, mas eu não me sinto 100% preparada.

P: A escola faz algum tipo de preparação de professor para a inclusão a partir desse novo cenário de diversidade que a gente vê? Tem palestras, tem cursos, tem direcionamento que você procure isso? Teve alguma coisa nesse sentido?

K: Tem as quintas-feiras para cursos, só que é livre, não é direcionado para a inclusão. A EAPE até oferece, só que é longe, muitas vezes a gente tá dando aula no turno vespertino, é super contramão sair da Santa Maria, do Gama e ir pro Plano e voltar. Então eu acho assim, não me incentiva tanto, sabe, mesmo sabendo que é uma realidade que nós temos, mas se a gente procurar apoio eles dão. Mas apesar que nessa questão da intérprete, eu cheguei a procurar apoio e tudo, já foi falado que seria muito difícil vir outro intérprete

pro lugar. A gente fica chateada né, porque a gente tá querendo fazer um trabalho bom, tá querendo fazer algo e assim, muitas vezes a burocracia, ela tipo te para. Eu acho que na verdade a escola deveria tipo, assim é, incentivar mais o professor, assim, ter palestras, até na semana pedagógica mesmo, não teve nada esse ano em relação a isso e em outros anos a gente teve. Nós temos uma professora que é mestre nessa área, então assim, ela é até uma das pessoas que me ajuda, eu pergunto, eu pergunto ela fala, não, faz assim e assim, assim. Mas assim, nós temos uma profissional que poderia tipo, estar ajudando todo mundo, pra uma palestra, pra alguma coisa, mas não teve uma oportunidade ainda. E ela já falou, eu até já me ofereci pra fazer e até agora nada. Eu vou falar de novo então! Eu vou falar por você! (risos)

P: Eu vi que você adaptava inclusive as atividades. Isso foi orientação da intérprete?

K: Ela chegou a orientar, mas como eu já tinha trabalhado com aluno, na verdade, os dois alunos com baixa visão, tudo eu sabia que tinha que adaptar, então assim, tudo que eu iria escrever no quadro, primeiro eu sempre tive que tipo passar pra, né, digitar e passar pra uma fonte maior. Então com a Heloísa eu também tinha que fazer adaptações, algo que ela conseguisse participar. Eu sempre pensei muito nisso, ah, o que que eu vou fazer com a Heloísa? Às vezes eu chegava em casa, como eu tava dando aula a noite né, eu chegava em casa, tipo dez horas e pensava, o que que eu vou preparar pra amanhã o que que eu ia fazer porque eu queria que ela se sentisse bem, eu queria eu ela tivesse tipo aqui incluída, sentindo que tava aprendo alguma coisa, fazendo parte da aula.

P: E sobre a sua experiência com ela, como você pode avaliar.

K: Eu acho que foi positiva né, pena que não pôde ter continuidade, eu gostaria que tivesse sido pelo menos o semestre inteiro sabe, pra motivá-la a continuar e mostrar pra ela que ela é capaz, porque infelizmente a gente ainda tem muitos professores que acham que tipo, que não entendem a especificidade dela e a gente teve embates por conta disso, de querer reprovar, ah, ela não sabe nada, ela não vai saber! É diferente! Eu não tenho como cobrar gramática dela, ela é surda, ela não sabe a gramática do português, como que ela vai saber do espanhol? É a quarta língua! Então, assim, eu acho que foi positiva, mas eu queria ter continuado sabe, pra poder mostrar pros outros professores, compartilhar, olha, dá certo, vamos trabalhar assim, a gente tem um apoio aqui, a gente tem um intérprete pra ajudar a gente, tipo, vamos incluir, vamos trazer mais alunos pra cá. Eu sei que muitos têm medo, sabe, e eu acho que não tem que ser assim. Meu filho pode nascer surdo, sei lá, eu posso, pode acontecer alguma coisa e eu ficar surda, a gente sabe que têm doenças que deixam ficar surdo, e aí? A pessoa ficou surda, ela é condenada tipo a viver isolada? A não ter as mesmas oportunidades que os outros? Ah, mas eu acho que foi positivo, eu queria ter assim, finalizado o semestre. Fiquei triste. A irmã dela veio me falar no dia que ela falou, não professora, ela vai trancar. Mas eu esperava, porque sem a intérprete e sem a perspectiva de chegar uma intérprete também.

P: Ela ainda veio algumas aulas e quando viu que não teria intérprete ...

K: Teve uma aula até que eu tentei que ela participasse né, ela tava sem intérprete e eu tentei com gestos e fiquei assim no vazio e em outras aulas que tinha a intérprete ela participava. Esse dia eu acho que foi o pior pra mim, eu tentei que ela participasse e eu não tive resposta (talvez o pior dia pra ela também)

Cíntia intérprete de libras Cil Gama

P: Há quanto tempo você trabalha com libras?

C: Desde 2006.

P: Bastante tempo né. Por que você se interessou?

C: Porque em 2003 eu fui pra uma escola e o governo resolveu jogar um monte de surdo na escola. Ninguém sabia libras e eu dava aula de língua portuguesa e eu fiquei assustada. Gente, como é que eu vou dar aula pra esses meninos? Aí eu comecei a adaptar a minha aula sem saber nada de libras, mas eu já adaptava, eu fazia cartaz, eu tinha um monte de cartazes pra eu conseguir ter tempo pra dar atenção pro surdo. Então já levava tudo pronto, quando eu chegava lá na sala eu colava e eu ia só explicar pra eu poder ter um pouco de tempo mais pra eu lidar com os surdos. Aí daí surgiu o interesse de estudar libras. Gente, eu preciso pelo menos conhecer essa língua! Como é que eu vou dar aula pra tantos alunos sem conhecer a língua? Aí eu comecei a estudar e gostei, me identifiquei e tô até hoje.

P: Que bom! Lá no Centro de línguas, quando te convidaram o que você achou de trabalhar com espanhol?

C: Olha, na verdade eu não fui convidada, abriu a carência no remanejamento e eu tinha o interesse da... diminuir o ritmo de trabalho porque eu tenho um problema no braço esquerdo aí eu fui analisar e eu ia realmente diminuir o ritmo porque centro de línguas o número de surdos é menor. Eu entrei no remanejamento e fui. Quando eu cheguei lá, pra mim era novidade, mas eu gosto de desafio só que a escola em si não tem interesse em investir no ensino especial, lá eles não têm nenhum interesse nos alunos especiais né, eles impõem barreiras em qualquer coisa, coisas mínimas, você tem que trabalhar por amor, porque apoio você não tem nenhum. Mas é muito, eu gostei muito, o espanhol pra mim, e não tive dificuldade porque eu entendo um pouco de ouvir. Eu não sei falar, mas eu entendo e você traduz pro surdo no contexto, você não precisa traduzir palavra por palavra. Você ouve o contexto e explica pra ele, então pra mim era tranquilo.

P: Qual é a diferença que você achou, talvez a dificuldade de trabalhar em centro de línguas como intérprete e com outras disciplinas.

C: Pra mim não teve diferença nenhuma, porque aqui nós temos todas as disciplinas, inclusive inglês e espanhol também, então pra mim não foi novidade, eu já estava acostumada com o ritmo, então, a única diferença era que lá era só duas línguas, inglês e espanhol, mas diferença como intérprete não teve nenhuma. Porque os professores, inclusive os professores de lá já trabalharam aqui e eu já tive a oportunidade de interpretar um ano a aula dela, então eu já conhecia a Keila, por exemplo, ela já trabalhou aqui, eu já trabalhei com ela e na turma nós tínhamos cinco surdos quando a Keila trabalhou aqui. Então nós fizemos um trabalho legal, ela trabalha bem a inclusão, a Keila tem muito... muita habilidade pra lidar com surdo, então a gente já havia desenvolvido um trabalho antes. A Denise também já trabalhou aqui, eu já interpretei a aula dela. Então, assim pra mim não teve diferença. A única diferença que teve aqui do XY para o Cil é o número de alunos que lá é bem menor, mas diferença não teve muita não.

P: Entendi. E você é também professora de libras para alunos surdos.

C: Não, professora de libras não.

P: De português.

C: De português e de inglês. Posso dar aula nas duas, eu tenho habilitação pra português e pra inglês.

P: Então você ensina português pro surdo também.

C: É.

P: Como é a realidade do ensino do português pro surdo aqui?

C Bem, aqui a gente tem o projeto de L2, no horário da aula o aluno sai de sala e vai assistir aula comigo. Então ele... funciona muito bem, porque a matéria é mesma, a disciplina é a mesma, só tem a metodologia diferenciada, aí eu adapto o material. A aula que ele vê na sala, a professora não tem conhecimento de língua de sinais, então ela dá aula pra ouvintes, metodologia de ouvinte, e eu uso metodologia de segunda língua com eles pra ensinar português.

P: Às vezes o aluno começa a ver o português só quando vem pra escola e acaba ficando com um déficit em relação à língua portuguesa.

C: Muito grande. Eles têm um déficit muito grande porque a criança ouvinte, ela está acostumada a ouvir os pais e a família falando com ela, então ela já tem conhecimento de vocabulário e o surdo não, ele ainda vai pra escola pra adquirir o que a criança já adquiriu. Então ela tem uma perda significativa em toda a vida, porque até no dia a dia a família não sabe língua de sinais, então eles não têm convivência com a língua portuguesa, então vai aprender língua portuguesa.

P: Por exemplo, os verbos no passado, no presente.

C: Os verbos pra eles só existem no infinitivo né, eles conhecem palavras soltas. Então a dificuldade maior é mostrar pra eles que existe presente, passado, futuro fora do contexto, as palavras mudam, essa que é a dificuldade.

P: E eles precisam porque vai ter vestibular, vão ter uma profissão e lá não vão passar a mão na cabeça.

C: DE jeito nenhum! A vida deles não tem diferença nenhuma da vida do ouvinte, eles têm essa perda porque eles não têm o apoio que deveria, eles deveriam ter muito mais aula de português pra eles poderem lidar mais com língua escrita porque eles não têm conhecimento. A língua escrita do surdo é deficitária.

P: Sim, entendi. E em relação a Heloísa e a língua espanhola, o que você poderia me dizer? Qual a sua experiência? Você acha que ela gostava, que ela se interessava pela língua espanhola?

C: Ela gosta. E eu acho que pelo fato de o espanhol ter algumas palavras que parecem com a língua portuguesa, pra eles, na cabeça deles é mais fácil. Até pros ouvintes, os ouvintes falam que o espanhol é mais fácil porque eles entendem algumas palavras, né. Mas na realidade a gramática do espanhol é muito difícil e o que eu sentia dificuldade com a Heloísa é a gramática, porque no nível que a Heloísa estava é gramática pura e ela não sabe gramática nem em português, imagina em espanhol. E a professora dela do semestre passado tinha muita dificuldade com ela porque ela não conhece o surdo, ela não tem noção de que o surdo precisa de uma aula diferenciada, com uma metodologia diferenciada e mesmo eu falando pra ela que a metodologia que ela tava usando não ia funcionar, ela batia de frente e dizia que não, que a menina tinha que aprender igual ouvinte, que ela não era diferente em nada. Então, ainda existem esses professores que têm resistência em entender que precisam usar uma metodologia diferenciada com o aluno surdo.

P: Sim, precisa né.

C: precisa muito.

P: Acaba a aluna sofrendo muito.

C: A Heloísa sofria muito, eu é que ficava quieta na minha porque eu não ia ficar brigando com a professora. Explicava pra ela, professora, essa metodologia não vai funcionar, vamos adaptar? Não, ela tem que estudar igual o ouvinte, ela só é surda, ela não tem nenhum outro problema. Então ela era muito difícil de lidar, então pra não criar problema eu deixei até que a menina mudou de professor, graças a Deus e a outra professora foi excelente né (risos).

P: Aí é difícil. A Keila pelo que eu percebo ela tenta ao máximo.

C: Ela tenta, ela leva muito jeito. Eu já falei pra ela que ela deveria estudar língua de sinais porque a aula dela, naturalmente, sem surdo, já é adaptada porque ela usa muita imagem, ela faz a relação entre a língua e a situações cotidianas. Quando eu olho a aula da Keila eu falo, Keila, você só precisa estudar língua de sinais agora, porque adaptar você já sabe. Ela leva muito jeito.

P: Essa é a minha intenção. Eu quero voltar com um conhecimento (de libras). Não é possível que eu vou fazer uma pesquisa sobre inclusão e eu não vou aprender língua de sinais! No Centro de línguas tem essa questão que você já relatou da falta de acessibilidade.

C: É, falta muita acessibilidade dos profissionais, da direção da escola em investir no ensino especial porque se a escola é inclusiva e você trata com descaso o aluno que tem problema auditivo, é um caso a se, se... preocupar. Porque eu ficava muito preocupada, assim, porque eu fiz, eu cheguei lá em fevereiro, eles passaram três meses pra dizer, aqui, você vai ficar trabalhando aqui nessa sala. Eu, gente, eu preciso que vocês liguem esse computador, estou sem computador. Quando ligava não tinha internet, eu usava o meu material, eu levava as minhas coisas pra trabalhar lá. Eu trabalhei lá porque eu queria desenvolver o trabalho e eu consegui desenvolver os meses que eu fiquei lá, mas apoio eu não tive nenhum. É tanto que até hoje eles não desocuparam a salinha pra montar a sala de atendimento ao surdo. Eu atendia os surdos na sala dos professores, sentada lá no

meio de todo barulho, porque qualquer barulho tira a atenção dos surdos. Toda hora entrava uma pessoa na sala e era lá que eu atendia os alunos porque lá não tem... lá tem uma sala de recursos que quem manda é a profissional que tem lá que é generalista, é uma sala de recursos inútil ela vive fechada. Eu cheguei lá era estava fechada, demorou três meses pra eles abrirem pra eu usar, quando eu comecei usar a profissional voltou fez o maior auê porque eu estava usando a sala dela e ficou naquela situação chata né. Eu preferi sair do que arrumar confusão com gente que eu nem conheço né, não tem nada a ver com a minha área.

P: A escola nem pensou em te defender pra talvez você não ter saído né.

C: É. Se eles tivessem tomado a postura que deveriam, eu fiquei seis meses esperando. Gente, eu preciso de um lugar pra trabalhar, vocês estão vendo que são seis alunos surdos, eu não posso ficar tratando eles com descaso, atendendo de qualquer forma, eu preciso fazer um trabalho diferenciado com eles. Tem aluno que tem audição, eu preciso ficar com ele pelo menos um horário antes da aula, outro depois, onde que eu vou ficar com esse aluno? Sentada nos corredores? É impossível né.

P: Surda era só a Heloísa né?

C: Surda é, com uso de língua de sinais só a Heloísa. Os outros não sabem a língua de sinais, mas eles têm uma perda significativa de audição. É tanto que eles não conseguem fazer o *listen* na prova oral, eles têm dificuldade na prova oral.

P: Mas eles falam né?

C: Eles falam. O surdo só não consegue falar as sílabas que ele não consegue ouvir. E o inglês é uma outra língua né. Os que tinham lá eram da língua inglesa, então eles não conseguiam ouvir determinadas pronúncias pra repetir e o professor não entendia isso. Mas aí foi fácil, eu cheguei e expliquei, olha, ele não vai conseguir pronunciar o que ele não consegue ouvir, então você avalia ele na parte escrita e eles tinham notas excelentes na parte escrita, eles só não conseguiam falar. Então eu explicava, vamos usar a metodologia instrumental que você vai ver o desenvolvimento dele e eles rendiam melhor que os ouvintes, porque eles só não têm audição né.

P: Eu tinha te perguntado sobre quando você trabalhava com a Heloísa lá.

C: Com a Heloísa eu fica em sala interpretando né a aula inteira. Ela entendia parte da aula porque era gramática pura e a professora não adaptava nada. Então era a aula da sexta-feira, eram dois horários juntos, então eram dois horários corridos, tinha dia que a Heloísa saía de lá com 10 folhas de atividades de gramática pra fazer e não tinha nada adaptado e não adiantava conversar com a professora.

P: Eu vi que a Keila adapta as atividades.

C: A Keila adapta tudo. São duas realidades totalmente diferentes, a Keila né e a professora anterior. É, quando terminava a aula eu ia pra sala de recursos com a Heloísa estudar gramática porque não tinha como, não existia diálogo entre eu e ela. A gente conversava, mas ela não fazia o que eu orientava, então eu ia estudar gramática com a Heloísa. A gente ficava, a aula acaba às 10:55, a gente ficava até meio dia estudando

gramática e na quarta-feira a Heloísa ia e a gente ficava a manhã inteira também estudando gramática pra também dar conta de fazer as atividades. Então, ela enchia a Heloísa de atividades achando que isso ia fazer a Heloísa aprender espanhol e não ia né.

P: Os professores, qual a preparação que eles têm pra lidar com essa realidade de inclusão?

C: Olha, preparação eles não têm, mas eles têm uma boa sensibilização. Aqui eles são bem sensíveis, tanto que, a gente, eu já trabalhei como intérprete muito tempo e o professor sempre me pedia pra dar orientação de como dar determinado conteúdo, de como adaptar filosofia, sociologia que é muito difícil pro surdo, a professora sempre conversava comigo antes e perguntava, o que não acontece lá no Cílg. Eles têm uma... uma rejeição, eu me sentava junto deles, mas eles só me ouviam, não falavam nada. Eu falava, olha, o aluno fulano de tal, ele precisa de apoio, ele precisa de adaptação, se você precisar, você pode me chamar que eu vou na sala na hora, ele não vai se sentir constrangido. Mas o professor lá, ele tem resistência com o aluno especial, acho que pelo fato de... não sei, de não conhecer a realidade eles tenham essa resistência. Eu senti muita resistência quando eu cheguei lá. Mas pela experiência que eu tenho com o surdo eu fui tentando pelos melhores caminhos né (risos). E assim, eu não tive nenhum problema com o inglês lá, porque os alunos do inglês, eles têm audição parcial, aí eu não entrava em sala. O professor mesmo não queria que eu entrasse em sala né. Você sente logo de cara que ele não te quer na sala. Mas aí eu não entrei não foi porque ele não me queria lá, eu não entrei porque o surdo não precisava. E podia dar um apoio pra ele num horário antes ou num horário depois, porque se precisasse eu ia entrar, não era o professor que ia dizer que eu não ia entrar, eu tava lá pra isso. Mas com a Heloísa eu sentia essa dificuldade, eu conversava com a professora e ela se fingia de surda, não entendia o que eu falava. Eu acho que é um dos motivos da Heloísa ter desestimulado porque quando ela mudou de professora eu saí. Ela falou pra mim que não ia estudar se não tivesse intérprete em lugar nenhum porque ela tem direito e ela sabe dos direitos dela. Ela é bem consciente, tanto a Heloísa quanto a família, a mãe dela também. Então ela falou que não estudaria em intérprete e não volta (para o espanhol) enquanto não tiver (intérprete).

P: E a família dos surdos participa? A família da Heloísa.

C: A família da Heloísa, a mãe é muito presente, ela participa, mas ela não sabe língua de sinais, ela conhece alguns sinais, o suficiente pra se comunicar com a Heloísa, assim, elas não têm um diálogo prolongado, é um diálogo restrito. É uma característica de quase todos os surdos que eu conheço. A família não sabe se comunicar com eles.

P: Não foi fazer o curso de libras.

C: É. Apesar de ter a associação de pais com deficiência que é a APADA, que oferece curso de graça pra família, eles não têm interesse em aprender. Então eles se comunicam o mínimo possível. É tanto que a Heloísa estuda com a irmã, a irmã é ouvinte e não sabe se comunicar com ela (em libras), se comunica por gestos.

P: Percebi que a irmã não tem uma proximidade dela.

C: Em lugar nenhum, ela nunca veio aqui na sala de recursos, ninguém aqui conhece ela e estuda aqui com a Heloísa no Ensino Médio. Eu conheço porque eu conheço ela lá do

Cilg, mas aqui na escola ela não tem nenhum contato com a Heloísa. Ninguém sabe quem é a irmã dela aqui, só eu sei. Mas é característica da família de surdo, eles têm essa distância. A barreira da língua né, eles não conseguem se comunicar, então eles se afastam um do outro né. Difícil. A gente não pode mudar o mundo né, a gente faz o que pode. É por isso que eles gostam da sala de recursos, eles têm comunicação aqui, eles se comunicam com a gente, eles se comunicam com os colegas, é um lugar onde eles se encontram. Então onde tiver um... alguém que saiba língua de sinais, eles vão estar naquele grupinho.

Entrevista com Leila - sala de recursos CIL Gama

P: Há quanto tempo você trabalha em sala de recursos? E quanto tempo no CIL?

L: Sou professora da Secretaria de Educação há 22 anos, sendo 9 em sala de recursos e 5 anos no CIL Gama, né. É... no CIL Gama, há quanto tempo, cinco anos no CIL Gama.

P: Tem diferença do trabalho no CIL pra escola regular?

L: Tem sim, existe diferença sim. Na escola regular o aluno possui várias matérias, e vários professores, o que facilita na hora de um conselho de classe ou de um estudo de caso e até na hora da adequação curricular mesmo. E aqui no CIL nenhum dos dois acontece, nem o estudo de caso e nem o conselho de classe né, e... no regular existe um erro comum na sala de recurso que é confundir a sala de recursos com a sala de reforço. Muitas vezes a gente tem que ficar ajudando o aluno a fazer trabalho ou a realizar atividades que deveriam ser feitas em casa, tipo uma espécie de aula de reforço mesmo e a sala de recurso não é uma sala de reforço. Como eu abri a sala de recursos do CIL Gama esse erro eu tento não cometer lá. Claro que a gente ajuda o aluno a uma atividade extra, né, isso a gente sempre ajuda, mas não pode confundir porque a sala de recursos não é uma sala de reforços, entendeu? E esse erro que é bem comum na escola regular ele não possui lá no CIL gama.

P: Pra você o que é inclusão? Como ela deve acontecer na escola.

L: Pra mim inclusão, é, escolar consiste em todas as pessoas terem acesso de modo igual ao sistema de ensino, sem nenhuma discriminação. Todas as escolas do DF são inclusivas, dando direito à educação a todos os alunos com deficiência no ensino regular porque antigamente era só no ensino especial né? E hoje em dia não, todas as escolas são inclusivas e dá esse direito ao aluno com deficiência né. É... é isso, então os alunos possuem o direito ao ensino regular com suas especificações, é claro né, no caso as adequações curriculares.

P: De que forma ocorre a inclusão do aluno com deficiência no CIL Gama?

L: A inclusão, é, a inclusão no CIL Gama acontece de acordo com a estratégia de matrícula, né. O aluno tem duas aulas de 50 minutos, ou um horário duplo antes ou depois da aula. É, no regular, por exemplo, o horário é um horário inverso, o aluno estuda de manhã, ele é atendido à tarde e vice-versa, mas no CIL não tem como isso acontecer, então, assim que ele sai da aula, ele tem 50 minutos pra ser atendido na sala de recursos dois dias na semana ou um único dia. Muitas vezes pros pais é melhor essa opção de um único dia, então eles têm duas aulas de 50 minutos em um dia só ou duas vezes na semana, se for necessário, até três. Mas geralmente isso não acontece, é... deixa eu ver o que mais. Ah tá, nessas aulas a gente trabalha alguns projetos, como por exemplo, Criativando, que a gente trabalha com material reciclado; tem a informática inclusiva com jogos adaptados. Todas essas atividades a gente visa as particularidades de cada aluno, por exemplo, as maiores dificuldades são as memorizações, memorizar, né, a sociabilidade, interagir com outros alunos, a coordenação motora, a oralidade, né, que são, a oralidade principalmente, é a dificuldade de quase todos eles, quase todos. É, também existe um momento pra filmes, que a gente chama um momento pipoca, que a gente assiste um filme que eles

escolhem, depois a gente faz discussões sobre filme, que daí eu trabalho bastante a oralidade. O atendimento ele pode ser individual ou em grupo, né, dependendo do horário de atendimento de cada aluno. A sala de recurso, ela sempre trabalha com a família, como os professores e alunos, né.

P: Há alunos cegos ou alunos surdos no CIL Gama?

L: É, cegos não, tem baixa visão, existem alunos com deficiência auditiva sim, mas a sala de recurso do CIL, ela é generalista, então ela não atende diretamente essas deficiências. Pra essas deficiências existem os polos em outras escolas, como por exemplo, o CEF 04 ou o Ced 08, né, quando o professor necessita de ajuda, um exercício, ou alguma prova, a gente recorre aos polos, aos profissionais, é, itinerantes. Mas lá nos CILs mesmo as salas são generalistas.

P: A sala de recursos do CIL Gama, ela é generalista, ou seja, ela atende alunos com, os estudantes com deficiências intelectuais, físicas, múltiplas e o transtorno global do desenvolvimento. Então é uma sala generalista.

L: Olha só, alguns professores, alguns, não são todos, ainda usam muito a desculpa do, “ah, não sei como trabalhar, ou, eu não estou preparado, mas eu sinto muita falta de interesse por parte de alguns profissionais porque, a EAPE, por exemplo, ela oferece cursos direto, direto, direto tem curso na EAPE, né, tem a ferramenta da internet com muitas informações sobre todas as deficiências né, ou qualquer doença, é, sobre planejamentos pedagógicos, a própria sala de recursos mesmo que tá lá pra ajudar. Então eu sinto falta de interesse por parte de alguns colegas, de alguns profissionais, porque eu vejo que quando a gente quer, a gente corre atrás. Claro que trabalhar com aluno com deficiência tem as suas dificuldades né, não é tão fácil, mas se tiver interesse eu acredito que dá pra trabalhar numa boa sim.

P: Os professores procuram a sala de recursos para pedir orientações, tirar alguma dúvida?

L: Alguns sim, alguns sim, e quando isso acontece é muito bom, é excelente pro aluno, é excelente para os colegas, é excelente pra mim, né. Na adequação curricular, por exemplo, é, quando os professores procuram ajuda, estou sempre à disposição pra ajudar, em qualquer situação, com aluno com deficiência eu tô sempre com disposição. Mas é, são poucos ainda que procuram, confesso que são poucos. O ideal é que todos trabalhassem juntos, mas quem sabe um dia.

Assim, o espaço físico da escola, fui eu basicamente como professora que corri atrás né porque a sala de recursos ela precisa ser convidativa, deve ser lúdica e ter principalmente recursos pra trabalhar, e tudo isso eu corri atrás praticamente sozinha, de patrocínio, de emendas parlamentares pra conseguir computadores, pra reformar a sala, pra fazer armários, pra deixar um espaço, é, convidativos, e, assim eu sinto muita falta de um espaço pra debates, pra apresentações Por exemplo, pra comemoração do dia 21 de setembro que é o dia nacional de luta da pessoa com deficiência né. Eu gostaria que a escola inteira se envolvesse e isso não acontece, sempre são poucos professores que se envolvem e muitas vezes eu me sinto sozinha, sabe, inclusive eu já falei com a nova direção e espero que melhore isso, inclusão já é algo que não é fácil né e trabalhar só é muito complicado. Tanto trabalhar só por ser a única professora lá, como trabalhar, como se sentir só, entendeu, meio que abandonada. É. Eu tenho que ficar muito pedindo as

coisas, correndo atrás, então não tem muito esse espaço. Na escola regular é mais fácil, por exemplo, eu sempre fazia palestras, trazia pessoas de fora, trazia pessoas com deficiências pra falar. No CILG, não sei se é pelos horários, eu não consigo te explicar exatamente, mas é mais complicado envolver a escola inteira né, por serem várias línguas e por não ter esse espaço ainda. Falei com o Flávio agora recentemente e eu espero que esse ano, eu já estava sentindo mudanças , já bem agora no início e eu espero que consiga daqui pra frente fazer um trabalho melhor, que eu acredito que possa ser bem melhor do que já é.

Entrevista com o diretor Saulo Cil Gama

P: Eu gostaria de saber o que você entende por inclusão escolar?

S: Inclusão escolar pra mim, abrange todos os procedimentos que nós podemos adotar pra ajudar o aluno a se desenvolver na parte educacional, na parte pedagógica. Então, tudo que a gente puder fazer nesse sentido, é, pode ser útil, pode ajudar o aluno no seu desenvolvimento. É, eu vejo as deficiências como das mais variadas possíveis, as pessoas têm formas muitos variadas de aprender e de se desenvolver e eu vejo que a inclusão é a gente procurar a melhor forma de o aluno poder entender algo e depois usar aquilo de uma maneira positiva.

P: Onde estão os problemas nas escolas públicas, na verdade nas escolas em geral, nem vou dizer só escolas públicas? E aqui como acontece a inclusão? Há alguma dificuldade?

S: Eu acho que as dificuldades elas sempre existiram sempre vão talvez existir. Não sei se a gente vai chegar em um momento e vamos dizer assim, não há mais dificuldade alguma, porque os indivíduos mudam, os contextos sociais é, mudam. Eu acho que vem melhorando, isso sim, eu acho que é minha visão de que trabalhar a inclusão tem cada vez mais ganhado espaço, mas os problemas que você citou, eles começam são dos mais variados, não existe uma resposta única né, eles passam por, primeiro por profissionais capacitados que faltam, né. Faltam cursos de capacitação, falta uma visão por parte dos profissionais. Então, muitas pessoas sabem que é importante, mas não buscam porque tem uma visão, ah, vai ser mais trabalhoso, eu não quero, eu não tenho esse dom. Muitas vezes a inclusão é vista assim se eu for ajudar eu tenho que ter esse dom de querer ajudar uma determinada pessoa que tenha uma deficiência. Então, falta materiais, muitas vezes a escola, ela não tá adaptada nem na sua parte física pra receber os alunos. Mas eu vejo, com todos esses desafios, eu chamo de desafios e não de problemas, eu vejo que todos esses desafios vêm sendo é, nós temos conseguido superar eles gradativo. Talvez não na velocidade que a gente queria, é um processo lento, de conscientização, de interesse também. Mas eu vejo que tem melhorado.

P: Aqui tem muitos alunos, eu como professora via, tem a procura. Aqui vocês tinham a Heloísa, por isso até do meu interesse de pesquisar aqui, tem alunas cegas, e têm muitas escolas que colocam muitas dificuldades para que os pais não matriculem essas crianças, ou esses adultos até. Eu acho que é uma forma, a escola estar recebendo. Não é toda escola. Tem escola que coloca dificuldades e os pais acabam desistindo e o Centro de Línguas do Gama eu não vi fazendo isso.

S: É, eu não sei por que que algumas escolas criam essas dificuldades, talvez o próprio de receio de receber o aluno, de não estar aptos, né, pra receber e como que vão tratar, mas eu ainda acho que... Então, aqui a gente tem atendido sempre os alunos que procuram né, então, normalmente explicamos também as dificuldades que a gente possa vir a ter. Agora para o ano de especificamente 2019 teve uma portaria que dizia que não deveríamos ter sala de recursos aqui.

P: Fiquei sabendo disso.

S: Pois é, ainda estamos esperando uma resposta definitiva de como fazer, se eu devo devolver minha professora da sala de recursos, embora ela seja uma professora generalista né. O educador social também não foi..., nós fizemos aqui um processo de entrevista, mas nós não sabemos se receberemos um educador, quantos serão esses educadores, então têm essas, têm essas questões, que você vê que são mesmo questões de falta de profissionais né. Eu tô com a minha orientadora em restrição, entra na área de saúde também do profissional. A própria professora da sala de recursos ano passado passou boa parte do tempo afastada com atestado médico, também tá adoentada. Então são essas, são esses os problemas que a gente vem enfrentando. Muitas vezes o profissional tá adoentado e não tem outro que venha, então é isso. O Cil ainda é uma escola que é pouco conhecida, mesmo nos autos administrativos da secretaria de educação, tem setecentas e poucas escolas, então nós só somos 15, então são esses, alguns desafios são esses.

P: De que forma os professores daqui do Cil estão preparados ou não pra essa inclusão?

S: Muitos professores já têm buscado cursos, cursos de Libras, e isso tem sido bom. Eu vejo que há uma ênfase maior nas universidades também, os novos profissionais que vêm chegando têm uma visão de melhor, uma visão mais abrangente do assunto. Outros têm buscado por conta própria mesmo, né, estudar, se inteirar, aqueles que têm alunos com deficiências em sala procuram entender qual é a dificuldade do aluno, pedem os laudos aos pais, os laudos que dizem exatamente qual é a dificuldade que o aluno tem pra poder, tem alguns, eu tenho visto que fazem provas adaptadas, mais adaptadas à realidade de cada um, é... pra que o aluno não fique prejudicado né. Então eu acho que assim, eu volto a enfatizar essa questão de tá melhorando, mas ainda muitos profissionais não veem, não têm interesse, talvez, de aprender, de se sensibilizar com o aluno nessa questão né.

P: Sim. Eu vim pra pesquisar na sala da Keila que tava com a Heloísa e ela tava muito feliz que tinha a intérprete, mas a intérprete saiu e não chegou outra no lugar né e isso é uma dificuldade né?

S: Sim. Existem outras unidades educacionais que têm um volume maior de estudantes, acaba se priorizando onde tem um volume maior, então essa também é uma das dificuldades né., então eu não sei.

P: Só tinha uma aluna surda, mas a professora atendia outros alunos com deficiência auditiva, mas não eram surdos profundos igual a Heloísa, né. Ela não fazia atendimento só com a Heloísa. Libras sim, Libras era só com a Heloísa

S: A que mais precisava de libras era a Heloísa, os demais alunos eram atendidos pelo educador social. No ano passado nós tínhamos dois, que uma em particular assim, muito dedicada, a outra já era mais reservada, mas , também no turno dela não havia tanto né, tantas pessoas para atendimento.

P: Tem alguma coisa mais que você queira falar?

S: Na parte estrutural da escola, a gente procurou, é, fazer as rampas de acesso, acesso às salas de aula tem sido, tem sido bom, né.

P: Tem carteira adaptada pra cadeirante?

S: Hoje nossas carteiras são aquelas separadas da cadeira. Mas quando eram aquelas universitárias havia umas que eram adaptadas, como a canhota, por exemplo. Em cada sala tinha pelo menos uma ou duas carteiras canhota né. Então é isso, a gente tem procurado falar do assunto com palestras, às vezes, com reuniões coletivas a gente fala a respeito. É esse o trabalho que a gente vem procurando fazer

Entrevista com LORENA - professora de Libras do CIL de Planaltina

Pesquisadora: Como é que você avalia, assim, o andamento do curso? Você pode falar das duas turmas, dos perfis diferentes.

LORENA: É o seguinte, no 1º bimestre, quê que eu avaliei assim, primeiro, o perfil que veio no 1º bimestre, no ano passado né, era já uma idade mais avançada (Ah sim). Realmente são perfis diferentes num é, igual eu te falei (Entendi). Foi tanto que nesse ano, na seleção eu já tentei pegar os mais jovens, porque tinha muito povo da igreja, muita senhorinha, mas eu trabalhei, lógico, mas não desenvolveu com nosso objetivo, né, de ser fluente, mas alguma coisa aprendeu. No segundo turno desse ano, continua a primeira turma do ano passado, muitos desistiram, eu sabia que ia desistir e ficou três pedagogas, é... dois alunos que vêm, mas não rende e tem a secretária escolar que é muito boa, porque ela estuda, porque ela tem tempo, igual ela falou na última aula, porque ela tem tempo pra estudar. Então deu pra ver que desenvolveu. Então essa turma do primeiro horário, quê que eu tô fazendo, tô segurando o máximo possível, porque são três pedagogas, né, eu fiz pedagogia também né, então eu já vejo lá na frente (aham), né e a secretária porque ela é muito, na verdade, queria que dissolvesse o primeiro horário, mas eu pensei, não vou dissolver porque tem essas três pessoas, então já é um potencial, tem ela, tem umas...entendeu né, na ralação, mas tamo indo, aí tudo que eu puder ensinar pra eles eu tô tentando, mas dá pra ver que num ...

P: E essa segunda turma?

LORENA: Essa segunda turma, é um perfil totalmente diferente, é muito mais jovens, são pessoas que tão fazendo, já fizeram ou estão fazendo em outro lugar Libras, assim, aqui dá pra ver, eu já consigo ver três intérpretes, eu já vejo gente mais, assim... apesar que têm umas senhoras ali, sempre, elas são muito mais atentas.. engraçado né, esse perfil foi totalmente diferente do primeiro que eu peguei, então aí, eu... por isso que eu tô falando, agora a didática do primeiro, da primeira com a segunda é praticamente idêntica, mas a segunda flui assim, muito mais. (Aí você tem essa intenção e colocar essa primeira...) Aí eu vou botar tudo, eu já avisei que eu vou botar todo mundo no mesmo horário, nem que aumente mais um pouquinho de tempo, né, pra eles conversarem. Até pra fazer uma dinâmica no primeiro horário é difícil, no segundo eu já consigo fazer dinâmica, já consigo contar histórias, já começa a ficar... ficar, sabe, no primeiro não dá certo (Entendi). Desde o ano passado eu vi que o perfil da turma, aí mesmo, igual eu te falei, a gente num pode, é... pegar muito firme (aham) porque aí que vai embora mesmo, aí eu tenho que ficar podando né, aí eu num... aí a gente fica até assim, sem saber o que faz. Isso que eu falei, que essas meninas, que é as três que estão aqui, vai até desenvolver com a segunda turma né, então no semestre que vem vou juntar e fazer só uma turma mesmo.

Pesquisadora: Então as maiores dificuldades, então, você acha que é porque são mais velhos, estão cansados.

LORENA: É, o perfil do primeiro horário é o pessoal cansado, que chega atrasado, é... que vem direto do trabalho pra cá e não consegue mesmo né (As dificuldades são porque não estudar em casa também né?) Sim, porque vídeo eu mando, cê viu né, o tanto de coisa que eu mando no WhatsApp, aí até tem hora que eu passo pouquinho, pra desenvolver, pra não ficar meio doida, porque fica muito desesperado, aí eu vou ponderando.

Pesquisadora: E no segundo horário? Você está vendo dificuldade?

LORENA: No segundo horário não tô vendo dificuldade, não tá tendo. A dificuldade que eles estão tendo é normal, né. Aí tem hora que eu começo a puxar muito e começam a ficar desesperados e eu volto um pouquinho, aí, tipo assim, dou um tapa, depois assopro, dou um tapa, depois assopro (entendi). Tô desse jeito pra num...

PESQUISADORA: Aí agora eu queria uma pergunta assim que não é... algumas perguntas não relacionadas ao curso, na sua realidade com alunos surdos. Você acha que o aluno surdo, ele apresenta, por Libras ser a primeira língua e português ser a segunda língua, ele apresenta dificuldades? Na sua experiência com o inglês, eles apresentam dificuldade para aprender a língua inglesa?

LORENA: Não. Olha só, no caso né, tem quatro, os quatro agora é inglês. Por que? Porque o inglês, igual o passado né, passado simples, é só uma palavrinha, tem a regrinha, então é tudo mais fácil (Sim). E quando eles estão aprendendo inglês, assim, quê eu faço aqui? Eu dou a palavra em português, dou o sinal e dou em inglês, então uma coisa vai puxando a outra e são fáceis né. Então eu vou mostrando, aí faço o sinal. Você conhece esse sinal? Vou estimulando, e na hora que eles estão vendo que eles estão entendendo inglês, aí que minha filha, aí que eles ficam numa animação danada. Aí eles ficam muito mais felizes.

PESQUISADORA: Da destreza do aluno surdo, ele vai sair escrevendo e lendo em inglês, das quatro habilidades né?

LORENA: Eles conseguem, igual a... têm uns que a gente leva até um susto né. O LI coitado, o LI tá fazendo Letras Libras né, ele me comunicou que não tá dando conta de fazer os dois, aí falou assim “Não Lorena, eu vou abandonar o inglês” porque lá (UnB), qual é o problema e lá? O português. E lá ele tem muito português. Hoje, aquela foto que eu te mandei é de um aluno da UnB.

PESQUISADORA: Eu o conheço, ele estudou comigo, fizemos uma disciplina juntos semestre passado, ele era aluno especial, com a minha orientadora.

LORENA: O LI? Um baixinho?

PESQUISADORA: Não, o que você mandou um vídeo dele... esqueci o nome dele.

LORENA: O EV?

PESQUISADORA: O que você mandou um vídeo dele...

LORENA: O G? O surdo?

PESQUISADORA: É.

LORENA: Então, mas aí o quê que aconteceu? O G é professor deles né. Mas aí ele (LI) falou, “eu não tô dando conta”. Aí o quê que acontece, o inglês influencia sim e muito a gente, assim, dá pra ensinar inglês com português né... é porque eu num tô com o material, depois eu te mostro o material adaptado que eu faço pra eles

PESQUISADORA: ãrram, entendi.

LORENA: Porque no caso, quem tinha que fazer era o professor, mas aí eu vejo que você não vai dar, aí vão desistir, eu já faço... assim, vejo que vão dar, tem uns que mando no WhatsApp, eu vejo, faço tipo um... muito visual, muito colorido

PESQUISADORA: Sim

LORENA: Com as letrinhas grandes, sabe, coisa curta...

PESQUISADORA: Você não trabalha só como intérprete, mas como professora de sala de recursos).

LORENA: Aqui é a mesma coisa, porque intérprete educacional é diferente, quando a gente vai interpretar pra algum lugar, faz os sinais, interpreta e vai embora, aqui não, aqui tem que tirar leite de pedra, por isso que tem hora que chego morta. Hoje foi a tarde toda ensinado oração subordinada.

PESQUISADORA: E na provas eles vão bem?

LORENA: Estão indo bem, lá no inglês, assim, coisa absurda, sabe, tem hora que eles me mandam até ficar quieta

PESQUISADORA: Eu tinha até vontade e vir acompanhar, mas a questão é de ser longe, porque lá em Taguatinga, eles têm dois alunos surdos e os dois são oralizados, então quando eu fui lá me desesperei.

LORENA: Não precisam de intérprete?

PESQUISADORA: Desesperei, porque assim, acabou com a minha pesquisa lá, então pra que que eu vou lá? Não precisam de intérprete, conversam com o professor, porque eles têm aparelho

LORENA: Ah, ele é DA (deficiente auditivo) Porque ele é DA, não são surdos, não falam direito faz tipo um sotaque né? É, porque, agora com o aparelho eles escutam, porque sem o aparelho eles não ouvem. Nossa, que legal né!

PESQUISADORA: Mas aí para a minha pesquisa não é interessante, eu vou procurar uma escola mais perto, mas se eu não achar, eu vou vir pra cá, porque aqui eu sei que tem, vai ser interessante.

LORENA: Tem a LN, o HH, o LI desistiu agora né e vai ter...

PESQUISADORA: É um em cada turma que tem?

LORENA: Não, eles juntaram os dois níveis, o LI tava no segundo horário (Sim), eu tava só por conta do LI, mesmo assim... o LI é desse tamanho né (indicando com as mão que ele é pequeno) Assim, a gente sabe a dificuldade, pra ouvinte já é difícil (Sim). Igual ele falou assim "Por que que você tá faltando? Você tem noção do que é andar isso aqui tudo do meu tamanho?" Ele é anão (Entendi), então aí, sabe, então pra ele estava muito difícil,

então até pra subir encima de um... pra entrar no ônibus fica difícil pra ele. É, vou pensar na possibilidade, vou alugar uma quitinete aqui (risos) Vou mudar pra cá. Minha sorte é porque tem só eu e meu filho e o namorado ficou em Águas Claras. Eu falei, você fica aí que eu vou, a gente se encontra, porque eu tava morrendo com a distância.

Pesquisadora: Tem necessidade de adaptação curricular? Não né? (Para o curso de inglês)

LORENA: Não, é... quando fala em adaptação curricular, aí que tá, porque, eles não vão chegar no mesmo nível de um ouvinte

PESQUISADORA: Sim, entendi.

LORENA: E eles não vão aprender tanto quanto um inglês instrumental de um ouvinte, eles são bem mais reduzidos, por isso que eu falo pro professor, apesar que aqui eles estão conseguindo acompanhar. Quais são as adaptações que a gente faz? Não, é a mesma prova, mas aí a gente pega a apostilinha que eu fiz o portfólio, aí a gente procura, aí eu mostro, é essa matéria aqui, você lembra? Têm uns que nem quer mais ver que sabe, têm uns que, “não, deixa eu ver”, aí lembra, porque lembra a... porque são muito visuais, “ah, entendi”, aí responde

PESQUISADORA: Entendi

LORENA: Né, mas a adaptação curricular seria essa.

Pesquisadora: Você acha que esses alunos, por exemplo, ao final do curso, na habilidade de escrever, inglês, eles vão estar como os outros?

LORENA: Não, nunca, muito mais tempo, eles têm que ter aula, tem que ter uma sala de recursos, eles têm que mais, nossa! Pro surdo..., se pra gente é difícil multiplica dez pra eles (Sim). Muito difícil, ah, porque assim, porque a gente tem dó de todo mundo, menos de surdo né. Aí o povo não entende como que é difícil, porque assim, é difícil, né.

Pesquisadora: Nas escolas que você já passou, você acha que os professores estão preparados pra receber os surdos?

LORENA: Menina, tá um cabaré de serra! Eu tô triste.

Pesquisadora: Eu não estava preparada quando eu recebi duas alunas surdas...

LORENA: Mas, ó, os profes... o problema que tá é o seguinte, os intérpretes não são preparados (Eu não tinha nem intérprete) e... os intérpretes não estão preparados, tem sala de recurso que não tá preparada, agora eu acho, eu vejo que só daqui a dez anos que vai ter uma sala de recursos decente, com gente assim, que é de Libras, é fluente em Libras que consegue... porque assim, eu já passei em vários colégios né. Tem professor de Ciências que tá na sala de recursos há dez anos e não sabe Libras, enche o quadro de caba a rabo e manda o menino copiar. Eles aprenderam .A última agora que eu vi foi a... conversando com a pessoa, “ah, mas ele... copiou da internet”. Mas por quê? “Não, porque eu passei um filme”, aí eu falei assim, “ah, um filme, tinha intérprete o filme?” “Não”, “Não? Tinha o quê?” “Legenda”. Aí eu falei assim, mas ele não sabe ler português. “Não,

mas ele sabe sim, ele entendeu”. Se não é um professor que trabalha com surdo, tem essa mentalidade

PESQUISADORA: Mas eles sabem português né?

LORENA: Muito pouco, não é que é muito pouco, é que o português por si só já é difícil, quem é estrangeiro sabe, quem estudou língua portuguesa sabe que é uma língua totalmente doida, né, igual banco, banco, a gente conhece um banco, mas na mesma hora a gente lembra, mas qual banco? Banco de sangue, banco de dinheiro, banco de sentar, se o surdo ver banco lá, ele vai ficar, “banco de quê”? Sabe, então é muito difícil. Nossa” É difícil demais.

LORENA: Quando chega esses alunos 1º, 2º e 3º ano tudo travado, não sabe Libras, não sabe nada. Eu vou mudar meu foco. Aí eu estava pensando sinceramente, eu tava olhando pra isso, em eu ir pras séries iniciais, alfabetização mesmo.

PESQUISADORA: Entendi.

LORENA: Porque no caso, porque eu ia pegar uma criança, eu ia ficar quatro anos com a criança, né, aí dá pra desenvolver bastante coisa, eu acho que eu vou render mais lá do que aqui, entendeu? Porque igual assim, chega uns alunos que tá com 15, 16 anos, 20 anos, a gente vai mudar alguma coisa? Né, igual eu passei, fiquei... três aulas pra ensinar um, um sinal, aí tentar desenvolver, eles não querem, eles têm cansaço né, eles não são acostumados com isso. A mesma coisa de pegar um idoso e mandar ele falar grego, num vai ter a mesma dificuldade? É o surdo quando chega lá pra mim (na escola regular em que ela é intérprete), aí eu tava pensando sinceramente em mudar o foco, sabe porque lá, eu... lá nas séries iniciais eu vou render bem mais, vai ser mais produtivo. Porque eu já trabalhei com crian... com criancinha né (uhum) então, aí eu lembro que era muito mais fácil, muito mais produtivo. Porque a Secretaria (de Educação) quer sala de recursos no Ensino Médio (aham) num tá resolvendo muita coisa não, eu acho que tinha que pegar todo mundo, colocar na base, desenvolver, aí... tipo assim, né, tá tentando arrumar no final, quando não tem mais jeito, tinha que colocar no comecinho, na alfabetização...

PESQUISADORA: Seu trabalho lá é como intérprete...

LORENA: Lá no CEM QS? Não, lá é sala de recursos, lá eu só ensino Libras pra surdo.

PESQUISADORA: Entendi, você ensina Libras pra surdos.

LORENA: E tem aluno com 15 anos que não sabe Libras.

PESQUISADORA: 15 anos!

LORENA: Assim, eles não sabem Libras, por que? Não ensinaram Libras pra eles quando ensina é errado (ãrram) e fica aquele ciclo vicioso, eles não têm, porque a linguagem também é, quando a gente vai conversar com os pais a gente, é vai ser influenciado, vai ser influenciado estimulado, num tem isso.

PESQUISADORA: Entendi.

LORENA: Tem uns assim que falam um dialeto, assim, tem que arrumar, tem que explicar, tem que ensinar como que é cabeça de surdo, como é cabeça de ouvinte né. Têm uns que eu consigo ver indo, mas assim, de 21, porque eu vejo, que eu vejo assim, 3!

PESQUISADORA: Vocês têm 21 alunos surdos?

LORENA: Lá tem 21 alunos, né, porque são três séries, primeiro, segundo e terceiro ano, aí é de manhã e a tarde, aí a gente fica assim sabe, aí sinceramente, tô pensando em voltar lá pro... pro ensino fundamental 1, fazer um trabalho lá que eu possa pegar criança de 4 anos, assim de 4 anos e desenvolver ela até (ênfase no até) até, sabe, um estímulo assim, alguma coisa, porque do jeito que tá minha filha, eu vou entrar em depressão.

PESQUISADORA: Entendi.

LORENA: Entendeu (risos)? Aí por isso quando eu peguei aqui, falei, não, vamos botar pra ver se... né. O pessoal pensa que é só sinal Libras, mas num é.

PESQUISADORA: Não é.

LORENA: Vai muuuito mais além

PESQUISADORA: Sim.

Entrevista com a FLORA – diretora do CIL de Planaltina

FLORA: Em 2016 o pessoal gostou da ideia e foi ampliando né, 2016 fizeram de, foi São Sebastião, Paranoá, é... e ... Núcleo bandeirante

PESQUISADORA: O Núcleo Bandeirante foi o último né.

FLORA: Não, aí depois do Núcleo Bandeirante, foi em 2017 foi o de Samambaia que foi autorizado. Aí, na mesma época que foi autorizado o de Samambaia abriu o CIL anexo do Núcleo Bandeirante que foi o Riacho Fundo I né, aí depois, agora, do Racho Fundo 1 tem um anexo que é o Riacho Fundo II.

PESQUISADORA: Nossa! (risos) Tudo isso vai ser importante pra mim, porque, assim, apesar de eu fazer a pesquisa só sobre alunos da inclusão, a gente tem que contextualizar né, conhecer a pesquisa, o que que é CIL, de onde surgiu?

FLORA: Agora tá saído, deve tá saindo fresquinhas as Orientações né e tem esse histórico todinho lá, nas orientações, tem a parte de histórico lá no início né, aí vai ser interessante pra você colocar na sua pesquisa

PESQUISADORA: Eu acho legal, por exemplo, quando eu voltei pra vida acadêmica, tenho uma amiga que ela fez sobre políticas públicas nos Cils. E uma outra que, inclusive é da sala de recursos de Taguatinga, ela fez sobre avaliação na sala de recursos, ela trabalha lá e ela levou pra área do atendimento na sala de recursos, mas ela trabalhou com avaliação, aí assim, de dissertações de mestrado e teses foi o que eu vi, e tem pesquisas do professor DB que era do Cil do Paranoá que tá lá na Literatura, ele foi meu colega de trabalho e foi meu professor.

FLORA: Inclusive ele vai tá aqui na semana que vem numa palestra.

PESQUISADORA: Ele é ótimo, muito prestativo.

FLORA: Sim. A palestra deve vai ser sobre isso, sobre teatro

PESQUISADORA: A orientadora dele, tudo dela envolve teatro, ela gosta muito.

FLORA: Deve ser a PZ né, falou em teatro e línguas, é ela.

PESQUISADORA: Ela me deu aula no mestrado, mas não tá mais na Linguística Aplicada não, agora ela tá na Literatura.

FLORA: Vixi, então eles têm tudo a ver. Eu tô super curiosa pra saber como vai ser a fala dele aqui, porque eu falei assim, você quer nos visitar, na semana pedagógica, ele “quero, quero”! Semana Pedagógica não, a Semana da Vida né que é aquela de maio, eu tô até aqui fazendo o folder dessa atividade, aí ele vem na..., ele vai vir no dia..., você tá convidada Juliana, se você quiser participar, o DB ai vir no dia 09 que é o dia que vai ser o pessoal do francês, agora o dia 10 vão ser os meninos surdos e vai ser bem legal.

PESQUISADORA: Que legal!

FLORA: Eles vão fazer uma mesa redonda, onde eles vão contar a experiência deles pros outros da escola.

PESQUISADORA: Então peraí, deixa eu anotar isso (risos).

FLORA: Nossos próprios surdos que nós temos aqui vão contar né, a gente vai fazer um palcozinho ali né que vão fazer a Libras e a professora deles vai dar voz né Pra contar a experiência deles pros colegas. Dia 10, quinta-feira próxima.

PESQUISADORA: Muito interessante pra mim, vai ser que horário?

FLORA: A partir das 19h.

PESQUISADORA: Eu tô me habituando ainda pra esse negócio da noite, mas agora eu já entendi. Mas é assim mesmo, o Cil de Santa Maria tá funcionando... Ele tá funcionando de dia?

FLORA: O Cil de Santa Maria tem a tarde e a noite.

PESQUISADORA: Ah tá. Ele começou só a noite também né?

FLORA: Ele é só 5 salas, mas é dentro de um shopping. Você conhece o de Santa Maria, o CIL?

PESQUISADORA: Não, o Cil não, conheço o shopping de Santa Maria, ainda não fui lá não, mas eu vou lá.

FLORA: Eu tenho até curiosidade pra saber como que é isso (risos).

PESQUISADORA: De maneira geral, eu vou querer saber só sobre a sala de recursos das escolas, de todas né, eu vou querer saber porque é importante pro panorama geral dos Cils saber quantas têm salas de recursos generalistas...

FLORA: É, uma coisa eu sei que é certa, porque a gente discutiu bastante no GT, que tem uma parte lá, um capítulo que vai falar sobre o que a gente escreveu sobre sala de recursos né.

PESQUISADORA: Urrum.

FLORA: Tem muitos alunos especiais em todos os Cils.

PESQUISADORA: Sim.

FLORA: Agora sala de recursos mesmo, aberta são poucas .

PESQUISADORA: Sim.

FLORA: É muito difícil abrir salas de recursos. E desde de 2015 a gente vem pedindo. Eu cheguei uma época a ter 13 estudantes aqui, mas esses 13 estudantes não ficaram nem um semestre, porque não tinha apoio nenhum, então assim, dos 13 no semestre seguinte

eu tinha 5, entendeu, então assim, é muito complicado. Aqueles que, que... o comprometimento é maior não consegue permanecer no curso sem o atendimento. E aí a gente tinha o direito, eles, como eles não podem ter o direito deles negado, a gente tinha o direito ao atendimento, mas eram os professores de sala de recursos itinerantes de Planaltina. Esses professores, eles são lotados no Ced R uma escola grandona que tem ali de Ensino Médio, que funciona nos três turnos, eles eram lotados no noturno como professores de sala de recursos e eles, cada dia da semana eles visitavam uma das escolas que eles, que eles atendiam, então na época ficou assim marcado deles virem aqui na segunda-feira no período de entre 7h e 9h e nesse período um deles ia atender todos os estudantes que a gente tivesse, aí nessa época que a gente tava com 5 né e aí eu fiz uma escala, um cronograma pra atendimento, eles chegaram a visitar duas vezes, depois da segunda os meninos falaram que não queriam, eles falaram, “não, eu não quero”. Tem que ser um professor do Cil, porque assim, o professor de fora ele até ele se interar de como que é já vai ter perdido muito tempo, nem todos eles sabem explicar ou tem paciência de explicar pro professor né. Então não era um atendimento adequado, eles tipo juntavam nossos professores pra saber como era o trabalho... Eu falo, gente nem precisa ser uma pessoa, assim...apta, desde que ela esteja dentro do grupo á basta porque ele vai conhecer o trabalho do grupo estando dentro do grupo, por exemplo, nossa professora de Libras, né, quando ela veio, ela já chegou aqui e falou assim, “ah eu vou fazer interpretação das aulas de inglês, mas eu não sei inglês, então vai ser difícil pra mim”, aí eu falei assim, pelo menos alguém topou, porque tinha um tempão que eu pedia e n... né, e aí ela veio com a coragem, e ela veio só com a coragem e hoje é uma professora que já tem aprendido bastante junto com os alunos, entendeu, então assim, eu falo, gente pra começar tem que ter primeiro a coragem (risos) de entrar numa sala de cil e saber que o professor vai tá falando tudo em inglês e tudo e ela ali tentando interpretar, mas com o tempo ela foi ajustando né. Como que ia ser a aprendizagem desses meninos surdos? Né, o que que é importante pro surdo? O surdo não vai falar, tinha surdo que queria falar, entendeu, porque alguns, eles não são..., eles têm graus diferentes de deficiência auditiva né e alguns inclusive falam e leem lábios e você tem até impressão que ele escuta quando conversa, alguns vêm aqui, entram normalmente, pedem documento, fazem alguma coisa aqui (na direção/secretaria), saem e assim, né, a gente fala Nossa, quem diz que ele é surdo, né, tão desenvolto, e... outros já não querem falar de jeito nenhum, só usam libras, aí ele topa escrever, ele entende tudo que é dito em inglês se tudo mais, né, não, não aceita falar, então assim, têm as diferenças e ela foi percebendo, ela foi descobrindo os professores também né, se adaptando.

PESQUISADORA: Vocês têm muitos alunos né, surdos?

FLORA: Surdos não, nós chegamos a ter seis, agora estamos com três, é...

PESQUISADORA: Vocês têm inglês... quais a línguas?

FLORA: Nós temos inglês, francês e espanhol, agora assim, os surdos, esses meninos que são surdos que são atendidos pela intérprete, eles no momento são três, quatro matriculados, um não está vindo, são três frequentando direitinho todas as aulas. E depois desse... do atendimento dela, aí o índice de evasão, ele diminuiu? Os alunos passaram a não desistir como estavam desistindo antes? Não, assim, os surdos eles não tinham muito esse problema de... os que eu tinha problema de evasão eram os outros meninos: TGT, o DI que é o deficiente intelectual, esse muito sério, teve vários que eram os problemas mais graves e o deficiente físico, temos dois cadeirantes, uma que é a J, nem precisa de

atendimento, o cognitivo dela é totalmente preservado e ela tem boa coordenação motora e ela não precisa de nada.

PESQUISADORA: Ela precisa só do espaço físico que ela consiga se locomover.

FLORA: Exatamente, ela é bem grande, ela tem a cadeira de rodas, então a gente já tem uma mesa adaptada, é só uma adaptação de espaço, de ambiente. Aqui é tudo reto, não precisa de rampa, entendeu. Ela não tem problema de locomoção alguma aqui na escola. Então assim, J não é problema nenhum, já o MY que é o outro cadeirante, ele teve comprometimento, o cognitivo comprometido também, ele tem uma fraqueza muscular, então ele tem dificuldade em escrever, né, escreve, mas assim, não é igual os outros, não é no mesmo ritmo, então o MY já bem..., um pouco mais comprometido, e o cognitivo dele, ele é mais lento do que o restante né, aprende, mas é assim... também mistura um pouquinho de lerdeza, também, mimo, a mãe tá sempre aí junto, e tal, então é assim, é um rapaz já, mas o comportamento é de uma criança, mas é um bom aluno, às vezes tem as dificuldades, as limitações, ora emocionais né (risos), ora da... então assim, o professor tem que ter às vezes até esperteza de saber se ele tá usando o emocional ou se é o físico mesmo

PESQUISADORA: Entendi.

FLORA: Mas, precisaria muito de atendimento o MY, muito e não tem. O MY foi um que veio, ele fez os atendimentos com o professor itinerante e falou que não, que não continuaria porque não tava sendo adequado pra ele, pro que ele precisava. O problema do MY, um grande problema que ele tem por causa da deficiência dele, ele tem vários problemas intestinais, às vezes ele passa uma semana ou duas ausente, ele não vem. Então se ele tivesse o atendimento, ele poderia recuperar esse, esse período aí em atividades né, então ele queria fazer uma atividade, o professor ali ia recuperar o tempo perdido dele pra ele poder em aula adequar novamente, mas... o que que aconteceu, como o professor não era da escola e o professor só pegava as atividades e tentava passar pra ele, então assim, não tava sendo adequado pra ele, aí ele falou assim, “num é o que eu preciso, preciso de um professor que saiba falar do mesmo jeito que o meu professor, ou explicar as coisas que eu perdi, que não basta me ajudar nas tarefas”. É isso que é o problema do itinerante. Infelizmente a Secretaria de Educação ela é, ela não tá prestando atenção nisso, eles estão tratando o professor de sala de recursos como apenas uma pessoa que vai dar um apoio de fazer as atividades dos meninos, não aquela pessoa que tá junto pra fazer as adequações, de por exemplo, o meu coordenador é que faz as adequações, senta e anota tudinho o que cada um vai ser necessário aprender, adequação curricular dos meninos, num tem aquele professor que senta... o professor do menino falou “ó, pelas dificuldades do MY, é importante que ele aprenda isso e isso”, sabe, né, não tem. A professora dele ficou muito em dúvida de como fazer, o coordenador fez sozinho.

PESQUISADORA: Agora deixa eu perguntar sobre o curso de Libras.

FLORA: Sim.

PESQUISADORA: O curso de Libras, ele tem alunos, entendo que sejam alunos ouvintes né, os que estão fazendo o curso de libras.

FLORA: Sim, são.

PESQUISADORA: Têm alunos surdos fazendo o curso?

FLORA: O curso de... não.. A gente tem assim, tem amigos de surdos, tem estudantes do Cil de outros cursos, tem estudante de espanhol, estudante de francês, estudante de inglês, tem pai de estudante, tem... tem umas duas ou três professoras da rede que, que descobriram e quis se matricular e estão fazendo, mas surdo mesmo não, são só pessoas da comunidade escolar.

PESQUISADORA: Da onde que surgiu a ideia de vocês terem libras na escola?

FLORA: Na verdade a gente já tinha a ideia antes de termos surdos (risos), a ideia, ela surgiu, acho que antes mesmo da criação do Centro de línguas, a gente tinha interesse que o Centro de línguas tivesse, uma língua, mais uma língua que fosse a língua de sinais né, só que a gente nem sabia como poderia a legislação tratar disso daí, então quando o nosso Cil iniciou a gente... conversando com um e outro, inclusive o DB lá do Paranoá, na época a gente tava conversando e falou assim, “por que não a gente pensar num curso de libras pro Cil”, aí eu falei, boa ideia, vou escrever um projeto pro Cil Planaltina e ao mesmo tempo o DB pensou num projeto pro Cil Paranoá, aí nós trocamos ideias, trocamos uns textos né, porque assim, teve muita comunicação, na época também tinha... o Cil Sobradinho tinha interesse na questão, depois não tive mais contato com relação a esse tema né, porque na época na direção era a professora NL, então quando a gente...é. eu acho que foi em 2016, quando foi criado o Cil Paranoá que a gente começou a conversar bastante e tudo, aí a gente começou a pensar. Em 2017 a gente escreveu, eu consegui fazer algum escopo do projeto todinho e já dei entrada no meio do ano, é... na Secretaria e aí ao mesmo tempo, por coincidência porque, num foi nada procurado né, aconteceu de virem estudantes surdos se matricularem, tinham sido contemplados, se inscrito e contemplado, que foi primeiro o AC, infelizmente ele não está conosco, mas ele foi o percussor dessa história. O AC veio em 2017, daí ele tinha esses amigos lá, aí ele foi falando, “se inscreve também”, pros amigos, pros outros amigos surdos né e aí na época, quatro foram contemplados, e aí quando a gente viu, foi descobrindo que tinha (risos) que tinha cinco surdos entre os meninos contemplados né, a gente foi, a gente falou, a gente precisa de um intérprete pra esses meninos. Aí quando foi a professora Lorena, a gente ficou procurando intérprete na rede e tal, quando a professora Lorena veio, que ela veio pra trabalhar com, com, contrato temporário, ela trabalha aqui de contrato temporário, mas ao mesmo tempo, no diurno ela é professora de Libras e é lotada em uma escola aqui de Planaltina, aí ela veio e falou, “eu sou intérprete... porque são duas funções bem diferentes, ela falou assim “eu sou intérprete de libras, mas eu também sou professora de libras, eu sou formada em libras”, aí eu, na hora falei assim, nós temos um projeto de libras, o nosso projeto tá tramitando na Secretaria, mas que tal a gente pensar em mais pra frente fazer uma experiência? Então ela trabalhou o primeiro semestre de 2017 só com os estudantes surdos mesmo fazendo interpretação em sala e pensando como faria um projeto. Quando foi no segundo semestre de 2017, no ano passado, ela falou assim, “vamos começar o projeto agora”, e aí nós montamos a turma né, já havia... já havia assim muitas pessoas da comunidade pedindo né, ela já tinha contatos, porque têm muitos meninos surdos do centro 02 que é a escola onde ela trabalha no diurno e onde os nossos meninos também estudam né, os nossos alunos aqui estudam de dia e eles falaram, “uns colegas nossos aqui que gostariam de aprender libras, mas não tem um espaço pra eles aprenderem, então foi, juntou a fome e a vontade né de comer (falou rindo). E aí foi, os primeiros estudantes foram esses, amigos dos meninos, outros meninos que estão aqui.

PESQUISADORA: Foi pra quem foi se interessando?

FLORA: A gente ofereceu primeiro para os nossos estudantes. Nós passamos em todas as salas e falamos com os estudantes, tem alguém aqui na turma que tem interesse de fazer esse projeto? Que foi oferecido da mesma forma que os outros projetos da escola, né, inclusive quando a gente ofereceu foi o mais procurado, acho que foi o primeiro que encheu o número de vagas foi o de Libras. Os outros projetos dos outros professores dos outros idiomas foram vindo depois né, e aí os meninos nossos né já procuraram, vários que tinham interesse né, e aí ainda sobraram umas quatro, cinco vagas que foram preenchidas com professores da rede, que trabalhavam lá no Centro 02 e queriam também fazer. Pois é, o primeiro grupo a maioria eram estudantes do Cil, alguns são estudantes do Centro QS que é a escola onde os outros meninos surdos estudam, então como conhecem os meninos e queriam aprender libras pra se comunicar com eles né e... professores da rede que trabalham com eles também né. Assim, são pessoas ligadas aos surdos que quiseram aprender.

PESQUISADORA: Interessante né os professores da rede estarem interessados.

FLORA: É, porque assim, é, na verdade esse curso dela, ele tem uma metodologia muito interessante. O curso da, de Libras da professora Lorena, ele é, ele se diferencia dos outros cursos no sentido que os, em geral os cursos são assim, igual um curso de, de línguas, começa falando o alfabeto das libras, né, como é que são os animais, como é que são as cores, o dela não é assim, desde o primeiro dia, ela começa analisando vídeos de surdos, todas as aulas são baseadas em vídeos de surdos e assim, alguns vídeos são vídeos que ela traz da internet, que ela tem uma coletânea de vídeos, outros ela faz com os meninos, usa os nossos surdos ou outros surdos amigos deles que são alunos dela, fazem os vídeos conversando e ela traz e os estudantes do curso de libras analisam e aí eles vão anotando tudo que eles vão aprendendo, assistindo aos vídeos, todas as aulas são assim, são analisando vídeos mesmo. E ela já trouxe os meninos pessoalmente né, mas é claro que eles não podem estar o tempo todo, então já houve momentos em que trouxe os surdos pra aula pra conversar com os meninos ouvintes.

PESQUISADORA: Uma metodologia diferenciada.

FLORA: É, seria muito próximo do que a gente faria, do que a gente chamaria de abordagem comunicativa né (risos).

PESQUISADORA: Verdade.

FLORA: A única diferença, assim, que não é, não dá pra ser o tempo todo ao vivo, teria que ter surdos o tempo todo, isso não é possível, então a gente faz essas adaptações né.

PESQUISADORA: E... sobre a professora ser contrato? E quando acabar o contrato dela?

FLORA: É, bom, aí é complicado. Em todo semestre, que que acontece, a gente fez uma divulgação desse projeto de libras na comunidade de Planaltina não, a gente só havia pros próprios estudantes e seus pais que quiserem participar. Mas a coisa sai né, pessoas aí fora estão sabendo, descobrindo que tem o curso, o projeto e vem procurar o tempo todo, nossa demanda é muito grande

PESQUISADORA: Mas ela é também da rede.

FLORA: Ela é também da rede, então como ela, aqui a situação dela é de contrato temporário, toda vez que alguém vem nos procurar a gente fala que é um projeto da nossa comunidade escolar, nossos estudantes e não é um projeto contínuo, pode ser que dure...eu só posso garantir esse semestre, no próximo semestre pode ser que não tenha mais. Eu tenho uma turma de B2 que é a turma que começou o semestre passado e tenho uma turma de B1 que é a turma que a gente colocou esse semestre agora. Então assim, essas duas turmas, eles sabem, eles estão ali dentro fazendo e eles sabem que a continuidade depende do contrato da professora Lorena.

PESQUISADORA: O interesse é que seja de 3 anos o curso, como se fosse o específico né.

FLORA: Sim. Ele tá organizado, tá até dentro do projeto, ela tá fazendo toda a experiência como se fosse o projeto. De fato, na Secretaria o projeto não está autorizado, mas ela está fazendo a experiência com esses dois grupos como se fosse o projeto até pra gente ter, ao final a gente dizer, olha, dá certo, ou não dá certo, é uma proposta.

PESQUISDORA: Vocês são o projeto piloto.

FLORA: Exatamente, ela tá fazendo todas as atividades que são previstas lá no projeto, planejamento, ela tá trabalhando com os conteúdos que estão previstos no projeto, com a carga horária que está prevista, tudo, tudo de acordo, pra ver ao final se vamos chegar ao resultado esperado do projeto, né.

PESQUISADORA: Teve muita desistência do B1 pro B2, número relevante ou não?

FLORA: Não, muito relevante não, na verdade, o que que aconteceu, nós mesmos que, nós professores e servidores, alguns se matricularam, eu por exemplo, não consegui, só fiz o B1, não consegui ir em frente porque estou trabalhando na escola e né, em muitas vezes não podia estar lá no momento do curso, que era um interesse nosso que pessoas de dentro da escola fizesse, mas tem outros servidores que fizeram, inclusive a FV aqui conseguiu terminar o B1, tem alguns servidores aqui que foram até o final do curso, mas nem todos nós conseguimos.

PESQUISADORA: Quanto tempo tem o Cil de Planaltina?

FLORA: Ele foi criado em 2015.

PESQUISADORA: E a sala de recursos, ela... foi em 2015 também que ela começou?

FLORA: A sala de recursos sim, ela foi aberta imediatamente, mas na verdade, o atendimento da nossa sala de recursos era por sala de recursos itinerante, ela não era uma sala de recursos própria do Cil.

PESQUISADORA: Entendi, em 2015 foi só itinerante.

FLORA: Sempre foi, nunca abrimos a nossa sala é...

PESQUISADORA: Qual a expectativa que a escola tem para esse curso? Eu acho que seja para os alunos se comunicarem como em qualquer outra língua ao final de 3 anos.

FLORA: Sim, na verdade, alguns que são mais aplicados, eles já se comunicam assim, razoavelmente bem com os surdos, né. Eu tenho por exemplo, o F, o F é um estudante que tá no projeto de libras e ele é colega dos meninos na sala deles de inglês e na sala muitas vezes ele auxilia os meninos na aula de inglês porque ele já consegue se comunicar bastante com os meninos, assim, isso depende muito da pessoa né, como ele é da sala deles e tem muito contato com eles com os que são surdos, então ele já sabe muitos sinais e se comunica bem com eles. Tem, por exemplo te a Isabelle que é uma, uma pessoa que é servidora da Secretaria de Educação, ela é secretária na escola e ela tá no projeto, trabalha com esses meninos surdos na escola deles, ela é secretária lá no Centro QS e se comunica muito bem com os meninos também, entendeu, e ela tá achando ótimo porque ela é a secretária da escola. As vezes eles vão lá, eles precisam de alguma coisa, e ela tá, ela entrou no projeto por causa disso, ficou sabendo e veio (risos) e falou “Eu vou fazer o projeto, eu preciso comunicar bem mais com eles. Então tem assim, pessoas que geralmente estão inclusas no projeto, nem todas é o primeiro curso de Libras que fazem não, algumas já fizeram outros, outras experiências de aulas de libras, mas como eu disse, como a metodologia da professora é um pouco diferenciada eles não estão, não estão se sentindo assim fazendo de novo, eles estão sentindo uma complementariedade, eles acham que aquilo está complementando o que eles já, já sabiam, né, então tem alguns casos, cê vai, cê vai vê por exemplo que tem a Paola, que é uma aluna que agora tá no B1, que chegou aqui e falou “Ai eu já sei muita coisa em libras e tal”, mas tá descobrindo muito mais coisa ainda no, nas atividades que tão feitas né, porque se são bem diferentes, assim, num tá repetindo o que ela já sabia. A experiência é bem legal, eu, assim, participei de várias aulas, eu não consegui seguir o curso, mas , é... as aulas são muito interessantes e são difíceis, não vou dizer que é fácil.

PESQUISADORA: Eu comecei na EAPE.

FLORA: Uhum.

PESQUISADORA: Só que eu não consegui, fui de intrometida, não consegui, só é pra quem já tem muito tempo (de trabalho na Secretaria) e eu não conseguia, aí um dia eu falei, pois eu vou, aí fui sem tá matriculada, só como ouvinte, né, só que acontece que a sala já estava muito lotada e não permitiram né. Eu nunca consegui (uma vaga). Mas eu comecei e vi o quanto você tem que se dedicar, tem que estudar em casa)

FLORA: É Eu achei assim, beem, a... a organização gramatical é muito diferente e a gente tem que se adaptar a muitas coisa. Isso é bom pra entendermos o quanto eles se adaptam a nós, entende, então assim, um dos ganhos que eu vejo na escola, na questão da inclusão é que os estudantes que fazem parte do projeto de libras eles têm uma tolerância muito maior na comunicação com os mesmos, mesmo que eles não sejam muito bons no uso da libras, mas eles têm uma tolerância de entender os surdos porque eles tão vendo o quanto é diferente a, a gramática interna que eles têm. Então assim, por estar vivenciando isso (risos) eles estão se comunicando melhor com eles, eles estão tendo mais paciência mesmo quando ele tá usando o português mesmo né.

PESQUISADORA: É a empatia né, você se colocar no lugar do outro.

FLORA: Exatamente, agora eles estão percebendo.

PESQUISADORA: Isso é muito legal. É você vendo mesmo a inclusão acontecer pelos próprios alunos).

FLORA: É por isso que eu sou defensora dessa ideia de libras nos Cils sabe, eu acho que não tem espaço melhor na Secretaria pra, pra que isso aconteça, e assim, é o local onde a gente discute línguas, a gente estuda línguas, a gente coordena falando sobre línguas né, então assim, a professora tá dentro desse universo junto com os colegas, então isso é muito importante. Em qualquer outro lugar ela estaria totalmente sozinha e aí em qualquer outro lugar ela faria aula como as aulas que ela assistiu, que ela fala que são as aulas tradicionais de libras, ah nesse momento vocês vão ver todo o alfabeto, nesse momento vocês vão ver... descontextualizado, que é o que ela fala muito como grupo, as aulas de libras fora do contexto, onde... e nós da área de línguas sabemos que o resultado..., eu fiz outros cursos de libras né, inclusive eu fiz um curso concomitante, eu fazia e fazia outro curso fora e... eu sempre trazia as comparações né. Não que o outro curso não fosse bom, era muito bom, mas como era fora do contexto eu não memorizava muito as coisas entendeu? Então assim, a, esse, essa metodologia que ela traz hoje é muito mais contextualizada, a situação é muito mais vivida pelos meninos. Inclusive teve um, um, nós tivemos uma vantagem muito grande que foi a prova do Enem do ano passado que foi aquela prova que falava sobre o contexto da libras na educação. (Sim) E aí eu tinha, dentro desse projeto, eu tinha o LP e o DX que eram dois estudantes do Cil do curso de inglês, eles inclusive estavam terminando o curso de inglês e estavam fazendo o Enem, estavam fazendo as provas do Enem né, eles voltaram super felizes da prova, porque assim, eles tinham estudado vídeos que falavam sobre o contexto de libras na educação, então eles fizeram aquela redação brincando (risos)sabe, LP chegou aqui numa alegria, falou assim “Nossa, eu tenho certeza, não, eu posso até não ter ido bem no restante da prova, mas na redação, eu tenho certeza que eu fui bem (falou rindo) porque eu sabia o que dizer, eu conheço o contexto” sabe. E os nossos próprios estudantes aqui, nós temos a LN e o LI, que dos três que nós temos, esses dois passaram no vestibular e fazem Letras Libras na UnB, A LN e o LI, esses são dois surdos que estudam com a gente e hoje eles são estudantes de Letras Libras na UnB. Estão super felizes. (Eles fazem inglês?) Eles dois fazem inglês. A LN já tá no nível 3 e o LI no nível 2. O Lino parou um semestre pra estudar, mas depois voltou.

PESQUISADORA: Nossa, que legal! Aqui na escola vocês têm... pelo que eu tô vendo, um projeto eu também é voltado pra essa questão da inclusão, outras ações que você lembre assim na escola que estejam voltadas pra inclusão, independente de alunos surdos, cegos, workshops. Agora tem, como é o nome do que vai ter agora?

FLORA: A semana da Educação para a vida. Essa é uma Semana que tem em todas as escolas, ela é prevista já no calendário. Então assim, eu acho que, uma das ações que a gente tem no calendário da inclusão.

PESQUISADORA: O projeto de Libras já é muito grande. É que a gente vê a Libras aqui como mais uma língua né. Embora seja um projeto, em todas as coordenações a professora participa como uma professora de outra língua, entendeu, então todas as ações da escola que a gente faz para as outras línguas, a gente faz para a Libras também, a gente num tem essa diferenciação, ah o pessoal é só do projeto. No ano passado mesmo, no semestre passado, nós fizemos o Halloween, cada idioma tinha uma tarefa a cumprir né

pra que a festa fosse organizada, a turma de libras também tinha sua tarefa, então assim, em todas as ações a gente inclui os estudantes da mesma forma né (Sim) Então assim, acho que é natural isso, é considerar eles como estudantes mesmo (Exatamente) E incluir em todas as atividades que forem realizadas, tanto o pessoal do projeto, quanto os surdos, quanto os TGDs que nós temos né, então assim, quanto os deficientes físicos, então assim, todos eles são inclusos nas atividades de forma natural. Inclusive, é... interação é uma coisa que é muito interessante, às vezes ela se dá mais rápido aqui no cil do que na... nas escolas regulares. A gente tem um caso aqui de um aluno que é o AF, ele é um estudante que tem TGD, o diagnóstico dele, se não me engano é Asperger e outras coisas no laudo também. Mas assim, o traço predominante dele é a Síndrome de Asperger e o AF, no primeiro semestre dele, acho que agora ele já tá no I3, I4, mas no primeiro semestre dele de estudo, o pai trazia toda aula e o pai ficava do lado da sala, só não entrava dentro da sala. Ficava com a cadeirinha e o AC ficava na porta, o tempo todo olhando, ele fazia a aula vendo que o pai estava ali, o pai não podia sair dali de perto (Certo) E aí o, é... o pai foi afastando a cadeirinha aos poucos, sabe, e a gente mesmo percebia aquele excesso de proteção que é típico né, do Espectro Autista assim, então, como ele não, a gente perguntou se precisava de um monitor, se fosse solicitado ele tinha direito a um monitor, mas o pai disse que não, ele preferia ele mesmo ficar. Então ele ficou ali, depois ele foi afastando a cadeirinha, de vez em quando a gente saía e chamava o pai pra vir tomar um cafezinho só pra afastar mais o pai um pouquinho, distrair o menino, “vem cá”, e aí ele foi afastando a cadeirinha, do lado da sala, ele já não ficava mais do lado da sala, ficava com a cadeirinha dele no pátio, depois ele ficava lá no balcão conversando com as meninas da portaria, depois ele parou. Agora ele deixa o AF lá na esquina, ele só para o carro, o AF desce e ele só vem na hora de buscar, ele não fica mais na escola, quer dizer, foi evoluindo aos poucos. Então, e por que o pai teve essa atitude? Provavelmente ele já foi instruído né, em outro lugar pra ir fazendo esse afastamento aos poucos. Mas nós achamos que foi até rápido, foi o quê, três semestres pra ele ter essa mudança porque... o menino interage bem agora e isso era uma coisa que era muito difícil de a gente imaginar no início do curso.

PESQUISADORA: E se tivesse um monitor, ele estaria com o monitor até hoje, se não fosse a atitude do pai, talvez né.

FLORA: Provavelmente, o monitor não ia saber esse momento de ir se distanciando né. Então assim, foi a solução... foi a melhor solução mesmo, então assim por exemplo, o, o, o CK é um que tem direito também pelo laudo dele, a monitor, mas a mãe abriu mão de monitoria, ela fica aí a aula toda, fica na escola, não fica dentro da sala, mas ela fica aguardando se ele precisar ir ao banheiro, se ele precisar de qualquer coisa ela está aí, mas está sempre por perto. O... o caso do AF foi interessante porque talvez na escola ele tenha menos oportunidades de interagir do que ele tem no Centro de Línguas porque em todas as aulas eles têm que ficar em pares, em grupo, conversando, sempre tem aquela questão da oralidade, conversa bastante né, senta com o colega né, combina aqui com o colega o que vocês vão falar e depois fala pra turma, então assim, ele teve um pouquinho essa resistência aqui que é natural do autista no início, mas hoje interage muito bem, inclusive ele cumprimenta todos os funcionários da escola quando ele passa, que no início ele passava ou de cabeça baixa ou olhando pro outro lado sabe, então hoje ele... é muito difícil você falar pra alguém que não conhece, aquele ali é o garoto autista, ninguém percebe mais, ele já tá assim num ambiente que ele se sente acolhido, isso é muito bom sabe, (Sei) eu dou muito sorriso quando eu o vejo porque assim, é muito diferente ele de pouco tempo atrás, um ano e meio atrás pra ele agora, ele se sentiu acolhido. Isso é bom

no cil, principalmente esse cil que é pequeno, que todo mundo se conhece né, todo mundo sabe quem é, então assim ele se sente né num ambiente que ele é acolhido porque é como se fosse uma família, é pequenininho, poucos funcionários né, então ele sente isso, é muito bom. Eu acho que inclusão é um pouco isso também né, você sabe que tem a diferença, que você vai ter que tratar diferente em algum momento, mas você vai trazer ele pra interagir com os outros né, e o AF é um orgulho nosso assim de ver como ele tá ambientado, entendeu? (É muito interessante eu escutar tudo isso porque no início, igual eu conversando com minha orientadora, ela falou assim, “você vai trabalhar quais tipos? O que você vai abordar? O que você vai observar nas aulas? Aí eu falei, com certeza a questão do aluno com deficiência visual e o aluno com deficiência auditiva né, que eu acho relevante e eu falei pra ela que o aluno cadeirante só se for na questão estrutural, se a escola tem essas adaptações estruturais, aí eu falei que essa questão do aluno com DI por exemplo, algum outro tipo de deficiência, eu não sabia, que eu ia escutando e ia ver. Não tem como não trazer alguma coisa (de DI, ou autismo, por exemplo) porque... a gente, igual você falar que o aluno, ele começou de um jeito e três semestre depois estava de outro jeito devido a ações do pai. Te tudo aquilo que eu li, eu li várias coisa, vários livros, esse pai tá ilustrando é, colocando em prática tudo aquilo que eu li sobre o eu é a inclusão porque muitos teóricos, muitos estudiosos no âmbito da inclusão, eles não estão de acordo com o monitor, eles falam que o monitor é um muro simbólico, e aí eu achei tão interessante né, ele realmente ali, ele acaba sendo um muro simbólico, ele ali, não é inclusão, tem uma pessoa ali pra cuidar dele a todo momento, então acaba sendo segregação né. Por mais que não seja a intenção, por mais que se seja a única coisa que a escola tenha, não tenha... igual lá no centro de línguas do Gama, eles não têm atendimento em braile pra alunos cegos, tem aluno cego que só lê em braile, que que acontece, como é que eles vão ficar sem um monitor? É Complicado) Uhum. A gente tem que promover ações, porque a gente fala tanto de inclusão, eu acho importante também frisar que incluir não é só o aluno especial, porque a gente fala muito em línguas, a gente fala de aprendizagem colaborativa né, que a aprendizagem se dá muito mais na troca entre eles do que na atenção deles para o professor, enquanto eles estão assim, só com a atenção voltada pro professor, o professor for a figura central, eles não... a aprendizagem deles é muito limitada, às vezes quase nula, quando eles começam a aprender, na hora que o professor fala, agora senta com o colega e começa a conversar e tudo, então eles vão ter que incluir-se mutuamente todos, não importa se são especiais ou não. Aliás, se a gente for parar pra pensar, têm muitos outros casos, a gente tem alunos extremamente tímidos, não é considerado um aluno especial, nós temos alunos gogos, temos um aluno gogo que pra sentir incluído deu ó, muito trabalho, pensa (PESQUISADORA: Eu já tive alunos gogos) Então assim, eu vejo às vezes com mais dificuldade um aluno gogo do que um aluno deficiente físico porque ele sente insegurança toda vez que ele vai falar, ele pensa, “será que eu vou gaguejar? O professor vai pensar que eu não sei.”.

PESQUISADOR: Pode ter vergonha dos colegas.

FLORA: Exatamente né, e aí... nós temos um aluno aí que é fanho e assim, esse também é muito difícil, isso também num tá... esse problema da dicção não tá relacionado em nenhuma lista de prováveis deficiências.

PESQUISADORA: Não é deficiência, mas é a diferença né.

FLORA: Exatamente, então assim, a inclusão dentro de sala de aula tem que ser com todos, se ela for com todos é natural que aquele deficiente físico ou aquele deficiente

intelectual vai ser incluído também. Eles buscam os meios né, por exemplo, nós temos surdos que fazem leitura labial, então assim, basta que o professor esteja o tempo todo voltado pra ele que ele vai ter muito pouco que perguntar pra intérprete.

PESQUISADORA: Entendi.

FLORA: Entendeu? Então assim, a intérprete vai ficar lá do lado, mas ele não tem que ficar o tempo todo interpretando tudo, e assim, foi bacana até pra ela perceber isso que se a sala estiver funcionando adequadamente, se as aulas tiverem sido pensadas pensando nas diferenças a interferência dela é mínima, é uma ou outra coisa que ele vai perguntar, que aqueles surdos perguntam, entendeu? Então assim, é... a gente percebe que... o que auxiliou pra melhorar a aula onde estão os meninos surdos auxiliou pra melhorar a aula pra todos. A maioria dos adolescentes hoje são visuais, eles gostam de ver as coisas pra memorizar né, tanto que a gente tem aí uma gama de computadores e celulares e tudo, onde eles estão ligados o tempo todo e eles estão usando muito a visão, o que eles mais estão usando e aí as aulas com os estudante surdos, desde o início, o professor falou assim, "ah, então eu vou fazer mais material visual, trabalhar muito com projeção de imagens pra o tempo todo ilustrar o que eu estou falando pros meninos e isso aí ajudou todos os outros né, todos os outros se beneficiaram daquilo que ele pensou a princípio para os surdos, sendo surdos eles precisariam de um apoio né, muito mais visual, então assim, atividades o tempo todo, a gente faz muitos cartões com figuras pra entregar pra eles, então são coisas que... (Ela pediu para o vice diretor procurar as fichas, eles ficaram conversando, aproveitei para retomar o assunto do curso de libras).

PESQUISADORA: Você tem alguma coisa a dizer sobre o impacto do curso de Libras na escola em relação à inclusão? Porque eu sei que é Libras, mas eu acho que é um projeto tão grande que ele acaba envolvendo, acho que... incluindo não só... colocando a questão da inclusão não só do aluno surdo né.

FLORA: Na verdade, quando você fala em inclusão de surdo, eu, eu, eu sempre digo assim, a inclusão de surdo é a inclusão, pra sociedade, a mais difícil que tem, porque assim, incluir o surdo implica em trazer o máximo de pessoas que se comuniquem com o surdo, porque é a única adaptação que o surdo precisa, é pessoas que se comuniquem com ele, só isso que ele precisa. Por isso é que eu não vejo, eu falo, gente não tem lugar melhor do que o centro de línguas pra ensinar a língua de sinais, porque o quê que a gente trabalha? Línguas, línguas para comunicar-se. Faz sentido eu trabalhar línguas pra comunicar-se com pessoas de outro país, de outros países e não comunicar com pessoas que estão aqui? Entende? Não faz sentido, né. Então assim, eu falo, gente, é fechar os olhos pra coisas que estão muito próximas da gente. Então assim, por exemplo, no Centro de Ensino Médio QS que é de onde vem esses três estudantes nossos, tem por volta de cinquenta e poucos estudantes surdos entendeu? Em Planaltina são mais de 90 surdos matriculados em escolas da rede pública. Aí eu falo pro, pros colegas aqui. Quantos, quantas pessoas precisam, um surdo precisa pra se comunicar? Ele precisa de pelo menos uma pessoa no hospital, uma pessoa na escola, uma pessoa no mercado onde ele for comprar, não é justo ele ter que carregar alguém pra se comunicar o tempo todo, não é justo ele ter que escrever em português que não é a língua dele.

PESQUISADORA: Sim, é uma segunda língua.

FLORA: O português é a segunda língua dele, ele tá o tempo todo tendo que se adaptar e ninguém se adapta a ele, ninguém faz nada pra se aproximar dele né. Então assim, hoje já diminuiu muito a questão de preconceito e tudo, mas houve um período atrás em que as pessoas, inclusive achavam que os surdos eram loucos.

PESQUISADORA: Achavam que tinham deficiência intelectual né.

FLORA: As pessoas falavam, não, o, é o mudinho, o doidinho né, o preconceito era muito grande, então assim, quanto mais é difundida a Libras, diminui o preconceito né, e as pessoas se aproximam daquele que precisa se comunicar. A única coisa que o surdo precisa é se comunicar! Mas a comunicação para o surdo é como a muleta pra aquele que tem um problema na perna né, então é isso que as pessoas não conseguem, não conseguiram perceber, a questão da inclusão para o surdo, ela é muito complicada porque a gente tem que difundir a Libras. Nunca é muito, nunca é muito, o pessoal fala assim, “ah, mas já tem tanto curso de Libras”, aí eu falo, não tem tanto curso de Libras não, porque você ainda, você ainda vai no hospital e ainda não tem funcionários que usem libras no hospital, você vai nas escolas e ainda tem gente que não usa libras nas escolas, o que é mais absurdo né, porque em escola eu acho que todo mundo devia, devia saber. Em todas as escolas, porque aqui em Planaltina quase toda escola tem pelo menos um surdo matriculado (Sim) Entendeu? Tem o Centro QS que tem muitos, mas outras escolas tem um ou dois matriculados e ele tá na escola e ninguém fala com ele né, então assim, cada um deles vai ter que ter um intérprete aonde for? (Verdade) Assim, eu num, os meninos perguntam quando vêm fazer o curso de Libras. “Eu vou ser intérprete?” Eu falo, não vocês vão se comunicar com surdos. (risos) Não necessariamente tem que ser intérprete.

PESQUISADORA: Alguns têm esse interesse, mas outros não, eles querem aprender por alguém da família. O professor, já pensando na sua prática docente né.

FLORA: Exatamente né.

PESQUISADORA: São objetivos variados.

FLORA: O professor sente falta né, o professor sente falta do contato, “poxa, como eu tô com eles e não tenho contato?” né, então assim. Aqui mesmo aqui em Planaltina as duas instituições que têm oferecido amparo são a igreja, a igreja católica aqui tem uma pastoral do surdo né, inclusive eles têm uma via sacra do surdo, a professora LL que coordena o grupo dos surdos, ela, ela trabalhou muito tempo lá no Cil 01 de Brasília, naquela turma que eu te falei que ensina inglês para os surdos né, que não é bem uma inclusão, porque é uma turma de surdos, a metodologia é só pra eles, não tem ouvintes na turma. Mas aqui, assim, tem o amparo que eles têm é no CRAS, o amparo de assistência social e na igreja, fora isso não tem muito, não tem muitas outras iniciativas né. Tem o Instituto Federal, de vez em quando eles fazem uma iniciativa através do PRONATEC, inclusive tem algumas pessoas que fizeram o projeto aqui com a gente que fizeram o curso pelo PRONATEC né, mas é um, ele é descontinuado, porque a nossa proposta de curso é que ele seja continuado, um curso que vai do início até o avança... não seria bem o avançado de Libras, mas em três anos de Libras daria pra se comunicar muito bem, entendeu? E fazendo regularmente, direitinho e sem interrupções, a intenção é que não haja interrupção como um curso no centro de Línguas, porque hoje os cursos de Libras eles são interrompidos o tempo todo. Oferece um curso de libras básico aí você faz o básico, aí você para, espera

um ano e não consegue ter a continuidade. Cadê a turma do intermediário, cadê? Né, e aí quando você vai fazer você precisa voltar pro básico de novo. Então assim, eu fiz o básico três vezes dessa forma, porque assim, era descontinuado, as iniciativas eram muito esparsas, ah, de vez em quando forma um grupo ali que consegue dar um curso por seis meses, mas é só o básico mesmo, entendeu? E assim ,por isso é que eu digo, se a gente coloca no Centro de Línguas como oferta do centro de línguas ele vai ter início e fim pra quem estiver matriculado. Vai entrar com o objetivo, “ah, não vou aprender só uns sinais, eu vou sair me comunicando né. (Isso que é o interessante) Né, assim, eu não vejo outra, outro caminho pra inclusão de deficiente auditivos não, não existe né.

PESQUISADORA: A escola, ela é nova, mas já teve aluno cego?

FLORA: cego ainda não, a gente, outro, assim, várias outras deficiências né: deficiente intelectual, deficiente múltiplo, deficiente físico, TGD, deficiente auditivo, cego não tivemos ainda a oportunidade.

PESQUISADORA: Como você começou a escrever o projeto? Alguém ajudou você?

FLORA: O projeto? Foi o EF. O EF era professor concursado de Libras que estava no Centro 02 antes da Lorena, ele foi exonerado, ele saiu da Secretaria de Educação, mas enquanto ele ainda estava na Secretaria de Educação, ele me fez uma reclamação, ele disse: “Puxa, eu queria ensinar Libras, eu não queria ser intérprete porque eu não fiz o concurso para ser intérprete, eu fiz o concurso pra ensinar libras, eu imaginei que tinha algum espaço pra ensinar libras na Secretaria de Educação. E ele foi pra uma escola, ele fez, ela fazia um projeto na escola pra ensinar os professores e os servidores da escol, mas era como aqui, era um projeto, não era a função dele na escola. Ele não chegou a trabalhar aqui no Cil, mas ele que escreveu, ele me ajudou a escrever o projeto, partiu daí a ideia. Aí quê que aconteceu, ele me ajudou a escrever e tudo e aí ele falou que a Secretaria de Educação não entendeu o papel do professor de Libras e a Secretaria estava, e toda a Secretaria está, ela está desviando a função do professor de Libras, porque em todas as Regionais, não é só essa, eles estão nas escolas, eles estão trabalhando como intérpretes, entendeu? E assim, o concurso deles, a formação deles é mesmo pra ensinar Libras pras pessoas. Então assim trabalhar como intérprete é importante é, claro, mas eles querem ensinar a língua porque foi a formação que eles receberam. A mesma coisa que dizer assim, ó, você é professora de espanhol, agora vai trabalhar como intérprete de espanhol ali, você não vai gostar, você vai falar, “não mas todo o meu curso eu pra eu ensinar espanhol e não só pra ficar lá traduzindo, entendeu. Foi mais ou menos essa comparação que ele me fez. E as pessoas não entendem porque a, a carência de intérprete é tão grande que eles vão colocar todos eles pra serem intérpretes, mas eles não têm interesse de ser intérpretes, tanto que a Lorena, como eu falei, é uma atividade extra dela, ela usa a carga residual dela na escola pra trabalhar o projeto. Ela brilhou os olhos, ela falou “que legal, porque eu quero ensinar libras”! Entendeu. (risos) (Olha!) Porque é o que tem vontade de fazer, se formou pra fazer e qualquer um, eu acredito, porque assim como nós, eu, eu como professora de inglês, eu odeio fazer tradução.

PESQUISADORA: É, não é todo mundo que quer né.

FLORA: Eu não gosto né, eu gosto de ensinar as pessoas, eu não gosto de ficar ali interpretando e da mesma forma eles né. (sim) Então né, é um desvio esmo da formação deles que é o que ele me falou, “A Secretaria até hoje não entendeu o nosso concurso, não

entendeu a nossa função, deveria em cada Regional ter um de nós ensinando professores na escola, ensinando a língua de sinais, se isso tivesse, nós já teríamos difundido muito a língua de sinais. Então quando a gente escreveu foi um pouco com essa intenção, então vamos pegar esses profissionais de libras e colocar pra ensinar libras porque em cada regional tem um, em cada Regional tem um cil né (risos) (Verdade!) Eu sei que num, eu sei que a logística da Secretaria, eles não vão entender isso, que é o ideal.

PESQUISADORA: Eles vão pela conveniência.

FLORA: Exatamente, é... se você fosse um estudante especial, que outro lugar você ia aprender línguas? Eu falo sempre aqui, gente, em que outro lugar? O único espaço pra aprendizagem de língua é dentro da Secretaria de Educação e é no Cil , então assim, é... todos os outro, é... veem para o Cil porque não querem pagar uma mensalidade ou porque há facilidade de estar próximo da sua casa com estudo de qualidade e tudo, mas pra eles não, é a única opção. Pro estudante especial , ele num vai num curso, olha que coisa mais simples, o nosso cadeirante vai num curso e não acha uma mesa adaptada! (Sim) Num curso pago né. O nosso TGD vai num curso e num vai achar o apoio que ele precisa aqui.

PESQUISADORA: Aqui tem a mesa adaptada?

FLORA: Tem, pros dois que são deficientes físico, tem uma mesa só, aí a gente sempre coloca eles em horários diferentes, eu falo, os únicos que não podem ficar juntos (risos) Então assim, é... pra eles é a única opção, se ele quer aprender línguas... é comum as pessoas pesarem que o surdo não tem que aprender outra língua porque ele já sabe duas né, que é a libras e o português, mas eles querem. Inclusive eu tenho surdos aqui, o AC mesmo tinha esse costume de pesquisar linguagem de sinais de outros países (Olha) Ele assistiu aquele filme “Planeta dos macacos” e ele, ele ensinava os sinais pra gente, ele falava, “isso aqui ó, é o sinal americano que eu vi no file “Planeta dos macacos” (risos) E aí trouxe essa realidade, porque os estudante, acho que eles achavam que libras, não pensavam que libras é a língua brasileira né, acho que pensava que era língua de sinais de todo lugar né (risos),

PESQUISADORA: Verdade! Que era universal! (risos).

FLORA: Aí ele ensinava sinais diferentes pros colegas, sinais de língua americana, de língua francesa, isso é muito bom. Então pra eles não há outro espaço, é isso aqui, é isso mesmo.

PESQUISADORA: É o que faz sentido né.

FLORA: Não faz sentido o Cil sem inclusão, é o único espaço onde se dá para fazer inclusão. É, e onde vai ter o atendimento né, fora da Secretaria de Educação é difícil você ter qualquer atendimento, se coloca o filho na escola particular e não tem atendimento né, então é isso.

Aula do dia 13-08-2018 Professora Karen CIL 02 de Brasília

Profe: La madre de Pierre es profesora.

Eu: Sí Verdad?

Profe: Cuál asignatura imparte tu mamá?

Pierre: Qué?

Eu: Tu madre es profe de..?

Pierre: Es de ... masaje profesora.

Profe: ¡Interesante!

(Pierre pregunta algo para a professora, mas ele fala extremamente baixo)

Profe: Y.. pusiste en el grupo (Pierre).

Sarah: sí

Profe: La profe puede poner en el correo, ¿puede ser?

Pierre: Sí.

Profe: Para enviar el trabajo.

Pierre: Sí.

Profe: ¿Quiere la máquina para escribir algo? Tomar nota.

Pierre: Sí.

Profe: ¿Quién puede decir entonces? ¿Qué estamos estudiando? ¿Cuál sería el contexto de la

Profe: ¿Ya te han preparado Pierre? ¿Ya tienes el libro?

Pierre: (Balança a cabeça dizendo não)

Profe: Todavía no. Porque hay que imprimir todo el libro, todas las unidades. ¿Quién puede decir qué contexto estamos estudiando? ¿De qué estamos hablando?

Uns alunos falam: Compras.

Profe: Compras. Vale. Estábamos hablando de compras. En... diferentes lugares, ¿verdad? Si yo voy hacer compras en el supermercado hay una expresión, una manera de hablar. Si la compra me exige ir a un otro lugar, en un Centro comercial. Muchas gracias G* (trouxe a máquina de braille para o Pierre) ¿Cómo digo? ¿Quién puede decir? ¿Cuáles son las expresiones?

Alunos: Ir de compras.

Ir de compras. ¿Ir de compras significa ir al supermercado? ¿Que sería ese “ir de compras”?

Aluna: ir a un Centro comercial.

Profe: Un Centro comercial comprar algo que no sea comida, productos de limpieza. Cuando se trata de comprar algo para mantener la casa ¿Cómo es que generalmente hablamos? Uno es con el verbo ir, ir de compras, el otro es con el verbo...

Alunas da frente: hacer.

Profe: Hacer. Verbo hacer. Hacer la compra. Incluso alguien, no me acuerdo si fue del... de los niños que me preguntó ¿Profe, por qué uno es con plural y el otro es con singular? Porque si va al supermercado tiene mucho más cosas que comprar, que serían compras. Hola, adelante (una aluna chegou atrasada). (...) Y... de verdad que no, si vamos a comprar, que sea un perfume, un regalo para mamá, un regalo para un, no sé, se dice voy de compras, voy de compras con mi madre, voy de compras con un amigo, voy de compras con el novio, con la novia y tal. Hacer “la” compra y no “las” compras. (Marcelo chega atrasado). ¿Cómo se dice?

Todos: Buenos días.

M: Buenos días.

Profe: Entonces hacer la compra sería mantener la casa, los mantenimientos, los productos de limpieza de la casa. Muy bien. Entonces hablamos de centro comercial, hablamos de ir al súper, hablamos de algo más... De diferentes lugares donde voy a comprar algo que no es en el centro comercial ni en el súper ¿verdad?

Alunos: Sí.

Profe: Quién me puede decir el nombre de un lugar?

Daiana: Frutería.

Carla: Panadería.

Profe: Frutería o... panadería. ¿Qué se puede comprar en una frutería?

Aluna: Frutas.

Profe: ¿Solo frutas?

Alunos: Verduras.

Profe: Frutería, verdulería. ¿Qué más? ¿Qué cosas voy a comprar? Además de pan.

Aluna: Leche.

Profe: Leche.

Aluna: Café.

Profe: Café. Hay panaderías que sirven el desayuno. Qué puede ir con la familia desayunar.

Aluna: Té.

Profe: Té, galletas... Otro lugar. Verdulería, frutería. ¿Qué se puede comprar en una frutería?

María de Fátima: Perfumes, cosméticos.

Profe: ¿Quién sabe el nombre de algo que funciona como cosmético?

Aluna: Crema de piel.

Profe: Crema hidratante.

Aluna: Pintalabios.

Profe: Pintalabios o lápiz labial.

Aluna: ¿Pintalabios?

Profe: Pintalabios o lápiz labial.

(conversam bem baixo, falam sobre uma atividade do Pierre)

Profe: Pintalabios, qué más?

Aluna: Pendientes.

Profe: En una perfumería?

Aluna: Sí, a veces hay.

Profe: Urrum. Ah, entendí. En el pasado, se llevaba los niños para hacer el primer agujero en farmacias... ahora ya no se puede, ¿no?

Aluna: Hay algunas que hacen.

Profe: Sí, ilegales, pues solo el profesional de enfermería que puede hacer. No se lleva más en la farmacia, solo en ... hay algunos que están haciendo entonces, pero...

Aluna: ¿Desde cuándo?

Profe: Hace tiempo. Mis niños tienen 3 años, cuando nacieron yo pregunté ah, ¿ Yo puedo llevar...? ¡No! está prohibido, tiene que ser una enfermera. Y ahí yo pregunté: Yo puedo hacer en el hospital? No, tiene que ir a su casa para hacer para hacerlo, y yo, está bien. No está más permitido.

Aluna: ¿Cómo se dice...

Aluna: Maquillaje.

Profe: Maquillaje, sí. Sobra, pintalabios.

Aluna: E crema de piel?

Profe: crema hidratante. Está bien. ¿Qué más? Perfumería, verdulería... Pierre, ¿Se acuerda algo? Un lugar donde se va a comprar una alguna cosa.

Pierre: Tienda.

Profe: ¡Tienda! De manera general. Porque a veces no hay un nombre, por ejemplo, quiero comprar un vestido, ¿Cómo se llama el lugar? Tienda de ropa. No hay “vestidería” por ejemplo. Entonces, muy bien, hay otros...

Aluna: Tienda de vestido.

Profe: Tienda de ropas, sí, tienda de regalos... En el libro, en la clase anterior vimos que había tienda de caballero, ¿no? que es para ropa de caballeros, ropas femeninas... ¿Y si fuera de zapatos?

Algunas alunas da frente: Zapatería.

Profe: ¿Y si fuera para los niños, para jugar?

Una aluna: Juguetería:

Professora: Juguetería. ¿Cómo se deletrea juguetería? Jota – u – (alunos não respondem) Juguetería, com la “ge” No? Jota-u... guetería. Creo que en la clase anterior me preguntaron, Profe, ¿todo tiene “tería”? Casi, ¿no? Verdulería, juguetería, pAnadería, papelería, zapatería, farmacería no. ¿Cómo es? Farmacia. Librería.

Aluna: “Fería”.

Profe: Feria. No es “fería” porque no lleva tilde en la “i”, solo feria.

Aluna: Feria, entendí.

Profe: ¿Tranquilo?

Algunas alunas: Sí.

Profe: ¿Qué más? Profundizando, vimos una película en que dos hombres, dos jóvenes tenían que hacer un viaje y necesitaban comprarse algo para el viaje y descubrimos al final que el viaje no era a la playa, era a la montaña. ¿Por qué llegamos a esta conclusión que era a la montaña? ¿Qué cosas ellos se compraron que nos indicaron que era un viaje así?

Aluna: Botas.

Profe: Botas de montañas.

Aluna: Camiseta.

Profe: Camisetas, aparece camiseta, camiseta de manga corta o manga larga?

(Alunos falam a resposta baixo)

Profe: Larga. Por la imagen da para ver. Es algo para el frío ¿no?

Aluna: termina, ¿no?

Profe: ¡Térmica! Y además de tener la manga, es más y más calentada. ¡Está bien! Eso fue el inicio. E... terminamos la clase haciendo juntos un ejercicio que era una lista de compras. ¿Se acuerdan? Que tenía que hacer Daniel. Comprarse algo a la novia, comprarse un regalo, algo más personal. Entonces pasamos esto, lugares donde se puede comprar algo y cerramos la clase con una tarea.

(Alunos discuten sobre a página).

Profe: Eso! Escribir ahí cinco cosas, productos, al menos, el mínimo, puede ser más, cinco productos que necesitaba, hacer una lista personal de compras y en clase la profe dijo, vamos a comprar y descubrir dónde cada uno tiene que ir para hacer esta compra para comprar las cosas que escribió y pedí también que escribieran frases explicando dónde se necesitaban cada uno ir para comprar, algo que estaba en la lista, las cinco cosas. ¿Todos consiguieron hacer?

Alunas da frente: Sí.

Profe: Sí, excepto los alumnos que han llegado hoy. Está bien, sí. Vamos a compartir las ideas. Pierre, ¿fue posible hacer a lista de compras?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Sí? ¡Qué bien! Vamos a compartir las ideas. Entonces a ver.

Pierre: Pero está en mi ordenador.

Profe: Sí, ¿Y el ordenador está con la profe?

Pierre: No, está aquí.

Profe: ¿Quiere abrir? ¿Quiere abrir el ordenador para poder leer? Y ahí la profe quita la máquina?

Pierre: Sí.

Profe: Está bien, ¿En esta mesa o en la otra mesa?

Pierre: Puede ser en esta mismo.

Profe: ¿Puede ser en esta?

(A professora tira a máquina e o ajuda a tirar o computador)

(Uma aluna chega atrasada)

Profe: Adelante! Pierre, va preparándose ahí. ¿Quién hizo la lista para compartir las cinco cosas, los cinco productos?

Aluna 1: Estoy precisando de la legumbre, logo tengo que ir al supermercado.

Profe: Vale. Otra vez.

Aluna: Estoy precisando de la legumbre, logo tengo que ir al supermercado.

Profe: En español, cuando quiero decir que necesito algo, usamos necesitar porque precisar parece que, deja decir, con precisión, ¿Qué es eso? Ser preciso.

Carla: ¿Estoy necesitando o necesito?

Profe: necesito, más directo, necesito. Necesito...

Carla: De la legumbre.

Profe: Otra cosa, en español no usamos la preposición “de” con eso de necesitar. Una persona necesita algo, no necesita de.

Carla. ¿Necesito la legumbre?

Profe: ¿Una solo? O varias, entonces “necesito legumbres...”

Carla: Haa, necesito de legumbres, entonces tengo que ir al supermercado.

Profe: Luego, a causa de eso.

Carla: Logo, luego.

Profe: Tengo que ir...

Aluna: tengo que ir al supermercado.

Profe: Eso, o a una verdulería, a una frutería, está bien. Y luego tengo que ir, las personas pueden ser más directas, entonces se puede decir, “Necesito legumbres, luego voy al supermercado.

Aluna: Luego voy al supermercado.

Profe: Luego voy a una verdulería. Eso es bueno, la estructura. ¿Sí? ¿Quién puede decir otra?

Marcela: Yo

Profe: Sí

Marcela: Domingo es día de los padres, entonces mi hija tiene que comprar un regalo para su padre, nosotros vamos de compras a una tienda de ropas.

Profe: Nosotras vamos de compras a una tienda de ropas. Perfecto. Necesita comprar un regalo a papá, entonces no sabes lo que es, ¡lindo! ¿Qué más? (silêncio) (Sempre repete)

Ivana: A mis hijos les gusta ensalada de frutas con naranja, plátano, fresas y manzana.

Profe: Manzana (corrige a pronúncia)

Ivana: Manzana (repete a palabra corretamente)

Profe: Y ¿Pusiste algo ¿de dónde ha ido compra esas cosas?

Ivana: Eu coloquei a assim, eu coloquei lista de compras/supermercado.

Profe: Ah, ya pensaste en varias cosas que necesitas y que se iría un supermercado, en una verdulería o en una frutería. A mis hijas les gusta...

Ivana: Ensalada de frutas con naranja, plátano, fresa y manzana.

Profe: Como haces ensalada de frutas ¿yo uso a-mis-hijas- les gustan ensalada o les gusta ensalada?

Sarah: Les gusta

Profe: ¿Por qué les gusta? Ya que es manzana, fresas y “tarará”.

Sarah: A causa de la primera palabra.

Profe: A causa de la primera palabra, ¡eso! A causa de ensalada. A mis hijas les gusta ensalada (enfatisa a palabra ensalada), con fresas, uva, lo que pone en ensalada. ¡Muy bien! ¿Qué más? ¡Está lindo! Daiana.

Daiana: Hola, mi nombre es Daiana, voy viajar y necesito comprar alguna cosas, voy comprar remedios en la farmacia, unas ropas en la tienda de deportes, necesito comprar libros en la librería, desodorante en supermercado y también galletas para comer en la viaje en la playa. En la perfumaría compraré algunos cosméticos.

Profe: Lindo. Una vez más para hablar de detalles que pasaron ahí. Otra vez. Desde el inicio.

Daiana: Hola, mi nombre es Daiana, voy viajar y necesito comprar algunas cosas.

Profe: Un ratito. Siempre el verbo “ir”, este “voy”, ¿necesita qué cosa? ¿Qué cosa siempre se usa con el verbo “ir”?

Alunos? “A”

Profe: Vamos “a” corregir la tarea. Vamos a hablar del ejercicio. Vamos a hacer un trabajo. Siempre voy a. Entonces faltó la preposición “a”. Voy a viajar y necesito eso. ¿Qué más? Voy a viajar, ibas a comprar unas cosas.

Daiana: Então antes do comprar também tem que colocar o “a”?

Profe: A ver ¿cómo está la frase?

Daiana: Voy comprar...

Profe: Si usaste el verbo ir, voy A comprar.

Daiana: Voy a comprar remedios en la farmacia.

Profe: ¿Qué otra palabra yo voy a usar en lugar de remedio? Medicinas, fármacos, está bien, pero existe remedios. ¿Qué más?

Daiana: Unas ropas en una tienda de deportes. Necesito comprar libros en una librería, desodorante en supermercado y también galletas para comer en la viaje en la playa y en la perfumería compraré cosméticos.

Profe: Perfecto. La palabra viaje, ¿cómo se deletrea? ¿Quién puede decir?

Algunas alunas e a professora: Uve-i-a-jota-e. (Não disse aje, mas sim soletrou)

Profe: Todas las palabras español que terminan en a-jota-e son... ¿femeninas o masculinas? Masculinas, entonces para el viaje. Comprar las galletas para la viaje no, para el viaje, ¿qué más? ¿Quién consiguió hacer?

Késsia: Tengo un cumpleaños para ir y necesito comprar algunas cosas: un regalo, u vestido, un zapato, un pendiente, una bebida. Me voy al centro comercial para comprar el regalo, el vestido, el zapato y el pendiente, después voy al mercado para comprar las bebidas. (Con algunas pronúncias con interferencia do português).

Profe: Lindo, solo cosas de pronunciación. “El” es difícil, pues la “ele” final del portugués suena como “u” y la “ele” final en español nunca va a sonar como “u”, entonces, el regalo, el vestido, el zapato (enfaticando a pronuncia do “l”), entonces “el”. Por eso es difícil, entonces, “el”. La “uve” la dice como “Be”, vestido. La “erre” fuerte del inicio, “regalo”, pero está lindo.

Carla: Solo esa frase. Necesito hacer pan para mi hija.

Profe: ¡Qué lindo!

Carla: Tengo, luego tengo que comprar harina de trigo en panadería.

Profe: En una panadería. Si yo digo en panadería, ¿cuál? ¿En cualquiera o en una panadería específica?

Carla: En una panadería.

Profe: Entonces en una panadería. Lindo. ¿Quién más?

Gina: Necesito pesquisar sobre los precios (risos) de comidas húmedas.

Profe: ¿De humedad?

Gina: Es para mis gatos, ellos están comiendo mucho (risos).

Profe: Necesito buscar...

Gina: ¿Buscar?

Profe: Buscar precios. Cuando buscamos, pesquisamos precios hay una palabra, presupuestos.

Gina: ¿Presupuestos?

Profe: Cuando van a viajar, van a diferentes lugares, agencias o por internet buscar cual es el mejor precio, ¿no?

Gina: ¿Presupuesto?

Profe: Hacer un presupuesto. Por tal empresa yo tendré que pagar tanto.

Aluna: ¿presu...?

Profesora: Presupuesto. Es hacer como “orçamento”.

Gina: Ahhh. Não é um “pressuposto”.

Profe: No, no, es un falso amigo. La palabra existe en portugués, pero en español tiene significado diferente. ¿Poner un poco el aire o abrir un poco la ventana? ¿Puede abrir? Porque alguien me dijo que tiene alergia, ¿quién dijo, profe tengo alergia? ¿IVANA? Si nadie tiene puedo poder un poco el aire. (Muito barulho, não dá para ouvir o que falamos).

Ivana: Se fala presupuesto ou por presupuesto?

Profe: No, presupuesto, como si fuera hablar en portugués, sería hacer presupuestos antes de un viaje, por ejemplo para elegir el mejor precio. Ahora en internet, ¿Cómo se llama

ese famoso ahí que ya hace todo? Una alumna dijo, antes el hombre que hacía el anuncio publicitario en la tele ... es, ¿cómo es que se llama?

Ivana? ¿Trivago?

Profe: Trivago. Ya no se necesita buscar en diferentes empresas, y ya puede, empresa tal tanto, valor tanto, son diferentes presupuestos. (varias personas hablan al mismo tiempo). Quién más? Quién hizo? Pierre, quiere decir? Ya está ahí?

Pierre: Quiero.

Profe: Qué lindo, a ver como hiciste ahí la frase.

Pierre: Cuando voy al supermercado generalmente compro fresas porque es una fruta que me gusta mucho,

Profe: Hum, cuando voy al supermercado “generalmente”, solo eso, en lugar de “generalmente” está “generalmente”, ¿qué más? Generalmente compro fresas porque es una fruta que me gusta mucho, ¿qué más?

Peter: compro productos de limpieza para limpiar mi casa.

Profe: ¿Y es verdad que ayudas a la mamá a limpiar la casa o solo para escribir en el ejercicio? (risas)

Peter: Solo para hacer el ejercicio.

Profe: ¿Ayudas? Jajaja. ¿Qué más?

Pierre: En mi casa no puede faltar ni arroz y ni abacate.

Profe: ¿Abacate?

Pierre: Abacate.

Profe: ¡Abacate! ¿Qué es?

Pierre: Feijão.

Profe: Porque tenemos alubias, frijoles, diferentes tipos de frijoles ¡qué lindo! ¿Todos comen en casa arroz con frijol? Es la comida así, básica comida brasileña. Hay mucha gente que no come.

Késsia: No.

Gina: También no.

Profe: ¿Porque no puede o porque no le gusta?

Gina: A mí me gusta, pero yo como arroz una vez solo porque yo no aguanto.

Profe: ¿Porque te sientes mal?

Gina: No, porque yo tengo una facilidad muy grande de engordar. Entonces hago dieta.

Profe: En español la palabra dieta no es exactamente la restricción de un alimento, todos nosotros hacemos dieta y hacemos dieta todos los días, la dieta...

Gina: Para adelgazar.

Profe: Para mantener. El arroz que tiene la digestión más fácil o no. ¿Todos los otros comen arroz, frijol?

Aluna: Sin duda.

Profe: ¿Sin duda? ¿Algo más? ¿Qué más? Pierre.

Pierre: Siempre cuando vamos al supermercado siempre me gusta comprar galletas para comer y pasar el tiempo cuando no tengo nada para hacer.

Profe: ¿Y siempre tienes ese tiempo libre? ¿O ni siempre tienes tiempo libre?

Pierre: No.

Profe: Por eso dijo “cuando tengo tiempo libre”. Galletas, ¿Saben qué son galletas?

(Muitos falam ao mesmo tempo).

Carla: Bolacha.

Profe: ¿Cómo es? Galletas pueden ser dulces o saladas, pueden ser con relleno o sin relleno. Generalmente compramos en el supermercado. Las que mamá hace en casa, la abuela o la madre, llamamos biscocho. Cream cracker, un tipo de galletas saladas, Negresco es un tipo de (começam a falar ahaaaa). Sí. ¿Les gusta comer eso o no?

Dinah: Sí.

Profe: A Dinah sí. Vale. ¿Habló todos de la lista? Muy bien. ¿Quién no compartió ideas? (Aponta para Taís).

Taís: Não fiz.

Profe: Hum, ¿qué ocurre? Menos punto (risos). Sarah, ¿quién más estaba en la clase anterior? Fábio estaba, Fábio. No estaba Dinah, no estaba Marcelo, Ivana. ¿Hiciste uno o dos para compartir? A ver. Sarah, ¿quiere empezar ahora?

Sarah: Necesito ir a la feria para comprar un bolso.

Profe: Necesito ir a la feria, e... en español feria (corrige a pronunciaçãõ), en español todas las palabras que tienen esa terminación “ia”, solo vamos hablar panadería si lleva tilde en la “i”. ¿Voy a la feria para comprar un bolso?

Sarah? Sí.

Profe: ¿Todos comprenden la diferencia entre bolso y bolsa? A ver. ¿Quién tiene bolso puede mostrar? Levantar la mano, tengo un bolso. (Eu levantei mina bolsa). ¡Eso! Un bolso. Dinah, ¿eso es una mochila o un bolso?

Dinah: Mochila.

Profe: Mochila, entonces un bolso. Bolsa puede ser plástica o esas que ahora creo que es mejor para ayudar el planeta, cada uno lleva al supermercado una bolsa que no necesita ser plástica, ¿No? También se parece con esta de viaje, para llevar las cosas en lugar de una maleta, puede ser una bolsa.

Aluna: ¿Bolsa?

Profe: Es. Bolsa de viaje, que no es una mochila, se puede decir bolsa. ¿Quién más?

Daiana: Voy a comprar algo en la tienda virtual.

Profe: ¡Qué interesante! Ella dijo, voy a comprar algo en sitio virtual, en una tienda.

Daiana: Voy a la farmacia comprar agua boricada.

Profe: Vale. Un producto para limpiar la piel cuando hay herida.

Daiana: Voy a la tienda de productos electrónicos, ¿Fujioka (pronunciando o jota en español) o Fujioka (como em português)? .

Profe: Sí, si vas al Fujioka (como em português), es el nombre propio del lugar.

Daiana: Revelar muchas fotografías.

Profe: Ah. Y ahora solo tenemos esta ¿no? A caso de esta fotografía digital, la gente casi no sale para poner las fotografías en el papel, ¿no? Son pocas, incluso solo hay esas en centro comercial, ¿o hay en la calle, ahã? (Muitas pessoas falam baixo e ao mesmo tempo sobre ter em seus bairros.

Profe: Lindo! Algo más?

Aluna: Voy a la librería comprar libros (¿?)

Profe: ¡Lindo! Voy “a” es una cosa que vamos a utilizar mucho en la unidad, el verbo ir, la preposición “a”. Y Y, ¿Cómo te llamas?

Bruna: Bruna.

Profe: BRUNA. ¿Cómo hiciste? A ver.

Bruna: Voy a la zapatería para comprar tenis. Para comprar pendientes de argolla e un collar, voy a la tienda de joyas. Voy a la tienda de cosméticos para comprar esmaltes e un desmaquillador.

Profe: ¡Lindo! Esa tienda para joyas también se puede decir joyería. Sí, joya, joyería. Jota-o-i griega. Y Dinah y, ya está.

Taís: Eu fiz.

Profe: Está bien, vamos a participar.

Taís (a que não tinha feito): Voy al supermercado para comprar “ervas” para hacer un té.

Profe: Hierbas, hierbas, con hace-i... hierbas. Está bien. Lindo. Muy bien, después, los que no hicieron porque no estaban en la clase anterior puede hacer para tener como una tarea. ¿Todos hicieron en el cuaderno, no en hoja separada para entregar? Quien hizo en una hoja para entregar puede entregar, los que no hicieron, algo que quieran corregir, van a hacer para la próxima clase, ¿está bien? (A professora começa a falar muito baixo e vários alunos começam a falar junto com ela enquanto ela recolhe as atividades dos alunos).

E... ¿qué vamos a hacer? Hicimos esta actividad, era una propuesta, ya hemos hecho en las primeras páginas de nuestro libro. ¿Todos tienen el material? Todos tienen el material, ¿Sí? Pierre vamos haciendo oralmente porque están preparando. Hicimos esta. Vamos a escuchar algo. La página 53, sigue con esa idea de comprar algo... una cosa que no hicimos como repaso, siempre va a ser un repaso lo que vimos en la clase anterior, ¿no? Hablamos de comprar, cuáles expresiones usamos, dónde podemos comprar algo, cómo compramos. Después con qué cosa compramos.

Aluna: Con dinero.

Profe: ¿Solo dinero?

Sarah: ¿Tarjeta?

Profe: Tarjeta.

Carla: ¿Tarjeta?

Profe: Tarjeta. La tarjeta puede ser de débito o... de crédito. En español se dice, tarjeta de débito, tarjeta de crédito. Conforme la manera que voy a pagar, si es con ese débito, si es con el dinero, tenemos dos expresiones, ¿Quién sabe? Si yo voy a comprar... por ejemplo, un zapato, y el zapato cuesta, no sé, 30 reales y yo tengo el dinero, 30 reales, es que voy a pagar, en efectivo, que significa que voy a pagar con el dinero y también voy a pagar todo lo que debo ahora, no tengo que pagar nada después, entonces yo pago...

Bruna: Al contado.

Otra aluna: A vista.

Profe: Al contado. Que significa...

Aluna: A vista.

Carla: ¿Al contado?

Profe: Al contado.

Profe: Hace sentido. Toma aquí, 30 reales (faz gesto contando o dinheiro) tum tum tum, al contado. Está pago, no tengo que hacer nada más.

Késsia: Al contado.

Profe: Al, al contado.

Késsia: Al.

Profe: Es es ala expresión, al contado, que está pago. Si no tengo el dinero, voy a pagar con tarjeta d crédito. ¿Puedo decir que pago al contado?

Alunos: No

Profe: No. ¿Cómo es esa forma de pago? A Plazo, sí, porque es una cuota ese mes, otra cuota otro mes, es así. ¡Muy listos! ¡Lindos!

Aluna: Con erre ou com ele ¿Plazo?

Profe: Plazo, con zeta. Entonces ahora tenemos aquí Daniel una vez más, es el chico de la clase anterior...

Aluna: Es pla...

Profe: Pla, com ele. Escucha las conversaciones con Daniel (personagem do livro) en algunas tiendas y relaciona con las imágenes. Tenemos ahí las situaciones en que van, e... experimentar eso de comprar algo y tendrán que decir, eso que escuchamos, número 1 se refiere a la primera imagen, a la segunda. Quiero que después van a escribir ahí qué cosas van a dejar. A ver, la primera imagen que tenemos ahí, que pueden decir, ¿qué es eso?

Alunos: Bolso.

Profe: ¿De qué color es?

Gina: Roja

Outra aluna: Naranja.

Profe: Es un tono que está ahí como rojo, Anaranjado, naranja, ¿Sí? Es un bolso, no es una bolsa, ¿Verdad? Entonces si escuchamos algo qué tiene que ver con eso, de un bolso a ver... la otra, la que está al lado. ¿Solo aparece una tarjeta?

Aluna: Cartera.

Profe: Una cartera, tarjetas, las manos, ¿de un hombre o de una mujer? Hace sentido, si estamos hablando de Daniel, probablemente son las manos de Daniel. La otra, quien puede ver. Decir quién es Gustavo.

Gina: Tienda de ropa.

Profe: Una tienda de ropa. ¿Qué más?

Sarah: masculina.

Profe: Una tienda de ropa masculina. Son hombres y las ropas son masculinas. ¿Qué más? ¿Hay una persona ahí? Hay un hombre... ¿qué tipo de ropa lleva? ¿Quién sabe.

Aluna: Una bufanda.

Profe: ¡Una bufanda! Cuando hace frío ¿No? Para proteger el cuello. ¿Qué más?

Aluna: Los ternos.

Profe: Eso que sería en portugués, “ternos”, un traje masculino, si la persona lo lleva completo. La parte de arriba, la parte de abajo, un traje. Si fuera eso solo, el “paletó”, que lleva de manera más deportiva, con pantalones que no son del mismo color, que lleva un tipo de calzado más informal se puede llamar de americana. No es una chaqueta, pero una americana, ¿Vale? Y... abajo, ¿qué más? ¿Qué tenemos? ¿traje o americana? Una camisa como la de Marcelo (aluno da sala). Una camisa con botones, se dice camisa y lleva pantalones.

(Algumas alunas falam baixo ao mesmo tempo sobre a atividade)

Profe: Una bufanda gris.

Aluna: ¿Pantalón de qué color?

Profe: Pantalones beige, caramelo ¿No? El color de los pantalones, me parece el color que lleva Marcelo, ese color, ¿No? ¿Y la otra?

Carla: perfumería.

Profe: ¿Cómo saben que hay una perfumería?

(Algumas alunas respondem baixo e em português)

Está sintiendo el olor de un perfume, un perfume en la mano. Está probando el olor, y detrás del hombre.

Sarah: Hay muchas cajas de perfume.

Profe: ¿Y la última?

Gina: Farmacia.

Profe: ¿Es una farmacia?

Gina: No sé.

Profe: ¿Están ciertos? Vamos a escuchar una y dice, profe, es una farmacia o como si fuera una tienda de equipos electrónicos. A ver, vamos a escuchar y vamos a decir qué está relacionado a él, sí.

Ouvem a primeira.

Profe: ¿Cuánto vale esto? ¿Cuánto cuesta?

Algumas alunas: Doscientos euros.

Profe: Demasiado caro. Consiguen ya decir si es la primera, segunda, ¿No? (Escutam a segunda) ¿Dónde está Daniel?

Alunos: Perfumería.

Profe: En una perfumería. ¿Y se compra el perfume?

Alunos: No.

Profe: ¿Por qué no se compra el perfume?

Alunos: Es muy fuerte.

Profe: ¿Dónde aparece eso? Explicar lo qué sería, si la profe pregunta el nombre del lugar, aham, está la tienda de perfume, perfumería. A ver. (Escutam a terceira) ¿Dónde creen que está Daniel? ¿Y qué ocurre? ¿Se compra algo? ¿Por qué no se compra? No es la...

Aluna: Talla.

Profe: No es la talla de él, no es su tamaño. (Escutam a próxima). ¿Dónde están? En una tienda donde hay ¿qué cosas? (Algumas alunas falam baixo, a professora repete). Equipos

electrónicos, aparatos electrónicos. Entonces no era una farmacia. ¿Qué cosa él fue a comprar en ese lugar?

Sarah: Pilas.

Profe: Pilas. Hay cosas en casa que funcionan con pilas ¿No? Último. ¿Y ahora? Sería la segunda. Está haciendo eso de agar algo, ¿No? Y utiliza la tarjeta, ¿Qué cosa el dependiente pide a Daniel. (As alunas fama, não dá para entender, mas provavelmente falam “tarjeta”).

Profe: Además de la tarjeta. Ella pide una cosa, no solo la tarjeta. (A professora passa a gravação outra vez).

Aluna: Pasaporte.

Profe: Pasaporte ¿Y lo qué más?

Bruna: RG.

Profe: Es eso, pero en ese caso, DNI, documento nacional de identificación, DNI. Documento Nacional de Identificación. Tenemos en Brasil ID. Para confirmar, ¿esa tarjeta pertenece a esa persona, o está usando de otra? Le puede enseñar su pasaporte o algo con una fotografía y con el nombre. ¿Tranquilo? ¿Sí? El otro ejercicio nos pide así: ¿En qué conversaciones hace Daniel esas cosas? Escucha una vez más la grabación y señala. Se compra ¿En la primera, en la segunda, en la tercera, en la cuarta o en la última conversación? ¿pregunta el precio en la primera, en la segunda? ¿Quiere pagar? ¿Cuál? Busca algo que no ve e busca un regalo para su novia. Entonces vamos a escuchar una vez más, ¿Sí? Para poder identificar. A ver.

(Passa a gravação) Pista 15 unidad 4 – 3

1.

Profe: En esa situación que va la primera, ¿qué cosa ocurre? Pregunta el precio (ella responde após muitos alunos falarem a resposta de uma vez).

2.

Profe: ¿Ese perfume es para él? ¿Se compra un perfume para si mismo, un regalo personal para él o compra para alguien?

Alunas da frente: Su novia.

Profe: ¿Cómo se llama el perfume?

Aluna: Pasión.

Profe: ¡Pasión! Entonces un regalo para su novia.

3.

Aluna: No Compra.

Profe: Vale. Va a buscarlo, comprarse algo, pero no hay una talla y color que le gustaría, entonces no compra

4.

Profe: ¿Tiene pilas? Entonces en verdad, ¿ve las pilas en algún lugar?

Alunos: No.

Profe: No. Por eso pregunta ¿tiene pilas? No. En verdad tiene que buscar en otro lugar. Entonces sería buscar lo que no ve. Y la última

5.

Profe: Vale. De verdad él quiere pagar y utiliza la tarjeta para pagar algo. ¿Tranquilo el ejercicio?

Alunos: Sí.

Profe: ¿Qué vamos hacer ahora? A formar parejas, practicar lo que hemos aprendido. Quiero que hagan ahí juntos, diálogos en que uno va a comprarse algo. Ahãm. Como escucharon en la conversación, solo que en diferentes lugares, diferentes personas. Quiero que imaginen un lugar, si quiere comprar algo en una verdulería, si quiere comprar algo en una librería, qué cosa iba a decir el dependiente, qué preguntas ustedes iban a hacer de precios, sobre cómo es la forma de pago, aham, si es una ropa, qué tamaño. Si necesita el vocabulario de ropa, pregunta, profe, cómo se dice tal cosa, estudiamos ese vocabulario sobre eso de ropa, ¿Vale? Podemos hacer parejas, dos a dos. Uno va a comprar, el otro va a ser el dependiente o la dependienta, pero quiero que se comuniquen en ese diálogo, ¿está bien? ¿Cómo quieren? ¿Quieren hacer con alguien que está al lado. Puede ser Carla y Júlio. Taís y Hélio. Fábio y Dinah. Puede hacer con Sarah (Gina). Pueden ser las dos. Aquí se completa Daiana e Pierre, ¿puede ser?

(Os alunos começam a conversar para construir seus diálogos, alguns alunos já haviam formado duplas, por isso ela não fala o nome de todos).

Profe: Es para escribir y van a presentar. Vamos a hacer una dramatización de eso.

Os alunos perguntam para a professora as palavras que não se lembram ou não sabem do vestuário, cliente, artigos.

Profe: Uno va a escribir para presentar y el otro va a escribir para entregar, serán dos.

Pierre faz sua atividade escrevendo na máquina de braile.

(A professora dá uns minutos para eles discutirem).

Profe: Gente, nuestra clase pasa rápido, ya va a cerrar dentro de unos minutos. Ya vi que algunos equipos sí, ya consiguió hacerlo todo, pero necesita tiempo para preparar y escribir antes de entregar ¿No es? Entonces para todos queda terminar esa actividad como una tarea. Escribir bonito en una hoja, escribir los nombres de los dos que hacen parte del trabajo y en la próxima clase comenzamos con las presentaciones, ¿Sí? Faltan tres minutos. (Os alunos continuam fazendo o trabalho, discutindo e tirando dúvidas com a professora).

Aula do dia 27-08-2018 Professora Karen CIL 02 de Brasília

Profe: Llevo una gorra. Perfecto. Todos hablaron. Entonces ya tenemos un vocabulario ahí. ¡Qué bien! Estamos tratando la página 57, ¿verdad? Y tenemos ahí tareas, vamos a ver, está así, e... la primera cosa, si hay un consultorio gramatical..., porque el libro presenta de manera bastante dinámica. Y a la hora de trabajar la parte gramatical, hay cosas que el propio libro enseña la parte gramatical en el consultorio, siempre indica, página tal, consultorio gramatical tal, e... vamos a ver ahí como funciona. Consultorio gramatical, página 314, 315, solo para que vean que cosa es. Las páginas 314, 315 presentan un poco el verbo tener, ¿verdad? ,numerales y al lado pronombre de objeto directo e indirecto, hemos trabajado. Voy a comprarla, La compro, o no me la compro, no me gustó nada, no me la llevo. Entonces estudiamos los pronombres, entonces, es interesante estudiar eso, sí, para fijar ahí los contenidos. E... Además de eso, hay una cosa con los colores, que es importante fijar. Los colores, igual que en portugués, usamos con sustantivos, entonces algunos acompañan el nombre de cada color, acompañan el sustantivo, si es femenino o masculino, otros no. Por ejemplo, “una camiseta azul”, ¿y si fuera un vestido?

(Alunos falam baixo, “vestido”)

Profe: Azul, no existe femenino, solo azul. Ahora si fuera... blanco. Una camiseta...

Alunos: Blanca.

Profe: Blanca. O un vestido blanco. Entonces es igual. Hay palabras que tienen femenino, hay palabras que no tienen femenino o masculino, entonces tenemos justo ahí, blanco, blanca, blancas, tenemos singular plural. Amarillo, amarilla, rojo, rojas, negros, negras. Verde, no hay, solo verde, verde, o verdes, existe el plural, no hay femenino. Azul, azules, gris, grises. Tenemos que cuidar con colores que son nombres de flores y frutas. Nombres de flores y frutas no cambia. Es un vestido naranja, o dos vestidos naranja y no “naranjas”.

Marcela: No usa.

Profe: Es un zapato rosa, o unos zapatos color rosa. Y no “rosas”. Entonces hay una regla, nombres de frutas y flores no.

(Conversam ao mesmo tempo)

O aluno Hélio veio avisar que não estará na aula porque o irmão caiu, de um ano. Todos falam ao mesmo tempo, não dá para transcrever.

Profe: Entonces, ¿qué estaba hablando? Violeta, una camisa violeta, un zapato violeta, nos hay singular y plural para flores y frutas. Limón. Porque hay verde-limón. Hamm, rosa, naranja, limón, hay un montón de cosas que se usa, que puede ser... berenjena, berenjena puede.

Bernardo: Hay nombre de ...

Profe: Frutas y flores, no cambian. No tienen masculino y femenino.

Bernardo: Por ejemplo, zapatos color chocolate, o zapatos chocolates.

Profe: Ahí chocolate no está en el grupo de flores y frutas, pro de igual manera, con las palabras que usan “de” no cambian, color “de”. Color chocolate, color de chocolate. Color

café, “no es color marrón, es color café, casi negro, entonces “de color café”. No es de color “cafés”.

Bernardo: El sustantivo que se convierte en adjetivo no varía.

Profe: ¡Eso! Y si es flores y frutas ya está en la gramática que no cambian. ¿vale? A ver tenemos ahí un ejercicio que nos exige un poco eso, “¿Qué ropa tienen que ponerse Antonia y Saúl para hacer estas cosas? Haz una selección y comenta sus compañeros (enunciado da questão), a ver. Antonia tiene que ir a una fiesta, quién puede decir qué cosa ella puede ponerse?

Bernardo: ¿Dónde estamos?

Profe: estamos en la página 57. No hay dibujos, es para pensar en la, Antonia puede vestir, puede usar, puede ponerse un montón de cosa. Un vestido... ¿Cómo sería...?

Gina: Longo.

Profe: ¿Un vestido largo o un vestido corto?

Alguns alunos: Corto.

Profe: Entonces es una fiesta más informal. Si es una fiesta más informal, lleva un vestido corto, si es más elegante, hay que ser un vestido largo, un zapato.

Marcela: Zapato.

Profe: Puede poner zapatos o sandalias e tacón o de taco alto, ¿qué más?

Bernardo: Un vestido con tirantes (no desenho do livro a mulher está com um vestido com alça).

Profe: Puede ser un vestido con tirantes, depende, ¿no? Del tipo de fiesta. Para conocer el padre de su pareja. Es la primera vez que va a conocer la suegra y el suegro, ¿qué tipo de ropa van a poner? ¿Una minifalda y una musculosa?

Os meninos mais jovens: Sí! (risos)

Profe: No.

Aline: Faz chapinha no cabelo.

Profe: ¿Qué va a ponerse si va a conocer el suegro y la suegra? A ver, e... ¿qué van a ponerse?

(uma aluna pergunta algo)

Profe: Ah sí, que no está ni corto, ni largo. Van a pensar en una ropa que usan a diario o ¿iban a ponerse más elegantes? Para conocer el suegro y la suegra.

Bruna: Sei lá uma roupa normal.

Aline: A diario.

Profe: Interesante. Lo que usan todos los días. ¿Quién pensó algo más elegante?

(risos, conversas paralelas) (Concepção dos alunos mais jovens)

Bernardo: Ella se pone...

Profe: Sí, o ella se viste, o como uso Ana, “profe, usaría lo que uso a diario a ver como soy, salgo de la escuela y soy así. Bien. Para pasar un día en la playa. (alunos respondem ao mesmo tempo)Bikini, bañador. ¿Cómo sería si no es bermuda, es un poco más corto?

Gina: Short.

Profe: ¿Y cómo se escribe, es del inglés? Ese-hache-o-erre-te. Short. Una musculosa para ir a la playa.

Ivana: maiô.

Profe: bañador.

Carla: bañador?

Profe: bañador.

Bernardo: ¿bañador para los hombre y para las mujeres?

Profe: Igual. El contexto que va a definir. Voy a llamar.

Gina: Biquini como é mesmo.

Profe: Bikini.

Ivana: Topless.

Profe: Depende de la playa. Hay playas que no permiten, necesita la parte de arriba del bikini.

Ivana: E a canga?

Profe: Ah bueno para usar. Eso tengo que buscar.

Aline: Não, calma, canga de deitar o canga de praia?

Profe: Lo mismo. Vamos a ver. Hay gente que pone en la arena para tomar el sol. Se pone en la arena es el tejido para tomar el sol. ¿Y Saúl? Si fuera a una ópera, a ver una ópera o una pieza de teatro.

Fábio: Camisetas.

Profe: Un traje más elegante. Como sería decir “una ropa social”, un traje más elegante. Y si es solo ir al teatro no exige tanto ¿Sí? Hay espectáculos que exigen, solo permiten entrar si el traje es elegante. Para ir a la clase de pintura.

Alunos conversam e respondem em português

Profe: En español.

Gina: Camiseta.

Carla: Avental.

Profe: ¡Delantal! Profe, ¿cómo se dice? Algo que yo voy a utilizar para proteger la ropa. La cocinera, el cocinero en el restaurante también tienen. Delantal.

Gina: ¿Delantal?

Profe: Delantal, no avental.

Gina: ¿Delanta?

Profe: Delantal. Con de-e-erre-a... tal, con la ele al final. Para jugar con los amigos en el parque, o sus sobrinos.

Fábio: Bermuda.

Profe: Bermuda, camiseta, zapatilla deportiva, tenis (os alunos vão falando ao mesmo tempo que a professora). Algo más? Algo más cómodo.

Aline: Chinela, como é chinela?

Profe: Chancletas o chanclas. Entonces en español, una vez se repite adjetivo para ese contexto de la ropa. Serio, nuevo, viejo, clásico...

Aline: Sandália é certo?

Profe: Es que en español sandalia tiene un cierre, como de ella (aponta para a sandalia de uma aluna), unas chancletas más para playa, para ducharse en casa.

Júlio: Chancletas?

Profe: Chancletas. Ce-hache-a-ene-ce-ele-e-te-a-ese. (escreve no quadro).

Bernardo: personas que, por ejemplo, trabajan en el ejército, en la marina, qué...

Profe: ¿Uniforme? Ellos usan uniforme.

Bernardo: Uniforme.

Profe: Los niños van a la escuela, se dice uniforme, porque “farda” que se dice “falda” es una prenda de vestir femenina. Porque uniforme se dice uniforme, de los bomberos. ¿Qué significa? A ver, estamos hablando de una prenda de vestir, un accesorio, puede ser nuevo o viejo, ¿sí? Las personas no, la persona mayor, una persona joven, nuevo, viejo para objetos, cosas. ¿Qué más? Clásico, estamos hablando de la ropa. Llamativo, ese llamativo puede ser “adelante”, a causa de los colores, a causa de los modelos que llevan los llamativos. Juvenil, informal y elegante (estava no livro). (os alunos conversam um pouco, os mais jovens) Número 3, todos estos lugares tienen que ver con la ropa. Une cada palabra con su definición (enunciado). Vestidor, vestuário, lavadero, tintorería, probador, lavandería. ¿Antes de ver el significado, hay alguna que ya conocen?

Alunos: Sí (os mais velhos)

Profe: Cuáles?

Alunos: Todas.

Profe: Todas. Muy bien, entonces qué es el vestidor?

Ivana: habitación de una casa destinada a guardar la ropa y vestirse (a professora lê junto).

Profe: Ese vestidor sería lo que algunos llaman closet. ¿Comprenden? No es solo un armario. Es parte de la casa, y allí está la ropa, y la gente puede cambiar en el vestidor. Vestuario.

Gina: Habitación de una tienda de ropas...

Ivana e outros alunos: En los gimnasios

Profe: En los gimnasios, piscinas, etc., lugar destinado a cambiarse de ropa. Por ejemplo, los niños no están en la escuela, van a la clase de Educación Física, después ¿tienen que cambiar la ropa dónde? En el vestuario. Lavadero

Ivana e outras alunas: Lugar de la casa destinado a lavar la ropa.

Gina: Eu coloquei estabelecimento industrial...

Profe: E... Es establecimiento industrial para el lavado de ropa, pero también si es parte de casa, parte de la casa se puede... aquí está, lugar de la casa destinado a lavar la ropa, llamamos de lavadero. Es area de servicio, en español se dice lavadero.

Carla: Lugar de la casa donde se lava ropa es el lavadero.

Profe: ¡Eso! Lugar de la casa destinado a lavar la ropa, lavadero, letra c. Establecimiento para el lavado de ropa, ahí sí, lavandería, por ejemplo, tenemos que lavar un traje completo o un vestido de fiesta, Saben cuándo las chicas está en la fiesta de graduación, es delicado, hay, e... un tejido que si pone en la máquina va a estropear, si utilizan determinado jabón puede cambiar el color, voy a llevar en una empresa, porque yo ellos hacen algo, si estropean, van a responsabilizarse, ¿no? Entonces es mejor. El otro, tintorería.

Ivana, Daiana, Gina, Sarah: Establecimiento donde se limpia en seco o se tiñe ropa y tela.

Profe: Establecimiento donde se limpia en seco o se tiñe (fala com ênfase) ropa y tela. Tiñe, cambia el color. No sé, ahora no está tan de moda eso, en el pasado, mi padre hablaba que era común, principalmente los hombres, llevaban los pantalones, si cambia un poco el color, está un poco claro, y se ponen allí, y se van a casa como nuevos, ¿no?

Bernardo: Y tela, ¿qué es?

Profe: Tela es un tejido, cambiar el color de un tejido de una ropa completa. Probador.

Carla, Gina e mais algunas alunas: habitación de una tienda de ropa donde os clientes se prueban las prendas de vestir.

Profe: Eso, si vamos a comprar y quiero probar la ropa para saber si me queda bien, si es la talla, si es está bonito. Quiero usar los probadores. ¿Dónde están los probadores por favor?, quiero probarme un vestido. Sí, claro, allí están los probadores. Lavandería.

Alunas da frente: Establecimiento industrial para el lavado de ropa.

Profe: ¿Cómo queda en la secuencia entonces?

Alunos: f-e-a-b-c-d.

Profe: Perfecto. La profe pidió que hicieran una tarea ¿no es? Me pareció que Aline dijo, "yo hice". Número 14, completa las frases con el color más adecuado. Aquí es un ejercicio, Bernardo, por ejemplo, cómo van a poner en el examen, que exige. No que en la prueba tenga colores, pero escribir si tiene plural, si no tiene plural, si es femenino, si usa con masculino, si no cambia nada, entonces a ver. El sol es de color...

Alunos: amarillo.

Alunos no fundo: Amarillo.

Profe: Es una tontería eso de vestir a las niñas siempre de...

Alunos: Rosa.

Profe: ¿Y por qué el hombre no puede usar rosa? El color Se usa para avisar de peligro.

Alunos: Rojo.

Profe: Va la Cruz roja, entonces el nombre es La cruz roja que presta asistencia. El tronco de los árboles se pinta normalmente de color...

Alunos: Marrón.

Profe: Marrón. Pero no siempre, hay árboles con el color gris, con el color negro, con el color blanco. Pero no es el color que la persona va a pintar, es qué color tiene.

Carla: Ah sí. Tiene amarela

Profe: Si, es para pintar una parte para evitar que animales vengan a... En los días de lluvia todo parece de color...

Alunos: Gris.

Profe: Gris, porque el cielo se pone nublado y tal, está bien. En mi país los vestidos de novia generalmente, normalmente son...

Alunos: Blancos

Profe: Se puede casar con otros, es generalmente. ¿Quién acá está casado, se casó usando blanco? En el otro grupo yo tengo unos alumnos que dijeron, no profe, ni este blanco, ni este que se parece blanco y no es blanco.

Gina: Off White.

Profe: Es, pero usando verde, azul. Otro. Cuando e semáforo está en...

Alunos: Verde

Profe: entonces puedes cruzar la calle. ¿Cuándo los coches tienen que detenerse? ¿Generalmente está en qué color?

Alguns alunos: Rojo.

Profe: Rojo, ¿y qué significa el color amarillo?

Alguns alunos: Atención

Profe: ¿Cómo?

Alunos: Atención. Ya disminuyendo la velocidad que va a ponerse rojo. No significa "rápido, rápido que va a ponerse rojo". Quiere decir, "calma, detenerse que va a ponerse rojo. Listos, y así estamos cerrando la unidad. "Premios a elegir". Vocabulario, vamos a ver. (Aline e Júlio conversan) Fábio e Aline (professora chama a atenção deles). Imagina que em um sorteio de la galería comercial Gentishop te han tocado três prêmios. Puedes elegir cosas para ti o para un familiar o amigo. ¿Quién eliges? ¿Para quién? Y ¿Por qué? Explícaselo a tus compañeros. Tiempo, cada uno va ver ahí que objeto puede ser interesante para ti y para un familiar o amigo y tiene que decir, qué objeto es

Gina: E seu quiser botar tudo pra mim?

Profe: Sí, decir qué objeto es, para quién y por qué. Hay un ejemplo, el sofá y la cafetera. La cafetera para mi mamá porque le gusta mucho el café. El sofá para mí, porque me gusta relajar, ver la tele en el sofá. Pierre, la profe va a decir después que cosas tenemos acá para que después pueda elegir un objeto que te parezca interesante. Tenemos un frigorífico, una nevera, un sofá color verde, una cafetera, muchas maletas de viaje, una guitarra, una bicicleta, unas tablas de surf, un equipo de home cinema, tienda de campaña, para ir de camping y una hamaca, para relajar. Entonces vamos a describir cómo son esas cosas, para que vaya pensando si algo de eso es interesante para Pierre. Puede ser un objeto para indicar a un amigo o para un familiar. ¿Ya? (pregunta à classe)

Aline: Acabei.

Fábio: Listo.

Profe: ¿Ya? A ver, antes de decir las respuestas, ¿quién puede describir los objetos que tenemos ahí? “Para participar, presenta tu tique de compra en el punto de información, 1 sorteo cada día” (no libro)

Bernardo: ¿Qué tenemos ahí en el Centro Comercial, en la galería?

Gina: Los electrodomésticos...

Profe: ¿Qué electrodomésticos?

Algunas alunas: frigorífico

Profe: ¿Cómo es el frigorífico?

Aluno: Frío.

Profe: Grande.

Algunas alunas: Grande.

Profe: ¿Para qué sirve el frigorífico?

Bernardo: Para conservar los alimentos.

Profe: Para conservar los alimentos. ¿Sofá, cómo es el sofá?

Gina: Frigorífico es mesmo que nevera?

Profe: Refrigerador, nevera o heladera. Qué más que tenemos ahí?

Gina: Lo sofá.

Profe: El sofá. ¿Cómo es el sofá?

Alunos: Verde.

Gina: Para tres lugares.

Daiana e outros alunos: Para três personas.

Profe: Para tres personas, tres asientos? ¿Cómo se dice eso que apoyamos la cabeza? Almohada. Esos que podemos en el sofá, cojines, son los cojines. Ce-o-jota-i-ene. Cojín. (Ela escreve no quadro). De la cama se dice almohada, del sofá se dice cojín.

Carla: Almohada.

Profe: Almohada sería “travesseiro”. Ham, ¿y cómo es? Grande, para tres personas, color verde, ¿con cuántos cojines?

Alunos: Dos.

Profe: ¿Qué más?

Carla: É... cuatro maletas.

Profe: ¿Un juego de maletas? ¿Con cuántas maletas?

Alunos: Cuatro.

Profe: Cuatro maletas para un viaje.

Carla: ¿El “jogo” de maletas”?

Profe: El juego de maletas.

Carla: ¿El juego de maletas? Yo prefiero (risos)

Profe: Tenemos una guitarra. ¿Cómo es la bicicleta?

Sarah: Amarilla. (alunos falam)

Profe: ¿Moderna o antigua?

Alunos: Moderna.

Profe: ¿Y hamaca? Comprenden que es hamaca?

Gina: ¿Hamaca?

Profe: ¿Les gusta acostarse en la hamaca? ¿Sí?

Gina: ¿Por qué hamaca? (a professora não ouve)

Profe: Tienda de campaña. ¿Quién ya salió para eso? Para estar en un lugar al aire libre, de camping, ahí utilizó una tienda de campaña. ¿Ya? (alunos falam entre si baixo). Equipo de home cinema, ¿lo que sería home cinema?

Aluno: Una TV?

Profe: Una televisión, televisor, uma tele.

Fábio: Con cuatro...

Aline: Alto falantes (pronuncia como em espanhol).

Profe: Auriculares. Cajas de sonido.

Aline: Ari o que?

Bruna: Au...?

Profe: Porque el auricular vamos a usar generalmente para eso que ponemos en el oído, “fone”, entonces caja de sonido, ¿sí? Tabla de surf o “surf” (pronuncia como em inglês).

Carla: Tabla de surf.

Profe: Tenemos ahí diferentes colores, pero es una, ¿no? Para elegir, no todas. Y una cafetera, ¿Vale? A ver, cada uno, qué objeto eligió. Sarah.

Sarah: ¿Cómo es... “lilás”?

Profe: lila.

Sarah: ¿Lilá?

Profe: Lila. Lila. No lleva tilda en la “a” de “lá”, no tiene, es solo lila. ¿De qué color es? Lila.

Sarah: Una guitarra para mi hermano que le gusta tocar, una guitarra lila.

Profe: Hum, ¡Vale!

GINA: Hum que chique

Profe: Ella eligió una guitarra para el hermano porque le gusta tocar. Carla.

Carla: Yo prefiero el jo, juego de maletas. 2. ¿Por qué? Para mi hija, dos para mi hija para viajar.

Profe: Entonces dos juegos de maletas, uno para mí, otro para mi hija.

Carla: Não, são quatro.

Profe: Solo que las cuatro hacen parte de un juego de maletas, quien gana va a ganar las cuatro. Quiero un juego de maletas, uno para mí, uno para mi hija.

Carla: Ah sí.

Profe: ¿Quién más? Késsia.

Késsia: Una guitarra para mi sobrino porque le gusta mucho de músicas.

Profe: Le gusta mucho la música, no “de”, nunca gustar con la preposición “de”, ¡muy bien! ¡Lindo! Hum, Marcelo.

Marcelo: Preciso de un juego de maletas, é... para viajar, porque a mina já está usada? Como é que é?

Profe: Porque mi maleta ya está bastante usada, porque quiero cambiar la maleta que tengo. Ya está vieja. ¡Qué bueno! Es... Dinah.

Dinah: Não profe.

Profe: Solo decir el objeto que crees que eliges para ti y para un familiar o un amigo.

Dinah: Eu não sei.

Profe: Júlio. A ver Júlio.

Júlio: Equipo de home cinema para mí para ver películas.

Profe: ¡Muy bien! Bernardo.

Bernardo: É... yo quiero la tienda e campaña para mí porque necesito para los paseos en la naturaleza.

Profe: ¡Lindo! Ivana.

Ivana: Un frigorífico, pues necesito para congelar “alimentos”.

Profe: ¡Muy bien! Y Gina.

Gina: Yo necesito un sofá nuevo (risos)

[...]

Profe: A ver, Pierre y la amiga, ¿ya saben qué cosa regalar? ¿Qué pregunta hiciste a él?

Bruna: Eu perguntei, ¿qué color prefiere.

Profe: Y ya sabe qué regalo es ideal para Pierre. Voy a comprar un reloj junto con una ¿pulsera?

Profe: Una pulsera y un reloj. Voy a regalarle una pulsera y un reloj. ¿Y Peter. Voy a regalarle, a él.

Peter: Eu perguntei se gostava de hacer deportes, que... que gusta de hacer

Profe: Qué le gusta hacer.

Peter: Qué le gusta hacer. Y ela disse oír música y jugar a las cartas.

Profe: Ham, ¿cón barajas? ¿Ya sabes qué regalo sería ideal?

Peter: Baraja.

Profe: Baraja. Hum, Carla y Bernardo.

Bernardo: E... a ella gusta.

Profe: le gusta.

Bernardo: Le gusta hacer pilates, le gusta, é... viajar y le gusta cocinar porque está jubilada. Voy a regalarle un conjunto de, un juego de maletas,

Profe: Hrrum.

Bernardo: un juego de cuchillos.

Profe: ¡Vale! ¡Cuchillos para usar en la cocina a la hora de cocinar! ¡Interesante!

Peter: É panela?

Profe: No, es para cortar cuchillo y hay uno específico para cada cosa. A quien le gusta cocinar. ¿A quién le gusta cocinar? ¿No es? Uno para legumbres, para carne, para pescado, para cada cosa. ¿Y Carla?

Carla: Gusta...

Profe: Le gusta

Carla: Le gusta pasear en la naturaleza, ¿acampar?

Profe: Sí, ir de camping.

Carla: Ir de camping. Practicar deportes.

Profe: practicar deportes.

Carla: practicar deportes.

Profe: ¿Cuál sería entonces el regalo ideal?

Carla: É... tienda de campaña.

Profe: ¡Hum! Para que pueda pasear, ¡está bien! Hum, Hélio y Fábio.

Hélio: Le gusta animales y practicar deportes.

Profe: Le gustan animales y practicar deportes. Entonces, ¿cuál sería el regalo?

Hélio: Uno perro.

Profe: Un.

Hélio: É... labrador.

Profe: ¡Un perro! ¡Qué lindo! Y se necesita salir, pasear. ¡Está bien! Júlio.

Fábio: Le gusta practicar deportes y le gusta mucho el futbol. Voy a darle una bola de futbol

Profe: Una pelota de futbol o un balón de futbol. Un balón de regalo, nada barato también, principalmente si es de algún equipo, ¿no es? de futbol profesional, carísimo. El precio de pelota no es barato. Késsia. Es Késsia y Marcelo.

Késsia: Eu perguntei a Marcelo qué ele costuma hacer los finales de semana.

Profe: Yo pregunté qué suele hacer los fines de semana. El verbo “soler” en español, “Yo solía, no sé, dormir hasta las diez todos los días cuando era niña. Solía, tenía la costumbre de hacer. Si es algo de presente, “Suelo caminar todos los días por la mañana profe, porque me gusta practicar deportes, entonces el verbo soler indica que alguien tiene la costumbre de hacer una cosa.

Bernardo: ¿Es pronominal?

Profe: No. Suelo caminar todos los días.

Bernardo: Hum.

Profe: Los españoles suelen dormir la siesta. Para indicar costumbres que tienen. (Alguém pregunta) ¿En el pasado o en el presente. Qué solía hacer los fines de semana. ¿Qué solías hacer los fines de semana? O ¿Qué sueles hacer los fines de semana?

Marcelo: Es algo usual. Ele sole estar caminando por la playa. Mesma coisa, só que a gente usa muito restritamente .

Gina: Nunca ouvi.

Bernardo: Pois existe.

Gina: Como é que é o nome? Sole?

Profe: Soler, el verbo es soler. Diga Késsia, ¿qué suele hacer Marcelo?

Késsia: Ello

Profe: Él

Késsia: Él

Profe: respondió

Késsia respondeu que le gusta pasear en un parque, club y hacer “caminhadas”. Yo voy comprar un regalo, el... zapatilla de “desporte”.

Profe: Una zapatilla de deportiva porque a él le gusta practicar deporte, ¡muy bien! ¿Y Marcelo? Voy a comprarle una zapatilla de deporte.

Marcelo: Perguntei a Késsia si les gusta animales.

Profe: Hum.

Marcelo: Ella respondeu que sí.

Profe: que sí.

Marcelo: Eu perguntei qual tipo, respondeu “quase todos” . perguntei se le gusta passear com seu animales.

Profe: Con la mascota.

Marcelo: respondeu que sí. Voy da de presente uma camiseta.

Profe: Voy a regalarle.

Marcelo: Para perro.

Profe: Ah, una camiseta para el perro y no para ella. Está bien. ¡Listo! A ver, Aline y Dinah.

Aline: Não.

Profe: ¿No?

Aline: Só quero perguntar um negócio. Perguntar uma coisa. ¿Cómo se dice “body”? Em português é body.

Profe: En español es igual.

Aline: Em español también?

Profe: Sí.

Aline: Gracias.

Profe: Se utiliza también, ve-o-de-i griega, “body”.

Aline: gracias.

Profe: E... Sarah y Gina.

Gina: ¿Qué tipo de animales, é... le gusta para crear como mascote?

Profe: Mascota.

Gina: Mascota. Ella diz, ¿dice? Dice que le gusta los perros.

Profe: Hum.

Gina: Y sobre instrumentos musicales, cuál le gusta más para tocar, é... ella dice las guitarras o teclado.

Profe: ¡Vale! ¿Cuál sería el regalo ideal? A Sarah.

Gina: ¿Regalo? Un perro. (risos).

Profe: ¿Un perro? ¡Está bien! Vale. Es un regalo que ya viene con otras cosas ¿no? Vacunas... ¡Lindo! Y Sarah.

Sarah: Pregunté a Gina qué color más le gusta.

Profe: Hum, el color preferido. El color es masculino.

Sarah: Ella dice verde. Después pregunté si prefiere cosas para la casa o algo más personal.

Profe: ¡Hum!

Sarah: Ella dice prendas de vestir.

Profe: Las madres sufren con esa cosa. Cumpleaños, vamos a regalar a mamá algo de la casa y la mamá quería algo personal. Quieren algo más personal, no para la casa. ¿Qué regalo sería ideal para ella?

Sarah: Pregunté también que hábito tiene durante el día.

Profe: ¡Hum!

Sarah: Ella dice camiñar en la estera.

Profe: ¡Hum!

Sarah: Entonces voy a regalarle un tenis nuevo.

Profe: ¡Un tenis! (varias alunas começam a falar ao mesmo tempo que a professora)

[...]

Aula do dia 03-09-2018 professora Karen CIL 02 de Brasília

[...]

Profe: ¡Bienvenida a la clase de español! Cuando comenzó ese semestre Bernardo dijo una cosa que yo guardo en la memoria, él dijo así, ¿por qué estudiar español? Para mantener el cerebro activo. Entonces todos, jóvenes, niños, no hay edad para estudiar, todos deben estudiar y mantener el cerebro activo, eso es cuidar la salud mental, con que la cabeza funcione con toda capacidad que tiene. Si lo deja de hacer eso, estar solo mirando la tele, se pone una persona que no se levanta, no practica deporte, ¿Cómo se llama esa persona?

Bernardo: Perezosa.

Profe: Además de perezosa, SEDENTARIA. La tecnología hoy hace con que la gente sea más sedentaria. Tenemos una tele moderna con un mando a distancia, no necesita levantar del sofá para cambiar la cadena, ¿no? Que quieren ver, no necesita movernos. Por eso, no sé si ya hablé con ese grupo, creo que no, hablé con otro nivel que hay un profesor que hizo un test con los estudiantes, principalmente con los niños, e... que se quedan muchas horas usando videojuegos, no sé, ¿es algo que yo pasé? ¿Quién utiliza videojuegos?

(Ana, Dinah, Fábio levantam as mãos)

Profe: ¿Les gusta mucha eso de videojuegos? Entonces, un profesor, y era un profe de la secundaria, eso era, no sé si Química o Física, porque un estudiante dijo, profe, yo me pongo ocho horas, a veces diez horas, digo a mi mamá que estoy durmiendo, cierro la puerta del dormitorio y me pongo toda la madrugada (faz barulho imitando mexer no controle), ¡tengo que recuperar esa cantidad de puntos, no, no, no! Y sigue, sigue, sigue, y vale, empieza un nuevo día y está allí con la videoconsola, entonces tener cuidado. Entonces un profesor ha hecho una encuesta con los estudiantes y descubrió que muchos tienen esa práctica, ¿Cuál era la actividad placentera? Jugar al videojuego. Claro, adelante (Marcelo chega). Él hizo una experiencia, después de usar la videoconsola... ¿Qué es una videoconsola? ¿Comprenden cuando hablo videoconsola? Playstation, X Box, es la marca del producto. Ese tipo de máquina que hace la reproducción de juegos se llama videoconsola. VIDEOCONSOLA. C-O-N-S-O-L-A. Entonces él pidió a los estudiantes, cuando terminen de utilizar la videoconsola, e... cojan en casa pilas. Las pilas se recargan solo con la cantidad de energía que estaba pasando entre el aparato y el cuerpo. Ahí un estudiante dijo, profe, por eso durante el día cuando estoy en clase, a veces alguien puede la mano y ¡ui! O, está caminando y siente que hay electricidad en el cuerpo, entonces es un motivo para que los médicos digan, no es bueno utilizar aparatos, ¿no? Electrónicos más que treinta minutos. Ah profe, ¿nunca puedo jugar al videojuego? No, treinta minutos, levantarse, comer una manzana, llamar a un amigo, beber agua, (...) Igual cuando está trabajando en el ordenador. Profe, estoy estudiando en el ordenador más que media hora, levantarse, moverse, para descansar los ojos, la cabeza, después puede volver, pero hay que hacer ese momento de descanso, vale, eso es importante. ¿Quién hace eso en casa? Yo tengo otro grupo de niños que los alumnos hicieron y dijeron, profe, es verdad. Después de jugar unos minutos con la pila y sintieron que, que... tiene que ser ese tipo de pila que se puede recargar, ¿sí? Si es esa pila común, ahí no, no funciona, ¿no? Pero esa que podemos, e, e... conectar en el enchufe para recargar. Entonces mira como es peligroso, entonces no es positivo. Tenemos que pensar en otras actividades para el ocio. ¿Qué otras actividades podemos hacer? A ver, Gina.

Aline: Karatê.

Profe: Karate en español, es un tipo de lucha, es bueno eso de energía, fuerza, ¡Muy bueno!

Carla: ¿Hidrogimnasia?

Profe: Hidrogimnasia, ¿qué más? Cosas que ustedes hacen.

Daiana: Zumba.

Profe: Bailar, ¡Sí! Es bueno bailar. ¿Qué más?

Alice: Gimnasio, e.. ir al gimnasio, es que hay pesos.

Profe: Musculación, hacer musculación. ¿Ya vieron que la gente está haciendo gimnasia y uno piensa, pobre? Y está feliz. Comienza a sudar y está feliz, ¿por qué? Cuando hace ejercicio el cuerpo libera sustancias positivas, hormonas que dejan más feliz. Un alumno dijo, profe, comer chocolate. Es verdad. ¿Por qué cuando van a hacer prueba PAS, ENEM, ellos dicen, es bueno comer algo dulce. Claro, no puede ser un exceso de azúcar,

pero un chocolate en especial activa el cerebro y también libera endorfina, hormona que deja la gente feliz.

Aline: beijar quem você gosta também (risos) libera endorfina.

Profe: También, estar al lado de quien se ama, claro, estar con las personas que nos gusta, ¡claro! Sí. Entonces, van a pensar, van a pensar, van a pensar que cuidar la salud (alunos ríem e conversam) implica no solo comer bien, no solo dormir bien, practicar ejercicio, estar feliz. Entonces, mamá, soy estudiante, necesito un momento para mí, un momento que va a hacer algo para que se quede feliz, es importante, ¿Vale? La unidad 5 va a hablar sobre mucha cosa que tiene que ver con eso, practicar deportes, comer o no comer alimentos con gran cantidad de azúcar, una gran cantidad de grasa, gaseosa que es esa bebida que tiene una cantidad de gas, que tiene azúcar, entonces va a hablar de un montón de cosas interesantes ahí, e... La primera cosa que la profe quiere poder, antes de una dinámica que vamos hacer ahí con adverbios de frecuencia, para que utilicen con qué frecuencia hacen algo, e... vamos a leer solo el número uno porque aparece algo de vocabulario que pueden usar a la hora de hacer la dinámica, e... está así, para estar en forma.

Daiana: Página...

Profe: Página sesenta y tres. Primero, ¿Es importante estar en forma? ¿Qué es estar en forma?

Ivana: Estar bien.

Profe: Bienestar. ¿Hay un modelo de estar en forma?

Alguns alunos dizem que não, outros sim.

Profe: Taís dijo no, ¿por qué no Taís? Y quién dijo sí, por qué sí.

Taís: Cada corpo é um corpo, às vezes, por exemplo eu, quero tipo ter um corpo bem mais magro, bem mais musculoso que o meu que não é tipo não é uma coisa que o meu corpo necessita, tipo, por exemplo, se eu emagrecer muito e eu tenho seios grandes, não vai comportar meu corpo e eu vou ter problema de coluna.

Profe: Exacto.

Taís: Tipo, cada corpo é um corpo, tipo às vezes as pessoas falam, bom é estar com o corpo... com esse corpo, mas nem todo mundo cabe, mas nem todo corpo cabe naquele.

Profe: Muy bien. Eso en español se llama estereotipo, decir que, ah, la belleza es ser así, ser feo es ser así, el ideal es ser así. Entonces Taís dijo una cosa importante, hay un estar, una posición, un lugar, vamos a pensar así, estar en forma que es para cada persona, por eso cuando van al médico, o si es un nutricionista deportista, él va a decir, su peso ideal es tararara, no tiene que ser igual de ella, ni de la hermana, ni de la madre, ni de la novia, cada uno tiene, ¿no? Entonces es importante pensar eso para no caer en la preocupación de, voy a hacer ejercicios para estar en forma porque quiero ser delgado o porque quiero ser más musculoso, (batem na porta) o más fuerte, entonces eso no es lo más importante, principalmente, no solo, e... adultos, los jóvenes, hay una estadística, entre los trece, es triste ¿No? Trece, tan niños, trece y veintiséis años están la mayor cantidad de gente que

sufre trastornos que tienen que ver con la alimentación y esta preocupación con el físico, anorexia, bulimia, para los hombres vigorexia, entonces son los tres que más siguen, que más ocurren. ¿Alguien sabe qué es eso de anorexia?

Aline: Sí.

Profe: ¿Qué es Ana? Intenta decir en español, ¿Qué es anorexia?

Aline: Ah, então não, sei não.

Profe: La persona...

Aline: Não sei, não sei.

GINA: que no tiene vontade de comer.

Profe: La persona no tiene ganas de comer. Todos necesitamos comer, ¿verdad? Para nutrir el cuerpo y una persona que sufre eso salta, salta refecciones, deja de comer y de verdad tiene que ver con, con el psicológico, entonces la persona no tiene la necesidad de comer, no tiene ganas de comer, no tiene hambre. Y con eso el estómago se queda acostumbrado a no recibir alimento, si la persona come, también va a hacerle mal, y es una enfermedad que necesita ahí terapias, medicinas y es algo peligroso y que sufren hombres y mujeres entre trece, los grandes números entre trece y veintiséis años. Y el otro es bulimia. ¿Ya escucharon algo? ¿Qué es?

Ivana: (...) Anorexia e (...) a pessoa se olha no espelho e se vê gorda.

Profe: Eso. Eso en español es, su imagen está DISTORSionada (com ênfase em “distor”). Ella se ve de otra manera, (conversas na sala). La imagen que tiene de si mismo cambia. Por eso tiene que ver con el estado psicológico (alunos falam junto) ¿Y la bulimia? ¿Ya escucharon algo?

Alunos: Sí.

Gina: Come y pasa mal.

Profe: La persona tiene ganas de comer, a veces come demasiado porque es bueno, sabrosa, después sufre con el arrepentimiento porque comió y provoca el vómito. Ya se hace una cosa tan habitual que una alumna me preguntó, profe, imagina, ¿la persona siempre tiene que poner el dedo en la garganta? No, a veces es tan emocional que empieza a sufrir cuando ve ya (faz som como se estivesse vomitando) y ya empieza a vomitar. Entonces eso es también algo que tiene que cuidar. Entonces todo eso tiene que ver con cómo uno se ve. ¿Cómo ustedes se ven?

Ivana: Hum, ¡qué pregunta difícil!

Profe: ¿Cómo se ven? ¿Están satisfechos con la imagen física, corporal que tienen?

Aline: Não. (Risos)

Profe: ¿Por qué no, Ana?

Aline: Não, assim, eu me amo, eu me amo.

Profe: En español, en español.

Aline: ¿Cómo se dice eu me amo en español?

Alice: Yo me amo.

Aline: Me gusta a mí.

Profe: Sí. Me valoro, me valoro, me encanta como soy, me valoro.

Aline: Mas eu ainda quero perder a barriginha para ficar assim (murcha a barriga).

Profe: Es la preocupación que tienes ¿No?, ¿Esa preocupación, creen que tiene que ver con un padrón de la sociedad?

Alice: También.

Profe: ¿También? ¿La presión social?

Alice: especialmente las mujeres, siguen un padrón. Ellas tienen que tener un cuerpo dentro de un padrón, sino es feo.

Taís: Não.

Profe: ¿No hay, No hay un padrón

Alice: Hay un padrón, tiene que tener el seno de un “jeito”, la cintura de otro, el cuadril de otro.

Profe: Las caderas.

Alice: Si no está dentro del padrón no es bonita, es fea, tiene que emagrecer o engordar.

Profe: Adelgazar. En español se dice gordo o delgado, entonces tiene que engordar o adelgazar, tiene que ser más delgado. Entonces, ¿Qué debemos pensar, Aline que estaba hablando que quería adelgazar? Tiene que pensar, Ana

Aline: Ahm.

Profe: Que debe estar físicamente bien, sana.

Aline: Eu tô ssna.

Profe: Es como si fuera así, bonita para mí.

Aline: Ai, ai. (risos)

Profe: No tiene u pensar ...

Aline: No dia em que eu me arrumar para outra pessoa eu me mato.

Profe: preocuparse consigo mismo, ¿no? Porque eso que la tele, internet, los otros quieren que no piensen, tiene que ser como ese modelo (...) cada uno es cada uno, cada uno tiene su cuerpo y es diferente. Qué bueno que es, ¿imagina si todos fuéramos iguales? Mira una carita, mira otra carita, no, no sería bueno. Entonces a ver, ya que hablamos de eso aquí, en el libro está “para estar en forma”, no existe una forma como modelo, cada uno tiene su forma. En esta lista hay algunas costumbres buenas para estar en forma y otras malas. ¿Cuáles tienes tú? Marca, ahí una señal, una señal de más, las buenas y con un trazo,

como si fuera menos. Vamos a ver, también pues añadir cosas que tú haces y no están en la lista. Entonces es una respuesta personal, voy a darles tiempo ahí para que hagan.

Aline: ¿Qué es pescado a menudo?

Profe: Antes vamos a leer, porque Aline dijo, profe, hay unas palabras que quiero saber qué significan, vamos a ver. Duermo poco, quién puede leer ... ah, vamos a hacer así, cada uno lee. Bernardo.

Bernardo: Duermo poco.

Marcela: Ando en bici.

Carla: Como pescado a menudo.

Profe: A menudo es una de las expresiones que indica frecuencia y que vamos a trabajar y que significa “Con frecuencia”. Como si fuera casi siempre, con frecuencia. No exactamente todos los días, pero con frecuencia.

Sarah: Estoy mucho tiempo en el móvil.

Fábio: Bebo mucha agua.

Taís: gente, onde que tá?

Profe: Después de “bebo mucha agua”.

Taís: Como muchas frutas.

Dinah: Camino poco.

Hélio: Juego mucho a los videojuegos

Aline: No tomo medicamentos.

Bruna: Ai meu Deus! Como poca fibra.

Júlio: Hago yoga.

Marcelo: No hago deportes.

Daiana: Estoy mucho tempo sentada.

Alice: Estoy mucho tiempo.. não essa já falou né? Me acuesto muy tarde.

Ivana: No tomo azúcar (pronuncia o z como em português).

Profe: Azúcar (pronuncia certo)

Ivana: Azúcar (pronuncia certo).

Profe: Gina.

Gina: Solo como verduras.

Profe: Sarah.

Sarah: Paso muchas horas conectada a internet.

Profe: Y Pierre falta la segunda unidad, ¿no es? (Braille). La profe consiguió la primera, falta la segunda. Está bien. Entonces Pierre va a completar. Hay una línea, Pierre, en el ejercicio, después de esta lista de cosas, cada uno tiene que pensar una cosa que hace que no está ahí. Una cosa que Pierre hace, que es una cosa buena para estar en forma. Qué cosa generalmente hace.

Pierre: Hum, ¿hacer academia?

Profe ¿Ir al gimnasio?

Pierre H.: Sí.

Profe: Por ejemplo, voy al gimnasio. Tiempo entonces para que cada uno piense un poco y señale ahí las actividades que practica, pueden ser buenas o malas, ¿sí? Hay que pensar ahí.

Bernardo: tengo una pregunta, la palabra padrón, no es como en portugués.

Profe: Es un modelo que tiene que seguir, (...) Es un modelo, un padrón.

Bernardo: Estándar.

Profe: Eso. Modelo existe. (falam muito baixo, a professora vai para perto da mesa do Bernardo para responde-lo).

Aline: Que que é fibra?

Profe: Fibra, e... frutas, legumbres son alimentos ricos en fibras. Hace funcionar bien e organismo, el intestino.

(Alunos começam a conversar mais alto, os adolescentes conversam inclusive quando a professora explica)

Profe: Sí, señalaron? Es que estoy viendo que algunos están haciendo la parte 2. Cada uno señaló ahí en la lista cosas que hacen, buenas actitudes y malas actitudes para estar en forma. Ahora, con el amigo que está al lado. Van a comunicar, no todo, porque es mucha cosa de la lista, piensen en dos cosas. Una que es considerada la mejor cosa que está en esta lista que yo hago y la peor, si hay alguna cosa que hace así, hum, que nos es bueno y yo algo eso que nos es bueno y ahí va a contar al amigo y preguntar a él, qué cosa es que él hace que es buena actitud para estar en forma y qué cosa hace que nos es buena para estar en forma. Entonces van a decir las actitudes del amigo, ¿está bien? Basta una, una cosa.

(A professora vai formando as duplas para a atividade, Pierre e Sarah)

Coloco o gravador próximo a Sarah e Pierre.

Sarah: (Lê as frases da atividade 1 para o Pierre, ela lê bem devagar, bem próximo ao Pierre). De estas cosas, qué cosas, e... ¿qué usted hace? Que es bueno para la salud.

Pierre: Bueno yo... yo “haço”...

Sarah: Que...

Pierre: Yo bebo mucha agua.

Sarah: bebe mucha agua ¿né? Bebe mucha agua (fala enquanto escreve a frase). Esto es algo bueno.

Pierre: Sí.

Sarah: Ahora, ¿qué cosa que nos es bueno y que usted hace?

Pierre H: Yo... fíco mucho tiempo, é... en móvil.

Sarah: Ah! Estoy mucho tiempo en el móvil.

Pierre: Sí.

Sarah: ¿Sí?

Pierre: Sí.

Sarah: Estoy mucho tiempo en el móvil (fala enquanto escreve). ¿Vas a escrever en la máquina?

Pierre: Sí, sí.

Sarah: ¿Sí?

Profe: ¿Listo? ¿Todos consiguieron comunicar algo? A ver. En lugar de decir, en lugar de decir qué cosa hace cada uno, ah, yo hago eso y eso es muy bueno y no hago eso porque no es bueno, van a decir qué cosa el amigo hace, ¿está bien? A ver (Os alunos conversam). ¿Bruna y Aline hicieron juntas? A ver.

[...]

26-09-2019 - Aula da professora Karen – CIL 02 de Brasília

Profe: Sí, Pierre? Ese es un día importante que la profe va a decir qué cosas debe estudiar más para el examen, ya que la próxima clase ya es el día del examen. [...] Explicou como foram as provas semetre pasado.

Profe: ¿Qué nos toca hacer hoy para cerrar ese momento de la unidad? Hicimos todo hasta la página 72. ¿Qué tenemos que comprender mejor el texto a partir el cartel?, actividades para niños y adolescentes [...] Y vamos a comenzar ahí con el ejercicio de la página 73, comprensión lectora. El cartel era ese que parece un círculo ¿Quién puede describir cómo es ese círculo para que Pierre pueda comprender y los otros que no estaban en la clase anterior y que trabajamos ese texto?. ¿Qué información importante aparece en ese cartel?

Alice: la cantidad de horas que las personas hacen actividades físicas.

Profe: ¿Cualquier persona?

Alice: Actividad entre actividad física de moderada a vigorosa, actividades sedentarias e actividades vigorosas.

Profe: ¿Comprenden qué es eso? Moderada o vigorosa. Tiene que ver con el ritmo y cómo superar. Esa actividad física exige para nuestro cuerpo más o menos esfuerzo. Si es sedentaria no exige nada, ¿no? Cambiar la cadena que está en la tele con el mando a distancia, ni me levanto, ¿no? Y los otros son actividades que exigen un poco más. Esas actividades ahí están direccionadas para un determinado público, ¿no? Alguien. ¿Quién sería?

Alunos: Niños y adolescentes.

Profe: Entonces no son adultos, ancianos. Específico para los niños o más pequeños y adolescentes. Cree por el gráfico que, ¿qué tipo de actividad deben practicar más los niños y adolescentes? ¿Moderada y vigorosa o solo vigorosa o sedentarias? (silencio) Por lo que comprendieron ahí del gráfico. Cuánto tiempo, el tiempo que indica que es ideal que un niño o adolescente practique actividad física de moderada a vigorosa. (algunos alumnos fallan) Un mínimo de una hora diaria. ¿Y si son actividades más vigorosas como correr, saltar, mover el cuerpo con más...

Carla e Bernardo: tres veces.

Profe: Tres veces por semana. ¿Y esas actividades que serían como sedentarias? Que el niño permanece sentado con el videojuego, ve la tele... menos posible. Médicos indican media hora, si están utilizando aparatos electrónicos, teléfonos, videojuegos, máximo media hora. Después ya tiene que levantarse, beber agua, comer algo, mover el cuerpo, igual adultos que trabajan... de acuerdo, por ejemplo Daiana, yo amo mi trabajo, pero paso muchas horas sentada. Si está allí sentada usando el ordenador, tiene que levantarse, detenerse, hacer alguna cosa, beber agua. A veces es difícil. [...] ¿Quién puede decir ejemplos de actividades que los niños están haciendo ahí? Que serían moderada o vigorosa. Un ejemplo, ¿Qué cosas pueden hacer?

Ivana: hacer bamboleo.

Profe: Moderada o vigorosa.

Ivana: ¿Moderada o vigorosa?

Ivana: Jugar baloncesto.

Alice: nadar.

Profe: Nadar. Una actividad que exige esfuerzo de todo el cuerpo.

Carla: Correr.

Profe: Correr.

Marcela: Caminar.

Profe: Caminar, saltar.

Carla: Jugar.

Ivana: voleibol.

Profe: Jugar al voleibol, jugar al fútbol. [...] Actividades que exigen un poco más. ¿Quién puede decir ejemplos de actividades vigorosas? [...] 12:28 Está bien, es para que Pierre pueda comprender qué actividades aparecen en ese gráfico que tiene que ver con algo que es importante para la salud de niños y adolescentes. Y ahí viene el ejercicio para comprender ese gráfico. Observa el esquema del cartel y da por lo menos tres ejemplos de cada tipo de actividad física (questão 21). Eso que hicimos, solo que ahora escrito: actividad sedentaria, de moderada a vigorosa o vigorosa. ¿Consiguieron hacer en casa, todos? Vamos a ver ejemplos ahí. Sedentarias: videojuegos, estar conectado a internet, dormir, estar acostado, jugar a alguna cosa sentado.

Gina: Ver televisión.

Profe: Ver la televisión. Todo que va a exigir menos del cuerpo. Eso, profe, ¿es importante para la prueba? No voy a pedir exactamente eso. Pero, ¿se acuerdan que la profe dijo que iba a pedir una producción de texto en la prueba? ¿Y que la redacción está relacionada con el tema de la unidad?, ¿que tiene que ver con salud? Y puede ser que pida, imagina un amigo. Imagina que Pierre, Marcelo, Júlio, no sé, es un amigo y escribe preguntando cómo puede mejorar su calidad de vida para mantener su salud, y ahí va aconsejar, y ahí va a usar como la clase anterior frases con: “es bueno” comer frutas y verduras, “es aconsejable” practicar actividad física, “es conveniente” evitar alimentos con mucha cantidad de grasa, “es importante” beber mucha agua. 14:40 [...]

Número 24, marca la frase que mejor representa la definición de cartel. ¿Cuál es la que mejor define que es cartel? Es un impreso que se publica con intervalos de tiempo; Es una lámina de papel u otro material con un mensaje dirigido a muchas personas; es un conjunto de hojas encuadradas que forman un único volumen; es una lámina de cartón o lata en que está pintado algo o es un panfleto que hace la publicidad de un producto. Un cartel, ¿qué cosa es un cartel?

Carla: Cartaz.

Profe: ¿Cuál sería? ¿A, b,c, d o e?

Alumnos: B

Profe: ¿B? Una lámina de papel u otro material

Alice: ¿U otro?

Profe? ¿Por qué no sería “u otro”? La conjunción que da la idea de alternancia “o”, pero acá la palabra siguiente ya comienza con “o”, ahí si dice “o o” parece cacofonía. “Y i”, por eso se convierte en la “e”. Solo para no quedar repetitivo. Cosa de gramáticos.

Alice: Entendí.

Profe: Entonces puede ser una hoja de papel u otro material con un mensaje, que puede ser con diferentes contenidos, dirigido a muchas personas [...] 21:20

[28:20] Listo. Y ahí llegamos en la última parte de la unidad que nos trae textos diferentes ahí. Listos para ENEM, ¿no? (Lê o enunciado da questão 28). Situaciones especiales. En esta unidad, hemos visto guías para vivir sano y más felices. ¿Verdad?

Alunos? Sí.

Profe: En ellas hay orientación sobre alimentación, práctica de ejercicios, hora de descanso. Ahora vamos a leer dos piezas de publicidad con foco en dos públicos que necesitan atención especial: las mujeres que están AMAMANTANDO, amamantando y las personas con algún tipo de discapacidad. Pero antes contesta a las preguntas a continuación. Entonces son dos carteles ahí. Para ti, ¿Qué son personas con discapacidad?

Aline: Una persona con una deficiencia.

Profe: Aline dijo una persona con DE-FI-CI-EN-CIA. ¿Qué más?

Bernardo: Con alguna limitación.

Profe: Hum, con alguna limitación. ¿Qué más?

Marcela: Con algunas necesidades especiales.

Profe: Con algunas necesidades especiales. ¿Cómo qué? ¿Cuál necesidad especial?

Con alguna... por ejemplo, atendimento... para aprendizaje.

Profe: Atendimento especial para el aprendizaje. Una necesidad especial para producir como nosotros. Está bien. ¿Qué más?

Alice: Tiene que ser tratados de una otra forma para que puedan producir. Por ejemplo, hay una necesidad motora, yo no puedo poner una es...

Profe: escalera.

Alice: escalera en el lugar que hay una persona con una necesidad motora. Tiene que tener otro medio para que la persona pueda ascender a los pisos y así pueda promover una igualdad.

Profe: hum, ¡Eso mismo! ¡Muy bien! ¿Alguien más quiere decir que comprende qué es discapacidad? ¿Solo algunas personas tienen discapacidad o todos tienen alguna discapacidad?

Alice: Todos tienen, pero con clasificaciones diferentes.

Profe: ¿Quién puede decir qué discapacidad tiene?

(alunos falam muito baixo)[...]

Alice: Por ejemplo, yo no puedo consumir grasa porque tengo una discapacidad en el intestino.

Profe: Si come alimento con gran cantidad de grasa, entonces para el metabolismo es algo horrible... vale. Di Hélio, vamos puede decir. Yo voy hablar, yo tengo un montón de discapacidades, no solo una (ri).

Fábio: Tengo intolerancia a lactose.

Profe: Entonces, profe, tengo una discapacidad, pues de alguna manera necesito algo especial, una alimentación, una dieta especial. La restricción a lactosa.

Carla: Tengo la discapacidad de correr. Montar a ...

Profe: Montar a caballo, a causa de la parte motora...

Carla: No, coluna

Profe: De la columna. ¿Qué más?

Sarah: Tengo miedo de altura.

Profe: ¡Qué lindo! ¿Escucharon? Sarah ha dicho “tengo miedo a altura”.

Sarah: Trocar una lámpara.

Profe: ¡Exacto! ¿Están escuchando? Cosas simples como cambiar una lámpara. Profe, yo no subo las escaleras. ¿Quién más? ¿Alguien más?

Daiane: La discapacidad de personas que consomen vino al dirigir.

Profe: Ah, y no son capaces de conducir de manera adecuada porque el alcohol cambia todos los sentidos: la audición, la percepción, la capacidad. Discapacidad de concentración, ¿alguien tiene? Ah profe, yo no consigo quedar más que tantos minutos de atención, una discapacidad.

Alice: No sé si es una discapacidad o algo psicológico. Yo tengo miedo de las cucarachas.

Profe: ¿De las cucarachas? ¿Vamos a ver qué son las cucarachas? Sobreviven hasta el efecto de una bomba nuclear [muita conversa ao mesmo tempo].

Alice: Si ella vuela, tengo pánico. [seguem conversando]

Aline: Eu saio do espaço. Si una cucaracha vuela.

Profe: Vuela.

Aline: Vuela, ¡no voy a dormir! [voltam a conversar sobre ter medo de baratas].

Profe: Preocupada. Entonces, ¡qué lindo la comprensión que ustedes tienen que discapacidad no es, por ejemplo, una persona que no puede andar, o Pierre, no puede ver, o una que no puede escuchar es discapacidad. Hay diferentes discapacidades que todos tenemos, alguna necesidad especial de algo para producir algo. Entonces vamos a leer acá (libro. ¿Qué derechos de las personas con discapacidad conoces? ¿Hay algún derecho? (alunos falam baixo) Una plaza para aparcar el coche, pero es específico. ¿Quién tiene derecho a una plaza específica?

Alice: deficiente.

Alguien que tiene una discapacidad motora para caminar y ahí...

Ivana: Preferencial.

Profe: ¡Eso! Una cola, una cola, una cola en el supermercado. Atendimento preferencial, atendimento PRI-O-RI-TA-RIO, en español se dice así. ¿Quién tiene? ¿Quién tiene, e... atendimento prioritario? Las mujeres embarazadas. ¿Quién más? (alunos falam ao mesmo tempo). Los ancianos con más de 65 años. ¿Qué más?

Alice: Mujeres con niños.

Profe: Mujeres con niños en los brazos que no caminan, o que ya camina un poquito, pero no consiguen estar solos.

Sarah: personas con sobrepeso.

Profe: Personas con sobrepeso.

Bernardo: Persona con deficiencia.

Profe: Persona con diferentes discapacidades. Algunas, como la que dijo Hélio no están aseguradas por la ley como atendimento prioritario, ¿verdad? Por ejemplo, Sarah tiene miedo de altura, ¿hay un atendimento prioritario para ella? Entonces hay unas que son reconocidas por la ley, otras no.

Aline: Todo mundo ia tá na fila de prioritário (risos).

Daiana: Descuento para comprar coche.

Profe: Ah, descuento en la hora de comprar un coche quien tiene discapacidad motora ¡Bueno! Porque el coche se hace más caro, pues tiene que ser un coche diferente, adaptado.

Marcela: Ahora, ahora tem una preferencia a las mujeres que sería... bastante ...

Profe: Discapacidad.

Marcela: Discapacidad.

Profe: ¿Cuál sería?

Marcela: una ley para las mujeres 'descer' en autobús.

Profe: Bajar en autobús.

Marcela: bajar en autobús...

Profe: Ah, un autobús específico...

Marcela: Después de las 22. Después de las diez de la noche...

Aline: Ah, meu sonho de princesa!

Profe: Entonces pasado las diez de la noche ¿las mujeres tienen un atendimento prioritario al bajar del autobús? (falam todos juntos)

Profe: Puedo pedir al conductor...

Alice: Que pare antes de la parada.

Profe: Antes de la parada de autobús para quedar más cerca. Una alumna dijo que hay vagones en el metro solo para mujeres. Exclusivo para mujeres.

Alice: Y para los deficientes.

Profe: Para las personas con discapacidad. La palabra es un poco fea ¿no? Porque todos tenemos capacidad de hacer. Pero es un poco fea en español. Quiero preguntar a Pierre.

Pierre, ¿Hay derechos asegurados para quien tiene discapacidad? Tú, ¿profe, yo tengo derechos asegurados?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Qué derechos Pierre tiene?

Pierre: (Pensa um pouco). Si... tengo un... concurso... ¿Es así en español?

Profe: Sí, puedes decir concurso.

Pierre: Yo ya ...

Profe: Ya está aprobado.

Pierre: Sí.

Profe: Entonces hay una diferencia en eso de oposiciones. Una oposición, un concurso, eso de tener cincuenta por ciento ya garantiza que ya está como aprobado. ¿Y para la universidad, Pierre? Ya que estás en la secundaria, ¿sabes si hay algún derecho para ingresar en la universidad?

Pierre: Sí, hay ¿cotas?

Profe: ¿Plazas? ¿Se refiere a “vagas”?

Pierre: Sí.

Profe: Sí, ¿pero hace prueba?

Pierre: Sí.

Profe: Tiene que tener una nota igual que todos. No es solo tener, comprobar una discapacidad. Tiene que comprobar, llevar relatorio médico, esas cosas, y hacer la prueba.

Pierre: Sí.

Profe: ¿Y cuando va a hacer la prueba, hay una ayuda.

Pierre: Sí, hay un monitor... la prueba en braille.

Profe: Muy bueno.

Pierre: Puede escribir en el ordenador o en la prueba.

Profe: ¡Vale!

Pierre: Y también calculadora.

Profe: ¿Y el tiempo? ¿Hay tiempo adicional para hacer la prueba?

Pierre: No, no hay más (tiempo que los otros).

Profe: No hay más. Muy bueno, porque Pierre, ¿está en el primero o en segundo año de la secundaria, Pierre?

Pierre: Segundo. (41:40)

Profe: ¿Hiciste el PAS?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Cómo fue la experiencia de hacer el PAS? ¿Tuvieron ese soporte?

Pierre: Sí.

Profe: ¡Qué bien! La redacción, todo, ¿hiciste todo igual? El tema de la redacción, ¿todo?

Pierre: Sí.

Profe: El tema de la prueba pasada tiene que ver con eso, ¿no? De ENEM.

Alguns alunos: Sí.

Profe: ¿Y es bueno eso, Pierre?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Ayuda tener leyes que dan soporte?

Pierre: Sí.

[...]

Profe: Está bien: (lê a última questão) ¿Qué podemos hacer para que vivan mejor las personas con necesidad de atención español?

Aline: Mucha cosa.

Profe: ¿Qué son esas muchas cosas? ¿Qué cosas podemos hacer para que vivan mejor las personas con alguna necesidad especial?

Aline: ¡Ah! Como é que fala? Andar em autobús né? Andar em autobús las personas que no, veen, é.

Profe: Que no ven.

Aline: Eu só não sei falar em espanhol, mas é o seguinte, tem muita gente que desce do ônibus, que são deficientes visuais, aí eles descem, tipo.

Profe: Bajar las escaleras del autobús solos.

Aline: Sim, aí tem gente que ajuda, mas tipo, é muito difícil para eles. Às vezes não faz barulho pra eles saberem se parou ou não, aí tem vários carros que passam. Todos os sinais tinham que ter aquele barulhinho, sabe. Todo sinal, todo sinal deveria ter. E, quê mais? Y semáforo, não sei se é semáforo em espanhol.

Profe: Semáforo con sonido.

Aline: Ia até sei lá, dar emprego, sei lá. Pessoas que ficassem na parada.

Profe: Voluntarios.

Aline: pessoas que, sei lá. Eu trabalho em empresa que tem três deficientes visuais que têm que pegar um ônibus, aí fica uma pessoa lá (na parada).

Profe: En nuestra escuela tiene un proyecto que Sarah participa, Ivana también ayuda a Pierre, ¿no es? Que es eso de ir hasta la parada de autobús y Sarah siempre acompaña Pierre.

Sarah: Sería ideal que todas las escuelas, que todas las empresas tuvieran un “hombro amigo”.

Profe: Y que en las paradas de autobús tuviera el itinerario en braille. Pierre, para saber si va no sé, hasta la estación central.

Alice: En el metro hay una persona que acompaña los deficientes.

Profe: ¿Ya utilizaste el metro, Pierre?

Pierre: Sí

Profe: ¿Y es verdad que hay una persona?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Una persona que indica cuál es el vagón, todo?

Pierre? Sí, sí.

Profe: ¿En los autobuses comunes no hay?

Pierre: No.

Profe: Eso de perros, no sé, pero ¿ya tuviste alguna experiencia de perro? ¿De animalito que acompaña?

Pierre: No.

Profe: Hay personas que utilizan, ya vi en supermercado. Generalmente es ese perro, labrador que es enseñado, no es cualquier perro. Creo que hay alguna cosa de la policía, es específico.

Carla: Hay toda una preparación.

Profe: Es llamado de perro guía, ¿no es?

Carla: Hay una preparación.

Profe: Hay toda una preparación con el dueño y con el animal. ¡Vale! Hay dos carteles que tienen que ver con todo eso que estamos hablando (no libro). Lactancia durante el embarazo y en tándem.

Gina: ¿Tándem?

Profe: Vamos a ver por el contexto, hay más frases ahí. A ver si consiguen descubrir ¿qué sería esa palabra. “Las mujeres podemos lactar durante el embarazo y en tándem, siendo una práctica natural y respetuosa con nuestros hijos. Solo de escuchar, ¿es algo que piensas que imagina qué sea eso?

Júlio: ¿En público?

Profe: Ya pensaron “público”. ¿Quién pensó diferente?

Júlio: Alimentar.

Alice: Yo creo que el período que el niño es pequeño.

Profe: ¿Durante el periodo que el niño es pequeño? ¿Cuándo es ese período que la ley garantiza la mujer?

(Silencio)

Ivana: “resguardo”.

(A professora busca na internet)

Profe: Permiso de embarazo, no? Lactancia. (A internet está lenta, a professora procura o significado). Ya escucharon algo sobre mujeres que en algún espacio, en el centro comercial, en un restaurante estaba con el niño y... ¿pidieron que saliera, por ejemplo?

Carla: No. Gracias que no.

Profe: ¿Pero ya saben que hay esta situación?

Sarah: profe, en el diccionario...

Profe: Apareció, Sarah. Apareció ahí. Este es uno de los significados: bicicleta para dos personas que disponen de dos sillones, entonces, no. Unión de dos personas para desarrollar una actividad común. La madre y el niño están en el momento que están desarrollando una actividad común. La idea central de lo que está ahí, dos personas que están en un moneo ahí haciendo algo en común que es ese momento de alimentar al hijo, ¿no? Hay, e... como garantizar el derecho y personas ven con malos ojos. [...] 50:39 ¿Y la otra? Si te quedas mi aparcamiento, quédate mi discapacidad. Hum, complejo.

Marcelo: Quedar ahí.

Profe: Quedar... ¿Estudiamos el verbo quedar? ¿Vamos al cine hoy? No, no tengo ganas, me quedo en casa.

Alunos: Fica.

Profe: hay otros significados. Marcar un encuentro, marcar una cita. ¿Vamos al cine? Vale, ¿dónde quedamos? En la puerta del metro. ¿A qué hora quedamos? A las cinco. Y hay como, me quedo triste, como me pongo triste cuando veo una mala noticia. Hay varios significados. ¿Cuál sería el sentido ahí? Si te quedas mi aparcamiento, quédate mi discapacidad.

Hélio: Usa el espacio...

Profe: Usa el espacio que está reservado. Aparcamiento tiene que ver con espacio reservado para aparcar el vehículo. Entonces si tiene una persona que no tiene real necesidad, aparca allí está impidiendo, ¿no? Está haciendo algo que es imposibilitar que alguien que de verdad tenga discapacidad pueda estar en aquel espacio. Entonces, quédate mi discapacidad, o sea, no está respetando mi discapacidad. Aline estaba hablando sobre eso, de personas que pueden ayudar. Y hay asientos que son prioritarios y a veces una persona que tiene derecho a un asiento prioritario tiene que pedir por favor, ¿puede

levantarse? ¡Ah, pero ya estaba aquí! Y a veces la persona no quiere levantar para dar el lugar. Engaña, hace que está dormido, que o está escuchando.

Alunos conversam, (sí).

Júlio: Estava vindo para o CIL em autobús e tinham dois cadeirantes que estavam na parada e nosso ônibus parou e o... e o elevadorzinho quebrou e tiveram que pegar os dois no colo...

Profe: Y quién ayudó?

Júlio: Pessoas que estavam no ônibus.

Profe: Muy bien.

Júlio: Ahí... tem um espaço no meio do ônibus pra eles e tinha uma senhor de idade dentro da área, não queria levantar porque ela era de idade.

Profe: Ella pensó, yo también tengo asiento prioritario.

Júlio: Aí até que... eu tava lá no meio, dei meu lugar pra senhora de idade...

Profe: Para que la otra persona pudiera sentar.

(Falam ao mesmo tempo que se levantam para dar o lugar para outra pessoa)

Profe: tenemos ahí dos preguntas, la parte que a la profe no le gusta porque las preguntas están en portugués.

Ivana: Como fica a tradução?

Profe: Ah, no vamos a traducir, pero acá para comprender. Si te quedas mi aparcamiento, como si fuera, si ocupas esta plaza que es para mí, quédate mi discapacidad. Como si fuera... es como si TÚ fueras el discapacitado. ¿Eres discapacitado emocionalmente, ¿no? Es irónico.

La próxima semana es examen. Pierre, tranquilo, porque vas a hacer el examen después, cuando la profe tenga la prueba toda en braille. Ha llegado en esta semana porque tenía dengue, ellas estaba muy mala, pobrecita.

[...]

Aula do dia 29-10-2018 professora Karen CIL 02 de Brasília

Profe: La profe pidió una tarea que es una producción escrita, la primera producción escrita del bimestre, que es eso que está en la página, que es pensar en un plato que te guste muchísimo. No necesita ser un plato típico hispanohablante, puede ser una comida brasileña y tendría que buscar una lista de ingredientes necesarios para hacer ese plato y pensar las cantidades, justo para informar si comprendieron eso de kiloo (ênfase no “o), litroo, cuchara de mantequilla. [...]

(A professora explica sobre primer, segundo plato y postre.)

Profe: Es la pista 21. ¿Ya podemos? ¿Ya? A gravação fala a lista dos ingredientes.

(Aqui o Pierre ouve, tem a atividade no livro, mas realiza a atividade com os demais, pois não seria conveniente usar a máquina, não daria tempo de digitar, penso que o ideal era ele estar com o computador para realizar a tarefa).(Foram poucas as vezes que ele levou seu computador para a aula)

Profe: Mas a pasar las imágenes (com os pratos típicos) y vamos ahí describir también para Pierre. ¿Quién consiguió escuchar que sería una quesadilla?

Gina: Tortillas.

Profe: Tortillas.

Gina: Con queso.

Profe: ¡Eso! Ellas son unas tortillas hechas de maíz. ¿Todos comprenden qué es maíz? En Brasil usamos mucho trigo, ellos van a usar harina de maíz. “Farinha de milho”. Entonces las tortillas son hechas de harina de maíz y que lleva ahí relleno de diferentes cosas, puede ser queso, puede pollo, carne. Una alumna me dijo, profe se parece como...

Aline: Panqueca.

Profe: Panquecas en Brasil se ponen generalmente enrolladas, ahí se parecen más a los burritos, ¿Sí? Las quesadillas se corta la masa, a ver si coloco la imagen, así (mostra na imagen), casi como si fuera un triángulo. Se parece más el crepe, solo que con harina de maíz, ¿vale? Y con diferentes tipos de relleno. De segundo. De primero, ¿cuál sería la respuesta? Quesadilla. [...]

Profe: Pierre, ¿consiguió imaginar esos platos?

Pierre: Sí.

Profe: Listo. Está bien. La página 76 es como una entrevista que van a tener que rellenar sobre alimentación, contexto de la comida... [...] [28:00]

Durante toda a atividade 7 da página 78 o Pierre não participou. Era para associar os ingredientes aos pratos, ou seja, quais ingredientes fazem parte das receitas apresentadas.

Profe: Si la profe pidiera un diálogo en un restaurante para un almuerzo o para la cena, y ahí uno es el camarero, otro, otros dos son los clientes y ahí tiene que elegir primer plato, segundo y postre, preguntar el precio, pedir la cuenta, pagar, al final, despedirse del camarero. Al inicio, saludar. Esa sería la idea que la profe pensó para hacer un proyecto oral, un poco más sencillo, pero interesante. Van a escribir un diálogo entre los estudiantes, e... casi como un teatro, una escena en un restaurante. Para hacer un poco más rico, yo pensé, no solo un restaurante porque un restaurante siempre pide primer plato, segundo, el postre y la bebida ¿Y si fuera en una cafetería? Para desayunar o hacer una merienda. ¿Qué cosa la gente puede comer en una cafetería? ¿Todos se acuerdan qué es una cafetería? Hamburguesa, patatas fritas, gaseosa, tortilla, zumo...

Marcela: Pan, leche.

Profe: Pan, leche, churros con chocolate. Puede pedir algunas cosas para desayunar o para hacer una merienda. Otro contexto, se van unos a un bar, salir por la noche, van de copas. Tapas, van a pedir tapas. ¿Qué cosas pueden pedir de tapas? Porciones de tapas.

Carla: Papas.

Profe: calamares, pinchos, que sería pan con queso, jamón. Nos pone una porción de pinchos y patatas fritas, aceitunas, una copa de vino, cerveza. Imagine diferentes lugares, no solo el restaurante y en grupo, en clase, va a dividir en tres, no tres grupos, pero tres personas, o solo dos, camarero y cliente, o camarero y dos clientes. Un camarero y dos clientes queda más comunicativo, porque uno va a decir, yo de primero prefiero una ensalada y yo, un gazpacho, para mí pone de segundo milanesa, no, yo prefiero carne de ternera. ¿Y de postre, qué quieren? Yo, gelatina. ¿Y tú, qué prefieres? Yo prefiero natillas o dulce de leche, o sé.

Gina: O que tú sugeres? (dando idea do que pode fazer parte do diálogo)

Profe: O fruta del tempo. Entonces queda más comunicativo. El grupo (da sala) es un grupo grande, entonces creo que es posible hacer equipos con tres personas, donde uno es el camarero y los otros dos son clientes y van el equipo decidir, preferimos restaurante para el almuerzo, no, preferimos el restaurante para la cena, no, preferimos una cafetería. Preferimos salir de copas, solo para tapas y vinos. Ah, preferimos una cafetería queremos patatas, hamburguesas. ¿Comprenden? ¿Sí? Qué tendrán que hacer que es el proyecto oral, Fábio (chama a atenção dele). Con quiénes quieren trabajar en este proyecto. Van a hacer juntos el diálogo que es el mismo diálogo que van a escribir para la profe, vamos a corregir, van a entrenar para hacer en el día como si fuera un teatro. Decidir los platos. El camarero tiene la carta o el menú. Entonces cada equipo va a preparar su carta, en un papel, una hoja así que se dobla y pone grande para que las personas vean, menú del día, primer plato, segundo, postre y tal para que el cliente le pida, yo de primero quiero... Además de trabajar vocabulario, van a trabajar la expresión oral y van a escribir juntos el diálogo, van a entrenar antes que cada uno va a hablar. El proyecto oral que es la idea del proyecto, y van a escribir, van a escribir juntos el diálogo, entrenar antes cómo cada uno va a hablar y el proyecto oral es presentar oralmente el trabajo, entregar escrito el diálogo y el Menú. Este es para ya. Este, ¿para cuándo es? Hoy estamos a 29 de octubre. La sugerencia, para que tengan tiempo, la sugerencia del programa, que podemos cambiar la fecha.

Carla: tres y cinco.

Profe: Está simple, ¿Sí? Escribir un diálogo... ahora son las doce, si fuéramos escribir. Fábio (chama a sua atenção). Si fuéramos a escribir el diálogo hoy, una media para pensar y escribir juntos el diálogo. En la próxima clase, día 31, ya corregimos todo. Ya van a sentar juntos y pensar cómo sería el Menú para pensar quién va a ser, cómo va a ser, si van a poner el nombre del restaurante, el precio de cada plato, cómo sería, ¿vale? Y después, el día 7 o 5 ya presentar. ¿Qué creen? [...] Todos ya van a escribir el diálogo ahora. Ella (Marcela) ya prefiere presentar la próxima clase. Escribe el diálogo hoy y ya presenta la próxima clase. [...]

Taís: Profe, ¿puedo hacer sola?

Profe: ¿Cómo va a hacer sola el camarero y el cliente.

Taís: Con fantoches.

Profe: Ah, ¿comprendieron? Ella va a hacer como teatro. ¡Lindo! Puede. ¿Todos comprendieron? ¿Quién ya sabe con quién va a trabajar?

Aline: Eu. Yo.

Profe: ¿Son los tres? (Aline, Hélio e Fábio).

Aline: Não, a Dinah faltou.

Profe: No Ana, es para hacer con quien está aquí, en la próxima clase vemos con quien van a hacer quien faltó. ¿Sarah y Pierre puede ser? (Ela fica calada, já formou grupo com Gina e Carla). Taís, por qué no hace con Pierre?

Taís: Yo tengo dificuldade de fazer trabalho em grupo.

Profe: Por eso la profe va a ayudar para la comunicación. La gente es buena Taís, ¿sí? Y Pierre es buenísimo. ¿Por qué no hace Marcela, Taís y Pierre? Siéntate acá al lado (de Pierre) Taís, ya te sientas aquí, al lado de Pierre (Pierre está com a máquina)

(Os grupos se reúnem, todos começam a conversar, não dá para compreender mais a gravação)

A Marcela vai para o lado de Pierre.

Aula do dia 31-10-2018 - Professora Karen - Cil 02 de Brasília

Profe: Pierre y Marcela ya van a hacer la presentación del proyecto oral. Ella va a tener compromiso en la otra semana, entonces ya va a presentar hoy y hablamos que las presentaciones de los otros queda ahí para la otra semana. Ya queda como un ejemplo, ¿no? Para quien va a hacer, ya sabe cómo funciona. Estamos a 31 de octubre. En la próxima semana, tenemos ahí lunes, día 5 y miércoles día 7. Como a clase anterior, parte de la clase ya fue haciendo el proyecto, ya se sentaron en equipos, ya hicieron el texto que es cómo imaginar el diálogo entre el camarero y los clientes, son tres alumnos, un camarero y dos clientes en diferentes establecimientos que encuentren eso de comer. Entonces voy a un restaurante para la cena, restaurante para el almuerzo, cafetería para el desayuno, o bar para tapas, ya eligieron el lugar. Juntos ya escribieron el diálogo entre el camarero y el cliente. Ellos hicieron ya van a entregar ahí la parte escrita del diálogo y pensar un menú o una carta, ¿no? Y además de eso hacer el diálogo: pedir la comida, cómo pagar la cuenta. En la clase anterior hablamos un poco sobre eso, ¿verdad? Qué cosas podemos pedir. [...] Marcela va a decir el nombre del restaurante, va a explicar el contexto y va a hacer el diálogo. Así, Bernardo no estaba en la clase anterior y Dinah, e... y falta uno, Marcelo y Daiana. Dinah, Aline y Júlio ya hicieron contigo. Y de Bernardo falta. Vamos a ver si viene Marcelo y Daiana, serían los tres que faltan. Vamos a ver si ellos vienen. Si no viene, entonces Bernardo, estás libre para hacer parte de otro grupo.

Tenemos que esperar, si los amigos no vienen. Porque hacer solo es difícil, porque vamos a pensar, uno va a ser el camarero, el otro va a ser el cliente, necesita alguien más para hacer el diálogo. Vamos a ver si llegan. ¿Qué más para eso del proyecto? ¿Todo tranquilo? ¿Comprendieron lo que tiene que hacer? ¿Sí? Ah hoy, como Gina dijo, hay una celebración, pero no tiene mucho que ver con la cultura hispánica. Es el día de las brujas. [...]

Profe: Marcela y Pierre, ¿prefieren ya hacer este momento de presentar en el inicio, después seguimos con la clase?

Marcela? Sí.

Profe: ¿Sí? Y ahí ya empieza con este momento de presentación.

Bernardo: ¿Puedo hacer la presentación hoy?

Profe: ¿De qué?

Bernardo: El diálogo.

Profe: Solo Pierre y Marcela que han preparado. Ahí los otros están preparándose para...

Bernardo: Puedo hacer los dos.

Profe: Ah, pero sería mejor hacer con alguien. Hay otra chica, no, que dijo, profe, quiero hacer sola, pero ella va a hacer con muñecos. Porque es interesante comunicarse. Entonces cuando quieran, e... Pierre y Marcela, si quieren hablar antes, cómo hicieron el trabajo.

Marcela: Buenas noches. Nosotros hoy estamos en el Bar de copas "Plaza Mayor". El bar de copas Plaza Mayor es un bar que está... (a professora interrompe)

Profe: ¿Puedo pedir para empezar otra vez? Que la profe no consiguió grabar.

Marcela: ¡Claro! (Risos)

Profe: ¿Sí? A ver.

Marcela: Sí. Buenas noches.

Alunos: Buenas noches.

Marcela: Hoy estamos en el Bar de Copas Plaza Mayor. El bar de copas Plaza Mayor es un bar, una cervecería en la Plaza Mayor que es uno de los mejores sitios de la ciudad. El bar de Copas es un sitio muy bueno para salir a noche con la familia con su novio para tomar una copa porque, además de estar lejos del mar, entonces no tiene el ruido de los turistas, entonces puede estar con mucha tranquilidad. Una de las comidas típicas del Bar de Copas Plaza mayor es la tortilla de patata que es hecha con huevos, patatas, cebolla, sal e aceite. Hoy vosotros tendrán la oportunidad de apreciar nuestra tortilla de patatas. Buenas noches señor. ¿Quiere sentar aquí, por favor?

Pierre: Buenas noches. ¿Puede traer la carta, por favor?

Marcela: Claro, señor, aquí está. (Entrega a carta). ¿Qué va a tomar, señor?

Pierre: Pues, traiga una cerveza, por favor.

Marcela: Sí, un momento. Aquí señor, está su cerveza. ¿Algo más, señor?

Pierre: Yo (pensa um pouco). Pues, ¿Puedes traer unas aceitunas y huevos rellenos?

Marcela: Sí señor, claro. Aquí están. ¿Prefieres más alguna cosa para tomar y para comer?

Pierre: Me trae una copa de vino y un bocadillo de tortilla y de patatas por favor.

Marcela: Un momento. Sí señor. Aquí están señor.

Pierre: gracias.

Marcela: ¿Prefieres más alguna cosa señor?

Pierre: No, gracias. ¿Puedes traes la cuenta, por favor?

Marcela: Sí, aquí está la cuenta.

Pierre: ¿Puedo pagar con tarjeta?

Marcela: Sí, per supuesto señor. Por supuesto, señor.

Pierre: Vale.

Marcela: ¿Algo más señor?

Pierre: No, muchas gracias. É, buenas noches.

Marcela. Buenas noches señor, ade... adiós, que lo pases bien.

Pierre: Adiós, gracias, igualmente.

(Aplausos)

Profe: ¡Qué lindo! Cumplieron la tarea ahí y un poco más, ¿no? (Conversam ao mesmo tempo) [...] Él estaba preocupado, huevos rellenos. (A professora fala muito rápido, não dá para entender)Ella se despertó antes de las cinco para hacer la tortilla para traer para que todos pudieran probar. (aplausos). Entonces los dos hicieron muy bien. Usaron eso, no, de pagar con la tarjeta, usaron eso de, señor, qué desea, qué quiere tomar, algo más, trae la cuenta, por favor, no, gracias, usaron todo, contexto formal. Ah, lindo.

(A professora da biblioteca entra para dar um aviso)

Profe: Lindo. [...]

(Alunos tiram dúvida de vocabulário , chamando a professora.

Profe: (Para Bernardo) ¿No va a estar ni día 5 ni día 7 de la próxima semana? Entonces después hablamos porque tienes que buscar la carta...

Bernardo: Hablo...Hablo, el diálogo, hablo dos.

Profe: Los dos personajes.

Bernardo: Puedo hacer hoy. (Muita conversa na sala)

Profe: Bernardo dijo que no va a venir día 5 ni día 7. Porque el día de presentar sería día 5 y día 7. Pero va a intentar presentar, quiere hacer.

[...]

(Apresentação de Bernardo)

Bernardo fez os dois papéis, se movimentava para representar o cliente e o garçom.

Profe: ¿Cómo estamos? Cerramos ahí esta parte, la profe tiene una tarea para hoy, ese es un texto que es más una lectura, vocabulario sobre restaurante, de la comida. Pero algo interesante, tiene relación a la unidad anterior que era vivir una vida sana, estar en forma y tal. Entonces está así, Vida sana, página 77. ¿Pierre tiene el libro?

Pierre: Sí.

Profe: Entonces los otros, Marcelo, Pierre (o outro) y Daiana no estaban en la clase anterior. Después voy a dar un tiempo para todos hablar un poco más sobre el proyecto, que es pensar en un diálogo en un restaurante o cafetería o un bar y la conversación entre un camarero y dos clientes. ¿Está bien? En una entrevista con el doctor Rebollo habla sobre hábitos saludables. Antes de leerla, vamos a ver esas costumbres alimentares. Hace preguntas al compañero y van a contestar cómo lo hicieron, como está ahí. ¿Comes el pescado todas las semanas? ¿Todos comprenden qué es pescado?

Alunos: Sí.

Profe: ¿Hay alguien que no come nunca pescado? Porque no te gusta no comes nunca. [...]. ¿Comen verdura cada día?

Alunos: Sí.

Profe: ¿Alguien no come verdura? ¿Quién come pocas? ¿Qué verdura come Dinah?

Dinah: Eu num sei falar não. A única verdura que eu como é beterraba.

Profe: ¿Cómo se dice beterraba? ¿Alguien sabe? Remolacha. La remolacha. Batata, zanahoria. ¿Lechuga? ¡Tomate! Que es fruta para comer en la ensalada.

Bernardo: ¿Remolacho?

Profe: Remolacha. ¿Comes mucha carne? La carne roja o la carne de pollo. Pollo, de las gallinas.

Aline: me gusta las carnes.

Profe: La carne roja. ¿A quién más le gusta la carne? ¿Quién come bastante carne? Cuando estudiamos gustar, la profe habló, mira, aparece en el libro, bastante, bastantes, demasiada, demasiado, demasiados. En la próxima unidad vamos a trabajar un poco en eso. Cuando tenemos un verbo, como Aline dio allí, profe, me gusta mucho. Como bastante carne. Tenemos la palabra bastante que va a funcionar como un adverbio, como todos los adverbios. [...] ¿Hicieron ahí la lectura del texto? Que es con el doctor Rebollo. Habla sobre eso de salud.

¿Qué tenemos ahí ahora? Casi ya cerrando esta, e... unidad. Hay una cosa que la profe va a poner como tarea que es eso de leer, escuchar y practicar un poco.

Bernardo: ¿garbanzos?

Profe: “grão de bico”.

Profe: Una pregunta que hiciste (aponta para Gina). Eso de buscar una receta, hicieron ya, me entregaron, ¿no es? La receta y los ingredientes. Para profundizar eso de las recetas.

[...]

Aula do dia 14-11-2018 - Professora Karen - Cil 02 de Brasília

Profe: Entonces, la duda que tengo..., Pero, cómo es, ¿pensaste ya qué receta, el plato que te gustarías hacer?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Cuál quieres hacer?

Pierre: Estrogonofe. Yo estoy con ella aquí.

Profe: ¡Ah!

Sarah: ¡Yo también hizo!

Profe: Entonces vas leyendo y la profe va hablando. Él habló, profe, de todos los contenidos, tengo dudas con eso de impersonalidad. Entonces puedes leer como hiciste y la profe va hablando si está bien, si es así que se usa, si puede mejorar, qué cosa tiene que cambiar. (Silencio) (Pierre procura sua tarefa, está em uma folha em braile)

Pierre: É... cortar la carne...

Profe: (interrompe) ¿Ese ya es el inicio de la receta? ¿O hay inicio con ingredientes?

Pierre: Tiene ingredientes.

Profe: Eso.

Pierre: Cuatrocientos gramos...

Profe: Perfecto. La palabra es gramo es masculina.

Pierre: De carne de vaca. Doscientos cincuenta gramos de champiñones...

Profe: Hum, ¡es un estrogonofe de carne!

Pierre: Una cebolla mediana. Una taza, é... de vino blanco...

Profe: ¡Hum!

Sarah: ¡Chique!

Pierre: Una taza de caldo de carne, una taza de crema de leche; tres cucharadas de aceite vegetal.

Profe: ¡Hum!

Pierre: Sal y pimienta.

Profe Muy bien. La preparación ahora, qué pasos vas a seguir para preparar. Está bien, es eso.

Pierre: Cortar la carne en cubos...

Profe: Entonces es la primera frase, cortar la carne en cubos. No está errado, solo que cortar es el nombre del verbo, es infinitivo. La idea es, en lugar de usar cortar, o cortas tú, o corta tú, imperativo, usar este “se” y el verbo en tercera persona, siempre en singular o plural. Vamos a ver, la frase es “Cortar la carne

Pierre: En cubos.

Profe: En cubos. Entonces sería, “Se corta la carne en cubos. Porque es “la carne”.

GINA: ¡Ah, sí!

Profe: Se corta la carne en cubos. ¿Quieren tomar nota? En lugar de poner cortar van a poner “se corta”. La frase está perfecta, ¿comprenden?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Cuál es la segunda frase?

Pierre: Lavar los champiñones...

Profe: Eso.

Pierre: Cortarlos en láminas finas.

Profe: Eso, rodajas o láminas finas. Se corta la carne y... lavar los champiñones. Va a poner, “Se lavan...” Mira, la otra parte sigue igual ¿y después?

Pierre: Cortarlos...

Profe: Cortarlos en láminas finas. Ahí en lugar de cortarlos vas a poner “Se cortan (escreve no quadro) en rodajas finas. Este “lo” que utilizaste son los champiñones. Profe, ¿podemos mantener este “los” acá? Sí, pero, ¿dónde vamos a poner este “los”? ¿Se cuentanlos? No. Se los cortan. (Alguns alunos falam junto com a professora a resposta). Eso. Porque el verbo está conjugado. Ya estudiamos. El pronombre tiene que está antes del verbo que se conjuga. Entonces, “se los cortan” (fala bem devagar) en rodajas finas o en láminas finas. Perfecto Pierre. La profe va a repetir que la única cosa que tiene que cambiar es la estructura del verbo. La frase está muy bien hecha. Entonces el verbo cortar, “se corta”, lavar, “se lavan”. ¿Después de láminas finas?

Pierre: Picar la cebolla pequeña.

Profe: Picar. Van haciendo, ya es un ejemplo de cómo van hacer el trabajo todos. Picar la cebolla, ¿cómo sería? Se...

Gina: ¿Pican?

Profe: Pica. Se pica... la cebolla. Si fueran las cebollas, se pican. Se pica la cebolla menudita. ¿Qué más?

Gina: ¿Minudita?

Profe: Menudita. Como si fuera en trocitos pequeños.

Pierre: En una sartén, el aceite vegetal.

Profe: (Escreve no quadro) En una sartén... ¿qué verbo podemos utilizar? En una sartén el aceite. Faltó un verbo. En una sartén... ¿qué verbo ponemos?

Alice: ¿Refoga?

Profe: En una sartén se... coloca en aceite.

Hélio: ¿Se coloca?

Profe: Hurum. Se coloca el aceite. O se pone. Se coloca el aceite vegetal. ¿Qué más Pierre, después del aceite vegetal?

Alice: ¿Se usa calentar?

Profe: Se pone el aceite de oliva.

Pierre: Saltear las cebollas, los champiñones y la carne.

Profe: O, varias cosas, champiñones, cebolla y carne. ¿Entonces sería solo “saltea”? No, sería, “saltean”. ¿Qué es saltear? ¿Quién sabe qué es saltear? ¿Es solo freír?

Sarah: Não.

Profe: Que no es como freír. No está totalmente frito. Saltear es como...

Alice: freí rápidamente para que no se quede muelle.

Profe: ¡Eso! Y no se queme. Es como si fuera en portugués... dourar...

Alice: Refogar.

Profe: Refogar... hay otra palabra en portugués para eso.

Peter: Selar.

Profe: ¿Cómo?

Peter: Selar.

Profe: (alunos falam juntos) Eso, como calentar un poquito. Entonces es en ese sentido. No es como freír, freír. Pero está bien, está perfecto. Se saltean las cebollas y los otros ingredientes.

Alice: es para que fique “al diente”. ‘Amoleça’ solamente un poquito.

Profe: Eso. Saltear el aceite, la cebolla, la carne.

Pierre: Después que la carne esté sellada, incorporar el vino blanco.

Profe: Se incorpora, o se añade. La otra forma, la otra palabra más conocida ahí, Pierre, que usamos es añadir a, porque ya hay otras cosas dentro de la sartén, ya hay otros ingredientes, entonces tenemos que añadir a, está allí, el vino blanco. También podría ser, se añade el vino (escreve no quadro). ¿Qué más? Hay un secreto ahí con el vino.

Pierre: Cuando se... cuando se... haya evaporado...

Profe: ¡Ya usas la impersonalidad! En el verbo más difícil.

Pierre: el vino blanco, añadir el caldo de carne y la crema de leche.

Profe: Hay ahí dos cosas, caldo y crema, en lugar de singular, vas a poner ahí otra vez, se añaden caldo y algo más, ¿no? Porque es caldo y crema de leche.

Pierre: Dejar en el fuego hasta que se evapore la mitad.

Profe: Entonces “se deja todo”, es e singular. Si utilizo la palabra “ingredientes”, “se dejan los ingredientes”, pero es todo, se deja en el fuego.

Pierre: Condimentar con...

Profe: Se condimenta.

Pierre: Con sal...

Profe: O se sazona.

Pierre: y pimienta a gusto.

Profe: ¡Muy bien! Puede ser condimentar o sazonar.

Pierre: Solo.

Profe: Lindo, Pierre. Está perfecto. Solo que tenemos que después poner en lugar de la estructura ahí del verbo, e... cómo sería ahí esa forma impersonal. En lugar de poner cortar, se corta, en lugar de poner lavar, se lava, o se cortan, se pican, solo eso. Pero está perfecta la estructura. Es eso. ¡Muy bien! ¿Vale? Después, ¿cómo la profe puede hacer para ayudar? ¿Quieren tomar nota escrita de cómo sería cada verbo?

Pierre: Sí. (So o Pierre responde)

Profe: Número uno sería cortar. Ahí después completa el texto. [...] ¿Comprendes Pierre? La profe escribió en la pizarra, después yo quiero que tomes nota, qué sería en lugar de cortar, escribió se cortan. ¿Hay que tomar nota de esa parte? ¿Después puedes rescribir el texto?

Pierre: Sí.

Profe: ¿Sí? ¿Pierre puede utilizar un programa o la familia ayuda a leer lo que está escrito?

Pierre: Cuando es foto yo pido para alguien para...

Profe: para decir qué cosa está aquí.

Pierre: Sí.

Profe: Y si escribe un texto escrito, ¿ahí el móvil consigue?

Pierre: Sí.

Profe: Entonces está bien, la profe va a hacer la fotografía y después va a escribir para saber exactamente qué cosa estaba para corregir el texto. Tienes que cambiar solo los verbos, la estructura de las frases está perfecta. ¿Vale?

Pierre: Vale.

Profe; Entonces está perfecto. [16:25]

Profe: Para practicar esa estructura verbal (pretérito perfecto compuesto), en la página 90. ¿Pierre tiene esa página 90?

Pierre: No.

Profe: ¿No? Oh (con desánimo), vamos hacer juntos. Entonces es así. Hay unas imágenes que son famosos... ¿Quiénes pueden decir los famosos que aparecen ahí?

Alunos falam: Shakira, Fernando Alonso.

Profe: Shakira, Fernando Alonso. ¿Quién más?

Marcela: Ferrán Adrià.

Profe: Ferrán Adrià. Leonel Messi, Michelle Bachelet y... eso (falam baixo) Viggo Mortensen. (Todos os nomes estão ao lado dos respectivos famosos). Entonces a ver, cada uno de esos profesionales tienen habilidades, han hecho algo durante la vida y tenemos que descubrir quién ha hecho cada cosa por la profesión que tiene, ¿no? ¿Solo de mirar ahí saben cuál es la profesión de cada uno? ¿Sí? ¿Qué hace Fernando Alonso, por ejemplo? Es un piloto de Fórmula 1. ¿Qué hace Shakira?

Alguns alumnos: Cantante.

Profe: Es una cantante. Profe, cantante, empresaria, diversas cosas que ella hace. Ferrán Adrià, por el uniforme. Un famoso chef de los mejores restaurantes del mundo. Vamos a poner acá si aparece algo más sobre él (procura na internet). Es uno de los grandes nombres de la cocina internacional. (Para de procurar). ¿Leonel Messi? Futbolista. Ahm, Michelle Bachelet. Solo mirar cómo está. ¿Parece...?

Alice: Función política.

Profe: Función política. ¿Y el otro? Un actor, ¿no? Vamos a ver qué más, qué cosas han hecho en la vida. Está así, ¿qué sabes de esos famosos? Mira las fotografías e intenta descubrir ahí a quién pertenece cada texto. De quién están hablando, quién han hecho esas cosas. A ver. ¿Quién puede leer el primero que aparece? El primer texto que aparece. Habla español...

Alice: Habla español perfectamente porque ha vivido en Argentina. Ha interpretado el capitán Alatriste en la película sobre la novela. Ha sido Aragón en la versión cinematográfica de El señor de los anillos.

Profe: ¿Quién puede ser esa persona? Viggo, que es actor. ¿Se acuerdan de él en el Señor de los anillos? (os alumnos não respondem, alguns falam bem baixo). Antes de leer el otro, ¿cuáles son las estructuras que aparecen ahí del pretérito perfecto?

Alunos: Ha vivido.

Profe: ¡Eso! ¿Qué más?

Alunos: Ha interpretado. Ha sido.

Profe: ¡Lindo! Muy bien. Segundo texto, ¿quién puede leer? [...] [1:01:00]

(Os alunos leem os textos e a professora pergunta quais verbos no pretérito perfecto aparecem)

Profe: ¿Pierre, hoy por la tarde vas a tener clase con la profe? Dalva.

Pierre: Solo por la mañana.

Profe: ¿Por la mañana? Sarah va a poner las fotografías para quedar más fácil. (Várias alunas conversam e não dá para ouvir muito bem o que a professora conversa com o Pierre)

[...]

Aula do dia 28-11-2018 Professora Karen - Cil 02 de Brasília

Profe: [...] Explica o projeto oral já explicado na outra aula. Os alunos fazem uma atividade em grupo, todos conversam, não dá para compreender o que falam. A Gina fala e Pierre digita em sua máquina, primeiro perguntas e respostas, após orientação da professora, só perguntas. A professora poderia ter pedido alguém com uma pronuncia melhor, pois a Gina não pronuncia corretamente em espanhol.

Profe: ¿Cómo están haciendo ahí con Pierre?

Gina: Eu tô falando e ele tá anotando a frase inteira escrevendo as frases.

Profe: Ahí puede leer sin las respuestas. Pierre, ¿cuál sería la respuesta? Está escrito así, ahí discuten todos, ¿será que es así? ¿Cómo es?

Gina: ¡Ah!

Profe: Conjuguar el verbo. ¿Cómo sería el pretérito perfecto del verbo ir? [...]

Entonces ahora, Pierre, vamos a corregir. Esa es una gramática que me gusta, puedo poner al grupo, pero es un poco larga, son 257 páginas. Pero acompaña ejercicios y una parte que es la explicación. Como todavía no han estudiado otro pretérito, el pretérito perfecto compuesto es el primer tiempo pasado, diferente de presente que ya está acostumbrados, ¿no? E... y la idea de cómo estudiamos eso, de cómo aprendemos el contexto es con eso de las profesiones y hablar de las experiencias de las personas. Entonces el uso del pretérito perfecto para hablar de experiencias vividas o no vividas. Nunca he viajado a España, está hablando de experiencias, está bien. Estudiamos algo más, no solo de experiencias. Hay relación con el presente. Hay algunas gramáticas que consideran que la acción está en el pasado, pero el tiempo perdura hasta el presente. Si es algo, por ejemplo, que ocurrió hoy, pero fue hoy por la mañana, en el momento del desayuno, ya

terminé la acción de comer, ¿verdad? La profe no está desayunando ahora, ¿sí? Entonces, ¿Cómo voy a decir? ¿Desayuné? Voy a decir he desayunado hoy, si usamos ese marcador temporal hoy porque el momento en que ocurrió la acción de desayunar, ese día, hoy, no se ha acabado. La acción sí, ya he desayunado, pero el tiempo no, por eso perdura de alguna manera hasta el presente. [...]

Para la prueba necesita saber bien yo... he, tú... (alunos has), é, ella, usted (alunos ha), nosotros, nosotras (alunos hemos), vosotros, vosotras (habéis), ellos, ellas, ustedes (han) [...] el participio no necesita conjugar, es igual, ¿sí? ¿Qué tiene que cuidar con ese participio? –ido, -ado, y los irregulares, escribir, escrito hacer, hecho, decir, dicho, abrir, abierto, poner (Gina: puesto) puesto, la mesa puesta. [...] Ahí tiene, entonces, los ejercicios para entrenar. Esta parte acá, e... parece que... eso que Gina dijo, tengo una duda sobre el tiempo. Es una acción, yo tengo acá el momento presente, ese ahora, hoy, esa semana, este mes, este año. ¿Se dan cuenta que va distanciando un poco de este momento de ahora? Pero todo tiene una conexión, conectar con el momento ahora, porque este año no se ha acabado. Hoy, ahora hace parte del año, este mes hace parte del año, esta semana hace parte del año, hoy. Entonces, todo, de alguna manera están conectados a este momento. Por eso hay gramáticos que dicen que es un pasado reciente. No me gusta mucho esa expresión pasado reciente. ¿Por qué? Un alumno va a decir que ayer es más reciente que este año y son dos tiempos verbales diferentes. Ayer comí, este año he comido. ¿Cómo decir ahí que está errado? Este año puede ser ahí, dos meses, el inicio de febrero, entonces no me gusta hablar el pasado reciente. Me gusta más pensar, es un pasado que de alguna manera perdura en el presente a causa de que el momento que se inició la acción no se ha acabado. El año no se ha acabado, el verano, la semana, hoy. [...]. Ahí viene los ejercicios, a ver. Tenemos ahí los dibujitos, el número 1 parece una niña, ¿no? Está con la boca abierta, con la mano en la boca y el despertador señala que son las 10. Entonces está como modelo, se ha levantado a las diez. Entonces, ¿qué cosa es importante? Ha levantado, no se ha levantado. Con pretérito perfecto el pronombre antes del verbo haber. Número 2, eso de footing es como correr, caminar. Tenemos ahí la tabla de verbos para utilizar, con eso de correr, acostarse, no, cenar, no, ducharse no, enviar no y hacer, ¿no? Porque hay otro conjugar ahí. ¿Cómo hicieron entonces la número 2?

Alice: Se ha hecho.

Profe: ¿Por qué se ha hecho? (Silencio) ¿Todos pensaron se ha hecho? (Alguns alunos dizem sim outro não). ¿No? ¿Qué pensaron? Ha hecho. Porque solo voy a poner este “se” si el verbo es reflexivo. ¿Cómo voy a saber si es reflexivo? Hacerse, ducharse, irse. Solo está escrito hacer, entonces es solo hacer. ¿Sí Pierre y Hélio (estão conversando). Entonces número 2, ha hecho. Él o ella ha hecho, no “se ha hecho”, solo “ha hecho”. La número 3, Fábio, la número 3.

Fábio: Não sei.

Alice: Se ha duchado.

Profe: Eso. Ella, con la ducha se ha duchado. Imagine eso para la prueba oral, ver las imágenes y decir que ha hecho la persona en aquel día, se ha duchado. La número 4, hay un ordenador y está ahí con el ordenador y aparece “unos correos electrónicos”.

Alunos: ha enviado.

Profe: Y aparece en la tabla de verbos “enviar”. Ha enviado correos electrónicos. ¿Al cine con una amiga? Con verbo ir. Ha ido al cine. A los bolos...

Alunos: Ha jugado.

Profe: Los bolos en la bolera se refiere a eso, ¿comprendieron qué cosa es? ¿Ya? ¿Sí? ¿Pierre comprendió qué es jugar a los bolos?

GINA: Boliche.

Profe: No es bolo. Es una pelota pesada, Pierre, que tiene unos agujeros que tiene que poner el dedo y hay unos bolos que se parecen a los pinos, ¿no? Un objeto que uno tiene que tirar la pelota que es pesadísima y derribar el máximo que consiga ahí. Entonces bolera es el lugar donde se va a jugar a los bolos. Boliche.

Alunos: Boliche.

Profe: Después número 5, al cine, ya hablamos y número 7, con los amigos.

ALunos: A cenar.

Profe: cenar. ¿Y el último, a las doce?

Alunos: Se ha acostado.

Profesora: Se ha acostado. Acostarse, reflexivo. Tranquilo, muy bien. [...]

Professora: O grupo quatro vem aqui no Ian. O grupo do Ian aqui. (Pra sentar perto dele). Eu vou explicar em português pra todo mundo entender, está bem? Vocês vão receber algumas tirinhas de papel com algumas palavrinhas. Vocês vão falar, fazer frases com essas palavrinhas baseado na rotina de vocês, ok? Então, por exemplo, aqui, “I go to the club”, se você vai ao club, você vai dizer, “I go to the club on Sunday, I go to the club on the weekend. Se vocês não forem ao clube, I don’t go to the club. Ok? Então, vocês vão receber essas tirinhas aqui, vocês vão, é... fazer as frases, tá ok? Depois vocês trocam essas tirinhas com outro grupo. Tudo bem? Eu quero que pelo menos vocês façam, é, cinco grupos de frases baseado na vida de vocês, tudo bem? Ficou claro isso? Então tá. Cada grupinho de frases vai ter dois minutos pra vocês fazerem contadinho no relógio, tá bom? Na hora que eu falar “change”, aí vocês trocam os papezinhos, tá bom? Yes? (No grupo do Ian) Vocês vão ter que ler para o Ian. Não precisa escrever, só falar. (Direcionado à turma) Vocês têm cinco papezinhos, vão ter que fazer cinco frases aí. Entenderam? Vocês vão fazer frases, tentem fazer o máximo de frases possíveis, tá bom? (A professora passa em cada grupo).

Professora: (No grupo do Ian) Alguém tem que ler para o Ian. (Guilherme lê: I go to the club.) E como é que fica?

Ian: I go to the club on weekends.

Professora: Ok. Guilherme, as frases.

Guilherme: I go to the club.

Professora: Pera, I go to the club quando? (Os alunos conversam) Valter, agora é hora de fazer isso daí, tá bom.

Guilherme: I go to the club so, so.

Professora: So, so? Eu quero cinco frases, são cinco papezinhos. Então vamos lá. Lê outra pro Ian, vamos ver essa daqui. Ok? Então vocês vão fazer rodízio de frases, tá bom? Mas eu quero que todos vocês falem o máximo de frases possíveis. Certo Guilherme? Ok? Muito bem, quero saber se todo mundo entendeu o jogo. Não é jogo, e uma atividade. Todo mundo entendeu a atividade? Beleza. Juntem os papéis e passem pra outra turma ao lado de vocês. Ok? Agora é pra valer, dois minutos. Marcado. (Os alunos interagem). A professora diz ao grupo do Ian: Antes de falam a de vocês, leiam para Ian. (A professora precisa intervir no grupo do Ian para que eles leiam para o Ian). Ian, watch de vídeos.

Ian: I don’t watch the vídeos.

Professora: Ok. Colect and change. (Os alunos trocam). Eu só quero que vocês leiam as do Ian porque não está em braile, tá bom?

[...]

Professora: Vamos ver o que os colegas escreveram: Watch ...

Esther: TV.

Professora: TV? So, watch TV. I watch TV, yes? I breackfast. I read books. I go to the club. I get up. I go school. I have breakfast. Eu falei o que? Toda atenção do universo aqui. I have breakfast. I take a shower. Acho que é assim. This is Adriana, righth?

Adriana: Right.

Professora: And Esther. Esther. All right. Então presta atenção no poder da transformação da frase, tá bom. Neste momento não sou Beatriz, sou Adriana, então eu digo assim. On ffree time, yes? On my free time I watch TV. I text my friends.I read books. I sleep. I go for a ...(não entendi) I go to the club. Agora eu não vou falar sobre mim, talk about Adriana. Adriana watches (ênfatiza o s) TV. Adriana texts (ênfatiza o s) friends. Adriana reads books. Adriana...

Alunos: Sleeps.

Professora: Sleeps. Adriana...

Alunos: Goes...

Professora: Continues...

Alunos: For a Burgues.

Professora: Goes for a Burgues. Adriana...

Alunos: Goes to the club.

Professora: Goes to the club when? On free time. Yes? OK? Now here. This is Valter?

Alunos: Abel.

Professora: Abel. So, read for me.

Abel: I go to the club. I play videogames. I watch TV. I play soccre. I sleep. I have a dinner.

Professora: Ok. Now let's change. Abel.

Alunos: Goes.

Professora: Complete sentese, Abel...

Alunos: Goes.

Professora: Yes. Eu quero a frase completa.

Alunos: Abel goes to the club. Abel plays videogame. Abel watches TV. Abel plays soccer. Abel sleeps. Abel has (alguns alunos se atrapalham, não respondem)

Professora: Abel?

Alunos: Dinner.

Professora: Abel has dinner. (conversa) Abel has dinner. Ok? Yes?

Alunos: Yes.

Professora: Ok. So, let's see. Please.

Alunos: I get up. I go to school. I have breakfast.

Professora: Devagar.

Alunos I take a shower.

Professora: Gláucia, Esther... Esther... Esther.

Alguns alunos: gets.

Professora: Yes. Esther...

Alunos: Gets up. Ok.

Alunos: Goes.

Professora: Yes, Esther goes to school. Nádia.

Nádia: Esther has breakfast.

Professora: Yes. Esther has breakfast. Wesley, Esther... (silêncio) takes a shower. Esther...

Wesley: Takes, takes.

Professora: Yes. Esther... takes a shower. Ok. This is... Quem fez esse aqui?

Abel: Valter.

Professora: Ok. So, please, read. Everybody please. In the morning people. I...

Alunos: I has breakfast.

Professora: And here?

Alunos: I go to school. [...]

Professora: Ok. Iago, Valter...

[...] O que que aconteceu aqui? Alguém sabe me explicar? Ian, sabe me explicar?

Abel: Mudou pra segunda pessoa.

Danilo: Guilherme mudou do singular pro plural.

Ian: Pro plural.

Professora; na verdade é quase isso, mas não é bem isso. É justamente o contrário. Não é nem o contrário. Esse “s” não é singular. Ô Valter, quantas pessoas são?

Gláucia: Uma só.

Professora: Uma só. Então não é plural. Então não é plural, tá bom? É singular. Porque a Adriana is he, she or it?

Alunos: She.

Professora: She. Abel é he, she or it?

Alunos: He.

Professora: Valter é he, sho or it?

Alunos: She.

Professora: Hã? (Alunos riem). Então vamos lá. I play soccer. O Guilherme escreveu, I play soccer. Se eu for repetir, como é que vai ficar?

Alunos: Guilherme plays soccer.

Professora: Isso! Então vamos lá Adriana. I go to bed.

Adriana: Guilherme goes to bed.

Professora: Yes. Esther, agora quem escreveu foi o... Wesley. O Wesley disse assim, I read books. Na hora que você for reescrever.

Esther: Wesley reads books. Danilo, I play soccer.

Danilo: I play soccer, ou... Danilo ou Guilherme?

Professora: Wesley.

Danilo: Ah, Wesley plays soccer. [...]

Professora: Ian, you. I have breakfast. Danilo...

Ian: Danilo has breakfast.

Professora: Very good. Danilo has breakfast. Então quando eu vou mudar o verbo?

Danilo: Quando for a terceira pessoa do singular.

Professora: Isso daí ficou claro pra todo mundo?

Alunos: Ficou.

Professora: Quando é que eu vou colocar o “s” no verbo?

Danilo e Abel: Quando estiver na terceira pessoa do singular.

Professora: Isso. No presente. Não é isso?

Danilo: No presente da terceira pessoa do singular.

Professora: Tá. E qual é a terceira pessoa do singular?

Alguns alunos: He, she, it.

Professora: He, she and?

Alunos: It

Professora: Ok. Very good. Agora vocês vão fazer essas frases que vocês têm aí nos joguinhos com a terceira pessoa do singular. A gente recebe o barulho ali da outra sala e a gente faz o nosso próprio, fica difícil, não fica não?

Ian: Fica “barulhado” (risos)

Professora: Fica barulhado? Então tá. Wesley, você vem pra esse grupo aqui e Danilo, você vai pro grupo do Valter, da Esther e da Adriana, vamos lá. Pode trazer uma cadeira pra cá. Vou dar outros papéis pra vocês. He, she and it. Ficou claro Ian? Agora são novos papeizinhos he, she and it. Certo? [...] Ok? So, page 52.

Ian: Teacher.

Professora: Yes.

Ian: É em “Complete the sentence?”

Professora Não é na página fifth two. É um texto.

(Ian procura)

Professora: Achou? É um texto. Free time fun.

Ian: Read.

Professora: Yes. Ok? All right? So, free time fun. Iago, a gente tá na página 52, abre seu livro. All right. Let's see, let look the pictures. This first the pictures, the pictures of the text. So, what can you see in the first Picture?

Valter: Play soccer.

Professora: What can you see in the first Picture?

Abel: A soccer game.

Professora: A soccer game. Describe: a boy...

Abel: A boy play soccer.

Professora: Play or plays?

Gláucia: Plays.

Professora: Yes. A boy plays soccer. In the second picture, what can we see?

Gláucia: Girls go for a pizza.

Professora: Yes, girls go for a pizza, that's one fun.

Abel: Listen to music.

Professora: Yes, the girls listen (ênfatiza a pronúncia) to music. Porque a gente tá falando de quantas meninas?

Alunos: Two.

Professora Two, so is not she. Yes?

Alnos: Yes.

Professora: So, the girls listen to music. And in the third Picture, what can you see in the third Picture?

Alunos: Boys play games.

Professora: Yes. So, two boys paly or plays.

Alunos:Play.

Professora: Aham. Play, because talk about two boys, not one boy. The boys play videogame. Ok? Now, the fourth Picture. What can you see that?

Abel: Five gays.

Professora: Yes, five gays.

Abel: Meet friends.

Professora: Meet friends. The five gays meet friends. And in the fifth Picture, can we see?

Esther, Gláucia, Adriana Girls...

Professora: Girls to the movie. Go to the movie. And have a eat...

Alunos: Popcorn.

Professora: Popcorn. Ok. Nádia, what do you like to do to have fun?

Nádia: I like listen to music.

Professora Listen to music? Yes. Andy ou Iago, what do you like to do have fun?

Iago: I like... é... play videogame.

Professora: Ok. Andy ou Ian Victor, what do you like to do to have fun?

Ian: I like watch movies.

Professora: I like watch movies. Gláucia, vocês estão prestando atenção, foi perguntado agora. What do you like to do have fun? [...] Home work: Read this text, read this text and complet the exercises two and three. Ok: So, read the text the page fitht two and complet the exercises two and three. Você tem tudo aí? (Pergunta ao Ian)

Ian: Eu gravei, page fitht two exercises two and three?

Professora: Yes.

Aula do dia 27-08-2018 Professora Beatriz CIL 02 de Brasília

Professora: So, Ok. Everybody, ok? (para que parem de conversar). Come on, let's see.

Ian: O teacher?

Professora: Sim?

Ian: Era pra dizer como você usa o tempo livre?

Professora: O que você faz, o que você gosta de fazer.

Ian: Eu fiz de acordo com o que estava no quadro.

Professora: Seu texto está onde? Me dá aqui que eu vou guardar. Aqui oh, composition here in this bag. All right? Come on. Composition here in this bag.

Esther: Eu faltei professora, eu não sabia disso não.

Gláucia: Ninguém perguntou né, no grupo.

Professora: Só o Ian que trouxe a composition? Nossa! Yes Mara, very good (Mara entrega a composition). Ok. So, the composition. Compositions!

Gláucia: Eu fiz, só que eu esqueci meu caderno.

Abel: esqueceu o caderno ou você esqueceu de fazer?

(Alunos conversam muito)

Professora: Peraí, peraí. Hoje eu vou precisar da colaboração de vocês, eu tô com muita dor de cabeça, muita dor de cabeça. Eu realmente vou precisar da colaboração de vocês, ok? Então, assim, deem umas maneadas nas brincadeiras, eu sei que vocês se amam, mas assim, mas hoje, peço a colaboração de vocês. Parabéns, Congratulation Caíque, Mara e Ian. A primeira tarefa que eu faço apenas três me entregam, eu estou assustada. Olha a responsabilidade. Então eu vou lembrar que vocês serão avaliados principalmente nos textos continuamente e que as produções de texto escritas vocês fariam em casa e iriam me entregar. Bom, por enquanto três me entregaram. Não era isso que eu esperava de vocês não. Eu esperava que vocês prestassem um pouco mais de atenção.

(Vários alunos falam que fizeram, mas que deixaram o caderno em casa)

Professora: Ok. (Alunos conversam muito) gente chega, chega, chega! Eu disse que estou com dor de cabeça, sei que não é problema de vocês, mas eu peço colaboração. Tá demais. Desde que vocês chegaram não pararam de conversar, não estão levando a sério nada disso. Ok? Então eu quero vocês aqui comigo. Aqui comigo! (aumentou a voz). So, let's remember. When we have he, she or it affirmatif an simple presente we have verb plus "s". All right? But, this some exceptions here. Let's study the exceptions. Quero isso aqui no caderno de vocês, não no livro, senão vocês não vão entender. Então vocês vão reescrever o texto usando isso daqui.

Alunos: Todos?

Professora: É, agora vai ser. Eram dois, agora vão ser todos. (os alunos reclamam) Ok. Todos vão exercitar, vão aprender vocabulário. Justin is he or she?

Alunos: He!

Professora: He. So, the sentense is "I have a Tablet or a laptop. He... doesn't. He doesn't has or he doesn't have?

Alunos: He doesn't have.

Professora: Yes, he doesn't have a tablete or a laptop. Ok? Come on "I share a desktop computer with my brother and my sister". So, how is gonna be. (alunos ficam em silêncio). I share... He... shares...

Abel: a desktop computer with his brother and his sister.

Professora: Yes. His brother and his sister. Yes. "I don't use it very often". He doesn't use or uses?

Abel: Use.

Professora: Use. He doesn't use. Now, "I sometimes surf the Internet".

Abel: He sometimes surfs the Internet.

Professora: Yes. He sometimes surf or surfs?

Alunos (meninos) Surfs.

Professora: Surfs the Internet. Ok? Agora a gente vai fazer individualmente. A gente vai começar por você, Ian.

Ian: Yes.

Professora: Dylan. Dylan is a men. He or she?

Ian: He?

Professora: He. Take a look at here. "I have a TV in my badroom."

Ian: He has a TV...

Professora: Yes. He has a TV...

Ian: He has a TV in badroom.

Professora: in his badroom.

Ian: in his badroom.

Professora: Ok? He has a TV in his badroom.

Ian: Posso falar de novo? (quer se certificar que aprendeu, quer responder correto)

Professora: Daqui a pouco, vamos circular todo mundo aí.

Ian: Beleza.

Professora: Você quer falar a mesma frase de novo?

Ian: ãrram.

Professora: Ok. The sentence is "I have a TV in my bedroom."

Ian : He has a TV in his my... in his bedroom.

Professora: Yes. He has a TV in his bedroom. [...] Nádia, "I usually online and I talk with my friends".

Nádia: He's usually online and he talk with your friends.

Professora: with... his Friends. Yes. So, He's usually online and he...

Nádia: Talks.

Professora: Yes, talks with his Friends. Ok? Yes, everybody? Yes? So, "He bed at ten thirth. He turns on his Tablet and he plays online games. He's usually online and he talks with his Friends. Ok? [...]"

Professora: Você tem o seu livro Ian.

Ian: Yes!

Professora: Open the page fifth six. Tudo que a gente fez agora foi dos textos da página 56, Ok?

Ian: Vinte e seis não, cinquenta e seis.

Professora: 56. Fifth six. Ok? So, let's see. Terminaram?

Ian: É pra "open", quer dizer, open?

Professora: Yes. Open the book.

Ian: Opinar (risos). Opinar é ótimo né.

Professora: É. Depois, com a Dalva você faz esse exercício que a gente fez aqui. Tá bom.

Ian: Qual?

Professora: reescrever na terceira pessoa do singular todos os seis textos.

Ian: Ah, beleza.

Professora: Tá bom?

Ian: Belezura. Na quarta-feira.

Professora: Na quarta-feira?

Ian: É, lembre-se disso. [...]

Professora: [37:58] Agora olha lá, negative. Como é que vai ser essa negative? Como Ian Marcos, Ian? Hoje eu tô querendo chamar de Ian Marcos hein.

Ian: Meu Deus!

Professora: Ian, então como é que vai ficar essa “He”, por exemplo. He na negativa, negative. He...

Ian: Doesn't.

Gláucia: Ah, tá!

Professora: Yes. He doesn't. She...

Ian e alguns alunos: Doesn't.

Professora: Yes. It...

Ian e alguns alunos: Doesn't.

Professora: And I, you, we or They?

Ian: Don't.

Professora: So, I...

Ian: Don't

Alunos: Don't.

Professora: You?

Alunos: Don't.

Professora: They...

Alunos: Don't.

Professora: Don't. We...

Alunos: Don't.

Professora: Hurum. Ok. Vamos voltar pra esse daqui ó. Se a gente sabe “I don't study”, “DO don't do your homework”, feio, fiquei assustada. “They don't...”

Abel: Play football.

Professora: Play football?

Ian: Soccer.

Professora: Ok. They don't play soccer. We don't...

Valter: do the homework.

Professora: Yes. We don't do the composition, yes?

Alunos: Yes.

Professora: Que era pra todo mundo ter feito. Achei horrível. Já escreveram isso? “A professora não gostou que eu não fiz a tarefa”. Então vamos lá, he doesn't. Agora eu quero aqui, he doesn't, he doesn't... he doesn't... (silêncio) watch...

Gláucia: Play games. Watch TV.

Professora: Ok. He doesn't play e não plays, é nisso que a gente tem que prestar atenção. He doesn't play games. He plays soccer. She doesn't... cook, yes? And not she doesn't cooks. Yes?

Professora: Isso aqui tá ok? Tira uma foto, Danilo e manda pro teu grupo?

Ian: Eu não tô no grupo ainda.

(Alunos conversam)

Professora: Pronto?

Ian: Ô teacher, teacher.

Professora: yes.

Ian: Eu ainda não tô no grupo.

Professora: Quem é que não está no grupo ainda, gente?

Gláucia: Quatro pessoas.

Abel: O Ian, o Leôncio, o bicho doido lá e o outro bicho doido.

Professora: (para o Danilo) Depois você verifica se o Ian está no grupo, Ok. Como representante você verifica, Ok.

Ian: Eu entrei lá e não apareceu.

Professora Ian, a gente tá na página 56, vai ler os textos tá?

Ian: Peraí teacher. Deixa eu me achar aqui.

Professora Tá.

Ian: Rapidinho.

Professora: 56 tá bom.

Ian: Rapidinho.

Professora: All Right, Douglas read the text.

Ian: Teacher, peraí. Aqui.

Professora: Page fifth six. Podemos?

Ian: (Acha a página) Ahm.

Professora: Yes? Ok. Connie. Todo mundo com o livro? Iago, cadê seu livro? Guarda o celular, por favor. Quem é que tá sem livro hoje? (Valter) senta perto da Esther. Ok, Douglas read the text. (Douglas lê, Connie)

(Alunos leram os textos para estudarem advérbios de frequência, depois leram as frases da página 57, onde há a explicação desse conteúdo). [...]

Professora: [1:01:56] Five minutes for you to do the exercises. Come on, five minutes. Vamos lá fazer (para Ian), eu quero que você me dê as respostas, tá bom?

Ian: É essa daqui, complete the sentences...

Professora: Yes. Complete the sentences with the correct adverbs of frequency so they are true for you. Guys, the answers is wi'll very because there are true for you, tem que ser de verdade pra você, como somos diferentes... Você quer que eu escreva aí? Como é que você faz? (para o Ian).

Ian: Eu faço na máquina.

Professora: Tá bom. Agora eu quero que você me responda oralmente. Tá bom? Então, como é que vai ficar a primeira?

Ian: I ... listen to music and do homework at the same time.

Professora: Qual é o advérbio de frequência que você vai usar aí?

Ian: Com que frequência ouvir música e fazer o dever de casa ao mesmo tempo?

Professora: Yes. Always, usually, sometimes or never.

Ian: Never. Como é que eu vou conseguir estudar?

Professora: Yes, never. Yes never. Então, como é que vai ficar a frase? (Silêncio) Como é que vai ficar essa frase?

Ian: I never listen to music and do homework at the same time.

Professora: Yes. I never listen to music and the homework at the same time. Ok. That's it. Now, number two.

Ian I ... study with the TV on.

Professora Urhum. So, what's the sentence for you? What is the adverb?

Ian: I never study with the TV on.

Professora: Ok. Nice. Number three.

Ian: I ... watch the TV after school.

Professora: So, I...

Ian: I never.

Professora: Never watch the TV after school?

Ian: Eu assisto Always. I Always watch TV after school.

Professora: All right. Number four.

Ian: I ... surf the Internet to do research.

Professora: Urhum.

Ian: I Always.

Professora: Fala a frase toda: I Always...

Ian: Eu raramente faço.

Professora: Você não faz pesquisa na Internet?

Ian: Eu... às vezes só no You Tube.

Professora: Então, I...

Ian: Always.

Professora: Always? Mas às vezes é Always?

Ian: I sometimes.

Professora: I sometimes...

Ian: I sometimes surf the Internet to do research.

Professora: I sometimes, yes?

Ian: Yes.

Professora: Ok, e a última?

Ian: I ... text friends w-h-e-n (soletra em português).

Professora: When. I...

Ian: Always

Professora: I Always, então fala a frase inteira.

Ian: I Always text friends when go to bed.

Professora when I go to bed? Ok. And so, people, let's correct.

Alunos: Não!

Professora: Adriana, please, come here. A Adriana vai ficar aqui pra você fazer o segundo exercício, tá Ok? (fala para o Ian). Sit here, look at, sit here. O Ian vai colocar as frases em ordem. É pra você ouvi-lo, tá Ok?

Adriana: Tá.

Professora: Ian, nesse segundo exercício tem que colocar as frases em ordem, tá bom?

Ian: Tá bom.

Professora: Ok. Let me see. Não fez nada ainda? (para o Guilherme)

Adriana: Como coloca na ordem isso?

Ian: We usually (pensa um pouco)... online chat.

Adriana: Não, fica chat online.

Ian: Chat online. We usully chat online. (chat/online/usully/we/ p. 57) Always, she, music, downloads.

Adriana: Downloads (faz a correção da pronúncia dele). Agora coloca em ordem.

Ian: She Always...

Ana: Uhm?

Ian: Music downloads.

Ana: Downloads music. Você lembra que o verbo vai sempre antes do substantivo. She Always downloads music.

Ian: I never use a desktop computer. (Já lê a frase na ordem).

Ana: Isso. Agora a próxima.

Ian: He sometimes posts comments.

Ana: É... 5.

Ian (Pensa um pouco, faz leitura silenciosa da frase) They usually... text friends.

Ana: Completa a frase toda.

Ian: They usually...

Ana: They usually...

Ian: text Friends.

Ana: Isso.

Ian: Ô, Obrigado.

Ana: Ok.

Ian: Obrigado por ter me ajudado!

Ana: Por nada. (ela se levanta para voltar para seu lugar)

Professora: Ok Adriana? Ok Ian?

Ian: Ok.

Professora: All right. [...]

Professora: Ian, você tem desenhos aí?

Ian Em qual página teacher?

Professora: 58, fifth eigh.

(Ian verifica em seu livro, enquanto isso, a professora dá seguimento à aula)

Professora: Ok.

Ian: Yes teacher, tenho.

(O Guilherme começa a assoprar um apito)

Professora: Ah, não! Vou fazer assim no teu ouvido ó (bate palmas). Eu não disse que tava com dor de cabeça? Isso aqui é lugar de fazer isso? Ah não gente, tô aqui tentando

me equilibrar pra ficar legal, pra não ficar aqui estressada e vocês não pararam de falar, assoviam, fazem barulho) e não, se eu tivesse dito, gente, ó, eu tô ótima! Colaborem aí, façam muito barulho. (1:20 minutos de aula)

Iago: leva pra direção. (Os alunos começam a rir)

Professora: (fala bem baixinho e com desânimo) Façam a página 58. (Silêncio). [...] Fala sobre o termo de responsabilidade.

Professora: Abram aí na página 58. Guilherme, você fica depois da aula, tá? A gente vai ter uma conversa. Vamos lá? Take a look at the first tiket. What is it for? What is that? What is the name of the movie?

Alunos: Jurassic World.

Professora Yes. Jurassic World, yes. Ok. What is the name of the cinema?

Adriana: X-Screen Cinemas Presents.

Professora: Yes. X-Screen. What time is the tiket?

Adriana: 6:00 p.m.

Professora: 6:00 p.m. Yes. What date? What is the date?

Adriana e algumas alunas: Friday, July twenty second.

Professora: Yes. How much was the tiket?

Alguns alunos: Seven.

Professora: Yes. How much was the tiket?

Alunos: Seven dolars.

Professora: Yes. Ok. So, In wich Screen, in wich room is gonna be this, this cinema here, this movie. In wich Screen, é como se fosse a sala.

Alunos: Two.

Gláucia: Ah, é como se fosse a sessão.

Professora: na verdade é como se fosse a sala. Screen é a tela, mas aqui no Brasil não faz sentido, é a sala, Ok. So, Wich Screen?

Alunos: Two.

Professora: Ok. What about the chair? What about the seat?

Alunos: Twenty four.

Professora: Ok. And the row?

Alguns alunos: Sixteen.

Professora: What is “the row”?

Alunos: A fileira.

Professora: A filera, Ok. [1:25:00]

Aula do dia 03-09-2018 Professora Beatriz Cil 02 de Brasília

Professora: Where about this when here? What is this tiket for?

Valter: Soccer game.

Professora: Yes. A soccer game. Yes. What are the teams?

Alunos: Manchester United and FC Juventus. (Ian participa).

Professora: Yes. The Manchester United is from wich contry?

Alguns alunos: Argentina.

Professora: In Argentina. And Juventus? (Iralí ????) Yes. OK. And, what time? Whay time is gonna be this game?

Alunos: Three p.m.

Porfessora: All right. And when?

Abel: Six august.

Professora: August...

Alunos: Six.

Professora: And witch other the week?

Adriana: Saturday.

Professora: Saturday. Aham. What is the Row?

Alunos: L

Professora: And the seat?

Valter: Two three four.

Abel: two hundred four.

Professora: Yes. But you cant say two three four, yes, two, three four. And what is the name of the plays:

Alunos: Springfield Arena.

Professora: Yes. Do you say Arena or “Arina”.

Alunos: “Arina”.

Professora: Yes. Ok. And this tiket here. What is it? For a...

Alunos: Hamburguer, lunch.

[...]

Porfessora: So, let’s see. Let’s start here. Iago, can you read number one here?

Iago: Aqui? (mostra o exercício)

Professora: Yes.

Iago: The movies ticket is ...

Professora: How much? How much is it?

Iago: É...

Professora: Volta lá no, no texto. So, the movie ticket, how much dólar, how many dólares? How much?

Iago: (Pensa um pouco) Seven.

Professora: Yes, so, the movie ticket is...

Alunos: Seven.

Professora: Seven dólares. Yes, continue Iago.

Iago: It’s for July...

Professora: July (corrige a pronúncia).

Iago: (Risos)

Professora: July what?

Iago: (risos)

Professora: July? This one here. July... Twenty...

Iago: Twenty ...

Professora: Second.

Professora Yes. It's for July twenty...

Alunos Second.

Professora: And for the movie...

Alunos: Jurassic World.

Professora: Jurassic World (corrige a pronúncia). Ok. Leôncio, number two.

Leôncio: The soccer game ticket is for august.

Professora: August, no. What's for the teams?

Ian: Manchester United and Juventus.

Professora: Manchester United versus...

Alguns alunos Juventus.

Professora: FC...

Alunos: Juventus.

Professora: FC Juventus. OK. The game is on... Now is the date.

Leôncio: Saturday.

Professora: Yes. Saturday... (O que mais? em inglês ... else?)

Ian: August...

Professora: August...

Ian: Six.

Professora: Yes. August...

Alunos: Six.

Professora: Very good. Ok. Mara, number threee.

Mara: One discount coupon is for a free hamburger (pronuncia como em português).

Professora: Yes. How do you say hamburger in English?

Ian: Hamburger (pronuncia corretamente).

Professora: Yes. Hamburger. Yes. Ham-burger. Right? So, one discount is for a free... hamburger. Continue, please.

[...]

Professora: And Ian, which ticket do you prefer?

Ian: Esse de 50 centavos.

Professora: Ah, the discount for the large fries or large soda?

Ian: Yes teacher! Mas esse aí também vem com hamburger (pronuncia hamburger em inglês).

Professora: So, if you buy one hamburger you have another one? [...]

(Ian Pergunta qual é a questão para se situar)

Pesquisadora: Vou deixar meu gravador bem aqui tá? Pra escutar o diálogo de vocês (Ian, Valter, Wesley)

Ian: Gravador? Ah, tá. Nossa! Parece um que eu já tive esse gravador aqui. (pega no gravador) Vou cuidar dele.

Professora: Role play a new conversation. Use the tickets.

Valter: The tickets?

Professora: Yes.

Ian: Tá gravando?

Valter: Tá. E quem vai começar? Só que tem que ver a página certa. Qual é a página que tá? Vê aí pra gente. (Fala com o Ian).

Ian: 59. 59.

Valter: Página 58. Vai lá na 58.

Ian: Fica aí gravador, estou de olho em você. 56, 57, 58. (folheia o livro para achar a página 58).

Valter: Você consegue ver os tickets que estão aí? Passa a mão pra você ver aqui.

(Guilherme chega atrasado, às 14: 12, todo mundo ri, faz barulho).

Ian: E aí? Chegou cedo.

Valter: Conseguiu ver os tickets?

Ian: Yes.

Valter: os quatro né.

Ian: Yes.

Valter: Você quer fazer sobre qual?

Ian: Quero dessa foto aqui que tem um hambúrguer.

Valter: Com hambúrguer? Tem duas fotos que tem hambúrguer.

Ian: O grandão.

Valter: Você vai fazer frase. Como é o nome disso aqui? É promoção né? Com o ticket. Com esse desconto aqui.

Ian: I buy hambúrguer.

Valter: Você compra um hambúrguer e leva outro.

Ian: Eu tenho uma dúvida.

Valter: Como é que você vai fazer uma frase com isso?

(Os alunos começam a conversar, mesmo o gravador estando perto do Ian não dá para ouvir)

(Os alunos começam a apresentar, mas ninguém presta atenção)

Ian fica cantando perto do gravador.

Professora: Wesley, Ian and Valter. Não tá dando pra escutar nada. Vamos lá, mais alto. (alunos amassam papel).

Wesley: Hi Valter.

Valter: Hi.

Wesley: Were is the soccer game?

Valter: Springfield Arena. Hi Ian.

Ian: Hi Valter.

Valter: Do you free on Friday?

Professora: Do you free or Are you free?

Valter: Are you free.

Ian: Yes, I am.

Valter: Terminei professora.

Professora: Peraí, Are you free on Sanday, Yes I am?

Ian: Yes, I do.

Professora: Ahãh?

Valter: Pronto.

Professora: Finish now? Não, vamos lá gente, vamos seguir o modelo aí. All right. Let's that. Hi Ian. And then: Are you free when? Are you free on...?

Valter: Friday.

Professora: Are you free on Friday?

Ian: Yes. I'm free.

Professora: Yes I... am

Ian: am.

Professora: Ok.

Valter: Do you go to the movie with...

Professora: whith me.

Valter: With me?

Ian: Yes.

Professora: Cool!

(Ian comemora, bate no peito e sorri).

[...]

Professora: Página 60 Ian. (alunos conversam)

Ian: Qual página teacher?

Professora: 60.

Ian. 60.

Professora: É. Eu quero que vocês prestem bastante atenção aqui. Porque é a partir dessa página que vai sair o nosso projeto oral. Tá bom? Olha aqui gente, na quarta-feira, quarta-feira, a gente vai fazer uma outra composição aqui em sala baseada nesse texto aqui. Tá bom. E desse texto também sai o nosso projeto oral. Então com bastante atenção agora. Ok? Yes? “A description of a typical weekend”. 1. Read Clara’s notes and her description of Michael’s typical weekend”. So, we have here, Saturday morning, what do we have?

Alunos: “Always goes to the club and plays soccer (fazem a leitura no livro).

Professora: Yes. And the afternoon?

Alunos: (fazem a leitura) [...]

Professora: Let’s read the texts now, Michael’s typical weekend (na mesma página).

Alunos leem desordenadamente.

Professora: Mas tem que ser junto mesmo pra dar certo. Vamos lá. E aí, juntos são 16 alunos que estão aqui na sala de aula. Ok? Yes? Let’s see? One, two, three, four, now (fazem a leitura do texto)

Enquanto alunos fazem a leitura juntos, Ian está perdido.

Ian: Peraí teacher. (Continuam a leitura).

Professora: Você achou, hein Ian?

Ian: Arram. É melhor começar de novo.

Professora: Então leia o texto pra gente. O Ian vai ler o texto pra gente, eu quero atenção porque...

Ian: Saturday morning...

Professora Yes.

Ian Always goes...

Professora: Não, é o outro texto, porque esse aí é uma tabelinha. É o outro texto, o texto mesmo. Michael’s typical weekend.

Ian: Michael’s typical weekend.

Professora: Ok. Só lê um pouquinho mais alto. (os alunos fazem silêncio enquanto ele lê).

Professora: Ok. Clara Bryce.

Ian: Clara Bryce. (após terminar a leitura levanta as mãos comemorando)

Professora: So, here, we have what?

[...]

(Ian simula estar escrevendo em sua máquina de braile e bate na carteira)

Professora: Ian, só um minutinho tá? Não faz esse barulho não. Vamos prestar atenção, presta atenção aqui. [...] The oral Project do you have prepare a presentation. Yes? So, you going to choise your typical weekend and a favours persons typical weekend. Ok? You have to compare your typical weekend this favours persons typical weekends. All right? So, this is gonna to be your Oral Project. Eu quero muito que vocês já comecem a preparar o projeto oral de vocês pra que a gente tenha ótimas apresentações, tá ok? Vocês podem fazer o slide, vocês podem, é... apresentar o slide. Se vocês não acharem informações de typical weekend pode ser atividades de week mesmo, tá bom? De dias da semana, o que as pessoas fazem. Certo. Então, vocês vão fazer, eu quero que vocês comecem a preparar o projeto de vocês, o projeto oral e vão me trazendo. Pode ter slide? Pode e recomendo.

Valter: Pode ser de quantas pessoas?

Professora: De duas pessoas, mas as duas precisam falar. Vocês podem fazer individualmente ou em dupla. Mas fazendo em dupla, as duas pessoas precisam falar. Se vocês forem fazer de dupla tem que falar da rotina das duas pessoas e mais uma terceira, que seria o Typical weekend, ok?

Ian: teacher, teacher, teacher.

Professora: Oi.

Ian: O que vai ser o projeto oral mesmo?

Professora: Porque você voou aí.

Ian: É porque eu voei de repente.

Professora: Então tá. Quem voou, baixa as asas aí pra eu poder explicar de novo.

Ian: Tá bom, olha aqui minhas asas estão baixas.

Professora: Então vamos lá. O projeto oral de vocês é baseado nessa página aqui. Tá ok? Nessa página 60. Em que vocês vão falar sobre “Typical weekend”. Vocês vão sobre o Typical weekend de vocês e de alguém que vocês admiram, de alguém que seja conhecido de todo mundo, ou seja, de uma pessoa famosa. Vocês vão ter que buscar na Internet o que essas pessoas fazem, Ok? Pode ser de desenho animado? Pode. Pode ser de filme? Pode. Vocês vão escolher uma pessoa que vocês gostam, um personagem que vocês gostam, Ok? Pra ver o que que elas fazem. Tudo bem? Yes?

Alunos: Yes.

Professora: Então, e aí então o que vocês vão fazer? Vocês vão fazer uma comparação, né, entre o typical weekend de vocês com o typical weekend de quem vocês escolheram pra falar. Pode ter slide? Ótimo! Vai ficar bem legal. Só quero que vocês comecem a trazer pra gente... Eu tô explicando de novo e vocês começam a conversar, aí fica difícil! Tá bom?

Ian: Teacher, agora eu entendi.

Professora: Lembrando, só lembrando que quarta-feira agora a gente vai fazer uma redação em sala de aula sobre esse tema. Tá bom? [...]

Professora: (Final da aula) Está tendo barulho demais nessa sala, barulho que incomoda e atrapalha. A gente precisa pensar numa solução, porque do jeito que tá num tá ficando bom. Têm duas ou três pessoas falando, as outras ficam em silêncio... falando o que tem que falar, né. Em silêncio e conversando. É um tal de joga coisa pra lá, levanta. É um tal de levanta pra cá levanta pra ali. Calma gente! Olha, tá complicado. Vocês são ótimos, vocês são ótimos alunos e alunas. São muito bons mesmo, só que nem agora vocês estão prestando atenção no que eu tô falando.

Ian: Teacher.

Professora: Assim fica muito difícil. Porque a gente não tem uma aula legal, a gente não aproveita o tempo da aula e todo mundo sai, ou cansado, ou irritado. Quarta-feira a gente vai voltar a conversar sobre como a gente pode melhorar isso daqui, porque tá difícil.

Aula do dia 19-09-2018 Professora Beatriz Cil 02 de Brasília

Professora: Deixa eu pegar as avaliações de vocês, a gente vai dar uma olhadinha, tá bom? É... que que vocês acharam da avaliação? Que que vocês acharam? Tranquilo, difícil... Tá. Quem não veio vai acompanhando com o colega aí, tá bom? Pra... Ian, é... Abel, senta aqui perto do Ian aí você vai conversando com ele sobre a prova, pode ser?

Ian: Mas eu ainda vou fazer...?

Professora: Vai, é que a Dalva...

Ian: eu sei, a Dalva tá com dengue.

Professora: A Dalva tá doente.

Ian: Tá dengosa.

Professora: Ela tá doente, tá dengosa, é verdade. Ok. As avaliações de vocês estão aqui, eu vou dar um tempinho pra vocês corrigirem ela com os colegas, tá Ok? Ver o que vocês erraram. E aí depois a gente vai fazer a correção o quadro, tá bom? E o restante da aula a gente vai falar sobre um projeto. (A professora vai chamando os alunos para pegarem as

provas). [...] Eu quero que vocês vão corrigindo no caderno aquilo que vocês erraram, tá bom? Certo Ian? O Abel vai ler a avaliação pra você, tá bem?

Ian: Beleza!

Abel: Primeira questão, complete the text [...] meet this friends, go to the movie, send Picture, usully e building, construir. Aí tem uma frase, são vários espaços e vai colocando essas palavras que eu falei. Você quer eu repita as palavras? Meet this friends, go to the movies, send Picture, usully e building, que seria construir. [...] A prova toda está em inglês, mas eu vou falar em português. Por exemplo, she, tan tan tan go to a restaurante

Ian: Usully.

Abel Boa. He lives, Ele vive com a mãe dele e com o pai dele. Ele vive com a mãe e com o pai dele e ele... lembrando que as palavras são meet this friends. Eles vivem juntos. Eles, todas as vezes que vão no shopping eles...

Ian: Que que tem de palavras?

Abel: Só falta uma: send pictures.

Ian: Send pictures.

Abel: A segunda questão agora, tem que prestar atenção aqui ó. Answer the questions about your live, complete the answers. Responda as questões sobre sua vida, escreva respostas completas. What do you do in your free time? Aí em todas as respostas vai ter I, aí você continua, What do you do in your free time?

Ian: I whatch Tv, sometimes.

Abel: A segunda agora. What does your teacher Always in classe. Tipo, o que o seu professor faz em classe, tipo, que que ele sempre faz na aula?

Ian: Qualquer um? Alguns são sérios.

Abel: Não, o que que ele faz. Aí tá escrito, he or she.

Ian: She does?

Abel: Não.

Ian: Dá aula.

Abel: professora, como seria dar aula?

Professora: teaching. [...]

Abel: a C, what do you do on Internet?

Ian: I use the wazzapp.

Abel: Ok

Ian: I watch you tube.

Abel; Agora a D. What does your best friend usually do on the weekend?

Ian: I don't no.

Abel: What does your best friend usuallu do on the weekend.

Ian: O que seria?

Abel: A tradução? O que seu amigo faz às vezes, quase sempre na semana. Agora a E. Are there any shopping malls in Brasilia?

Ian: O que é?

Abel: Quer saber se tem tipo shopping em Brasília. Eu coloquei assim, "There are many shopping malls in Brasilia.

Ian: Que que é many?

Abel: Muitos, vários.

Ian: Igual São Paulo, né?

Abel Eu não sei, eu nunca fui em São Paulo.

Ian: O quê?

Abel: Nunca fui em São Paulo.

Ian: Eu também nunca fui.

Abel: Tu entendeu?

Ian: Eu nunca fui no Sul também.

Abel: Também não, nunca fui. Você entendeu como é que é pra fazer? Agora eu vou ler, agora a questão é "Reading comprehension". Agora eu vou ler o texto, depois vão ter as questões interpretando o texto. Entendeu?

Ian: Entendi.

Abel: Life is great with my new smarphone! I chat... without my phone.

(param de falar, pois a professora fala com toda a turma) [...]

Abel: Eu vou falar uma parte do texto e vou traduzir, tá bom? Aí depois eu vou fazendo isso. Pode ser? Ou você quer que eu fale o texto todo e depois traduza? Entendeu? Você

quer que eu faça... Eu tô pensando assim, eu vou ler todo o texto em inglês aí depois eu traduzo. Ou você quer de outra forma? Pode ser assim?

Ian: Boa, boa.

Abel: pode ser assim então? Vamos lá.

Ian: (pega no cabelo do Abel) cara, teu cabelo tá...

Abel: tá uma merda.

Ian: (ri) quê? (ri)

Abel: Tá uma bosta. Agora eu vou ler ó. Life is great... By Brad (enquanto o Abel lê a turma conversa alto, a professora sai da sala por um momento). Agora eu vou falar em português. Vida é boa com meu... A vida é ótima com meu...

Ian: Novo celular.

Abel: novo celular. Eu falo com meus amigos. Eu, às vezes, ligo pra eles, eu escuto música e muito mais. Minha, minha amiga Lucy fala que eu não consigo viver sem meu celular. Quando eu estou na escola, eu às vezes uso o dicionário online. Eu às vezes, tipo... eu também uso meu celular...

Professora: Você tá traduzindo?

Abel: ãrram. Eu falei em inglês, agora eu tô traduzindo.

Professora: Não, mas traduzir não precisa não. Vai falando em inglês só.

Abel: É porque eu já falei em inglês, entendeu? Eu só tô traduzindo pra ele entender.

Professora: Ian, (risos) precisa tá com a tua mão mexendo (Ian está pegando na cabeça do Abel).

Ian: Esse cara aqui é maior... massa.

Professora: Então tá bom, ele vai ficar do teu lado mais um tempinho. Aí, é porque a gente vai fazer a correção no quadro. Tá bom. [...] 17:50 Então vamos lá, é... So, We have some options in there exercises one. Complete the text with the correct form of words or phrases of the box. The first one is not meet, meet his friend, Ok, meet his friends. [19:00] [...] (A professora faz a correção do teste. Cada um lê uma questão e a professora vai avaliando, corrigindo).

[...]

Professora: Agora gente, a gente vai falar sobre o projeto oral. O que vocês vão apresentar no dia 27? Que que vocês vão apresentar no projeto oral? (Alguns alunos falam ao mesmo tempo e baixo) Isso. Vocês vão apresentar sobre o... sobre vocês, tem no livro de vocês, o eu vocês fazem no fim de semana e sobre o que uma pessoa famosa faz no fim de

semana. É bastante parecido com a composition que vocês fizeram. Por que, qual é o objetivo? Que vocês usem o “s” na terceira pessoa. E isso daí vai ser bastante avaliado, tá bom?

Ian: Ô teacher.

Valter: É individual professora?

Professora: Vocês podem fazer em dupla.

Valter: Até dupla?

Professora Mas não mais que duas pessoas. Ok?

Guilherme: A gente vai falar tipo... a gente vai falar do amigo dele e ele do meu?

Professora: Não, vamos lá. Tá. Olha só.

Ian: (Risos)

Professora: O que que vocês vão fazer? Tá tudo bem Ian?

Ian: Tá tudo bem. É que eu tô rindo. (risos)

Professora: Pois é. Tá rindo desde o início. Alguma coisa muito engraçada?

Ian: É de coisas que aparecem na Internet (pronuncia Internet em inglês).

Professora: Oi?

Ian: Coisa de Internet (dá gargalhadas)

Professora: Aí vocês fica lembrando?

Ian: (dá gargalhadas) Aham.

Professora: Bom...

Ian: É isso teacher, entendeu?

Professora: Então tá bom. Vamos lá. Peguem por favor, os livros de vocês na página... vamos lá, eu quero parecido com isso daqui, tá bom? É... na página 60.

Ian: (Risos)

Professora: Open your book in page sixty. Ian, a gente vai ler e você presta atenção, tá bom?

Ian: Sem rir agora (rindo), deixa eu tentar não rir.

Professora: Olha o textinho aqui do lado ó. Michael's typical weekend. Acharam?

Abel: yes.

Professora: So, Ok? All right? (Os alunos conversam sobre qual é a página). So, Michael's typical weekend (a professora lê o texto que eles leram na outra aula). Ok. Here in this text, all he talk about my typical weekend or a Friends typical weekend?

Alunos: Friends.

Professora: Yes. So, How are the verbs? For example, the verb "go". Michael...

Alunos: Goes.

Professora: Goes. Yes. He... Plays. Yes. He usually...

Abel: Watches.

Professora: Watches. He sometimes texts Friends, yes? But he never...

Alunos: Does.

Professora: Does homework. So, for the Project, for the oral Project, first, you going to talk about your typical weekend. So, what to do on Saturday and what to do on Sunday. Ok Wesley? And... Valter, algum problema?

Valter ri

(Ian começa a rir, outros alunos também).

Professora: And the second part of the Project... gente, vamos lá. And the second part. And the second parto of the Project you going to talk about a famous person, OK? Ah, but I don't now anything a favorit person, It can be about a friend, Ok? Ah, cant I use de slides? Yes. Wich pictures, becaue pictures help a lot. All right. So... Oi Ian? Alguma coisa?

Ian: Não, foi de pirraça. De pirraça não, foi de sacanagem. (Ri e para) Pode continuar.

Professora: Ah, muito obrigada. Então vamos lá. É...

Professora: Está todo mundo copiando.

Ian: Teacher.

Professora: Ahm?

Ian: Eu anoto os deveres na máquina, mas eu memorizei já.

Professora: Tá, tá joia. Então a gente tá falando do projeto oral, tá bom?

Ian: Tá bom.

Professora: Ó, projeto oral, que já vai ser na quarta-feira da semana que vem. [...]

(A professora explica novamente em inglês o projeto oral, primeira e segunda parte – falar da rotina do fim de semana deles mesmo e de algum famoso) A professora enfatiza que é para levar slides com imagens porque pode ajudar. A professora explica várias vezes o que é para fazer no projeto oral.

Ian: E até pode inventar?

Professora: Pode. Tirando as atividades que as pessoas fazem, o que é que vai ser diferente? Por exemplo, quando eu falo sobre “I”, I usually wide my bike, for example. E se meu amigo fizer a mesma atividade, como é que vai ser?

Abel: He.

Professora: Yes, or my friend...

Abel: usually wifes...

Professora: Yes. Usually. Presta atenção aqui porque eu não quero explicar isso de novo. So, my friend usually wifes his bike. [...] Estou falando claramente que precisa ter uma distinção entre o “I” e o verbo e o “She, o He e o It” e o verbo. Quero que vocês prestem bastante atenção ao verbo quando estiver na terceira pessoa do singular. Qual é a terceira pessoa do singular?

Ian: (rapidamente) He, she, it.

Professora: Isso, se vocês estiverem falando de he, she, it na forma afirmativa o verbo precisa de um “s”. Vamos lá fazer essa revisão em português. Então vai ser verbo + s. [...]

Professora: O restante da aula agora a gente vai falar do projeto do segundo bimestre. E eu quero bastante atenção porque é um projeto que a gente vai poder se comunicar com estudantes de outro lugar do mundo. Não sei de onde ainda, mas a ideia é que a gente converse pelo menos um pouquinho com pessoas de outro lugar do mundo, Ok?

Ian: Conversar com pessoas de outro lugar do mundo?

Professora: Tá bom? A gente vai conversar por meio de projetos, ok? E o nome desse projeto é “Hands”, hands.

Ian: Mãos.

Professora: Isso. Hands for Peace. What is that? What is Peace?

Alunos: Paz. [...]

Professora: Ok. What is Peace for you? What's that? What's Peace for you? Vamos lá? Eu quero a atenção de vocês agora. Pode falar em português se não souber falar em inglês, tá bom? Vamos lá. Whats Peace for you?

Abel: A country without corruption...

Professora: Stealing? That's Peace? Ok? Ok. Here we talk about Peace. Vamos lá. Peace. What's Peace for you? For Abel, yes? For Abel is a Country without corruption. Correct?

Abel: É...

Professora: Stealing. Stealing is "roubo". País sem roubo. Ok? And for you Caique? What's Peace? Não? Pensa um pouquinho. Eu vou fazer essa pergunta pra todo mundo. [...] Ian, what's Peace for you?

Ian: Love.

Professora: Love! Ok. Ian Peace is love. Very good. Ok.

[...]

Professora: Esse projeto, a gente vai pensar um pouquinho sobre paz. Eu tô tentando apresentar o projeto pra vocês e vocês não estão prestando atenção. É um projeto que a gente vai ter a oportunidade de falar com pessoas que não moram no Brasil. Não é interessante?

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Gláucia: Bacana.

Abel: depende de que país. Professora, vai ser de outro país que fala inglês?

Professora: A gente vai se comunicar em inglês. Então olha lá (chamando a atenção dos alunos). É o projeto do segundo bimestre. Então, me deem um tempinho pra falar sobre o projeto? Certo Valter?

Ian: teacher?

Professora: Você pode guardar o telefone. Se não eu vou pegar ele. (para o Valter). (Silêncio) bom, a ideia do projeto é discutir sobre paz, que a gente pense como que a gente pode contribuir para a paz, baseado naquilo que a gente acredita, que a gente faça então uma bandeira sobre a paz e que a gente comemore a paz. Tudo isso daí é se comunicando. Gente, eu preciso realmente que vocês prestem atenção pra saber se vocês querem fazer ou não. Porque se vocês não quiserem eu já escrevo lá pra, pra Ong que vocês não se interessaram. Se vocês se interessarem a gente tem condições e fazer um projeto bem legal. Vocês dois agora, me deem atenção, porque é hoje que a gente vai decidir se a gente vai fazer o projeto ou não. (para o Valter e para o Guilherme). É uma ONG, todo mundo sabe o que é ONG?

Alunos: Ong.

Professora: É uma organização não governamental, então, não tem política, é, nem políticos envolvidos. Mas é uma ONG que propicia, que permite que nós aqui no Brasil nos comuniquemos em inglês com pessoas que estão falando inglês também em outro lugar do mundo. Então a ideia é de um intercâmbio. Não que a gente vá pra lá, mas que as nossas palavras, vão até, cheguem até outros alunos que estão aprendendo inglês tanto quanto vocês. É um intercâmbio virtual, não é? Então, a ideia é essa, que a gente discuta sobre paz, que a gente escreva sobre paz, que a gente faça uma bandeira da paz, né, com as coisas que são importantes pra gente, que a gente faça pesquisa sobre pessoas que promovem paz no mundo. Então assim, é um projeto que vai desde agora até novembro. É por isso que eu tô conversando com vocês hoje. Se vocês têm interesse em fazer esse projeto, maravilhoso. Vai fazer, a gente vai fazer coisas bonitas, inclusive, aí pensar em como a gente pode promover a paz. Mas aí se vocês não se interessarem, a gente vai fazer outra coisa. E aí eu quero saber se vocês tem interesse em trabalhar nesse projeto.

Alguns alunos: SIM!

Abel: Yes.

Valter: Yes.

Professora: Então, a ideia é essa. Posso cadastrar vocês então no site? Posso? Vou fazer isso hoje de noite. Posso colocar o nome de todos vocês lá na página do projeto?

Ian: Teacher, você vai entrar no site?

Professora: Vou.

Ian: Nossa, que massa!

Professora: Tá bom. Vou acessar o site, né. Ok? Pra isso a gente vai ter que fazer pesquisa sobre snakers e tudo mais. Compromisso feito? Então vamos ver o que a gente tem aqui de "Peace. Olha quanta coisa legal a gente tem aqui: a country without corruption, stealing; respect; silence; no inequality, love, mutuo respect, frienship, calmeness, music, union, a word ithout violence... agora o que vocês vão fazer? Podem fazer isso em pares. Façam em português e inglês, se vocês souberem em inglês vocês vão fazer em inglês, se souberem em português, vai ser em português. Então, olha, Peace at school. O que a gente pode conseguir, o que é Peace na escola. Peace in the Family, all right? Peace in the community. [...] E o que que é paz comigo? Por exemplo, não sei, eu quero cada um usando o seu, tá bom? Cada um fazendo a sua listinha aí. Eu já vou aí fazer com você tá Ian? Peace at... é, peguem uma folha de caderno Pensem nisso daqui: Peace at scholl, Peace at Family, Peace at comunity and Peace at me. Ok? Vamos lá, vamos pensar. Não, não precisa arrancar a folha não, é pra vocês pensarem. Olha aqui ó. What is this? Na nossas aulas a gente sempre vai falar sobre o projeto, tá bom? Então Peace at scholl, coloca tudo que vier na cabeça de vocês. Aí, peacce at famiy, tudo que vier na cabeça sobre esse assunto, ok? Aí, Peace at comunity. E Peace at me. Cada um então faz a sua listinha, tá Ok? Vamos lá Ian?

Ian: vamos. Tô tentando não rir professora.

Professora: É, mas hoje você está bem risonho né?

Ian: (Risos) Até, até, até meu riso foi gravado (pega no gravador).

Professora: É o gravador da Juliana (afasta da mão do Ian). Olha, Peace at school, o que vem na cabeça quando a gente fala Peace at school? (Ian não responde) (a professora volta a falar com a turma) Eu vou querer, cada um faz o seu tá? Eu vou querer a folhinha de vocês, então coloquem o nome. Se vocês souberem em inglês, beleza, se não pode escrever em português, tá. Pode misturar a vontade, tá? Então, Ian, Peace at school, que que vem na tua cabeça quando a gente fala Peace at school? Guilherme, você está chutando ele? Eu quero levar a folha de vocês hoje. Vamos lá Ian? Peace at school, que que vem na tua cabeça quando fala em Peace a school?

Ian: (Pensa um pouco) Ajuda.

Professora: Ajuda?

Ian: Ficar em silêncio.

Professora: Hum? Quê mais?

Ian: Falar Bom dia, boa tarde, boa noite.

Professora: Hurrum, tá. Quê mais? Mais alguma coisa?

Ian: Ficar acordado na escola.

Professora: Ah, isso também é paz?

Ian: Não, peraí. Pedir por favor, obrigado.

Professora: Hurrum. Tô escrevendo tudo, tá? Quê mais? Olha, deixa eu te falar uma coisa, eu vou precisar desses papeizinhos para poder preparar as atividades e tudo mais, então, colaborem (fala para a turma que está conversando).

Abel: Como é preconceito?

Professora: Prejudice. (Enquanto a professora fala com Abel Ian ri) Ian, Ian! Ian, olha aqui ó, até agora o que você escreveu sobre Peace at school: pedir ajuda, fazer silêncio, falar bom dia, ficar acordado na escola, pedir por favor e obrigado. Mais alguma coisa que você gostaria de colocar?

Ian: Pedir licença.

Professora: Uhm, quê mais.

Ian: estudar bem.

Professora: estudar bem? Quê mais?

Ian: Respeitar os professores (risos).

Professora: Que mais?

Ian: Para aí Guilherme! (Ele faz um barulho com a boca)

Professora: Peace at Family. Me fala o que vem na sua cabeça quando você fala Peace at Family.

Ian Amar.

Professora: Hum. Que mais?

Ian: Gostar dos primos. Respeitar os tios. Respeitar os pais.

Professora: Tá. Gostar dos primos, respeitar os tios, amar os pais. Que mais?

Ian: Ah, eu acho que só mesmo.

Professora: Só? E Peace at community? O que que vem na tua cabeça quando a gente fala em Peace at community?

Ian Aquelas coisas que eu falei antes.

Professora: Ficar em silêncio?

Ian: Não. De família, de...

Professora: Então, repete pra mim por favor. Peace at community

(Ian não fala nada)

Professora: E aí, Peace at community? Hum?

(Ian fica em silêncio)

Ian: Não vem nada, teacher.

Professora: Na comunidade? E paz pra você, com você, o que é?

Ian: Love.

Professora: Love. Que mais?

Ian: Respect.

Professora: Hurum. Love, respect...

Ian: Happy.

Professora: Happy. Que mais.

Ian: Music.

Professora Music Que mais?

Ian: Study.

Professora: Study. E? Mais alguma coisa?

Ian: Read!

Professora: Read? (com tom de estranhamento) Tá. E na comunidade não te vem nada na cabeça?

Ian: Não.

Professora: Então, eu tenho todas as suas palavrinhas, tá bom.

Ian: Tá bom.

Professora: Bom, o Ian já me entregou a dele. Mais alguém?

Alguns alunos: Não.

Aula do dia 22-10-2018 Professora Beatriz Cil 02 de Brasília

Professora: Que que isso? Você tá conversando bem na hora que teu amigo está apresentando? Pode começar de novo, por favor?

Valter: Pode.

Gláucia: What's your dream place to visit?

Valter: My dream place is "Allianz park"

Gláucia: Allianz park? What's that?

Valter: It's a Palmeiras stadium in São Paulo.

Gláucia: And what's special about it?

Valter There a great stadium, the are the best in the world, there a foods truck.

Gláucia: Foods? Is there a restaurant in the stadium?

Valter Yes, there is.

Professora: Ok.

Valter: Agora é ela. What's your dream place to visit?

Gláucia: Eiffel tower.

Valter: Eiffel tower?

Professora: Eiffel tower?

Gláucia: Yes. It's a big tower in Paris.

Valter: And what's special about it?

Gláucia: There is a beautiful big tower. They are the best in the world. There is light too.

Valter: Light. Is there a beautiful tower in Paris?

Gláucia: Yes, there is!

Valter: The best apresentation!

Professora: Ok, very good guys.

(Ian aplaude)

Professora: Vamos lá vocês dois?

Ian: Só faltou aplaudir (alguns alunos aplaudem)

Professora: É, a gente não tá aplaudindo ninguém hoje. Pronto vocês dois? Então tá, vocês vão apresentar assim que eu conversar seriamente com vocês, tá ok? Gente, é... eu tenho aqui as notas de vocês, como eu já falei. Vou... primeiro eu vou mostrar pros pais na reunião, depois eu vou conversar com vocês. É, não tô gostando nem um pouco do que tá acontecendo nessa turma, não estou gostando mesmo. A gente perde tempo demais com barulho, a gente perde tempo demais com bagunça, ok? Um exemplo foi o próprio diálogo de hoje. Vocês tiveram muuuito tempo na aula passada, mas muuuito tempo pra poder apresentar o diálogos que tão na base do improvisado. Vocês são inteligentes, são inteligentíssimos, tem um nível de inglês muitíssimo bom, só que vocês não estão aproveitando esse conhecimento e nem a inteligência de vocês. Dá pra gente fazer melhor. Eu tô falando sério e eu quero vocês prestando atenção. Ok Gláucia, você sabe que não é pra comer, beber em sala de aula, termina logo com isso, tá bom? Já temos o país, a professora com o país que a gente vai desenvolver o projeto. Quarta-feira eu vou apresentar todos vocês. É um país da Europa, do leste. É uma super oportunidade pra gente ter contato fora do Brasil falando em inglês. Se a gente não leva a sério esse nosso tempo aqui... É um projeto super bonito, que demanda pesquisa, que a gente tem a oportunidade de aprender muito mais que tem no nosso livro. Só que se ficar nessa brincadeira de cutucar, de bater, de fazer essas coisas que vocês estão fazendo, tudo bem. Porque a única coisa que a gente tem que fazer aqui é cumprir com o livro, pois gasta-se tanto tempo, gasta-se tanto tempo com brincadeira e com coisa que tira nossa atenção que

não sobra tempo para coisa extra. Ok? Eu quero vocês levando mais a sério isso aqui, parar com essas brincadeiras. Vamos aproveitar esse tempo precioso da gente, tanto de vocês quanto me pra gente fazer uma produtividade bem melhor, porque conhecimento pra isso vocês têm, capacidade intelectual pra isso todos vocês têm sem exceção. [...] Pra isso a gente precisa se envolver mais. Pode fazer tua pergunta Wesley. [...] (A professora continua falando sobre o compromisso que devem ter no projeto) [...]

A professora passa o áudio da página 75. [...]

Ian: Professora, professora.

Professora: Oi?

Ian: Eu não estou conseguindo muito acompanhar.

Professora: A gente vai agora. Vamos lá?

Ian: É essa parte aqui que under ground?

Valter: Isso! Bem aqui.

Professora: Ok, everybody twenty read a line. Let's start Guilherme, read the text here. (Cada aluno lê até o ponto, a professora vai corrigindo a pronúncia).

Ian: Aqui no meu não tá island. Não, está island (pronuncia como está escrito)

Professora: É, mas a pronúncia é island. (pronuncia em inglês).

Ian: Island (pronuncia em inglês)?

Professora: Arram. Ok, people, take a look, will write "island", but the pronunciation is "island." (ailend). We do not pronounce "s" ok? Come on, island.

Alunos: Island.

Professora Island.

Alunos: Island.

Professora: How can I say "rio" in English?

Alunos: River.

Professora: How can I say "ilha"?

Alunos: Island.

Professora; And how do I say bonito?

Alunos: beautiful.

Professora: And cidade?

Alunos: City.

Professora: How do I say ilha in English?

Alunos: Island.

Professora: And rio?

Alunos: River.

Professora: Ok, very good.

[...]

Professora Você tá conseguindo acompanhar Ian aí? (leitura do texto)

Ian: Estou.

[...]

Professora: All right, five minutes for you to answer this questions. Five minutes, ok? Go back! Você tem essas questões aí?

Ian: Tenho.

Professora: Então tá, responde, é... Valter, eu quero você aqui, é... escutando as respostas do Ian e respondendo as suas, tá bom. Vou guardar aqui teu celular, tá bom?

Ian: E aí cara, tudo bem?

Professora: Tudo bem? Pega aquela cadeira ali ó. Eu quero que você responda e vocês dois discutam as respostas, tá bom?

Valter: Tá.

Professora: Aqui Valter (indicando onde ele deve sentar).

Valter: Você tá na página, cê tá no livro? Tá bem aqui, ó. Aí

Ian: Página 75. Read again and answer.

Valter: A tá, achei. A gente vai na 1 primeiro. Antes do read again.

Ian: Listen and read the article.

Valter: Vai, continua.

Ian: Listen and read the article. What is it about?

Valter: Vamos lá responder, né?

Ian: A número 2?

Valter: A gente vai começar pela 1.

Ian: Essa aqui: “Where is Montreal? É isso?

Valter: É. É a 2. Ai!

Ian: Que foi véi?

Valter: Eu já fiquei aquele dia. (fala pra Gláucia sobre a entrevista comigo)

Professora: Vocês já fizeram, vocês dois? Eu quero você escutando as respostas do Ian pra ver se estão certas e fazendo o seu.

Valter? Tá.

Professora: Beleza?

Valter: Então vamos lá. Você leu a 1, não leu? Agora, qual a resposta dela?

Ian: Where is Montreal?

Valter: Essa é a 2. Tem que voltar naquela lá: “Listen and read the article.

Ian: Listen and read article.

Valter: Aí, what is...

Ian: What is about.

Valter: Isso.

Ian: Seria. It is Montreal.

Valter: Isso!

Ian: Você vai escrever no livro? (fala segurando o braço do Valter)

Valter Arram. Vou ter que fazer que nem você. A gente vai fazer junto o dever.

Professora: Deixa os braços dele livres pra ele poder escrever. Agora você vai dando as respostas e o Valter vai escrevendo non livro dele. Ok? Então faz a pergunta pra ele poder te responder.

Valter: Vamos lá pra 2.

Ian: Read again and answer.

Valter: Sim, agora tem a 1.

Ian: Where is a Montreal?

Valter E aí, qual seria a tua resposta? Você viu o texto?

Ian: Arram. Montreal is in Canadá.

Valter: Boa Ian!

Ian: Sou inteligente né?

Valter: Arram. (Pausa para escrever a resposta em seu livro) Boa. Agora vamos pra 2.

Ian: What are its winter temperatures?

Valter: Boa. E aí? Qual que você botaria?

Ian: It five?

Valter: Minus...

Ian: Minus?

Valter: É, que é menos.

Ian: Minus zero.

Valter: Minus five.

Ian: Minus five degrees Celsius.

Valter: Boa.

Ian: What is there under the city of Montreal?

Valter: E aí? Qual vai ser a resposta?

Ian? O que é under?

Valter: Under é embaixo. Você lembra do texto? É como se tivesse uma cidade embaixo da outra.

Ian: Deixa eu voltar.

Professora: Ok, people, let's correct?

Alunos: Não

Valter: Tá. (Ian procura) Então, vai no texto. Cê tá aonde? (Ian procura) O texto tá na página 75. Uma das primeiras

Professora: Ok?

Valter: A gente tá na 3.

Professora: Ok.

Valter: O texto tá assim, Montreal, two cities in one. (Ian está em silêncio procurando)

Professora: And there, did you finish?

Gláucia: No.

Professora: Ok Ian?

Valter: Ele tá procurando o texto.

Ian: Underground city it's, it's name is RESO.

Valter: Restaurants é restaurantes. (Valter entende errado).

Ian: Is RESO

Valter: Lá embaixo, onde tem stores, restaurants, banks.

Ian: Underground and city, restaurants.

Valter: É uma cidade...

Ian: Restaurants, café...

Professora: Restaurants, café and?

Ian: Stores.

Professora: Stores.

Ian: Stores quer dizer o que mesmo? Teacher, teacher.

Professora: Oi.

Valter: Eu só não entendi a número 3.

Professora: What is there unde the city of Montreal? Under, what is there?

(Eles não entendem)

Valter: Vou voltar lá pro meu lugar, valeu. Você é muito inteligente Ian.

Ian: Toca aqui.

Valter: Ahãh?

Ian: Toca aqui amigo. (batem um na mão do outro) Ah moleque doido!

Professora: Ok, so let's see. É...Iago. What is the text about? (Silêncio) What is the text about? Is the text about Brasilia?

Alunos: No.

Professora: No. What is the text about?

Abel: Canadá.

Professora: Canadá or...

Guilherme: Montreal.

Professora: It is about Montreal, not Canadá. Because Canadá is very big. It's about Montreal. Now there. Douglas, where is Montreal?

Douglas: Is a beautiful, a beautiful city.

Professora: Yes, but where? Where? What is that people? Where? Where is "onde". So, where is Montreal? It's in...

Douglas: Canadá. (pronuncia em português).

Professora: Canadá. It's in Canadá. Ian, what are its winter temperatures?

Ian: It's minus five greeds Celsius.

Professora: Yes, during in the day. At night minus...

Ian: minus twelve greeds Celsius.

Professora: Repet degrees.

Ian: degrees.

Professora: People, it's for everybody, degrees.

Alunos: Degrees.

Professora: degrees.

Alunos: Degrees.

Professora: Degrees Celsius.

Alunos: Degrees Celsius.

Professora: Minus.

Alunos: Minus.

Professora Minus one degrees Celsius.

Alunos: Minus one degrees Celsius.

Professora: Minus two degrees Celsius.

Alunos: Minus two degrees Celsius.

Professora: Minus twenty degrees Celsius.

Alunos: Minus twenty degrees Celsius.

Professora: Valter, what is there under the city of Montreal? What, what is there under. People, this is under? Take look at the marke. This is on the table, the mark is under the table. What is there under the city of Montreal?

Valter: There is underground city.

Professora: Yes. There is the underground city? What's the name of the underground city? What's the name What is the name of underground city?

Alunos: RESO.

Gláucia: Ah é!

Professora: RESO. Esther, read the question, please.

Esther: What is there in the underground city?

Professora: Arram.

Esther: Has stores... (a professora interrompe)

Professora: Ups, ups, ups, ups, ups. Has? Só se eu falar he has, she has, it has. Mas se a gente... que que a gente tá aprendendo? Qual é o verbo que a gente tá aprendendo nessa unidade?

Ian: there is, there are.

Professora: There are. Não é isso? This is e there are. Então vamos lá, começa de novo.

Esther Eu não sei como é que começa.

Professora: Sabe sim. Ó, stores, café and restaurants, não é essa a resposta? Então, there is or there are?

Esther: There are.

Professora Yes. Então vai lá, what is there in the underground city?

Esther: There are stores, café and restaurants.

Professora: Yes, So there are. There are. Not has, ok? There are. Very good. Now, Gláucia, the last one.

Gláucia: Pode falar?

Professora: read the question.

Gláucia: when is the undedrground city open?

Professora: Yes.

Gláucia: Open every day five tirty a.m. to one a.m.

Professora: One o'clock a.m. Yes. So, that's the time. Ok people. Any dute (dúvida) about this text? Ok? Is the text Ok? Ok?

[...]

Aula do dia 14-11-2018 Professora Beatriz Cil 02 e Brasília

Professora: Eu vou falar em português porque eu quero ter certeza que todo mundo que está aqui entendeu, ok? A gente tá na fase final, finalíssima do nosso, é... do osso semestre. Eu vou colocar aqui direitinho tudo que a gente vai fazer de hoje até o dia 10 tá bom? E explicando passo a passo. [...] Eu quero que vocês abram os livros de vocês na página 117 porque eu vou falar sobre o projeto oral que vocês vão preparar. Vamos lá? Ian, página 117. Leôncio, acorda aí que eu vou falar sobre o projeto oral. 117 Ian, é praticamente a última página, tá? Não sei se é a última, mas...

Ian: Só vai até a...

Professora: Tá (com outro aluno).

Ian: Professora, professora.

Professora: Ian, pode falar. Ian?

Ian: Yes.

Professora: Qual é o problema?

Ian: Meu work book vai até a 13.

Professora: Tá. Depois a gente conversa com a Dalva, tá bom? Pra ela fazer essa página pra você.

Ian: Unit six ou não?

Professora: Não, ela é uma parte extra. Tá. É, guarda a carteira também, você não precisa dela agora. Muito bem. Já abriram aí o livro na página 117? Agora gente, olha lá. Esse é o projeto oral de vocês do curso. Tá bom. Pronto Guilhermey (aluna que chegou aluna passada), vamos lá? O que Valter? Olha o que a gente tem ali, a presentation. Let's analyze. Look at the slide from a presentation. What are they bout? So, what they talk about?

Gláucia Costa Rica.

Professora: Costa Rica, all right. And what is the Costa Rica? What is the Costa Rica.

Abel: It's one country.

Professora: Yes. It's a country, all right? Ok, take a look. Valter, please, read the first slide. Yes, let's see. Read the first slide. Read the first slide, first.

Valter: Visit Costa Rica. Costa Rica is a small, but beautiful country in Central America; Its a capital city San José.

Professora: Yes, Ok. Abel, please, read the second slide.

Abel: In Costa Rica... (lê)

Professora: Ok. É... Guilherme.

Guilhermey: (Lê)

Professora: Ok. Guilherme.

Guilherme: (lê). A professora corrige sua pronúncia.

Professora: Então vamos ver isso daqui. Isso aqui é uma apresentação sobre o que?

Alunos: Costa Rica.

Professora: Isso! O que que essa apresentação fala?

Guilhermey: Fala sobre as praias, aonde fica.

Professora: Urrum. O que você pode fazer... Então, se vocês forem ver em termos de gramática tem o there is e there are que a gente estudou na unidade, na quinta unidade, na

unidade 5 e o can na unidade 6. Certo? Então o que vocês vão fazer como projeto oral? Vocês vão escolher um local que vocês gostam bastante e apresentar como, como eles apresentaram a Costa Rica pra gente. Certo? Pode ser a cidade de vocês, a cidade que vocês moram. Pode ser a cidade que vocês moram, pode ser Brasília. Pode ser um lugar que vocês gostam. Eu sei que tem gente aqui que gosta do Delta na Parnaíba, Teresina né. É, então são lugares. Vocês vão escolher, não precisa ser um país, pode ser um lugar, pode ser um parque de diversões, pode ser um parque, pode. Pode ser uma cidade, tá ok? Pode ser um país. E pode ser inclusive a Bielorrússia que vocês fizeram aquela pesquisa e aí procurar, tá ok? Então, o que que eu quero? Que vocês preparem slides, ok? Vocês vão preparar slides com foto, tirar foto da internet, fazer um trabalho bem bonitinho pra apresentar pros colegas aqui a pesquisa de vocês e o texto de vocês.

Valter: Tem que ser em inglês?

Professora: Ué, claro.

Ian: Professora.

Professora: Oi?

Ian: Eu não entendi.

Professora: Então, é o projeto oral.

Ian: O projeto oral a gente tem que apresentar um local.

Professora: Isso, um local.

Ian Pode ser Island?

Professora: Ilha, isso. Pode. Vamos continuar prestando atenção aqui. Pode ser que você não visitou, mas que você quer visitar. Ok? Pode ser o Estádio do Grêmio. Tá bom. Então o que que vocês vão colocar? Então vamos ver o que que a gente vai colocar nesse, nesse... Pronto? (alunos conversam).

Gláucia: O projeto oral pode ser em dupla?

Professora: Vamos decidir depois que entender o que que tem que ser feito? Vamos lá? Então olha ali ó. Let's do it! (no livro) Então primeiro, step one. A gente não vai fazer aqui em sala de aula, porque em sala de aula a gente vai terminar o Hands for Peace, isso aqui é trabalho de casa. Ok, vamos lá. Work in group of three or four students. Choose a place to visit. Não, you can do one or two students. Então pode ser feito em dupla. Pode ser individualmente, pode ser em dupla. Não deixem pra última hora, já vão me trazendo o texto que vocês querem pra eu ir corrigindo, pra não aparecer nada errado no projeto oral.

Abel: É pra agora?

Ian: Vai ser que dia?

Professora: A apresentação do projeto vai ser no dia 28 de novembro. (alunos conversam)
Gente, quando é que vai ser a apresentação do projeto oral?

Alunos: 28 de novembro.

Professora: Isso. Então vocês têm até o dia 26 de novembro pra eu ir aqui corrigindo aqui com vocês, tá bom. Então, vamos lá. Step two, vamos comigo, step two. Do some research online. O que que é research?

Abel, Valter, Ian: Pesquisar.

Professora: Yes, pesquisar, so do some research online and find a map, map...

Ian: Mapa.

Professora: And four or five pictures or vídeo clips of the place. Os vídeos clips vocês podem deixar, tá bom? Vocês vão encontrar mas quatro ou cinco fotos bem bonitas desse local. Como eu falei, pode ser um local, pode ser uma cidade, pode ser um país, tá? Pode até ser o estádio do Grêmio, tá bem?

Ian: Vai ter slide também?

Professora: Vocês vão fazer os slides. (alunos começam a perguntar ao mesmo tempo)
Ok, vamos voltar. Olha o tipo de informação que vocês vão procurar. Find out information about it. Vamos ver, que tipo de informação? (Abel leu com a professora) location, main attraction, animals, climates, ok? Então, se vocês forem fazer sobre um local, aí não vai colocar clima, né! Se for sobre o Estádio do Grêmio, por exemplo não vai colocar o clima, não faz sentido. Mas, vai fazer sentido colocar animais? A não ser que seja o urubu lá do flamengo. Vocês vão buscar informações que digam respeito a esses locais. Outra coisa, não quero que vocês procurem informações na internet prontas ou que vocês usem o Google translator. Se vocês fazem esse trabalho em português e depois usam o google translator o texto vem cheio de coisa errada, ok? O que eu quero é que vocês busquem essas informações e vocês mesmos escrevam essas informações igual a gente leu aqui da Costa Rica, tá bom? Então, assim, não ficar colocando coisas que vocês vão aprender daqui dois anos. Vocês vão colocar coisas que vocês já sabem, Ok? Vamos lá, step three: Organize the information on the Project Planning sheet. Remember to use vocabulary and structures from units 4,5, and 5. É o que eu acabei de falar. Eu quero que vocês usem o vocabulário e a estrutura que a gente aprendeu nas unidades 4, 5 e 5, que foi um montão de coisa. Então é a hora de mostrar o que vocês realmente aprenderam. Step four: Make your presentation. Choose one these options. Vamos ver quais são as opções que ele nos dá aqui: Use a slide presentation program or a webpresentation tool to make your presentation. Então, o programa de apresentação de slides, tipo o power point ou uma ferramenta da internet, tipo prezzy se vocês quiserem, tá ok? É... então, Add information about the place. Add your pictures or vídeo clips. Vamos deixar os vídeos, porque a internet às vezes está ruim e não rola, só figura, tá bom? Bom, tô com dificuldade de ver os slides. Os slides fica mais fácil. Mas se não der, não rolar o slide, rola o pôster. So, make a pôster using the slides in Activity 1 as a guide. Ok? Então a gente tem esses textos aqui que a gente acabou de, de ler e então vocês vão preparar essa apresentação, tá bom? Share your work- compartilhe seu trabalho, que é a apresentação que dia?

Alunos: 28 de novembro.

Professora: 28 de novembro. Alguma dúvida sobre o projeto oral?

Alunos: Não.

Professora: Não? Tudo lindo?

Ian: Professora.

Professora: Oi.

Ian: Tem que gravar na internet?

Professora: Não, não, esse não. Ok Guilherme, tá tudo bem com você? Guarda o celular. Guarda dentro da bolsa. Certo? Então assim, comecem a trazer as apresentações, os textos pra eu corrigir, tá bom? E aí no dia 28 tudo isso aqui pronto pra gente fazer boas apresentações, apresentar coisas legais. Ok? Então so, let's open your book eight two! Yes? Eight two. Small, but special. Leôncio, Leôncio! Vamos acordar? Vai lá lavar o teu rosto, vai lá beber uma água, vai lá . Lavar o rosto, beber uma água. So, small, but special. E aí descobriram como é que a gente fala "Sugar Gliders" em português?

Guilherme: É açúcar com glitter. (risos)

Professora: Sugar?

Guilherme: É açúcar com glitter!

Professora: O que que é gliders?

Guilherme: Glitter.

Ian: Glitter! (risos) (zombando)

Professora: Não.

Valter: Suricato.

Professora: Glider? Não é suricato não.

Guilhermey: Num sei não.

Professora: Glider é planar.

Guilherme: Açúcar planador.

Abel: Meu Deus! (risos)

Professora: Planador de açúcar. Mas em português não é assim que a gente fala.

Abel: Eu acho que hoje a gente tinha que fazer um joguinho! Joguinho! Joguinho! Joguinho! (batendo as mãos na carteira)

(começam a conversar) [...]

Professora: gente, isso aqui tá tudo Ok pra todo mundo? Tá tudo ok pra todo mundo?

Alunos: Yes.

(Tem um texto explicando o que é sugar gliders e uma fotografia de um ao lado, mas mesmo assim nenhum aluno responde corretamente. O Ian não está com seu livro aberto, ele não percebeu que saiu da página que ele não tinha e a professora havia voltado para a unidade 6).

Professora: Olha o Sugar glaiders (aponta para o desenho no livro). O sugar gliders é um bichinho que a gente não conhece muito né.

(A professora passa um vídeo com o – sugar gliders) Os alunos conversam muito, não dá pra entender direito as falas do vídeo.

Valter: Isso aí é um texugo professora! Eu falei.

Guilhermey: Que gracinha!

(Não houve descrição do vídeo para o Ian) Ele ficou incomodado, abaixa a cabeça, não fala, não interage, não pergunta.

Professora: Após o vídeo – Ok? (Passa o vídeo de novo)

Professora: What is the name of this animal?

Alunos: texugo!

Professora: No! Sugar...

Alunos: Gliders.

Professora: Is very small.

(Alunos falam ao mesmo tempo)

Professora: Sugar gliders em português.

Alunos não deixam a professora falar e ficam gritando que é um texugo.

Abel: É texugo! (gritando)

Professora: Deixa a Luíza ler?

Luíza: Sugar glider é chamado em português de (alunos gritam e não dá pra entender). Ah! Eu acho que já vi um. É um canguru?

Professora: Não. Bom, não tem como projetar o livro hoje pra vocês. Ok, então vamos ver aqui. Então, esse bichinho, qual é o nome dele em português mesmo?

Abel: Petauro do açúcar.

Professora: É, eu já li três vezes e não consegui memorizar, então vocês estão com memória boa.

Abel: professora, eu posso chamar de texugo?

[...]

Professora vamos ler esse texto de novo aqui pra gente poder corrigir as tarefas. Então vamos lá. Smal, but... não é todo mundo que vai ler, tá bem? Então vamos ver. O Danilo, que faltou a aula passada, please, read the text. Ó, let's pay attention, page eight two. (alunos conversam)

Abel: vamos fazer um jogo assim, quem dorme mais rápido passa direto?

Professora: Isso! Dorme! Vai lá, pode dormir. Só que eu quero que vocês durmam em silêncio enquanto os que querem não passar direto, é... continuam a aula. Pode ser?

Abel: Pode!

Professora Então manda ver.

Abel: Então três, dois, um, né. (risos)

Professora Vai Danilo.

Danilo faz a leitura do texto. (Ian não acompanha em seu livro)

Professora: Ok people. Let's see. Sugar gliders, what special about them, Adriana?

Adriana: O que é especial?

Professora: É, What is special about them?

Adriana: Hum, they can glide.

Professora: Yes, they can glide. Other thing they is special?

Adriana: Can see them in he air at night.

Professora: At night? Yes. They are very small and have long...

Adriana: tail.

Professora: They can't...

Alunos: Fly.

Professora: Fly, but they can...

Alunos: Glide. Ok: Yes! Por isso eles são confundidos com os esquilos voadores.

Luíza: E existe?

Professora: Tem.

Valter: esquilo voa?

Professora: na verdade ele não voa, ele plana. All right, poison dart frogs. Vocês já ouviram falar rem Augusto Rouge?

Valter: Quem?

Professora: Augusto Rouge?

Abel: Claro! Com certeza!

Professora: Augusto Rouge foi um cientista brasileiro... a importância dele é gigantesca pra entender a biodiversidade da floresta Amazônica. E ele foi, é... contaminado por um sapinho.

Valter: faleceu?

Professora: faleceu.

Valter: Sério?

Professora: Então é... de repente, não sei se foi por esse sapo aqui, mas, esse sapinho que a gente viu, ele tem só dois centímetros e meio e ele é super... é, ele é bem pequenininho. Super... (alunos conversam) É, ma ele vai sair disseminando veneno pra tudo quanto é lado? Não. É só em caso de ele se sentir...

Danilo: Ameaçado.

Professora: Então pra que que serve o veneno dele?

Alunos: Pra se defender.

Professora: Isso. E como é que a gente vai falar isso em inglês?

Valter e alguns alunos: Defender.

Professora: Defense. Use their poison for...

Alunos: Defense.

Professora: So, let look take a poison dart frogs. They are very...

Alunos: Small.

Professora: Small. And they have ...

Guilherme: Escama

Professora: They have what?

Alunos: Poison.

Professora: Poison where?

Valter: In their skin.

Professora: In their skin. So now, let's take a look at there. (risos) É... Guilherme, do sugar gliders have big or small eyes?

Guilherme: Small eyes.

Professora: Yes, the complete sentence. They...

Guilherme: They have small eyes.

Professora: Small eyes?

Alguns alunos: Big eyes!

Professora: So, give me the sentence. They have...

Guilherme: Big eyes.

Professora: Yes. They have big eyes. Ok. Guilhermey: what do they do during the day?
Guilhermey?

Guilhermey: Oi.

Professora What's sugar gliders do during the day?

Guilhermey: They sleep.

Professora: Yes. They sleep during in the day. Come on Abel, what do they eat?

Abel: Eat sapo?

Professora: No! The sugar gliders!

Abel: Claro! They eat néctar from the flower and they eat insects too.

Professora: Yes. Valter, where do poison dart frogs live? Where?

Valter: The forests.

Professora: Yes, but wich forest they live?

Valter: Rainforest, rainforest.

Professora: So, where? They live in the rainforest. They live in the rainforest of where? They live in rainforest in...

Alunos: Central and South America.

Professora: Where is Brazil? In South...

Valter: America.

Professora: America. And what about Panamá?

Valter: Central.

Professora: Central America. So this frogs we can find in Brazil, South and Central America. Right? And, what color are they Douglas?

Douglas: Red, orange.

Professora: Orange, but there are many colors. They can be...

Douglas: Yellow and blue.

Professora: More colors, they can be red,

Douglas: Green.

Professora: Green,

Douglas: Orange and yellow and blue.

Professora: Orange, yellow and blue. So, they can be red, green, Orange, yellow and blue. Many colors. All right, let's take a look at page eight three. Which is very, very, very important. Here people, talk about, é... Isso daqui, esse quadro aquí é um resumo de todos os verbos que a gente estudou no livro inteiro, inteirinho, tá ok? Então vamos participar... só isso? Caracas! Em um ano? A gente só viu isso? Eu acho que foi bastante coisa. Ó, então vamos ver aqui quais são as frases que têm "be", quais são as frases que têm "simple present", quais são as frases que têm "there is and there are" e as frases que têm "can". Ok? Ó, Their tail very long. What is the verb? (alunos conversam) Vou perguntar de novo pra ver se alguém me responde, yes? So, Their tai lis very long.

Danilo: É está no simple present.

Professora: What is the verb?

Valter Are.

Professora: Their tai is very long. So, is. It's simple presente or verb to be?

Alunos: To be.

Professora: Is, verb to be. Eu quero vocês prestando atenção aqui, tá. É uma revisão, mas tem coisa nova também. Tá bom Abel. (Abel boceja)

Guilhermey: Abel! (grita)

Professora: Gaby, vamos trocar de lugar? Então tá, assim, vamos tentar fazer uma aula pré-feriado bacana, joia? Então vamos ver aqui: They like sugar.

Danilo: This is a simple presente.

Professora: Yes. So, they like a sugar. What is the verb?

Abel: They.

Danilo: Like.

Professora: Like. Nádia, please, read the third sentence.

Nádia: They have poison in their skin.

Professora: Yes. In Wich colours we gonna use?

Gbriel: Ué professora, tem que botar a frase toda?

Professora: Their poison in their skin. Yes. They have poison in their skin (lê pausadamente). Where is the verb?

Alunos: Have.

Professora: Have. Very good! Ok. Mara, please, next.

Mara: Their poison can kill ten men.

Professora: Their poison can kill ten men. Ok. Be, simple present, there is, there, are or can? Can! Yes. So, their poison, (fala e escreve no quadro), their poison can kill ten men. So here have can. Ok? Leôncio, please, next.

Leôncio: They live in rainforest. (lê muito baixo)

Professora: Yes. Thei live in rainforest. Be, simple presente, there is, there are or can? Yes, they live in rainforest (escreve no quadro)Ok? They live in rainforest.[...]

(Ian bate na carteira simulando estar digitando na máquina de braile).

Professora: Cadê teu livro?

Ian: Não trouxe.

Professora: Então, faz esse barulhinho não tá, presta atenção aqui. They live in rainforest. All right. Yes.

Abel: Esse assunto dá preguiça.

Professora: Esther, please, next.

Esther: They use their... (professora interrompe)

Professora: Não, depois de They live in the rainforest.

Guilherme: Amanhã tem aula?

Valter: Não.

Guilherme: Orra!

Esther: They have big eyes.

Professora: They have big eyes, ok. Guilherme, next.

Guilherme: They can catch insects.

Professora: Yes. They can catch insects. What is that?

Guilherme: They can...

Professora: They can catch insects. (Fala escrevendo no quadro) They can catch insects. Ok, Guilhermey, next.

Valter Ué professora, acabou o espaço.

Guilhermey: There are... There are rainforest in South America.

Professora: Yes. There are rainforest in South America.

Valter: There are.

Professora: Yes. Arram. We have “there are rainforest in South America (fala escrevendo no quadro). So here we have “there are”. Ok. Abel.

Abel: There are frogs of diferente colors.

Professora: Arram. Where?

Abel: There are.

Professora: There are. So, there are frogs of diferente colors. (fala escrevendo no quadro). So here we have "there are". Valter.

Valter: They are amazing animals.

Professora: Yes. They are amazing animals. (fala escrevendo no quadro). It's verb to be, ok? Come on! Let's see. É, Douglas, read this sentence.

Douglas: Their a tai lis very long.

Professora: Ok. Iago.

Iago: They are (pronuncia como em português e os colegas riem)

Professora: They are. (corrige a pronúncia).

Iago: They are amazing animals.

Professora: Caique. They like sugar? Yes. Rui.

Rui: Their have poison in their skin.

Professora: have poison in their skin. Yes. Wesley.

(os alunos leem as frases que a professora pede, estão no quadro, as mesmas que já foram lidas) [53:30]

Professora Allright. Here, correcto this sentences. Write a negative and na affirmative sentence. For example Dolphis don't live in lakes. They live in the ocean. Ian, pay attention do this one here. A gorilla has four legs. Vamos corrigir essa frase? A gorilla has four legs. Isso é verdadeiro?

Ian: False.

Professora: So, como é que você vai dizer que um gorila não tem quatro pés? A gorilla...

Ian: A gorilla doesn't (a professora interrompe)

Professora: Very good!

Ian: has four feet.

Professora: Yes. A gorilla doesn't has four legs. How many, how many legs does he has?

Alunos: Two.

Professora: Ian?

Ian? Ahãh?

Professora: How many legs does a gorilla has? How many legs?

Ian: Gorillas four legs.

Professora: Mas tem? Duas. Two legs.

Ian: Two legs.

Professora: Então como é que a gente vai escrever isso.

Ian: A gorilla...

Professora: It... It has

Ian: It has...

Professora: two...

Ian: Two legs.

Professora: It has two legs. Ok? Now, there, é... Mara?

Valter: Isso!

Professora: Yes. Cats have a short tail.

Mara: Cats have a short tail.

Professora: So, primeiro você vai dizer que não. Gats não tem...

(Termina de corrigir, Mara, Leôncio)

Professora: Vocês optam por brincar, eu não posso fazer mais nada, vocês continuam brincando, então eu vou trabalhar com quem quer! Eu só peço que não quer fique em silêncio! A gente tá fazendo uma revisão do livro, aqui e vocês aí brincando! Sinto muito! So, do tigers live in Asia? Do tigers live in Asia? Yes, they...

Alunos: Do.

Professora: Do tigers live in Asia? Yes, they do. Number two Guilherme. Eu já falei para guardar o celular e eu não quero saber de celular nesta aula porque vocês se distraem! Pra você, pra você, pra você e pra todo mundo! (Bem brava, apontando para Valter, Guilherme, Wesley) Eu já falei pela terceira vez pra você guardar o seu celular dentro da mochila! Faça isso agora! E todos os outros! Na mochila! Colo não é mochila! Guarda-

lá-na mochila! Mochila! Ok? Mochila, tá certo? So, number two horses sleep on their feet? The answer is: Yes, they can! How is the question?

Valter: Do...

Professora Can, yes they can.

Valter: Can horses sleep on their feet?

Professora: Yes, they can, Ok? Number three there any monkeys in this forest? Yes, there... So, how is the question?

Adriana: Are.

Professora: Are there. Are there any monkey intis forest? Yes, there...

Alunos: are.

[...] A três fizeram juntos.

(Os alunos riem)

Page 84: What is resort?

(A professora pede para o Guilherme colocar sua cadeira perto dela)

Professora: Ian, você precisa trazer o livro pra acompanhar a aula.

(Os alunos fazem tarefa do workbook) A professora passa a tarefa de casa.

Alunos conversam enquanto fazem o dever.

[...]

(A intérprete não estava na aula)

Prof.: Vale. Chicos, voy a dar 5 minutos para terminar. En la clase pasada ¿qué estábamos hablando? Sobre los alimentos y hablamos sobre la (¿?) Hablamos sobre los vegetarianos, vale. De la comida gourmet y de la comida basura. ¿Sí? Y yo pedí que cada uno hiciera un cartel y va a venir aquí adelante ¿y va a hacer qué cosa? Va a defender el tipo de dieta. ¿De acuerdo? ¿Cuántos no estaban la clase pasada? (Alguns alunos levantaram as mãos) No falten más, ¿vale? ¿Podemos 5 minutos? Quiero que los grupos se reúnan a ver que van a hablar. Vamos. (Os alunos começam a se levantarem e se sentam perto de seus colegas de grupos, eles começam a conversar, conversam em português, a professora ajuda os alunos a se organizarem). Atención, cada grupo va a presentar su cartel. Ya saben que van a hablar? Sí? Cada grupo va a presentar su cartel y va a decir las ventajas de practicar este tipo de alimentación. ¿De acuerdo? Entonces van pensando, que van a tener que hablar.

Uma aluna: Profe, ¿me empresta um dicionário?

(Muita conversa, a professora dá uns minutos para que terminem a tarefa, eles conversam em português sobre outras coisas, alguns alunos sozinhos fazem a tarefa, sem discussão com os demais, depois apresentam para os demais colegas do grupo).

Professora: Ya?

Alunos: Ya.

Uma aluna: Calma aê profe (e segue conversando).

Aluna: Não, vamos escrever uma frase aê, qualquer uma.

Uma aluna do grupo da Heloísa: que que é gourmet?

Outra aluna: Comida saudável ué.

(Começam a falar de comida 17 min)

Aluna: Eu só como carne quando tem carne arroz e feijão, aí.

Aluno: Se não tiver carne eu não como direito não.

Bela: Profe, que que a gente pode escrever aqui em comida saudável? (Faço gesto de que não posso falar)

Aluna: Please, ajuda aí.

Aluna: Coloca comida saudável e pronto. É bom e saudável.

Os alunos conversam, uma aluna (a que me perguntou) pergunta pra professora “como se escreve ideal”, outro aluno, normal, “normal, Ideal?”)

Profe: Ya?

Aluna: Como se escreve “viver”?

Profe: Vivir

Alunos: Be –i – be- i

Profe: Uve –i-uve-i-erre

(risos e gargalhadas dos alunos)

Profe: Voy a volverles al juvenil.

Bela: (estuda com a Heloísa): Profesora, lá na escola a gente tá estudando español e eu falei assim, “i griega” e a profesora “ye”.

Eu: Pero eso fue en 2011.

Profesora: Yo digo, no chicos, ¡ye! ¡ye!

(Alunos começam a conversar muito)

Profe: Listo? Listo? Podemos empezar?

Aluno: É o grupo A. É o do número 1. No profe!

Aluna: letra A, então vai! Letra A, vai

Profe: Chicos vamos, psssiu. Silêncio. Vamos aqui, classe pasada... Página 53. Puedo? Vale chicos, atención! Vamos? Telma!

Telma: Perdón.

Profe: Acá chicos, clase pasada yo dividí los temas del ejercicio 5, ¿de acuerdo? Y la letra A hablaba de los vegetarianos, ¿quién quedaba con esta?

Telma: Yo no sé (risos).

Profe: Acá Bela. Bela, Glauco, Heloísa y Heitor.

Aluna : Vem mulher (chamando a Heloísa. Os alunos se levantam e vão para frente da mesa. Este es el grupo que va a hablar de los vegetarianos, vamos a escuchar. Pueden hablar. Hablen, chicos!

Aluno: Buen día, nosotros vamos a hacer de los vegetarianos. Vamos a hablar de “ventajas” de esas personas. Bueno, una de ellas es que los vegetarianos tienden vivir más, con una calidad de vida mayor que los demás y... también... y nosotros no necesitamos matar los animales, eso es una cosa muy buena. “So” eso. (Lê o cartaz, fizeram um olograma com a palavra vegetariano 26 min 15 seg.) (Os alunos batem palmas)

Profe: Sí, las palmas para Heloísa ver (sinal de aplausos). Muy bien.

(Muita conversa)

Profe: Seguimos.

(Bela que estuda com a Heloísa sorri e faz um sinal da Libras, os alunos riem)

Telma: Ela aprendeu isso aqui na escola profesora.

(A aluna dá gargalhada) Bela: ¡Yo no puedo hablar! No puedo hablar.

Telma: É palavrão! (muitos risos)

Bela: Foi o K.

Professora: ¡Seguimos! ¡Seguimos! Vamos aquí. El segundo, vamos hablar de las comidas rápidas, el fast food. Tiana, Luan, Marisa, ¿sí? Y Vânia también.

Tiana: Vânia, Extreme BR, Will, tá todo mundo no grupo.

Profe: ¿Qué ustedes han hecho? Ven. Ven Tiana. Habla Tiana.

Tiana: Es rápido, fácil y práctico

Profe: Vamos

Tiana: Porque cuanto tú llegas de ...

Will: Cuando llegas

Tiana: Eu falo do jeito que eu quiser!

(Muitos risos)

Tiana: Cuando tú llegas del trabajo, tú quieres descansar, acostarse (risos)

Profe: ¿Quieren decir algo más?

Tiana: ¡Palmas!

Vânia: ¡Palmas!

Profe: Palmas.

(Não bateram palmas, fizeram o sinal de aplausos)

Profe: Vale. Y la letra C que no es el último. Las chicas... Los chicos van a hablar de la comida gourmet. ¿Qué sería la comida gourmet? La comida que comemos entre el almuerzo, vale. Y los tipos, verduras, cereales, carnes... vamos chicas. Es Elisa, Telma, ¿quién más?

Telma: Só.

Profe: Y Pedro. Pedro, ven.

Telma: Segura seu desenho maravilhoso.

Elisa: Pega.

(Pedro pega)

Telma: Deixa ela segurar! Vai manchar o desenho.

(Risos, conversas)

Profe: Vamos

Telma: Vai. Los frijoles son Buenos para que las personas no tengan anemia (falou como em português anemia).

Pedro: El arroz integral es bueno para las personas que tienen problema de “tireóides”.
(silêncio do grupo)

Profe: para que no tengan problemas de tiroides.

Elisa: Las carnes son buenas por ter muchas proteínas.

Profe: Eso.

Elisa: É... la ensalada es muy buena para saúde por tener muy fibras.

Profe: Muchas... muy bien. El siguiente. Palmas para este grupo.

Profe: Aí tenemos otro grupo que va a hablar sobre los vegetarianos, están con vergüenza.

Elisa: las personas más bonitas.

Profe: Las personas más guapas.

Elisa: muy guapas.

Telma: mentira, tá só iludindo vocês.

Profe: Vamos. ¡Vamos! Han puesto preguntas, han puesto pregunta.

Aluna do grupo: ¿Por qué tienen que matar los animales para que usted pueda comerlos? (leu bem baixo o final)

Profe: para que usted pueda comerlos.

(Risos)

Profe: Vamos. ¿Cuáles son las ventajas?

Aluno do grupo: Como el grupo dice, la ventaja es que vive más tiempo.

Aluna do grupo: Limpia el cuerpo.

Profe: Limpia el cuerpo. No es copia, lo he visto hacer.

Alunos: Aham! Sei!

Profe: Muy bien. Chicos. Muy bien. Excelente. Ahora, quiero mostrar un video sobre los vegetarianos. ¿Puedo?

Elisa: Profe, a senhora não vai entrar no grupo do CILG.

Profe: ¡Voy! (com surpresa) Hay que poner los demás.

Elisa: Queridos alumnos.

Telma: Quem não tá no grupo?

Profe: Quién no está en el grupo?

Tiana: O Extreme BR e a Vânia.

Profe: Vale chicos, entonces voy a mostrar un vídeo ahora sobre los vegetarianos ¿De acuerdo? Van hablar de razones para ser vegetariano. Está en español, pero los subtítulos van a aparecer en portugués. ¿Tranquilo?

Aluno: Posso sair daqui professora?

Profe: ¿Por qué? Ah, pueden volver a sus lugares.

(Muita conversa)

Profe: ¿Ya? ¿Podemos? Silencio. (Conversa) ¿Vamos? Acá, atención chicos.

(Começa a passar o vídeo 34min). (O vídeo trava, os alunos conversam).

Profe: Vamos chicos, vamos, acá. La internet no anda. Hemos visto por lo menos un pedazo. ¿Qué les parece esas razones que han dicho? ¿Están de acuerdo?

Alguns alunos: Sí.

Profe: Están presentando las razones que ellos. Pssssiu! Están presentando las razones que ellos divulgan para ser vegetariano, vale. ¿Y qué les parece esto?

(Silêncio).

Profe: ¿Ustedes se volverían vegetarianos?

Muitos alunos: ¡No!

Profe: Por qué no?

Aluna: Porque la carne es muy buena.

Profe: Porque la carne es muy buena. ¿Qué más?

Aluna: Eu também vou defender o pessoal que come carne!

Profe: ¿Vas a defender? ¿Sí?

Aluno: Porque quem come mato é animal.

Profe: Chicos, ¿y los animales? ¿No sienten nada por ellos?

Aluna: Nossa, véi!

Profe: Vamos, vamos a oír. (retoma o vídeo)

Profe: No es una verdad científica, ¿de acuerdo? Ellos hablan, chicos, de varios aspectos, a ver industria y también a hablar un poco de la parte emocional, que ellos también sienten dolor como nosotros.

Aluno: A senhora é vegetariana.

Profe: No, por qué?

Aluna: Porque a senhora tá mostrando essas coisas assim pra gente?

Profe: No, no. Yo no soy vegetariana. Muy difícil. Vale. Vamos ir ahora a la página 53.

Aluna: É que horas?

Aluna do meu lado: 10:26.

(Conversa)

Profe: Seguimos. ¿Ya han abierto? Página 53. Chicos... Acá, silencio. Ese grupo es muy grande, yo soy solo una contra más de 20, ¿de acuerdo? Entonces...

Aluno: Cê quer ajuda? Acá. Algunas correcciones de la hora en que ustedes hablaron. Repitan conmigo: ventajas (todos: ventajas), esta palabra aquí: demás (todos: demás) Chicos, yo no digo necesitar de, yo digo necesitar algo, ¿tranquilo? (ruidos) Chicos, ¿qué es eso? ¿Cómo digo eso en español?

Alunos: Hacen.

Profe: Es del verbo hacer, entonces, hacen. Esta palabra, ¿cómo ustedes dirían a mí? (não responden) Anemia (sílabas más fuertes "ne") Eso. Anemia, ¿de acuerdo? ¿Cómo es esto en español? Yo tengo, que es del verbo...

Alunos: Tener.

Profe: la última, ¿Cómo se pronuncia esta palabra?

Alunos: Salud

Profe: Salud. ¿Tranquilo? Vale. Vamos aquí, página 53. Miren la número 6, ¿puedo la número 6? Relaciona, hay varias opciones. Acá, chicos, algunas personas van a hablar sobre la alimentación, pero yo tengo el inicio y me falta el final. Quiero que ustedes relacionen el inicio con el final. Como ha dicho (no enunciado), hay más de una opción. Mira la primera: Hago dieta para...

Alunos: Adelgazar.

Profe: Adelgazar. ¿Qué es adelgazar?

Alunos: Emagrecer.

Profe: Emagrecer. Intenten relacionar, dos minutos. ¿Sí?

Aluna: Profe, ¿qué es espinaca?

Profe: ¿Espinaca? Popeye para quedar fuerte come espinaca. Lechuga es... en la hamburguesa de Mac Donald hay lechuga.

Aluna: Por isso que eu como. (risos)

(Os alunos fazem a tarefa)

Profe: Luan, tranquilo?

Aluno: Pasta.

Profe: ¿Qué es pasta? Son fideos. He hecho pasta, yo hice.

(Alunos conversam).

Profe: ¿Podemos? Acá, conmigo chicos, entonces, vamos. Dean, ¿Puedes hacer la número 2?

Dean: É...

Profe: La 2

Dean: He comprado lechuga y tomate para que hagas una ensalada.

Profe: ¡Eso! Para que hagas una ensalada. Rômulo, la 3.

Rômulo: ¿La tres?

Profe: Aham.

Rômulo: A sim. Come espinaca para estar fuerte como Popeye.

Profe: Eso, para estar fuerte como Popeye. Son, la 4.

Son: He ido a la frutería para comprar fruta (não entendi o resto).

Profe: Eso, para comprar fruta. Cinco, ¿Podemos? ¿Sí? ¿Luan?

Luan: ¿He lavado los tomates para preparar la ensalada?

Profe: Perfecto. Preparar la ensalada. ¿Marisa?

Marisa: He abierto la ventana para que entre aire fresco.

Profe: Vamos Tiana, la siete Tiana.

Tiana: Llevo ocho horas para levantarme descansado.

Profe: Eso. La número ocho.

Tiana: A Vânia!

Extreme BR: Vai Vânia.

Profe: Vânia.

Rômulo: O Aurélio quer.

Profe: Vânia, esa.

Vânia: te llamo para que (fala baixo)

Telma: Quê?

(fala baixo novamente)

Profe: Aurélio, la nueve.

Ailton: Hace deporte para que, para estar en forma.

Profe: para estar en forma. ¿Hay otra opción?

Aurélio: É...

Profe: Para estar fuerte como Popeye... Una más.

Vânia: ¿Para adelgazarse?

Profe: Adelgazarse, tres opciones, ¿de acuerdo? Ham, ¿Pedro?

Pedro: He hecho pasta para (não entendo no áudio)

Profe: Hãh?

Aluno: É C doido.

Profe: ¿Qué es pasta, chicos? ¿Qué es pasta? ¿Qué es pasta? (disseram pastel, bolo e macarrão). Macarrão. Entonces, he hecho pasta para que cenen los niños. Chicos, atención, en esas frases hay algo que se repite, ¿de acuerdo? ¿Qué es lo que se repite?

Aluna: para e para que.

Profe: Eso, para y para que. ¿Vale? Vamos a tomar nota aquí de algunos. Algo dieta para... adelgazarme. ¿Tranquilo? Una con para que. ¿Cuál? Una con para que.

Aluna: He abierto la ventana para que

Profe: He abierto la ventana (escrevendo no quadro) para que, ¿hã? (alunos conversam, não respondem). Para que entre el aire. Conmigo, vamos. Acompañando acá, chicos. La primera, yo tengo dos verbos, ¿de acuerdo? ¿Cuáles son los verbos?

Alguns alumnos: Hago

Profe: Hago y...

Alguns alumnos: adelgazar

Profe: Adelgazar. (Conversa) Psssiu. Vamos. ¡Atención! Chicos, ¡Silencio!

Aluno: Chicos, ¡Silencio!

Profe: No voy a pedir más silencio, no voy. Voy a llamar la madre. Sí, en serio, chicos, hablan mucho, ¿vale? Estoy explicando, respeto. Yo hablé en la primera clase sobre respecto (esa era a terceira). ¿Ustedes quieren ser respetados? Yo igual. ¿De acuerdo? Entonces vamos, acá. Hago dieta para adelgazar. Tenemos dos verbos, ¿de acuerdo? Yo sé si tengo dos verbos, dos oraciones y tengo que tener dos sujetos. ¿Hasta aquí tranquilo?

Alunos: Sí

Profe: Quién... cuando yo digo "Hago la dieta", ¿quién?

Alunos: Yo.

Profe: Yo. Yo hago la dieta. ¿Tranquilo? Entonces, yo hago la dieta. Para adelgazar. ¿Quién va a adelgazar?

Alunos: Yo.

Aluno: Emagrecer.

Profe: Eso, emagrecer. ¿Quién va?

Alunos: Yo.

Profe: Yo. Dos verbos, pero los sujetos es el mismo, ¿Comprenden? Yo y yo. Mismo... sujeto. Abajo chicos. He abierto la ventana para que entre el aire. ¿Cuáles son los verbos? He abierto y... El verbo. Entre... el aire. He abierto. ¿Quién?

Poucos alunos: Yo.

Profe: Yo. Para que entre el aire. ¿Qué va a entrar?

Alguns alunos: El aire.

Profe: El... aire. ¿Son los mismos sujetos?

Alunos: No.

Profe: No. Son sujetos... diferentes, distintos.

Aluno: Él he abierto la ventana.

Profe: ¿Cómo?

Aluno: En vez de “Yo he abierto la ventana” “Él he abierto la ventana.

Profe: Él ha... ¿sí? Él ha abierto (escreve no quadro) la ventana. ¿Sí? Él ha abierto. Chicos, ¿qué quiero que perciban? Miren acá. Cuando yo tengo sujetos iguales yo voy a utilizar “para” más otro verbo en infinitivo (aponta para um verbo no infinitivo no quadro). ¿Comprenden?

Alunos: Sí.

Profe: Sin conjugarlo. Entonces, sujetos iguales, mismas personas, ¿vale? Yo ten... yo pongo “para”, ¿Si son personas diferentes? Yo voy a utilizar “para que”. ¿Y este “entre”, qué es? ¿Es un verbo que está en qué tiempo?

Telma: Subjuntivo.

Profe: Perfecto. En presente de... subjuntivo. ¿Comprenden?

Alguns alunos: Sí.

Profe: Sí, cuando yo tengo los sujetos iguales, “para más infinitivo”, cuando yo tengo sujetos diferentes, ahã... para que más presente de subjuntivo. ¿Sí? Al lado, número siete. A ver si han comprendido. Número siete. ¿Podemos? Completa las frases con el infinitivo o el subjuntivo de los verbos del recuadro. La primera chicos, “Hay que cuidar la alimentación para estar sano. ¿Quién hay que cuidar?

Alguns alunos: Yo.

Profe: Alguién. ¿Comprenden? Yo, tú... aquí es impersonal, sirve para cualquier persona. ¿Quién va a estar sano? Alguien también. ¿Vale? Él, ella, ¿Vale? ¿Tranquilo? Consiguen? Entonces, infinitivo. Voy hacer hasta la dos. “Fuimos al concierto. ¿Oír, cantar a Luis?

Alunos: Sí.

Profe: ¿Eso? Oír, cantar. ¿Está claro lo que quiero?

Alunos: Sí.

Profe: ¿Sí? Intenten hacer.

(Os alunos fazem a tarefa).

Uma aluna: Listo profe.

Profe: Ya?

Aluna: Professora, que que é regar?

Profe: ¿Regar? Yo tengo plantas, yo necesito poner agua, regar.

Uma aluna: Professora, atum é gostoso?

Profe: Es sabroso.

(Conversam sobre peixe, quem gosta).

A professora faz a chamada, chama os nomes rapidamente, já conhece os alunos.

Profe: Llamé a todos?

Telma: Me chamou profesora?

Professora: Sí Telma.

Telma: Cómo se llama polvo em español?

Profe: Pulpo. Acá es tarea de casa (uma folha com atividade sobre vocabulário de comida). Ya han hecho esta? (do livro)

Alunos: Sí.

Profe: ¿Podemos?

Alunos: Sí.

Profe: Bela, ¿puedes leer la letra... la número 3? (57min)

(Continua a correção, Elisa não quer ler, mas acaba lendo)

(...)

Profe: Qué es cespel?

(...)

Profe: ¿Qué es setas? Es de comer.

Telma: ¿Qué es setas mismo?

Profe: De comer. Los vegetarianos comen mucho.

Um aluno fala: Cogumelo, champion.

[...]

Aula do dia 14-08-2018 Professora Keila Cil Gama

Professora: Esta parte aquí de los alimentos, ¿cierto? ¿Cuántos no tienen? ¿Cuántos? Vamos, voy a pasar mirando quien ha hecho. (A professora corrige a tarefa de casa). Vocabulário de frutas e verduras. [...] ¿Listos chicos? ¿Podemos? ¿Puedo seguir? ¿Sí? Vamos, entonces. Los pescados. Acá en las imágenes. Chicos, atún, ¿cuál es de esos peces?

Aluna: Não sei.

Son: D?

Professora: Yo puse A. ¿Truta? Que es un tipo de pescado también. Ustedes ya han estudiado alimentos antes, ¿de acuerdo? Y también han estudiado eso de primer plato que sería como entrada, segundo plato y postre. Los españoles, incluso los hispanoamericanos no hacen como nosotros. ¿Cómo hacemos? Podemos todo en un plato, ¿de acuerdo? Ensalada, arroz, frijoles, carne, todo en un plato, ¿no? Ellos dividen. Primero, ¿qué sería el primer plato?

Aluno: Ensalada.

Professora: Una ensalada, una sopa, algo más ligero, ¿comprenden ligero? Que no va a pesar en el estómago. El segundo plato, ¿qué sería? Vale verduras también. El segundo plato, ¿qué sería? La carne, eso. El principal. La carne, el arroz, puede tener otras cosas junto. Aquí son las carnes. Y chicos, ¿qué sería un postre? Es lo que yo como después de la comida. Ejemplos de postre, ejemplos. Helado, ¿qué es helado?

Bela: Sorvete.

Profe: Helado, ¿qué más? ¿Cómo se dice “pudim”? ¿Cómo se dice? Flan. ¿Vale? Dulce de leche. En España chicos, hay un que es bastante típico, arroz con leche. ¿Qué sería eso?

Alunos? Arroz doce?

Profe: ¡Eso! Arroz con leche. Natillas también, un tipo de dulce de ellos. Otro tipo también serían frutas, ¿vale?

Diego: Salada de frutas, como é, ensalada de frutas, también es?

Profe: Sí, creo que sí. ¿Vale? Esos son los postres, ¿tranquilos? Entonces, siempre esa estructura: primer plato, segundo y postre. ¿De acuerdo? [...] Este es el menú del día (con o menú nas mãos), ¿comprenden menú?

Alunos: Sí.

Profe: Es como si fuera la promoción, ¿de acuerdo? La comida del día. Yo tengo ese cartel, mira, oye:

(Correção de atividade: o que cada alimento é: primer, segundo o tercer plato)

(Eu expliquei sobre os termos de assentimento e de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis, li o termo de assentimento, a Heloísa acompanhou, a intérprete ficou explicando para a Héllen).

Profe: Oraciones finales. Acá chicos. Nosotros hemos visto que yo utilizo dos conectores en esas oraciones finales ¿Cuáles son? Para y para que. También vimos cuando utilizamos el para y el para que, conmigo. Como vegetales para adelgazar. ¿Cuántos verbos yo tengo aquí? Dos verbos. El primero es el verbo comer, ¿quién como vegetales?

Alunos: Eu. Yo

Profe: YO. Yo como vegetales. ¿De acuerdo? Sujeto. Para adelgazar. ¿Quién va a adelgazar?

Alunos: Yo.

Profe: Yo. Perfecto. Que quiero que perciban, chicos, cuando yo tenga dos verbos en oraciones unidas por “para” y el sujeto sea el mismo, o sea, sujetos iguales, ¿qué va a pasar? Yo voy a utilizar “para” y ¿este segundo verbo estará cómo? Infinitivo, o sea, sin conjugar. ¿Perfecto? ¿Sí? Aquí abajo, compara que, “Te llamé para que salgas conmigo”. Primera cosa, ¿cuál es el primer verbo?

Aluno: Llamé.

Profe: Llamé. ¿Quién llamó?

Alguns Alunos: Tú.

Alguns alunos: Yo

Profe: Yo llamé. Porque “te” significa “a ti”. Yo llamé a ti. Para que salgas conmigo. ¿Quién va a salir?

Alunos: Yo.

Profe: Tú. Tú que vas a salir conmigo. ¿Qué pasa aquí? Yo tengo sujetos, ¿qué cosa? Diferentes, distintos. Entonces cuando yo tengo sujetos diferentes yo voy utilizar “para que”. ¿Y este verbo? ¿En qué tiempo está?

Alguns alunos: Subjuntivo.

Professora: En subjuntivo, muy bien. En presente de subjuntivo. Es aquel tiempo en que ustedes van a pensar siempre en esta palabra “que”. Amar, que yo...

Alunos: Ame.

Profesora: Ame. Que tú...

Alunos: Ames.

Profesora: Que yo beba, que tú bebas. Entonces siempre vamos a pensar en el “que”. ¿De acuerdo? ¿Sí? Antes de los ejercicios vamos a hacer una dinámica, ¿de acuerdo? Para repasar. Chicos, voy a entregar un papel a cada uno, no pueden enseñar al amigo, el amigo no puede ver, ¿de acuerdo? No es para mostrar al amigo. Al compañero, al vecino, al colega. (A professora distribui os papéis). Chicos acá, ¿podemos? Mira, cada uno ha recibido una imagen, ¿de acuerdo? Acá ya ha escrito el nombre. Acá la mía: las gafas. ¿De acuerdo? Voy a explicar cómo va a funcionar. Todos van a empezar la frase hablando, “te lo regalo para que ... por ejemplo, las gafas, voy a dar a Diego. Te lo regalo para que veas mejor. Y ustedes le van a decir cuál es la cosa. ¿Comprenden? Voy a dar una cosa para que vea mejor, ¿cuál es el objeto? Gafas. ¿Vale? Son objetos del cotidiano, de la casa, cosas que siempre utilizamos. Otro, acá, no voy a decir el objeto. Voy a dar a Rômulo que siempre llamo de Pedro. Rômulo... ¿Comprenden regalar? ¿qué es regalar?

Alunos: presentear.

Profesora: presentear. Cada uno va a dar a otro de la clase. Se puede repetir, ¿de acuerdo? La intención es que todos participen. Vamos, acá chicos. Silencio. Todos vamos a empezar con “Te lo regalo para que...”. Rômulo, te lo regalo para que no te mojes cuando llueva. ¿Qué cosa es?

Alguns alunos: Guarda-chuva.

Profe: ¿Cómo se llama eso en español?

Alguns alunos: paraguas.

Profe: Paraguas. (A professora dá uns dois minutos para pensarem e tirarem as dúvidas). Sí? Chicos, no quiero que ustedes digan, por ejemplo, “Te lo regalo para... el lápiz”. Te lo regalo para escribir, ¿no? Es eso, no quiero los verbos en infinitivo, quiero los verbos en subjuntivo porque es más difícil, estamos repasando. ¿Cómo yo diría? Te lo regalo para que escribas. ¿tranquilo? ¿Vamos a intentar? ¿Sí? ¿Quién va a empezar?

Aluno: Vânia.

Profe: ¿Quiere Vânia, empezar? Que empieces y ya estás libre. Heloísa quiere empezar. ¿A quién Heloísa, a quién va a dar? ¿A quién? ¿A qué persona va a dar? (Heloísa fala em libras). A Jade, vale.

Intérprete: Ela vai dar um prato para ela comer.

Profe: Perfecto. Te lo regalo para que comas. ¡Muy bien Heloísa, muy bien, muy bien! Seguimos, Jade, tú ahora. No dejes que los otros vean.

Jade: Te lo regalo...

Profe: ¿A quién?

Jade: A ti, (aponta para Marina).

Profe: A Marina.

Jade: Te lo regalo a Marina que envíe una carta.

Profe: Para que envíe una carta. ¿Qué es eso?

Marina: Vamos gente! (risos)

Profe: Vamos a ayudar a Marina. Para enviar una carta, ¿qué yo necesito?

Aluno: Sello.

Profe: Un sello.

Aluno 2: Papel.

Profe: Es una cosa en que yo pongo el sello.

Vânia (aluna 3): Envelope?

Profe: ¿Cómo se dice eso en español?

Aluno 4: Sobre.

Profe: Sobre, sobre. ¿De acuerdo? El primero fue un plato y el segundo un sobre. Donde yo pongo la carta. Marina ahora. ¿A quién Marina?

Marina: A Will

Profe: A Will.

Marina: Te lo regalo para que puedas despertarse temprano.

Will: despertador.

Profe: Ah, ¡muy bien! Un despertador. [...]

Will a Vânia

Vânia a Diego.

Diego a Elisa

Elisa a Telma

Telma a Bela

Bela a Dean

Dean a Son

Son a Rômulo

Rômulo a Silas

Silas a Luan

Luan a Glauco

Glauco a Pedro

Pedro a qualquer persona - a Dean (tinha que ser a Heloísa, que começou)

Profe: Conmigo, atención. Mira la distracción. Para beber vino, champaña, utilizo una copa, para beber café, taza y para beber agua, refresco, yo utilizo un vaso. ¿Tranquilos chicos? Me la entregue (a folha com o desenho). Chicos, voy a entregar una tarea para practicar eso que hicimos oralmente. ¿De acuerdo? Ya hemos hecho oral y vamos a hacer ahora escrito. Cada uno va a recibir dos hojas. Chicos, la primera hoja, voy a explicar. Chicos, hay una pequeña explicación. Aquí abajo, mira, donde hay un cuadrado: relaciona las siguientes frases con las ilustraciones. ¿Comprenden que aquí yo tengo algunos dibujos? Voy a leer y voy a relacionar, primera cosa. ¿Hasta aquí, fácil? ¿Sí? Al otro lado, ¿todos tienen dos lados? Al otro lado, chicos? ¿Alguien más no tiene otro lado? Miren ahí, chicos. Letra “a”, relacione, yo tengo una pregunta y tengo que dar una respuesta. Miren la primera. ¿Para qué llamas a Inés? Para saber cómo está. Para saber cómo está. ¿De acuerdo? ¿Para qué vienes a estas horas? ¿Cuál?

Aluno: ¿Para ir a la fiesta?

Profe: Para ir a la fiesta. ¿De acuerdo? Solo relacionar. [...]

27-09-2018 Professora Keila Cil Gama

Profe: Chicos, vamos, atención, Buenos días.

Aluno: Profe.

Profe: ¿Hã? La redacción, me entreguen.

(Alunos conversam)

Profe: Chicos, vamos. Buenos días. ¡Atención! Primer aviso de hoy, próxima clase, el martes, ni hay clase, estoy de abono, ¿de acuerdo? Mira las caras de tristes. Pero el jueves, día 04, clase normal, ¿tranquilo? Chicos, las pruebas, el día nueve, prueba escrita y el día once, prueba oral, son las presentaciones. Diego, creo que no tiene el tema, Son no tiene el tema también. ¿Alguien más no tiene? Son los cuentos y cada uno tiene que presentar, el trío, ¿no? Van a presentar el tema. Me han preguntado, profesora, ¿Yo puedo hacer ilustraciones y venir aquí a contar la historia? Sí. ¿Yo puedo contar la historia a partir de memes? Sí. ¿Vale? Como quieran. Quiero creatividad, ¿de acuerdo? ¿Sí, sí? Chicos, clase pasada, vamos, aquí conmigo. Clase pasada nosotros trabajamos esa parte (mostra no libro), ¿de acuerdo? Expresar sentimientos y opiniones, ¿vale? Cuando yo voy a expresar un deseo, un sentimiento, una opinión en relación a mí mismo, por ejemplo, (escreve no quadro), deseo ir al cine. ¡Atención! ¿Quién desea ir al cine?

Alunos: Yo.

Profe: Yo, tengo dos verbos, para cada verbo un sujeto, ¿de acuerdo? ¿Quién va al cine? Yo, o sea, sujetos iguales, el segundo verbo va en infinitivo (escreve essas explicações no quadro). Cuando voy a expresar un deseo, un sentimiento, una opinión en que los sujetos son diferentes, por ejemplo: Deseo que vosotros vayáis al cine (escreve no quadro). Deseo que vayáis al cine. ¿Quién desea?

Alunos: Yo.

Profe: Yo, ¿y quién yo quiero que vayáis al cine?

Alunos: Vosotros.

Profe: Cuando yo tengo sujetos distintos, ¿el segundo verbo va en qué tiempo? Presente de... subjuntivo. ¿tranquilo? Ahí yo pedí a casa algunos ejercicios. ¿De acuerdo? Cuaderno de ejercicios páginas 24, uno y dos. Entonces vamos, cuaderno de ejercicios, página 24. [...]

(A professora corrige o deber)

Profe: ¿tranquilos, chicos? Vamos al libro, página 64. Libro página 64. Chicos, acá, ¡psiu! Mira, yo había pedido esta a casa, ¿de acuerdo? Para que pudiéramos andar más rápido. Menos humos, por favor, chicos, ¿qué son humos?

Aluno 1: ¿Humos?

Aluno 2: ¿Gases?

Profe? Acá. Imagina, eso es una fábrica, ¿vale? Imagine que eso es una fábrica. Imaginación, eso es una fábrica, ¿vale? Y de aquí, chicos, sale algunos humos, ¿comprenden?

Marina: Num falei?

Will: Você falou que era gases.

Profe: En ese sentido, quiero que reduzcan la emisión de humos que a veces son contaminantes. ¿De acuerdo? ¿Sí? Vamos, acá. Chicos, vamos. ¿Podemos? Chicos, unos de los principales vehículos que colaboran con la contaminación del aire, ¿Cuál es? El coche, vale, los coches. Y los coches liberan bastantes gases, bastantes humos, ¿de acuerdo? Como alternativa, ¿qué está naciendo? Uso de la bicicleta. [Leram um texto sobre o uso da bicicleta, cada um um parágrafo]

(Hay que - No hay que- Es necesario que – Es importante que – Hace falta que)

A professora dá uma aula expositiva, corrige as tarefas, em que cada um responde uma questão em voz alta, tira as dúvidas de vocabulário.

Quando chega a vez da Heloísa:

Profe: Heloísa, ¿qué has puesto en la 8? (Heloísa olhou para a professora, riu e não falou nada, pois não entendeu a professora)

Profe:: No es necesario que cojas el coche para ir al centro. Puedes ir en autobús. (responde a questão.)

[...]

(A intérprete já saiu da escola.)