

RALED

VOL. 19(2) 2019



ARTÍCULO

A inclusão de pessoas com deficiência e o papel do educador especializado na escola regular: discurso, identidade e letramento

The inclusion of people with disabilities and the role of the specialized educator in the regular school: discourse, identity and literacy

JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR

Universidade Federal do Piauí
Brasil

DENISE TAMAÊ BORGES SATO

Governo do Estado de Goiás
Brasil

Recebido: 15 de julho de 2019 | Aceito: 18 de outubro de 2019

RESUMEN

La propuesta de educación inclusiva prevé la acción de los docentes como el principal recurso para que los niños y jóvenes con discapacidades se incluyan en la red regular. En este sentido, nuestro objetivo es investigar los discursos presentes en el contexto de la Educación Inclusiva. La investigación se basó en el análisis crítico del discurso y los estudios de nuevas letras. El corpus se compone de transcripciones de entrevistas realizadas con dos profesores en una escuela pública en Brasilia (DF). Los resultados demuestran la fragilidad de la propuesta de inclusión brasileña, celebrada a través de discursos que evocan la igualdad, la justicia, la ciudadanía, el derecho y la autonomía, no materializados en la forma en que se transmiten.

PALABRAS CLAVE: *Análisis crítico del discurso. Inclusión. Alfabetización. Asistencia educativa especializada.*

RESUMO

A proposta da educação inclusiva prevê a ação docente como principal recurso para que a criança e o jovem com deficiência sejam incluídos na rede regular. Nesse sentido, objetivamos investigar os discursos presentes no contexto da Educação Inclusiva. A investigação foi ancorada na Análise de Discurso Crítica e nos Novos Estudos do Letramento. O *corpus* é formado por transcrições de entrevistas realizadas com dois professores/as em uma escola pública de Brasília (DF). Os resultados demonstram a fragilidade da proposta de inclusão brasileira, celebrada por meio de discursos que evocam igualdade, justiça, cidadania, direito e autonomia, não concretizados da forma como são veiculados.

PALAVRAS CHAVE: *Análise de Discurso Crítica. Inclusão. Letramento. Atendimento Educacional Especializado.*

ABSTRACT

The proposal of inclusive education provides the teaching action as the main resource for the children and youth with disabilities are included in the regular network. In this sense, we aimed to investigate the discourses present in the context of inclusive education. The investigation was anchored in Critical Discourse Analysis and New Literacy Studies. The corpus consists of transcriptions of interviews with two teachers in a public school in Brasilia (DF). The results demonstrate the fragility of the Brazilian inclusion proposal, celebrated by discourses that evoke equality, justice, citizenship, rights and autonomy, not implemented the way they are run.

KEYWORDS: *Critical Discourse Analysis. Inclusion. Literacy. Atendimento Educacional Especializado.*

Introdução

Em 2014, a Declaração de Salamanca completou 20 anos. Juntamente com a Conferência Educação para Todos (1990), tais documentos tiveram, desde sua origem, o efeito de promover a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, de forma a garantir a equalização de direitos, dentre eles, a educação. Para que o país recepcionasse as diretrizes internacionais, o governo brasileiro incorporou tais documentos na legislação brasileira ampliando sensivelmente a oferta da Educação Especial nas escolas comuns. Esse movimento inaugurou uma nova fase da educação no país, já que uma das condições essenciais para a inclusão seria a atividade pedagógica focada na criança e não mais em conteúdos apenas.

Segundo Lopes e Fabris (2013), a proposta foi adotada como política pública. Nesse sentido, o recurso para a educação passou a ser direcionado dentro dessa proposta a fim de atender à prática da inclusão. A estratégia inclusiva tornou-se, assim, uma das mais eficientes por vincular a educação à inclusão. A escola passou a figurar como agência pública de universalização dos direitos humanos e individuais dentro de uma dinâmica mais ampla, que compreende o estabelecimento de fluxos internos e estruturas nos organismos de Estado para oferta e promoção cultural.

Como resultado da proposta, salas de aula especiais foram esvaziadas para dar lugar às turmas inclusivas. Professores e alunos foram gradativamente migrados dos núcleos especiais para as escolas comuns. Uma crescente matrícula de alunos e alunas com deficiência na sala regular foi observada e isso teve implicações tanto na prática pedagógica, como na metodologia de ensino repercutindo na estrutura das escolas, na formação docente e, principalmente, na política educacional voltada para pessoas com deficiência.

Em 2009, a política de educação inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação, ampliou a estrutura das escolas regulares implantando o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste no atendimento complementar ou suplementar para a formação do/a aluno/a com deficiência. O AEE é ofertado por professores/as, em grande parte, por professores de área, que se desvincularam do ensino comum para atuar conjuntamente. A atuação no AEE prevê o ensino de Libras, Braille, atividades da vida autônoma, produção de materiais didáticos, tecnologia assistiva e suplementação para alunos com altas habilidades.

O cenário de mudanças é intenso. Tais repercussões na vida social e escolar requerem mais pesquisas, de forma a compreender como os profissionais do AEE compreendem a inclusão e de que forma isso interfere na prática do atendimento educacional à pessoa com deficiência. Igualmente, há a necessidade de investigar, entre outros, em que medida os/as profissionais compartilham da concepção dessa proposta de inclusão como atendimento especializado eficaz à pessoa com deficiência. Ou seja, de que forma a atuação no atendimento das demandas das pessoas com deficiência interfere na prática da equipe multiprofissional, ao ponto de influir na construção da identidade profissional e se esses novos e múltiplos letramentos requeridos na prática inclusiva estão imbricados nesse novo cenário.

Outro aspecto da prática da inclusão que precisa ser investigado é a dificuldade dos/as professores/as e dos/as profissionais em preparar os gêneros discursivos requeridos pela inclusão. Uma das queixas observadas é a dificuldade de realizar adaptações e adequações, bem como de elaborar o projeto pedagógico conforme as orientações do AEE. Para amenizar essas dificuldades, muitas escolas chegam a buscar apoio no intuito de construir condições para melhorar a inserção do/a aluno/a nas salas regulares. Uma delas é o intercâmbio com escolas especiais, com Centro de Aten-

dimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias ou até mesmo com outras escolas regulares inclusivas (que possuem Salas de Recursos Multifuncionais SRM e/ou Núcleos de Apoio Pedagógico), seja para manter o/a aluno/a em dois espaços, seja para dar suporte aos/as professores/as da classe regular em sua prática pedagógica.

Diante desse novo cenário, neste trabalho, objetivamos à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC) investigar como os significados dos discursos contribuem para as práticas de letramento e a formação identitária dos/as profissionais do atendimento educacional especializado. Assim, o artigo está organizado da seguinte maneira: uma seção teórica sobre discurso e letramento; em seguida, a metodologia da pesquisa; além disso, apresenta-se análise detalhada dos trechos das entrevistas. Para finalizar, tem-se as considerações finais e referências.

1. Arcabouço Teórico

Nesta seção apresentaremos as teorias que subsidiaram a pesquisa. Utilizamos o casamento entre a Análise de Discurso Crítica e os Novos Estudos do Letramento na busca pela compreensão do fenômeno da inclusão à luz do olhar dos professores.

1.1 Análise de Discurso Crítica (ADC)

A Análise de Discurso Crítica (ADC) ocupase das relações entre linguagem e poder. Segundo a teoria, a linguagem pode ser utilizada tanto para a manutenção de relações assimétricas de dominação, como para a emancipação. Dessa forma, conforme aponta Rajagopalan (2003), a ADC busca contribuir para a desnaturalização de injustiças sociais, historicamente instituídas, com vistas à emancipação dos indivíduos.

Para a ADC, a própria vida social é composta por práticas. As práticas sociais são formas relativamente estáveis de realizar algo socialmente. Ao investigar os discursos, a teoria realiza o entrecruzamento dos diferentes elementos da prática social (pessoas, poder, atividades materiais, crenças/valores/desejos, instituições e discurso), buscando o desvelamento sobre os discursos envolvidos naquilo que o investigador considera como um problema a ser investigado. Assim, ao lado do discurso teríamos outros momentos, articulados dialeticamente, mas que não se fundem, ou se anulam em razão dessa articulação (Batista Jr, Sato e Melo 2018). A ADC em suas análises, ao rever essa relação dialética, revela as relações de dominação, discriminação, poder e controle presentes na linguagem (Chouliaraki e Fairclough 1999).

Ao compreender o discurso como uma prática social, Fairclough (2001), percebe que as práticas estão em contato entre si, formando uma rede de práticas. A análise de discurso pode, então, ser observada a partir de três níveis, no nível mais material temos os textos ou gêneros discursivos, que materializam a linguagem. Por meio dos textos, chegase aos discursos vistos como um elemento intermediário. Por fim, temos a ordem do discurso, como somatório dos discursos da rede de práticas situada no nível mais abstrato, equivalendo às estruturas sociais ou à própria língua.

Nesse sentido, o discurso pode agir tanto sobre os sujeitos como no estabelecimento de relações sociais, influenciando, desta forma, nas práticas. Nos sujeitos, ao inculcar valores e representações

sobre os elementos da prática social, contribui para estabelecer identidades. Essas identidades são absorvidas em razão dos papéis desempenhados pelos sujeitos no interior das práticas. Quanto mais engendrado o discurso, mais forte são os papéis e as identidades. Um exemplo é o discurso tradicional de gênero, que estabelece, entre outros, os papéis de mãe, de professora, de mulher.

Sobre as relações, os discursos agem no processo de construção do sistema de crenças e valores (conhecimento compartilhado ou senso comum) que também incidem nas relações sociais. Aos detentores de características marcadas como de prestígio, há uma sobrevalorização, que os distingue dos demais grupos, permitindo a dominação. Assim, identidades, relações sociais e sistemas de crenças/valores/desejos são em parte construções discursivas.

Chouliaraki e Fairclough, na obra de 1999, desenvolvem uma teoria e um método que consideram aspectos da modernidade tardia. Os autores estabelecem que o discurso compõe parte das práticas sociais, sendo considerado como um dos momentos das mesmas. Ao lado do discurso teríamos outros momentos, como as relações sociais, o poder, as atividades materiais, as instituições e o conjunto de crenças, valores e desejos. Esses momentos relacionam-se uns com os outros, em uma relação dialética, mas não se fundem ou se anulam em razão dessa articulação.

Já em 2003, Fairclough apresenta uma descrição de como a ADC pode ser utilizada como proposta de análise textual para a pesquisa social. O autor postula que a dimensão discursiva formada pelos textos, discursos e pelas ordens do discurso seria passível de ser analisada por meio dos textos e das práticas. O discurso influencia e se forma nas práticas sociais, completando o arcabouço teórico-metodológico da proposta de 1999. Assim, Fairclough propõe um método para investigar as práticas na modernidade tardia como, por exemplo, as práticas de letramento inclusivo (Batista Jr 2016).

No caso do AEE, há um predomínio de gêneros burocrático-administrativos em detrimento dos gêneros pedagógicos. Por esse exemplo, podemos deduzir que o maior número de gêneros discursivos da prática burocrática se dá em razão do maior poder e prestígio que tal prática detém. Assim, as práticas se situam em relação ao poder da área da qual emana, fazendo com que seus gêneros discursivos também reflitam tal domínio sobre os demais. Podemos desvelar as relações de poder, observando-se a dinâmica dos gêneros discursivos.

1.2 Novos Estudos do Letramento

Os estudos sobre letramento, de um modo geral, ocupam-se da relação entre homem e escrita, os costumes de uso ou suas consequências individuais e coletivas. Contudo, a abordagem sobre a escrita pode ser definida de diferentes formas. Neste trabalho consideramos como Letramento uma prática na qual estão envolvidas questões como ideologia, poder e política, já que nem todos os indivíduos têm acesso aos usos da leitura e da escrita considerados como de prestígio (Street 2014).

Para compreender os mecanismos de poder que distribuem o acesso, a produção e o consumo da escrita, precisamos situar os usos sociais dessa escrita em seu contexto. Segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000) essa distribuição se dá mediante critérios políticos de valorização da escrita, que estabelecem, entre outros, a definição do sucesso escolar ou os atributos requeridos para participação na vida escolar por professores e alunos. Nesse sentido, os usos sociais da leitura e da escrita podem demonstrar em que medida a ideologia dominante contrange a prática social da escolarização formal.

Além dos muros da escola encontramos muitos usos da leitura e da escrita associados às práticas específicas. Cada atividade estabelece uma constelação de gêneros discursivos que disciplinam ou controlam a ação humana, dando logicidade aos procedimentos e contribuindo para a definição de papéis sociais. Ser “letrado”, a partir do olhar prático, pode significar ser capaz de ler ou preencher fichas ou formulários; produzir textos voltados à produção de conhecimento; ou simplesmente, compreender placas de trânsito ou sinalizações em ônibus.

Percebemos que não possuímos um letramento, e sim múltiplos letramentos (Rojo 2009), que se entrecruzam em diferentes domínios da vida social. Tais usos preenchem atividades que requerem dos usuários mais do que o domínio da leitura e da escrita, mas a compreensão da função dos textos na prática, seus pressupostos, sua lógica de escrita e, principalmente, o domínio do que dizer, por que dizer e para quem dizer.

Importa, diante do quadro social e político que envolve a leitura e a escrita, compreender a partir da abordagem dos Novos Estudos do Letramento alguns aspectos relevantes: i) os letramentos são situados em práticas sociais específicas e reais; ii) os letramentos assumem aspectos múltiplos em razão dos fenômenos constantes nas práticas e nos eventos de letramento e, por fim, iii) a participação dos sujeitos em práticas não corresponde a critérios de habilidade ou cognição apenas, mas principalmente, aos conhecimentos sócio culturais adquiridos por meio empírico, quando os sujeitos assumem papéis e atuam socialmente.

Nesse sentido, buscamos compreender as práticas sociais voltadas à inclusão, ouvir os relatos das experiências de professores e professoras, e confrontá-los com os textos que regulam as práticas a fim de percebermos em que medida os profissionais absorveram e atuam no contexto a que foram chamados a trabalhar.

2. Educação Especial e Inclusiva

No Brasil, nos últimos 20 anos, diferentes mudanças no ensino ocorreram, principalmente em relação a estudantes de baixa renda, negros, alunos/as oriundos/a de escola pública para o ingresso ao Ensino Superior e, especificamente, sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares.

Historicamente, as pessoas com deficiência viviam marginalizadas, visto que até a primeira metade do Século XX, os atendimentos, de caráter clínico, eram feitos em ambientes segregados, distantes dos ambientes de ensino. Essa prática aconteceu em função do “predomínio da perspectiva reabilitacional, ou seja, da criação de dispositivos, processos e procedimentos que visavam à superação das dificuldades geradas pelas deficiências em detrimento da aprendizagem escolar” (Soares e Carvalho 2012: 17).

A partir da década de 1990, iniciou-se um movimento denominado “filosofia da integração em educação especial” que defendia a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Para isso, são disponibilizados diferentes tipos de atendimento (alguns ainda presentes na atual prática inclusiva) ao longo da trajetória escolar dessas pessoas. Entre esses atendimentos, destacam-se a Escola Especial, Ensino hospitalar ou domiciliar, Classe especial, Sala de recursos e Ensino itinerante.

Na prática da integração, baseada no princípio de normalização, entendia-se que a escola caberia ‘abrir as portas’ para alunos/as com deficiência, oferecendo situações individualizadas de

aprendizagem, e ao/à aluno/a adaptar-se à estrutura existente. Entretanto, observase que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme apontam algumas pesquisas (Magalhães 2012; Sato e Magalhães e Batista Jr 2012; Batista Jr 2016), devido à falta de preparo docente e recursos. Por outro lado, percebemos uma crescente matrícula de alunas e alunos com deficiência nas escolas regulares inclusivas.

3. Pesquisa Qualitativa e Etnografia

O presente estudo situase no campo das abordagens qualitativas de investigação científica (Yin 2016) que consiste na escolha adequada de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos. Além disso, compreende análises de experiências de pessoas ou grupos, de interações e comunicações, de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas.

Dessa forma, a pesquisa etnográfica configurouse como a metodologia mais adequada para a realização deste estudo, considerando que pretendemos compreender o contexto do AEE e suas especificidades, a natureza das práticas dos profissionais a serem investigados, suas práticas de letramento e, principalmente, suas relações interdisciplinares com os demais atores envolvidos na prática social (outros profissionais, alunos/as e pais).

Assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida mediante os seguintes instrumentos de geração e coleta dos dados: observação participante, entrevistas etnográficas, narrativas, coleta de artefatos (objetos diversos encontrados nos locais pesquisados, inclusive textos) e registros de diários (Angrosino 2009).

Apresentamos aqui os dados da pesquisa gerados e coletados por meio de observação e entrevista com dois professores/as (conforme Quadro 01) de uma escola regular inclusiva de Brasília (DF), selecionados/os a partir dos seguintes critérios: a) atuar no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos); b) trabalhar em escolas públicas; c) atender alunos/as com deficiência; d) aceitação.

QUADRO 1

Descrição dos Participantes

| PARTICIPANTES | DESCRIÇÃO |
|---------------|---|
| Danilo | É formado em Matemática e atua na educação há mais de 25 anos. |
| Amanda | É professora do ensino religioso, tem experiência de mais de 25 anos na educação e atua com alunas/os com deficiência desde 2008. |

Ao articularmos a etnografia (como metodologia de geração e coleta de dados) e a análise de discurso crítica (para a análise de dados) com o objetivo de investigar os discursos e identidades profissionais, pretendemos, então, contribuir para análise de momentos de uma prática social (no caso da pesquisa, o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência), da relação entre eles e entre diferentes práticas (práticas de letramento profissional e a prática de letramento inclusivo).

4. Os discursos e as práticas de letramento dos educadores especializados

Segundo Garcia (2004) a política de inclusão apresenta três discursos recorrentes, sobre os quais os documentos internacionais e as leis brasileiras têm focado – o discurso humanitário, o discurso burocrático e o discurso pedagógico.

O discurso humanitário visa à sensibilização, à mobilização em torno de aspectos humanísticos e éticos que envolvem o direito compreendido como inerente à pessoa humana. O aspecto humanitário é relevante por inviabilizar discursos que evoquem valores menores como os direitos profissionais de professores. O discurso burocrático visa à organização estatal em torno de procedimentos e estruturas. Estabelece dentro da estrutura escolar e governamental os departamentos e os papéis dos responsáveis pela execução da inclusão. O discurso pedagógico¹ estabelece procedimentos, objetivos educacionais e as ferramentas capazes de incluir a proposta no bojo da escola comum. É nesse discurso que se fazem mais frequentes os termos específicos da educação inclusiva, funcionando como um campo a ser investigado.

Na sala de recursos, Amanda e Danilo atendem cerca de 30 alunos/as por semana, e para conseguir que todos/as sejam recebidos/as eles/as fazem trabalhos em grupo. Essa estratégia tem contribuído para que os intervalos entre os atendimentos não sejam muito longos.

Na prática, tanto Danilo como Amanda atuam como incentivadores da permanência dos/as alunos/as especiais na escola e buscam atenuar a dificuldade no acompanhamento do currículo trabalhado na sala comum. Os atendimentos buscam, assim, sincronizar os conteúdos de sala com os trabalhados na SRM.

Sob o aspecto da abordagem pedagógica, a SRM da unidade não cumpre os objetivos traçados na política. Fazem, contudo, uma atividade de escolarização, de transmissão de conteúdos, na modalidade de reforço escolar, atuando, inclusive, com o treino para as provas.

Nossa entrevista com Danilo abordou os letramentos, as práticas familiares, as atividades docentes, a inclusão e o trabalho na SRM. Os trechos analisados a seguir foram extraídos não linearmente. Perguntamos sobre o processo de inclusão, sobre a forma pela qual ele, quando em sala comum, fora apresentado à prática inclusiva:

Danilo: Olha, o processo, eu fiquei sabendo que ele existia através de informação que tem no mural, aí depois que você já está em contato com eles, aí nas reuniões das coordenações pedagógica, aí aparece alguém, né, e diz pra você que aqueles alunos são deficientes, que eles precisam de um tratamento diferenciado.

Em “aparece alguém” dizendo que os alunos “são deficientes”. Com essa frase Danilo nos informa sobre o processo de inclusão vivenciado. Em “aparece alguém” há a desvalorização do agente, sugerindo que não havia nem uma função ou estrutura na escola que se incumbisse da apresentação do público a ser incluído aos/as professores/as, tampouco a formalização da prática.

O verbo “aparece” por sua vez remete ao sentido de vaguidão, fortuidade, próprio do mundo do fantástico. Nesse sentido, a apresentação do/a aluno/a com deficiência pode ser compreendida

1 Ver Magalhães, 2012.

como uma surpresa, uma situação atípica, na qual tanto o agente que enuncia como o próprio aluno/a incluído/a pode ser visto como alheio, estranho ao sistema escolar como um todo.

A nomeação da pessoa incluída em “são deficientes” funciona como o inicializador da prática inclusiva, que justificaria o “tratamento diferenciado”. Ao comentar que “eles precisam” desse tratamento, há uma universalização da deficiência, que agrupa todas as pessoas incluídas dentro de um aspecto de déficit. Esse déficit faz emergir uma série de atitudes, evoca valores e crenças que são confrontados com as crenças propagadas pela escola tradicional, baseadas em resultados e avaliações.

Danilo nos informa de que obtinha informações sobre a inclusão no mural ou nas reuniões. Ao observarmos os gêneros “mural” e “reuniões de coordenações pedagógicas” mencionadas por Danilo, temos que sob o aspecto acional, os gêneros não correspondem à formalização pretendida para a educação especial ou inclusiva. Nesse sentido, o discurso inclusivo da igualdade funciona como um apagador da prática profissional, como se os/as professores/s não precisassem de se preparar para o processo pedagógico, como se fosse algo corriqueiro.

Sem capacitação, Amanda explicita como procedia em seus atendimentos – sem preparo, sem orientação, ia pelo coração, pela intuição, pelo contato com a família. Os termos coração e intuição a que se refere, evocam o discurso tradicional de gênero. Amanda usa, então, de sua experiência familiar, maternal ou feminina.

Compreender os anseios dos/as professores/as envolve a compreensão da vivência na inclusão. A pessoa com deficiência apresenta uma multiplicidade de características que devem ser contempladas pela escola, por meio da oferta do serviço de forma abrangente. Amanda relata sobre essa situação:

Amanda: Né, trabalhar com alunos especiais, porque cada dia é uma surpresa, né, porque ele te desafia, né, então você não tem uma regra, cada aluno é um mundo diferente, mesmo se eu tenho cinco downs, cada um é diferente a dificuldade, o nível de dificuldade, então, isso te desafia a todo instante.

A SRM conta com dois profissionais em Brasília – Amanda, da área de humanas, e Danilo, de exatas. Ambos com licenciatura plena, cuja formação contemplava as séries finais do Ensino Fundamental. Assim, Amanda fala em desafio. Os desafios que ela aborda dizem das especificidades do atendimento, uma vez que as deficiências são múltiplas. No caso da Síndrome de Down e de outras deficiências, há diferentes espectros que resultam em níveis diversos de autonomia e preservação física e cognitiva. Nesse aspecto, Amanda fala em surpresa, no sentido de que não se pode prever quais as deficiências nem as demandas que deverão ser atendidas. Nas suas palavras “cada aluno é um mundo diferente” e sua formação é circunscrita. Em resposta às demandas, Amanda diz:

Amanda: Mesmo eu estar... sem preparo. Sabe? Sem orientações, eu ia mais pelo coração, pela minha intuição, né, e contato com a família, isso era muito importante na época.

E continua em outro trecho:

Né, e a medida do possível eles estão fazendo.

Todos/as os/as professores/as da escola comum não se sentem capacitados/as, nem mesmo os/as profissionais da SRM. Para suprir tal carência, Amanda usa da intuição, ou seja, do empirismo, tentando uma atividade, fazendo um exercício, mas sem atender de fato as demandas da inclusão.

A escolarização para o público especial ou com deficiência, e mesmo para aqueles/as que apresenta algum distúrbio que não chega a ser deficiência, mas dificulta a aprendizagem como o déficit de atenção, precisa de políticas específicas que vão além da matrícula e do atendimento nas SRMs. A prática pedagógica na perspectiva inclusiva para se tornar eficaz, precisaria ser tratada de maneira diferenciada. Danilo assim se expressou:

Danilo: Agora também a sala de recursos, ela precisaria de ter mais recursos didático e pedagógicos que a gente ainda não tem [...]. Então a gente não conseguiu, [...] como aqui não é uma sala específica ela não recebe verbas[...] não vem verbas pra cá. Então o que a gente pode contar aqui é com o dinheiro da escola mesmo pra fazer alguma coisa. [...] Eu acho que precisa, eu acho que precisa ainda de alguma coisa de análise pedagógica.

Danilo comenta a falta de estrutura para se trabalhar na SRM. Inicialmente a sala de recursos deveria ter recursos, mas não possui. Danilo fala da falta de dinheiro porque a SRM não é específica, e sim multifuncional. As salas multifuncionais atendem diferentes deficiências. Sem os recursos, a SRM conta com os/as profissionais, com o computador e alguns jogos. Nada muito específico, nada muito pedagógico, funcionando de forma precária, agravada pela falta de formação dos/as professores/as. Além disso, observando as práticas de letramento do professor Danilo, constatou-se que o docente não possui o letramento acadêmico sobre educação especial e inclusiva é insipiente, visto que não houve, previamente, uma formação/capacitação para atuar na sala de recurso. Em função disso, a sua prática procura fazer com que os/as alunos/as, em atendimentos individuais, se desenvolvam por meio das atividades de reforço ou treinamento para as avaliações

Para garantia das condições ideais, consideramos que para o ensino o/a professor/a deveria conhecer sobre educação especial, possuir formação para a docência na área de educação especial e ter acesso aos recursos pedagógicos necessários. Além disso, o/a professor/a deveria contar com salas reduzidas e uma jornada de trabalho que contemplasse a sua atuação na educação especial, garantindo qualidade ao planejamento. Nas SRMs os/as professores/as deveriam atuar também na escolarização, como força de trabalho especializada. Como a escolarização fica a cargo do/a professor/a comum e o especialista não pode escolarizar, criase uma ansiedade que a Amanda tenta solucionar com o afeto, com a intuição, mas que acarreta danos pela falta de preparo, tanto nos/as alunos/as como nos/as professores/as.

O discurso humanitário corresponde à evocação dos direitos humanos, das vantagens de uma sociedade mais justa, mais integrada e por isso, mais próspera. Contudo, tais discursos de fundo humanitário estão alicerçados na concepção de que a participação das pessoas com deficiência na escola possibilitará autonomia e independência financeira pelo acesso ao trabalho e à renda. Em Brasília, tal discurso está vinculado aos trechos que se seguem:

Danilo: Uns vêm a escola com outros olhos eles querem que o filho seja incluído, que ele tenha uma socialização. E outra parte querem... Essa outra parte quer a socialização e também quer que o aluno aproveite a escola.

Danilo menciona dois tipos de crença: aquela de que a inclusão permite apenas a socialização e aquela em que, além disso, oferece também o ensino. Para compreender melhor o que significa tais posicionamentos, precisamos lançar luz às práticas. No primeiro caso, na socialização, a criança ou

jovem já passou por diferentes instituições inclusivas e não obteve sucesso, passando seus pais, então, a esperar que na socialização haja ganhos do ponto de vista da convivência social, da integração à comunidade. Esse posicionamento está contido nos pressupostos humanitários de tolerância e democracia, em que a socialização pela socialização é um grande serviço da escola, porque transforma o sistema de crenças em relação à deficiência e à pessoa com deficiência. Surge, segundo o discurso, uma sociedade mais justa e igualitária.

O segundo posicionamento, de que a criança além de se socializar também poderá obter avanços em sua aprendizagem reflete a prática de mobilização afetiva, segundo a qual, a escola inclusiva tem condições de escolarizar pela aceitação da multiplicidade de caracteres humanos. Essa visão humanitária consiste, na prática, na promoção da matrícula em sala comum de crianças e jovens especiais, a fim de que o contato com outras crianças consideradas sem deficiência, possa promover o ambiente adequado à troca e também à aquisição do conhecimento. Igualmente, a abrangência do letramento autônomo repercute aqui, nos trazendo a crença de que em um ambiente com exigências e oportunidades semelhantes, o/a aluno/a especial teria condições de avançar. Se considerarmos os níveis de reprovação e as dificuldades de leitura e escrita das crianças matriculadas como não deficientes, teríamos a noção de que a escola, o modelo escolar proposto no Brasil atualmente não só não atende as crianças sem deficiência, como se mostra inadequada também aos considerados com deficiência. Para esses últimos, a crença na inclusão corresponde à adoção de recursos e vantagens apenas em relação aos aspectos formais, como o direito a uma avaliação com maior tempo de execução e/ou a “promoção automática”, embora legisladores e gestores escolares não gostem desse termo.

Amanda assim se expressa:

Tô encantada! Embora insatisfeita, sabe, porque a inclusão... A forma como eles tão querendo implantar, eu num acredito, né, salas super lotadas, professores com várias turmas, né, eu acredito no lado de atividades, tem um professor, só que você seleciona inclusive o perfil desse professor pra trabalhar com o aluno.

Amanda tem a noção de que o modo como a inclusão tem sido efetivada não tem dado muitos resultados. Seu encantamento diz respeito ao convívio, ao contato com os/as alunos/as com deficiência. Esse deslumbramento é real. Amanda em sua avaliação demonstra plena adesão ao que fala: “Tô encantada!”. Ela gosta de estar em contato com os/as alunos/as e considera isso positivo, repercutindo em sua identidade. Quanto ao processo inclusivo, sua fala sofre uma modificação sensível. “eu num acredito”, e nesse aspecto há o choque entre o discurso e a prática, entre o preconizado, os benefícios da convivência e a falta de efetividade escolar. Sobre isso, ela atribui à falta de estrutura: “salas lotadas, professores com várias turmas”.

Embora a estrutura esteja precária, Amanda ainda vislumbra possibilidades de inclusão caso o/a professor/a seja adequado/a – “um professor, só que você seleciona inclusive o perfil desse professor pra trabalhar com o aluno”. Nesse ponto Amanda repete o discurso veiculado na inclusão de que a necessidade de incluir passa, principalmente, pela necessidade de o/a professor/a aceitar a inclusão. Selecionar o perfil seria algo semelhante a admitir somente aqueles/as profissionais que como ela, Amanda, sintam-se felizes por educar pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo em que critica a estrutura, alega como condição a posição docente, a adesão profissional, como mecanismo

suficiente para efetivar a inclusão. Fortemente alicerçado no discurso humanitário da aceitação, da convivência e da promoção da aprendizagem pela promoção da diversidade em sala de aula, Amanda elege a condição docente para “salvar” ou garantir a inclusão. Ao entrever a atividade e a escolha do/a profissional Amanda tira o foco da crítica ao sistema para depositá-la somente em seus pares – os/as professores/as.

Para tentar superar tais limitações em relação à equipe, Amanda comenta o processo de sensibilização:

Amanda: Eu tentei conquistar os professores, é de uma forma carinhosa, porque eu acho que isso ajuda muito. Porque o professor às vezes ele fica muito assustado ele acha que a adaptação curricular é uma coisa muito difícil. [...] Eu facilito às vezes, tento preencher o máximo dessa ficha, né, de... das adaptações curriculares [...] pra eles não perder... Porque ele não tem também muito tempo, NE, e eu atender esse professores individualmente, também é muito complicado, que às vezes o horário que ele pode, eu to com aluno, sabe? Mas eu considero boa a interação.

Amanda fala do carinho no processo de envolvimento dos/as professores/as para a inclusão. Em Brasília, há uma prática de preenchimento de formulários individuais. Cada aluno/a terá uma série de fichas que os/as professores/as terão que preencher mensalmente. São muitas e com um nível de detalhamento que excede em muito o conhecimento disponível sobre o/a aluno/a, tanto quanto os conhecimentos dos/as professores/as sobre as deficiência. Para superar as resistências iniciais Amanda usa do carinho, da sensibilização, informando sobre as vantagens da inclusão e sobre os direitos da pessoa incluída.

O conhecimento sobre a inclusão é pequeno, e para agir no mundo por meio de textos, as pessoas precisam dominar a prática. Assim, Amanda tenta preencher as fichas, demonstrando que não é tão difícil. E assume que não pode fazer isso sempre, tampouco tirar dúvidas individualmente. O discurso humanitário evocado no carinho de Amanda pelos/as professores/as funciona como uma espécie de liga entre as práticas docentes e as práticas burocráticas. Atender, fazer a adaptação curricular, é simples, tanto quanto atender à burocracia dos registros. Dessa forma, a prática burocrática dos registros que excedem aos conhecimentos sobre deficiência ganha o mesmo nível de importância, o mesmo status da prática docente da adequação curricular e do atendimento.

O discurso humanitário mantém ligação com os discursos de gênero. Nesse sentido, profissão vira sinônimo de amor e sacrifício. A mãe pode realizar esse sacrifício e no processo inclusivo ele é estendido aos/as profissionais da educação. Interrogada sobre o que seria necessário para um profissional atuar na área, Amanda expõe sobre a pedagogia do amor:

Amanda: Amor. Acho que seria fundamental, sabe? Que ele toque é... Receba esse aluno com muito respeito, com muito amor, com muito carinho já é uma grande coisa. Aquele olhar de amor para os alunos sabe isso fundamental, né. Aquela proximidade física, dentro de sala, aquele contato físico mesmo, de você às vezes, muitas vezes, sentar ao lado do aluno, mas muitas vezes eu percebo que o professor não tem esse tempo. Ou às vezes não quer também, alguns, né. E... Isso é fundamental. Tá? Acho isso é tudo. A vontade de fazer alguma coisa e isso aí pra mim já é um grande passo. Né?

A repetição do termo “fundamental” funciona como uma tentativa de reforçar a importância do dito. Junto ao termo fundamental, Amanda elege como escolhas lexicais palavras que evocam essa noção de importância: amor, respeito, carinho, olhar, proximidade e contato. As primeiras escolhas – amor, respeito e carinho são sentimentos, que fazem parte da formação identitária dos/as professores/as, porque são sentimentos ligados ao conjunto de crenças, de valores que os/as mesmos/as devem ter para com todos/as os/as alunos/as. As três últimas: olhar, proximidade e contato seriam atitudes resultantes desses valores, desses sentimentos. Ao final, Amanda resume esse processo de identificação e empatia dos/as professores/as pelos/as alunos com deficiência: “a vontade de fazer alguma coisa e isso aí pra mim já é um grande passo”. Esse resumo pode ser interpretado como a própria atitude de Amanda. Ela tem na sala de recursos essa proximidade, motivada por uma simpatia em relação aos/as alunos/as. Sem recursos e sem conhecimentos, ela busca fazer alguma coisa, e isso já é um grande passo.

Esse conjunto de crenças e valores do universo feminino contrapõe-se à prática escolar. Do ponto de vista da busca de formação para a competitividade profissional, buscada pela maioria dos/as alunos/as, ter acesso a uma boa formação é fundamental. Adquirir conhecimentos é o objetivo da escolarização, com vistas ao futuro mercado de trabalho. Amor, carinho, respeito, proximidade e a limitação do fazer docente em vontade de fazer algo são posicionamentos que caracterizam a educação infantil, local onde a predominância feminina é massiva.

A migração do cuidado, do afeto da educação infantil para a educação especial é compreensível, em razão da necessidade humana, das dificuldades que algumas crianças e jovens com deficiência apresentam em relação às atividades da vida diária, e que os/as profissionais da educação especial estão acostumados/as, contudo, a prevalência dessa característica no ensino inclusivo só tem razão de ser se alicerçada numa prática docente deficitária, em que a simples tolerância sem critérios profissionais seja a tônica de tal prática. O fato de uma criança especial estar na escola e não se apropriar do conhecimento corresponde ao fracasso da escolarização por parte de educadores e de educandos/as.

Planejar o atendimento, prevendo a redução do currículo, a aprovação automática, a terminalidade obrigatória e a atuação de professores/as não capacitados/as e tudo isso alicerçado num discurso humanitário é uma forma de operacionalizar o discurso da opressão de gênero, ligando o fazer docente ao fracasso ou limitando às práticas maternas. Somente as mães ou pais podem ter a visão de que o amor, o respeito e a aproximação são fundamentais para a convivência, porque tais discursos se vinculam ao ambiente doméstico. Aos/as demais ambientes, são exigidos efetividade, capacidade e resolutividade em suas ações. A escolarização teria que funcionar como agência de fomento à habilidade crítica e cognitiva, proporcionando aos/as alunos/as a aptidão ao trabalho, e nesse aspecto, a igualdade nas oportunidades no interior da prática inclusiva não tem sido o principal mecanismo operacional.

O discurso burocrático corresponderia ao conjunto de ações governamentais que visariam, entre outros, a construção do sistema administrativo para a execução do projeto inclusivo. Esse sistema compreende o aparato legal, a estrutura, o financiamento e a modalidade de atendimento. Sobre o sistema de apoio e diagnóstico da deficiência Danilo informa:

Tem nosso velho sistema de saúde, que você vai esse ano pra ser atendido o ano que vem. Que dizer, eles têm muita dificuldade em conseguir isso, aí vão enrolando, enrolando, enrolando

e não trazem. Mas quando tem esse laudo psicopedagógico. Ali tem algumas indicações de como tratar esse aluno. Nesse laudo psicopedagógico, e aqui o que precisa na AEE? Precisam ter diagnóstico e que... Também esse laudo psicopedagógico.

Ao falar da rede de apoio ao/a aluno/a com deficiência, Danilo faz uma avaliação também do sistema de saúde. O uso do adjetivo “velho” para qualificar sistema de saúde evoca um problema vivido que não se resolveu ao longo das últimas décadas e a ironia demonstrada em “você vai esse ano para ser atendido no ano que vem” reflete a dificuldade geral de quem busca esse serviço. O sistema de saúde a que menciona Danilo é o mesmo que deveria avaliar e fornecer o diagnóstico da deficiência para o ensino e para a atenção nos demais programas assistenciais.

A prática do atendimento integral (educacional, de saúde e assistencial) é combatida com um discurso de que o pedagógico deve se emancipar do atendimento de saúde e da beneficência. O sistema educacional sendo desmembrado do atendimento de saúde, como preconiza a atual política, deixa de atender o/a aluno/a especial e o/a coloca à mercê do sistema público. A tendência atual das políticas de saúde, inclusive aquelas voltadas para o processo inclusivo é propor planos de atenção focados em públicos específicos (saúde do homem, da pessoa negra, dos idosos, dos deficientes, dos povos indígenas, etc...) e nessa dicotomia não cruza os tipos, como se cada categoria fosse única. Um jovem, portanto, não pode ser negro, uma senhora idosa não deve ser indígena, e assim por diante.

A adoção do atendimento de saúde desvinculado da educação teria por finalidade diminuir os gastos da educação no atendimento às pessoas com deficiência. Outro argumento utilizado para a redução dos serviços seria a concepção educacional focado nas limitações, conhecida como abordagem terapêutica e adoção do posicionamento das potencialidades, no modelo inclusivo. Esse argumento seria o mais utilizado para a transposição do público com deficiência das escolas especiais para as escolas comuns, negando a necessidade, portanto, de atendimentos de reabilitação para a efetivação da escolarização. Sob esse ponto de vista, a estratégia burocrática resolveu o problema delegando aos/as professores/as comuns o atendimento educacional e suprimindo os atendimentos de saúde, inclusive, a necessidade de diagnóstico mencionada por Danilo, para a consecução da educação. Danilo ainda menciona a necessidade de dar tratamento específico, mediante a apresentação do diagnóstico e do laudo psicopedagógico, com as indicações do que esse/a aluno/a precisa para ser devidamente escolarizado, mas pela falta de cobrança ou regimento e pela dificuldade de conseguilos no sistema de saúde, esses documentos não chegam à SRM.

A supressão do diagnóstico como requisito pode ser compreendida se levarmos em consideração de que os/as professores/as são comuns, logo, não poderiam ou não aproveitariam adequadamente o diagnóstico. Para um/a professor/a leigo, basta saber que há deficiência, para o tratamento “diferenciado” padrão (diminuição do currículo e flexibilização na avaliação) ser aplicado a todos/as.

Amanda faz, igualmente, uma avaliação do aspecto burocrático e seus efeitos no processo inclusivo:

Amanda: Tem leis. Várias leis, né, Leis e... como é que fala? Aí gente, eu tô cansada! Leis, pareceres, né, que defendem a inclusão. Está na constituição, está na lei de diretrizes e bases, né, e aí a gente conscientiza a família disso. Tá? Fazer cumprir as leis né, as leis fundamentadas na questão da educação, tanto lá na constituição a que temos direito, fazer cumprir isso, pra fazer valer sabe? As regras, né, de verdade, não só no papel, não só fingir que o professor da aula

pro aluno na frente e o aluno fingir que aprender, porque hoje é mais ou menos isso, né, não é mostrado lá pra fora que o Brasil tem menos alunos repetentes do que o ano x, né, só essa questão, mas a qualidade, e nós estamos muito longe de alcançar essa qualidade por falta de realmente recursos humanos e recursos físicos né, em termos de estrutura de escola e materiais, e tecnológicos principalmente, porque hoje o aluno quer algo interessante.

“As regras não só no papel”: a fala da professora evoca o discurso burocrático. Papéis, leis, pareceres, diretrizes, constituição, direitos, fazer cumprir, fazer valer são termos ligados ao discurso burocrático que garante por meio de papéis a participação da criança e do jovem com deficiência no processo escolar. Contudo, na prática, segundo a professora, a inclusão precisa “não só fingir que o professor da aula pro aluno na frente e o aluno fingir que aprender, porque hoje é mais ou menos isso”. Fingir que dá aula e fingir que aprende, um teatro que a inclusão propõe e que não é diferente do vivido nas salas comuns. A novidade é o público. Se antes a educação “fingia” em relação aos/as alunos/as sem deficiência, agora a escola também aplica o mesmo procedimento aos/as alunos/as com deficiência. O agravo está justamente no público, que por ter algumas limitações, precisa de melhor estrutura, recursos e professores/as.

Considerações finais

As mudanças mais intensas no conceito de ensino e de prática pedagógica voltados aos alunos/as com deficiência iniciaram a partir de documentos internacionais (na década de 1990), e decorrente promulgação da Lei de Diretrizes e Base (em 1996), bem como com os decretos de 2008 e 2011, dentre outras diretrizes no âmbito nacional e estadual.

Os reflexos da adoção da política inclusiva inscrita nos textos legais citados, foram verificados no decorrer da análise, por meio dos textos de entrevistas, notas de campo, documentos oficiais e nos textos (artefatos) da prática pedagógica em que ocorrem a materialização dos discursos. Nos discursos encontramos as representações, as ideologias e as identidades, bem como os múltiplos letramentos. No material analisado, distinguimos três discursos principais que norteiam três formas de ver/atuar na inclusão: discurso burocrático; discurso humanitário e discurso pedagógico.

Os resultados apontam para a dificuldade que os/as professores/as apresentam ante as mudanças mencionadas. Em razão da falta de aperfeiçoamento em educação especial ou da proposta inclusiva, a pesquisa demonstra que muitos/as profissionais se apoiam em conhecimentos do mundo pessoal, da esfera doméstica, ou de outras práticas educacionais, dentre elas as oriundas da educação infantil na tentativa de suprir lacunas metodológicas requeridas ao processo de inclusão.

No discurso dos/as professores/as encontramos os reflexos discursos públicos emanados na mídia de valorização do ser humano, demonstrado nos trechos das entrevistas que focam a necessidade de se não reforçar limitações, incentivando o desenvolvimento de potencialidades, com descrições de tentativas reais de adequação que nem sempre resultam em aprendizagem efetiva.

Observamos, também, que a SRM da escola pesquisada promove a socialização e escolarização dos/as alunos/as incluídos/as, visto que são procurados pelos/as professores/as das salas regulares para auxiliarem na resolução de exercícios e avaliações. No entanto, falta aos docentes pesquisados

o conhecimento em educação especial, bem como recursos/conhecimentos para a oferta do letramento pedagógico inclusivo de modo a promover uma prática efetiva de inclusão.

Compreendemos, igualmente, que o AEE nas escolas investigadas carece de um projeto pedagógico mais consistente, aproximando as práticas das necessidades educacionais dos/as alunos/as. Embora tenhamos encontrado práticas inclusivas eficientes, tais núcleos estão organizados em razão da habilidade de um/uma profissional, não correspondendo às programações específicas para as salas de recursos AEE.

Os discursos e as práticas encontrados apontam para a estruturação do AEE sob as bases administrativas ou burocráticas, sendo pouco trabalhadas as questões pedagógicas, os múltiplos letramentos, demonstrando a predominância hierárquica de práticas de controle, no preenchimento de formulários, pareceres e relatórios. Isso demonstra a fragilidade da proposta de inclusão brasileira, fortemente alicerçada em conhecimentos empíricos dos/as professores/as.

Referências

- ANGROSINO, M. 2009. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed.
- BARTON, D; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (eds.). 2000. *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, New York: Routledge.
- BATISTA JR, J. R. L. 2016. *Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas*. Recife: Pipa Comunicação.
- CHOUILIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- GARCIA, R. M. C. 2004. *Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil*. Em 27a Reunião Anual da ANPED, Caxambu.
- LOPES, M. C e FABRIS, E. H. 2013. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MAGALHÃES, I. 2012. Letramentos e identidades no Ensino Especial. Em Magalhães, I. (Ed.). *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*, pp. 159-194. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ROJO, R. H. R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SATO, D. T. B. S. e MAGALHAES, I. e BATISTA JR, J. R. L. 2012. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. vol.12, n.4: 699-724.

SOARES, M. A. L. E CARVALHO, M. F. 2012. *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez.

STREET, B. V. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial.

YIN, R. K. 2016. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq). Organizou o livro *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas* (com Denise Tamaê e Iran Melo, Parábola Editorial, 2018). Dedicase a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica.

Email: ribasninja16@gmail.com

DENISE TAMAÊ BORGES SATO. Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Como Gestora Pública do Estado de Goiás, é autora do *Manual de Redação do Governo de Goiás* (juntamente com a comissão de elaboração), atuando em elaboração de políticas públicas e projetos de alto desempenho. É consultora *ad hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. Como pesquisadora, tem experiência na área de Linguística (Análise de Discurso Crítica e Letramento), Neuropsicologia, Neuropsicopedagogia, Reabilitação e Psicoterapias com ênfase em inclusão

Email: denisetamae@gmail.com