

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ O discurso sobre a inclusão de alunos cegos, com baixa visão e cadeirantes em escolas de línguas estrangeiras

 *Juliana Araújo Ribeiro**
*Débora Sousa Martins***

Resumo: Pessoas de quaisquer faixa etária, classe social e condições físicas ou mentais têm buscado aprender uma língua estrangeira e muitas escolas buscam agregar aos seus conceitos e práticas as mais variadas formas de inserir com qualidade essas pessoas em suas diversidades. Tratando-se da inclusão de alunos cegos, com baixa visão e cadeirantes, será que o discurso existente sobre a acessibilidade está em consonância com a realidade das escolas? O discurso de muitos gestores e professores aponta para uma promoção do acesso aos alunos, o que não é sinônimo de acessibilidade. Este trabalho tem como objetivo analisar os discursos de professores, gestores e alunos envolvidos em um contexto de inclusão de alunos cegos, baixa visão e cadeirantes em escolas de línguas estrangeiras. Espera-se, com as questões levantadas, que todos possam refletir sobre a temática abordada, fazendo-se, na medida do possível, as mudanças necessárias para que as escolas estejam inseridas em uma sociedade que segrega menos e que, de fato, trabalha com o conceito de inclusão. Este estudo foi realizado em Centros Interescolares de Línguas do DF, por meio de entrevistas e observações com notas de campo.

Palavras-chave: Discurso. Acessibilidade. Inclusão. Aluno com baixa visão. Aluno cego. Aluno cadeirante.

* *Juliana Araújo Ribeiro é graduada em Letras Português/ Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília (2004), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) em 2015, especialista em Letramento e Práticas Interdisciplinares pela Universidade de Brasília (UnB) em 2015, e doutoranda em Linguística na Universidade de Brasília (UnB). Contato: julianaaraujoribeiro@hotmail.com.*

** *Débora Sousa Martins é graduada em Letras (Port./Ingl.) pela Universidade Estadual de Goiás, (UEG), em 2007, especialista em Língua Inglesa, pela Faculdade do Noroeste de Minas - FIMON em 2009, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas, pela Universidade Federal de Goiás, (UFG) em 2010, mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Goiás, (UFG) em 2014, e doutoranda em Linguística pela UnB. É professora do Instituto Federal Goiano - Campus Posse. Contato: debora.martins@ifgoiano.edu.br.*

Introdução

A inclusão de alunos com deficiências em aulas de língua estrangeira (doravante LE) pode promover a interpelação de discursos diversos que promovem olhares de rechaço ou de elo entre estudantes e professor. A percepção do professor para esses discursos poderá ser primordial para que alunos, deficientes ou não, aprendam uma nova língua em contextos de ensino para além da sala de aula.

Este trabalho tem como objetivo analisar os discursos de gestores, professores da sala de recursos e de alunos cegos, baixa visão e/ou cadeirantes sobre o processo de inclusão de alunos cegos, com baixa visão e/ou cadeirantes em Centros Interescolares de Línguas do DF (doravante CILs) tendo em vista o processo de acesso e acessibilidade nessas escolas. A análise dos dados gerados se dará a partir das teorias da Análise de Discurso Crítica (ADC) embasada por Fairclough (2001) em sua perspectiva de mudança social. As teorias sobre deficiências, inclusão e acessibilidade estarão respaldadas por Crochík (2012) e Costa (2012) embasará as teorias sobre identidades.

1. A deficiência e suas implicações no contexto escolar

A inclusão de alunos com deficiências no contexto escolar se faz necessária por questões que vão além do cumprimento de leis e da adaptação ao politicamente correto. Incluir significa fortalecer e democracia. Pensar em inclusão de alunos deficientes implica agir dentro de todo o ambiente escolar, (re) pensando as práticas pedagógicas dentro de princípios democráticos, “fortalecendo as minorias encontradas no contexto escolar, historicamente excluídas da educação, que nesses estudos têm a escola pública como *locus*” (COSTA, 2012, p. 92).

Freire (1994), em um contexto amplo de educação já acusava o ensino excludente e autoritário, fazendo, a todo tempo, convites aos professores a tentarem ter uma visão desse cenário sob uma perspectiva crítica para que ações pudessem ser tomadas em prol do aluno. Os professores e os alunos se encontram na urgência de se posicionarem criticamente para saírem dessa esfera de ensino opressor, no bojo de segregações.

A inclusão hoje acontece de forma distinta de antigamente, pois havia salas separadas para aqueles considerados “excepcionais”, tratava-se de uma política de educação especial onde havia dois sistemas, o regular e o especial (MARTINS, 2012, p. 26). Dessa forma, pensava-se estar fazendo o melhor pelos alunos, apartando-os dos demais. Com o passar dos anos, a partir da década de 1990, esse olhar começa a ser mudado, já que ensinar alunos com alguma deficiência em sala diferente que os demais é segregar, é excluir. Começa-se a serem feitas as devidas adaptações, até os dias de hoje, passando-se a ensinar esses estudantes na mesma sala que os demais alunos, independente de suas necessidades especiais (MARTINS, 2012, p. 28).

Nessa relação entre alunos percebe-se ganho de ambos os lados, pois os alunos com deficiência começam a se sentirem mais capazes, fortalecendo suas convicções de que há espaço para todos de forma menos discriminatória, e os alunos sem deficiências começam a respeitar mais o outro, convivendo de maneira natural com as diferenças (ZOIA, 2006, p. 23).

Na verdade, a segregação, além de oprimir, tem implicações

pedagógicas, como ressalta Crochík (2012, p. 41): “Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência”.

Outra questão relevante sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar é a recepção desses alunos por parte do professor, esse que muitas vezes não obteve o mínimo de preparação para lidar com uma nova situação dentro de sala de aula. Diversas vezes o professor por conta própria busca conhecimentos para lidar com a situação. Mas, conforme aponta Nóvoa (1995, p. 25), não são cursos que irão preparar o professor para qualquer realidade adversa dentro de sala de aula, esse aprendizado ocorrerá “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]”. A experiência, o processo de reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico e as subsequentes mudanças é que promoverão aprendizados e ações pedagógicas voltadas para a verdadeira inclusão, distanciando-se, naturalmente de práticas que segregam, que continuam a deixar o aluno à margem da coletividade, do aprendizado.

Jesus e Effgen (2012) concordam que há a necessidade de preparar esse professor para uma realidade dentro da perspectiva de inclusão, mas que

(...) essa formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 21).

A escola inclusiva não é constituída apenas por alunos e professores, mas pela equipe gestora, sala de recursos (quando a têm) e família. Os alunos serão devidamente incluídos quando o conjunto tenha harmonia e trabalhe em prol do favorecimento do aluno deficiente, que deve se sentir confortável no ambiente de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que há muito que fazer. Os direitos dos alunos deficientes, quanto ao direito de inclusão, já é previsto por lei, como se pode ver na Constituição de 1988 ou no manual de acessibilidade espacial para a escola (BRASIL, 2009). Ações são necessárias e as transformações quanto a isso devem romper com as discriminações e preconceitos, fazendo com que esses alunos “sintam-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009, p. 21).

2. Acesso e acessibilidade

Quando se fala de acesso e acessibilidade, deve-se compreender o conceito complementar dos mesmos. Pois, acesso significa entrada, ingresso; e acessibilidade, segundo o dicionário on-line de língua portuguesa Michaelis, é a facilidade de acesso; qualidade do que é acessível. Dessa forma, o que se escuta muitas vezes é que as escolas permitem o acesso e divulgam isso como se fosse o suficiente para que a mesma seja considerada como inclusiva.

Acessibilidade implica uma série de fatores que envolvem desde a estrutura arquitetônica até as práticas e materiais

pedagógicos usados em sala (COSTA, 2012). Nessa perspectiva, o que se espera de uma escola que se coloca no patamar de inclusiva é que se pense em um ensino para alunos com deficiências com menos barreiras para que eles se sintam confortáveis no espaço de aprendizagem. Como ressalta Costa (2012)

a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso, há necessidade de se pensar a inclusão para essa se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que em nossos estudos têm a escola pública como locus. (COSTA, 2012, p. 92)

Para colaborar com o trabalho de inclusão no contexto escolar, é previsto em lei que alunos do ensino regular disponham de um atendimento especializado no contra turno, quando se fizer necessário, nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009). Os professores dessas salas devem ser especializados e devem trabalhar em conjunto com os professores regentes, disponibilizando material pedagógico adequado aos alunos, por exemplo, adaptando em braille para os cegos ou ampliando a fonte para alunos de baixa visão.

Infelizmente, nem sempre as salas de recursos são palco de alicerce para as relações de confiança, e para que se veja a inclusão de alunos com deficiências. Às vezes, não de forma a se generalizar, esse espaço também é um lugar de segregação educacional, em que os alunos com deficiência são direcionados a essas salas no mesmo horário de aula, o que não é a verdadeira proposta, além de outras questões, como a falta de preparação do professor dessa sala em algumas escolas¹.

Conceitua-se barreira como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (BRASIL, 2004). Como barreiras físicas pode-se exemplificar, de acordo com o manual de Acessibilidade da ABNT (2004): escadas sem corrimão; ausência de banheiros adaptados; pouca iluminação; ausência de rampas de acesso para cadeirantes; portas e corredores estreitos; pouca iluminação; desníveis nas portas que sejam maiores que 5 cm, balcão da secretaria com duas alturas, entre outros. Esse é um fator de inclusão que trás conforto ao aluno, que se sentirá em um ambiente mais propício, inclusive para o contexto de ensino e aprendizagem, já que uma escola que adapta seu espaço físico e pedagógico para receber alunos com deficiências pensa na continuidade desse aluno e em sua progressão no processo de aprendizagem.

Para eliminar tais barreiras, uma série de ações devem ser tomadas como: elaboração de projetos; execução de obras e fiscalização; projeção de escolas acessíveis e adaptação das escolas já existentes, pensando-se sempre na diversidade de limitações específicas de cada aluno (BRASIL, 2009, p. 22)

Mas, a acessibilidade desse aluno inclui também os percursos até a escola. Dessa forma, os espaços públicos também devem ser adaptados para que o aluno consiga chegar à escola com menos dificuldades, pensando-se em semáforos e faixa de segurança para pedestres; calçadas rebaixadas junto à faixa de pedestre; paradas de ônibus; estacionamentos nas ruas; piso

tátil direcional indicando o percurso desde a parada de ônibus até o portão da escola (BRASIL, 2009, p. 33).

Pensar em acessibilidade remonta uma série de ações dentro e fora da escola, considerando fatores arquitetônicos e que (re) pensem ações pedagógicas também para que o que de fato aconteça seja o acesso ilimitado à entrada do aluno deficiente, mas sem preocupar-se com o real acolhimento desse aluno no ambiente escolar. Aliás, como foi mencionado, a inclusão também necessita de ações governamentais, proporcionando o percurso até a escola de fácil locomoção para os alunos, independentemente de suas deficiências.

3. Identidades

A escola, bem como a sala de recursos, são campos de construções de identidades e de representações sociais, sendo lugares de lutas e conflitos, de descobertas e aceitação (ou não).

A identidade do sujeito pós-moderno não é unificada, ela é fluida e está em constante movimento, em construção. Também pode-se enxergar essa construção de identidades através do olhar do outro e a partir daquilo que se enxerga no outro, ou seja, a identidade também é construída através da diferença. No caso de uma sala de aula em que alunos com ou sem deficiências estudam juntos, encontra-se um campo propício de identificação dessas construções a partir do olhar do outro e da diferença. Isso pode ser visto como uma prática de segregação quando não há estrutura nesse espaço e nem preparação dos professores, como já mencionado anteriormente. Nessa sala, obviamente inúmeras identidades são (re)construídas, sendo esse um espaço também de lutas e autoconhecimentos a partir da realidade de cada aluno.

Assim sendo, pensando nesse contexto de enfrentamentos, recorre-se a Magalhães (2012, p. 201), ao dizer que “é a estrutura social mais ampla que oferece, aos indivíduos, os padrões de identidade que, em claro exercício de poder, são socialmente valorados (positivo ou negativamente)”, o que, de um modo ou de outro, age na constituição de identidade desses alunos com deficiência.

Portanto, a identidade do sujeito pós-moderno perpassa por várias dimensões como as práticas sócio-históricas, nas quais ele se insere, as características de gênero, as escolhas individuais atreladas às possibilidades de incorporação de identidades construídas outrora, originárias de preconceitos e imposições sociais. Isso significa dizer que as interações, os interesses e as relações de poder que convivem na sociedade influenciam no modo de o sujeito se constituir e significar o mundo.

4. A análise de discurso crítica (ADC) - Fairclough

A análise de discurso crítica (ADC) é a linha seguida por Fairclough, linguista que se preocupa em analisar o discurso além do que os enunciados podem trazer em interpretações e sentidos, abrangendo um escopo bem maior que envolve estruturas sociais. Esse autor diz 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 ou convenções, como também relações, identidades e

instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significado do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

O autor trata o discurso como uma proposta de prática social, em que os indivíduos, a partir do convívio social, podem contribuir para que desigualdades sejam revistas, operando em uma esfera que enxerga o discurso como pilar principal para a mudança social, pois a partir de uma análise que requer a compreensão de amplos significados no mundo, algo poderá ser feito para que verdadeiras mudanças sociais ocorram.

Em sala de aula, o contato entre os alunos e os discursos emanados pode demonstrar a concepção abarcada por Fairclough (2001) de que o discurso nunca é neutro e sempre se associa a relações de poder. Mas, o modelo analítico desse último autor propõe que o discurso seja analisado justamente para transformar essas relações de poder. Sua concepção acerca do discurso, sob suas análises, complementa-se enfatizando o discurso como prática ideológica que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Sob essa ótica, o ambiente escolar deve ser visto não apenas como um campo de discursos que se manifestam e são analisados reconhecendo-se relações (desiguais) de poder, mas, dadas as constatações feitas, também precisa ser visto a partir dessas relações de modo a influenciar ações para que as devidas transformações sejam vigoradas, tornando o âmbito escolar um “foco de contestação e luta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 96).

A partir dos conceitos e análises sobre o discurso feitas por Fairclough (2001) é que se darão as análises da presente pesquisa, tendo como base o modelo tridimensional apresentado na figura 1.

Fairclough (2001), explica que o texto se encaixa na análise da “descrição”, já a prática discursiva e a social, na “interpretação”. No quadro 1, ilustra-se como isso poderia ser representado dentro dos aspectos que o compõem².

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso.



Fonte: Fairclough (2001).

A seguir será apresentado o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada para geração e posterior análise dos dados.

5. Metodologia e análise dos dados

A presente pesquisa contou com a participação de quatro CILs do DF, que serão denominados aqui neste trabalho como CILs A, B, C e D. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: entrevistas; questionários e observações com notas de campo. As entrevistas foram feitas a um diretor e a três professoras da sala de recursos (todos tratados na pesquisa como professor/professora), as mesmas foram gravadas em áudio, havendo posteriormente a transcrição. Os questionários semiestruturados foram destinados aos alunos cegos, com baixa visão ou cadeirantes das instituições que participaram da pesquisa³. As observações com notas de campo foram feitas no mesmo dia das entrevistas, fortalecendo os discursos manifestados ou contrapondo-se a eles. Os participantes da pesquisa receberam pseudônimos e as escolas também tiveram seus nomes preservados. A geração de dados aconteceu no primeiro semestre de 2017.

Ressalta-se que essa é uma pesquisa de campo qualitativa, descritiva com levantamento de dados a partir das ferramentas de pesquisa e tem como base o modelo analítico tridimensional do discurso, em torno das teorias da ADC.

Dos quatro professores participantes da pesquisa, apenas um descreveu a inclusão no contexto escolar restrita ao acesso, não incorporando a sua compreensão que ela de fato ocorre quando se oferece a condição para o aluno estudar, em relação ao espaço físico, material pedagógico e estratégias de ensino, conforme visto no excerto a seguir:

Inclusão é... nós darmos possibilidade de todos os alunos, é... independente de suas condições físicas, é... ou mentais né, de terem acesso à educação. (Excerto 1 - Professor Lucas)

Nesse CIL, as políticas que envolvem os professores em projetos pedagógicos voltados para a inclusão ainda são realizados em pequenas proporções e, pelo discurso do professor entrevistado, percebe-se a necessidade de tais ferramentas fortalecedoras, pois é imprescindível que o professor seja orientado em sua realidade plural em sala, que envolve ensinar pessoas com diferentes necessidades e adaptações nas estratégias de ensino. Mesmo sabendo que essa formação é fundamental, ela não pode tudo, conforme Jesus e Effgen (2012).

A professora responsável pela sala de recursos do CIL D citou que inclusão escolar é “dar autonomia em sala de aula”. Essa fala coaduna com a ideia de fortalecimento desses alunos em sala, por isso a escola não viu a necessidade de um educador social, o que converge com pesquisas realizadas por Crochik (2012), reiterando que esse profissional que acompanha

Quadro 1.

Discurso como texto	Prática discursiva	Prática social
-vocabulário -gramática -coesão -estrutura textual	-produção -distribuição -consumo textual -coerência -intertextualidade	-ideologia -hegemonia -transgressão -cruzamento de fronteiras -mudança social

Fonte: Fairclough (2001).

o aluno em sala segrega mais que inclui, o que diverge de um discurso voltado para a autonomia em sala de aula.

Todos os CILs se consideram escolas inclusivas. Os CILs B, C e D relataram as dificuldades de acessibilidades que existem no trajeto até a escola. O CIL B, que tem uma sede nova, mencionou que pediram sinal sonoro no semáforo e reformas na fachada, o que já foi atendido. O CIL D também relatou já ter pedido várias vezes que a administração concertasse calçadas estragadas pelas raízes de árvores, e que já requisitaram isso várias vezes, mas o problema volta a acontecer e que causa transtorno para os DV (deficientes visuais) e DF (deficientes físicos).

Segundo os professores, a acessibilidade está sendo pensada desde as dimensões externas à escola. Essas instituições se preocupam com o aluno antes mesmo de sua entrada no ambiente escolar. Esse é um aspecto satisfatório que certamente faz diferença no processo de constituição da identidade desses alunos com deficiência, haja vista que a identidade se constitui a partir do ponto de vista do outro.

Soma-se a isso, a afirmação de Fairclough (2001) ao tratar de mudanças discursivas em relação à mudança social e à cultural. Assim, diz que a sociedade, ao se adaptar às convenções existentes de novas maneiras, ou quando é criativa e inovadora, contribui para a mudança discursiva, trazendo com isso, uma ordem significativa nas práticas sociais.

O CIL D é uma escola projetada e possui todas as reformas de acessibilidade como rampas, corrimão nas escadas, portas mais largas, piso tátil e banheiros adaptados. Além disso, a professora da sala de recursos procura estudar, especializar-se, a mesma fez mestrado trazendo justamente o contexto da sala de recursos.

O CIL B é polo de DV, conforme já foi mencionado. Eles possuem máquina que imprime em braile, comprada com recursos do PDAF⁴. O CIL D não tem alunos cegos agora, mas já tiveram, e os itinerantes levavam o material em braile para os alunos, o que nunca aconteceu no CIL A, onde os alunos cegos nunca tiveram seu material impresso em braile, pois a escola que é polo de DV, responsável por imprimir o material em braile para as escolas da cidade justifica que a máquina sempre está quebrada⁵.

O CIL C reconhece suas limitações, sendo o CIL com estrutura física que menos favorece o estudante deficiente físico (cadeirante principalmente) e visual. Não há rampas de acesso, as portas são estreitas, os banheiros não são adaptados. A instituição funciona dentro de uma escola de ensino fundamental. Apesar da dificuldade no espaço físico, esse CIL possui sala de recursos há sete anos. Como a professora participante do CIL C também menciona “a boa vontade do professor é que promove a acessibilidade”. No excerto abaixo se ilustra bem essa realidade.

Nós temos muita dificuldade dentro de nossa escola. Não temos vaga né, pra deficientes, então até quando nós temos um aluno cadeirante, é, tem que ir um cuidador social ir pegar lá fora porque não tem acessibilidade dentro da escola, então eles têm dificuldade também em sala de aula porque as salas são pequenas, se o professor não tiver atento o aluno vai esbarrar em alguém, não tem, é... não tem cadeira apropriada para o aluno, entendeu? Então, assim, é bem difícil. (Excerto 2 - Professora Paula - CIL C)

A professora esclarece as dificuldades existentes na escola,

principalmente na estrutura física. Nessa hora percebe-se a mudança discursiva dela, pois ressalta que a escola é inclusiva, que os professores se mobilizam para que haja acessibilidade. Contudo, ela se dá conta de que essa situação de pesquisa pode refletir em melhorias para a escola e fala sobre as dificuldades como um pedido de ajuda a partir da pesquisa realizada, justamente pelo discurso como prática política, sendo ele o que “mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) (FLAICLOUGH, 2001, p. 94)”.

As análises abaixo estão embasadas no modelo tridimensional de Fairclough complementando o que foi analisado até agora, também sob as perspectivas do arcabouço teórico do autor e terão como base as entrevistas.

5.1 Descrição – discurso como texto

Na fala da professora Paula (CIL C), destaca-se o pronome da 1ª pessoal do plural no caso reto (nós), para marcar a falta de acessibilidade na instituição, e ela (sujeito singular, docente) se coloca junto à escola ao mencionar “temos” e “nossa”. Dessa forma, mostra a afinidade e o comprometimento em relação ao que é dito no texto, seus valores ao usar o advérbio de modo “muita dificuldade”.

E no que se refere ao objetivo do estudo em questão, essa professora deixa claro que não há acessibilidade para as pessoas deficientes, ou seja, o discurso dela está em consonância com a realidade da escola. Essa posição negativa fica clara ao fazer o uso do vocábulo “não” por seis vezes em sua fala.

Ademais, todos os professores participantes souberam argumentar seus pontos de vista, sendo coesos, alinhando suas ideias de acordo com uma sequência lógica de informações. Mesmo que pudesse perceber, a partir do que foi dito, a falta de informação acerca da verdadeira realidade sobre questões de acessibilidade, como foi o caso do professor Lucas, que disse que a escola não tem máquina de braile, mas que também nunca se precisou desse material lá, o que não é verdade.

5.2 Prática discursiva (produção, distribuição, consumo textual, coerência, intertextualidade)

Dos cinco CILs participantes, percebe-se que o CIL A é o que tem sala de recursos há menos tempo, mas não por falta de empenho dos gestores, que sempre lutaram para que a mesma fosse realidade da escola. O discurso de que está tudo encaminhado, indo bem, é proferido diante da realidade que se enxerga. Por exemplo, o professor do CIL A disse que a escola não tem máquina de braile, mas que nunca houve casos de alunos que precisassem. Contudo, inclusive nesse semestre, duas alunas que responderam aos questionários são cegas e leem braile. Uma delas é adulta, com melhores condições financeiras e possui um programa que lê doc. Já a outra, uma menina de 11 anos, cega desde o nascimento, não tem esse recurso e só lê braile, estando em todas as aulas com um educador social para realizar as atividades para ela. Como foi mencionado pela professora regente, a aluna de inglês está indo muito bem na comunicação oral, já na escrita, não há desenvolvimento, pois ela apenas escreve e lê em braile.

Sob a ótica de Fairclough (2001, p. 120), “mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos conscientes dos detalhes de sua significação ideológica”. Na pesquisa, o professor do CIL A ao invés de colocar o fato de a escola não ter atendimento adequado a alunos cegos, ele justifica dizendo que eles nunca precisaram de material em braile, o que não é verdade. Essa seria uma forma de resistência, mesmo que a significação ideológica observada na situação (já que se trata de acessibilidade de alunos deficientes, uma inclusão social no contexto escolar) não seja tratada de forma consciente pelo professor. Nesse caso, ele não mentiu, apenas não tinha conhecimento.

5.3 Prática social (ideologia, hegemonia, transgressão, cruzamento de fronteiras, mudança social)

O CIL B e o D fazem workshops com os professores todo início de semestre para orientá-los, falar sobre projetos, sobre o trabalho da sala de recursos e repassarem orientações recebidas sobre adequação curricular, conforme excerto abaixo.

Todo semestre a gente renova os cursos, e workshops em relação a e, questões de *bulling*, questão de acessibilidade, questão do transtorno de conduta (...). então a gente está sempre procurando fazer interação com os alunos e projetos, é, educacionais, entre os professores com palestras, workshops e promovendo, realmente deixar efetivo esse assunto, essa possibilidade do aluno na escola. (Excerto 3 - Professora Ana)

Uma das vantagens de aplicar a ADC na perspectiva faircloughiana é poder desvelar o discurso para que se tenha conhecimento crítico sobre o que acontece. No que se refere ao excerto acima, a professora não fala apenas do lugar social de docente, mas deixa entrever na tessitura discursiva a ordem ideológica da instituição educacional, ao falar da preocupação com a formação e reciclagem desse professor. Também, como seu discurso se constitui e está de certo modo posto numa ordem social, pelas escolhas linguístico-discursivas no campo da renovação, ela tem sua fala relacionada a aspectos ideológicos e hegemônicos.

E vale ressaltar que a inclusão de alunos deficientes nas escolas mencionadas acima ocorre quando se fala em melhorar a acessibilidade dentro e fora da escola e quando os profissionais da escola se unem rotineiramente para se atualizarem e tratarem de assuntos relacionados a essa realidade.

O excerto a seguir também mostra a preocupação da escola com a questão da acessibilidade dos alunos DV.

É, a gente também se preocupou com a parte de convênio com o CDV (Centro de Deficiência Visual) para fazer a parte de orientação e mobilidade, daqui pra parada, da escola pra casa, dos caminhos que eles fazem né, é, o aluno assiste aula na sala comum, com todos os alunos e com o mesmo material em braile, com as adequações de prova feitas em braile, com todas as partes de projeto pensadas pra ele e ele tem a suplementação na sala de recursos aqui comigo. (Excerto 4 - Professora Ana)

O que foi dito pela professora sobre a inclusão remete a uma realidade pouco encontrada nos CILs, por isso nessa escola há

um grande número de alunos DV (baixa visão, mas, a grande maioria, cegos). Essa preocupação em acolher e dar condições aos alunos não se limita ao atendimento de alunos cegos, mas de todos os alunos com qualquer transtorno ou deficiência. Não oferecer condições para o aluno é motivo para que ele não se sinta atraído pelo ensino de línguas. De acordo com o discurso dos professores dos outros CILs, é possível perceber o tom de justificativa quando dizem que não são polo de DV e por isso não têm um número expressivo de alunos cegos na escola.

De acordo com Fairclough (2001, p. 94), “o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”. As relações de poder que ocorrem entre gestores/professores e professores/alunos ilustram, na pesquisa, as construções de práticas ideológicas, pois os discursos dos professores são proferidos visando legitimar o poder, querendo mostrar que a escola faz o possível para que haja inclusão, e quando não ocorre é por causa da estrutura física, que não depende dos profissionais da escola ou que não é da alçada da instituição. Nesse caso, tratar de inclusão sob os moldes da acessibilidade inclui interesses e expectativas que vão além de abrir as portas para esses alunos, que deveriam ser ouvidos e não apenas tratados como receptores passivos das situações envolvendo o ensino e aprendizagem.

Dessa forma, distanciar os alunos deficientes das questões éticas, da autonomia nos processos de ensino e aprendizagem, é um ato de transgressão, ou seja, é afastá-los das capacidades de decidir, romper, comparar, escolher e até mesmo intervir nessas ações. Assim, o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, Freire (2009, p. 59) Há sim, a necessidade dessas pessoas com deficiência de estabelecerem canais de comunicação, de liberdade de pensamento, serem partícipes da direção dos processos sociais.

Cabe ainda apontar com esta pesquisa que as quatro escolas entrevistadas se preocupam, cada uma em seu tempo de engajamento, com as questões de inclusão de alunos deficientes na escola. Apenas o CIL C não possui adequações na estrutura física, mas os alunos não se manifestaram de forma negativa em relação a isso nos questionários, pois no momento não havia nem cegos, nem cadeirantes, apenas alunos com baixa visão.

Todos os CILs disseram que o número de evasão é pequeno. Mas, pode-se constatar que o CIL C, que é o que possui menores condições físicas, também é o que menos tem alunos com deficiência visual e física (cadeirantes ou que tenham dificuldades para se locomover). Será que se a escola possuísse as adaptações necessárias haveria mais procura desse público? É um fator que merece uma reflexão.

De acordo com Crochik (2012), os monitores ou educadores sociais segregam mais que incluem, pois estão em sala como “muros simbólicos”. A professora Laura disse na entrevista que a inclusão implica no aluno saber “se virar” em sala, em “ser autônomo”, o que coaduna com as ideias do autor. A figura de um monitor tiraria essa autonomia. Os alunos do CIL A e do CIL C, que possuem esses profissionais acompanhando os alunos com determinadas deficiências em sala (como os DV), disseram que a presença de monitores é algo positivo. Já os 14 alunos do CIL B, que não possui monitores, responderam que

ter um monitor em sala é negativo, pois a escola oferece condições pedagógicas e estruturais para que esse aluno se veja em condições de estudar com autonomia, mediante as adaptações e adequações necessárias. A professora Ana, do CIL B, disse que eles já tiveram monitores, mas que perceberam que não havia a necessidade, pois não convergia com a proposta de inclusão da escola.

As duas escolas que possuem monitores não possuem suportes necessários, principalmente pedagógicos, para que o aluno se veja capaz de exercer autonomia em sala de aula, o que o torna dependente de alguém que lhe dê segurança e contribua para que a aula flua sem grandes empecilhos. No caso dos alunos cegos e com a visão comprometida em grau severo, são os monitores que escrevem para eles no CIL A, por exemplo. Já no CIL B, os alunos possuem as regletes braille para escrever na sala de aula, possuem todo o material didático em braille, o que fortalece as relações em sala e permite que o aluno se desenvolva de maneira mais autônoma e com maiores chances de aprender não somente a falar na língua alvo, como também escrever. Os alunos cegos que não possuem seus materiais adaptados em braille e têm um monitor para escrever para eles, se limitam na aprendizagem, não têm a oportunidade de se desenvolverem de maneira mais plena.

Fairclough (2001) aponta que

(...) as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Os alunos que não possuem materiais em braille e, ao invés disso, possuem alguém pra escrever pra eles estão em relações desiguais de poder a partir das relações e das identidades sociais. Percebe-se que a escola quer encontrar uma maneira de ajudar os alunos, mas, na verdade, essa iniciativa acaba sendo uma forma de camuflar a real situação, pois o monitor (ou educador social) está ali para fazer com que a aula flua sem grandes incômodos por parte do aluno cego.

No CIL B, mesmo que ainda haja alguma dificuldade na estrutura física, não foi mencionado no questionário o fato de que os alunos não se sentem acolhidos, e para eles a escola está perfeita como está. Por outro lado, é importante mencionar que o silenciamento também é uma forma de discurso e, desse modo, deve ser levado em consideração também na constituição de uma dada prática social.

No CIL A, cinco dos sete alunos participantes disseram que a escola poderia ter piso tátil, uma máquina de braille e que há obstáculos no chão. Uma das alunas, que disse que a escola já possui as adaptações adequadas, está sempre na companhia da mãe, que inclusive a acompanha em sala. Então, na verdade, a sua segurança em se locomover na escola se dá pela companhia de sua mãe e não necessariamente porque a escola já possui todas as adaptações necessárias.

O CIL B possui um projeto social chamado “ombro amigo”, que incentiva os alunos a ajudarem os alunos DV a se locomoverem, buscando e levando na parada de ônibus. Os alunos voluntários recebem certificação ao final do semestre. A própria professora já levou e buscou inúmeras vezes alunos na parada. Percebe-se que as relações de poder são usadas para favorecer o ambiente. Fairclough (2001, p. 92) expõe que “a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade (...), mas também contribui para transformá-la”.

É no aspecto da transformação que essa escola se insere. O projeto ajuda tanto o aluno DV como o aluno voluntário, que possui, com a idealização do projeto, uma formação cidadã, fazendo com que ele se envolva em uma ação que também o transforma, trazendo para o contexto escolar as noções de solidariedade, companheirismo, compaixão, compromisso, empatia, e ensinando-o a enxergar as dificuldades do outro, a sentir-se útil, e a firmar amizades com quem se pensava pertencer a outra esfera de relações em sala.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada pôde-se perceber, dentro da esfera social, a prática política e ideológica na qual todos os participantes concordam que há algo a ser melhorado no contexto da inclusão de alunos deficientes nos CILs. Alguns, inclusive, enfatizam e reconhecem a urgência de tais mudanças. A prática ideológica é reconhecida nas ações dos professores para aproximar os alunos em suas diversidades em sala de aula; em dar importância ao ato de reflexividade sobre as necessidades e adaptações específicas de cada aluno; em reconhecer que, dentro das relações de poder, o discurso pode transformar e agir na esfera da mudança social.

Em relação ao que foi dito nas entrevistas, compreende-se que todos querem uma escola inclusiva com a devida acessibilidade. Os CILs A e C possuem monitores e, ainda que essa não seja a maneira mais adequada de inclusão, é o paliativo que tais escolas possuem para que os alunos tenham ao menos as condições mínimas para acompanhar as aulas, no caso de alunos cegos principalmente. É complicado julgar determinadas ações quando a escola inicia o seu processo de acessibilidade, principalmente pedagógica, a partir do pouco que tem.

Percebe-se, ainda, que as relações de poder se reproduzem nas diferentes relações sociais, nas quais se inserem as pessoas com deficiências, que quase sempre são colocadas em posição de menos prestígio, de dominados, o que acontece também nas relações de ensino e no processo de construção de identidades desses sujeitos. Discutir o direito de acessibilidade plena, não só nas escolas, é questionar modelos protecionistas, de autoritarismo, das relações arcaicas do poder e das formas de exclusão.

Portanto, a mudança de postura desses atores envolve a transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes nessas escolas em novas combinações. Para isso, é necessário que surjam diferentes discursos, novos modos de adaptarem-se à realidade desses alunos deficientes. ■

Notas

¹ Conforme pesquisa feita por uma das autoras, em escolas públicas de ensino regular, com entrevistas feitas aos professores regentes, professores das salas de recursos, direção escolar e pais/responsáveis pelos alunos/alunas com deficiências.

- ² O quadro proporciona uma melhor compreensão sobre a concepção tridimensional do discurso que foi usado na monografia de uma das autoras do artigo, cujo título é: "As construções identitárias em aulas de Espanhol: um enfoque na análise do discurso crítica, no letramento crítico e na pedagogia crítica".
- ³ Os alunos do CIL D não participaram da pesquisa, pois os professores da sala de recurso entraram em greve durante um período e buscamos várias vezes contato com eles e até com outros profissionais da escola, mas não obtivemos êxito, assim utilizamos para este trabalho apenas as entrevistas com um representante da equipe gestora e com a professora da sala de recursos deste CIL.
- ⁴ "O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) foi criado para gerar autonomia financeira nas unidades escolares e coordenações regionais de ensino (CREs), nos termos do projeto político-pedagógico e planos de trabalho de cada uma". Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/programa-de-descentralizacao-administrativa-e-financeira-pdaf.html> Último acesso em: 19/04/2017.
- ⁵ Uma das autoras deste artigo é professora da SEEDF, foi lotada nessa escola por oito anos e nunca teve material impresso em braile e a explicação que sempre obtinha era que a máquina estava quebrada.

Referências bibliográficas

- ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. São Paulo, 2004, 105 p. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf Último acesso em: 09/04/2017.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.296, de 02 dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Último acesso em: 09/04/2017.
- _____. **Manual de acessibilidade espacial para as escolas**: O direito à escola acessível. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2009, 115 p. Disponível em: http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/manual_acessibilidade_secadi.pdf Último acesso em: 09/04/2017.
- COSTA, V. A. Formação de professores e Educação Inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 89-110.
- CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 39-60.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: MAGALHÃES, I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992], 316 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 11ª edição, 107 p.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 30-60.
- JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. Formação de docentes e práticas pedagógicas. In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 17-24.
- MAGALHÃES, I (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas. Mercado das Letras, 2012.
- MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 25-38.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZÓIA, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

Bibliografia de apoio

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada**- Ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP. Pontes editores e Arte Língua, 3ª edição, 2009, 111 p.
- MENEZES, V.; BRAGA, J. Reconfigurando a Sala de Aula em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada**: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 119-139.
- PASSARELLI, L. G. Da formação inicial à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Educação de Professores de Línguas**: os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 219-237.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 1ª edição, 2ª reimpressão, 2011, p. 67-84.
- PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. et al (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares - Volume I. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 31-47.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão Ética - 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo - SP: Parábola, 2009. v. 1. 144 p.