

**UNEMAT***Universidade do Estado de Mato Grosso**Carlos Alberto Reyes Maldonado***PROGRAMA DE MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS**

PROFLETRAS

Rede Nacional

**UNIDADE CÁCERES****UNEMAT***Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado*

PROFLETRAS

Rede Nacional

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade Universitária - Cáceres-MT

Tel. (65) 3224-1307

profletrascaceres@unemat.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS**

**JANSILÉIA FRANCISCA NOGUEIRA**

**AUTORIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA ABORDAGEM  
DISCURSIVA**

**Cáceres – MT**

**2019**

**JANSILÉIA FRANCISCA NOGUEIRA**

**AUTORIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA ABORDAGEM  
DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

**Cáceres – MT**

**2019**

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

N778a Nogueira, Jansiléia Francisca.

Autoria na Sala de Recursos Multifuncionais: uma abordagem discursiva / Jansiléia Francisca Nogueira. – Cáceres, 2019.  
240 f.; 30 cm. Il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientadora: Dra. Vera Regina Martins e Silva.

Coorientadora: Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

1. Inclusão. 2. Sala de Recursos Multifuncionais. 3. Autoria. 4. Educação Especial. 5. Deficiência. I. Silva, V. R. M. e, Dra. II. Barbosa, M. J. L. de F., Dra. III. Título. IV. Título: uma abordagem discursiva.

CDU 376.74

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

JANSILÉIA FRANCISCA NOGUEIRA

AUTORIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA ABORDAGEM  
DISCURSIVA

BANCA EXAMINADORA



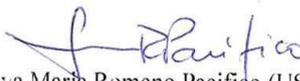
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)  
ORIENTADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)  
COORIENTADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilce Maria da Silva (UNEMAT)  
AVALIADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraya Maria Romano Pacifico (USP)  
AVALIADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida  
SUPLENTE

APROVADA EM 09/07/2019

Dedico este trabalho a minha família por ser quem me move a lutar por uma vida melhor; ao meu amor, Rafael Masson, pela parceria indescritível; a minha orientadora, pela inspiração; e aos meus alunos, ex-alunos e ao Tupac pela oportunidade de conviver com eles e me tornar um ser humano melhor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e condições de chegar até aqui.

Aos meus pais pela Educação, financiamento dos meus sonhos, apoio e incentivo durante toda a minha trajetória de vida.

Ao meu amor, Rafael Masson, pelo companheirismo e cumplicidade; por acreditar nos meus sonhos e não medir esforços para que eles pudessem se tornar realidade.

Aos meus irmãos e cunhadas por todo apoio, companheirismo e solidariedade durante a minha estabilização na carreira profissional e incentivo na minha trajetória de estudos.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas por terem em mim o exemplo a ser seguido. Isto, ao mesmo tempo que me responsabiliza muito, dá-me o prazer de ser alguém que rompeu o sistema e que pôde mostrá-los que é por meio da Educação que nós, pobres, podemos nos ascender socialmente.

A minha orientadora e Coordenadora do PROFLETRAS, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Martins e Silva, pela paciência, gentileza, incentivo, contribuição imensuráveis durante o percurso realizado e por “abraçar” o tema proposto com tanto afincamento e seriedade.

A minha Coorientadora Maria José L. F. Barbosa pelas contribuições e ensinamentos carregados de generosidade e afeto.

À Vice-coordenadora e docente do PROFLETRAS, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian pelas contribuições, paciência, ensinamentos e tratamento humanizado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraya Romão Pacífico pela paciência e gentileza em aceitar contribuir com este trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilce Maria da Silva por todas as contribuições e carinho comigo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel pelas contribuições valiosas na fase idealização do projeto.

As minhas amigas, companheiras de quarto e de viagem, Cléia Andrade e Queila Batista, pelas valorosas interlocuções, cumplicidade e parceria.

A minha amiga e companheira Dionila Tavares por todos os favores prestados, hospitalidade, parceria e cumplicidade durante todo o percurso do curso, em especial, no dia da defesa dessa dissertação.

As minhas companheiras de orientação, Daniela Ferreira e Márcia Costa pelas importantes interlocuções e força nos momentos de desânimo.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da unidade de Cáceres-MT pelas aulas maravilhosas, ricas de interlocuções e ensinamentos permeados de descobertas.

A todos os meus colegas do PROFLETRAS pela amizade, aprendizado mútuo, brincadeiras e até desentendimentos durante esse processo: tudo isso trouxe-me muitos aprendizados.

A todos os Profissionais da Educação da Escola Estadual Professora Ana Tereza Albernaz que contribuíram com a realização deste trabalho.

Aos meus alunos da Sala de Recursos Multifuncionais e seus pais pelo trabalho realizado em conjunto.

À SEDUC/MT, pela Licença para Qualificação Profissional concedida durante a realização do curso.

À Capes pela autorização da Turma 4, na Unidade de Cáceres e suas contribuições.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que nos proporcionou este curso, o qual foi um divisor de águas na vida de cada mestrando. Nele, descobri que crescer dói. Mas descobri também que cada sensação de sofrimento era constitutiva do sujeito professor autor e analista de discurso em que eu estava me tornando. Além disso, essas sensações foram humanizando-me e tornando-me uma pessoa mais consciente e mais compreensiva com as outras ao meu redor.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com a realização do sonho de ser mestra e com o meu crescimento profissional e intelectual. A todos, muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho trata-se da intervenção pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais, da Escola Estadual Professora Ana Tereza Albernaz, em Chapada dos Guimarães – MT, em 2018, e é o resultado de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, na Unidade de Cáceres, fundamentado na perspectiva da Análise de Discurso Pêcheuxiana. O objetivo deste foi trabalhar práticas de leitura e escrita em diferentes materialidades significantes, dando visibilidade aos processos de autoria dos sujeitos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD) da Sala de Recursos Multifuncionais. O início da proposta metodológica compreende o processo de construção do arquivo de leitura que se deu por meio de leituras de ambientes do espaço escolar e textos verbais e não-verbais, para que pudéssemos desestabilizar sentidos cristalizados sobre o significante escola, visando a autoria na perspectiva discursiva. A segunda etapa concerne na descrição e análise dos textos dos alunos; e a terceira consiste na socialização dos trabalhos desenvolvidos. Além disso, com o intuito de promover a inclusão no ambiente escolar, desenvolvemos um trabalho de Formação Continuada sobre leitura, escrita e inclusão com todos os professores da escola como forma de propiciar momentos de reflexão sobre nossas práticas relacionadas a essas questões. Realizamos também, dois eventos envolvendo a comunidade escolar, a fim de promover discussão sobre a inclusão por meio de exposição de atividades, apresentações culturais, seminário e atividades recreativas que pudessem construir empatia entre as pessoas. Por último, realizamos uma apresentação digital e física dos trabalhos realizados pelos alunos com deficiência e/ou TGD para dar visibilidade a esses sujeitos, bem como suas posições nas relações discursivas.

**Palavras-chave:** Leitura. Sentidos. Autoria. Inclusão.

## ABSTRACT

This work is about the pedagogical intervention developed at the Multifunctional Resources Room, at the Ana Tereza Albernaz State School in Chapada dos Guimarães – MT, in 2018, This work is the result of a master's research, of the Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS offered by the Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT u, based on the perspective of Pêcheuxiana Discourse Analysis.. The purpose of this work was to work on reading and writing practices in different materialities, giving visibility to the processes of authorship of subjects with disabilities and / or global developmental transtorn (GTD) of the Multifunctional Resource Room. The beginning of the methodological proposal comprises the process of constructing the reading file that was made through reading of school space environments and verbal and non-verbal texts, so that we could destabilize crystallized meanings about the significant school, aimed at authorship in the perspective discourse. The second stage concerns the description and analysis of students' texts; and the third is the socialization of the work developed. In addition, in order to promote inclusion in the school environment, we have developed a Continuing Education work on reading, writing and inclusion with all school teachers as a way to provide moments of reflection about our practices related to these issues. We also held two events involving the school community in order to promote inclusion through exposure of activities, cultural presentations, seminars and recreational activities that could build empathy among people. Finally, we present a digital and physical presentation of the work done by students with disabilities and / or TGD to give visibility to these subjects, as well as their positions in discursive relationships.

**Keywords:** Reading. Meaning. Authorship. Inclusion.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 DE ONDE FALAMOS.....	16
1.1 Efeitos de sentido a partir dos discursos sobre/em Chapada dos Guimarães – MT....	16
1.2 A Escola Estadual Professora Ana Tereza Albernaz “ATA” .....	19
1.3 Os sujeitos do processo: alunos com deficiência e/ou TGD.....	21
1.4 Inclusão: uma prática falha na constituição do sujeito leitor com deficiência e/ou TGD .....	22
2 REFLEXÕES SOBRE O RECORTE E FORMULAÇÃO DO PROJETO: LEITURA, ESCRITA E AUTORIA.....	24
2.1 Do velho para a possibilidade do novo .....	24
2.3 Qualificação: processo colaborativo no direcionamento do nosso trabalho .....	33
3 O PROJETO EM DESENVOLVIMENTO – SIMBIOSE ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	35
3.1. Socialização da proposta e algumas medidas necessárias .....	35
3.2 Finalmente, com eles, os alunos.....	42
3.3 Turnê pela escola: processo de construção do arquivo .....	67
3.3.1. Sentidos outros sobre a secretaria e a direção escolar .....	68
3.3.3 Efeitos de sentido produzidos a partir das visitas à biblioteca escolar .....	100
3.3.4 Efeitos de sentidos: coordenação pedagógica, a cozinha e o pátio da escola ....	121
3.5 Textos dos alunos produzidos em diferentes materialidades significantes.....	161
3.6 Nos entremeios: um novo olhar a partir da Formação Continuada .....	191
3.6.1 III Conferência na Escola em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência e/ou TGD .....	209
3.6.2 I Gincana Inclusiva: simulação da falta e seus efeitos de sentidos.....	212
3.6.3 Avaliação dos eventos e dos momentos de formação .....	215
3.6.4 Ensino colaborativo entre professor da Sala de Recursos Multifuncionais e professores das Salas Regulares: uma parceria possível.....	217
3.7 Diário de Classe: culminância dos trabalhos e seu efeito de fecho .....	224
REFERÊNCIAS .....	231

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresentaremos o percurso de nossa constituição como professora engajada na luta pela Educação Especial/Inclusiva, bem como as práticas pedagógicas e sociais desenvolvidas ao longo do nosso trabalho. Abordaremos como realizávamos nossos trabalhos na Sala de Recursos Multifuncionais (doravante SRM), antes de iniciarmos os nossos estudos no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, o que nos inspirou e nos conduziu ao nosso recorte, o que nos preocupou diante do desafio e o que nos ocasionou a atrever conceber uma prática que pudesse afetar não só a nós e aos alunos envolvidos, mas também a comunidade escolar.

Durante a elaboração do nosso projeto, pensamos que, por meio de um trabalho que fosse significativo relacionado à leitura e produção de texto em diversas materialidades, poderia ser uma maneira de desestabilizar os sentidos que circulam na escola e na sociedade sobre a incapacidade de aprender ou de se ensinar uma pessoa com deficiência intelectual e/ou transtorno global do desenvolvimento (doravante TGD) em situação de diagnóstico moderado ou severo, bem como nos casos em que, mesmo não tendo laudo, fossem considerados difíceis/impossíveis de se resolver.

Logo nos primeiros anos de trabalho, atuei durante três anos como professora contratada em Primavera do Leste-MT e tive<sup>1</sup> a oportunidade de fazer um curso na área da Educação Especial/Inclusiva. De lá para cá, identifiquei-me com o trabalho com alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (doravante TGD). Por nunca ter trabalhado com pessoa superdotada, restringi este trabalho a esses dois grupos.

Na carreira do magistério, iniciei como professora contratada em 2003 e em 3 de setembro de 2007, tomei posse do concurso na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT), sendo lotada na Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho, em Campo Verde - MT. Nessa escola, percorri uma trajetória enriquecedora durante oito anos e cinco meses. Digo enriquecedora, pois foi lá que

---

<sup>1</sup> Daqui em diante (apenas na introdução), por contar especificamente a trajetória da mestranda, optou-se por conjugar os verbos em primeira pessoa do singular.

acredito ter começado a amadurecer profissionalmente, e foi lá também que descobri *onde e com quem* sou feliz trabalhando.

Em 2004, comecei a atuar em turmas em que havia alunos com deficiência e, de lá para cá, sempre que tinha a oportunidade de escolher, era esse o perfil de turma que eu procurava. Mas foi em 2011 que isso começou a ficar mais latente, quando, trabalhando no 6º ano do ensino fundamental, conheci a M.A.S., que vou nomear apenas como Maria. Na época, ela estava com treze anos de idade, tinha deficiência intelectual leve e esquizofrenia, ambas identificadas depois de uns três meses em que eu estava trabalhando naquela turma. Maria despertou em mim uma vontade enorme de ajudá-la a aprender, pois ela parecia ser invisível para os demais professores. Ela vivia em condições quase subumanas, desprovida de direitos humanos como: alimentação, higiene, moradia, saúde, educação, princípios morais/éticos (sem noções do que pode/deve ser feito ou não) etc. Então, busquei ajuda médica, psicológica, social e defendi um ensino inclusivo/efetivo para ela em nossa escola. Os resultados foram muito produtivos e descobri que, dessa forma, me sentia mais realizada na profissão do que antes.

Em 2013, fiz uma especialização em Educação Especial/Inclusiva e comecei a questionar o trabalho que era e o que não era realizado na SRM, mas só em 2015 consegui ser atribuída na referida sala. A princípio, muitos colegas questionaram a minha atribuição, argumentando que eu tinha muito mais a contribuir nas salas regulares. Outros “brincavam” dizendo que eu estava a fim de “morgar” (ficar sem fazer nada). Iniciei os trabalhos e revirei a escola de “cabeça para baixo”! Primeiramente, fiz um levantamento dos alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física e convoquei os pais para informar sobre os procedimentos que adotaria para trabalhar com os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento (doravante TGD). Já com os alunos, iniciei por uma avaliação diagnóstica da aprendizagem de cada um e montei uma pasta contendo as informações: nome, deficiência e sua definição/descrição, nível de aprendizagem, sugestões de como trabalhar e telefone dos responsáveis. Nessa pasta, coloquei também a Resolução Nº 4/2009, o documento de Regras e Organização Pedagógica (ROP/MT) que definiam os trabalhos da Sala de Recursos e todas as atribuições de cada profissional da Educação Especial - professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérprete de língua de sinais e auxiliar de turma - e também do professor da sala de aula regular. Em seguida, entreguei aos professores das

turmas em que tais alunos estavam matriculados. Depois, passei a adaptar as atividades, conforme as necessidades dos alunos, de acordo com o conteúdo que os professores da sala regular estavam trabalhando. Foi uma empreitada que requereu muito esforço, no sentido de criar e colocar em prática uma estrutura pedagógica para demonstrar que era possível trabalhar com esses alunos e que era possível haver aprendizagem recíproca.

A partir de então, tive o apoio da Equipe Gestora, e passei a discutir na Formação Continuada as necessidades dos nossos alunos, além de chamar os professores à responsabilidade de preparar atividades adaptadas para esses alunos, bem como avaliações de acordo com o nível e necessidade de cada um. O trabalho foi árduo, mas gratificante! Em setembro de 2015, organizei então o *I Encontro pelos Direitos das Pessoas com Deficiência*<sup>2</sup> e o resultado foi bastante positivo, pois os alunos com deficiência passaram a ter uma relevância maior no ambiente escolar, inclusive os professores que mais resistiam às mudanças tornaram-se flexíveis, passaram a divulgar e apoiar o meu trabalho. No final do ano, a maioria da comunidade escolar estava afetada pelo discurso da *Inclusão*!

Em 2016, mudei-me para Chapada dos Guimarães e fui removida para a Escola Estadual Professora Ana Tereza Albernaz, situada no Bairro São Sebastião, onde trabalho até o momento. Logo de início, demonstrei interesse pela SRM e pude contar com o apoio do Técnico Administrativo, Rafael Masson, que já conhecia o meu trabalho e era lotado nessa escola também. Houve, novamente, muita insistência para que eu permanecesse na sala regular, já que a coordenação pedagógica percebeu, desde o primeiro dia de aula, o meu cuidado com os alunos que não sabiam ler, mesmo estando matriculados no 6º ano do ensino fundamental. Uma das colegas de trabalho chegou a alegar que eu ficaria “desperdiçada na SRM”, mesmo tentando justificar o trabalho que eu gostaria de fazer, mas não convencia. Diante dessa afirmação, percebemos o imaginário ali existente sobre o aluno com deficiência. Pêcheux (1993, p.82) afirma que

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”.

---

<sup>2</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=U6zgxdu\\_wSU](https://www.youtube.com/watch?v=U6zgxdu_wSU)

Em outras palavras, construímos um imaginário sobre o que seria o imaginário da coordenadora (A) sobre o aluno com deficiência (B), diante do comentário feito por ela. E a nossa luta era, desde o início, desconstruir esse imaginário negativo sobre os alunos em tal situação, mesmo sem ter muita noção de como faria isso.

Assim, de tanto insistir, finalmente fui atribuída na SRM, após um mês.

Como no final do ano anterior eu havia feito um curso sobre o atendimento na SRM, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT), organizei o meu trabalho de acordo com o que foi proposto no curso. Foi, mais uma vez, um trabalho árduo, entretanto os efeitos surgiram mais rapidamente e a maioria dos colegas de trabalho logo me apoiou. Além das práticas pedagógicas, foi possível, com a ajuda do meu esposo Rafael Masson, levar um aluno cego (Luys Guillerme) num programa de televisão em rede nacional, em uma grande emissora; organizar diversas apresentações na escola e fora dela com os alunos com deficiência e/ou TGD; e realizar, junto aos demais Profissionais da Educação da instituição, a *I Conferência na Escola em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e/ou TGD*. O evento contou com a participação do Coordenador da Educação Especial da SEDUC/MT e membros do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE/MT) e foi um sucesso! No final do ano, essa escola também estava afetada pelo discurso da *Inclusão!* Ademais, a escola se tornou referência de escola inclusiva no município, aumentando a minha responsabilidade, e também do grupo, em torná-la cada vez mais forte.

No ano seguinte, por ter iniciado os estudos no mestrado, na Unemat, no Campus de Cáceres, não foi possível continuar na SRM, devido às normas de atribuição do cargo de professora dessa sala. Fui atribuída em cinco turmas regulares de 6º ano, na disciplina do meu concurso (Língua Portuguesa), mas outra professora assumiu a SRM e deu continuidade aos trabalhos, mantendo acesa a chama de promover a inclusão na escola.

Assim, com a responsabilidade que já cabia a essa instituição como uma escola inclusiva, apesar de se valorizar tudo o que os alunos produziam, me incomodava o fato de que alguns alunos com deficiência intelectual e/ou TGD ainda não conheciam as letras do alfabeto, não escreviam ou ainda que decodificassem letras e palavras, não interpretavam e/ ou não produziam textos escritos ou orais a

contento. Tanto eu como os professores preparávamos atividades de alfabetização para esses alunos, de acordo os conteúdos, mas, tais atividades eram sempre pautadas em figuras e na escrita dos nomes dessas imagens, conforme as instruções que buscávamos em sites e manuais de atividades para pessoas com deficiência intelectual e/ou TGD. As orientações que eu obtinha nos cursos de formação, bem como em materiais específicos da área eram para se trabalhar as palavras no sentido “denotativo”, sob a alegação de que alunos nessas condições não entendiam o sentido “figurado”. Podemos observar, desta forma, que o discurso de verdade absoluta na apresentação de conteúdos e dos conceitos produz “a falsa ideia de naturalidade, como se os sentidos sempre estivessem ali, na sua concepção”. (PACÍFICO E SILVA, 2007, p. 31).

Mas, ao conhecer a teoria Análise de Discurso de linha francesa, percebemos que o trabalho com os alunos com deficiência e/ou TGD poderiam ir muito além do que já conhecíamos: poderíamos aguçar a liberdade criadora dos alunos e isso renderia muitos trabalhos significativos que não fosse necessariamente só relacionado à leitura e produção de textos escritos.

Desta forma, imbuída do desejo de promover a inclusão efetiva dos alunos e “marcar” o lugar deles na escola e na sociedade, enquanto sujeitos sociais, propusemos desenvolver, na SRM, este trabalho de intervenção pedagógica, fundamentado na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso pècheuxtiana. Ressaltamos que esta proposta de desenvolver o projeto de intervenção na SRM só foi possível graças a colaboração da Professora Luciane Kassburg<sup>3</sup> que, na ocasião, estava atribuída nessa sala e dividiu conosco o horário das aulas. Depois, por ter de se ausentar para acompanhar uma pessoa da família que estava em tratamento, passamos a trabalhar o horário integral com alunos e professores.

O nosso objetivo foi criar condições para trabalhar a leitura e a produção de textos na perspectiva discursiva, fomentar a prática da autoria dos alunos com deficiência e/ou TGD, e, simultaneamente, dar visibilidade aos processos de autoria desses sujeitos. Paralelamente, desenvolvemos, também, discussões nos encontros

---

<sup>3</sup> Professora com licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil com ênfase em Educação Inclusiva; educadora há vinte e cinco anos e professora de Sala de Recursos Multifuncionais há dois anos.

da Formação Continuada, sobre língua, sujeito e sentidos, práticas de linguagens, autoria de professores e alunos, processos de identificação e inclusão na escola, pois a formação do professor, segundo Pacífico e Souza (2011, p.83)

[...] precisa instaurar novos dizeres, tecer e fazer circular novos sentidos no espaço escolar (para que isso também ocorra fora dele), rompendo com a repetição mecânica de situações e tarefas no que se refere às práticas de leitura e escrita desenvolvidas nesse espaço, assumindo seus dizeres e permitindo a produção de sentidos ao ler e ser lido, ao escrever e permitir a escrita do sujeito-aluno.

Sabemos que o trabalho de inclusão escolar precisa ser contínuo, uma vez que existe uma rotatividade razoável no quadro de professores e funcionários, bem como de alunos na escola. Logo, faz-se necessário que o trabalho de inclusão seja vivenciado por todos e cotidianamente, para que possamos desconstruir os sentidos cristalizados sobre a deficiência (ou sobre as pessoas que as têm).

Para a explicitação do trajeto percorrido, dividimos este trabalho em três capítulos.

No Capítulo 1, descrevo sobre a cidade, a escola e os alunos sujeitos com os quais desenvolvemos o projeto.

No Capítulo 2, apresento sobre como conduzia minhas práticas docentes antes de ingressar no Profletras e como se deu o recorte deste trabalho. Em seguida, discorro sobre o aporte teórico que nos conduziu à construção da metodologia de trabalho. Por fim, apresento as contribuições acolhidas do Exame de Qualificação como efeito de fecho na construção da proposta de intervenção pedagógica.

No Capítulo 3, apresento e analiso as atividades desenvolvidas no espaço escolar, as quais foram divididas em três grandes etapas:

- ✓ 1ª etapa - relatamos de forma detalhada sobre como se deu a construção do arquivo que foi concebido por meio de práticas de leitura e oralidade advindas das visitas aos ambientes constitutivos da escola;
- ✓ 2ª etapa - descrevemos e analisamos, na perspectiva pecheuxtiana, os textos criados pelos alunos e
- ✓ 3ª etapa – Socialização dos textos, por meio de exposição física e digital - que aconteceu no auditório da escola - bem como dos resultados do projeto

apresentados no *Diário de Classe* (produto final), como forma de dar visibilidade aos trabalhos dos alunos.

Paralelamente ao desenvolvimento do projeto, fomos divulgando o nosso trabalho não só em nossa escola, mas em eventos acadêmicos municipais, regionais e nacionais, pois tínhamos que promover, de alguma forma, à intervenção cultural para chegarmos a uma democracia ampliada, “que não só acolhe, mas estimula o conhecimento do outro e sua aceitação”. (ORLANDI, 2016, p. 30)

Por último, constam as considerações que trazem um efeito de fecho para o trabalho, apresentando nossas percepções sobre o processo e as contribuições dele para a constituição de todos os sujeitos envolvidos.

## **1 DE ONDE FALAMOS**

Neste primeiro capítulo, discorreremos sobre a cidade, a escola e a turma definida para desenvolvermos o nosso trabalho. Também faremos um breve comentário sobre o sistema de ensino e as formas de avaliação apontadas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, por meio da Coordenadoria de Educação Especial, por acharmos que possa ser interessante para o entendimento das condições de produção em que se deram a construção e o desenvolvimento do projeto de intervenção.

### **1.1 Efeitos de sentido a partir dos discursos sobre/em Chapada dos Guimarães – MT**

A cidade é um espaço simbólico permeado de desigualdades e exclusões, tanto sociais, quanto políticas. Ela, como espaço material (histórico, social, significativo), articulada ao político, produz memória, na qual (e sobre a qual) os discursos se textualizam e são formulados por meio das relações de poder e vão se naturalizando. (ORLANDI, 2011). A autora ainda afirma:

O corpo dos sujeitos está atado ao corpo da cidade e estes são significados por essa ligação. E de tal modo se articulam que o destino de um não se separa do destino do outro, em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica etc. (ORLANDI, 2011, p. 695).

Assim, podemos dizer que Chapada dos Guimarães é recheada de sentidos outros, mitos e/ou verdades, que permeiam e ressoam nos discursos dos sujeitos desta/nesta cidade.

Trata-se de um município situado a 64km da capital, faz parte do planalto central brasileiro, e tem a altitude de 800m acima do nível do mar. Mar este que, segundo moradores e guias turísticos, num passado distante, já cobriu boa parte do município, pois ainda é possível encontrar minúsculas conchas em cavernas e ruínas da região. Este e outros discursos movimentam visitas a lugares de difícil acesso, onde as pessoas buscam aproveitar a exuberância que a natureza

proporciona, além do desafio de poder desvendar (ou não) os mistérios que circulam sobre esses lugares e viver grandes aventuras.

O clima, embora seja de característica tropical, é consideravelmente mais ameno do que a capital de Mato Grosso, Cuiabá. No inverno, a temperatura pode chegar próximo a zero grau centígrado, e, às vezes, pode até gear. Segundo a história, Chapada dos Guimarães era o lugar em que os europeus desbravadores se refugiavam, por ter o clima parecido com o da Europa. Pelo que se ouve na cidade, o clima é também um dos atrativos que a cidade “oferece” aos turistas.

Esta questão do clima também atrai a população cuiabana, principalmente as pessoas de poder aquisitivo elevado que, para desfrutarem de finais de semana, feriados prolongados e férias, construíram/constroem as chamadas casas de veraneio. Isto faz com que a cidade fique bem movimentada nesses períodos e bem pacata durante a semana.

É importante ressaltar que a cidade possui uma linha imaginária em que divide o “lado de cá” com “o Bairro” ou “lado de lá”. Tal divisão se dá por questões sociais. Conforme Orlandi, (2001, p.1) “Do ponto de vista simbólico [...] organização e desorganização se acompanham”. Podemos perceber isso na constituição dos bairros da cidade. Inclusive, embora o maior e mais luxuoso condomínio da cidade fique nas adjacências do “lado de lá”, os vizinhos não se misturam, pois é cercado de muros altos, além de ser dotado de aparatos de segurança (cercas, câmeras e vigilantes). Este discurso “Bairro”/“lado de lá” e “lado de cá”, demarca o lugar social de seus moradores e afeta a própria noção de social, uma vez que enquanto o “lado de cá” investe em proteção o “Bairro”/“lado de lá” fica à margem disso tudo. O intitulado “Bairro”/“lado de lá” é o bairro São Sebastião, o primeiro da cidade. Orlandi, (2011, p. 699) diz que “Este também é um modo de segregação. Confinamento. Estigmatização”.

Assim, o que parece “normal” no discurso da população da cidade interfere nas relações sociais (urbanas), pois elas

se significam na reprodução e na ruptura, através da emergência de falas desorganizadas que significam lugares onde sentidos faltam, incidência de novos processos de significação que perturbam ao mesmo tempo a ordem do discurso e a organização do social. (ORLANDI, *ibidem*, p.1).

De acordo com a história, a cidade foi fundada em meados de 1750 pelo Governador, Capitão General Dr. Antônio Rolim de Moura Tavares, e foi povoada pelo mesmo clã dos bandeirantes paulistas, além de índios Chiquitos e seus descendentes. Por temer ataques predatórios contra os civilizados, o governador fez um aldeamento para recolher os índios de diversas tribos que por ali existissem. Nota-se, portanto, que desde a constituição da cidade, os “mais fracos” passaram pelo processo de segregação e, no seu desenvolvimento, houve uma inversão apenas de localização: eles foram sendo empurrados para a margem.

Esse aldeamento é hoje o bairro Aldeia Velha que ainda possui traços físicos de sua constituição, assim como a praça central e a igreja matriz da cidade. Segundo Orlandi (2001, p.9), a partir desses traços é “possível se interferir na organização urbana ressignificando a ordem da cidade em suas necessidades materiais implementando e não subtraindo a capacidade que tem o sujeito-cidadão de simbolizar e transformar.” Os traços dos quais falamos podem ser observados em paredes, muretas e calçamento de pedras, por exemplo, construídos por indígenas e escravos, excluídos desse “centro” em que hoje constitui “o lado de cá”.

De acordo com a história, este município, já foi considerado o maior do mundo com 269 mil km<sup>2</sup> e hoje tem apenas cerca de 6.000 km<sup>2</sup>, devido à exploração de suas terras produtivas que atraíram muitos forasteiros. Porém, Chapada dos Guimarães ainda chama bastante atenção, devido a sua beleza cênica singular, fascinando turistas do mundo todo. Tal beleza é destacada pela biodiversidade, pela geodiversidade e por seu patrimônio histórico.

Embora o turismo seja uma das maiores atividades econômicas da população, observa-se o silenciamento das prioridades do cidadão, em relação ao poder público. Muito se preocupa em se organizar para receber os visitantes, enquanto a população sobrevive com a “falta”, com a ausência de políticas públicas para este grupo.

De acordo com Orlandi (2001, p. 2), “A imagem que o sujeito-cidadino tem da cidade é atravessada pela discursividade urbanista que não deixa trabalharem muitos dos sentidos que materializam simbolicamente a cidade”. Isso nos remete ao descontentamento de muitas pessoas em relação à falta de perspectivas para melhoria da cidade. Essa “falta de perspectiva para a melhoria da cidade” é da ordem da contradição, pois o poder público investe dinheiro público em turismo, mas a população não vê o retorno disso em serviços considerados essenciais no dia a

dia. Logo, o capitalismo ressoa nessas relações constitutivas excludentes, em que um é beneficiado e o outro prejudicado. Ainda conforme Orlandi (2011, p.697)

A sociedade capitalista em seu funcionamento contemporâneo é uma sociedade que vai além da exclusão, ela funciona pela segregação [...] Estes seus valores, por sua vez, são praticados pela sociedade que, enquanto sociedade de um sistema capitalista, é estruturalmente dividida e administrada pelo Estado que se sustenta no aparato e ideologia jurídicos.

Apesar dessa falta de serviços básicos para a população, é uma cidade que atrai muitas famílias tanto de idosos quanto de pessoas com deficiência e TGDs, devido à tranquilidade e também a proximidade com a capital onde há mais recursos (econômicos, culturais, médicos etc). Tal afirmação se dá devido a nossa experiência como professora de SRM desde 2016 na cidade que, em conversa com pais dos nossos alunos até o momento, seis (6) deles confirmaram ter escolhido Chapada dos Guimarães para viver pelos motivos aqui citados. Dos alunos que atendemos durante o ano letivo em questão, um se encaixa nessas condições.

Este município tem como base econômica o turismo ecológico, a agricultura, a pecuária e o extrativismo mineral (diamantes). Ademais, o artesanato e a culinária são elementos riquíssimos da cultura chapadense, bem como a preservação natural do sotaque da baixada cuiabana que dão um charme a mais a esse lugar exuberante.

Chapada dos Guimarães é, portanto, um lugar bem simples, histórico e belo onde decidimos desenvolver o nosso projeto por acreditarmos que fará a diferença na vida dos alunos com deficiência e TGD que nela nasceram e/ou na daqueles que buscaram nela uma forma de ter uma vida mais tranquila e eficaz, devido as suas comorbidades.

## **1.2 A Escola Estadual Professora Ana Tereza Albernaz “ATA”**

A nossa intervenção pedagógica aconteceu na Escola Estadual Professora Ana Tereza Albernaz, também conhecida, carinhosamente, por ATA, situada à Rua das Palmeiras, nº480, no bairro São Sebastião, que fica “no Bairro”/“do lado de lá”. Ela foi criada em 22 de agosto de 1995, sob o Decreto nº 1062 e, atualmente, oferta

o ensino fundamental I, II e ensino médio e é mantida pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT).

No princípio de sua criação, a escola contava apenas com 8 salas e, como a demanda foi aumentando, o número de salas foi também se multiplicando. Atualmente a escola conta com 15 salas de aula, auditório, biblioteca integrada ao laboratório de informática (que está aguardando a chegada de computadores novos), cozinha, despensa, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, sala do Projeto Prinart, sala de recursos multifuncionais e quadra poliesportiva. O refeitório é coberto, porém, pequeno e estreito e não cabe nem a metade dos alunos. Todos esses setores possuem problemas na infraestrutura, inclusive, essa questão tem sido alvo de grandes embates entre a comunidade escolar e o poder público, mediados pelo Ministério Público, que também busca uma solução.

Embora fique na parte periférica da cidade ('do lado de lá'), a ATA atende todo o Ensino Fundamental II da cidade de Chapada dos Guimarães, no matutino e vespertino. Isto porque as escolas da cidade passaram por um processo de redimensionamento e todos os alunos que da rede pública de ensino do 6º ao 9º foram para essa escola.

Por morarmos "do lado de cá", já percebemos (em algumas conversas informais) os discursos de diversos pais e/ou responsáveis de alunos que estudam "do lado de lá"/"no Bairro". O imaginário de marginalização em relação às pessoas, à escola e ao bairro vem carregado nas recomendações e preocupações, fazendo aflorar o não-dito em suas palavras. Segundo Fedatto (2005, p.3)

Podemos dizer que, analiticamente, as denominações tornam visíveis as relações de força, as disputas, as imposições, os silêncios. Funcionam atestando a existência, designando, descrevendo, qualificando, explicando não só pelo que se dizem: também pelo que não se dizem.

A escola também atende as excepcionalidades que não podem ser atendidas na escola plena destinada ao ensino médio, como é o caso dos alunos da zona rural que estudam no Ensino Médio regular (1º, 2º e 3º ano), no matutino e no noturno, oferta-se a Educação para Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos). São, ao todo, 794 alunos.

O quadro de profissionais da educação desta escola é composto por 29 professores efetivos, 23 professores interinos, 15 funcionários efetivos e 12 funcionários interinos – sendo os funcionários distribuídos nas funções de apoio e técnicos, ambas no setor administrativo.

Na escola, no ano letivo de 2018, funcionaram os projetos Mais Educação, Laboratório de Aprendizagem, Projeto Interdisciplinar de Arte, Laboratório de Informática e Sala de Recursos Multifuncionais, onde realizamos o nosso trabalho, conforme já informamos.

No início do ano letivo, tínhamos 16 alunos com deficiências e/ou TGD matriculados, mas que necessitavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou que a família optou por levar para frequentar a SRM eram apenas 10.

Apesar de alguns discursos negativos de ordem social referentes ao bairro e às pessoas que nele moram, conforme já comentamos, a escola tem o reconhecimento da população em relação à Educação Especial e, por este motivo, é bastante recomendada na cidade. Isso nos colocou ainda numa situação de maior responsabilidade, ao desenvolver o nosso projeto de intervenção, pois os Profissionais da Educação da nossa escola (e até de outras), bem como a comunidade escolar, esperavam um bom resultado desse trabalho.

### **1.3 Os sujeitos do processo: alunos com deficiência e/ou TGD**

A Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, define o perfil dos alunos da sala em que escolhi para a intervenção pedagógica e assegura que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais [...]. (BRASIL, 2009, p.1)

Esta mesma resolução define que devem participar do AEE alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

O nosso trabalho se restringiu apenas aos alunos com deficiência e com TGD, por não termos no grupo alunos nas outras condições. Ressaltamos que, por

termos um aluno com algumas características relacionadas ao TGD e um laudo de síndrome rara (ainda em análise), adotamos também esta nomenclatura para as nossas discussões no nosso trabalho, junto com a deficiência.

Ainda sobre a Resolução Nº 04/2009 (ibidem) está estabelecido que os alunos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. Já os com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) são

aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Conforme já explicamos, os alunos destinados ao AEE eram dez. Dentre as suas especificidades, seis têm deficiência intelectual, um com deficiência múltipla (intelectual e auditiva), um com síndrome rara (associada à deficiência intelectual e/ou Autismo), um com Autismo e um com surdez. Desses dez, quatro já tinham frequentado a nossa escola no ano anterior.

Nem iniciamos a nossa intervenção pedagógica e houve alterações no grupo que atenderíamos. Um aluno com deficiência intelectual foi transferido de escola, ainda no 1º bimestre, o aluno com Autismo, por decisão familiar, não quis participar das aulas (mesmo com a nossa insistência) e um aluno (surdo) começou a trabalhar durante o dia, por isso não pôde frequentar as aulas no contraturno.

Esses alunos (com exceção de um que morava no Centro e outro num bairro adjacente ao centro) moravam/moram todos “do lado de lá”, em bairros mais novos, oriundos de ocupações. Considerando a necessidade de cumprir prazos, pensamos que a distância entre as residências dos alunos e a escola não nos traria grandes problemas relacionados a faltas.

#### **1.4 Inclusão: uma prática falha na constituição do sujeito leitor com deficiência e/ou TGD**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, inclusão e respeito às diferenças fazem parte das bases estruturantes da filosofia da instituição e leitura,

escrita e protagonismo constam entre os seus principais objetivos. Dessa forma, achamos oportuno desenvolver o nosso projeto nessa vertente.

Apesar do esforço do Corpo Docente e da Equipe Gestora em “semear” a leitura na escola, percebemos que isso pouco surtia efeito da maneira como vinha sendo difundido. O professor, falando de sua posição sujeito, controlando os sentidos do texto e buscando a reprodução do mesmo como confirmação daquilo que era ensinado, causando, muitas vezes, a sensação de incapacidade ou de aversão no aluno. Hashiguti (2009, p. 23) diz que “No discurso autoritário, não há de fato, interlocução entre os sujeitos envolvidos, e os sentidos que circulam para o referente são os determinados por um deles, segundo a posição que ocupa na hierarquia”.

Num geral, com os alunos com deficiência e/ou TGD, esta questão de controlar os sentidos é ainda mais latente, pois a posição aluno com deficiência ou TGD na escola é encarada (quando é vista) como a de alguém que precisa que falem por ele, pois ele “não é um locutor autorizado” a falar. (MARTINS e SILVA, 2006, p.1).

Sendo assim, o ensino da leitura vai ficando cada vez mais truncado e a assunção da autoria cada vez mais distante de ser alcançada. Então, segundo Orlandi (1999, p. 39), cabe a nós questionarmos “qual é a imagem de leitor que a escola produz? [...] Assim como se constrói uma ideia do que seja a legibilidade, há também a proposta de um leitor capaz dessa legibilidade na escola”.

Por conhecermos um pouco dessa realidade, nos lançamos nesse desafio de trabalhar a leitura e criação de texto como forma de promoção da inclusão dos alunos com deficiência e TGD na escola, através de textos em diferentes materialidades significantes, na perspectiva da AD. A nosso ver, era a teoria que poderia nos dar aportes necessários para trabalharmos com as necessidades dos nossos alunos, pois ela não considera a leitura sob o aspecto de mera decodificação, mas sob o da compreensão. Orlandi (Ibidem, p. 38).

Assim, com o desejo de transformar as nossas práticas pedagógicas e iniciar um novo ciclo na nossa escola (e também na nossa carreira do magistério) demos início à construção do nosso projeto que terá o seu percurso de constituição especificado no capítulo a seguir.

## 2 REFLEXÕES SOBRE O RECORTE E FORMULAÇÃO DO PROJETO: LEITURA, ESCRITA E AUTORIA

Neste capítulo, relataremos de maneira sucinta, o que nos conduzia em nossa prática docente antes de nos vincularmos ao PROFLETRAS, as inquietações que nos moveram em busca do recorte e de novas perspectivas de trabalho na SRM com nossos alunos, nosso percurso pela AD e a proposição do nosso Projeto de Intervenção.

### 2.1 Do velho para a possibilidade do novo

Desde o início da nossa carreira no magistério como professora de Língua Portuguesa, muito nos afligiam os resultados dos trabalhos com leitura e escrita de texto na escola, principalmente, em relação às reclamações dos professores das demais disciplinas que silenciavam o compromisso que também deveriam ter no processo, nos responsabilizando.

Quando assumimos os trabalhos do AEE, então, isso tornou-se quase um pesadelo, devido às dificuldades encontradas para se “reinventar” a cada estratégia malsucedida, pois gostaríamos que nossos alunos fossem à escola para estudar de verdade! E, para nós, estudar de verdade, era ler textos verbais, escrever o próprio nome, conhecer as letras do alfabeto, as sílabas e as palavras, enfim, fazer atividades no papel.

Além disso, a questão da inclusão sempre foi algo que nos tocava profundamente. Ver um aluno com deficiência e/ou TGD não ser ouvido, não ser considerado e ser ignorado na sua singularidade, sempre nos revoltou.

Atender ao que prescreve a Constituição de maneira ampla, significa homogeneizar o ensino em sala de aula, como se todos aprendessem da mesma maneira. Proporcionar um ensino igual para **todos**, silencia a inclusão e prospera a exclusão, pois apaga os diferentes ritmos de aprendizagem e as diferentes necessidades.

Conforme destaca Cavallari (2014, p. 32):

Partindo da premissa de que todos são iguais ou, ainda, de que a igualdade é um ideal a ser alcançado, a educação inclusiva silencia as diferenças que poderiam provocar transformações produtivas e significativas no contexto escolar. Em nome de uma prática pedagógica mais justa e igualitária, igualam-se, também, os sujeitos, suas demandas e desejos, confinando-os a um mesmo espaço e prática discursivo-pedagógica, em que o aluno só parece ser considerado ou endereçado como objeto do saber do outro (professor, coordenador, pedagogo etc.)

Corroborando os ditos anteriormente, Mantoan (2011, p.10) conclama sobre a necessidade de se fazer valer o direito às diferenças:

Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral.

O sujeito com deficiência e/ou TGD, desde o nascimento precisa de um olhar diferenciado dos pais e/ou responsáveis e isto se estende para as outras fases da vida. Na escola, as práticas de ensino farão toda a diferença no desenvolvimento para que ele não se exclua dos ciclos sociais. Mas, geralmente, é a própria escola que o apaga, desde o momento em que não adequa o ensino à sua forma de aprender. Diante das dificuldades, esse sujeito fica silenciado, excluído, renegado ao direito de ser sujeito-autor, por estar na condição de quem não “sabe” ler. Pacífico, Romão e Tizzoto (2009, p.13) defendem que

[...] a autoria deve e precisa ser trabalhada em sala de aula, mesmo que os alunos ainda não sejam ou estejam alfabetizados (...) um sujeito pode ocupar o lugar de autor tanto em textos orais quanto em textos escritos.

Ao ler a dissertação de mestrado de Martins e Silva (2000), identificamo-nos com o que ela já propunha naquela época: “Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental” e vimos que essa questão seria importante para o nosso trabalho, pois poderíamos promover um *lugar de visibilidade* a todos os alunos atendidos na SRM. Isto porque entendemos que é necessário desconstruir os sentidos de *incapacidade*, socio-historicamente constituídos. O imaginário de que esses sujeitos **não aprendem** sustenta o discurso de que “eles estão na escola somente para se socializarem”. Por isso, o estado de invisibilidade em sala de aula.

Todas as leituras foram muito importantes para nós, nesse primeiro momento, mas essa da dissertação da nossa orientadora foi o ápice da nossa decisão. Ela nos emocionou muito, pois pudemos ver o “retrato” do que acontece no dia a dia na escola e na sociedade em relação ao aluno com deficiência intelectual (moderado/severo) e até mesmo com outros alunos.

Outro momento muito produtivo para a construção do nosso projeto, foram as aulas da Prof<sup>a</sup> Sandra Raquel no curso de mestrado. Em sua disciplina, ela nos sugeriu o tema “escola” para ser trabalhado. Achamos interessantíssimo, pois, desde que iniciamos na carreira do magistério, percebemos que os alunos com deficiência e/ou TGD, geralmente, gostam muito da escola. Assim, levamos para discussão com a nossa orientadora e ela também achou pertinente, então, nos direcionamos para esse tema.

Assim, pensamos na proposta de prática da autoria nas mais variadas materialidades sobre o tema “Minha Escola”, buscando a quebra do estigma de soberania da escrita no ambiente escolar (tida como superior), tornando as outras apenas complementares a esta. Segundo Lagazzi (2015, p.109),

A autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto. [...] Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca especializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem... Sem indistinguir as diferentes materialidades, é importante considerar que elas compõem conjuntos que se colocam sob a demanda da textualização.

Possibilitar novos gestos de interpretação ao aluno diante de textos em diversas materialidades é romper com o discurso autoritário de sentido único, de supremacia do texto escrito e de resposta “absoluta”/“certa”. Logo, elimina também a interdição dos gestos de interpretação e de autoria dos alunos. Desta forma, compreender o aluno como sujeito de suas práticas possíveis, estimula e lhe assegura o direito de poder se posicionar. Segundo Orlandi (1997, p.78) “a interdição da inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas afeta a identidade do sujeito enquanto sujeito-do-discurso”. Daí, a importância de promover a escuta do que esse sujeito diz ou produz!

Assolini (2010, p.143) afirma que “dependendo como a interpretação é tratada, o processo de instauração da autoria pode ser afetado negativamente,

assim como a criatividade”. Logo, o professor precisa buscar estratégias didáticas para que o sujeito possa ser afetado positivamente e que possa alcançar voos no que tange à produção de novos sentidos. Este é o papel da escola!

O sujeito se constitui por meio da linguagem, ou seja, ele se constitui através das suas relações com o mundo e com o outro. Atividades voltadas para as práticas de linguagem como leituras em diferentes materialidades, produção de textos orais, escritos e/ou imagéticos, na perspectiva discursiva, dão lugar a novos gestos de interpretação. Isso proporciona novas filiações de sentidos tanto para alunos quanto para professores e possibilita a leitura do que não está escrito ou até mesmo silenciado. Assim, é possível romper também com o que escamoteia a historicidade, o interdiscurso e a exterioridade dos textos. Conforme Vieira (2015, p.294) “As filiações de sentidos - algo que não se ensina, mas se aprende -, em que o sujeito se individualiza, ganha uma forma social e, ao mesmo tempo individual”.

Assolini e Tfouni (2006, p.7) asseguram que

[...] o desenvolvimento de um trabalho pedagógico cujas ações de ensino proporcionassem a criação de espaços interpretativos, que permitissem aos alunos inscreverem-se no interdiscurso dos temas, assuntos e questões apresentadas, criar sítios de significância, portanto, historicizar seus sentidos, colocando-os ativos em seu funcionamento, contribuiria para que o educando ocupasse a posição de intérprete historicizado, uma das condições fundamentais para que ele possa construir textos caracterizados pela autoria.

Assim, acreditamos que a prática fundamentada na discursividade do texto possibilita que o aluno passe pelo processo de construção dos sentidos e possa tecer os fios no discurso e, assim, se constitua autor do seu texto, de acordo com as suas condições de produção. O aluno com deficiência e/ou TGD se significa de outras formas, diferentes das tradicionais (fala, escrita e outros). Assim, é preciso ser respeitado na sua diferença.

Conforme afirma Orlandi, (2016, p.33) “Ser diferente é ser diferente”. Logo, o *diferente* precisa de atenção e métodos de ensino distintos, conforme suas necessidades. A autora ainda ressalta que “este sujeito, a pessoa com deficiência, se significa, tomando posse do mundo/simbolizando-se no corpo a corpo com a materialidade da formação social.” (ibidem, p.32).

Orlandi (2002, p.15) também explicita que

A análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna-se possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

É preciso compreender o funcionamento da língua, enquanto materialidade discursiva, a importância dela na constituição de todo sujeito e a relação entre língua-sujeito-história na produção dos sentidos, pois, na maioria das vezes, pela falta do discurso linear ou do discurso verbal, obstrui-se o sujeito com deficiência de ocupar o lugar de seus enunciados. Assim propõe Martins e Silva (2000, p.7):

[...] pretendemos que a sociedade, e fundamentalmente as instituições escolares, ao compreenderem a deficiência enquanto falta na ordem do simbólico, e como o deficiente ressignifica essa falta fazendo sentido, passe a reconhecer sua posição discursiva que o constitui sujeito capaz de uma prática social.

Ressaltamos que se os sentidos na maioria das vezes são “filtrados” durante o processo de ensino-aprendizagem e, no que se refere ao ensino para alunos com deficiência e/ou TGD, isto se intensifica. Diante da formação imaginária que circula sobre esses sujeitos, devido às suas limitações e/ou diferenças, ensina-se sob a óptica do professor ou dos livros de práticas pedagógicas destinadas a esse público. Isso quando ensina, pois ainda nos deparamos continuamente com os discursos de que os professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos e que não sabem o que fazer com eles. Por esse motivo, os alunos são invisibilizados pelo discurso do “estranhamento/desconhecimento” e práticas de igualdade que desrespeitam o “Direito de exercer a singularidade”.

Assim, questionamos: será que esse aluno está absorvendo esse sentido único que para ele foi estipulado ou ele não está se desenvolvendo por que o que está sendo imposto não faz sentido para ele? Talvez, ele não tenha se permitido, inconscientemente, o “adestramento” como se gostaria porque não vê as coisas sob a lente do professor. Logo, conceber a linguagem, a partir do seu funcionamento, enquanto materialidade discursiva, desestabiliza essa univocidade no que tange os sentidos e dá lugar a novos gestos de interpretação. Orlandi (2012, p.23) corrobora o que dissemos: “(...) nós podemos considerar que não há sentido sem esta possibilidade de deslizamento, logo, sem interpretação. (...) isto nos autoriza dizer que a língua dá lugar à interpretação”.

Um trabalho significativo com alunos com deficiência e TGD envolve articulação entre professores das salas regulares e professor do AEE. E, por meio desse trabalho significativo, podemos mostrar à sociedade que esses alunos são capazes de aprender e produzir trabalhos relevantes e autorais. Porém, eles precisam ser respeitados em suas necessidades, bem como do reconhecimento por parte do professor da opacidade da língua, levando em consideração tudo o que for constitutivo do sujeito em questão. Segundo Pacífico e Rodrigues (2007, p.53)

Quando se trata de produções escritas, o professor deve procurar refletir sobre as condições em que a atividade foi proposta, assim como, ao ler a produção do aluno, buscar indícios de como este organizou o texto, por que escreveu de uma forma e não de outra; quais os sentidos possíveis para as palavras escritas [...]

Como sabemos que o sujeito com deficiência intelectual ou TGD apresenta uma falta e, no caso a falta de linearidade na verbalização ou a própria falta da verbalização, na maioria das vezes, desencadeia-se um discurso sobre a pessoa com deficiência, desconsiderando o seu dizer e/ou a sua capacidade de expressar-se. Assim, nossa posição corrobora com o que Martins e Silva (ibidem, p.15) afirma:

Essa organização dos lugares sobre o deficiente interdita a falta como espaço do simbólico de subjetivação e, portanto, não permite que ele ocupe uma posição de sujeito autor de seus enunciados. Ele é interpretado por todos e significado por todos, mas lhe é interdito o lugar de significar, pois os sentidos que ele faz nessa falta não circulam socialmente.

Entendemos que dar voz ao aluno para expor a sua leitura e discutir sobre os textos e também sobre o que mais envolver os processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, com a legitimação por parte do professor, ele se sentirá empoderado para produzir seus textos (nas mais diferentes materialidades). Sendo assim, quem sabe, os nossos alunos poderão, quiçá, chegar à assunção da autoria.

As condições de produção de cada sujeito envolvido também precisam ser levadas em consideração, pois, conforme Pacífico (2002, p.149):

se o sujeito teve acesso à interpretação e não somente à leitura do texto, este sujeito foi construindo uma história sobre o processo de construção de sentidos e poderá, com essa história, engajar-se no processo que engloba a interpretação, a produção de textos e, conseqüentemente, a autoria.

Então, olhar para o nosso aluno com deficiência ou com TGD como um sujeito capaz de ler, de produzir gestos de interpretação e autoria, nos coloca diante de uma mudança de paradigma, em relação aos discursos que circulam em nossa sociedade. Portanto, a nosso ver, trabalhar com este recorte seria uma oportunidade de sairmos do discurso *sobre* a pessoa com deficiência para dar visibilidade ao discurso *da* pessoa com deficiência. Para tanto, analisaríamos o discurso *dos* alunos com deficiência e/ou TGD a partir dos trabalhos realizados, fazendo circular os resultados das atividades desenvolvidas durante a nossa intervenção.

## **2.2 Organização do desenvolvimento da proposta de intervenção**

Para realizar o trabalho conforme desejávamos, mantínhamos contato com os professores quase que diariamente, motivando, trocando ideias e materiais do nosso curso de mestrado. Com a professora titular da SRM, nossa relação sempre foi de bastante cumplicidade: estávamos nos ajudando a todo momento.

Já em relação aos alunos, conhecíamos alguns dos anos anteriores e outros estavam estudando na nossa escola pela primeira vez. Mas, como o nosso contato com a professora titular era de muita proximidade, “conhecíamos” todos. Discutíamos diariamente a situação de cada aluno, o que poderíamos fazer para ajudá-los, que atividades poderiam ser apropriadas, conforme as suas necessidades etc. Portanto, já tínhamos noção de como cada aluno chegou na SRM para o AEE.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de não ser obrigatório, é parte integrante do processo educacional do aluno com deficiência e/ou TGD. Segundo a Resolução do CNE nº 4/2009, o AEE

[...] tem como função complementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Organizamos o trabalho em três fases: na primeira, apresentamos o nosso projeto para à comunidade escolar, fizemos todos os levantamentos necessários relacionados a documentação dos alunos e, em seguida, fizemos uma sondagem para observar o nível de aprendizagem e também quais as brincadeiras favoritas de

cada um, além de já trabalharmos a leitura não-verbal. Pensamos nessa atividade não só pela questão pedagógica, mas também para conhecer um pouco mais sobre os alunos e tentarmos nos aproximar. Furlan e Megid (2009, p.9) afirmam que “a linguagem permeia as relações entre alunos e professores, colocando sujeitos, história e ideologia em movimento durante o processo de ensino-aprendizagem”, portanto, esse era o caminho para estreitarmos os nossos laços e estabelecermos nossos vínculos.

Na segunda fase, acompanhamos cada aluno, em momentos distintos, para a visita dos setores no ambiente escolar e conversamos com os servidores responsáveis por esses locais. Diante dessas conversas, buscávamos problematizar os sentidos em evidência para possibilitar a manifestação dos efeitos de sentidos tanto em relação ao espaço quanto ao trabalho dos funcionários. Segundo Orlandi (1998, p.19) “Diante de um objeto simbólico o homem tem necessidade de interpretar. Ele não pode não interpretar”, ou seja, ele é obrigado a interpretar.

Simultânea e paralelamente às duas primeiras fases, durante a hora atividade, nos reunimos - professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e professores das salas regulares – para a avaliação e reformulação ou elaboração de um novo Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Na terceira fase, desenvolvemos atividades com os alunos sobre leitura de fotografia. Fizemos a exposição de fotografias de diversos tipos de escolas, de diferentes ambientes e atividades. Realizamos - de acordo com o arquivo constituído durante as aulas - a leitura sobre os sentidos de ESCOLA. A cada fotografia, instigamos os alunos a comentar a realidade de cada uma das escolas e fazer suas considerações sobre elas.

De acordo com Fernandes (2015, p.102),

Ler imagem é diferente de ler composições frasais, visto que, na leitura do texto verbal, os olhos percorrem as letras em sua linearidade, já com a imagem há a dispersão da visão, os olhos podem se fixar em um detalhe da montagem visual apenas, como podem em nada se fixar.

Durante as leituras discutimos com os alunos para que fossem dizendo o que achavam de cada escola vista, enfim, produzindo sentidos outros para que pudessem “sair” do lugar organizado pelo outro para ele, a fim de que pudessem significar-se na escola. Essa atividade colocaria em evidência, o que Vieira (2015,

p.294) defende sobre o fato de os adultos quererem fornecer conceitos prontos às crianças ao dizer que “Isso nos revela a presença de uma heterogeneidade entre formações discursivas e a dispersão do sujeito e do sentido que aí se constituem, não permitindo a mera reprodução [...]”.

Depois, os alunos construíram seus textos, fazendo o movimento da discursividade da leitura, os já-ditos em funcionamento, atualizando-os e produzindo novos gestos de interpretação em seus textos produzidos em diferentes materialidades. Sustentamo-nos no dizer de Orlandi (2012, p. 18): [...] “o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é materializada pela história”.

Em seguida, elaboramos um livro, espécie de “Diário de Classe”, constituído de fotos, relatos e com algumas atividades expostas feitas pelos alunos, durante todo o processo do desenvolvimento da intervenção.

Ressaltamos que, a princípio, defendíamos que todas as atividades seriam adaptadas. Entretanto, no decorrer do processo, percebemos que quando assegurava isso, ainda estávamos presas às formações discursivas que sobrepõe o texto escrito em detrimento aos demais. Entretanto, esclarecemos que, conforme Lourenço (2018, p.86) “O processo de adaptação da atividade pode ocorrer em algumas frentes: 1. na instrução fornecida; 2. na forma de resposta solicitada; 3. nos materiais em si”.

Diante disso, as atividades foram planejadas conforme as necessidades e nível de aprendizagem de cada aluno, para serem trabalhadas, tanto na Sala de Recursos Multifuncionais quanto nas salas regulares, em parceria com os professores. Isto porque fizemos um diagnóstico da aprendizagem de cada aluno, por meio de atividades básicas de leitura e, em alguns casos, de escrita. Também propusemos atividades de alfabetização, coordenação motora, lateralidade, identificação de cores para os alunos com maior comprometimento intelectual. Em seguida, elaboramos o Plano Educacional Individualizado (PEI), também conhecido como Plano Educacional Especializado (PEE). Conforme as regras da Seduc/MT para confecção do PEI, deve-se evidenciar, em uma tabela, quais as habilidades e dificuldades dos alunos, a fim de se propor trabalhos que possibilitem superação diante das necessidades, bem como maior aproveitamento de suas qualidades.

Segundo Costa e Schmidt (2019, p.102),

O Plano Educacional Individualizado é um instrumento de inclusão de alunos com deficiências [...] Trata-se de uma proposta pedagógica de ações compartilhadas entre gestores, professores, profissionais especializados e pais, para promover a aprendizagem do aluno. [...] o PEI pode preencher uma lacuna na inclusão por se constituir como uma metodologia de trabalho que se endereça às particularidades do processo de ensino destes estudantes, por meio do trabalho colaborativo na equipe escolar.

Organizando o trabalho desta forma e colocando-o em prática, acreditamos que a escola promoverá caminhos para a cidadania global, dispondo-se a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude e a singularidade de cada ser humano, desconstruindo o imaginário de incapacidade em relação aos alunos com deficiência e TGD. Estes ideais são imprescindíveis para se entender [e praticar] a inclusão. (MANTOAN, 2003, p.10).

### **2.3 Qualificação: processo colaborativo no direcionamento do nosso trabalho**

Durante a nossa qualificação, muitas foram as contribuições da nossa banca que nos serviram como abertura para um novo horizonte, a começar pelas sugestões de leituras.

A princípio, objetivávamos trabalhar com a autoria e a alfabetização dos nossos alunos, entretanto, por sugestão da Professora Dra. Soraya Pacífico, focamos apenas na autoria, bem como, acatamos a sua sugestão de evidenciar a autoria desde o título do projeto. Sobre a autoria, Pfeiffer (1995, p. 76) nos esclarece que

[...] para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação. Ao mesmo tempo, ele precisa necessariamente estar em relação (inserido no) com o Outro - o interdiscurso.

Outra contribuição importante que recebemos foi de como fazermos a intervenção durante os processos de construção da autoria do aluno, como por exemplo, perguntar por qual motivo determinadas coisas aparecem no texto, quando parecer não fazer sentido, pois as condições de produção compreendem os sujeitos, as circunstâncias da enunciação, o contexto sócio-histórico e ideológico. (ORLANDI,

2002, p.30). Assim, poderá haver entendimento daquilo que antes não fazia sentido. Antes, talvez, numa situação como essa, pudéssemos apenas excluir o que julgássemos sem sentido.

Como o programa nos exige a opção por uma turma específica, não pudemos acatar a sugestão de inserir outros alunos que não fossem da SRM, mas tentamos levar os outros alunos com deficiência e/ou TGD que não estavam destinados a participar do AEE (porque nem todo aluno nessas condições precisa desse atendimento), entretanto, não obtivemos sucesso, devido a situações diversas.

Portanto, foi uma etapa enriquecedora que nos permitiu adaptar o projeto para um melhor desempenho na intervenção pedagógica.

### **3 O PROJETO EM DESENVOLVIMENTO – SIMBIOSE ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Neste capítulo, objetivamos descrever e analisar as atividades desenvolvidas no percurso de intervenção, relacionadas às etapas do projeto, que dizem respeito, de forma geral, ao trabalho de leitura e de produção textual realizadas com os alunos. Descreveremos, também, os trabalhos desenvolvidos com os professores, nas etapas de Formação Continuada, sobre noções básicas de Análise do Discurso e de Educação Especial/Inclusiva, alguns deles de forma colaborativa.

#### **3.1. Socialização da proposta e algumas medidas necessárias**

No dia 25 de janeiro de 2018, a Equipe da Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Ana Tereza Albernaz retornou do período de férias coletivas para a atribuição de aulas e, nesse mesmo dia, comunicamos brevemente a todos os profissionais da escola que iríamos desenvolver o projeto de intervenção na Sala de Recursos e que precisaríamos da parceria dos professores das Salas Regulares para trabalharmos de forma colaborativa.

No dia seguinte, nos reunimos com a professora titular da Sala de Recursos, Luciane Kausburg, para organizarmos a nossa metodologia de trabalho, tanto com alunos quanto com os pais e professores. Posteriormente, realizamos o levantamento da quantidade de alunos matriculados na Sala de Recursos e suas respectivas deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Em seguida, agendamos uma entrevista com cada pai/responsável para a semana seguinte, aproveitando o planejamento habitual da acolhida de pais e alunos realizada todo início de ano letivo.

Na sequência, foram realizadas as entrevistas com os pais que nos forneceram informações fundamentais para a elaboração do **Estudo de Caso** de cada aluno. Segundo o documento que estabelece os trabalhos na SRM “o estudo de caso se faz através de uma metodologia de resolução de problema, que identifica a sua natureza e busca uma solução” (Brasil, 2010, p.9). A partir dessas entrevistas, ficou também definido quais alunos frequentariam a Sala de Recursos, uma vez que

se trata de um atendimento complementar, **não** obrigatório, conforme prescreve a Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 2008, p.11).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado **diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa** a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Grifo nosso).

Realizada essa primeira etapa, passamos à distribuição de horários das nossas aulas, estipulando que cada aluno seria atendido uma vez por semana, durante 4h, sendo 2h destinadas ao desenvolvimento do projeto de intervenção e 2h ao trabalho da professora titular da Sala de Recursos. Ao fazer o levantamento das necessidades que os alunos tinham, vimos que dependeríamos de apoio das Equipes da Saúde (clínico geral, psicólogo, fonoaudiólogo) e da Assistência Social do município. Então, encaminhamos às respectivas secretarias solicitação de parceria no atendimento aos nossos alunos, conforme propaga a Resolução nº 04/2009:

Art. 9º- A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (Brasil, 2009, p.29).

Na reunião com todos os Profissionais da Escola, foram feitos os informes referentes ao ano letivo, distribuídas as listas de presença, nas quais constavam a identificação de alunos com deficiência e/ou TGD em determinadas turmas e suas especificidades. Também foram apresentados, por meio de fotografia, os alunos para que **todos** os profissionais, desde o primeiro dia, os reconhecessem e dessem todo apoio necessário.

Os professores das Salas Regulares foram orientados a conversar com as professoras da Sala de Recursos para que o trabalho com esses alunos fosse colaborativo, de forma a garantir a efetividade da inclusão na escola. Brasil (2010,

p.9) orienta que “a gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum”. Nessa reunião, também foi definido o horário que as Auxiliares de Turma deveriam estar na escola para receber os alunos que elas acompanhariam. Já os demais funcionários, como o servidor de manutenção e infraestrutura (porteiro), servidoras dos serviços gerais, técnicos administrativos, bibliotecária, técnica do laboratório de informática e merendeiras, foram orientados a como tratar esses alunos, inclusive ajudando a observá-los, pois não são todos os alunos que podem contar com um auxiliar para acompanhá-los. Também foi feita a orientação para as merendeiras quanto ao lanche desses alunos, as restrições para alguns casos e a obrigatoriedade de se preparar lanches diferenciados, caso haja necessidade. Sobre isso, é fundamental olhar para a escola em sua totalidade e articular as práticas educativas e intervenções na óptica da política, da cultura e das práticas inclusivas. (FIGUEIREDO, 2011, p.143)

As aulas iniciaram após o carnaval, dia 15 de fevereiro. Como o quadro de professores apresentava problemas com profissionais efetivos sendo remanejados para a nossa escola, devido à inserção de uma escola plena no município, foi acordado que estaríamos, diariamente, disponíveis na Sala de Recursos para tirar dúvidas e auxiliar nos trabalhos com os alunos com deficiência e/ou TGD. Concomitante, o secretário escolar, junto à coordenação pedagógica, no ato da contratação dos professores interinos e/ou acolhimento dos professores efetivos, oriundos de outras escolas, entregavam a lista dos alunos de cada turma, passavam as informações da reunião do dia 09 e já solicitavam que os professores procurassem as professoras da Sala de Recursos para maiores informações e organização do planejamento das aulas.

A procura foi grande e percebíamos que os professores novos estavam assustados, pois afirmavam não saber trabalhar com “esses alunos”; não tinham sido preparados para isso; nunca tinham trabalhado com alunos nessas condições etc. Procuramos acalmá-los e explicar de maneira sutil que todos nós, professores, fomos preparados para lidar com gente e que trabalhar com “esses” alunos, nada mais era do que lidar com gente como a gente; que precisávamos enxergar “esses” alunos como seres humanos com características diferenciadas necessitados de atenção especial; e que daríamos o suporte necessário para o trabalho com eles,

inclusive durante a Formação Continuada. Sobre as dificuldades das quais falaram os professores, Mantoan (2006, p.58) já alertava:

Podemos afirmar que ainda há professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. [...] Não tem como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para o seu desenvolvimento profissional.

Nos sete primeiros dias letivos, visitamos todas as salas para informar os alunos sobre a importância de receber bem os alunos com deficiência e/ou TGD, de ser solidários às suas necessidades, de respeitá-los como qualquer outro aluno/cidadão que tem direito a frequentar a escola regular, de ser empáticos etc. Percebemos que as turmas foram receptivas e, como na maioria delas os alunos e alguns professores novos queriam saber o que é TGD e qual a diferença entre TGD e deficiência, nos vimos convocados a explicar.

Na semana seguinte, durante a reunião pedagógica, foram tratados diversos assuntos, dentre eles, o atendimento aos alunos com deficiência e/ou TGD. Foi uma oportunidade ímpar, pois reafirmamos a importância do planejamento semanal/quinzenal colaborativo, da sondagem (possíveis alunos nessas condições que estejam na sala de aula sem laudo e sem atendimento), da necessidade da avaliação diagnóstica e da troca de informações entre os professores das salas regulares e as professoras da Sala de Recursos para a elaboração do Estudo de Caso. Além disso, explicamos que essa pareceria também se fazia necessária na elaboração do Plano Individualizado, uma vez que, segundo Batista (2011, p.121) “todo o trabalho é pautado na necessidade e particularidade do aluno, tornando-se necessariamente subjetivo” e que esse plano também seria utilizado para a adaptação de atividades das salas regulares, conforme as necessidades de cada aluno. Então, ficou combinado que cada professor nos procuraria na Sala de Recursos toda quarta-feira, nos períodos vespertino e/ou noturno (dia escolhido para hora-atividade coletiva e formação continuada) para realizarmos as atividades planejadas. Como a formação continuada só começaria em abril, utilizamos o mês março para discussão com os professores, elaboração dos planos individualizados e adaptação de atividades, conforme o planejamento semanal/quinzenal. Segundo Bedaque (2015, p.21), esse trabalho colaborativo é fundamental, pois

Desenvolver um sistema educacional que não seja fragmentado e promover um AEE sincronizado ao projeto da escola é um desafio para contribuir com mudanças significativas na efetiva participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Durante esses momentos, buscávamos descobrir/entender as dificuldades que os professores tinham para elaborar as atividades adaptadas para os alunos com deficiência e/ou TGD. Nesse percurso, fomos percebendo que havia insegurança e dificuldade desses profissionais de produzirem as atividades. Eles alegavam desconhecimento das deficiências e de como realizar um trabalho que contemplasse as necessidades específicas de cada aluno, uma vez que nenhum deles tinha formação para trabalhar com Educação Inclusiva. Outro ponto que foi bastante interessante observar é que, devido às dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, quanto à aquisição de materiais para o preparo de atividades diferenciadas, a maioria dos professores trabalhava apenas com o livro didático. Questionamos se alguns deles reformulavam as questões do livro; os que ousavam fazer alguma modificação, não ultrapassavam a etapa de selecionar os exercícios mais simples que, depois, eram direcionavam aos alunos com dificuldades. Isso era feito para que, de alguma forma, todos participassem das atividades em sala de aula.

Ressaltamos que os professores mais antigos já adaptavam atividades sob a nossa orientação, mas os novos não tinham a menor noção de como fazer. Observamos também, que vários professores, ao pensar em atividade diferenciada, buscavam em sites, que julgavam ser de boa procedência, textos e questões já prontas; selecionavam o que consideravam mais interessante para trabalhar com os alunos. Percebemos, então, que vários docentes não formulavam as questões e que trabalhavam sob o viés da resposta única. Logo, notamos a forma de trabalhar do professor, a predominância da homogeneização dos sentidos e a desconsideração das condições de produção dos alunos, sob a batuta do discurso pedagógico.

A partir do dizer de Orlandi (2012, p.18) que “a interpretação é o vestígio do possível”, começamos a discutir com os professores a possibilidade de levantar questionamentos sobre o sentido que o livro disponibiliza e quais os outros sentidos possíveis, ou seja, o professor pode instigar os alunos a se posicionarem a partir daquela, aparentemente, resposta correta. Quais outras respostas possíveis; ao invés de dizer o que está no texto, buscar o que não está, mas que significa; o que

foi silenciado, pois, segundo Orlandi (2007, p.12), afirma que “Há silêncio nas palavras”.

Propusemos, também, aos professores, que eles mesmos elaborassem questões e modificassem as que não concordassem; que utilizassem o livro didático, para ser estudado, revirado, investigado e não como ritual a ser seguido.

A maioria concordou, mas alguns professores discordaram do trabalho com a leitura polissêmica, argumentando que no ENEM cobra-se resposta única. Respondi que trabalhar a leitura discursivamente, significa perceber o lugar próprio da ideologia materializada pela história e que ela tem uma direção. Para tanto, é preciso apreender a textualização do político no gesto de interpretação. (Orlandi, 2012, p.19). Expliquei que não estávamos promovendo a banalização dos sentidos, a ponto de aceitar qualquer um, mas que, conforme Orlandi (1999, p.12), “Ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada. No entanto, ler [...] é saber que o sentido pode ser outro.” Porque, sem dúvida, na multiplicidade de sentidos possíveis atribuíveis a um texto, há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam ‘lidos’ e outros não”. ORLANDI (ibidem).

Diante de cada conversa, fomos notando que os professores não se sentiam “autorizados” a elaborar as atividades para os alunos com deficiência e/ou TGD. Para modificar esse quadro, era preciso desconstruir o imaginário que se tinha da deficiência e/ ou TGD e construir um arquivo de leitura no que se refere ao assunto e à prática de produção de atividades. Tomamos de Pêcheux (2014, p.57), a noção de arquivo “no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”. Assim, disponibilizamos, num computador no Laboratório de Informática e nos computadores da Sala dos Professores, materiais referentes à Educação Especial - deficiências, TGD, Inclusão, adaptação de atividades, Atendimento Educacional Especializado – e noções básicas de Análise de Discurso para que todos pudessem compreender a proposta do projeto. Avisamos que eles poderiam fazer as leituras, conforme tivessem tempo e que esses materiais seriam retomados e debatidos na formação continuada para podermos explorar os sentidos possíveis a partir das compreensões.

Em uma reapresentação da proposta do projeto aos profissionais da escola - professores, técnicos administrativos (da secretaria, da biblioteca e da sala de multimídia) e pessoal do apoio (da nutrição, da limpeza e da infraestrutura) -

explicamos como se realizaria o projeto e abordamos sinteticamente a teoria na qual nosso trabalho se sustenta. Ficamos contentes com as perguntas das professoras:

PE<sup>4</sup> - Como posso trabalhar autoria na minha disciplina?

PM<sup>5</sup> – Devemos partir da construção do arquivo. Não adianta quereremos que nossos alunos produzam textos verbais e/ou não-verbais, se eles não conhecerem o assunto que vão tratar. Além disso, eles precisam ir além da paráfrase, para se chegar à autoria. Por isso, a importância da leitura polissêmica, de dar abertura para a produção de sentidos outros, conforme pontua Orlandi (1999, p.20), “O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas”. Já “O processo polissêmico é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos”.

PG<sup>6</sup> – Mas me preocupa esses sentidos outros. Não dá pra aceitar qualquer coisa...

PM – Exato, professora. Os sentidos podem ser outros, mas não podem ser qualquer um. “Não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização”. Orlandi, (2002, p.52). Nós partimos daquele sentido que parece ser evidente e, então, abrimos para outras possibilidades, pois por mais que a língua pareça ser transparente, ela não é. Exemplo: às vezes, entre nós, fazemos um comentário sem pretensões e alguém se magoa. De acordo com Orlandi, (2002, p.32), isso acontece porque

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Assim, nós podemos dizer “não falei para magoar”, mas o efeito no outro foi esse. Isto é a língua em funcionamento! Quando trazemos um texto para ser trabalhado na sala de aula, não podemos controlar os sentidos que serão produzidos pelos nossos alunos, mas é normalmente o que acontece, via professor e livro didático. Portanto, é necessário entender que os sentidos não estão apenas

---

<sup>4</sup> PE – professora de Espanhol

<sup>5</sup> PM – professora Mestranda.

<sup>6</sup> PM – professora de Geografia.

nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção em que são produzidos. (ibidem, p.32)

Encerramos a apresentação, percebendo que alguns estavam, no mínimo, curiosos com as descobertas proporcionadas pela teoria. Cada manifestação de apoio ao nosso projeto vinha carregada de respeito e admiração, com votos de que desse tudo certo.

Para os pais, apesar de marcarmos uma reunião com todos para apresentarmos o cronograma das atividades, não houve apresentação coletiva, devido às condições climáticas. Fizemos a apresentação, primeiramente, para dois pais que apoiaram o projeto, sem questionar. Para os demais, fizemos individualmente, de acordo com os horários disponíveis de cada um. Todos demonstraram interesse e apoio, se disponibilizando a atender nossa solicitação de parceria, na realização das atividades. “[...] a ação educativa da escola, ao incluir o educando no meio escolar, necessita incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação pedagógica”. (Cunha, 2016, p.127).

### **3.2 Finalmente, com eles, os alunos**

No mês de maio, demos início à execução do projeto com os alunos. Em nosso primeiro momento juntos, explicamos para cada aluno que desenvolveríamos um projeto com o tema “Minha Escola” referente ao Mestrado Profissional em Letras – Profletas - e que era muito importante para todos nós, pois iríamos aprender muito sobre a nossa escola, sobre língua e linguagens. Perguntamos se eles gostariam de participar e TODOS os alunos que frequentavam a SRM demonstraram interesse, materializado em gestos e/ou palavras. O anúncio de que realizaríamos diversas atividades, dentro e fora da sala, despertou muita curiosidade e alegria.

Na primeira semana de 14 a 18 de maio de 2018, iniciamos as nossas aulas buscando descobrir as preferências lúdicas dos alunos, pois, conforme Cunha (2015, p.34), “Precisamos [...] descobrir a ação desejante do aluno para que possamos conquistá-lo. A ação desejante é o que traz significado, o que move a disposição para aprender”.

Iniciamos perguntando o que seria “brincar” na concepção de cada um. As respostas foram diversas: divertir com alguém, brincar com um brinquedo ou coisa,

jogar, correr com os amigos, fazer de conta (que é professor ou algum artista). Assim, já conseguimos mostrar que uma palavra pode ter vários sentidos e que variam de acordo com a interpretação de cada um. Conforme Orlandi (2002, p. 78), a interpretação é constituída da própria língua. E onde está a interpretação, está a relação da língua com a história para significar.

Assim, começamos o trabalho com as alunas Luciana e Tatiana<sup>7</sup>, ambas com deficiência intelectual leve<sup>8</sup>, portanto, podiam ser atendidas juntas, conforme as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc/MT.

Segundo Fontes *et al.* (2009, p.81),

os alunos com deficiência intelectual apresentam aprendizagem mais lenta que os demais da mesma faixa etária, bem como significativa imaturidade social, na maioria dos casos; têm capacidade de abstração e generalização mais limitada, com dificuldades na elaboração de conceitos e memorização; dificuldades em processar duas ou mais determinações complexas; problemas para se adaptar a novas situações e expressar e/ou controlar suas emoções; e atrasos na progressão psicomotora, linguagem e comunicação.

Entretanto, é importante ressaltar que essas alunas foram encaminhadas para a SRM, apesar de não ter laudo médico, pois ambas, em sala de aula regular, apresentaram as quatro primeiras características presentes na citação acima. Embora não sejam tão acentuadas, tais características eram notáveis.

Luciana tem 13 anos. Quando nasceu, eles moravam em uma fazenda e ninguém percebeu que seu canal da urina era obstruído. Então, após uma semana de muito choro da criança e febre altíssima, a família procurou um médico e foi feita tal constatação. Segundo o relato do pai, ao se fazer o orifício, esguichou urina misturada a muito pus. Depois de feito o procedimento, ela ficou internada, tomando muitos antibióticos, por quase um mês, pois teve infecção fortíssima e, conseqüentemente, febres bem altas, advindas da situação já relatada.

Conforme Duarte (2018, p.19, grifo nosso), alguns fatores perinatais que propiciam a deficiência intelectual são “anóxia perinatal, traumas de parto (distocias

---

<sup>7</sup> Todos os nomes dos alunos são fictícios.

<sup>8</sup> A deficiência intelectual leve consiste no comprometimento intelectual parcial, podendo, inclusive, até não ser notado em alguns casos. Entretanto, a compreensão de questões abstratas é a parte mais afetada, na maioria das situações.

de parto), encefalopatia hipóxico-isquêmica, hipoglicemia, prematuridade, baixo peso ao nascer e **infecções ao nascimento**, hemorragias”.

Já Tatiana, conversamos com a mãe apenas pelo telefone. Apesar de insistirmos muito para que ela fosse até à escola, ela nunca foi, sob alegação de que trabalhava o dia todo. Mas autorizou a filha a participar do projeto e nos relatou que ela demorou bastante tempo para começar a falar; que a filha, apesar de não saber ler, gosta de ir para a escola; que a garota tem vergonha por não saber ler e que também não sabe fazer contas; que apenas desenha letras e números; que ela é imatura e tímida; e que nunca levou a filha a um especialista por falta de condições financeiras, mas percebe que ela não aprende as coisas no mesmo ritmo das crianças da idade dela.

Sabemos que cada sujeito é único, fazia-se necessário, portanto, conhecer e avaliar o potencial de cada criança, nesse início, por meio do Estudo de Caso para elaborarmos o plano individualizado.

Observamos que Luciana apresentava um pouco mais de facilidade na leitura, na escrita e no modo de se expressar; era extremamente falante, embora apresentasse, em alguns momentos, uma certa dificuldade quanto à sequência das palavras na frase etc. Ela estava alfabetizada, com dificuldades na ortografia. Tatiana era mais calada, fazia comentários somente quando era questionada. Nós já nos conhecíamos desde o ano anterior, quando estivemos trabalhando durante três meses na sala regular. Ela conhecia todas as letras do alfabeto e conseguia formar algumas sílabas; só lia algumas palavras de duas sílabas e se fossem simples. Nesse caso, ela se encontrava no nível alfabético, que, segundo Barbosa (2000, p.40) “é caracterizado como o ápice da evolução. A escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas”.

Nessa aula, dissemos para as duas alunas, **Luciana e Tatiana**, que contaríamos parte da história de nossa infância, destacando as brincadeiras que mais gostávamos. Elas poderiam perguntar o que quisessem e/ou até mesmo fazer comentários, durante a nossa exposição. Elas concordaram timidamente, apenas fazendo sinal positivo com a cabeça. Pareciam apreensivas, ansiosas. Perguntei se elas queriam falar alguma coisa, fizeram sinal negativo com a cabeça e Luciana começou a rir.

Sentamo-nos em volta da mesa da nossa sala, abrimos, no notebook, um slide que havíamos preparado com algumas fotos da nossa infância e outras tiradas

da internet. Ao posicionar o gravador do celular, percebemos que elas ficaram ainda mais retraídas. Luciana perguntou se estávamos filmando; explicamos a necessidade de gravar áudios das aulas para poder produzir nosso trabalho final do mestrado. O semblante das duas foi de reprovação. Explicamos que não iríamos mostrar para ninguém, era apenas para não nos esquecermos das conversas que teríamos para depois, escrevermos sobre. Assim, autorizaram a gravação.

Mostramos a elas uma foto da nossa primeira escola, as salas em que estudamos até a antiga 4ª série do ensino fundamental I e comentamos que em frente à escola, há uma praça onde os professores sempre nos levavam para as aulas de recreação. Era só atravessar a rua! Elas sorriram! Perguntamos o que elas acharam da escola e a Luciana respondeu que achou boa. Olhamos para a Tatiana e ela falou “eu também”. Perguntamos se elas se lembravam da primeira escola em que estudaram, se gostaram de estudar lá, e ambas disseram que sim de maneira bem objetiva, sem maiores detalhes.

Notamos a dificuldade que ambas tinham de se manifestar; não porque não sabiam o que falar, mas pelo hábito de conviver com o discurso autoritário em que não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo e o sujeito passa a ser um instrumento de comando. ORLANDI, (1983, p.10). E o que queríamos era exatamente o contrário: que falassem, pois entendemos que a posição “professor” tem de promover a escuta dos sujeitos alunos e fomentar a interlocução durante as aulas.

Continuamos contando (e mostrando as fotos) que, nessa escola, as nossas brincadeiras favoritas eram: Amarelinha, cantigas de roda, pular corda e queimada. Perguntamos se elas conheciam ou já tinham brincado de algumas dessas que citamos e elas disseram que sim. Perguntamos quais. A Luciana disse que conhecia e já tinha brincado de todas. Perguntamos com quem ela brincava e ela respondeu que, em Dom Aquino, tinha uma amiga que ela gostava muito. Disse também que gostava de brincar com os sobrinhos. Após a fala da colega, a Tatiana começou a se soltar. Disse que também já brincou dessas brincadeiras, mas não gosta muito e que brincava com os primos. Perguntamos se ela não tinha outros amigos e ela disse que não. Nesse momento, a Luciana interrompeu a nossa conversa dizendo que elas queriam voltar a estudar juntas, na mesma sala. Ambas demonstraram sentir falta uma da outra e que não estavam interagindo muito bem com os demais colegas. Durante essa conversa, vimos a necessidade de irmos até suas turmas

para conversar com os colegas sobre isso. Anotamos essa visita no nosso caderno de campo, uma vez que acreditamos estar contribuindo com um novo modelo de escola inclusiva, o qual, segundo Mantoan (2011, p.60)

[...] refere-se primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano.

Essas alunas não poderiam se sentir excluídas, sozinhas no ambiente escolar, já que era uma necessidade de mantê-las em salas diferentes, para não dificultar o atendimento a elas e aos demais alunos, conforme solicitação dos professores. E a escola, quando necessário, procura equilibrar o atendimento, conforme Portaria nº 369/2017/GS/SEDUC/MT, Art. 20.

Para a composição da turma com inclusão de alunos com deficiência nas unidades de ensino regular ou modalidade EJA, deve-se observar:

a) Na modalidade do ensino regular – será no máximo de dois (02) alunos matriculados no Sistema SigEduca/GED, para compor uma turma de até 20 (vinte) alunos;

Este equilíbrio não fica só na quantidade de alunos, mas também em não colocar na mesma turma dois alunos com deficiência com maior necessidade de atendimento individualizado, se houver outros também com deficiência mais leve, no mesmo ano. Logo, a separação das alunas, conforme nos foi passado pela coordenação escolar, se deu pela necessidade de manter esse equilíbrio. Percebe-se aqui, o discurso autoritário da escola no sentido de determinar as turmas que os alunos devem ficar, visando apenas o trabalho burocrático, muitas vezes, sem dar chance ao aluno o direito de escolha. Porém, percebeu-se que na prática acabou sendo interessante porque, após uma conversa nossa com as turmas, os demais alunos passaram a dar mais atenção a elas, interagindo e auxiliando no que fosse necessário.

Em seguida, passamos a falar sobre “do que” brincávamos, eu, meus irmãos e primos, em frente da nossa casa. Andávamos de bicicleta, jogávamos betes, bolita (bolinha de gude) e bamboleávamos. Assim que eu contava sobre as brincadeiras, a Tatiana abriu um sorriso tímido e disse que também gostava dessas brincadeiras,

com exceção do bambolê. Já a Luciana, disse que gostava de tudo e que já havia brincado de tudo aquilo com os sobrinhos e alguns primos. Percebemos, então, que as barreiras da timidez e da visão cristalizada do discurso autoritário do professor, nesse dia, deram uma estremecida. Elas começaram a participar, demonstravam vontade de comentar sobre as brincadeiras apresentadas, comparar com as delas. Reconhecemos, aqui, o funcionamento do discurso lúdico, que segundo Orlandi, (1963, p. 9) “é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta”. O discurso lúdico se caracteriza, ainda, pela reversibilidade, ou seja, pela troca de papéis entre os interlocutores.

Prosseguimos apresentando nossas brincadeiras, agora, com a vizinhança. Brincávamos de elástico, casa imaginária em árvores, pega-pega, desfile de modas no Córrego Boiadeiro, casinha e comidinha, escolinha e bonecas. Brincávamos também de ser apresentadoras de programas infantis (Xuxa, Mara Maravilha e Angélica), cantoras e costureiras. A Luciana logo se manifestou dizendo que no lugar onde estava previsto para eles morarem tinha rio, bastante mato e até onça. Disse que até sentiram o cheiro da onça na última vez que estiveram no rio para tomar banho. Perguntamos como ela sabia que era cheiro de onça e ela disse que era “fedido” e o pai dela falou que era a onça. Já a Tatiana falou que algumas vezes brincou de elástico com os primos e que achou legal. Perguntamos como funcionava a brincadeira e ela explicou dizendo que começa pulando baixinho, mostrando em direção ao tornozelo e que depois ia subindo até ficar bem alto. Perguntamos até onde mais ou menos era o “alto” que estava falando e ela mostrou nas axilas. Insisti para que falasse até onde e ela falou “até aqui”. Ambas comentaram que já subiram em árvores e que também gostavam de brincar disso. Perguntamos como eram as brincadeiras delas em árvores e só Luciana quis falar. Disse que brincavam de pique no ar e tinha de correr e subir na árvore enquanto o pegador corria atrás dos participantes. Perguntamos se havia perdedor e ganhador na brincadeira, e ela me disse que, se quem está pegando pegasse a pessoa antes de ela subir na árvore, o pegador passaria a ser quem pegou. Percebemos com essa conversa que as alunas conseguiam explicar as brincadeiras, porém, necessitavam de um olhar do professor mais atento para haver melhor compreensão de suas explicações e que, provavelmente, iriam precisar desse “olhar” também durante as atividades de produção textual sobre o tema que trabalharíamos, pois, conforme Orlandi (2012, p.

60), é necessário que o professor inaugure novas práticas de leitura, construindo diferentes escutas para aquilo que o sujeito aluno diz (ou não diz), mas que, mesmo assim, constitui sentidos.

Dando sequência, apresentamos as brincadeiras que fazíamos em casa, sozinha, com os irmãos e/ou primos. Mostramos, primeiramente, uma foto minha com meus irmãos, de quando éramos pequenos. Elas disseram: - “a prof. era bonitinha”, mas os elogios ficaram para o irmão mais novo que era um bebê. Mostramos do que gostávamos: jogar “Cinco Marias”, brincar de professora, ler gibis e livros e reunir com a família. Mostramos uma foto nossa com vários primos e pedimos para que identificassem a professora na foto. Luciana indicou uma prima que sempre foi muito parecida comigo. Dissemos que não era. Então, Tatiana apontou para o centro da foto, onde eu estava sentada. Dissemos que ela havia acertado e a abraçamos. Perguntamos o que fez ela acreditar que aquela criança era a professora. - “a cara” era um pouco parecida”.

Depois de ler e discutir com elas sobre esse assunto, solicitamos que escrevessem um texto sobre quais as brincadeiras que elas mais gostavam, com quem brincavam e onde. Dissemos ainda que o texto poderia ser escrito, desenhado ou falado. Imediatamente, a Luciana começou a escrever. A Tatiana ficou olhando. Perguntamos se ela precisava de ajuda e ela disse que não sabia escrever, que só copiava. Dissemos a ela que não precisava se preocupar, pois poderia fazer um desenho ou nos contar sobre o assunto. Ela começou a me dizer bem timidamente:

- Eu gosto de brincar com os meus primos.
- Onde?
- Na rua da minha casa.
- Quais as brincadeiras que vocês gostam de brincar?
- Ah, a gente brinca de muitas coisas, de balançar no balanço, mas eu gosto é de andar de bicicleta.
- Sozinha?
- Não, com os meus primos.

Perguntamos se ela gostaria de registrar isso num desenho e ela perguntou como. Dissemos que ela poderia desenhar tudo o que ela havia nos falado, caso quisesse. Ela disse que sim e desenhouno<sup>9</sup>.

Ao terminarem, começamos a discutir os textos e a Luciana falou:

A1 - Se eu soubesse que podia ser desenho, eu “tinha” feito ao invés de escrever.

P – Mas nós conversamos sobre o que é texto, Luciana! Nós estudamos que o texto pode ser escrito, falado, desenhado, gesticulado, em vídeo etc. Lembra?

A1- Ah, é mesmo! Esqueci.

Nesse discurso da aluna, percebe-se que o sentido cristalizado de texto ainda estava latente, conforme difundido na escola.

A escola [...] evita, inescrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. (ORLANDI, 1999, p.38).

A todo momento, nos deparávamos com situações que reforçavam o nosso papel, agora vendo o processo pelas lentes da AD. Era preciso desestabilizar essas práticas estagnadas em relação ao texto e à leitura.

Luciana iniciou demonstrando vergonha e uma certa resistência em ler seu texto. Propusemos que lêssemos juntas, mas ela relutou. Então fomos lendo e pedindo o auxílio dela para inseri-la na leitura.

Ela produziu o seguinte texto escrito:

#### Eu gosto de brincar

Um dia eu minha mãe nosse vai para a cachoera  
banha aí o meu pai e minha irmã e meu cuiado e  
meus quardo subrinho e meu irmão mais novo aí ele  
foi na frete aí meu pai e minha irmã e minha vamos  
corredo atrás aí ele passou no rramento dele nos viu  
um rramento da onça aí nosse no outro dia nós vamos  
embora para rua aí comto foi na sesta sábado  
domingo nos foi para fazenda aí no sábado eu meu  
subrinho nós fés comidinha para nós éra arroz feijão  
ai nós fési a comidinha ai no domingo nós fésis  
asesmo carne tava ai nós banhado na casadauga ai

---

<sup>9</sup> O desenho será apresentado mais adiante.

mais tarde nos vamos embora para casa <sup>10</sup>

Após ler o texto, pensamos que ela não tivesse compreendido a proposta, então reforçamos:

P - Eu pedi que vocês produzissem um texto sobre com quem, onde brincam e quais as brincadeiras que mais gostam.

A1 – Então! É isso aí!

P – Você pode me explicar melhor?

A1 – Uai, eu gosto de brincar com os meus sobrinhos e meus parentes!

P – Ah, entendi... E onde mesmo você gosta de brincar?

A1 – Eu escrevi! É na fazenda!

P – E você gosta de brincar do que mesmo?

A1 – Disso que escrevi: de comidinha, banhar na cachoeira, na caixa d'água que tem lá... Só que é perigoso por causa da onça.

P – Então, vamos acrescentar essa informação no seu texto? Facilitará para o seu leitor entender tudo isso...

Ela concordou e acrescentou no final do texto:

A1 - eu gosto de brincar é disso mais só que eu também eu tenho medo de onça

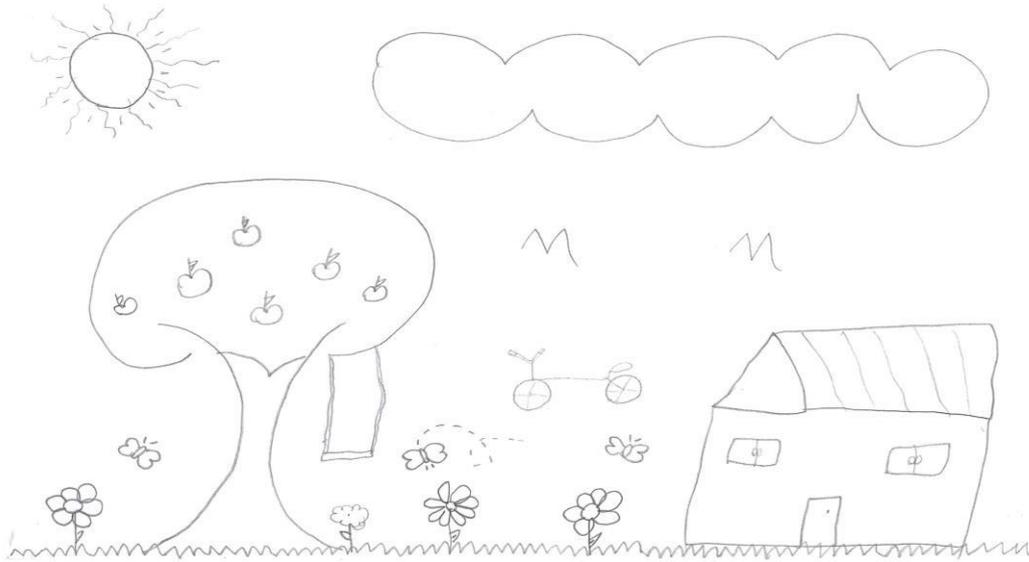
Antes de lermos o texto com a aluna, discutindo-o, talvez, não considerássemos a produção, uma vez que, naquele momento, não fazia muito sentido para nós. Achamos que ela tinha fugido da proposta. Entretanto, ao promover uma escuta mais fina, investigando com a aluna os possíveis sentidos para o seu texto (conforme indicado na Qualificação pela Profa. Dra. Soraya Pacífico e também pela nossa orientadora) percebemos que ela havia contemplado a proposta, dentro das suas possibilidades. Devido às limitações peculiares do sujeito com deficiência intelectual e a sua necessidade da concretude para expressar determinadas ideias, contou um episódio que aconteceu com ela e sua família na fazenda, sustentando as informações solicitadas pela professora.

Depois foi a vez da Tatiana. Ela apresentou o seu desenho timidamente, e também relutante, mas começamos a discutir sobre ele e a conversa rendeu.

---

<sup>10</sup> O texto foi escrito tal qual foi produzido pela aluna. Inclusive, só foi digitado porque, ao realizar a digitalização, ficou ilegível.

Figura 01 – Texto imagético sobre o tema “O que eu gosto de fazer”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

P – O que você desenhou?

A2 – O que eu gosto de fazer.

P- Então vamos conversar sobre o seu desenho. Que lugar é este?

A2 – É a minha rua. Lá a gente brinca. Eu e meus primos.

P – Hummmm... E qual a brincadeira que você desenhou aí?

A2 – Eu gosto muito de andar de bicicleta, então eu desenhei o que eu gosto de brincar.

P – No desenho você não está andando na bicicleta, não é? Por quê?

A2 – Porque a gente ainda tá vendo quem ia andar primeiro.

P – Como assim?

A2 – É que a bicicleta é minha, mas todo mundo anda.

P – Ah, então, vocês se revezam?

A2 – O que é isto?

P – Nesse caso, revezar é um andar na bicicleta e depois o outro, entendeu?

A2 – Entendi sim, mas a gente anda, de vez em quando, na garupa.

P – Ah, sim, entendi, então vocês andam em até dois. E por que você gosta tanto de andar de bicicleta?

A2 – Porque é mais legal. A gente já tá grande pra brincar de outra coisa.

P – Sério? Você se acha muito grande para brincar de boneca, por exemplo?

A2 – Acho, minha prima fala que não gosta mais.

P – Mas e você, ainda gostaria de brincar de boneca?

A2 – Só um pouquinho.

Nessa discussão, quando afirmamos não ver a aluna andando de bicicleta no desenho, esperávamos que ela nos dissesse que não sabia se desenhar nessas condições. Entretanto, ela nos surpreendeu dizendo que ainda estavam vendo quem iria andar primeiro. Daí a importância de problematizar o que está sendo lido, para que possam emergir efeitos de sentidos outros. Conforme Fernandes (2014, p.107),

A importância da leitura do texto imagético em sala de aula é justamente o de fazer com que o aluno produza o efeito de singularidade, que se faz possível quando ele está exposto à opacidade da imagem, preenche as lacunas deixadas por ela e interpreta conforme sua formação discursiva.

Nota-se, nessas condições, que o processo de produção de sentido no discurso da aluna foi mais dinâmico pela produção oral do que pelo desenho, uma vez que devido à dificuldade em criar uma imagem que “disse” sua produção, ela imprime sentidos ao lê-la para nós. Conforme Fernandes (2017, p.59) “Os sentidos não se constituem apenas na forma linear e exata dos significantes”. Logo, a imagem assim como o texto oral podem materializar efeitos de sentidos diferentes, pois “todo processo de produção de sentido se constitui numa materialidade que lhe é própria”. (ORLANDI, 1995, p.35).

Outra situação que nos chamou a atenção é o fato de ela não atribuir sentido para o significante “revezar” e, depois da nossa contribuição, ela dizer que entendeu e até citar que não era só um de cada vez, que poderia ser dois por vez.

Na fala “A gente já tá grande pra brincar de outra coisa”, percebe-se que ela repete o que ouviu da prima e talvez da família, da escola quanto ao “brincar de boneca”. Sabemos que os sentidos de brincar, em determinadas situações, só se atribui às crianças de até uma certa idade. No caso dela, por estar com 13 anos, já a consideram uma mocinha. Ou seja, ela reproduz o que lhe é imposto, socio-historicamente, mesmo tendo ainda certa vontade de brincar com bonecas.

No dia seguinte, foi a vez de atender o aluno **Joan**. Trata-se de um adolescente de 15 anos que tem deficiência intelectual (CID 71.1) e uma síndrome rara não identificada<sup>11</sup>. Apresenta comprometimento significativo do comportamento,

---

<sup>11</sup> É o que consta no laudo médico.

requerendo vigilância constante; tem características de déficit de atenção, hiperatividade, vocabulário bastante reduzido (fala apenas palavras soltas), entende tudo o que lhe é dito e se comunica, na maioria das vezes, por gestos. Com 15 anos, mede cerca de 1,35 e tem bastante força.

Ao receber o aluno e a Técnica Administrativa Educacional (TAE) que o acompanha, na Sala de Recursos, dei-lhes as boas-vindas e perguntamos se poderíamos abraçá-lo e beijá-lo. Ele sacudiu a cabeça com um gesto de afirmação, então, assim fizemos. Ele foi direto nas revistas que ficam na prateleira e as pegou. Dissemos a ele que primeiro tínhamos uma história para contar, depois desenvolveríamos uma atividade e, só depois, ele iria ver as revistas. Então, ele se direcionou para o computador, dizendo “tratoi”, “tratoi”. Mas uma vez, explicamos que, primeiro, iríamos nos sentar e conversaríamos sobre uma atividade e depois ele poderia fazer outras coisas. De acordo com Cantieri *et al* (2014, p.30)

As recompensas só devem ser dadas à criança se ela apresentar um comportamento adequado, pois ela poderá aprender que não precisa respeitar e cumprir a instrução/regra dada pelo professor porque, mesmo assim, haverá uma consequência positiva.

Sentamo-nos à mesa, explicamos tudo o que iria acontecer e começamos a mostrar os slides, contando a história da nossa<sup>12</sup> infância, com quem, com o quê e onde brincávamos. Algumas fotos lhe chamaram a atenção e outras não. Quando passamos as imagens das brincadeiras de roda, de pular corda, queimada e bambolê, e também as da garota lendo o gibi e do rio onde costumávamos tomar banho, ele ficou bastante empolgado. Ele batia palmas, sorria e mostrava e, a nosso ver, parecia se identificar. Parecia conhecer tais brincadeiras, já ter visto ou brincado daquilo! Segundo Fernandes (2017, p.58) “É por meio dos dizeres já ditos, das imagens já vistas, dos discursos em circulação, que a formulação faz sentido para o sujeito, por isso dizer que a língua ou os sentidos são históricos”.

Ficou agitado, levantou-se, começou a mexer nos materiais das prateleiras da SRM. Então, depois de algum tempo, conseguimos (eu e a TAE) levá-lo à mesa novamente. Dissemos a ele que havíamos contado a história da nossa infância, das coisas que gostávamos e que era a vez dele. Perguntamos como ele gostava de

---

<sup>12</sup> O objetivo de mostrar as nossas brincadeiras era para que os alunos depois falassem das deles.

brincar, e ele, por várias vezes, puxou a gola da camisa e balbuciava um ruído apenas. Não entendemos. Depois, pegou algumas revistas, mas a Auxiliar nos disse que ele apenas as pegava, mas que não as olha. Então, sentamo-nos com ele e começamos a mostrar as imagens da revista e perguntar se ele gostava de algo ali. Novamente ele puxava a gola da camisa, perguntamos o que ele queria, mas não houve compreensão de nossa parte. Então, continuamos folheando a revista até que nos deparamos com a imagem do carro Hyundai i30. Ele ficou eufórico, fazia movimentos circulares com as mãos e, às vezes, imitava o barulho de um carro. Percebemos, então, que estávamos diante de algo que ele gostava muito.

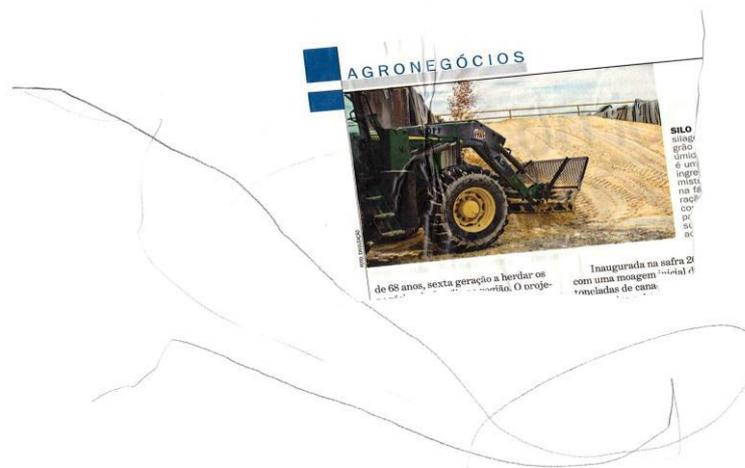
Continuamos folheando e quando ele viu uma bola ficou entusiasmadíssimo! Pediu a bola! Depois chegamos a uma imagem de lasanha e ele fez um gesto indicando a boca. Perguntamos se ele gostava de lasanha e ele fez gesto afirmativo com a cabeça. Continuamos folheando a revista e encontramos um trator e novamente ele ficou bastante eufórico, dizendo “tratoi”, batendo palmas e dando pulinhos na cadeira. O mesmo aconteceu quando chegamos na imagem de vacas. Ele dizia “boi”, “boi” bastante agitado, sorrindo muito. Então, sugeri que montássemos um texto por meio de recortes com os objetos que ele gostava de brincar. Ele recortou e colou essas imagens que lhe chamaram atenção, compondo o rol de suas preferências.

Ao analisarmos e, de acordo com o que foi conversado com os pais, notamos que, devido às suas condições, ele interage mais com os adultos e suas escolhas têm a ver com essa faixa etária. A bola, por exemplo, ele joga bastante com a TAE, durante o intervalo das aulas ou com alguns colegas nas aulas de Educação Física. O carro é uma forma de divertimento, de vir para a escola com os pais e até mesmo para passear em outros lugares. Já o trator e o boi fazem parte do seu meio, pois ele mora numa fazenda e também gosta muito de assistir vídeos relacionados a eles. Assim, entendemos que essas imagens nas condições de produção dadas, passaram a significar quando inseridas no processo discursivo em questão, pois trata-se simbolicamente do que o aluno gosta de fazer.

Depois pedimos que ele escrevesse sobre as imagens e ele fez alguns traços. Notamos que ele tem noção de para que serve a escrita, entende bem o que a gente fala, mas apresenta muita ansiedade e se concentra pouco. Pedimos que ele mostrasse o que ele tinha escrito e por que, pois, Cavallari e Silva, (2016, p.149) declaram que é necessário que o adulto ajude a criança a nomear “esse traço para

que ele se efetive como um traço unário que será recalçado, dando lugar ao desenho figurativo que, posteriormente, dará lugar à letra e esta, por sua vez, à leitura”. As respostas ficaram em torno dos nomes “boi”; “tratoi” e “bola”, respectivamente, sempre direcionadas às imagens. Interessante que ao mostrar para o trator, fez som de carro com a boca, como se estivesse ligado, gesticulou simulando estar dirigindo.

Figura 02 – Texto Imagético sobre o tema “O que eu gosto de fazer”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Fizemos essas atividades, porém, elas foram interrompidas diversas vezes porque ele se levantava, se distraía, pedia para mexer no computador. Pediu massinha de modelar e nós demos, porque achamos que poderia surgir algo dali, mas logo ele se desinteressou. Voltou para as revistas e ele mesmo as folheou. Ficamos felizes, pois, segundo a auxiliar, ele não fazia isso antes.

Mais tarde, encontrou alguns bambolês atrás de um armário na sala, pegou-os e os colocou em nós, já que estava sentada. Levantamo-nos e começamos a bambolear, como no exemplo das nossas brincadeiras. Ele pegou outro bambolê e passou a tentar bambolear também. Percebemos que ele fez uma associação entre as imagens que mostramos e os bambolês que ele encontrou, por isso, pediu que fizéssemos. Ele ficou bastante feliz, eufórico, demonstrou bastante energia. A leitura das imagens o fez retomar sua vivência e o estimulou a pôr em prática o já-visto/significado, a memória discursiva, agora em outras condições de produção,

afetando sua forma de atribuir significados. Conforme Pacífico e Rodrigues (2010, p.56) “A memória, mais precisamente memória discursiva, ou interdiscurso, influencia na forma como o sujeito produz seu discurso e, também, como ele realiza o gesto de interpretação”.

Notamos que, de vez em quando, ele ainda puxava a gola da camiseta, então comecei a achar que esse gesto era a maneira de como ele se expressava para dizer que gosta de algo. Num determinado momento, estávamos de pé no carpete da SRM e ele pegou na presilha da nossa calça, na parte de trás, e na presilha da frente e tentou nos nocautear. Então, lembramos que a mãe já havia comentado que ele fazia judô, quando estudava numa escola do município. Logo, entendemos o motivo pelo qual ele puxava a gola quando falávamos das coisas que ele gostava. Ressaltamos que nessa brincadeira, ele demonstrou muita força, quase conseguiu nos derrubar. Adoramos a experiência!

Durante cerca de uma hora e meia conseguimos trabalhar bem com ele, entretanto, após esse tempo, ele ficou disperso, cansado, agitado. Por ter a concentração já comprometida, isso se tornou ainda mais difícil. Tentamos usar o computador, ele viu um vídeo sobre trator que ele havia pedido desde o início, mas logo desistiu. Terminamos a aula exaustos, entretanto, valeu muito a pena!

Na parte da tarde, atendemos o aluno **Juliano**, que também apresenta laudo de deficiência intelectual. Trata-se de um adolescente de 15 anos, com vocabulário reduzido, com pequenas formulações. Apresentava-se bastante passivo, tranquilo, com déficit de atenção acentuado. Entretanto, entende bem o que a gente fala, se estiver concentrado tenta realizar o que lhe é proposto.

Como já nos conhecíamos dos anos anteriores, recebemos o aluno com um abraço caloroso e um beijo. Ele sorriu e permitiu ser abraçado. Explicamos o que faríamos durante a aula e ele sempre com um sorriso no rosto, demonstrou aceitar a proposta.

Iniciamos a história da nossa infância, associada às imagens e ele ficou bastante empolgado. Ao chegar na foto do jogo de queimada, ele imediatamente disse:

A- Bola!

P - Bola?! Cadê?

A - Aqui! – mostrando com o dedo.

P - Você sabe que jogo é este?

A - Bola! Menino pega!

P - Hummm... Que legal. O menino tem de pegar a bola?

A - É.

P - E o que mais?

A - Menino corre - sorrindo bastante e batendo palmas – joga bola.

P - Ah, o menino corre e joga a bola?

A – Não. Outro.

P – Um menino corre e o outro joga a bola?

Ele sorriu fazendo sinal afirmativo com a cabeça e logo dispersou.

Notamos durante esse diálogo que o aluno reconheceu o jogo por presenciar e participar nas aulas de Educação Física de jogos semelhantes. Por mais que o diálogo tenha sido de respostas curtas, conseguimos perceber que o aluno discorre sobre o jogo, dizendo que um jogador corre, enquanto o outro pega a bola e corre, embora não tenha dito nessa linearidade. Quanto a isso, Martins e Silva (2000, p.79) afirma que

A muralha que se interpõe entre a forma do deficiente mental se subjetivar e a expectativa de adequação ao modelo instaurado pela sociedade, para que possa ser transposta, exige do outro, uma mudança do lugar de escuta, uma mudança do lugar de olhar aquele sujeito.

Logo, essa linearidade precisa ser construída pelo interlocutor, no seu processo de interpretação do discurso da pessoa com deficiência intelectual, pois esta falta é constitutiva do realizável dessa pessoa e, como tal, a possibilidade de um sentido outro, da migração dos sentidos para outros lugares que não são os mesmos onde significam os demais sujeitos sem deficiência. (MARTINS E SILVA, *ibidem*).

Retomamos a atividade e chegamos à imagem da brincadeira de roda, na qual muitas crianças estão brincando com uma pessoa adulta. Novamente ele ficou eufórico e disse:

A – Professora! Menina! Apontando com o dedo.

P – Quem é a professora?

Ele apontou na mulher.

P – E a menina?

Ele apontou várias meninas.

P – O que você acha que elas estão fazendo?

A – Brincando.

P – De quê?

A – Gato.

Observei melhor a imagem e vi que não tinha gato. Para ter certeza que poderia “confiar” na minha interpretação, perguntei:

P – Gato? Você está vendo um gato?

A – Não.

P – Então do que você está falando? Levantei-me, peguei na mão dele para que se levantasse também. Mostre-me.

Ele ficou me olhando parado. E eu insisti, mostrando para a foto.

P – Que brincadeira você acha que é esta?

A – Gato.

P – É esta? Peguei nas duas mãos dele, comecei a cantar a música “Não atire o pau no gato” e andamos em círculo. Quando chegou no último verso fizemos juntos o “Miaaaaaau!” e ele ficou agitadíssimo: gritava, batia palmas, sorria, levantava primeiro um pé, botava no chão e levantava o outro, muito empolgado. Vendo isso, cantamos mais algumas vezes e ele permanecia eufórico a cada final da música.

Novamente, nos ancoramos em Martins e Silva (ibidem) que afirma ser preciso sair do lugar de sujeito sem deficiência e propor-se a enxergar as possibilidades da pessoa com deficiência intelectual. Desse modo, acreditamos ter saído do lugar tradicional de automatização do discurso linear para juntar as peças do discurso fragmentado e interpretá-lo, de acordo com as possibilidades de sentido, diante do exposto pelo aluno, procurando compreender o que ele estava associando à imagem lida.

Outra imagem que foi bastante produtiva foi a de uma garota lendo um gibi.

Ele foi vendo a imagem e disse muito sorridente:

A – Livro!

P – Você gosta de livros?

A – Gosto.

P – Eu também gosto. Por que você gosta de livros?

Ele sorriu e disse:

A – Tem.

P – Onde tem livros?

A – Casa.

P – Quantos livros você tem?

A – Nove.

P – Quem lhe deu os livros?

A – Mãe.

P – Quem mais?

A – Professor.

P - Do que você gosta nos livros?

A – Historinha.

P – Qual historinha você mais gosta?

A – Não sei.

Pegamos um livro e começamos a lê-lo, sentados no tapete da sala. Ele começou demonstrando interesse, mas logo se deitou, pois estava visivelmente cansado. O fato de ter se concentrado todo esse tempo nos surpreendeu.

Nesse diálogo, interpretamos que o aluno está familiarizado com os livros, pois tanto em casa quanto na escola são lidas histórias para ele. Quando ele diz que gosta de historinhas nos livros, entendemos que pelas suas condições, são lidos livros infantis, pelo uso do diminutivo, até porque livros assim tem imagens e lhe chamariam mais a atenção. Além disso, entendemos que seus interlocutores utilizam tal discurso, reproduzido por ele.

Deixamos o aluno descansar e retomamos propondo que montássemos um texto sobre as suas brincadeiras preferidas e com quem e onde ele gosta de brincar. Para isso, disponibilizamos revistas, caso ele quisesse utilizá-las, mas também papel, canetas, lápis, tintas e pincéis.

Ele organizou a atividade com três imagens, representando o que ele gosta de brincar: uma referente à “Galinha Pintadinha”, uma de um rapaz com um cachorro no colo e uma de Quadrilha de São João.

Iniciamos a investigação para entendermos os sentidos produzidos pelo aluno, ao elaborar seu texto com tais imagens.

P – Nossa, que bonita esta foto?! Quem são?

A – Galinha Pintadinha.

P – E quem mais?

A – Homem.

P – Você brinca com a Galinha Pintadinha?

A – Assiste.

P – Ah, você assiste aos vídeos da Galinha Pintadinha?

A – Assiste.

P – Por quê?

A – Bonitinha!

P – Então você gosta dela?

A – Gosta.

P – O que a Galinha Pintadinha faz?

A – Canta.

P – A Galinha canta? Canta o quê?

A – Música.

P – Você sabe cantar a música da Galinha Pintadinha?

A – Sabe.

P – Então canta pra eu ver?

Ele apenas sorriu e ficou olhando imóvel para a imagem.

P – Você quer ouvir a música da Galinha Pintadinha?

A – Quer!

Então, pegamos o celular e abrimos um vídeo no Youtube com a referida música. Ele ficou bastante empolgado e sempre falava as últimas sílabas de cada verso. Batia palmas, sorria, pareceu gostar muito. Ao terminar, perguntamos:

P – Onde você assiste aos vídeos da Galinha Pintadinha?

A – Escola.

P – Só na escola?

A – Casa.

P – Com quem?

A – Mãe.

P – Assiste com a mãe e com quem mais?

A – Professora.

Ao falar sobre a Galinha Pintadinha, observamos que ele atribui o adjetivo “bonitinha” de maneira carinhosa, pois demonstra o tempo todo gostar dela e também da música. Quanto perguntamos o que a Galinha Pintadinha faz, imaginamos que ele fosse dizer que ela dança, que bota ovos, que é mamãe dos pintinhos etc, mas ele nos surpreendeu, dizendo que ela canta a sua música. Os sentidos que circulam é de que se trata da “música da Galinha Pintadinha”, logo,

isso pode ter influenciado no gesto de interpretação do aluno: por se tratar de uma música “dela”, ele afirma ser ela a cantora.

Quando ele diz saber cantar a música, mas não canta, observamos que há uma dificuldade de memorizar o ritmo e todas as palavras da música. Entretanto, ao ouvi-la, ele se recorda das últimas sílabas, pelo fato de que as músicas de alfabetização que circulam possuem rimas que já são esperadas por ele. Entendemos que o relato, como forma de respostas às nossas perguntas, é resultado de um gesto de interpretação, em que o passado foi atualizado, graças ao trabalho da memória que é sempre histórica, e ao mesmo tempo, sempre ficção.

As outras duas imagens que ele escolheu para produzir o texto sobre a atividade solicitada foram a do cachorro, a quem ele nomeou de Julie como a sua cadela e a da quadrilha, pois ele gosta muito das Festas de São João. Inclusive, quando fez a escolha da imagem de quadrilha de São João, ficou bastante animado, dançou, bateu palmas e deu até uns gritinhos, demonstrando muita animação.

No outro dia, foi a vez de atender o **Alan**. Ele é indígena, tem Síndrome de Down e surdez. Trata-se de um garoto de 13 anos, ágil, inteligente, esperto, bravo, quando não for entendido, porém carinhoso, simpático e tem bastante força, fugindo à regra das crianças com essa síndrome. Apesar de não estar alfabetizado, o aluno já reconhece bastante sinais, mas os faz raramente.

Ao receber o aluno junto com sua mãe e o intérprete de Libras, perguntamos se podíamos abraçá-lo e beijá-lo. Ele autorizou, então, assim o fizemos. Ele já soltou da mão da mãe e se deitou no tapete que tinha umas almofadas na nossa sala. A mãe fez algumas recomendações e saiu.

Convidamos o aluno para se sentar à mesa para iniciarmos a aula, então ele se levantou e foi direto para o computador. Explicamos que naquele momento não o usaríamos, pois utilizaríamos o nosso notebook que já estava sobre a mesa. Ele não gostou, ficou meio bravo, bateu o pé e, passado algum tempo, veio. Iniciamos mostrando e contando a nossa história, com a ajuda do intérprete. Pelo fato de aluno está em processo de alfabetização em Libras, diversas vezes precisamos criar meios para que pudéssemos interagir um com o outro. Sempre que não entendia algo ou não o entendíamos, ele ficava nervoso. Nesses momentos, procurávamos utilizar todas as estratégias de afetividade para acalmá-lo e prosseguir com as atividades, mas ele se dispersava bastante. Fizemos parte da atividade proposta,

pois ele demonstrou um pouco de interesse até um certo ponto. Contamos a nossa história, mostrando as imagens.

Quando chegamos nas imagens das crianças brincando de roda com uma pessoa adulta, ele apontou para a imagem e apontou para fora da sala de aula.

Perguntamos, com a ajuda do intérprete:

P – Você já brincou de roda?

A – (gesto afirmativo com a cabeça e apontando para fora da sala)

P – Onde?

A – (Mostrou no pé, chutando). Entendemos que era na quadra, na aula de Educação Física.

P – Com quem você brinca de roda? (Ele entende bem o sinal do verbo “brincar”)

A – Mostrou nas crianças da imagem e também na pessoa adulta. Entendemos que ele brinca com as crianças da idade dele e com uma professora, por exemplo.

P – Com os amigos e a professora?

A – Ele fez sinal negativo com a cabeça.

Mostramos as crianças da imagem e perguntamos:

P - Só com os amigos?

A – (Fez gesto afirmativo).

P – Essa não é a professora?

A – (Fez gesto negativo com a cabeça).

P – Então quem é?

Ele fez o sinal da mãe.

P – Você gosta de brincar de roda?

A – (Fez sinal afirmativo com a cabeça, acompanhado da mão direita).

Em seguida, já se levantou, caminhou rumo à porta. Tentamos dar continuidade ao assunto referente àquela imagem, mas perdeu o interesse. Não houve acordo. Tentamos a próxima que era a imagem do jogo de Queimada. Ele se identificou: ficou eufórico, tentando explicar que sabe jogar, fazendo gesto de redondo com as mãos, depois fazendo que estava jogando a bola.

Novamente perguntamos:

P – Você joga bola?

A – (Fez gesto afirmativo com a cabeça).

P – Onde?

A – (Fez sinal com o dedo mostrando para baixo com o indicador). Interpretamos que estava dizendo “aqui”.

P – Com quem você joga?

A – (Colocou a mão no peito), então entendemos que ele queria fazer sinal de “amigo”.

P – Com os amigos?

A – Fez gesto afirmativo com a cabeça.

P – Qual o jogo que você gosta de jogar com a bola?

A – Mostrou bola no pé. Interpretamos que se tratava de jogo que chuta bola.

P – Futebol?

A – Fez gesto afirmativo com a cabeça.

Como a porta estava aberta, saiu rapidamente e foi rumo à coordenação. Entrou, pegou a bola e saiu correndo para a quadra. Acompanhamos o aluno, para ver o que ele iria fazer. Ele fez sinal para que fôssemos jogar com ele. Jogamos, driblamos um ao outro, fizemos gol um no outro e algumas horas ele simulava ter se machucado. Fazia sinal para o intérprete ir ajudá-lo a levantar e ser atendido fora do campo. Depois voltava, como se tivesse resolvido o problema. No final, levantou as mãos como se estivesse comemorando, abriu um sorriso, juntou os cinco dedos da mão direita, levou em direção aos lábios, beijou-os, jogou para os lados e depois fez sinal de tchau.

Durante o primeiro diálogo, tivemos um pouco mais de dificuldade de nos comunicar com o aluno, porém, percebemos, pelos seus gestos, que ele interpretou a imagem vista e mostrou, inclusive, que sabia do que se tratava. Já no segundo diálogo, entendemos que ele gosta bem mais de jogar bola do que de brincar de roda. A euforia de querer se comunicar, mostrar a bola e o pé, o fato de ele sair, chamar pra jogo, jogar e, no final, fazer sinal de comemoração – como quando um time ganha a partida – jogar beijo para a torcida e despedir-se, nos remete à superfície que sustenta a materialidade dos processos de significação, que nesse caso, se assemelha com o jogo de futebol que provavelmente ele assiste pela TV. Já as brincadeiras de roda são realizadas nas aulas de Educação Física, embora não sejam especificamente de cantigas tradicionais. Diante disso, entendemos que conseguimos os objetivos da atividade.

É importante ressaltar que o aluno foi educado de forma a não conceber as brincadeiras ou brinquedos como “de menino” ou “de menina”. Inclusive, de vez em

quando, ele leva para a escola uma boneca com a qual ele brinca nos momentos de lazer.

O último atendimento da semana foi com o aluno **Ivan** de 12 anos de idade. Ele tem Mosaicismo cromossômico (síndrome de down). Trata-se de um garoto de estatura baixa, com características bem típicas da síndrome: olhos oblíquos semelhantes aos dos orientais, rosto arredondado, mãos menores com dedos mais curtos, prega palmar única e orelhas pequenas; hipotonia (diminuição do tônus muscular responsável pela língua protusa, atraso na articulação da fala e problemas respiratórios); comprometimento intelectual leve; é criativo, inteligente, falante, esperto, carinhoso e tem coordenação motora muito boa, se comparado a outras crianças com a mesma síndrome.

Ao chegar pela manhã, demos as boas-vindas ao aluno e sua mãe e ele, em um gesto repentino, nos abraçou e disse que tinha ido estudar conosco. Dissemos que estávamos muito felizes por ele estar ali e que nós iríamos aprender muitas coisas juntos. Despedimo-nos da mãe e adentramos à nossa sala. Dissemos a ele que primeiro iríamos contar um pouco da história da nossa infância, que também iríamos querer saber um pouco da dele por meio de uma atividade.

Sentamo-nos à mesa e começamos a mostrar os slides e contar com o que, como, com quem e onde brincávamos. Mostramos fotos e contamos toda a nossa história e, durante a conversa, ele fazia comentários quando encontrava brincadeiras que ele conhecia.

Ao terminar de contar a história, pedimos que ele fizesse um texto sobre como ele gostava de brincar, com quem e onde. Avisei que poderia ser escrito ou em forma de desenho, como ele achasse melhor. Disse então que desenharia.

Figura 03 – Texto sobre o tema “O que eu gosto de fazer”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Depois de concluído, pedimos que o aluno nos contasse sobre o seu texto. Ele iniciou assim.

A - Eu gosto de brincar de pega-pega, vôlei, jogar bola, de futebol.

P - Com quem você gosta de brincar?

(E ele respondeu enumerando nos dedinhos)

A - Com o meu primo, a minha prima, com o meu primo, com a minha prima e com a minha irmã.

P – Quem são as pessoas do desenho?

A – É eles. Meu primo, minha irmã, minha prima, meu primo, eu e minha prima. (Identificou-os um a um, da direita para a esquerda).

P - Onde vocês brincam?

A – No sítio. Lá é muito bom, a gente banha no rio, sobe no barraco e pula lá no meio. Até meu pai gosta de banhar lá. Eu gosto muito. Minha irmã é muito linda. Ela já sabe nadar e até eu. Mas ela nada muito, lá no fundo. E a gente pega peixe lá. Lá tem peixe. A gente gosta de pescar lá. Mas a gente brinca também de outras coisas.

P – Quais outras coisas?

A – Não lembro agora. Mas é bom demais!

P – Por quê?

A – Porque estudar cansa e brincar a gente fica feliz.

P – Você não gosta de estudar?

A – Às vezes sim e às vezes não.

P – Por quê?

A – Porque eu gosto de ficar em casa, assistindo filme.

P – O que você gosta de fazer na escola?

A – Educação Física, lanche e, de vez em quando, estudar.

P – Nas aulas de Educação Física você não estuda?

A – De vez em quando. Quando a professora está brava, daí ela não leva para a quadra.

P – Por que você só gosta de estudar de vez em quando?

A – Porque é difícil. A gente cansa.

P – O que você acha difícil?

A – Fazer as tarefas que o professor manda.

P – Você faz tarefas do livro e do quadro?

A – Às vezes. Eu não sei ler. É difícil!

P – Você ainda não sabe ler as palavras, mas você lê várias outras coisas.

Pegamos uma revista e começamos a mostrar as imagens, fazendo perguntas sobre elas: “o que você acha que está acontecendo aqui?” “Como você acha que estas pessoas estão se sentindo?” “Por quê?” etc, para mostrar a ele que podemos fazer outras leituras, não apenas a leitura da escrita, a verbal. “A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal -, ele opera em todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo”. (ORLANDI,1999, p.38).

O enunciado “estudar é difícil e cansa”, nos levou a refletir sobre o porquê desse cansaço. Anotamos essa questão para discutir com os professores desse aluno para buscarmos alternativas de minimizar as dificuldades, motivá-lo e tornar significativa a estadia dele na escola, por meio de práticas pedagógicas especializadas/diferenciadas e não homogeneizadoras que, talvez, não estivessem sendo desenvolvidas. Talvez as atividades sejam as mesmas para condições tão distintas.

Cavallari (2014, p.45) afirma que

[...] precisamos nos lembrar de que o semelhante e o dessemelhante, a ordem e o conflitual se implicam mutuamente na

desarmonia natural da Educação Inclusiva e da Educação que se pretende para Todos e que, graças a sua natureza universalizante, não é de ninguém, pois não leva em conta a singularidade que diferencia os sujeitos de linguagem.

Portanto, não levar em consideração a assimetria, implica em desmotivação, exclusão e fracasso.

### **3.3 Turnê pela escola: processo de construção do arquivo**

Esta etapa teve como objetivo construir um arquivo de leitura com textos verbais e não-verbais sobre o tema *Minha Escola*, produzir gestos de interpretação que possibilitassem deslizamentos de sentido e, posteriormente, realização da prática da autoria.

Entendemos que, por ser a leitura produzida em determinadas condições de produção e que todo leitor tem sua historicidade (Orlandi, 1999, p87), enquanto professora de língua, objetivamos trabalhar a pluralidade das leituras com os alunos, no viés dos discursos lúdico e polêmico.

O tema “Minha Escola” foi trabalhado como distinção entre “horizonte de expectativas” - agrupamento de alternativas experimentadas em uma situação histórica – e o acontecimento discursivo que realiza uma dessas alternativas, sendo ele inscrito em configuração representativa. Conforme Guilhaumou e Maldidier (2014, p.172) “O acontecimento discursivo é apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado”.

Atrelado ao tema, trabalhamos os gestos de interpretação “uma prática simbólica, uma prática que intervém no mundo, intervém no real do sentido”. (Orlandi, 2012, p.25). O sujeito, interpelado pela ideologia, naturaliza os sentidos e os propaga como se os sentidos estivessem sempre lá. Portanto, interpretar é “dizer” o dito, é tomar um lugar, no qual, sujeito e sentidos se constituem mutuamente, pois este é história e aquele se significa na historicidade na qual se inscreve. Assim, entendemos que os sujeitos-alunos puderam se expressar de diversas maneiras, ao construir sentidos aos ambientes e a tudo/todos a sua volta durante as aulas, tornando possíveis diversas leituras. Dessa forma, praticamos juntos variados

sentidos que se constituíram ao longo das atividades de construção do arquivo. Conforme Dias (2015, p.973)

O arquivo por sua vez, é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que, ao se deparar com ele, o sujeito recorte de maneira X e não Y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade.

É inegável que os processos de constituição do arquivo passam a ser uma questão importante para nosso trabalho, pois é por meio dele que o sujeito acessa os múltiplos conhecimentos construídos sobre um determinado tema, historiciza os sentidos e assume a responsabilidade pelo seu dizer. Conforme Pacífico e Rodrigues (2007, p.59)

Se o docente tem como base de sua prática a reflexão e o trabalho com uma multiplicidade de sentidos acerca dos objetos discursivos, ele incentiva a assunção da autoria, permitindo que o aluno trabalhe com as possibilidades de intervenção na escrita, com os jogos possíveis da linguagem, que o aluno tenha acesso ao interdiscurso, que o aluno tenha autorização para interpretar e produzir sentidos de forma polissêmica

Logo, as visitas aos diversos ambientes pertencentes à escola proporcionaram discutir esse lugar social (não empírico), onde circularam e foram produzidos sentidos diversos com e para os sujeitos (alunos e Profissionais da Educação) envolvidos nesse processo.

### **3.3.1. Sentidos outros sobre a secretaria e a direção escolar**

Antes de iniciarmos a turnê pela escola, avisamos os alunos no final de cada aula da semana anterior, que iríamos andar pela escola para conhecê-la melhor. Numa das conversas, perguntamos às alunas Luciana e Tatiana se elas conheciam a secretaria. Ambas disseram que sim. Perguntamos se elas já haviam entrado no interior da secretaria, se conheciam os arquivos e os trabalhos desenvolvidos naquele setor. Elas disseram que não. Então, avisamos que na semana seguinte, iniciáramos pela secretaria e direção da escola. A Luciana, entusiasmada, disse:

A1 - Essa aula eu não perco por nada!

P – Por quê?

A1 – Porque eu quero conhecer tudo lá dentro!

P – Vocês imaginam como é lá?

A1 – Ah, eu sei que tem muito documento lá, mas é só.

Tatiana apenas fez sinal negativo com a cabeça.

P – Então venham preparadas para novas descobertas!

Conversamos com cada aluno, já que o nosso atendimento era individualizado ou, no máximo, em dupla ou trio. Iniciamos provocando-os a dizer qual o sentido de escola para eles. Por unanimidade, os alunos nos disseram ou apresentaram indícios de que os sentidos se restringiam à sala de aula e que esse ambiente era composto apenas por alunos e professores. Perguntamos se eles conheciam a escola toda e as pessoas que nela trabalham. De início todos direcionavam suas respostas de maneira afirmativa, mas quando perguntamos se eles sabiam para que serve a secretaria na escola e qual a função dos servidores do local, a maioria disse que não sabia. Apenas uma aluna disse que a secretaria servia para guardar os documentos das pessoas e que os servidores mexiam com documentos. Outro aluno disse que não sabia para que serve a secretaria, mas disse que os funcionários trabalham guardando documentos. Perguntamos se eles sabiam que documentos eram esses e ninguém soube ou não quis dizer.

Na semana de 21 a 25 de maio estava destinada para conhecer a escola. No entanto, os trabalhos dessa semana iniciaram-se na terça-feira, dia 22 de maio, pois no final de semana anterior houve um frio intenso e, na segunda-feira, dia 21 de maio, os alunos não compareceram à Sala de Recursos, nem de manhã e nem à tarde, pois o tempo estava assim:

Figura 04 – Vista da Avenida Largo da Piedade em dia de frio



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

É comum, em Chapada dos Guimarães/MT, no inverno, fazer muito frio e neblinar forte a ponto de parecer estar chovendo. Inclusive, historicamente, essa cidade foi escolhida pelos desbravadores estrangeiros para se residirem. Isso porque acharam o clima semelhante ao do Continente Europeu. É considerada a cidade mais fria do Estado, devido à sua altitude.

Na terça-feira, iniciamos os trabalhos com o aluno **Joan** explicando os objetivos da atividade de visita à secretaria escolar e sobre o tema do nosso projeto<sup>13</sup>. Em seguida, o convidamos para visitarmos a secretaria e a direção da escola. Ele estava bastante eufórico.

Quando entramos na secretaria, ele viu uma bola e ficou desesperado para pegá-la, então, expliquei calmamente que nós tínhamos ido lá para ele conhecer o ambiente e também conversar com o pessoal de lá. Então, chegamos bem perto da mesa do secretário para que ele iniciasse a conversa conosco. Entretanto, nesse momento, o aluno viu um quadro de uma partida de futebol que estava na parede, atrás do secretário. Ele me mostrou o quadro, apontou para o pé e, por último,

---

<sup>13</sup> Essa conversa introdutória consistiu em instigar os alunos para que eles expusessem os sentidos produzidos por eles sobre a escola. Na introdução desse tópico (3.2.1. Os sentidos produzidos na secretaria e na direção escolar).

levantou os braços com os punhos cerrados, como se estivesse comemorando o gol visualizado na imagem. Perguntamos:

P – Alguém fez gol ali?

O aluno fez sinal positivo com a cabeça.

P – Quem fez o gol? Qual time?

Ele indicou o jogador de camisa preta (do Vasco).

P – O gol é do Vasco ou do Flamengo?

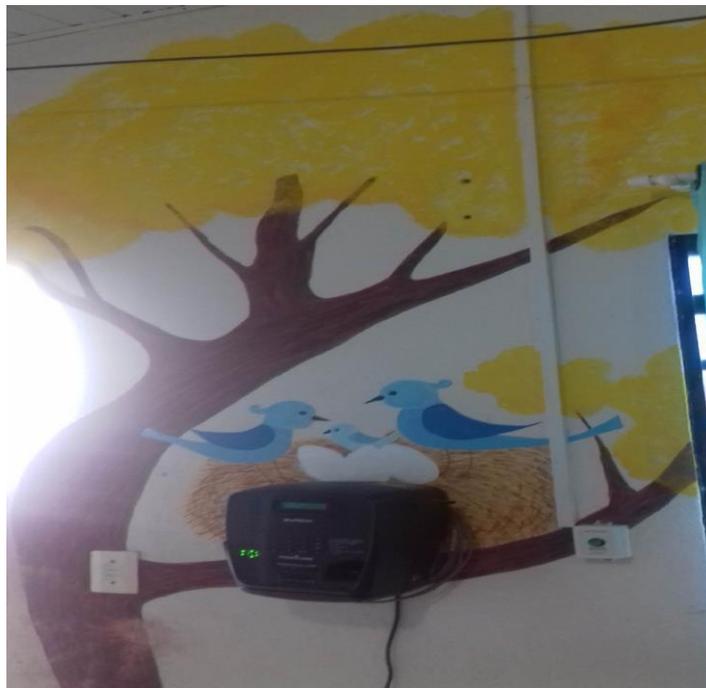
Ele indicou no pé e fez um movimento de chute, então, entendemos que ele estava afirmando que foi o jogador que ele indicou, na sua concepção, era quem havia chutado a bola e feito o gol. Por ele ser flamenguista, parecia crer que o gol era a favor do Flamengo, pois expressava muita felicidade ao nos explicar: sorria, levantava os braços como sinal de comemoração.

Já havíamos conversado muitas vezes com o secretário sobre o referido quadro e ele havia nos dito que diversos eram os gestos de interpretação das pessoas que passavam por aquele ambiente em relação àquela imagem. Segundo ele, foi aquele quadro que o convenceu de que os sentidos podem ser outros. De acordo com seus relatos, a partida é entre Flamengo e Vasco e o gol foi efetuado na área de um dos times. Porém, uns diziam ser um gol do Vasco e outros diziam ser um gol contra, feito por um jogador do Vasco. Essa segunda interpretação era defendida por alguns que tinham assistido ao jogo de uma determinada final e que julgavam estar sendo retratada no quadro. A camisa que o goleiro usou no jogo era o ponto de referência em que os defensores do gol contradiziam ser do goleiro do próprio Vasco. Outros diziam ser gol do Vasco contra o Flamengo, pois a expressão de desânimo do jogador do Flamengo levava a crer que estava chateado com o gol. Por ser uma imagem discursiva, a opacidade se instalou e cada leitor, de acordo com a sua historicidade, fez a leitura desse texto visual, inclusive o meu aluno. Segundo Ferreira (2017, p.10), “[...] a Análise de Discurso vai nos ajudar a desconfiar das obviedades, a perceber a trapaça das imagens e a perceber o visível e o invisível que nelas se inscreve”.

Embora os profissionais do setor explicassem suas funções, o que chamava a atenção do aluno naquele momento eram as imagens. Ele já havia entrado naquele lugar diversas vezes, acompanhado da auxiliar, mas naquele dia entendemos que foi diferente: ele entrou ali para conhecer o lugar. Estava deslumbrado com as imagens!

Levamos o aluno até o relógio ponto e o secretário explicou que lá todos os dias os profissionais da escola colocavam o dedo no leitor para que esse fizesse a leitura da digital e registrasse o seu horário de entrada e saída. Então, colocamos o dedo indicador do aluno no leitor para ele perceber como funcionava. Ele achou o máximo! Colocava e quando apitava, ele retirava e colocava novamente. Fez isso umas dez vezes ou mais! Porém, assim que percebeu que havia uma pintura na parede em que estava o relógio ponto, voltou a sua atenção para ela.

Figura 05 – Fotografia da parede da Secretaria Escolar com o relógio ponto



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Assim, ele mostrou para os pássaros e apontou para cima, como sempre fazia para se referir à fazenda onde mora. Olhou carinhosamente para o pássaro menor, levando-nos a entender que ele sabia que se tratava de um filhote, por isso o olhar de delicadeza. Ficou eufórico, tentava nos dizer algo, repetia os gestos, então perguntamos:

P – Na fazenda tem passarinhos?

Ele sorriu e fez gesto de positivo com a cabeça.

P – Eles são iguais a estes?

Ele fez gesto negativo e abriu os braços, sacudindo-os como se fossem asas. Fechou o semblante e continuou a sacudir os braços.

P – Os passarinhos da fazenda são mansinhos?

Ele fez cara de bravo e sacudiu a cabeça negativamente, juntou os cinco dedos e batia com eles nas costas da outra mão.

P – Eles bicam?

Fez sinal afirmativo.

P – E esses você acha que bicariam você?

Ele fez sinal negativo com a cabeça e mostrou que eram pequeninos. Em seguida, mostrou para a imagem de outra árvore, em outra parede.

Depois, a técnica Greicy foi mostrar o sistema no qual ela disse estar inserido o nome dele, para que ele pudesse estudar na escola, então, ficou interessado, chegou bem perto dela. Mas em seguida, pediu que ela lhe mostrasse um trator no computador. Logo dispersou e viu uma outra imagem de outro quadro - o qual nomeamos de “O Nascimento de Jesus” - também na parede da secretaria e começou uma nova leitura:

Figura 06 – Fotografia da Obra “O Nascimento de Jesus”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

A – Neném! apontou para a imagem da criança.

P – Quem você acha que é aquele bebê?

Ele apontou para si mesmo. Em seguida, continuou.

A – Boi, boi! e apontava para o rumo da fazenda.

P – E os outros quem você acha que são?

A – Papai, mamãe, neném. Depois juntou as mãos fazendo sinal de oração.

Diante da leitura, entendemos que ele poderia estar se referindo às imagens sacras retratadas na pintura, fazendo alusão ao nascimento de Jesus, ou ele poderia ter interpretado como uma imagem da sua própria família na fazenda, em momento de oração, já que existem dois possíveis anjos também retratados na ilustração. Estes possíveis anjos foram retratados na cor branca – que segundo os sentidos que circulam culturalmente em nosso país representam a pureza, paz, tranquilidade – e ganharam asas, o que reforça o imaginário dominante religioso de que os anjos são seres semelhantes aos humanos, porém, com superpoderes, inclusive com capacidade de voar.

Ressaltamos que durante esses anos trabalhando com alunos com deficiência intelectual, percebemos que é comum eles materializarem uma situação quando são estimulados a interpretar ou quando vão produzir um texto de acordo com uma proposta determinada. No caso dos possíveis gestos de interpretação produzidos diante dessa pintura, nos arriscamos dizer que tal situação permite tornar compreensível a historicidade da materialidade visual construída na leitura do sujeito aluno, de maneira a entender o funcionamento da prática discursiva da imagem, conforme sua interpretação.

Em seguida, foi mostrado o ambiente interno da secretaria, onde ficam os arquivos, mas parecia não lhe interessar muito. Parecia estar procurando algo. Como uma das portas internas da secretaria dá acesso à sala da direção, ele caminhou para lá. Então, nós o acompanhamos. Já de início, ficou deslumbrado com os demais quadros encontrados por lá. Havia um deles que estava no chão, então ele se aproximou.

Figura 07 – Momento de Interpretação da Obra “Floresta”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Começou a mostrar, na imagem, os pássaros retratados. Em seguida, percebeu que havia algumas abelhas retratadas também no quadro. Ele mostrava para o rumo da fazenda, apontava uma das abelhas e mostrava como o dedo indicador em um dos dedos da outra mão. Tudo isso aconteceu de maneira muito eufórica, pois era possível perceber que ele queria muito se fazer entender. Então perguntamos:

P – Você já viu uma abelha de perto?

Ele fez sinal positivo com a cabeça.

P – Onde você viu a abelha?

Ele mostrava para o rumo da fazenda. E, em seguida, repetiu os demais gestos.

A auxiliar que o acompanha perguntou:

A – Abelha pica, né? Uma abelha já picou o seu dedo?

Bastante eufórico, ele fazia sinal positivo e mostrava como a abelha o havia picado.

P – E você gosta de abelha?

Ele fez uma expressão de dor e sacudiu a mão, sinalizando, não gostar porque sua picada causa dor.

P – Mas as abelhas são lindas e elas só picam quando elas acham que as pessoas vão mexer na casinha delas. Você já mexeu em uma casa de abelha?

Novamente ele ficou entusiasmado, explicando por meio de gestos que na fazenda ele já viu abelhas e levou os dedos na boca, mostrando ter comido algo. Pelos gestos, entendemos que ele poderia estar nos contando que já comeu favos de mel.

Continuamos a nossa visita pela Sala da Direção. Nesse momento, a diretora não pode ficar para nos atender, devido a uma situação de emergência a ser resolvida com pais de alunos.

Ao andar pela sala, ele se deparou com um saco de camisetas de uniforme que tinha acabado de chegar. Ele pegou esse pacote e mostrava na sua própria camiseta. Apontava para a fazenda e abraçava o fardo. Entendemos que ele queria levar as camisetas para casa. Perguntamos se ele tinha outras camisetas em casa e ele afirmou que sim. Dissemos que então não precisava levar, que outros alunos não tinham, por isso precisávamos distribuir para os outros. Sua expressão não foi de estar convencido: fechou o semblante e abraçou forte o pacote de camisetas.

Do lugar onde estava, ele visualizou um outro quadro na parede da Sala da Direção. Começou a chamar a nossa atenção, apontando para o quadro (o qual intitulamos de “Fazenda”). Soltou o pacote de camisetas no saco e deu a volta para ficar mais próximo à imagem.

Figura 08 – Momento de Interpretação da Obra “Fazenda”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Novamente ele fez mais uma leitura: seus gestos de interpretação nos emocionaram, porém, mantivemos a nossa postura. Ele mostrava para o rumo da fazenda e dizia:

A – Papai, mamãe!!! e apontava para o rumo da fazenda. Sua exaltação estava fora do seu domínio, até porque, as pessoas com deficiência intelectual, conforme já citamos, têm dificuldades de manter o controle emocional.

Em seguida, disse também:

A – “Tato!”?! “Tato!”?! “Boi!”?!

Entendemos, portanto, que ele já havia identificado que parecia se tratar de uma imagem que retratava um ambiente rural, ambiente este que é constitutivo de sua historicidade. Entendemos que, pelo fato de não ter visto as imagens de trator e boi, já que ele achava ser uma fazenda, então ele estava as procurando.

P – Você gostou desse quadro?

Ele confirmou positivamente e apontou novamente para a direção da fazenda. Como havíamos feito a nossa leitura a partir dos gestos de interpretação dele, perguntamos:

P – A pintura faz você lembrar da fazenda, é isto?

Ele confirmou favorável.

P – O que tem na imagem que faz você lembrar da fazenda?

Ele apontou com os dois dedos indicadores para o quadro, então entendemos que poderia ser tudo o que víamos lá.

P – Lá na fazenda tem árvores?

Ele sorriu e confirmou várias vezes sacudindo a cabeça de maneira positiva. Diante desses gestos, entendemos que poderia ser muitas árvores, pois fez questão de ficar afirmando.

P – Lá tem muitos bichos?

A – Boi - e olhou para o quadro, apontou e parecia perguntar – boi?!

Entendemos que ele queria saber por que na imagem não tinha boi, se era uma imagem rural. Explicamos que nem toda fazenda tem bois. Algumas fazendas só têm plantações. Perguntamos:

P – Na fazenda que você mora tem muitas plantas?

Ele confirmou com a cabeça e perguntou:

A – “Tato!”?! “Tato!”?!

Entendemos que, pelo fato de ter nos confirmado que há muitas plantas na fazenda, há também trator para arar a terra de plantio.

P – Nem toda fazenda tem trator também... Sabe por quê?

Ele fez sinal negativo.

P – Porque tem fazendas pequenas em que se planta pouco, daí não precisa. Ou talvez, os donos não têm dinheiro para comprar.

Ele se desinteressou, então percebemos que já estava quase na hora de encerrarmos a aula, assim, voltamos para a nossa sala. Lá, ele parecia estar bastante cansado. Chegou e já foi se deitando no tapete. Sentamo-nos, perto dele, e começamos a fazer cafuné em sua cabeça. Imediatamente, ele deitou-se em nosso colo, e ali ficou até que sua avó chegasse para pegá-lo.

Nesse mesmo dia, na parte da tarde, recebemos o aluno **Alan** na SRM. A princípio, estabelecemos um diálogo com o aluno acerca dos sentidos de escola, conforme mencionado de maneira genérica no início do relato dessa atividade e tudo parecia estar bem, caminhando para haver entendimento e uma comunicação bacana entre nós. Então, propusemos a nossa ida para a Secretaria e Sala da Direção da escola.

No percurso, percebemos que ele se desinteressou pelo que foi proposto. Tentamos convencê-lo a entrar na secretaria, mas não houve acordo: ele parecia ter ficado muito bravo, com semblante fechado e nos ignorava quando tentávamos nos fazer entender, junto com o intérprete de Libras. Ele mostrava para a quadra e que queria jogar bola. Explicamos que primeiro faríamos a atividade e depois o levávamos à quadra, mas ele não aceitou. Saiu em disparada em direção às salas de aulas regulares. Entrou em uma sala em que o professor estava dando aula com a porta aberta. Lá, tentamos convencê-lo que não podíamos ficar, pois iríamos atrapalhar a aula do professor, mas ele demonstrou irritação conosco e saiu cumprimentando aluno por aluno. Nisso, a aula do professor já havia sido interrompida e os demais alunos entraram na onda: cumprimentavam-no, davam risada, estimulavam a situação. Após muita negociação, conseguimos levá-lo para fora da sala de aula e ele já saiu correndo, procurando outra sala para entrar. Tentamos contê-lo, mas a única alternativa que encontramos foi o intérprete passar nas salas que estavam com as portas abertas e pedir para os professores fecharem. Mesmo assim, uma das salas estava com a fechadura estragada, então ele entrou. A professora disse que poderíamos deixá-lo permanecer lá. Entretanto, ao perceber

que podia ficar, ele começou a arrastar as carteiras mais próximas de si, provocando muito barulho. Após um longo período de negociações, conseguimos levá-lo para o pátio da escola e ali permaneceu irredutível até tocar o sinal e sua mãe chegar para buscá-lo.

Assim que ela chegou, explicamos a situação e ela nos informou que situações como essa estavam ocorrendo constantemente e que ela estava conversando constantemente com ele, com a coordenação pedagógica e professora titular da SRM. Inclusive, segundo ela, por várias vezes foi chamada à escola para ajudar resolver situações conflitantes como essa. Mas combinamos fazer uma nova tentativa na semana seguinte.

Na segunda-feira da semana seguinte, recebemos as alunas **Luciana e Tatiana** na SRM. Luciana estava ansiosa, perguntando se já iríamos logo ou se iríamos fazer outras coisas antes. Explicamos que conversaríamos um pouquinho sobre o que faríamos naquele dia e, em seguida, partiríamos para a nossa visita. Conversamos, conforme já informado no início da atividade e partimos para as visitas.

Ao chegarmos à secretaria, ambas estavam tímidas, recuadas. Apresentamos os servidores do local e, como todos já sabiam o que tínhamos ido fazer lá, foram explicando quais as suas funções e a para que serve a secretaria na escola. O secretário da escola iniciou a conversa:

S – A secretaria é a “porta de entrada” de um aluno na escola. É aqui onde se dá o primeiro passo para o aluno ser matriculado. A escola não pode deixar um aluno frequentar a sala de aula, se não estiver matriculado. Então, é aqui que os pais vêm para matricular os filhos para que possam estudar na escola. Vocês sabem o que é matrícula?

Ambas fizeram sinal afirmativo com a cabeça, porém, não quiseram ou não souberam explicar, por mais que insistíssemos (eu e o secretário). Então ele continuou:

S – A matrícula é um documento de inscrição oficial do aluno na escola. É por meio dela que vocês são considerados oficialmente alunos desta escola. O nome de vocês, por meio da matrícula, é cadastrado no sistema e, então, os professores vão fazendo os registros de presenças, faltas e notas/conceitos.

O secretário Rafael Mason mostrou para elas o Sistema SigEduca no qual são feitos todos esses registros. Em seguida, convidou-nos para conhecer o local

em que ficam arquivados os documentos que os pais entregam, quando fazem a matrícula. Elas ficaram muito entusiasmadas ao poder entrar num ambiente, onde só os funcionários do local têm acesso. Lá, o secretário nos mostrou arquivos e pastas em que constam as xérox de documentações dos alunos. Perguntei se elas sabiam quais xérox de documentos delas tinham nas pastas e ela disseram que não sabiam. Ele, então, abriu uma pasta e mostrou que para fazer a matrícula, precisa de xérox dos seguintes documentos: certidão de nascimento, CPF, RG, tipo sanguíneo, comprovante de endereço. Elas pareciam surpresas com tudo isso.

Depois, voltamos para o setor de atendimento da secretaria, o secretário falou um pouco sobre sua função na escola.

S – Eu sou responsável pela secretaria. Além de coordenar os trabalhos dos outros técnicos aqui, eu cuido da vida funcional de cada Profissional da Educação desta unidade: faço o contrato dos professores para que eles possam receber para dar aula para vocês, por exemplo. Sou eu quem comunica à Seduc quando os profissionais vão entrar de férias, quando vão tirar licença etc.

Nesse momento, chegou uma pessoa que o secretário precisou atender, então, a técnica administrativa Greicy passou a conversar com as alunas. Ela disse que a secretaria escolar é o coração da escola. Nela, a vida escolar do aluno é construída desde a matrícula até os registros diários do professor.

T – Se o aluno fosse para a sala de aula sem matrícula, não haveria registros no sistema. No final do ano, quando fosse fazer a apuração da frequência e notas/conceitos, seria como se ele não tivesse frequentado a escola, portanto, não seria nem aprovado e nem reprovado. Simplesmente não existiria para o sistema. A nossa função como técnico administrativo aqui, além de atender os pais ou responsáveis no ato da matrícula também é emitir transferências, histórico escolar dos alunos, atestados de frequência para o “Bolsa Família”, atender os professores quando precisam de algo referente ao diário eletrônico, atender os alunos quando precisam de alguma coisa relacionada à vida escolar etc.

Ela também abriu o sistema e mostrou o diário eletrônico para as alunas. Elas ficaram empolgadas. Assim que terminaram as explicações, perguntamos às alunas:

P – Se não tivesse secretaria na escola, vocês imaginam como seria?

A Luciana respondeu rapidamente:

A1 – Uai, prof, daí a gente não ia poder estudar. Não pode entrar na escola sem matrícula...

P – O que você acha disso, Tatiana?

A2 – Eu acho que a gente não ia ter nota. Nem ia adiantar estudar.

P – Por que você acha que não adiantaria estudar?

A2 – Porque não ia passar de ano!

A1 – Mas a gente também não ia poder entrar na escola, Tatiana. Eles falaram que não pode ir para a sala sem matrícula.

P – Então vocês acham que não valeria a pena ir para a sala de aula sem matrícula?

A1 – Não, porque senão a gente depois não ia passar de ano.

P – Então vocês acham da secretaria e dos serviços desses servidores?

Ambas disseram ser necessários (tanto a secretaria quanto os funcionários) para que os alunos possam estudar e ter registros. Então, agradecemos aos profissionais do setor e despedimo-nos.

Já na sala de aula, solicitamos que elas registrassem sobre a visita.

Foi possível notar nos registros que o quê mais lhes chamou atenção foi o fato de a secretaria ser considerada o “coração” da escola, algo extremamente necessário, vital para o funcionamento da instituição.

Na semana anterior, teria um dia de aula com o aluno **Ivan**, entretanto ele não compareceu à aula, pois estava doente. É importante ressaltar que é comum a pessoa com Síndrome de Down ter problemas respiratórios e, no inverno, isso pode se intensificar. É o caso do nosso aluno.

Assim, chegou a vez de receber o aluno Ivan. Fizemos toda a conversa inicial, conforme já explicitamos no início do relato dessa atividade e partimos para a visitação.

Ele também foi atendido pelo Secretário Rafael Masson e pela Técnica Administrativa Greicy. As falas feitas durante a discussão com as alunas já citadas, também foram feitas com o aluno. Entretanto, ao visitar o lugar do arquivo, o aluno fez a seguinte observação.

A - O que tem nesse negócio? (Ele se referia a uma pasta de arquivo morto).

S – Aí ficam os documentos dos alunos que já estudaram aqui e que foram transferidos para outra escola.

A – Eles não levam os papéis de documentos deles quando saem dessa escola?

S – Não. Os documentos precisam ficar aqui para comprovação da matrícula e também de tudo o que aconteceu na vida escolar do aluno durante o tempo que estudou nessa escola.

P – Você se lembra o que o secretário falou que fica registrado no sistema sobre o aluno?

A – Sim. As notas.

P – Lembra de mais alguma coisa?

A – Se o aluno vem “na” escola.

S – Isto mesmo!

A – Por que tem essas letras aí?

S – Porque nós guardamos os documentos em ordem alfabética. Cada pasta dessa com uma letra, representa que a letra inicial do nome do aluno transferido, está aí.

P – Você sabe o que seria a ordem alfabética, Ivan?

A – Não.

P – Veja bem. Vamos ler as letras das pastas, desde o início da prateleira.

E ele leu todas as letras.

P – Qual letra veio primeiro?

A – A.

P – E depois do “A”, qual foi a letra diferente que apareceu?

A – B!

Fomos perguntando e ele foi nos mostrando e respondendo de acordo com o que estava disposto ali. Quando chegou na letra “I”, ele reconheceu que era a letra inicial de seu nome “Ivan” e ficou bastante empolgado. Reconheceu todas as letras expostas, com exceção do “W” e disse ter esquecido o nome do “Y”. Ao chegar no final das letras, perguntamos:

P – Você entendeu por que chamamos de “ordem alfabética”?

A – Sim. respondeu timidamente.

P – O que você entendeu?

A – O A vem primeiro.

P – E depois?

A – O “B”.

P – Está vendo? Chamamos de “ordem alfabética” porque as pastas estão organizadas de acordo com a sequência das letras do alfabeto. E apontamos, mais uma vez, para cada letra e ele foi falando a sequência. Nesse momento, ele demonstrava bastante satisfação por estar naquele ambiente restrito aos profissionais.

Nesse diálogo, procuramos nos pautar no que Pacífico e Silva (2010, p. 30) nos sugerem para que o Discurso Polêmico seja instaurado. Buscamos ocupar a posição de locutor e de ouvinte, abrindo espaços para o aluno participar das construções, “possibilitando-lhe *falar* e construir também suas imagens de locutor e, não meramente, copista de sentidos legitimados”, como acontece muito, principalmente, no ensino da leitura e da escrita com alunos com deficiência e/ou TGD.

Ao voltarmos para o local de atendimento da secretaria, iniciamos mais um diálogo com o aluno.

P – Como você acha que seria uma escola sem secretaria?

A - Eu acho que a gente não ia poder estudar.

P – Por quê?

A – Porque tem de fazer matrícula. Senão não pode estudar.

P – Então como você considera o trabalho realizado na secretaria?

A – Muito importante!

Após essa conversa, dirigimo-nos à diretora da escola para que ela pudesse falar um pouco do seu trabalho. Ela estava na secretaria e nos atendeu ali mesmo.

Ela iniciou dizendo que a função dela na escola é acompanhar tudo o que acontece, seja com os professores, demais profissionais e alunos que ali frequentam ou trabalham. Ela ressaltou que a responsabilidade do diretor é grande, uma vez que precisa estar a par de tudo o que acontece na escola, seja relacionado ao pedagógico ou mesmo às questões burocráticas (de documentação e outras coisas). Após ela parecer ter encerrado a sua fala, perguntamos:

P – Como você acha que seria a escola, se não tivesse diretora?

A – Legal! respondeu bastante entusiasmado.

A diretora, ouvindo essa resposta, continuou dizendo.

D- Sou eu quem faz a compra da merenda escolar, faço prestação de contas do que foi gasto, decido junto com o Conselho Deliberativo como vamos gastar determinadas verbas que vem para a escola, e, quando surge algum problema, preciso ajudar a equipe resolver.

P – E aí, se não tivesse diretora, você consegue imaginar como seria?

A – Péssimo! Arregalando os olhos e sussurrando, entre os dentes.

Como nesse dia a diretora estava bastante atarefada, ela nos autorizou entrar em sua sala para que o aluno conhecesse, mesmo sem a sua presença.

Ao entrarmos na sala, aluno sentou-se na cadeira da diretora, pegou uma calculadora e começou a fazer contas.

P – O que você está fazendo?

A - Uma coisa importante. Disse em tom de admiração.

Ao observar que o aluno estava se sentindo importante naquela posição, pegamos papel e lápis e entregamos a ele.

Ele falava sozinho:

A - Tenho dois, vinte e seis, vinte e cinco, dez e cem reais. Quanto de dinheiro gasta para comprar um lápis?

Continuou fazendo contas por alguns segundos e se perguntou:

A - Como que resiste? Trinta e dois ou quarenta e três reais?! Tem de ser mais dinheiro!

Abriu a gaveta e mostrou que lá tinha cinco reais. Mas não tocou no dinheiro. Apenas apontou, então, dissemos que não era nosso, que não podíamos mexer nele. Prontamente ele nos atendeu, fechando a gaveta.

Em seguida, nos disse:

A - Pegue uma caneta e começa a contar nos seus dedos para você ver.

Fizemos o que ele pediu. Ele se distraiu, então perguntamos:

P - O que você está fazendo aqui?

A - Sendo diretor! respondeu-nos pomposo, de peito estufado, com um sorriso enorme no rosto.

Esperamos um pouquinho mais e dissemos que estava na nossa hora, que logo sua mãe iria buscá-lo. Ele parecia ter nos ignorado e disse poucos segundos depois:

A - O sinal tocou. Vamos embora! Levantou-se, juntou os papéis e saiu. Interessante que o sinal ainda não havia tocado.

Nesse outro diálogo, percebemos que o aluno ao adentrar-se à sala da direção escolar, sentiu-se à vontade para sentar-se na cadeira da diretora. Não propusemos a “brincadeira”, entretanto, sabemos que “a relação com o aprender tem a ver com as redes de sentido que se processam em determinadas condições de produção, oportunizando lugares de identificação”. Di Renzo e Oliveira (2016, p.23). Desta forma, entendemos que poderíamos ajudar o aluno a produzir sentidos na relação sujeito/língua/história, dando liberdade para que ele não se sentisse inibido de externar seus gestos de interpretação produzidos durante a aula. Além

disso, entendemos que é imprescindível essa forma de ensinar para propiciar a inscrição do sujeito na estrutura social.

Ao perguntarmos o que o aluno estava fazendo, sentado na cadeira da diretora e ele diz ser “uma coisa muito importante” e em seguida revela estar brincando de ser diretor, entendemos que o aluno produziu sentidos à função/palavra diretor: o que antes poderia ser uma “figura” compreendida como alguém “ruim” ou que causasse desconforto a sua presença na escola ao aluno, agora vem relatada como uma figura importante, algo positivo. Afirmamos isso porque na sua primeira resposta quanto à existência do diretor e suas funções na escola (como seria, caso não tivesse ele) o aluno respondeu que seria “legal”. Após a diretora relatar sobre as compras que ela faz para a merenda e manutenção da escola, ele produziu um outro discurso: ele disse ser péssimo, caso não existisse diretor. É importante ressaltar que o aluno gosta bastante da comida servida na escola e, pode ser que, por esse motivo, considerou importante a existência do diretor para gerir as finanças da escola, inclusive para garantir que a merenda seja servida diariamente.

Outro ponto pertinente a se destacar é o fato de ele ter sido afetado por aquilo que ouviu da diretora e passou a imprimir seus gestos de interpretação na autoria da brincadeira: criou uma situação de necessidade de compra de um lápis; disse precisar de mais dinheiro do que se tinha para efetivar a tal compra; mostrou o dinheiro que se tinha naquele momento; fez cálculos e nos chamou para participar. Entendemos que nessas circunstâncias, o aluno trouxe para a brincadeira o que a diretora disse fazer para gastar as verbas disponibilizadas à escola. Quando ele indaga “como que resiste?” e, em seguida, diz precisar de mais dinheiro, percebemos aí traços de uma ideologia naturalizada para esse sujeito de que as coisas estão caras, que a escola recebe pouca verba, por isso precisa de mais dinheiro para comprar o necessário. Tais discursos são comuns no âmbito escolar, uma vez que o dinheiro destinado à Educação acaba sendo pouco mesmo, por isso, precisa ser bem pensado para gastá-lo. Assim, percebemos que o sujeito inscreveu seus sentidos na história, não pela reprodução, mas pela legitimação dos sentidos mesmos/outros sobre a função do diretor e do processo de identificação nessas condições de produção. (PFEIFFER, 2005, p.33).

Outra coisa interessante é o fato de ele encerrar a brincadeira, já que estando na condição de diretor – que ele julga ser algo importante - não nos permitiu dar a

última palavra. Ele simula o toque do sinal para autorizar a nossa saída do ambiente e encerrar a brincadeira.

Dessa aula, reconhecemos que se fosse antes do Profletas e antes de conhecermos a AD, a condução da atividade, desde o primeiro momento, seria bem diferente. Estávamos pautados no sentido único e mesmo que procurávamos ouvir o aluno e suas colocações, considerávamos aquilo que julgávamos o certo. Além disso, devido aos muitos materiais que circulam sobre a deficiência intelectual e/ou TGD indicarem o trabalho preferencialmente com imagens e com o sentido a ser inculcado no aluno, denominado lá como sentido denotativo a ser trabalhado, estancávamos a produção de sentidos e atrapalhávamos o seu desempenho, ao invés de promover a autonomia tão necessária e desejada pela Educação Especial/Inclusiva.

Portanto, as práticas discursivas podem reinventar esse sujeito com Síndrome de Down (deficiência intelectual) no que tange à sua identidade. Não será o índice de sua deficiência que diminuirá a sua capacidade de produzir sentidos: “a questão que colocamos é sobre a originalidade do reconhecimento da necessidade de imersão de uma criança no universo simbólico para que ela se ‘desenvolva’”. Chiaretti e Costa (2016. p.94)

Para fecharmos os trabalhos planejados para a semana (e que se estenderam para a semana seguinte) atendemos o aluno **Juliano**. Fizemos todo o processo de visitação na secretaria e, depois, na sala da diretoria. Notamos que, embora os profissionais explicassem suas funções por ali, ele não demonstrava estar muito ligado a tudo aquilo. Tentamos fazer algumas intervenções sobre matrícula, documentos de alunos etc., mas ele estava inerte. Resolvemos mostrar-lhe o relógio ponto. A partir daí, o aluno foi se envolvendo na atividade. Foi explicado a ele a funcionalidade do relógio ponto. Perguntamos se ele queria bater o ponto também e ele disse que sim. Ao fazer o som de alerta e aparecer a mensagem de “não identificado”, ele sorriu muito. Repetiu aquela ação várias vezes, até que parou para ouvir as explicações do porquê de o relógio ponto estava emitindo aquele som. Ele perguntou:

A – Não tem dedo Juliano?

P – Não, você não está cadastrado aqui porque você é aluno. Aqui só está cadastrado quem trabalha na escola.

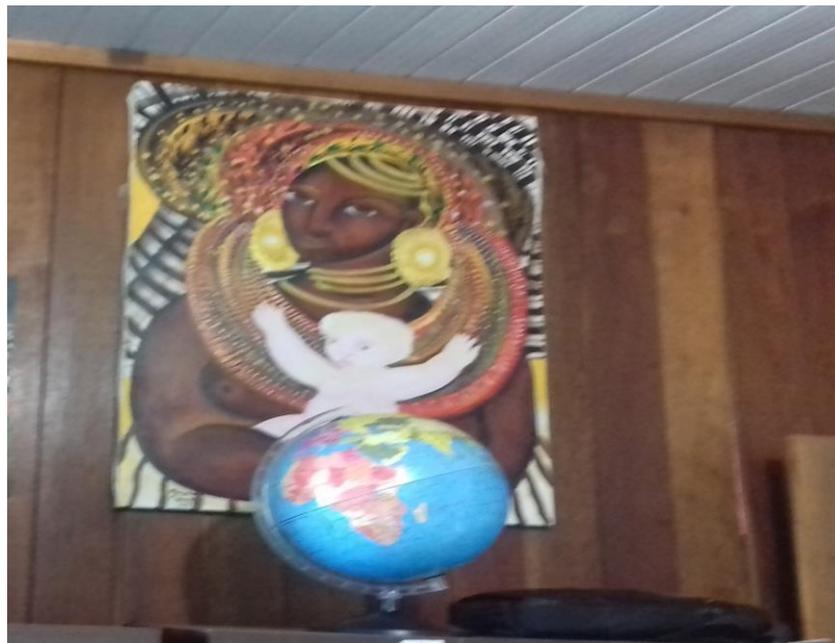
A – Ah! falou em tom de insatisfação.

Nesse breve diálogo, é possível observar que ele quis saber se o seu dedo não estava cadastrado no relógio ponto, pois, conforme o explicado pelo secretário, o relógio emitia outro som quando o dedo da pessoa estava cadastrado. Assim, ele fica indignado e emite a interjeição “Ah!”, acompanhada de um semblante de insatisfação, que, segundo Barbai (2016, p.38) numa situação de enunciação, “o corpo fala e significa”.

Em seguida, as técnicas Emeline e Caroline entrevistaram e explicaram que o nome dele estava no sistema e que os professores acessavam para ficar registrado se ele tinha comparecido à aula ou não. Notamos que quando a técnica Emeline entrou na conversa, ele parecia ter ficado hipnotizado por sua beleza. Sorria para ela e, em seguida, mandou-lhe um beijo. Por ser essa uma atitude rara, percebemos que algo diferente estava acontecendo com ele. Poderia ser uma atitude própria da adolescência, pois trata-se de um garoto de 16 anos. Perguntamos se ele gostou dela e ele nos confirmou tê-la achado bonita. Propusemos que tirasse uma foto com as técnicas e ele prontamente se posicionou entre as duas. Estava muito sorridente e muito encantado com a moça.

Depois, levamos o aluno à sala da direção. Ele olhou tudo e percebemos que o que mais lhe chamou a atenção foi uma das obras que intitulamos como “Mãe”:

Figura 09 – Foto da Obra “Mãe”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Ao ver o quadro, ele disse:

A – Neném mãe!

P – Você acha que ela é a mãe dele?

A – É!

P – Por que você acha que ela é mãe do bebê?

A – Colo!

P – Então você acha que ela é a mãe porque está segurando o bebê no colo?

A – É! - e alguns segundos depois disse - Bonitinho!

P – Mas ela não poderia ser a babá (a tata) dele?

A – Não!

P – Por quê?

A – Mamá deu. e apontou para o seio da mulher da imagem.

P – Então você acha que ela é a mãe porque dá de mamar para o bebê?

A – É.

P – Por que você acha que ela deu de mamar para o bebê?

Ele apontou novamente para o seio dela.

Nota-se que no diálogo que a sua Formação Imaginária do referente “mãe” envolve o que circula sobre o que uma mãe faz com um filho: dá colo e dá de mamar. É isto também que está na base da paráfrase que, segundo Orlandi, (2002, p. 39) “é a matriz do sentido”. Assim, percebemos que este sujeito não foi afetado pelo imaginário de família europeia capitalista de que mães negras têm filhos negros e mães brancas têm filhos brancos. Levantamos, inclusive, a possibilidade de ela ser babá para buscarmos fazer emergir possíveis sentidos cristalizados na sociedade capitalista para tentarmos desnaturalizá-los, entretanto, ele estabeleceu relação apenas com aquilo que fazia parte de suas condições de produção. “Tudo isso vai contribuir para a constituição das condições em que o discurso se produz e, portanto, para seu processo de significação”. Orlandi (ibidem, p. 42).

Portanto, analisando o desenvolvimento da atividade realizada com esse grupo de alunos, foi possível observar que cada sujeito tem sua história de leitura e, a cada leitura feita, percebemos que estávamos dando um novo rumo para a construção do arquivo tanto dos alunos quanto para a nossa. Percebemos também que o ambiente por si só já significava diferente para cada um deles. Para os alunos com maior comprometimento intelectual ou comportamental, notamos que o que estava à sua volta parecia ser mais importante do que o funcionamento do ambiente

em si, bem como os funcionários. Para outros, ambiente e servidores foram lidos como forma constitutiva da escola, ou seja, eles são peças fundamentais para que a escola exista de maneira significativa, discursiva. Assim, aos poucos, fomos trabalhando na contramão daquilo que está cristalizado no discurso pedagógico: que “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Orlandi, (1983, p. 21). Isto, com o objetivo de se possibilitar a produção de sentidos outros sobre as relações existentes para a/na escola.

Ainda sobre os efeitos de sentido produzidos nos alunos, foi possível perceber que o aluno Joan foi o mais tocado pelas imagens. Ele fez observações que os demais não fizeram, em relação à parte visual que compõe o ambiente da secretaria e da direção. Os demais, principalmente os de fala fluente, só observaram essa questão, quando foram provocados, mas de maneira bem sutil. Já com o aluno Joan, os gestos de interpretação brotavam cheios de entusiasmo, inquietação e, às vezes, até estresse.

### **3.2.2. Ainda sob os efeitos das primeiras visitas**

Nas duas semanas seguintes, os alunos não compareceram, devido à duas frentes frias que tornaram os dias congelantes. Inclusive, os poucos alunos que compareceram às aulas regulares, estiveram agasalhados de cobertores.

Na aula da semana seguinte (11/06 a 15/06), fizemos uma retrospectiva e, em seguida, solicitamos aos alunos que produzissem um texto sobre a nossa visita à Secretaria e à Sala da Direção. A proposta foi a seguinte.

Agora, produza um texto sobre a nossa visita à secretaria e à sala da direção escolar. Nesse texto, coloque o que você achou mais significativo em relação ao que você viu ou ouviu lá e explique por quê. Se mudou alguma coisa na sua forma de pensar. Você pode optar se quer produzir um escrito, oral, desenhado, gesticulado, por meio de música etc.

Ressaltamos que a proposta foi feita de maneira escrita, mas também oralizada por nós, pois, como já dissemos, este público precisa de atendimento

individualizado, especializado. Enunciados que tem mais de uma informação, dificultam e, às vezes, até impossibilitam a compreensão, caso não haja a intervenção do professor. Nesse caso, orientamos o desenvolvimento do que foi proposto em duas etapas. Fizemos primeiro a exposição do que acharam mais significativo e por que e, depois, passamos para a próxima questão que é se mudou alguma coisa na forma de pensar de cada um.

Durante a elaboração do desenho, **Luciana** nos perguntou como se escrevia a palavra secretaria e a **Tatiana** demonstrou interesse em saber também, pois parou o que estava fazendo para observar.

Pedimos que a aluna fosse até a lousa e escrevesse a palavra do jeito que ela achava ser. Ela, com dificuldade e insegura (escrevia e apagava), escreveu “cecetaria”. Pedimos que ela lesse o que escreveu. Ela leu, pronunciando secretaria. Pedimos que lesse sílaba por sílaba, fomos apontando uma por uma, até ela ler a palavra toda. Pedimos que repetisse e ela percebeu que não estava correta.

A1- Tá errado?

P – Por quê?

A1 – Tá faltando o “R”! disse após reler algumas vezes.

P – Onde?

A1 – Aqui. E apontou com o dedo.

P – Do jeito que você escreveu, o que está escrito?

A1 – Como assim?

P – Leia do jeito que está, só para nós ouvirmos e identificarmos o erro!

Ela leu cecetaria e ambas riram bastante.

P – Então arrume!

Ela apagou e reescreveu “csecretaria”.

P – Agora ficou certa?

A1- Ficou.

P – Você concorda, Tatiana?

Ela apenas sorriu timidamente e fez sinal afirmativo com a cabeça.

P – Acho que vamos ter de procurar essa palavra no dicionário. Ou vocês preferem procurar no meu celular?

As duas responderam imediatamente que queriam procurar no celular.

Então, explicamos como fazia para procurar uma palavra, num dicionário virtual. Luciana digitou e nós colocamos para buscar a palavra. Ao abrir a tela,

Luciana falou que a palavra estava escrita de forma errada, que deveria ser escrita com “S”. Então, pedimos que arrumasse a escrita na lousa. Ela reescreveu e desenhou um coração envolto à palavra e, em seguida, voltou à mesa para concluir sua atividade.

Nesse trecho da atividade, buscamos levá-las a refletir sobre a escrita. Luciana é alfabetizada e Tatiana lê algumas palavras de sílabas simples. Procuramos encaminhá-las para que percebessem a ocorrência e pudessem corrigir significativamente a escrita da palavra, conforme sugerido pelos Professores José Leonildo Lima e Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, durante as aulas do mestrado.

Ao dar continuidade à atividade, fomos observando que ambas optaram por fazer um desenho para falar da nossa visita. Iniciamos o nosso bate papo sobre os textos:

P – Por que vocês optaram por fazer um desenho para falarmos sobre a aula de hoje?

A1 – Eu gosto de desenhar. Eu fiz o desenho que fica na entrada da secretaria. Eu fiz o relógio ponto. E escrevi secretaria dentro do coração. E ela copiou de mim!

A 2 – Copiei nada! Eu fiz também um desenho que tem na secretaria, mas é a árvore que fica perto do chefe, aquele rapaz, seu marido, prof!

A1 – Mas você fez o coraçãozinho que eu fiz.

A2 – É nada, é diferente!

P – Então vamos falar um pouco mais sobre os desenhos. Luciana, por que você fez esse desenho?

A1 – Eu achei bonito. Nunca tinha visto um desenho assim na secretaria. Lá onde eu estudava, não tinha.

P – Você já tinha entrado na secretaria de outras escolas?

A1 – Uma vez eu fui com a minha mãe onde eu estudava e não tinha nada lá. Não vi.

P – E você, Tatiana, por que fez esse desenho?

A2 – Eu gostei dele. É o mais bonito que tem lá na secretaria.

P – Esses desenhos têm alguma relação com o que vocês ouviram durante a nossa visita?

A1- O relógio ponto é... é... Ah, esqueci. Mas tem de pôr o dedo no ponto lá, porque senão os professores não recebem. Igual a gente. Tem de “vim” pra escola e

responder a chamada, senão a gente não passa de ano por causa das faltas. E também tem de fazer as provas e estudar direitinho porque os professores põem lá no computador. Quando o pai vem pegar o boletim, ele vê tudo.

P – E você acha que os pais brigam com os filhos quando veem os boletins?

A1 – Meu pai briga com o meu irmão porque ele não estuda muito.

P – E com você?

A1- Comigo não, eu estudo direito.

Em seguida foi a vez da Tatiana responder:

A2 – Lá é muito bonito. Parece que seu marido é bravo e a mulher de lá também, mas não “é” não. Ele é legal e ela também.

P – Por que você pensava assim?

A2 – Não sei...

P- E você desenhou a árvore porque você a achou bonita?

A2 – É. Mas ela é a mais bonita! Seu marido (secretário escolar) fica na frente dela. Ele gosta dela?

P – Acredito que sim. Mas por que você acha que ele gosta dela?

A2 – Porque ele senta lá. Tem outros computadores, mas ele senta lá.

P – Verdade! Você acha que deve ter algum motivo para ele ter escolhido aquele lugar?

A2 – Sim, acho que pra ficar olhando pra ela.

P – Pode ser... Depois a gente pergunta para ele. E os coraçõezinhos?

A1 – Ela fez igual o meu, prof! Eu fiz primeiro.

A2 – Mas não é igual o seu.

P – Vamos fazer o seguinte. Uma explica o motivo de ter desenhado o coração e depois a outra explica também, certo? Então, por que vocês fizeram os coraçõezinhos?

A1 – Eu escrevi secretaria dentro do coração porque ela é o coração da escola.

P – Explique melhor para nós entendermos. Por que ela é o coração da escola?

A1 – Porque é lá que está a nossa vida da escola. Sem ela a escola ó... (fez gesto para baixo com o indicador).

P – Então, sem a secretaria, a escola...

A1 – Não funciona.

P – E o que isso tem a ver com coração?

Ela parou, pensou e disse:

A1- Como assim?

P – Você disse que escreveu a palavra secretaria dentro do coração porque é lá que está a nossa vida escolar. E que sem ela, a escola não funciona. O que teria a ver a escola com o coração?

A1 – Uai, é porque ela é importante! O coração também é muito importante pra nós “vivê”!

Passamos a conversar com Tatiana sobre o fato de ela ter desenhado um coração também.

A2 – Eu fiz um coração porque eu gostei da secretaria. Lá é muito bonito.

P – Você gostou de mais alguma coisa lá?

A2 – Gostei das pessoas. Eu tinha vergonha de entrar lá.

P – E agora não tem mais?

A2 – Ainda tenho um pouquinho.

P – Por quê?

A2 – Porque não conheço eles direito. Se eu entrar lá sozinha, eles podem brigar comigo.

P – Mas por que eles brigariam?

A2 – Porque lá eles “disse” que não pode entrar qualquer pessoa.

P – Sim, mas é só lá na parte restrita, atrás das mesas. No lado do atendimento, você pode entrar, sim.

A2 – Aaaah! Mas também não vou ficar entrando lá. Lá não tem nada pra “mim” fazer lá.

P – Por que você acha que não tem nada para você fazer lá? Pode ir cumprimentar os profissionais, se quiser.

A2 – Não. Eu tenho vergonha. Lá é silêncio. Eles mexem com os nossos documentos. Trabalham quietos.

P- Por que você acha que eles trabalham quietos?

A2 – Pra não errar.

P – Eles não podem errar?

A2 – Não. Eles mexem com documentos nossos. Não pode sumir nada!

Nota-se, nessa atividade que A1 (Luciana) está se posicionando como se fosse origem da imagem do dizer (nesse caso, da imagem de coração), dizendo que a colega copiou dela. A evidência do sentido foi quebrada quando demos abertura para A2 (Tatiana) se posicionar. Apesar de as respostas serem, visualmente,

bastante parecidas, cada uma argumentou de forma diferente os efeitos de sentidos produzidos em si, tendo em vista que a leitura se dá de acordo com as condições de produção de cada sujeito.

Luciana, ao justificar a escolha do coração e a escrita da palavra secretaria dentro dele, construiu sentido à secretaria como algo fundamental (indispensável) tanto quanto ao coração para o organismo do ser humano, quando ela diz que sem ela a escola não funciona e faz gesto de negativo e depois diz que “o coração também é muito importante pra nós ‘vive’”.

Já a aluna Tatiana, atribuiu o sentido de gostar ao desenhar o coração. Disse ter gostado do local (achou bonito) e das pessoas que trabalham lá, que antes eram vistas como bravas. Assim, nota-se que uma visão preestabelecida foi desconstruída a partir do momento em que os funcionários deram atenção a elas e ela apreendeu que eles precisam trabalhar concentrados, devido à complexidade do trabalho desenvolvidos por eles. Conforme Pacífico (2012, p.26):

[...] toda atividade de leitura (no sentido que a entendemos) como interpretação, como construção de sentidos, deve considerar e trabalhar com os conteúdos implícitos nos textos, fazendo o sujeito buscar compreender os sentidos que circulam explicitamente e aqueles que estão implícitos.

Outra situação interessante que pudemos observar no discurso da Luciana é que ela atribuiu o sentido de “grande importância” ao fato de os profissionais (representados na fala pelos professores) terem de registrar o ponto, bem como ao fato de os professores terem de registrar no sistema a frequência ou infrequência do aluno, bem como os demais registros relacionados ao rendimento do aluno. Já o fato de o pai ver tudo, quando pegar o boletim, percebe-se que tal discurso é recorrente no ambiente escolar. Ele constitui a memória discursiva acerca dos sentidos que circulam sobre “notas”, “resultados obtidos na escola”, visto que, falar em “pai pegar boletim” significa acessar o interdiscurso que sustenta sentidos de medo, ameaça, sentido este, muitas vezes, usado pelos adultos na tentativa de manipulação e controle do comportamento e rendimento do aluno. Percebe-se isso quando ela diz que o pai briga só com o irmão porque ela estuda direito.

No dia seguinte foi a vez do aluno Joan. Mostramos as fotos tiradas durante a visita como forma de retrospectiva e fizemos a proposta. Ele estava bastante agitado, nervoso, chorava constantemente e chamava pelo pai. Nesse dia, ele não

se concentrou na atividade. Tivemos de sair com ele para a quadra poliesportiva da escola para entretê-lo até a chegada da avó. Foi um dia bastante difícil.

Ao invés da avó ir buscá-lo, foi o pai. Ele comentou que no dia anterior o aluno se engasgou na hora do jantar e que passou muito mal. Tiveram, inclusive, que levá-lo ao hospital. A partir dessa informação, entendemos o porquê de tal comportamento durante o período em que esteve conosco.

O outro atendimento foi com o aluno **Ivan**, já que o aluno Alan não compareceu à aula por estar doente. Apresentamos a proposta ao aluno Ivan e ele assim fez.

Ao conversar com o aluno sobre o seu desenho, ele nos fez o seguinte relato:

A – Eu desenhei as pessoas da secretaria e a diretora.

P – Então explique quem é quem aí no desenho e por que você os desenhou.

A – O primeiro é o Macia (José Macia) – professor que estava fazendo um serviço em um dos computadores da secretaria durante o horário da nossa visita. Ele é bravo. Não gosto muito dele. Este (apontando para o segundo componente do desenho) é o seu marido Rafael. Fiz ele rindo bastante porque ele vive rindo. Ele é feliz. Esta outra (apontando para o terceiro componente do desenho) é a Greicy. Ela ri, mas não é muito não. E esta aqui é a Diretora Diana. Olha o cabelinho dela...

P – Vamos por partes. Por que você acha que o Professor José Macia é bravo?

A – Porque ele manda a gente ir pra sala, quando a gente vai beber água...

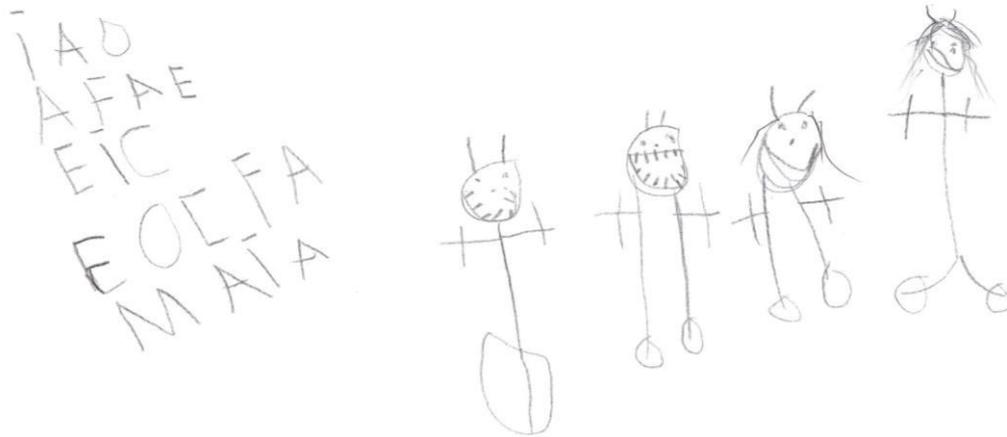
P – Sério?! E é só quando vai tomar água?

A – Não. Quando a gente vai “no” banheiro ou quando a gente demora ir pra sala...

P – Ummmm... Quando demora ir pra sala?

Ele sorriu e balançou a cabeça fazendo sinal positivo.

Figura 10 – Texto sobre a visita na Secretaria Escolar



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Explicamos então, que este é o papel do servidor e que ele atua junto à coordenação pedagógica para manter a escola organizada, disciplinada para um bom rendimento dos alunos. Prosseguimos:

P – Você disse que desenhou o Rafael sorrindo porque ele é feliz. Por que você imagina que o fato de ele viver sorrindo, ele é feliz?

A – Porque quando a gente tá triste a gente fica quieto ou chora. Ele nunca tá triste. Vive rindo. Eu gosto dele.

P – E a Greicy?

A – Ela ri, mas tem dia que ela não ri. Deve ser porque ela tá triste, mas quando tá alegre, ela ri.

P – E você acha que a gente sorri só quando está feliz?

A – É!

P – Quando você está triste você sempre fica quieto e até chora?

A – Não, eu fico mais quieto.

P – E em momentos como esse você não sorri de jeito nenhum? Nem se alguém contar uma piada pra você?

A – Ah, daí eu vou rir, mas eu não vou estar mais triste.

P- E o que você me fala do desenho que você fez da Diretora?

A – Ela é bonita! Fiz o cabelo dela. Eu gosto dela... Ela é legal... Mas tem dia que ela briga com os guris que fazem bagunça.

Nesse trecho do diálogo, percebe-se que o aluno associa sorriso à felicidade e a falta dele à tristeza. Mas é possível perceber que o sentido de tristeza também está relacionado a situações passageiras, quando perguntamos por exemplo se alguém contasse uma piada, se mesmo triste ele não riria e ele diz que se ele rir, não estará mais triste.

Dando sequência a nossa conversa, o aluno escreveu: IAD e disse ter escrito “Diana”. Então, pedi que ele escrevesse “Rafael”, então, ele pediu para eu falar bem devagar. Eu fui falando sílaba por sílaba e ele escreveu “AFAE”. Em seguida, pedi que escrevesse o nome da Greicy e ele escreveu “EIC”. Por último, pedi que escrevesse “JOSÉ MACIA” e ele escreveu “EOCFA MAIA”.

Assim, observamos que o aluno nas palavras “IAD” (Diana), “AFAE” (Rafael), “EIC” (Greicy) e “MAIA” (Macia), apresenta uma escrita alfabética com valor sonoro convencional, embora apresente falhas quanto à ortografia. Já em “EOCFA” (José), apresenta falhas na utilização do valor sonoro convencional.

Diante dessa constatação, achamos importante discutir um pouco sobre a escrita e a leitura com o aluno. Fomos para o quadro e escrevemos os nomes e pedimos que lesse conosco. Parecia tentar adivinhar o que estava escrito. Reconhecia todas as letras, mas não reconhecia as sílabas e palavras. Convidamos para que lêssemos juntos e assim o fizemos. Apagávamos os nomes e os escrevíamos de novo, aleatoriamente, na tentativa de evoluirmos. Nas palavras “Diana”, “Rafael” e “Macia”, durante essa atividade, ele apresentou evolução, conseguindo ler, algumas vezes, até sozinho, mas com dificuldade (insegurança).

Ao final da aula, o aluno estava com aparência de bastante cansaço. Observamos que, durante essas atividades que o levamos a se concentrar e pensar, gera um certo cansaço mental. Daí a necessidade de ter cautela durante as aulas, promover pequenos intervalos para haver descanso para evitar que a aula se torne enfadonha.

O próximo aluno a ser atendido foi o **Juliano**. Conversamos um pouco para lembrarmos da visita, vimos algumas fotos para facilitar a nossa retrospectiva e demos início à proposta da atividade. O aluno fez o que a princípio julgamos ser um desenho, do qual ele fez a seguinte narração:

A - Juliano foi secretaria. “Meline” bonita lá.

P – Você foi à secretaria e viu a Emeline lá?

A – É! “Meline” bonita!

P – Ah, você acha a moça que trabalha lá bonita, é?

A – É!

P – O que ela faz lá?

A – Cuida meu importante.

P – Cuida de quê?

Ele sorriu...

P – Você esqueceu?

A – É.

P – Ela cuida dos seus documentos?

A – É.

P – E de quem mais?

A – Menino.

P – Ah, sim! Ela cuida dos seus documentos que são importantes e dos demais meninos! Muito bem! E o que você desenhou?

A – Documento!

P – Ah, sim, você escreveu um documento?

A – É! Meu!

P – Por que você fez um documento?

A – Importante!

P – Ah, você fez um documento porque é importante?

A – É! Documento “Meline”.

P – Você fez um documento para a Emeline?

A – É.

P – Pra quê?

A – Guardar.

P – Onde?

A – Lá. (E apontou para o rumo da secretaria).

P – O que você escreveu no documento?

A – Juliano.

P – Você escreveu o seu nome?

A – É.

P – Por quê?

Ele sorriu e olhou para fora. Nesse instante, os alunos da sala ao lado estavam se dirigindo para outro ambiente e passaram conversando. Apesar da

nossa porta estar fechada, ele se distraiu com a movimentação e as falas. Tentamos reestabelecer o diálogo, mas o aluno já havia dispersado. Além disso, já apresentava sinais de cansaço, pois, se concentrar por algum tempo, para quem tem déficit de atenção, pode ser uma tarefa extremamente cansativa, por requerer esforço mental, conforme pudemos perceber durante esses anos de trabalho com alunos nessas condições.

Nesse diálogo, percebemos que o que mais chamou a atenção do aluno, de início, foi a beleza da funcionária da secretaria. Em seguida, nota-se que ele disse ter escrito um documento para guardar na secretaria, justificando ser algo importante. É necessário dizer que, em nenhum momento, a palavra “importante” foi dita durante a retrospectiva que fizemos da visita ou durante ela. Portanto, percebemos aí que o aluno atribuiu o sentido de importância aos documentos, uma vez que foi dito sobre os cuidados que se deve ter com eles. Desta forma, o sentido foi produzido pelo trabalho desse leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. Hashiguti, (2009, p.28). Outro fator interessante de se ressaltar é que, no seu registro de informações, ele disse que escreveu seu nome. Mais uma vez, percebemos o funcionamento da memória discursiva, estruturada pelo esquecimento, que determina o que ele disse quanto ao sentido de documento: importante, com dados pessoais (os seus) e que devem ser guardados. Vimos aí uma rede de sentidos em funcionamento no discurso do aluno.

A próxima aula seria com o aluno **Alan**, entretanto, não conseguimos levá-lo à Sala de Recursos. Ele lanchou no refeitório da escola e, em seguida, saiu correndo no meio das demais crianças. Tentamos negociar a ida dele para a Sala de Recursos, mas manteve-se irredutível. Queria outra coisa. Estava nervoso por não conseguir se fazer entender e também por não nos entender. Oferecemos uma bolachinha para ver se conseguíamos ganhar a sua confiança, porém, ele estava muito arredoio. Com cara de bravo, virava-nos as costas, sempre quando tentávamos nos comunicar com ele, olhando em seus olhos. Recusava qualquer tentativa de comunicação.

Diante disso, resolvemos marcar uma reunião com a mãe, na qual estavam presentes também direção, coordenação, professora titular da Sala de Recursos (que também passou por situações semelhantes às relatadas aqui), intérprete e nós. A mãe nos relatou que em casa não tinha problemas com ele, mas que, ultimamente, ele não estava mais querendo ir à escola.

Durante a nossa conversa, levantamos a possibilidade de tais atitudes serem porque ele estava em processo de adaptação do novo ambiente. Decidimos, assim, tentar ajudá-lo a adaptar-se a esse ambiente tão diferente daquilo que estava acostumado. A mãe nos relatou que ele sempre estudara pela manhã, numa escola pequena do município, na qual ele tinha apenas um professor a cada ano, por estudar no ensino fundamental I e que as turmas eram compostas por, no máximo, quinze alunos. A nossa escola era o oposto: lotada de alunos, espaço amplo, diversos professores - porque ele estava cursando já o sexto ano do ensino fundamental II - e, além disso tudo, estava estudando à tarde. O que mais aproximava da antiga escola era a quantidade de aluno por sala, que lá era de até quinze e na nossa escola, obedecendo a Portaria nº 369/2017/GS/SEDUC/MT era de no máximo vinte.

Após diversas alternativas apresentadas, chegou-se a um consenso que o aluno deveria ser remanejado para o período matutino e que houvesse uma certa tolerância quanto aos horários para que ele pudesse adaptar-se gradualmente. Também ficou acordado que o grupo iria buscar novas estratégias para tentar mantê-lo em sala com os demais alunos, bem como, para estimulá-lo à aprendizagem. Desta forma, ficou combinado que na segunda-feira da próxima semana, o aluno passaria a estudar no período matutino.

Ainda sobre os efeitos de sentido produzidos nos alunos, é importante ressaltar que o aluno Joan, aparentemente, foi o mais tocado pelas imagens. Ele fez observações que os demais não fizeram, em relação à parte visual que compõe o ambiente da secretaria e da direção. Os demais, principalmente os de fala fluente, só observaram essa questão, quando foram provocados, mas de maneira bem sutil, enquanto em Joan, os gestos de interpretação brotavam cheios de entusiasmo, inquietação e, às vezes, até estresse.

### **3.3.3 Efeitos de sentido produzidos a partir das visitas à biblioteca escolar**

Essa atividade foi a segunda etapa da “Turnê na escola”, que teve como principal objetivo a construção do arquivo de leituras, e na constituição deste

arquivo, compreender os diferentes gestos de interpretação, deslizamentos de sentidos e, posteriormente, a assunção da autoria, produzidos pelos alunos.

Dessa vez, o ambiente visitado foi a biblioteca. O objetivo era visitar também a coordenação pedagógica, entretanto, não conseguimos, devido aos diversos atendimentos necessários das coordenadoras a pais, responsáveis e alunos em conflitos. Portanto, destinamos as nossas visitas apenas à biblioteca.

Embora seja bem pequena a biblioteca da nossa escola, acreditamos que seria um espaço importante para o desenvolvimento da leitura dos nossos alunos, de efeitos de sentidos outros e também de possibilidade para suas criações. Assim, seguimos ancorados no que diz Romão (2007, p.169)

[...] a biblioteca seria o lugar privilegiado do silêncio que funda possibilidades: de dizeres dos livros assumirem outros significados, de os livros, inclusive e principalmente, não dizerem tudo, de nunca se fecharem as tramas de sentidos, mas continuarem a ser tecidas no momento da leitura, em que o arquivo do sujeito-leitor significa o do autor em uma estranha torção de palavras e não-palavras.

Antes de iniciarmos as visitas, conversamos com os alunos sobre o que iríamos fazer: conhecer um pouco mais esses dois ambientes da escola (biblioteca e coordenação) e saber como era realizado os trabalhos dos funcionários desses setores para o seu bom funcionamento. Perguntamos, como de praxe, se eles conheciam esses ambientes e todos afirmaram conhecer bem a biblioteca. Já a sala da Coordenação Pedagógica, a maioria nunca tinha entrado lá, mas conheciam bem as coordenadoras.

Assim, iniciamos a visita pela biblioteca e, lá, começamos a nossa conversa com a funcionária do local, a servidora Tamires. Ela se apresentou, embora todos eles a conhecessem e mantivessem um certo carinho por ela, falou de suas atribuições na função de bibliotecária: receber livros novos e usados, catalogar, realizar atendimentos a alunos, professores e funcionários para empréstimos e devolução de livros, efetuar registro da entrada e saída de livros e auxiliar alunos em trabalhos extraclasse, realizados lá. Além disso, auxilia os professores em aulas na biblioteca e disse também que organiza e disponibiliza livros e demais materiais de pesquisa naquele ambiente.

Em seguida iniciamos os nossos questionamentos aos alunos. Esses questionamentos serão aqui disponibilizados, à medida que formos descrevendo o atendimento de cada um.

O primeiro atendimento foi realizado com as alunas **Luciana, Tatiana** e com o aluno Fábio. Este aluno não tem deficiência e nem TGD. Sua participação foi na tentativa de motivar seu irmão Paulo, que tem deficiência intelectual leve, participar do projeto e das aulas na SRM. Porém, mesmo com a presença do irmão, o aluno Paulo permaneceu irredutível e não participou das aulas.

Após a nossa conversa com a funcionária Tamires e ela falar de todo o trabalho que ela realiza na biblioteca, perguntamos aos alunos:

P – O que vocês acharam do trabalho que a servidora Tamires realiza aqui na biblioteca?

A1 – Muito bom! Ela é muito legal e ajuda a gente quando a gente quer pegar livro aqui.

A2- Eu também acho muito bom, ela deixa tudo arrumadinho.

A3 – Eu também gosto, mas ela não gosta que conversa alto aqui não. Ela manda falar baixo.

P – Por que você acha que ela não gosta que conversa alto aqui e por que ela manda falar baixo?

A2 – Não sei, acho que é porque ela não gosta de barulho.

P – E algum de vocês discorda?

A3 – Eu acho que é porque aqui é escola também e na escola não pode conversar alto, tem de fazer silêncio.

A1 – Eu também acho que é porque tem aula na escola, daí não pode fazer barulho. A professora de Português fala isso.

P – Quando vocês vêm à biblioteca, tem outras pessoas aqui?

A1 – Às vezes.

P – E o que essas pessoas fazem aqui?

A1 – Vem pegar livro, ler ou fazer trabalhos aqui.

P – E vocês acham que quando tem gente lendo ou fazendo trabalho num ambiente, pode ficar conversando alto por perto?

Todos eles disseram que não.

P – E quando tem um grupo como o nosso, vocês acham que podemos conversar?

A1- Acho que com a professora pode.

Os demais concordaram.

P – E se fossem vocês aqui discutindo sobre algum trabalho, algum livro, vocês poderiam conversar?

A1- Bem baixinho pode.

B – Aqui pode conversar sim, discutir as atividades. Só não pode fazer bagunça! Quando vocês vêm fazer um trabalho em grupo, é impossível não conversar, pois vocês precisam debater sobre o que vão pesquisar. Quando o professor vem dar uma aula aqui para vocês, também pode falar, perguntar, discutir as coisas referentes à aula.

P – Então vocês concordam que quando a Tamires pede para falar mais baixo é para o bom andamento dos trabalhos na biblioteca?

Todos concordaram.

P – Vocês imaginam como seria a biblioteca sem os serviços da Tamires?

A3 – Como assim?

P – Vocês imaginam como seria a biblioteca se não tivesse ninguém aqui para atendê-los?

A1 – Vixe! Acho que ia ser uma bagunça! Livro pra todo lado!

P – Por quê?

A1 – Ah, os guris mexem nos livros e deixam de qualquer jeito. Daí ela fala pra eles arrumarem depois que escolher o livro. Tem gente que já entra aqui correndo. Daí ela fala que não pode.

P – E vocês dois, o que acham?

A3 – Eu acho que se não tivesse gente aqui pra ajudar, ia ser complicado porque ela ajuda a gente pesquisar, ajuda a gente achar os livros pra gente fazer os trabalhos, dá revista pra gente recortar e ela cuida daqui muito bem e dos livros também.

A2 – É verdade! Ela fala que não pode estragar os livros e fala que tem de devolver os livros depois que ler, não pode ficar pra gente não.

P – E vocês sabem por que tem de devolver os livros?

A2 – Acho que é pra gente pegar outros.

A3 – É que os livros são da escola e outras pessoas também vão ler. disse Fábio.

A1- É verdade... Faz tempo que eu peguei um livro aqui e não sei onde eu coloquei. Ela falou que eu tenho de achar e trazer de volta. Mas eu esqueço de procurar quando eu chego lá em casa.

P – Pode ficar tranquila que, quando você chegar em casa, eu vou ligar para lembrá-la. Mas não precisa se desesperar por isso. Uma hora dessas, você encontra e traz.

A1 – Tá bom! Nunca mais vou pegar livro aqui. Deus me livre de sumir livro da escola.

P – De forma alguma! Você pode pegar quantos livros quiser, só precisa lembrar de trazê-los. Como o seu colega falou, é preciso devolver os livros para que outras pessoas possam lê-los também. Os livros estão na biblioteca para serem usados. Só precisamos cuidar com carinho deles enquanto os usamos e devolvê-los, assim que terminar de ler.

Ela apenas sorriu.

Em seguida, falamos que eles poderiam ficar à vontade para escolher um livro para lerem. Deixamos uns separados, caso eles se interessassem, que tratavam do tema escola, mas não determinamos que a escolha fosse feita a partir de um desses livros.

Eles ficaram bem à vontade, escolhendo os livros. Porém, um deles pegou um livro bem grande (o maior da biblioteca) que trata de todos os municípios de Mato Grosso. Logo, os três estavam envolvidos com o livrão. Mostravam imagens, comentavam sobre elas e quando chegaram nas páginas relacionadas à Chapada dos Guimarães, ficaram bastante empolgados. Comentaram sobre os animais, pontos turísticos, cultura etc. Nós, então, tentamos trazer a conversa para o nosso tema.

P – Vocês já fizeram alguma atividade sobre Chapada aqui na escola?

A1 – Já prof!

A3 – Já fiz sobre as cachoeiras, as plantas e morros de Chapada.

A2- Eu também.

P – O que vocês acham sobre os professores trabalharem essas coisas do lugar onde vocês vivem?

A1- Eu acho legal. Tem coisa que a gente nem sabia...

P – O que por exemplo?

A1 – Ah, dos animais que tem aqui.

A3 – É mesmo. Eu conheci umas frutinhas que eu não conhecia num passeio que fui no parque uma vez.

P – Que ótimo! E você, Tatiana, o que acha de estudar sobre as coisas daqui da cidade e da região?

Por ser bastante tímida, limitou-se a responder que achava legal.

Assim que terminaram de folhear o livro e fazer a leitura das imagens e discutirmos bastante sobre o que havia nele, perguntamos se eles achavam que fizemos bagunça na biblioteca e todos concordaram que não e que foi muito legal. Voltamos para a sala, pois já ia tocar o sinal.

Passaram-se uns dias e chegaram as férias. Quando retornamos, desse grupo, apenas Luciana compareceu à aula. Fomos à Coordenação Pedagógica para saber se os pais haviam comunicado alguma coisa. Ficamos sabendo que os dois meninos (Fábio e Paulo) tinham se envolvido numa situação de conflito com a lei e que estavam sob responsabilidade da justiça. Já sobre a Tatiana não constava nenhuma informação sobre ela. Procuramos na secretaria escolar e também não havia informações. Ligamos para a mãe e ela nos informou que havia mudado para Cuiabá e que iria naquela semana pegar o atestado de transferência da filha. Lamentamos a mudança de escola e solicitamos à mãe que procurasse uma escola na qual a aluna tivesse oportunidade de continuar frequentando a Sala de Recursos Multifuncionais.

Assim, ao receber a **Luciana** após as férias, pedimos que fizesse um texto (na materialidade que quisesse) explicando por que a biblioteca existe na escola. Ela produziu assim:

É muito importante ter uma biblioteca na escola porque é importante a gente ler e aprender a ler porque é para o Brasil inteiro. Na sala de aula (*a gente lê*) mais é muito bom ter a biblioteca na escola que (*é*) para a gente ler e aprender e também e escrever. Na sala de aula a gente ler é mais na sala de Português e as vezes na de Ciências é muito bom e também a gente aprende muitas coisa e as professora e muito legal. i eu vou embora daqui da cidade e também eu quero muitas saúde para todas pessoas e muita alegria e também eu quero que o marido da professora fique bem e ela também e muitas alegria para todos nós e para o Brasil inteiro e também para nós.

E também eu gosto de ler mais a vezes eu fico com medo de ele (*o livro*) rasgar na minha casa poriso eu não gosto de pegar na biblioteca.

Quando terminou de escrever, pediu que quando a Prof<sup>a</sup> Luciane voltasse, que era para mostrarmos o texto para ela.

Ao ler o texto junto com a aluna, fomos apontando onde faltava alguma palavra que nos dificultava a compreensão, então percebemos que ela foi ficando bastante constrangida e disse que não sabia escrever direito, que não queria ler. Falamos para ela que o texto estava muito bom e que é normal esquecer alguma palavra quando estamos escrevendo porque, às vezes, ficamos ansiosos para escrever tudo o que queremos e acaba acontecendo isso. Explicamos que ela não precisava ficar com vergonha porque estávamos ali para ajudá-la e que iríamos completar o que estava faltando juntas. Ela sorriu timidamente. Percebemos aqui que o “erro” funciona no seu imaginário como algo que a diminui, que a constrange, provavelmente por situações já ocorridas em sala de aula. Fomos lendo e acrescentando o que faltava, de acordo com o que ela ia dizendo.

No meio do texto, surgiu algo fora do assunto: “i eu vou embora daqui da cidade e também eu quero muitas saúde para todas pessoas e muita alengria e também eu quero que o marido da professora fique bem e ela também e muitas alegria para todos nós e para o Brasil imteiro e também para nós”.

Perguntamos:

P – Você vai mesmo embora da cidade?

A – Vou sim, prof! Vou para o sítio. Meu pai falou.

P – E por que você escreveu aqui?

A – Porque eu queria contar para a senhora, mas a senhora ficou triste porque a Tatiana foi embora...

P – Verdade! Mas se o sítio de vocês pertencer ao município de Chapada, o ônibus passa por lá, então você poderá estudar normalmente.

A – Mas meu pai falou que eu vou poder “vim” de manhã. Vou estudar de manhã. O ônibus não vai lá depois do almoço.

P – Entendi, mas enquanto isso, vamos aproveitar nossos momentos juntas! Vamos estudar!

Trocamos um abraço apertado e continuamos.

P – E você me pediu para mostrar o texto para a Prof<sup>a</sup> Luciane por quê?

A – Porque escrevi pra ela que é pra ela e o marido dela ter saúde. Quero que o marido dela “sara” logo. Eu gosto dela também.

Falamos que tiraríamos uma foto do texto e enviaríamos para a professora que estava em São Paulo, acompanhando seu esposo em tratamento, pois ele se encontrava bastante doente. Antes de iniciarmos a atividade, havíamos conversado

com a aluna para explicar a ausência da professora titular da SRM e que ela ficaria afastada por um tempo, enquanto acompanhava o esposo no tratamento. Percebemos que a aluna ficou bastante sensibilizada e demonstrou sua preocupação por meio do que foi escrito no texto. Ali foi a sua oportunidade de expressar o que estava sentindo, tanto em relação à necessidade de nos contar que se mudaria, quanto em relação ao estado de saúde do esposo da professora.

No mais, a aluna, mesmo após a nossa visita à biblioteca, não desconstruiu a formação imaginária daquele ambiente visto como repressor (lugar de ordem) que, embora ela considere importante para aprendizagem, rompe com o desejo de pegar os livros para ler, devido às regras sobre não poder perdê-los ou estragá-los. Percebemos que esse sujeito, capturado pela ideologia dominante que faz parecer natural a circulação e a repetição de sentidos ligados à ordem, à obediência, sustentam seu dizer no medo. Tal situação nos remete ao que Romão (2007, p. 170) afirma sobre as regras estipuladas nas bibliotecas nas escolas:

[...] há uma voz que determina o acervo permitido (...) Impedindo também que eles leiam como se vasculhassem os ninhos de passarinhos, com dedos curiosos por tocar os ovos e o mistério contido dentro deles: impedindo que eles galopem por caminhos livres, sem a direção forçosa dos trilhos, abrindo veredas novas e outras, diferentes daquelas que inicialmente supunham encontrar; por fim, impedindo que eles possam abrir e fechar muitos livros e, a qualquer momento, possam mudar o rumo das páginas, indo morar em outros cantos de leitura e habitar outras falas de outros sujeitos.

A próxima visita à biblioteca foi com o aluno **Juliano**. Ele é frequentador assíduo deste lugar e adora livros de imagens.

De início, entramos com o aluno na biblioteca e ficamos conversando enquanto a servidora Tamires atendia outros alunos que ali estavam. Como estava demorando um pouco, resolvemos iniciar os trabalhos. Perguntamos ao aluno:

P – Você conhece a Tamires, né?

A – Conhece!

P – Você sabe o que ela faz aqui na biblioteca?

A – Dá livro bonitinho.

P – Ela dá livro para quem?

A – Menino e Juliano.

P – E o que o menino e você fazem com os livros que a Tamires dá?

A – Lê livro bonitinho - respondeu entusiasmado, sorrindo e batendo palmas.

P – Você gosta de ler?

A – Gosta.

P – O que você gosta de ler?

A – Historinha bonitinha.

P – Qual você gosta mais?

A – July.

P – A July tem uma historinha no livro?

A – Tem.

P – Você me mostra o livro da July então?

Ele caminhou até a estante que ele é acostumado a pegar livros, acompanhado da servidora Tamires, olhou vários e se distraiu. Não encontrou o livro que ele nomeou de livro da July.

Assim que a servidora desocupou, conversou conosco, falou um pouco do seu trabalho, assim como fizera com o primeiro grupo. Ela comentou que todos os dias ele vai à biblioteca, nem que seja para dizer “bom dia” para ela. Disse também que a auxiliar que o acompanha, em dias que falta professor ou em que há outra eventualidade (quando o ônibus não passa, por exemplo, e que o tio precisa ir buscá-lo), ela vai com ele à biblioteca para ler histórias e que ele parece gostar muito.

Perguntamos do livro da July e ela disse não saber qual era, mas tirou vários livros da estante em que há os que têm bastante imagens e logo ele achou o livro do qual ele falava. Entregou em nossas mãos para que lêssemos para ele. Então perguntamos:

P – Você já leu esta história?

A – Leu.

P – Você pode ler para mim?

Ele, então, começou a me contar a história:

A – Menina bonitinha. July da menininha. July amiguinha da menininha. Menininha brinca July. Menininha escola. July não. Menininha July dormiu. Acabou!

Perguntamos:

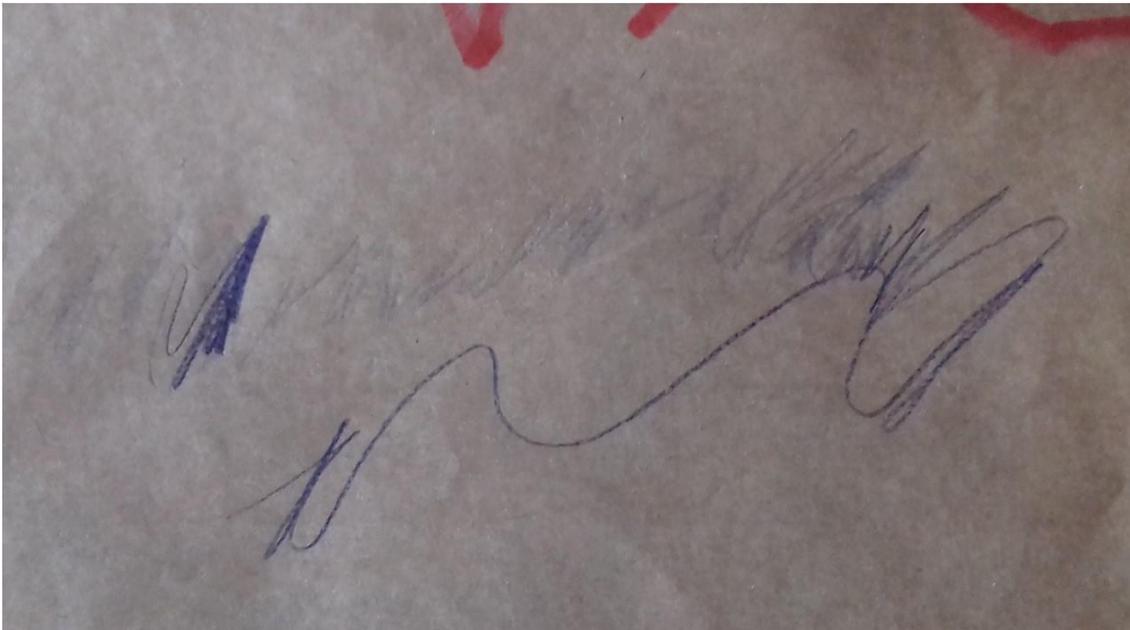
P – Você sabe como esta menina se chama?

Ele apenas sorriu.

P – Ela se chama Mabel.

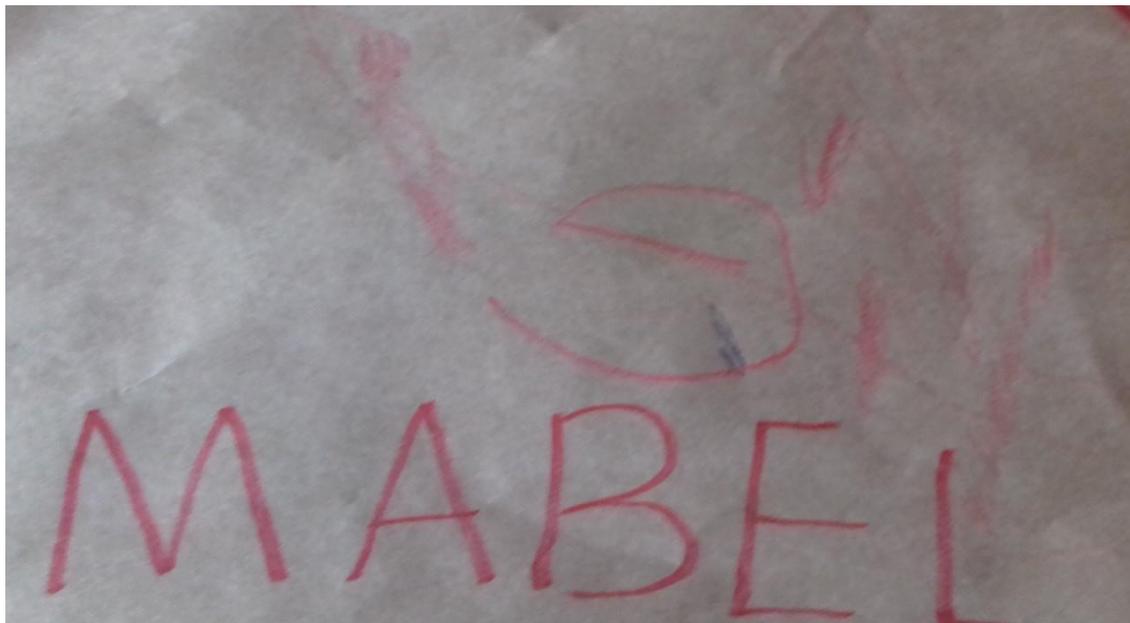
Ele repetiu o nome da menina várias vezes e a mostrava no livro e começou a escrever no livro. Então, pegamos um pedaço de papel pardo e colocamos à sua disposição para que pudesse fazer o que gostaria. Ele novamente abriu o livro e começou a falar da Mabel. Desenhou-a, do seu jeito e depois queria rasgar a página do livro onde ela estava. Perguntamos se ele queria recortar o desenho da Mabel e ele disse que sim, então, tiramos uma cópia rapidamente de uma página do livro em que constava uma imagem da garota da história e outra em que continha o cachorro. Ele adorou. Ficou empolgado. A bibliotecária nos emprestou lápis, pincéis, canetas etc., tudo para que ele pudesse fazer o seu cartaz sobre a história que ele nos contou. Falamos para ele que o cachorro da história se chamava Pipo, mas como era ele quem estava contando a história, que ele podia chamá-lo de July ou do que quisesse. Ele passou a chamar o cachorro de Pipo de maneira muito constante. Assim, ele fez suas personagens:

Figura 11 – Cachorro Pipo



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Figura 12 – Personagem Mabel



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Figura 13 - Ilustração original do livro “Mabel, a única”



Fonte: Blog Cantar e Encantar<sup>14</sup> (2018).

Notamos durante a nossa conversa com o aluno que houve uma tentativa de imitação do desenho do aluno com a imagem do cachorro que consta no livro,

---

<sup>14</sup><https://eixodoleitorcrateus.blogspot.com/2017/09/alforje-de-historia-mabel-unica.html>

devido aos traços que ele fez no dorso do animal que desenhou, assemelhando-se com os pelos do Pipo do livro. Já em relação à Mabel, ele parece ter desenhado a cabeça dela, inclusive a franja. Quando perguntávamos sobre os desenhos, ele nos apontava essas questões apenas por gestos.

No que tange à narração, percebeu-se que o aluno foi criando sua história. Ele iniciou dizendo que a menina é bonitinha. O adjetivo bonito no diminutivo é constantemente utilizado pelo aluno, bem como em outras palavras. Pudemos observar durante os nossos anos de trabalho com os alunos com deficiência intelectual que o uso do diminutivo é muito comum nas conversas entre as pessoas adultas com esse público. Notamos que esse uso, muitas vezes, produz um efeito de carinho, de cuidado. Por outro lado, observa-se também que alguns usam o diminutivo associado a um tom de voz e até atitudes, ao dirigirem-se às pessoas com deficiência intelectual, que produz em nós outros efeitos de sentido. Eles vêm associados a traços linguísticos que nos levam a entender que isso possa infantilizar os alunos, impedindo, muitas vezes, o seu desenvolvimento. Logo, o diminutivo “INHO”, bem como o tratamento infantilizado, a nosso ver, reforçam o estereótipo de estar “fadado” a pensar como criancinha para sempre; que não haverá progressão intelectual, evolução, autonomia. De acordo com Orlandi, (2007, p.14) “as palavras são atravessadas de silêncio, mas são cheias de sentidos, pois, ele por si só significa”. Aquilo que parece ser uma simples palavra utilizada no diminutivo, que, a princípio representava afeto, cuidado, pode sustentar uma ideologia de subestimação que transpõe gerações em relação ao quociente da inteligência (QI), já refutado pela Organização Mundial de Saúde, em relação à pessoa com deficiência intelectual, mas que ainda permanece discursivamente. Ou seja, o uso em demasia do diminutivo “INHO” é supostamente como os adultos compreendem o aluno com deficiência intelectual. Notamos, então, um jogo de imagens, de modo que não se trata aqui do que são concretamente as pessoas com deficiência intelectual e os adultos, mas de formações imaginárias que funcionam em relação a estes. Desta forma, temos algo que, corresponderia ao efeito de sentido produzido entre uma imagem da pessoa com deficiência intelectual e uma imagem que se faz/tem acerca da PcDI.

Diante de tudo isso, por estarmos em sintonia com o discurso de Martins e Silva (2000, p. 10), de que “o deslocamento que propomos rompe com a irreduzibilidade do biológico e sustenta-se num gesto de interpretação que torna a

deficiência mental como falta, mas numa nova ordem, como estruturante do simbólico[...]” entendemos que é importante ouvir a voz desses alunos como sujeitos com esse direito e capazes de se posicionar; sujeitos em desenvolvimento, como os demais. A falta é constitutiva, mas significa. Ela precisa ser interpretada e “preenchida” com os gestos de leitura do interlocutor.

Assim, fomos tecendo os fios desse texto e os gestos produzidos em nós, durante o relato do aluno é de que a July pertence à menina, que elas são amigas; que a menina brinca com a July, vai à escola, mas July não vai; que ambas dormiram e que a história se acaba por aqui. Embora haja ausência de determinados elementos de coesão e outros termos no discurso do aluno, foi possível vislumbrarmos, por meio dos gestos de interpretação, a história contada. Nota-se que o aluno se remete ao já-dito por falar que a July não vai à escola, ou seja, ele sabe que cachorro não frequenta a escola, até porque ele tem uma cadelinha que por sinal se chama July. Ele associou esse nome, inicialmente, aos cães em geral.

Finalizando esta análise, entendemos que, após contar a história e se deparar com a contracapa do livro, o aluno disse “acabou”, como forma de “amarrar” a história, conforme as palavras de Gallo (1992), dando um “fechamento” para o seu texto. Entendemos que o aluno deixou a sua marca no texto, uma vez que não se ateu à suposta “sequência lógica” das imagens, criando, portanto, o controle da dispersão e da deriva do texto para segurar os sentidos do texto. Aparentemente, a repetição dos nomes das personagens poderia ser entendida apenas como uma falta (falha) constitutiva do discurso da pessoa com deficiência intelectual (MARTINS E SILVA, 2000, p.11), entretanto, é nesta repetição que se amarram os fios da relação afetiva entre a menina e o cachorro e de como ele constrói o seu discurso. “Essa falta é ausência apenas sob o ponto de vista biológico, mas é presença historicamente construída”. (MARTINS E SILVA, *ibidem*).

O próximo atendimento foi com o aluno **Joan**. Como sempre, antes de iniciar as atividades, explicamos para ele aonde iríamos e o que faríamos. Desta forma, nos encaminhamos para a biblioteca e foi um pouco difícil administrar essa visita, pois havia outros alunos no ambiente e o Joan ficou bastante agitado. Após diversas manobras para acalmá-lo, chamamos a servidora Tamires para falar do seu trabalho para ele. Percebemos que ele não se ateu muito à conversa.

Depois, começou a mostrar em direção às revistas que ele sempre manuseia quando vai à biblioteca com a auxiliar, conforme informações da servidora do local. Então, sentamo-nos no tapete, próximo às prateleiras, e começamos a folhear as revistas. Ele ficou bastante entusiasmado quando encontrou uma revista da Nova Escola, na qual continha imagens de alunos num laboratório de Química e também numa sala de aula. Imediatamente, Joan começou a puxar a sua camiseta de uniforme e mostrar nas crianças. Desde o primeiro momento, observamos que este gesto representa escola/aluno. Perguntamos se ele sabia que ambientes eram aqueles e ele mostrava em direção às salas de aula. Seguimos perguntando se ele sabia o que os alunos estavam fazendo e ele puxava a camiseta. Entendemos por esse gesto que ele sabia que as crianças estavam estudando na escola. Orlandi, (2016, p.86) afirma que “Se podemos dizer que sujeitos e sentidos dão corpo à linguagem (formulam), também podemos dizer que eles se dão corpo na linguagem. Corpos são formulações dos sujeitos, em diferentes discursos”.

Portanto, observamos que o nosso aluno toma posse do mundo/simbolizando-se no corpo a corpo com a materialidade da escola. Ele se textualiza por meio dos gestos, ressignificando-se enquanto corpo que sai do estado físico e transforma em corpo social, móvel, que se desloca, transferindo sentidos para as imagens e adquire uma posição sujeito. Este corpo vivido pelo sujeito, o torna singular, vinculando sua existência ao espaço de interpretação, passível de diversas práticas discursivas, que nesse caso é a escola.

Em seguida, o aluno se desinteressou e continuou a folhear outras revistas. Ao encontrar uma com tema rural, ficou empolgadíssimo, por se tratar de algo que ele vive no dia a dia. Quando se deparava com um trator, mostrava, falava alto a palavra “tratoi”, gesticulava para o alto, em direção à fazenda.

Vendo tudo isso, perguntamos:

P – Na fazenda tem trator?

Ele afirmou com a cabeça que sim.

P – Quem dirige o trator na fazenda?

A – Papai!

P - O trator que tem lá é igual a este?

Ele fez gesto positivo com a cabeça, mostrava com o dedo os detalhes do trator e fazia o gesto da fazenda. Em seguida, começou a rasgar a revista para retirar a imagem do trator, então, pegamos uma tesoura e demos em suas mãos

para que fizesse o recorte. Providenciamos também um pedaço de papel pardo e cola para que pudesse expor a imagem naquele espaço.

Ao concluir, saiu de perto das revistas e foi em direção ao computador. Apontava e dizia “tratoi”. Como já estávamos nos comunicando bem, entendemos que ele queria ver um vídeo de trator e assim o fizemos. Ele mostrava para a figura que havia recortado, mostrava para o vídeo e para o rumo da fazenda, falava “papai”, fazia gesto circular à frente do corpo com a palma da mão esquerda, fazia barulho de carro com a boca e estava bastante eufórico. Entendemos que ele estava demonstrando que o pai dirige o trator na fazenda. Depois, sentou-se em frente ao ventilador que estava ligado e ficou brincando de dirigir o trator, com o vento no rosto e fazendo de conta que estava na fazenda.

Aproveitando a situação, dissemos:

P – Você está indo pra fazenda de trator?

Ele afirmou que sim.

P – Então agora vamos de trator para a escola?

Ele fez que estava retornando, virando o volante e mostrou para eu pegar a cadeira. Coloquei ao lado dele e ele bateu no assento com a mão, para que eu me sentasse. Sentei-me. Ele continuou “dirigindo” por alguns instantes e depois parou, “desligou” o trator. Então dissemos:

P – Vamos à biblioteca da escola?

E ele caminhou para o lado das prateleiras de livros. Perguntamos:

P – O que você faz na biblioteca?

Ele mostrou nos livros. Pegou novamente uma das revistas e folheou.

P – Você gosta de vir à biblioteca?

Ele fez sinal positivo com a cabeça e mostrou para a servidora Tamires.

Entendemos, a partir desses gestos, que ele gosta de frequentar a biblioteca tanto pelos livros e revistas quanto pela atendente.

Conforme as orientações do fascículo do Ministério da Educação que subsidia o Atendimento Educacional Especializado,

[...] é importante que o professor do AEE proponha atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito, bem como organize situações de aprendizagem a partir dos interesses manifestados pelo aluno e escolhas diante das possibilidades existentes. Essa proposta é possível na medida em que ocorra a promoção de situações diversificadas que permitam ao aluno se expressar livremente na

sala de recursos multifuncionais e na sala de aula. (BRASIL, 2010, p. 15).

Assim, trabalhamos ancorados nessas orientações, associados às concepções da análise de discurso de linha francesa, como já mencionado. Ressaltamos que tudo isso aconteceu com algumas interrupções e dispersões e que buscávamos atrair o aluno constantemente para concluirmos a atividade. Como ele já estava cansado e muito agitado, finalizamos e o levamos para lanche.

O próximo atendimento foi com o aluno **Ivan**. Como de praxe, fizemos a introdução da atividade explicando a ele o que faríamos naquele dia e nos dirigimos à biblioteca escolar. Lá, ele demonstrou ter bastante carinho pela servidora Tamires, pois deu-lhe um abraço apertado. Em seguida, ela explicou todo o trabalho naquele ambiente. Perguntamos:

P – O que você acha do trabalho da Tamires aqui na biblioteca?

A – Legal!

P – Por quê?

A – Porque aqui tem muitos livros que “ensinam” a gente aprender para ficar inteligente igual ao meu pai.

P – O seu pai é inteligente?

A – É! respondeu com bastante ênfase.

P – O que ele faz para você considerá-lo tão inteligente?

A – Ele dirige, vai pro sítio, trabalha, ganha dinheiro pra nós...

P – Que bom! E como você acha que seria a escola sem biblioteca?

A – Ruim.

P – Por quê?

A – Porque a prof falou que a gente tem de ler mais.

P – Mas na sala de aula vocês não tem livro?

A – Temos, mas a prof falou que tem de ler os daqui também pra gente aprender mais.

P – E você gosta de vir aqui pra ler?

A – Gosto.

P – Que tipo de livro você gosta de ler?

A – De historinha.

P – Então, me mostra os que você mais gosta.

Ele se dirigiu à prateleira, mexeu em vários e selecionou alguns para me mostrar. Pedi que ele escolhesse um daqueles para ler para mim. Ele escolheu “Ciranda das Vogais” e iniciou assim:

A – Eu vou contar a história das vogais, mas esta é uma outra história.

P - Por que outra história?

A – Porque não é a história da Linda (Linda é o apelido de uma das auxiliares que acompanha os alunos com deficiência no período da tarde). Segundo informações fornecidas pelo próprio aluno, nas aulas em que faltam algum professor, eles vão para a biblioteca e ela lê histórias para eles.

P- Então, conte a história do jeito que você quiser!

Ele foi passando página por página e contando a história:

A – Era uma vez, tinha um bilhete que o sapo mandou para a sua namorada porque ele pensava nela todo dia. Mas eles eram grandes porque criança não namora. Mas ele ficou chamando ela no sol quente. mas todo mundo ficou olhando pra ver se ela ia, mas ela não foi. O sapo pegou uma varinha mágica e preparou comida no prato pra ela, mas ficou esperando. Mas ele ficou cantando pra ela, tocando piano e acendeu uma vela. Mas ele ficou esperando. Ele jogava também um dado, o dedo de joia, uma bola e bala também pra cima. Daí, a zebra apareceu toda bonita de batom, mas o sapo pegou uma flor pra dar pra ela e ele foi na casa dela e o filhinho dela estava lá. Todo mundo ficou muito feliz, mas foi pra lá ver. Mas ele ficou com a sapa e a zebra ficou brava. E acabou!

Analisando a história criada pelo nosso aluno, ao fazer a leitura das imagens do livro, observamos que seu discurso se respalda naquilo que lhe é comum ouvir nas histórias (contos de fadas): “Era uma vez”, “varinha mágica”, “Cantando pra ela” (serenata). Notamos que o já-dito, nessas condições de produção, se repete incluindo a situação imediata de ler uma história, na biblioteca da escola, e os fatores do contexto sócio-histórico em que essas expressões ganharam sentido. Esta é uma relação constitutiva do próprio discurso. Conforme Orlandi, (2012, p.76), “o que é tangível, ainda que projetadas nas formações imaginárias, são as suas condições de produção, pensadas como situação no sentido estrito, o da circunstância da enunciação”.

O sentido que circula na memória discursiva quanto ao uso da “varinha mágica”, por exemplo, no conto “Cinderela”, o aluno utiliza como algo fantástico, que

faz aparecer o que se deseja (comida), agora em outras condições de produção, que, no caso, é a produção de uma fábula.

Já na frase “Mas eles eram grandes porque criança não namora”, o aluno deixa a sua marca: ele não se anulou e colocou sua opinião, pautada nos padrões morais e sociais, difundidos pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (família, igreja, escola, imprensa etc.). Mais uma vez, ressoa uma outra formulação, recortada de outros discursos, no discurso do sujeito aluno que se inscreve nas formações discursivas desses aparelhos ideológicos. Tal inscrição pode até ter acontecido pelo fato de estar no ambiente escolar e, por meio de suas formações imaginárias em relação ao que poderíamos lhe dizer, se sentir na “obrigação” de antecipar, visando o efeito de suas palavras sobre nós. Assim, segundo Orlandi (ibidem, p.39) “Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo e não de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte”. Produzida oralmente, a partir das imagens do livro não apenas como um objeto a mais, mas como forma de dar unidade e coerência ao texto, influenciado também pela ilusão da transparência da imagem.

Ao citar que o sapo acendeu uma vela, diante da sequência discursiva montada por ele, entendemos que ele pode ter utilizado fazendo alusão à fé e esperança de conquistar a amada. O aluno tem se demonstrado, durante as aulas, ser ligado às questões religiosas, logo, isso pode ter sido aplicado na sua produção. E por duas vezes ele usou a expressão “ele ficou esperando” que reforça a ideia religiosa de que se deve fazer o pedido e esperar para que Deus atenda. Assim, Orlandi (2002, p.46) afirma que “a evidência de sentido [...] faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante”.

Além disso, o que é produzido pelo sujeito enunciator dentro de uma mesma formação discursiva constituirá efeitos de sentidos que se inter-relacionam “com a filiação do sujeito em FD e da identificação com a forma-sujeito”. (BATISTA; VENTURINI, 2016, p.6).

É importante evidenciar que uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado e é permeada constantemente por outras formações discursivas (já-ditos). Já as formações ideológicas são constituídas nos confrontos das posições de classes que definem as posições sociais asseguradas pelo materialismo histórico representado pelos aparelhos ideológicos do estado.

Desta forma, percebemos que no discurso do aluno ressoa os sentidos que circulam na sociedade sobre o sexo feminino quando ele cita o fato de a zebra aparecer de batom e chamar a atenção do sapo. Como a ideologia simula a evidência, o que parece ser óbvio, nota-se no discurso do aluno que a zebra se arrumou para conquistar o sexo oposto. Em seguida, ele dá indícios de que a tática funcionou quando diz que “ele pegou uma flor para dar pra ela e ele foi na casa dela”. Depois ele desconstrói o imaginário de interesse quando cita que “ele foi na casa dela e o filhinho dela estava lá”, faz ascender o sentido de “mãe solteira” não ter o mesmo valor que a “donzela difícil”, difundido em boa parte das histórias dos contos. Isto é corroborado quando ele conclui que o sapo ficou com a sapa e a zebra ficou brava. Além disso, reforça nesse trecho a disputa feminina pela posse do amor do sexo oposto.

Como efeito de fecho, o aluno usou a expressão “E acabou”, nos levando a entender que o sapo e a sapa ficaram felizes e que a zebra ficou sozinha.

Ele pediu para fazer um desenho sobre a história, então, oferecemos um pedaço de papel pardo e ele pediu que o ajudássemos com o nome do livro. Assim o fizemos e aproveitamos algumas palavras da história original e também da dele para pôr no cartaz e incentivá-lo à leitura. O espaço central ficou destinado para a sua criação. Ele fez a seguinte produção:

Figura 14 - Texto sobre o livro “Ciranda das Vogais”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Durante a produção, fomos conversando e ele nos disse que estava fazendo o sapo pensando na sapa. A princípio, ele havia desenhado apenas o coração com a imagem dentro, simbolizando o pensamento do sapo. Perguntamos se estava faltando alguma coisa que pudesse ajudar as pessoas a entenderem que o sapo estava pensando na sapa, quando olhasse o desenho dele. Ele disse que não. Então, abrimos o site “HQs e Narrativas Orais Marajoaras” e mostramos os tipos de balões utilizados para expressar determinadas coisas nas histórias em quadrinhos e que ele poderia utilizar esses recursos no texto dele.

Assim, fomos conversando e mostrando um por um. Quando chegou no tipo de balão que expressa o pensamento, perguntamos se estava faltando alguma coisa. Ele falou que achava que sim. Perguntamos o que era, mas ele não quis falar. Pegamos o livro novamente e abrimos na página em que ele dizia que o sapo estava pensando na sapa.

P - Há alguma coisa parecida no desenho do livro com o daqui do site?

A – O do livro é um coração e o outro é igual uma nuvem.

P – Por que você acha que no livro foi usado um coração?

A – Porque o sapo está apaixonado. Respondeu com risos, fazendo voz manhosa.

P – Muito bem! Mas tem mais uma coisinha aí que nos leva a acreditar que o sapo estava pensando.

A – Ah, já sei! As bolinhas.

Em seguida, foi colocando bolinhas na sua produção.

P – Por que você colocou bolinhas tanto no balão do sapo, quanto perto das demais personagens?

A – Porque todo mundo estava pensando que ele estava apaixonado.

Explicamos que esse recurso é utilizado apenas para os balões e que para colocar para as demais personagens, ele precisaria criar balões para cada um. Ele sorriu, disse que estava cansado e que não queria fazer mais.

Deixamos o aluno descansar e enquanto isso ele observou que na biblioteca havia o tronco um boneco contendo peças dos aparelhos digestivo, respiratório e circulatório e também um esqueleto. Ele ficou brincando e fazendo pergunta sobre eles. Dentro das nossas possibilidades, fomos respondendo as suas perguntas e mostrando vídeos no celular, pertinentes ao assunto. Sugerimos que ele retomasse o assunto com a professora de Ciências na sala de aula.

Depois, insistimos para retornar à atividade, mas ele se recusou e afirmou estar pronta. Então, decidimos respeitar, pois percebemos que levaria um tempo para que entendesse tal situação e que poderíamos sugerir para os professores um trabalho voltado para essa questão. Naquele momento, o efeito de sentido das bolinhas do balão do pensamento, para ele, foi estendido aos demais personagens.

Partimos para a leitura das palavras colocadas no cartaz. No primeiro momento, o aluno teve dificuldades de perceber a diferença entre “bala” e “bola”, por exemplo. Apontamos letra por letra e perguntamos para ele se eram iguais ou diferentes. Desta forma, ele conseguiu perceber a diferença e fomos construindo a leitura das palavras:

P – Se a primeira palavra é bala e a segunda no lugar desse a (apontando para a sílaba “ba” e depois para a sílaba “bo”) temos um “o”, como lemos a palavra?

Ele sorriu e fez sinal negativo com a cabeça.

P – Se a primeira sílaba é “ba”, quando trocamos o “a” por “o”, temos a sílaba “bo”. Então como fica?

A – Boooooó- la! Bola! sorriu satisfeito.

Assim, fomos desenvolvendo a leitura com as outras palavras e ele foi conseguindo observar as diferenças e, devagar, fomos fazendo a leitura das palavras, uma vez que ele já estava tendo uma certa consciência fonológica.

O próximo atendimento seria com o aluno **Alan**. Tentamos explicar para ele que iríamos à biblioteca para uma aula diferente, entretanto, quando saímos da SRM, ele não aceitou entrar na biblioteca. Correu em direção ao pátio e, mesmo com muita insistência, não conseguimos nem mesmo retornar com ele para a SRM. Ficou no pátio da escola revoltado, pois não aceitava o que estávamos propondo e não aceitava qualquer aproximação nossa. Só mais adiante, com o passar dos dias, percebemos que a resistência apresentada era em função da ausência de compreensão do que estávamos propondo. Era tudo novo para ele: escola, professora, colegas etc.

Assim que a mãe chegou, repassamos o ocorrido, mas reforçamos que iríamos buscar um entendimento com ele para as próximas aulas.

É importante esclarecer que, nessa atividade, disponibilizamos materiais referentes ao tema “escola” e deixamos os alunos à vontade para se expressar naquele ambiente, demonstrar o que gostavam de fazer ali ou o que lhes interessava naquele momento.

Desta forma, encerramos os atendimentos referentes à visita à biblioteca. Ressaltamos que em alguns casos específicos, os alunos tiveram mais de um horário de atendimento, inclusive, em alguns casos, concluímos as atividades após as férias. Devido ao frio, os alunos faltavam e o desenvolvimento das atividades foram se atrasando.

### **3.3.4 Efeitos de sentidos: coordenação pedagógica, a cozinha e o pátio da escola**

Essa atividade faz parte da terceira etapa da “Turnê na escola”, que teve como principal objetivo conhecer um pouco mais sobre os espaços da escola, no sentido de continuar a construção do arquivo de leituras sobre este espaço de estudo e de trabalho.

O nosso objetivo, ao propor essa etapa, era de levar os alunos para visitar esses espaços, assim como foi feito nas etapas anteriores. Entretanto, na coordenação, por exemplo, tivemos bastante dificuldade de realizar a atividade, devido à movimentação e atendimento incessante a alunos, pais, professores, Conselho Tutelar etc. Desta forma, decidimos que não determinaríamos um dia, que faríamos conforme as condições de recepção da coordenação.

Já na cozinha, por causa dos horários estipulados para o nosso atendimento aos alunos, também tivemos dificuldade de conversar com as servidoras do local, por coincidir exatamente com o momento de preparação da merenda ou organização do ambiente. Mas fizemos conforme iam surgindo as oportunidades.

Quanto às servidoras que cuidam da limpeza da escola também não foi muito fácil, devido elas estarem fazendo uma superorganização no almoxarifado. Inclusive, achamos até mais produtivo da forma com que foi realizado, pois os alunos puderam ver o funcionamento do trabalho delas na prática.

Outra dificuldade que encontramos para a realização dessa atividade foi em relação ao frio e a baixa umidade relativa do ar que provocaram problemas de saúde nos alunos, impossibilitando-os de uma frequência regular. Além disso, a aluna Luciana faltou diversas aulas no 3º bimestre porque esteve fazendo exames referentes a um desvio na coluna vertebral e, conseqüentemente, fazendo também o tratamento.

Nosso primeiro atendimento para essa etapa do projeto foi com o aluno **Ivan**. Nesse dia, a escola estava bastante tranquila, pois havia poucos alunos. Iniciamos a nossa visita pela cozinha: fomos no primeiro período de aula, mas as servidoras da nutrição estavam bastante ocupadas com o preparo da merenda. Voltamos logo após o intervalo e elas novamente estavam muito ocupadas. Então a servidora Cláudia conversou rapidamente conosco e resolvemos conversar sobre o trabalho das funcionárias, enquanto elas trabalhavam.

P – Você se lembra o que as “tias da cozinha” estavam fazendo quando viemos aqui mais cedo?

A – Elas estavam fazendo a merenda.

P – O que você achou do lanche de hoje?

A - Gostoso demais. Comi duas vezes. Queria comer mais, mas minha mãe não deixa eu comer muito.

P – Você sabe por que ela não lhe deixa comer muito?

A – Porque senão eu vou ficar doente. Ela que falou isso.

P – Ela está certa! Duas vezes já é o suficiente, né? Depois você ainda vai almoçar, não é?

A – Ah, mas eu queria comer mais. É gostosa a comida.

P – E agora, o que você está vendo as servidoras fazerem?

A – Elas estão trabalhando. Aquela “tá” lavando as vasilhas e a outra o chão.

P – O que você acha disso tudo?

A – Eu acho que elas estão certas. Tem de lavar as vasilhas e o chão porque senão fica tudo sujo.

P – Algum dia você já chegou aqui no refeitório pra lanche e viu o ambiente sujo?

A – Não, só molhado. Quando chove, molha tudo.

P – Verdade! E por que você acha que molha aqui?

A – Porque não tem parede.

P – E em relação ao lanche. Alguma vez você veio para a escola e não lanchou por não ter lanche?

A – Não. Todo dia tem lanche. É gostoso o lanche.

P – Qual o lanche que você mais gosta?

A – Arroz, galinha, feijão, farofa, suco, bolo... Todos! e sorriu.

P – E vendo tudo isso, como você acha que seria a escola se não tivesse a cozinha e as “tias” para fazerem o lanche?

A – Ah, eu acho que a gente “ia” ficar com fome. Não “ia” ter comida. “Ia” ser muito ruim na escola. A aula demora.

P – Então, o que você acha do trabalho delas?

A – Eu acho muito bom. Eu gosto delas. Elas são boazinhas.

Observamos nesse diálogo que o aluno demonstra afeto pelas servidoras, gosta da merenda e reconhece que o trabalho delas é essencial para o funcionamento da escola. Quando ele diz “a aula demora”, entendemos que ele acha necessário as funcionárias trabalharem na produção do lanche, devido ao fato de ficar na escola durante o período de 4h. Assim, ousamos dizer que estamos propiciando o trabalho com o interdiscurso, com o arquivo e com a produção do intradiscurso, pois fugimos da “leitura” tradicional para propiciarmos a leitura das atividades das funcionárias e a produção de sentidos disso para ele. Além disso, propiciamos também a interpretação quanto ao trabalho delas, pois, ao ser questionado, ele diz ser importante, explicitando sua opinião de como seria, caso o trabalho não acontecesse. Dessa forma, Orlandi (2012, p.71) afirma que “Desse modo é que procuramos modificar a imagem que ele tem de leitura, trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler.” Trata-se, portanto, de propiciar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos (...) que abram sua compreensão para diferentes sentidos possíveis, mesmo os irrealizados.

Outro ambiente visitado foi a Sala da Coordenação Pedagógica. Nesse dia, a Coordenadora Adelrita conversou conosco, falando do seu trabalho. Ela explicou que seu trabalho consiste em dar suporte aos professores no que se refere ao trabalho com os alunos, com o diário eletrônico e também em relação ao relacionamento com os alunos. Falou ainda do seu trabalho diretamente com os alunos, do acompanhamento do desempenho e da frequência, bem como do trabalho também com os pais, além do trabalho burocrático relacionado ao calendário escolar e atendimento à Seduc/MT.

Perguntamos se ele tinha alguma dúvida e ele disse que não. Então perguntamos se ele sabia por que os pais de vez em quando são chamados à coordenação.

A – Tem gente que faz bagunça, desobedece, daí os professores mandam pra coordenação e chama os pais e conta tudo pra eles.

P – E as mães ou pais só são chamados na escola se o aluno estiver fazendo bagunça ou desobedecendo?

A – Sim.

C – Não, Ivan, nós chamamos os pais para conversarmos sobre as notas dos alunos, para ver o que pode estar acontecendo que o aluno não está aprendendo como deveria; chamamos também pra entregar os boletins e fazer elogios, quando o aluno é bom. Você, por exemplo, já foi bastante elogiado aqui. Você é um bom aluno! Também ligamos ou chamamos os pais aqui quando o aluno está faltando pra gente saber o que está acontecendo, se está doente, se está viajando e não nos avisou e assim por diante. A gente não chama os pais só por causa de mal comportamento do aluno não. Chamamos sempre que for necessário.

A – Ah! e sorriu.

P – Você imagina a escola sem as coordenadoras?

A – Vixe! Os guris iam fazer muita bagunça!

P – Por quê?

A – Porque eles iam saber que não tinha coordenadora aqui. Eles iam desobedecer aos professores.

P – E você acha que os alunos só obedecem aos professores por causa da coordenação?

Ele fez sinal positivo.

P – Por que você acha isso? (Tivemos que repetir a pergunta)

A – Porque a prof. fala que se não parar de bagunça, ela manda pra coordenação.

P – Daí o que acontece?

A – Ela manda quando não para.

P – Então você acha que a coordenação existe na escola para evitar que os alunos façam bagunça?

A – É, mas não é só por isso não. Também pra cuidar da gente. Falar pro pai que a gente é bom aluno.

Nesse diálogo, percebemos que o aluno produziu um novo sentido relacionado ao papel do coordenador na escola. Embora a atribuição de controlar a disciplina na escola ainda seja forte no seu discurso, pudemos notar que ele ressignificou o papel do coordenador dizendo que ele também “cuida” e “fala bem do aluno para os pais”. Desta forma, acreditamos estar propiciando, conforme afirma Orlandi (2012, p.71) o “trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso”, enfim, a leitura.

Entretanto, quando ele diz que “a prof. fala que se não parar de bagunça, ela manda pra coordenação”, observa-se na sua leitura o entendimento de que o professor se desautoriza, perde a autoridade ao reportar a coordenação o “fazer silêncio” na sala de aula. A leitura polissêmica, em sua magnitude, proporciona ao sujeito o entendimento do propósito de um discurso advindo com o objetivo de persuadi-lo, “não necessariamente para aceitá-lo, mas para alertar a sua consciência e não se deixar convencer por ‘ingenuidade’”. (FERNANDES, 2016, p.94).

Depois, fomos conversar com as servidoras que fazem o trabalho de limpeza da escola. Nesse dia, elas estavam em três: Aline, Maria Luzia e Carmem. Elas falaram sobre o trabalho que realizam na escola, desde a limpeza nas salas de aula e banheiros, quanto dos cuidados com o pátio, organização em geral e zelo com a escola e com quem a frequenta. Disseram que colaboram com tudo o que pode. Ele ficou bastante empolgado, pois conhece bem as servidoras e mantém uma relação de carinho e respeito com elas.

Perguntamos ao aluno o que ele acha do trabalho das servidoras. Ele respondeu:

A – Eu acho muuuuito importante! Elas limpam tudo! Lavam aqui tudo! Já pensou se elas não limpassem aqui? “la” ser uma sujeira!

Achamos muito interessante e positiva a antecipação do aluno nessa conversa, pois, antes nós o colocamos nessa situação de reflexão e nesse momento ele a fez sozinho. Assim, percebemos que o nosso aluno está se constituindo enquanto sujeito, pois, segundo Orlandi, 1998, p. 13) “Os sentidos e o sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva no confronto entre as diferentes formações. Esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos”. Assim, percebemos que o aluno, em seus gestos de interpretação, filiado à discursividade da escola em relação aos funcionários que trabalham para propiciar um bom ambiente, determinando os sentidos de que a escola é limpa e agradável porque tem quem cuida dela, dando identidade aos sujeitos e os sentidos produzidos.

Nós conversamos também, rapidamente, com o servidor de manutenção/infraestrutura (porteiro) Melksedeque. Ele disse para o aluno que gosta muito de recebê-los na escola, bem como de controlar e cuidar de toda a movimentação que ocorre seja em relação a alunos, pais ou outras pessoas que vão

à escola. Ele disse também que ajuda no que ele pode: montar data show, cuidar de som em festas da escola, acompanhar os alunos no pátio, enfim, ele faz o que precisar.

Antes dessa breve conversa, já havíamos percebido o carinho enorme que o servidor tem com os alunos com deficiência, TGD e com os demais e, nesse dia, isso apenas se confirmou. Ele abraçou o aluno e era notável a sua satisfação. Perguntamos então ao aluno o que ele achava do trabalho do porteiro e ele nos respondeu:

A – Ele é muito legal! Todo dia ele fala comigo quando eu chego. Eu gosto muito dele. Parece meu pai.

P – No que ele parece com o seu pai?

Ele ficou pensando. Disse não saber responder. Perguntamos se era na altura, na fisionomia, no jeito de tratar as pessoas...

A – Ele parece meu pai porque é legal. Eu gosto dele.

Segundo Pêcheux (1993, p.77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, que, nesse caso, uma das condições de produção que reverberam são as formações imaginárias nas quais se tem o sujeito aluno (A) projetando a imagem de um pai ao sujeito porteiro (B) pelo fato de ele ter uma relação de protecionismo e proximidade tanto com (A) quanto com os demais alunos da escola. Tal situação resulta de projeções sustentadas pela história, pelo social e pela ideologia, uma vez que os sentidos que circulam sobre a instituição escolar é de que ela é a nossa segunda casa, assim, a figura masculina de um homem forte - que dita regras no portão e no pátio - sustenta a ideologia de paternidade que protege o filho, a família, que, nesse caso, são os alunos e demais integrantes da escola.

Os demais atendimentos foram com os alunos Joan, Juliano e Alan. A aluna Luciana não participou dessa atividade, pois ficou em tratamento em outra cidade durante algumas semanas.

Assim sendo, faremos um breve relato das observações que fizemos durante as atividades com esses alunos, de forma a destacar apenas o que pareceu mais significativo.

Para o aluno **Joan**, percebemos que o que mais lhe chamou a atenção durante as visitas foi durante a observação quanto ao trabalho das servidoras da limpeza. Ele mostrava para o rumo da fazenda e dizia “mamãe”. Entendemos que

ele estava relacionando o trabalho das servidoras com o da sua mãe, em casa (na fazenda).

P – Você gosta da escola limpinha?

Ele acenou com a cabeça fazendo gesto afirmativo.

P – E se não tivesse as “tias” da limpeza, como a escola ficaria?

Ele fez sinal de mal cheiro, levando a mão próximo ao nariz e abanando-a, além de fazer careta. Assim, entendemos que o aluno expressou que a escola ficaria fétida.

Outro fato interessante é que durante essa atividade, ele ouviu um barulho de cortador de grama (que não era na escola, mas em um lugar vizinho). Nesse momento, ele mostrava para a grama, mostrava nas costas e movimentava as mãos, como se estivesse manipulando o cortador portátil e dizia “papai”. Entendemos que o aluno estava se referindo à atividade do pai de cortar a grama em casa, utilizando o cortador portátil em que é necessário “vestir” uma espécie de colete, no qual fica acoplado um motor e sustenta a haste. O aluno também levava o dedo indicador próximo ao ouvido e ficava em silêncio, como se pedisse para escutarmos.

Então, perguntamos:

P – Alguém está cortando grama?

Ele sorriu satisfatoriamente, como se estivesse feliz por ter conseguido nos fazer entender.

P – Onde você já viu alguém cortar grama?

A – Papai! apontando para o rumo da fazenda.

P – Então o seu pai usa o cortador de grama na fazenda?

Ele sorriu, mais uma vez, bastante eufórico e fazendo sinal positivo com a cabeça.

P – Aqui no pátio da escola também se usa o cortador para cortar a grama. Como você acha que a grama ficaria, se não fosse cortada?

Ele se abaixou e foi mostrando com a mão e se levantando, fazendo o movimento de crescimento da grama, até ultrapassar a sua própria altura. Então, entendemos que ele estava expressando que a grama iria ficar bem alta.

Desta forma, analisando a nossa interação com o aluno, percebemos que ele formula os sentidos por meio de práticas simbólicas (gestos), constituídos a partir de redes de memória que deram lugar a filiações identificadoras que circulam no ambiente (espaço físico) no qual ele vive, mas também em seu próprio corpo (que é

também um espaço de significação). Assim, Orlandi (2012, p.207) afirma que “os homens, sendo seres simbólicos e históricos, os textualizam pela maneira mesma como nele se deslocam, se inscrevem, investidos de sentidos. Portanto, isso tudo repercutiu no seu discurso, durante a visita.

Já com o aluno Juliano, percebemos que, durante as visitas, o que mais lhe rendeu entusiasmo foi o contato com o servidor Melk (porteiro). Ele abraçou o aluno, assim que nos aproximamos, conversaram um pouquinho e, em seguida, iniciamos a nossa intervenção.

P – O que o Melk faz aqui na escola?

A – Abre portão.

P – E o que mais?

A – Fecha portão.

P – Ele faz mais alguma coisa?

A – “Pá” sala! falou em tom áspero, imitando o Melk.

P – Ele manda quem pra sala?

A – Menino.

P – Qual menino?

Ele sorriu e mostrou aleatoriamente alguns alunos que estavam no pátio.

P – E os meninos obedecem ao Melk.

A – Obedece.

P – Por que os meninos obedecem ao Melk?

Ele apenas sorriu.

P – O Melk é bravo?

A – Não.

P – Então por que os alunos obedecem ao Melk?

A – Conta “pofessoí”.

P – O Melk conta para os professores quando os alunos não obedecem?

A – É.

P – E o que os professores fazem quando os alunos não obedecem?

A – Briga.

P – Quando os professores brigam, eles obedecem?

Ele não respondeu. Ressaltamos que, para manter esse discurso, tivemos que fazer várias tentativas de chamar a atenção do aluno e envolvê-lo na atividade.

Logo depois, começou uma movimentação no pátio da escola e ele não se envolveu mais na atividade.

Nesse diálogo, analisamos que o aluno entende bem as funções que o servidor desempenha, inclusive, insere em seu discurso o tom de voz para evidenciar que o porteiro exerce um certo “poder” sobre os alunos. Desta forma, o aluno reconhece a posição sujeito porteiro que “controla” os alunos no pátio da escola. Segundo Orlandi (2002, p. 49), é a posição falando; dá identidade ao sujeito que ocupa esta posição. E o aluno produz sentidos a partir da posição em que o porteiro ocupa ao dar ordens e/ou contar para o professor que também ocupa outra posição de controle, conforme o discurso do aluno. Logo, a posição ocupada pelo professor que briga com quem não obedece, segundo o discurso do aluno, nos leva a captar que a posição de “poder” ocupada pelo mestre é diferente da do porteiro. Conforme Orlandi (ibidem) “Os sentidos (...) fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores”.

Ao voltarmos para a sala de recursos, tentamos estabelecer o diálogo sobre a atividade novamente, mas ele não se interessou. Pediu para ir ao banheiro. Como o sanitário dos professores estava mais perto da nossa sala, levei-o nesse, até porque tínhamos acabado de chegar do pátio. Entretanto, ao chegarmos na porta, ele nos surpreendeu.

A – Esse não! O meu!

P – Você não quer usar este banheiro?

A – Não. O meu!

Dissemos que ele estava certo e que iríamos levá-lo ao seu banheiro. Ao chegarmos no corredor, deixamos que ele entrasse naquele que seria o seu, então, ele entrou no banheiro das pessoas com deficiência. Perguntamos:

P – Então este é o seu banheiro?

A – É.

P – Por quê?

Ele apontou para o vaso sanitário.

Nesse diálogo, nos surpreendemos com o posicionamento do aluno, ao negar-se a usar o banheiro dos professores e também com a sua argumentação, quando diz querer usar o seu banheiro. Entendemos aí o reconhecimento de sua posição aluno em relação à posição do professor. Ele sabe que tem o seu e que o

banheiro dos professores, os alunos não devem (podem) usar, conforme a memória discursiva sobre as regras escolares.

Em relação à argumentação, Mosca (2012, p23) afirma que

O processo argumentativo implica um sujeito que reage às colocações de seu interlocutor, que opõe resistência quando as opiniões não são consensuais, enfim, que não é passivo quando uma negociação estabelece e que requer uma atitude decisória

A posição de passividade da pessoa com deficiência intelectual é algo que precisa ser quebrada para torná-la independente, participativa e também para que ocupe sua posição sujeito no discurso, diante das relações.

Segundo Gomes e Lhullier (2017, p.), no contexto clínico, é comum “uma visão da deficiência intelectual que coloca o indivíduo numa posição de passividade, e não como um sujeito ativo que possa resistir aos discursos”, como se fosse algo constitutivo desse sujeito. Isto acaba, na maioria das vezes, fazendo perpetuar as práticas de exclusão dos sujeitos com deficiência intelectual.

Desta forma, entendemos que cabe à escola promover atividades de leitura, conforme as necessidades do aluno, propiciando gestos de interpretação e produção de sentidos outros; e também que dê a ele voz, para que esse sujeito saia do “casulo” da invisibilidade, da passividade e ocupe a sua posição sujeito participativo que lhe cabe no ambiente escolar e na sociedade.

Ao retornarmos para a sala de aula, fizemos mais algumas tentativas de resgatar o diálogo sobre a função do servidor Melk, mas não obtivemos êxito. Dessa forma, encerramos a nossa aula.

Quanto ao aluno **Alan**, duas semanas antes das férias, começamos a estabelecer um vínculo de amizade com ele, aos poucos. Primeiro buscamos agradá-lo oferecendo animais de brinquedo (plástico e pelúcia) e lanchinhos diferenciados e, aos poucos, fomos ganhando a sua simpatia.

Com o retorno das férias, percebemos que ele estava bastante alegre por retornar à escola, mais calmo, mais acessível. Tentamos resgatar as atividades já realizadas com os outros alunos por meio de fotos, sem muito sucesso. Por outro lado, conseguimos levá-lo para a sala de aula regular e ele começou a dar abertura para participar das atividades propostas. Assim, intensificamos os nossos cuidados para que as atividades fossem de acordo com os conteúdos propostos na sala de

aula regular e que fossem de fato interessantes a ponto de “chamar” e “prender” a atenção do aluno, já que ele é bastante seletivo: uma estratégia utilizada num dia, não pode se repetir no outro. Portanto, era um grande desafio inovar todos os dias, em diversas disciplinas.

No início, nos dois horários diários (1h e 50min. antes do intervalo e 1h e 55min após o intervalo), ele permanecia em sala em apenas um deles. Mais que isso, gerava cansaço, nervoso, agitação e desinteresse pelas atividades.

Nesse ínterim, recebemos a visita da Equipe Multidisciplinar do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial – Casies.

Dentre os profissionais da Equipe Multidisciplinar (psicóloga, intérprete de Libras e pedagogas), estava a Professora Surda Aghata Santos, que trabalha com o aluno Alan no Casies há um tempo. Ela nos deu valiosas dicas para trabalhar com o aluno, como usar a câmera do celular, do computador ou máquina fotográfica para ensiná-lo a Libras, além do espelho, pois o aluno adora se ver. Orientou-nos também a inserir fotos do intérprete fazendo os sinais em Libras, quando não tivermos o sinal necessário nos nossos materiais ou internet, para a elaboração de atividades. Além disso, a equipe nos orientou quanto à disciplina dos horários do aluno, bem como em relação ao seu comportamento, conforme estratégias utilizadas lá e que deram certo. Por exemplo, ter uma comunicação séria, porém, tranquila com o aluno; ser firme quanto ao desenvolvimento das atividades e propiciar momentos de prazer, após a conclusão dos trabalhos propostos. Participaram dessa reunião, a Diretora Diana, a Coordenadora Maria Nelci, a Professora Mestranda Jansiléia, o Intérprete de Libras José Antônio e a Equipe Multidisciplinar do Casies.

Aniceto e Franceschini (2018, p.35) afirmam que

A realização de trabalhos que envolvam tais profissionais citados é de extrema importância para a inclusão do deficiente; entretanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário o trabalho em equipe, uma vez que cada um possui saberes e práticas individuais que, se discutidas em conjunto, proporcionam um atendimento de qualidade a essas crianças e beneficiam o seu desenvolvimento global.

Após a conversa com a equipe do CASIES, reestruturamos o nosso Plano Educacional Individualizado (PEI) juntamente com a equipe pedagógica da escola, enriquecendo-o com novas estratégias que serão descritas posteriormente. Depois disso, reunimo-nos com a Coordenação Pedagógica, a Direção, o intérprete e a

mãe, para apresentar-lhes, de fato, os novos rumos para promovermos a inclusão do aluno no ambiente escolar. A reunião foi bastante produtiva e importante para que o que estávamos propondo desse certo, uma vez que todos se comprometeram em fazer a sua parte. A mãe, inclusive, doou um espelho bem grande para a SRM, para que pudéssemos avançar nos trabalhos com o aluno. Assim, encerramos a reunião com muita esperança de haver evolução no desenvolvimento do projeto com esse aluno.

Em relação ao laboratório de informática, este foi visitado, porém, sem muitas expectativas, uma vez que a servidora responsável estava de licença médica e a maioria dos computadores estragados. Apenas três funcionavam, mas estavam com problemas nos teclados, sem caixas de som etc. Já o auditório e banheiros são ambientes que os alunos frequentam constantemente, portanto, a visita foi rápida, sem grandes novidades.

Em relação à sala dos professores, três dos cinco alunos a visitaram, porém, durante o período de aula. Portanto, conheceram o espaço, sem a presença dos professores. Explicamos para que serve este espaço e, a sua maneira, demonstraram achar importante tê-lo na escola.

Quanto às salas de aula, por ter outras atividades que irão envolvê-las e pelo facto de não querer atrapalhar as aulas, nos restringimos somente aos ambientes externos a elas.

### **3.4 Leitura de fotografias e autoria**

Esta atividade foi elaborada com o objetivo de se trabalhar a leitura na materialidade significativa *fotografia no digital*, os efeitos de sentidos produzidos durante o seu desenvolvimento, as condições de produção, bem como o deslizamento de sentidos a partir das interpretações das imagens.

Para tanto, buscamos no google oito (8) fotos de escolas diversas (grandes, pequenas, novas, velhas, na cidade, no campo, em aldeia etc.) e duas (2) eram arquivos antigos encontrados nos computadores da escola. Tais fotos foram salvas em uma pasta no nosso notebook e, durante a atividade, sentávamo-nos um ao lado do outro para que fôssemos vendo as fotos e lendo-as.

Ao final de cada narrativa dos fatos ocorridos e das leituras feitas, realizamos uma análise geral dos efeitos produzidos a partir desse material, a partir da leitura dos diferentes sujeitos.

Assim que a aluna **Luciana** chegou, explicamos que a nossa aula seria de leitura de imagens, que ela teria toda liberdade para fazer o comentário que quisesse referente a cada foto e poderia expor suas dúvidas, caso surgisse alguma.

Desta forma, apresentamos a primeira imagem e perguntamos à aluna Luciana se ela sabia que lugar poderia ser aquele da foto e ela diz que se tratava de uma escola. Ela fez considerações sobre a estrutura (piso e paredes rachadas) e a higiene do local (a sala está suja).

Figura 15 – Escola “1”



Fonte: Arquivo do Google<sup>15</sup> (2018).

P - Por qual motivo você concluiu que este lugar é uma escola?

A - É por causa do quadro e dos alunos sentados nas carteiras.

Ao apresentar outra foto, a aluna analisou ser uma escola de palha, “piso” de areia, tem buracos e que deve molhar os alunos. Disse que apesar de não ter professor, tem quadro, mas os alunos estão sem uniformes, tem gente até sem camisa.

---

<sup>15</sup> <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI137349-15223-1,00->

Figura 16 – Escola Rural



Fonte: Arquivo do Google<sup>16</sup> (2018).

P – Como você chegou à conclusão de que as crianças são alunos?

A – É que a gente também passa por isso.

P – Como assim?

A – A gente também estuda.

P – Para estudar, o que você traz para a escola?

A – Material. Ummm... eles estão sem bolsa (mochila), sem material... estão olhando pra trás e não pra frente... E não tem professor que deveria estar aí

Percebemos que tais observações provocaram uma certa dúvida na aluna. Insistimos e ela disse que o fato de eles estarem sentados em carteiras, levam a crer que são alunos.

Na terceira foto ela diz que é um lugar bom, que é uma escola. Ficou meio travada, sem falar.

<sup>16</sup> <https://conexaoto.com.br/2014/06/02/mp-federal-e-estadual-fazem-recomendacoes-contra-irregularidades-em-escolas-de-tocantinia>

Figura 17 – Sala de aula com mídias



Fonte: Arquivo do Google<sup>17</sup> (2018).

Então, perguntamos:

P - Existe alguma diferença que você perceba na escola da foto para as demais que você conhece ou viu anteriormente?

A - O quadro é diferente e a professora falar no microfone. Na sala de aula tem um computador... nas paredes tem piso... e no chão também...na outra (foto) tava tudo rachado. As janelas são grandes.

P - Em relação aos alunos, o que você observa?

A - Está tudo certo.

P - O que você considera certo?

A - Eles “tão) sentados, olhando para frente.

P – O que mais você observa em relação a eles?

A – Acho que são adultos e estão de uniforme.

P – Você observa alguma coisa na foto que também observa na nossa escola?

A - É bem diferente...

P – O que, por exemplo?

A - Os professores não dão aula desse jeito com microfone.

P – Mais alguma coisa?

---

<sup>17</sup> <https://professordigital.wordpress.com/tag/lousa-digital/>

A - As paredes da nossa escola é tudo rabiscada...não tem computador na sala de aula. As janelas da nossa escola “é” pequena. Quando os alunos vêm sem uniforme, o “guardinha” manda voltar para vestir.

Ao apresentarmos a quarta imagem, ela adiantou que era uma escola e nós pedimos para explicar por quê. Ela teve um pouco mais de dificuldade para justificar.

Figura 18 – Professor contando história



Fonte: Arquivo do Google<sup>18</sup> (2018).

A - Eles não “tão” numa sala de aula porque “tão” sentados no chão e “é” poucas crianças.

P- O que você acha que eles estão fazendo?

A - Lendo com o professor.

P - Por qual motivo você acha que este moço é o professor?

Ela ficou confusa, mas diz achar que é porque ele está lendo ou mostrando uma figura do livro para as crianças.

Em seguida, mostramos a quinta imagem e ela reconheceu imediatamente que se tratava de uma foto no auditório da nossa escola.

<sup>18</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7190780>

Figura 19 – Auditório da Escola Ana Tereza Albernaz



Fonte: Arquivo do Facebook<sup>19</sup> (2018).

P - Por que você sabe que é uma foto tirada na nossa escola?

A - Eu conheço esse lugar aí... e um bocadinho dessas pessoas...

P - O que você acha que estava acontecendo na escola nesse dia?

A – Acho que é aqueles dias que os “polícias” estavam vindo aqui conversar com os alunos no auditório.

P – Você se lembra que nome se dá a estas “conversas”?

Ela sorriu timidamente encolhendo-se e sacudiu a cabeça fazendo sinal negativo. Explicamos que são palestras referentes ao Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd) que é um projeto da Polícia Militar em parceria com as escolas e as famílias.

A próxima foto é em preto e branco e é antiga. A aluna percebeu que se trata de um jogo que ela disse ser vôlei, numa quadra.

<sup>19</sup> <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.274860876020368&type=3>

Figura 20 – Jogo de basquete



Fonte: Arquivo do Google<sup>20</sup> (2018).

P – Você conhece bem o jogo de vôlei?

A – Mais ou menos.

P – Então fale o que você sabe desse jogo.

A – Ah, precisa da bola, desse trem aqui pra acertar a bola.

P – Você conhece aquele jogo que a gente usa a bola e uma rede, dividindo os times, em que as equipes precisam passar a bola, sem deixá-la cair no chão?

Ela fez sinal positivo com a cabeça.

P – Você sabe qual o nome daquele jogo?

Ela ficou em dúvida, mas preferiu não responder. Então, explicamos a diferença entre o basquete e o vôlei. Ela sorriu e disse que se confundiu. E continuou nos dizendo que os jogadores que aparecem na foto são meninos e que são estranhos.

P - Por que você os achou estranhos?

A - Os shorts deles são esquisitos, diferente.

P – O que é diferente?

A - Os alunos daqui da escola vestem calças e a desses meninos aí são pequenas.

P - Você imagina quando a foto foi tirada?

A – Não sei... Talvez esses dias...

<sup>20</sup> <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/educacao-fisica-no-brasil-20369943>

P - Por que você acha que foi esses dias?

Ela não soube nos responder. Insistimos, mas não houve resposta. Então, explicamos que é uma foto mais antiga e que as roupas daquele momento eram aquelas.

A sétima imagem a aluna já iniciou dizendo ser de uma escola porque tem alunos.

Figura 21 – Aula com uso de tablets



Fonte: Arquivo do Google<sup>21</sup> (2018).

P - Por qual motivo você considera essas pessoas alunos?

A - Porque estão na escola e é muita pessoa.

P – Em qualquer lugar pode ter muitas pessoas... Você não acha?

Ela concordou e disse que era por causa das carteiras que são azuis, estão uma atrás da outra e que os alunos estavam todos de uniforme.

P – Eles estão usando material escolar?

A - Eles estão usando tablets.

P – Você imagina por qual motivo nessa escola os alunos usam tablet?

Ela fez sinal negativo com a cabeça.

P – Será que eles têm livros, cadernos?

A – Acho que não. Acho que eles estudam no tablet.

<sup>21</sup><http://www.itanhaem.sp.gov.br/noticias/2015-11-05->

[Alunos\\_usam\\_tablets\\_em\\_sala\\_de\\_aula\\_para\\_estudos\\_sobre\\_o\\_corpo\\_humano.php](http://www.itanhaem.sp.gov.br/noticias/2015-11-05-Alunos_usam_tablets_em_sala_de_aula_para_estudos_sobre_o_corpo_humano.php)

P – Como?

A – Não sei.

Explicamos que o livro ou atividade pode ser baixado no aparelho para que o aluno estude, além de poder pesquisar em vários sites.

P – Você tem mais alguma observação a fazer?

A - As janelas são diferentes.

P- Diferentes de quê?

A - Diferentes das que tem aqui. E o ventilador - que aparece apenas um pedacinho na foto - é igual aos da nossa escola, mas são na parede.

Na imagem seguinte a aluna disse ser uma escola de fazenda. Perguntamos por quê.

Figura 22 - Escola “2”



Fonte: Arquivo do Google<sup>22</sup> (2018).

A – Não tem asfalto.

P – Todas as escolas que você já estudou eram em bairros asfaltados?

Ela sorriu e sacudiu a cabeça que não. Depois disse que lá em Brasilândia, a escola na qual ela estudava, não tinha asfalto na frente e que não gostava de estudar lá. Disse que um dia até fugiu da escola, junto com uma colega, pois a professora era chata.

<sup>22</sup> [https://www.google.com/search?q=escola+rural&tbm=isch&ved=2ahUKEwj\\_M](https://www.google.com/search?q=escola+rural&tbm=isch&ved=2ahUKEwj_M)

Perguntamos se ela achava essa atitude correta e ela disse que não. Disse que estava brincando, que só a amiga fugiu. Perguntamos ainda se ela imagina o que poderia ter acontecido com a amiga, ao fugir da escola.

A – A professora contar pra mãe dela e ela apanhar.

Depois de ela falar de possibilidades apenas voltadas para punições, explicamos os riscos que podem ter fora da escola, como atropelamentos, encontros com pessoas más oferecendo drogas, praticando abuso sexual etc. Ela se demonstrou preocupada.

Em seguida, perguntamos o que a levou dizer que se trata de uma escola.

A – Os alunos estão saindo, indo embora com as mochilas.

Quanto à estrutura, nos relatou que já estudou em uma escola com esse tipo de “cerca” (alambrado).

Na imagem seguinte, ela adiantou, dizendo:

Figura 23 – Vista de um edifício escolar



Fonte: Arquivo do Google<sup>23</sup> (2018).

A – Isto não é uma escola.

P – Por quê?

A – Escola não é assim... uma casa em cima da outra.

Passamos as fotos e fomos para a antepenúltima.

<sup>23</sup><https://selesnafes.com/2015/12/praticas-restaurativas-violencia-nas-escolas-une-poderes-do-estado/>

Figura 24 – Saguão de uma escola



Fonte: Arquivo do Google<sup>24</sup> (2018).

Então perguntamos:

P – Você imagina o que funciona nesse lugar?

A – Não sei... Mas tem crianças... E parece uma quadra aqui... É uma escola?

P – Por qual motivo seria uma escola?

Ela disse não saber responder.

P – Você sabe o que é isto?

A – Escada.

P – Você imagina aonde a pessoa chega, ao subir essas escadas?

A – Não sei.

P – Essas escadas dão acesso às salas de aula no andar de cima – retornamos à imagem do edifício e continuamos – então, para os alunos chegarem nessa parte de cima, tem de passar por escadas. Entendeu?

Ela ficou bastante surpresa, mas entusiasmada. Perguntou, inclusive, se já tínhamos ido numa escola assim. Respondemos que sim e que em Cuiabá há várias escolas em edifícios.

Mostramos ainda uma foto antiga da Escola Ana Tereza e ela não reconheceu no primeiro momento, mas após perguntarmos se ela conhecia aquele local, começou a investigar. Aos poucos foi se dando conta de que se tratava da

<sup>24</sup> <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/biologia/escola-sustentavel-arquitetura-contribuindo-na-educacao-ambiental.htm>

nossa escola, que era de outra cor, que não tinha jardim, que havia uma porta no lugar da entrada da área que dá acesso à biblioteca e à sala da coordenação e, por fim, reconheceu a coordenadora que aparece na foto bem mais jovem.

Figura 25 – Pátio da Escola Ana Tereza Albernaz



Fonte: Arquivo do Google<sup>25</sup> (2018).

Nessa atividade, procuramos instigar a aluna a fazer a leitura para além das imagens. Conforme Fernandes (2017, p. 215) “A diferença dos gestos interpretativos de um texto visual é possível porque a imagem é opaca e permite modos variados de associação com as imagens já vistas e inscritas na memória discursiva”.

Durante a nossa intervenção, percebemos que a aluna foi justificando cada questionamento nosso. Isso se deu pelo fato de ela conseguir estabelecer relações “com outras imagens já vistas como memória do discurso visual, e ainda a rede de formulações de onde se recupera essas imagens por rede de formulações visuais”. (FERNANDES, 2017, 202).

Percebemos que diversas coisas soaram como novidade, devido as suas condições de produção, como foi o caso do edifício que ela disse não ser escola, pois era “uma casa em cima da outra”. Notamos durante a nossa conversa que as suas experiências escolares foram em cidades bem pequenas e muito simples, por isso o estranhamento. Orlandi (1995, p.115) assevera que

---

<sup>25</sup> <http://atacemporcentoeducacao.blogspot.com/2012/04/>

Se texto é, como dissemos, a unidade de análise afetada pelas condições de produção e pela memória, ele é, para o analista, o lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho - material bruto – mas é sobretudo espaço significativo.

Por outro lado, Luciana também se mostrou acostumada com as outras que ela até associou à escola onde estudou. Ela foi tecendo os fios dos sentidos produzidos e construindo a sua leitura e, conseqüentemente, a autoria.

O próximo atendimento foi com **o aluno Ivan**. Explicamos a atividade e iniciamos os trabalhos.

Na primeira foto (Figura 15 - “Escola 1”), ele falou imediatamente:

A – É a escola “fulana de tal”!

P – Por que você acha que é esta escola?

Ele titubeou um pouco, mas respondeu:

A – Tem rachaduras no piso e nas paredes. E esta aqui é a minha mãe.

Ele se referiu à pessoa que está de costas, escrevendo no quadro.

Depois, mudou de opinião: disse parecer a Prof<sup>a</sup> Léia e se apontou como um dos alunos da foto que está na porta e o reflexo da claridade nos impede de ver com clareza o rosto. Tudo isso em tom de brincadeira e dando muitas gargalhadas.

P – Por que você acha que este lugar é uma escola?

Ele deu uma divagada, mas insistimos e ele disse:

A – Tem alunos e eles estão prestando atenção na professora...

Em seguida, passamos para a leitura da segunda imagem (Figura 16 – Escola Rural).

P – Você imagina que lugar é este?

A – É uma escola de índio!

Em seguida, o aluno fez alguns comentários referentes aos tipos de comida dos indígenas, carregados de estereótipos. Explicamos para ele que cada povo tem sua cultura, dando o exemplo da vaca ser um animal sagrado na Índia e aqui no Brasil nós comemos, sem receios. Ele disse ter entendido, então retomamos a atividade.

P – Por qual motivo você acha que se trata de uma escola?

A – Tem criança sem camisa.

P – E você acha que só vai à escola sem camisa se for indígena?

Ele fez sinal positivo com a cabeça.

P – Por quê?

A – Nas outras escolas tem de ir de uniforme.

P – Tem alguma coisa nessa escola que também tem na nossa?

A – A escola é de pau.

P – A nossa também é?

A – De tijolo!

Insistimos na pergunta e ele nos respondeu:

A – Esta escola é de índio porque tem gente que escreveu no quadro.

P – E o quadro é igual ao nosso?

A – Não. E foi levando a conversa para outro rumo.

Insistimos:

P – Mas é uma escola de índio por quê?

A – Aí tem gente que bate, tem gente que empurra... (Entendemos que ele usa como um argumento de que isto é comum acontecer nas escolas).

P – Como é esta escola?

A – Ela é desse aqui até aqui, ó... – ele mostra o tamanho que ele imagina ser a escola.

P – O chão da escola é igual ao da nossa escola?

A – Sem piso. e fez sinal negativo com a cabeça.

P – O que mais tem aí que podemos comparar com a nossa escola?

A – As carteiras são da cor da nossa mesa. Ele se referiu à mesa da sala de recursos.

P – O que mais você observou nessa foto?

A – Este aqui, “tá” olhando pra trás.

P – Por que será que ele está olhando pra trás?

A – Porque “tá” tirando foto. Deve que a professora tá tirando a foto.

P – Por que você acha que é a professora quem está tirando a foto?

A – Porque ela não “tá” na sala - deu uma pausa e continuou - ou ela ainda não chegou.

Ao apresentarmos a terceira foto (Figura 17 – Sala de aula com mídias), ele disse imediatamente que era a Escola Ana Tereza.

P – Por quê?

A – Porque eu sempre vou lá na Ana Tereza... Aqui e porque eu faço a lição de casa.

P – O que tem nessa foto que faz você pensar que é a Escola Ana Tereza?

A – Tem quadro. E a mesa é igual essa aqui. Tem garrafinha aqui no meio...

P – A mesa é bastante parecida mesmo... E Aqui na escola tem um quadro desse?

A – Sim.

P – E quem são estas pessoas?

A – Os alunos, a professora...

P – O que você observa nos alunos?

A – Acho que essa menina não entende esse menino aqui. Ele não sabe ouvir, fica xingando os professores, fica “tampando” o ouvido...

P – Como os alunos estão?

A – Os alunos ficam um aqui, um aqui...

P – Como se chama isso???

A – Parece uma cobrinha...

P – Você sabe como chama isso de ficar um atrás do outro?

A – Esqueci. Como é?

P – Fila.

P – E o que a professora está fazendo?

A – Dando aula. Ela está escrevendo...

P – Ela está escrevendo???

A – Não, já escreveu.

Entendemos que ele disse que a professora já escreveu pelo fato de a tela estar projetada num quadro com conteúdo escrito.

P – Então, nesse momento, a professora está fazendo o quê?

A – Falando no microfone.

P – Na nossa escola os professores dão aula falando no microfone?

A – Sim.

P – Eu nunca vi...

A – Mas é só de vez em quando.

P – Onde?

A – Na sala de aula.

Ele ainda fez uma observação de que nessa sala de aula há um computador e que na nossa escola tem computador na secretaria, na direção.

P – O que os alunos estão fazendo?

A – Estão quietos. Eles são... “alescente”...

P – Adolescentes?

A – É... Eles estão prestando atenção na professora.

A quarta imagem (Figura 18 – Professor contando história) ele disse ser de uma sala de aula.

P - Por quê?

A – Eles estão lendo... as histórias.

P – Todos estão lendo?

A – O professor e eles estão olhando pra ele.

P – Como são estes alunos?

A – Adolescentes.

Mostramos a imagem anterior na qual ele disse que os alunos são adolescentes e retornamos para a imagem em questão e perguntamos:

P – Estes alunos são adolescentes também?

A – Não, são crianças. São pequenos.

P – O que tem nessa imagem que você acha ser comum numa sala de aula?

A – A parede é igual da outra sala.

Ele se refere aos azulejos fixados nas paredes.

P - O que mais você observa em relação às paredes?

A – Tem os trabalhinhos deles.

P – E em relação ao restante da sala, o que você pode observar?

A – O piso é quadrado. Não “tá” quebrado.

P – E você já viu alguma escola com piso quebrado?

A – Vi. Aquela que já passou.

Ele se refere à primeira imagem. Perguntamos se ele gostaria de fazer mais alguma observação e ele disse que não. Então, passamos para a próxima imagem (Figura 19 – Auditório da Escola Ana Tereza Albernaz).

A – Eu conheço isso aqui: André, Stéfany, policiais, professores e eu estou lá no final.

P – Onde é isto?

A – A Ana Tereza!

P – Onde é este lugar mesmo aqui na escola?

A – Ana Tereza!

P – Que lugar da escola é este?

A – “Edretório”!

P – Auditório?

A – Auditório.

P – O que você acha que esse povo está fazendo no auditório?

A – Assistindo filme.

P – Será? No auditório só se assiste filmes?

A – Acho que é... Lá em casa eu assisto filme... Minha irmã gosta.

P – Você nunca assistiu palestras lá no auditório?

Ele sorriu e balançou a cabeça fazendo sinal positivo.

P – Será que nesse dia não teve palestra?

A – Acho que não...

P – Tem alguém nessa foto que não faz parte da escola?

A – Este homem não é... eu acho... ele tá rindo...

P – Realmente, ele não trabalha aqui. Tem mais alguém que não trabalha na escola e que está nessa foto?

A – Não.

P – Os policiais trabalham na escola?

A – Trabalham. Eles trabalham também no bar lá perto de casa, na praça, na rua... até no carro deles.

P – Muito bem, o trabalho deles é para servir a população, então, eles vão onde precisa! Você acha que aqui na escola precisa da polícia?

A – Sim. Os guris brigam. Eles ensinam fazer a fila direito ... Eu canto o hino ...

Nessa última fala, o aluno diz ser necessário a polícia estar na escola em ocasiões de brigas e em seu discurso ele faz alusão ao fato da Polícia Militar ter desenvolvido o Proerd na escola. Dentre as atividades, eles promovem atos cívicos nos quais se faz fila e se canta o hino nacional.

A sexta imagem (Figura 20 – Jogo de basquete), perguntamos:

P – E esta imagem?

A – Jogando basquete.

P - Aonde?

A – Ginásio da escola.

P – A nossa escola tem ginásio?

A – Tem.

P – E este é igual ao nosso?

Ele fez sinal afirmativo com a cabeça.

P – O que é igual?

A – Tem esse negócio de jogar a bola.

P – Este lugar é coberto?

Fez sinal afirmativo com a cabeça.

P – Onde estão as telhas?

A – Tem um quadro assim...

P – Sim, mas este lugar da foto é coberto?

A – Não.

P – E o nosso?

A – O nosso tem.

P – E essas pessoas que estão na foto?

A – Este aqui está indo pro centro (da quadra) e o outro tá voltando.

P – E como eles estão vestidos?

A – De branco.

P – As roupas são iguais a de vocês daqui da escola?

A – Não, a minha é preta.

P – Tem mais alguma coisa que você acha diferente?

A – O meu short é preto.

P – E o deles?

A – O meu é jeans e o dele é leg.

Insistimos em provocar mais alguma observação, mas o aluno não mais acrescentou informações. Explicamos, então, que se trata de uma foto antiga e fizemos mais algumas considerações de como era antes e como é hoje.

Ao mostrarmos a imagem seguinte (Figura 21 – Aula com uso de tablet), Ivan disse ser uma escola municipal. Ele notou o aluno de boné e disse que os alunos estavam mexendo no celular.

P – O que eles têm em mãos é um celular?

A – É um tablet.

P – O que eles estão fazendo com esse tablet?

A – Mexendo... Tirando foto.

P – Será? E estes alunos têm caderno?

Fez sinal positivo com a cabeça.

P – Será?

A – Tá na mochila...

P – Por que você acredita que esse lugar é uma escola?

A – Tem carteira, uniforme, cadeira...

P – Tem alguma coisa nessa escola que não tem na nossa?

A - O guri lá do fundo tá falando sobre caderno e fim.

Ao proferir essas palavras, ele deu um grande bocejo. Insistimos com a mesma pergunta e ele estava aparentemente cansado. Não respondeu.

P – Você percebeu que os alunos estão estudando pelo tablet?

Ele fez sinal afirmativo com a cabeça.

P – Na nossa escola tem tablet para vocês estudarem?

A – Eu vou ter um.

P – Mas, no momento, aqui na escola tem tablet para os alunos estudarem?

A – Não. Mas eles têm celular.

P – Exato. Vários alunos nossos tem celulares. E em relação à sala, tem mais alguma coisa que tem na nossa escola?

A – As paredes são de tijolo e o piso é cinza. O nosso é marrom.

Tentamos ver se havia mais alguma observação a fazer, mas o aluno estava muito cansado, tendo em vista que eram dez fotografias e a nossa aula era individualmente. Além disso, para uma pessoa com déficit de atenção concentrar-se por um longo período, geralmente, causa-lhe exaustão. Então, demos um tempinho de descanso e retomamos a atividade.

A próxima imagem (Figura 22 – Escola 2) ele disse ser uma escola porque tem alunos com mochila nas costas e também alunos carregando livros. Perguntamos como é a escola da foto e ele nos respondeu:

A – É até bonita, mas não tem calçada. É de terra e suja tudo lá dentro.

P – Como você sabe que suja tudo lá dentro?

A – Quando chove, a chuva faz lama. Daí suja tudo.

P – E é só quando chove?

A – Só.

P – E a poeira não suja?

A – Suja. Fica... Dói no olho da gente. O vento faz poeira e o carro faz poeira.

P – Por que dói no olho da gente?

A – Uai, porque a poeira faz doer. O vento joga poeira na gente. E também suja as coisas. A gente esquece e põe a mão no olho.

Passamos para a próxima imagem (Figura 23 – Vista de um edifício escolar) que ele disse ser uma casa bonita. Perguntamos se ele imaginava que lugar podia ser aquele e ele nos perguntou?

A – É escola?

P – Por que seria uma escola?

Ele sorriu, debruçou sobre a mesa, balbuciou e disse:

A – Por causa das janelas.

P – Como assim? Não entendi. Explique melhor.

A – É que o aluno olha na janela. A professora manda ele sentar, mas ele vai e olha na janela.

Repetimos a pergunta.

A – Olha o tanto de janela. É de escola!

P – Toda escola tem janela?

A – Tem. Senão a gente morre sufocado.

P – Mas outras casas também podem ter muitas janelas... Hospitais, hotéis...

A – Minha casa não tem muita janela... Mas eu já vi uma escola dessa grandona assim... – abriu os braços mostrando ser bem grande.

P – Ah, então você viu uma escola parecida... Então tudo bem!

A próxima imagem (Figura 28 – Entrada de uma escola), o aluno disse parecer a sua antiga escola: velha, descascada, cheia de mato. Já na imagem seguinte (Figura 25 – Pátio da Escola Ana Tereza Albernaz), ele reconheceu a coordenadora e disse que ela estava magra. Disse também achar que se trata da nossa escola, mas que está diferente. Pedimos para ele pontuar o que ele achou diferente. Ele começou pela cor e acrescentou que as janelas agora são outras. Insistimos para que apontasse outras diferenças. Como disse não ter mais, continuamos:

P – Tem jardim na nossa escola?

A – Tem.

P – E na foto?

A – É mesmo...

P – E o que mais?

A – Agora é só.

P – E essa porta ainda continua no mesmo lugar?

A – Continua, mas é portão.

A imagem seguinte (Figura 24 – Saguão de uma escola) ele disse parecer uma escola, mas que não queria falar mais não. Insistimos, dissemos que já estávamos terminando e com muito custo disse que os alunos estavam no recreio, brincando.

Na penúltima imagem, ele reconheceu como biblioteca porque tinha alunos e professores lá. Disse ainda que uma colega estava contando uma história. Perguntamos por que e ele disse que é porque todos estavam olhando para ela.

Figura 26 – Biblioteca de uma escola



Fonte: Arquivo do Google<sup>26</sup> (2018).

A última imagem ele disse que é uma piscina no clube. Perguntamos por que ele achava isso e ele nos respondeu que é porque não tem ninguém. Se fosse na escola “tava” cheio de gente.

---

<sup>26</sup> <http://www.controladoria.mt.gov.br/web/seduc/-/13150089>

Figura 27 – Piscina na escola



Fonte: Arquivo do Google<sup>27</sup> (2018).

Perguntamos se havia alguma coisa na foto que ele pudesse levantar a hipótese de ser uma escola e novamente ele falou que as salas têm janelas. Por esse motivo poderia ser uma escola. Perguntamos ainda se na nossa escola tem piscina e ele imediatamente disse que não tem, mas que gostaria que tivesse.

Durante essa conversa, fomos observando que, apesar de serem as mesmas imagens, esse aluno as leu de maneira bem diferente, pois, segundo Fernandes, (2017, p.219), “Há alguns percursos de leitura que levam o leitor a imprimir sua singularidade no texto visual.” Ou seja, as condições de produção de cada aluno são singulares, suas histórias de leituras são outras, logo a forma de ele subjetivar-se também será outra.

Observamos que Ivan, em algumas situações, demonstrou ter certeza do que dizia e depois voltou atrás, pois “os espaços de incertezas são os pontos de fuga do texto, é o furo na imagem que representa nela mesma o real inatingível”. (IBEDIM, p.220).

O aluno também estabeleceu comparações entre a foto antiga da nossa escola e como ela se encontra, atualmente. Fez o mesmo ao tecer comentários sobre a coordenadora. Observa-se que é uma leitura do antes e depois, ressaltando

---

<sup>27</sup> <http://www.cep.pr.gov.br/Galeria-de-Imagens/Entorno-piscina-obras>

as diferenças existentes. Portanto, o leitor precisa historicizar seu dizer para que este faça sentido e seja singular. (FERNANDES, 2015, p. 107).

A nossa próxima aula foi com o **aluno Juliano** e, como sempre, iniciamos explicando como seria a atividade do dia. Ele demonstrou entusiasmado, pois gosta bastante do uso das mídias e também de fotografias. Entretanto, devido ao déficit de atenção, não realizamos tudo no mesmo dia, pois o aluno estava visivelmente cansado no final de cada aula.

Durante a apresentação das fotografias, notamos que algumas delas chamaram mais a atenção do aluno e renderam uma leitura mais profunda, de acordo com as suas condições de produção. Relataremos aqui as que percebemos maior envolvimento do aluno com a atividade.

Ao apresentarmos a primeira imagem (Figura 15 – Escola 1), o aluno sorriu, comentou sobre as crianças na imagem e que estavam estudando, mas não passou disso. Já na segunda imagem (Figura 16 – Escola Rural), ao ver uma das crianças sem camisa, ele colocou a mão sobre ela e disse:

A – Coitadinho!

P – Coitadinho por quê?

A – Camisa tem não.

P – Você sabe o que ele está fazendo?

A – Estudando...

P – Onde?

A – Sala!

P – Sala de aula?

A – É.

P – O que tem nessa sala?

A – Menino.

P – Como nós chamamos as pessoas que estudam numa escola?

Ele sorriu e não nos respondeu, por mais que insistíssemos. Então, explicamos que esses são alunos. Pedimos que ele repetisse e ele assim o fez.

A próxima fotografia que lhe chamou atenção foi a quarta (Figura 18 – Professor contando história). Perguntamos:

P – O que eles estão fazendo?

A – Historinha!

P – Estão lendo histórias?

A – É.

P – Quem está lendo?

A – Pofessoio... Aluninho...

E apontou para um dos alunos que está com os olhos arregalados, na fotografia, como se estivesse assustado. Ele também arregalou os seus olhos e depois sorriu. Tal situação foi detectada apenas por ele.

Outra fotografia que ele comentou imediatamente foi a do auditório da nossa escola (Figura 19). Ele reconheceu algumas pessoas como a Coordenadora Laura, a Prof<sup>a</sup> Júnia, apontou alguns colegas e também os policiais. Apontou os cartazes nas paredes, nomeando-os de trabalhos.

Em seguida, passamos por algumas fotos, sem comentários muito relevantes e, quando chegamos na décima primeira foto.

Figura 28 – Entrada de uma escola



Fonte: Arquivo do Google<sup>28</sup> (2018).

Ele sorriu, apontou para a foto e disse:

A – “PAE”!

Pedimos que repetisse, fomos buscando compreendê-lo, até que chegamos à conclusão de que ele estava se referindo à APAE. Perguntamos por qual motivo ele achava que era a APAE. Ele apontou para as paredes descascadas e disse:

A – Feia!

<sup>28</sup> <https://sindeducacao.org/sindeducacao>

P – Por quê?

A – Sujo!

Explicamos que a pintura era antiga, por isso estava descascada. Depois continuamos:

P – Você já estudou na APAE?

A – Estudou.

P – Você gostava de estudar lá?

A – Gostava.

P – O que você mais gostava lá?

A – “Miguinho”.

Ao chegarmos na penúltima fotografia (Figura 26 – Biblioteca de uma escola), ele sorriu e apontou para a prateleira de livros. Segundo a mãe, ele tem inúmeros em casa, pois ganha bastante das pessoas mais próximas que sabem da sua paixão por livros.

P – Que lugar é este?

A – Biboteca!

P – O que eles estão fazendo na biblioteca?

A – Trabalho.

P – Por que você acha que eles estão fazendo trabalho?

Ele demorou um pouco, ficou olhando para a imagem e, então, insistimos. Ele então apontou para o telão e nós chegamos a conclusão de que, na sua leitura, um trabalho estava sendo exposto ali.

P – Qual aluno está apresentando o trabalho?

Ele não respondeu, mas mostrou diretamente no telão. Então, mais uma vez, entendemos que não era alguém que estava apresentando, mas que o trabalho estava sendo passado no telão.

P – Na nossa biblioteca tem telão?

A – Não.

P – O que tem na nossa biblioteca?

A – Livro.

P – O que tem nessa foto que tem na nossa biblioteca?

Ele apontou para os livros.

P – E o que mais?

Apesar de insistirmos, ele não se envolveu mais. Mostrou mais algumas vezes para os livros.

Durante a realização da atividade, mais uma vez nos certificamos de que nenhum aluno lê como o outro, pois “há apenas gestos de leitura diferentes que incitam distintos ou singulares modos de interpretar.” (ORLANDI, 2009, apud FERNANDES, 2015, p.106). Inclusive, foi possível perceber a leitura do não-dito em uma das imagens em que o aluno diz “coitadinho” para a criança sem camisa. Isso não foi citado em nenhum momento pelos demais alunos, enquanto ele observou as condições humanas e apiedou-se. Do ponto de vista ideológico, a interpretação da forma material da imagem pode se dar a partir da ausência (silenciamento) de elementos próprios da imagem dando lugar aos apagamentos de natureza ideológica. (SOUZA, 2001, apud FERNANDES, 2017, p.227).

Já com o **aluno Joan**, a primeira imagem a lhe chamar atenção foi a terceira da nossa sequência (Figura 17 – Sala de aula com mídias). Ele aponta para a professora que está falando ao microfone. Perguntamos se ele sabe quem é aquela mulher e ele aponta para o quadro. Entendemos que ele a vê como professora. Perguntamos se lá tinha alunos e ele os mostrou sentados nas carteiras. Ele apontou para o computador em cima da mesa da professora, nos mostrando. Perguntamos se ele sabia que aquele lugar era uma sala de aula e ele apontou para o lado das nossas salas. Perguntamos como ele sabia que era sala de aula e ele apontou a camiseta de mais de um aluno e também as carteiras.

Outra imagem que lhe chamou muita atenção foi a sexta foto (Figura 20 – Jogo de basquete). Ele ficou bastante empolgado, falou a palavra “bola” três vezes. Perguntamos onde esses garotos estavam jogando bola e ele mostrou a quadra e apontou para o rumo da nossa, nos levando a entender que era numa quadra de escola. Nesse momento, ele se levantou e pediu a bola, querendo ir à quadra. Explicamos que primeiro faríamos a nossa atividade, depois iríamos. Ele choramingou, mas aceitou. Outro ponto interessante é que ele apontou o único garoto que está de calça e casaco. Ele sorria bastante, como se estivesse rindo pelo fato de os demais estarem de short ou sem casaco. Depois apontou as sombras dos jogadores e se abanou, como se estivesse calor, demonstrando entender que há sombra, devido ao sol. Estes detalhes foram observados apenas por ele.

A antepenúltima foto (Figura 24 – Saguão de uma escola) também lhe chamou atenção pelo fato de haver um quadrado azul no saguão da escola, o que

ele interpretou com uma quadra. Lembrou-se novamente da bola, queria ir para a quadra. Contornamos a situação, mostrando-lhe as escadas que davam acesso às salas de aula. Ele percebeu ainda que há um espaço sem calçamento e com plantas, pois mostrou e apontou para o rumo da fazenda. Tanto as plantas e a terra, são comuns ao espaço em que ele vive. Mas a última imagem (Figura 27 – Piscina na escola) foi a que ele mais manifestou interesse: a da piscina na escola. Ele foi para o carpete que ficava em um espaço próximo ao quadro da SRM e começou a reproduzir o que queria nos contar. Mostrava para o rumo da fazenda, apertou o nariz com os dedos indicador e polegar da mão direita e simulava um mergulho. Em seguida, deitou-se no tapete e dava “braçadas”, como se estivesse nadando. Perguntamos se lá na fazenda tinha piscina e ele tentava nos mostrar que lá ele nadava, mas não confirmava que era piscina. Estava até nervoso, querendo nos fazer entender.

Então, buscamos na internet, uma imagem de rio e mostramos para ele. Quando viu, ele sorriu euforicamente e confirmava. Entendemos, então, que na fazenda não tinha piscina, mas rio. Dissemos a ele que aquela piscina da foto era em uma escola e perguntamos se na nossa escola tinha piscina. Ele sacudiu a cabeça fazendo sinal negativo.

Explicamos que em algumas escolas tem piscina e aula de natação. Como ele já havia retornado para a mesa, insistimos na imagem e ele apontou para o alambrado que cercava a piscina. Explicamos que, em escolas, as piscinas precisam ser cercadas para evitar acidentes. Ele ainda colocou as mãos acima do rosto e ficou debatendo-as e ao mesmo tempo sorrindo. Assim, entendemos que ele percebeu que um dos acidentes poderia ser por ocorrência de afogamento. Para sanar a dúvida, perguntamos e ele confirmou com gesto afirmativo. Ressaltamos que tudo isso demandou tempo e paciência, pois a dispersão era constante, durante as nossas aulas.

Além disso, por diversas vezes, tentamos levar o aluno a pronunciar algumas palavras e percebemos que ele até demonstrava interesse, porém, era tomado por uma ansiedade muito grande, provando muita inquietação e nervosismo. Chegamos a conversar com os pais para explicar essa situação, pois, a nosso ver, a ansiedade poderia estar provocando aceleração do pensamento e isso o impediria de produzir a fala. Poderia ser também o motivo dos engasgos constantes que a família havia nos relatado. Mas explicamos que eram apenas suposições, de acordo com as

experiências que temos no trabalho com alunos com deficiência e/ou TGD, mas que não temos formação voltada para questões de saúde e nem podemos dar nenhum diagnóstico. Pedimos aos pais para colocarem essas questões para o médico para ele investigar. Duas semanas após essa conversa, os pais nos informaram que o médico havia feito uma avaliação e que havia prescrito uma medicação, a qual o aluno já estava fazendo uso.

Nessa leitura com o aluno, percebemos o quanto ele produziu sentidos a partir das suas condições de produção. Ele manifesta muita empolgação com aquilo que lhe é familiar. A sua subjetivação por meio dos gestos nos leva a sair da zona de conforto, pois ela reclama sentidos outros e nos submete a esse processo de significação. Mais uma vez, notamos a individualidade nos seus gestos de leitura. “Essa particularidade no olhar à opacidade própria da imagem, e da inscrição do sujeito que, como autor, também leitor do seu texto, diz respeito à opacidade própria da imagem e da inscrição do sujeito, assim como dos sentidos, na história. (FERNANDES, 2017, p. 217).

Já o **aluno Alan** não quis analisar imagem por imagem, tenho em vista que o aluno não fica muito tempo fazendo a mesma coisa. Algumas imagens lhes chamaram atenção, por exemplo, a segunda (Figura 16 – Escola Rural) em que ele identificou os alunos como indígenas e até fez o sinal que ele usava para se referir à mãe, e acenou, como se estivesse nos contando algo. Deduzimos que ele se referia a sua família biológica, pois a mãe já havia nos relatado a sua origem, bem como todo o processo de sua adoção. Além disso, a mãe apresentou, em uma palestra, toda a história do aluno para todos da escola, objetivando nos ajudar na construção do processo de sua inclusão com os demais. A palestra também tinha o foco de esclarecer sua origem (indígena), características genéticas (como ter músculos fortes e não saber controlar/dosar tal força) que influenciam em determinadas situações e que podem ser interpretadas erroneamente como um mal comportamento - como abraçar um colega fortemente ou pegar no braço de alguém de maneira brusca e forte - além das limitações, devido às deficiências auditiva e intelectual (síndrome de down).

Ao dar continuidade, perguntamos onde era aquele lugar da foto (Figura 15 – Escola 1) e ele se demonstrou impaciente, mas apontou o quadro e as crianças nas carteiras. Percebemos que ele sabia que se tratava de uma escola. Mostramos a próxima imagem (Figura 17 – Sala de aula com mídias) que o fez arregalar os olhos

e mostrar as paredes da sala de aula, além do microfone (ele adora) na mão da professora. Mostrou também os alunos e esbravejou mostrando a professora. Entendemos que ele poderia estar nos dizendo que os alunos estavam quietos, devido à bronca da professora. Insistimos um pouco mostrando o data show, o computador, mas nada disso lhe chamou a atenção.

Na próxima imagem (Figura 18 – Professor contando história) mostrou o livro e balbuciava sons, como se estivesse nos contando o que estava acontecendo. Entendemos que ele percebeu se tratar de uma roda de leitura de histórias, pois praticávamos algo semelhante nas aulas, na SRM. A partir daí, não quis mais fazer essa atividade. Insistimos tentando mostrar vídeos com o tema, mas o que ele queria era apenas vídeo de cavalos. Tentamos levá-lo a explorar umas revistas que separamos sobre o tema, mas ele estava irredutível. Ficou bravo, extremamente irritado, empurrava as revistas e tudo o que estava por perto. Pedimos calma para ele, embora mantivéssemos uma postura firme. Explicamos que não podia fazer aquilo, que era feio aquele comportamento. Ele fazia sinal de que estava bravo e de que para sair de perto. Deixamos o aluno acalmar e ele então, parou de produzir os gestos, mas ficou estático, deitado no tapete durante um bom tempo. Assim que percebemos que ele havia se acalmado, pegamos o celular e tentamos dar continuidade. Ele viu a foto do auditório (Figura 19), reconheceu o espaço mostrando para o rumo que fica e reconheceu também algumas pessoas, inclusive a coordenadora. Identificou também os policiais. Perguntamos se ele gostava daquele espaço e ele confirmou. Perguntamos se ele está na foto, ele observou e fez sinal negativo. Em seguida, passamos para a próxima foto, mas ele foi passando-as rapidamente. Pedimos calma, pedimos para passarmos as fotos, então, ele nos entregou o celular, e não o quis mais.

Salientamos que as atividades eram acompanhadas pelo intérprete que nos ajudava na comunicação com o aluno, embora este ainda não estivesse alfabetizado em Libras e conhecesse poucos sinais. Durante a atividade, a cada leitura, tentávamos levá-lo à reprodução de alguns sinais, referentes ao ambiente escolar. Tínhamos dificuldade de fazer essa prática acontecer, pois ele dava abertura para os sinais que ele já conhecia e os demais ele desviava o olhar. Mas, aos poucos, fomos conseguindo chamar sua atenção e até que ele sinalizasse um e outro sinal.

Ao chegarmos nesse último atendimento, entendemos como uma materialidade aberta ao simbólico está sujeita a falhas, brechas que propiciam os

deslizamentos de sentido, pois ela é histórica e ideológica, sendo assim, é materialidade discursiva, constituída mutuamente pelo significante visual e sua historicidade. (FERNANDES, 2017, 261).

Observando as leituras feitas pelo aluno, dadas as suas condições de produção, buscamos propiciar maneiras que ele enunciasse e ele o fez, por meio dos gestos. Assim, seus gestos de interpretação foram se efetivando a cada produção de sentidos outros, possibilitando ao aluno subjetivar-se.

### **3.5 Textos dos alunos produzidos em diferentes materialidades significantes**

Após ter visitado todos os setores que compõem a escola e trabalhado, ao longo do projeto, leitura e produção de textos em diversas materialidades significantes (dentre as quais se destacaram a não-verbal e a oralidade) e debater sobre o tema “Minha Escola”, chegamos à atividade de produção de textos. É importante ressaltar que a autoria é um processo, portanto, ela não se dá apenas quando há uma proposta para que o aluno produza um texto. Ela acontece durante a leitura, por exemplo, quando o sujeito está diante da opacidade do texto e é induzido a uma pluralidade de interpretações. (FERNANDES, 2014, p. 103). Assim, ele assume a posição de autoria, atribuindo sentidos outros ao que está lendo.

Para essa etapa, propusemos a produção de um texto sobre o modo pelo qual significam uma escola, objetivando analisar de que maneira a produção desses alunos materializa o processo de produção de sentidos constituídos ao longo do desenvolvimento do trabalho. Em outras palavras, com essa prática, objetivamos dar visibilidade ao modo pelo qual os alunos atribuíram sentido ao significante escola, como efeito de um trabalho de leitura baseado na constituição de um arquivo.

Na atividade de produção de texto proposta – “Como deve ser uma escola?”, retomamos as práticas experienciadas, tais como leitura dos ambientes e do funcionamento da escola e leitura de fotografias, atualizando os já-ditos<sup>29</sup> no fio do discurso e estimulando novas formas de produção de sentidos.

---

<sup>29</sup> Para Orlandi (2015, p. 81), “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não-dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’”.

A **aluna Luciana** (referida como “L”), no diálogo abaixo, produziu um desenho e, na sequência, fez a sua leitura oralmente, entremeada com questionamentos da professora, indicada como “P”.

Figura 29 –

Texto sobre o tema “Como deve ser uma escola” (da aluna Luciana)



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Passamos agora a transcrever o diálogo entre a aluna L. e a professora P<sup>30</sup>

L - Esta é a nossa escola. Eu não quero sair daqui nunca porque esta é a melhor escola da minha vida!

P - Por quê?

L- Os professor é maravilhoso e tamém os policial que faz palestra aqui, porque eles ensina a gente a fazê o certo; os aluno é muito legal, o povo que trabalha aqui é tudo gente boa: eu tenho a minha melhor professora que é a Léia e a minha turma tamém é maravilhosa!

P – Você se sente bem aqui ou acontece algo na escola que não gostaria que acontecesse?

<sup>30</sup> Tentou-se manter, aqui, a forma pela qual a aluna produziu seu texto oralmente.

L - Se algum dia eu saí daqui eu vô achá muito ruim, vô ficá triste e cum saudade porque é muito bom estudá nesse lugar sim, aqui é a **minha**<sup>31</sup> escola!

L - Eu acho que toda escola deveria ser como a minha porque as outra que eu estudei, ninguém dava moral pra mim. Nem os professor. Aqui, minhas professoras Betânia, Léia e Clodoelma me ajuda, me trata bem, fala baixo comigo e lá onde eu estudava era tudo diferente, não tinha nem sala de recursos pra ajudar a gente a melhorar nos estudos.

P – E este tanto de corações?

L – É porque eu gosto muito das pessoa daqui e a secretaria é o coração da escola.

P – Você acha que precisa mudar alguma coisa na estrutura da escola (pintar, por exemplo)?

L- Eu acho que não precisa mudá nada, só arrumá umas coisinha nas parede e nas teias, mas o jeito das pessoa aqui tem que continuar ingual porque toda escola precisa tê amô.

P - Por quê?

L – Porque é o mais importante!

O estudo do texto imagético como discurso produzido pelo não-verbal (ORLANDI, 1995a) possibilita entender os elementos visuais como operadores de discurso, desvinculando-o da “dependência” do verbal para se constituir como texto, pois, assim como a língua, a imagem é “opaca e possibilita diversas leituras”. (FERNANDES, 2017, p. 184).

Desta forma, ao analisarmos o traçado do desenho como um todo, nos chamou a atenção o formato do prédio da escola, desenhado pela aluna, fazendo uma espécie de planta baixa da construção, fora dos padrões de desenho de casas (com telhados triangulares, na forma vertical), dando, portanto, uma ideia de novo.

É importante registrar que quando trabalhamos as leituras de fotografias de outras escolas (durante as atividades de construção do arquivo de leitura), a aluna, ao se deparar com a imagem de um edifício de dois andares, disse que aquilo não

---

<sup>31</sup> Usou-se a menção em **minha** para materializar a ênfase com que a aluna falou.

era uma escola. Ao ser questionada sobre essa compreensão, ela nos explicou que não se tratava de uma escola porque era “uma casa em cima da outra”. Não poderia ser uma escola; escola era só uma casa grande no chão. Insistimos, então, sobre essa segunda compreensão e percebemos que a aluna não conhecia edifícios e que conhecia apenas quatro cidades do estado de Mato Grosso.

Essa questão nos impulsionou a pesquisar várias outras fotos de escolas instaladas nesses moldes para que criássemos outras condições para a sua compreensão de escola, filiada à infraestrutura física. Segundo Orlandi (2012, p. 70), “é preciso, para ensinar leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele não sabe”. Então pudemos compreender, a partir de seu desenho da escola, que a aluna mobilizou sentidos a partir do arquivo construído, esboçando seus gestos de leitura e imprimindo a sua marca em seu desenho, efeito das condições que lhe foram propiciadas para criar seu texto e interpretá-lo. Ressaltamos que essa aluna foi considerada por muitos professores como aquela que não conseguia interpretar e, tampouco, produzir um texto.

Além disso, a aluna reorganizou a disposição das salas de aulas, bem como de todos os outros cômodos da escola, e inseriu nesse espaço as relações construídas com os funcionários, quando ela faz corações entre o desenho da criança e da merendeira que está no ambiente em que ela intitula a cozinha da escola, por exemplo.

Figura 30: Relação aluna / merendeira



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Assim, nota-se que Luciana buscou “velhos” elementos (já vistos e significados), produzindo sentidos outros, em diferentes condições de produção<sup>32</sup>, ou seja, ressignificados. Fernandes (2017, p. 49) afirma que “[a] opção por certos ícones e não por outros significa na constituição sintagmática da narrativa visual”, possibilitando, portanto, caminhos para interpretações. A nossa sala de recursos, por exemplo, localiza-se atrás do último pavilhão da escola, visível somente a quem nela chega. Mas, no texto de L., a sala foi deslocada para um espaço de prestígio, entre a sala da coordenação pedagógica e a secretaria da escola.

A questão do espaço - da cidade, da escola, do virtual, entre outros -, sob a perspectiva da Análise de Discurso, é compreendida como um espaço político-simbólico de produção de sentidos. Para Orlandi (2010, p. 13), “[...] o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar”. Dessa forma, compreendemos a sala onde funciona a coordenação pedagógica da escola como um espaço hierarquicamente ocupado por uma autoridade escolar, que, no desenho, é colocada ao lado da secretaria escolar. Segundo Luciana, se apropriando da fala de uma das funcionárias desse departamento, a secretaria “é o coração da escola”. A sala de recursos multifuncionais é disposta, assim, no entremeio desses espaços, igualando-a, em grau de importância, a esses dois espaços institucionais.

Figura 31: Deslocamento da sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

<sup>32</sup> Orlandi (2002, p. 30) afirma que, em sentido estrito, é o contexto imediato e, em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Durante a nossa visita à secretaria (na primeira etapa do projeto de intervenção), quando a funcionária fez essa analogia - a Secretaria é coração da escola -, notamos que a aluna percebeu a importância desse setor para o funcionamento da escola, quando disse que, sem matrícula, os alunos não poderiam nem entrar na sala de aula. Dessa forma, percebemos como a historicidade produz sentidos no discurso da aluna, nos levando a “conhecer essa exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade”. (ORLANDI, 2012, p. 32).

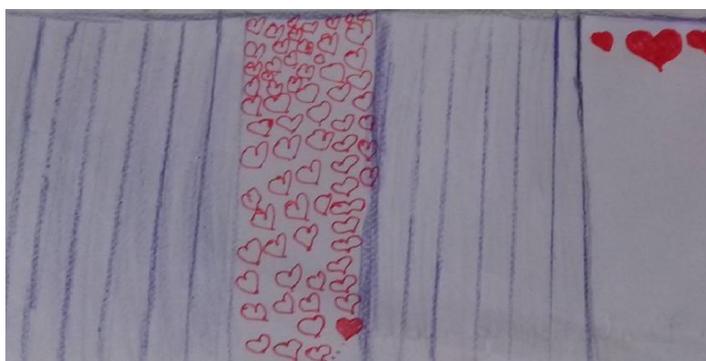
Também nos chamou a atenção a aluna ter pintado apenas alguns corações; em determinados espaços do texto, há mais corações que em outros.

Figura 32: Desenho do pátio



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Figura 33: Entrada da escola próxima ao portão



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

A inserção de corações no pátio interno pode significar os momentos de interação de L. com uma colega indígena; elas demonstram bastante afinidade. Também na parte externa, do lado direito, elas costumam aguardar o ônibus. Já na

entrada da escola, podemos dizer que a imagem dos corações materializa o bom relacionamento que todos os alunos com deficiência e/ou TGD têm com o profissional que controla a entrada e a saída de todos os estudantes. E, na sala de recursos, o uso dos corações produz o sentido de bem-estar, de alegria, tendo em vista que, na sala de aula regular, a estudante é bastante retraída. Em outras palavras, diríamos que esse é o espaço em que houve escuta dos dizeres da aluna - “[...] Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação” (PFEIFFER, 2002, p. 11).

Ao estabelecermos uma relação entre o texto não-verbal e o texto verbal, produzido oralmente por L. e registrado por P, lançamos nosso olhar ao recorte a seguir.

Eu acho que toda escola deveria ser como a minha porque as outra que eu estudei, ninguém dava moral pra mim. Nem os professor. Aqui, minhas professoras Betânia, Léia e Clodoelma me ajuda, me trata bem, fala baixo comigo e lá onde eu estudava era tudo diferente, não tinha nem sala de recursos pra ajudar a gente a melhorar nos estudos.

Ao enunciar “Esta é a nossa escola. Eu não quero sair daqui nunca porque esta é a melhor escola da minha vida!”, o significante “melhor”, quando colocado em relação à formulação “as outras que eu estudei, ninguém dava moral pra mim. Nem os professor”, dá visibilidade a um sentido não-dito - para dizer é preciso não dizer (ORLANDI, 2015) - mas que está significando: a aluna já estudou em escola pior. Ainda conforme Orlandi (1992, p. 12), “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”.

O pronome indefinido “ninguém” engendra um funcionamento que coloca em relação de oposição o modo pelo qual essa aluna significa diferentes escolas: se, por um lado, ninguém se refere a todos (que não lhe davam atenção), incluindo os professores, ao longo do seu processo de escolarização, em contrapartida, ela menciona as professoras da escola atual, dizendo “me ajuda, me trata bem, fala baixo comigo.

A aluna ainda fala que “lá onde eu estudava era tudo diferente”. Nota-se que, nas outras escolas, ela não tinha *nada igual*, que se contrapõem a *tudo* e *diferente* ao que ela tem na atual. Portanto, podemos compreender que não era trabalhado o

processo de *inclusão* nas escolas por onde ela passou e que a aluna se encontra já afetada pelo discurso da inclusão, que permeia o seu ambiente escolar atual.

Quando a aluna diz “não tinha nem Sala de Recursos para ajudar a gente melhorar nos estudos”, percebemos o quanto ela está afetada por esse discurso e o quanto os sujeitos pais reforçam a importância de ela frequentar a SRM, o quanto eles valorizam e confiam no nosso trabalho. Num movimento parafrástico - polissêmico (ORLANDI, 1998), entre o dito e o não dito, a escola atual é significada, na discursividade da aula, como um espaço da acolhida, do afeto, que encontra, no trabalho realizado na sala de recursos desta escola, o diferencial para a sua aprendizagem.

Segundo Orlandi (2012, p. 69), o sujeito ocupa a função-autor “toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e ‘fim’”. Nesse sentido, podemos afirmar que a autoria de L. resultou de um rompimento com os sentidos cristalizados de escola (sala de aula, professores e alunos) para a instauração de sentidos outros, para além dos aspectos infraestruturais, constituídos a partir das práticas outras de leitura, contemplando o verbal e o não-verbal, efeito da exposição dos alunos a materiais constituídos de diferentes materialidades significantes (LAGAZZI, 2015), além do trabalho com a oralidade e a escrita. Assim, a escola, para ela, abrange o espaço físico, as relações interpessoais e a aprendizagem em funcionamento nesse espaço institucional. A aluna não significou, em sua produção, o discurso das necessidades de reformas no prédio da escola, tão difundido no ambiente escolar, durante as aulas regulares, mas deu visibilidade a uma sua forma singular de compreender esse espaço, ancorada ao político e ao simbólico.

Por fim, ousamos dizer que há autoria no texto de M., que foi autorizada a *dizer* nessa sala de aula (PFEIFFER, 2002), teve seu dizer legitimado pela professora, que, em nossa sociedade, é a autoridade em sala de aula (ORLANDI, 2009), e se movimentou entre a filiação - os sentidos já sabidos - para o deslocamento, condição para a produção da autoria inscrita na história (ORLANDI, 1998), para produzir, na singularidade de sua subjetividade, outros sentidos possíveis, que não são qualquer um!

O segundo texto a ser analisado, trata-se de uma maquete feita pelo **aluno Ivan**. Na ocasião, pensávamos que ele produziria também um desenho. Entretanto, tínhamos na nossa SRM algumas maquetes dos alunos do ensino médio que

havam feito uma exposição no dia do evento realizado sobre os direitos das pessoas com deficiência e percebemos que o aluno estava muito envolvido com aquele material. Certa vez, ele até nos pediu para levar uma das maquetes para casa. Então, perguntamos se ele queria fazer a sua própria maquete e ele, empolgadíssimo, disse que sim. Então, propusemos que ele desenvolvesse a sua maquete na perspectiva de ilustrar como ele achava que deveria ser uma escola; o que deveria ter numa escola. No nosso pensamento, ele iria criar uma específica retratando a escola toda, entretanto, ele olhou para as maquetes que estavam sobre o carpete da sala e disse:

A – Não tem cozinha pra lanchar?

P – O que mais você acha que está faltando?

A – Piscina! Quadra!

Mais alguma coisa?

A – Não. Acho que não!

P – Estas coisas são importantes para a escola?

A – Sim! E a secretaria e direção também!

P – Você acha que precisa de mais alguma coisa?

A – Agora não.

A partir dessa conversa, preparamos o material necessário, junto com o aluno e ele iniciou a produção que durou três encontros de duas horas cada. Durante a etapa de produção, percebemos a sua empolgação por estar construindo “a escola”, inclusive, ele disse à mãe, num momento em que ela foi buscá-lo, que ele estava “fazendo” a Ana Tereza.

Cada detalhe foi escolhido por ele. Nós acompanhamos de perto o uso de todo o material, uma vez que o aluno teve de manusear certos objetos como tesoura, palitos, e até um estilete (embora tenha usado pouquíssimo).

Achamos interessante como ele foi disponibilizando os setores na prancha de isopor, pois, começou da piscina, depois quadra, secretaria/direção e refeitório. Durante a confecção, o aluno comentou conosco:

A – Eu vou fazer um “refetório” novo pra escola... Grande... Ele é muito pequeno. Molha tudo. E o frio molha... a gente fica doente...

Nota-se nesse discurso que o aluno percebe a necessidade de ampliação do refeitório da escola, tendo em vista que este é um discurso bastante recorrente na escola, produzido por alunos e demais profissionais da Educação. Observa-se

também que o aluno justifica a necessidade de se ter um refeitório maior apresentando um discurso alusivo a acontecimentos corriqueiros em dias de chuva e frio, tendo em vista que o frio em Chapada dos Guimarães, na maioria das vezes, vem acompanhado de muita neblina e vento e, em locais abertos, molha-se como chuva. Além disso, ele faz reverberar um possível discurso doméstico ou até mesmo dos professores que, se molhar nessa neblina fria, fica doente. Assim, num gesto de passagem natural, essa expressão “a gente fica doente” aparece como um já-lá, à espera de ser mobilizada, propiciando um direcionamento persuasivo do locutor ao interlocutor.

Figura 34 – Texto sobre o tema “Como deve ser uma escola” (aluno Ivan)



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Figura 35 – Maquete sobre o que falta na escola



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Figura 36- Visão frontal da Maquete “Como deve ser uma escola”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Figura 37- Visão lateral da Maquete



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Então iniciamos a leitura:

A – Aqui é o portão. Tem de ter portão na escola e o Melk cuida do portão. Ele não deixa entrar quem não estuda. Ele fecha o portão. Ele é legal. Ele também não deixa os guris brigar aqui fora. Nem dentro da escola. Aqui é a rua, tem a faixa de “predeste” pra gente passar. Os ônibus param aqui na porta, mas eu não venho de ônibus. Eu moro perto. Minha mãe me traz.

P – Muito bem! Pode continuar! Agora, vamos para “dentro” da escola. Fale por que você acha que precisa ter todas essas coisas aí.

Tivemos que apontar para a maquete da sala de aula para que ele desse sequência à leitura, pois não estava conseguindo reiniciar.

A – A sala de aula tem na escola. Toda escola precisa de ter sala de aula. E tem carteiras e mesa do professor e quadro.

P – Por que você acha que toda escola precisa ter sala de aula? Nós estudamos algumas vezes no pátio, você se lembra?

A – Quando “tá” chovendo tem de ir pra sala de aula. Não dá pra estudar fora.

Elogiamos a argumentação do aluno e demos sequência nas abordagens, apontando os sanitários.

A – A gente vem pra escola e toma água, daí a gente fica com vontade de ir no banheiro. Daí a gente vai porque senão a gente não aguenta.

Apontamos para o banheiro adaptado às pessoas com deficiência e ele então nos disse:

A – Na escola precisa ter esse banheiro. Lá na escola que eu estudava, tinha um menino... um menino andava na cadeira de rodas...

P – E o que tem o garoto usuário de cadeira de rodas com esse tipo de banheiro?

A – Ele usava ele.

P – Você sabe por que ele não usava esse outro tipo de banheiro?

A – É pequeno. Esse (apontando para o banheiro adaptado) é “mais grande”.

P – E este espaço pra que serve? (apontamos para o pátio)

A – Aqui a gente esquenta sol... a gente brinca... a gente faz apresentação...

P – Então é preciso ter pátio na escola?

A – É!

P – Agora vamos para a sua maquete. Vamos iniciar por aqui. (apontamos para a piscina). Por que você acha que na escola precisa ter piscina?

A – Eu acho que é bom ter piscina na escola... pra gente banhar no calor... brincar lá... é tão gostoso...

P – Você acha que dá pra fazer algum tipo de esporte na piscina?

A – Não sei... Jogar bola?

P – Jogar bola dentro da piscina?

A – É. Joga bola e nada.

P – O que é isto?

A – É um muro... Cerca...

P – Por que você acha que tem de ter cerca?

A – Pros guris não tomar banho na hora da aula...

P – Ah, então durante o horário de aula não poderia usar a piscina? Então, quando que poderia?

A – Só na aula de Educação Física... ou depois da aula...

P – E por que na aula de Educação Física poderia?

A – Porque o professor é legal. A gente vai pra quadra, pro pátio...

P – Os outros professores não saem da sala de aula com vocês?

A – Só pro “edetóro” (auditório)... alguma vez na biblioteca...

Em seguida, perguntamos ao aluno por que ele acha que ter uma quadra na escola é importante. Ele prosseguiu com as suas considerações:

A – Eu gosto de ter quadra na escola porque a gente brinca nela, joga bola. E também pra fazer Educação Física... É muito importante!

P – Por quê?

A – Se não tivesse quadra, a gente ia jogar na terra. Na lama...

P – Você se lembra como é a quadra que nós temos aqui na escola?

Ele confirmou com a cabeça, então pedimos que falasse um pouco sobre ela.

A – Ela é grande... Tem uns buracos no chão que a gente cai, machuca, algumas vezes... Tem gol e uns “buracão” em cima. Quando chove a gente fica com medo.

P – E a sua quadra?

A – Não fico com medo não. Ela é lisinha e não tem lata em cima.

P – E por que você cercou também a quadra?

A – A coordenadora não deixa ir pra lá na hora que a gente quer. Só pode ir com o professor.

P – E aqui de fora da cerca, que casinha é esta?

A – A secretaria e do outro lado é a sala da diretora.

P – E por que tem este coração?

A – Porque a secretaria é muito importante! A escola precisa ter ela. Minha mãe foi lá... por isso que eu estudo aqui...

P – O que a sua mãe foi fazer lá?

A – Esqueci... Mas tem documento...

P – Ela trouxe os seus documentos?

A – É!

P – Pra quê?

A – Pra “mim” estudar aqui...

P – Então ela foi à secretaria para fazer a sua matrícula?

A – É isto! disse sorrindo e quase gritando.

Passamos então, para as considerações sobre o refeitório.

A – Eu gosto muito desse aqui. “Refetório”. As tias “é” legal. Eu como um pouco lá. Minha mãe não deixa eu ficar gordo. Fica doente.

P – Sua mãe não deixa você comer muito pra não engordar e evitar que fique doente?

A – É!

P – Mas uma escola precisa ter refeitório e cozinha por quê?

A – Pra gente comer sentado.

P – E a cozinha?

A – Senão a gente fica com fome. Tem de fazer comida... na cozinha. Elas “faz” na cozinha.

P – Quem faz o que na cozinha?

A – As tias...

P – As tias fazem o que na cozinha?

A – Lanche.... gostoso... HUUUUUMMMM...

P – Então, tudo isso que você falou precisa ter em uma escola?

A – É!

P – Tem mais alguma coisa que não está aí e que precisa ter na escola?

A – Pessoa. Tem que ter pessoa.

P – Quais pessoas?

A – Aluno.

P – Só aluno?

A – Não. Professores... e gente que trabalha aqui!

P – Uma escola sem essas pessoas seria como?

A – Sem graça... ninguém ia estudar... ia ficar todo mundo “burro”... a gente tem que estudar...

P – Por que a gente tem de estudar?

A – Pra aprender... meu pai trabalha... ganha dinheiro...

P – Seu pai estudou?

A – Sim!

Nessa conversa com o aluno pudemos perceber como ele justifica a importância de cada coisa construída nas maquetes. Ele inicia pela entrada, falando do portão. Ele fala da relevância de ter o portão e o servidor de manutenção e infraestrutura (porteiro). Nota-se que o aluno construiu o seu arquivo de leitura e ele emerge já no início da sua argumentação, associando a importância do que há na escola com o trabalho do profissional, construído ao longo do projeto, pois, “o ato de dizer, escrever e ler sempre remete sentidos a um permanente diálogo, em que os fios discursivos de um dizer se cruzam com tantos outros fios já falados e tecidos”. Pacífico e Romão (2006, p.20). Isto se faz presente em todas as falas do aluno. Cada espaço ele sabe dizer por qual motivo se precisa dele na escola, assim como as “pessoas”. Observamos ainda que ele ressalta a importância do sanitário para a pessoa com deficiência e ele se remete a uma situação de um colega usuário de

cadeira de rodas (de outra escola), embora não houvesse nenhum na nossa escola no momento. Assim, ecoa o pensamento da formulação e da circulação do texto, uma vez que, de acordo com as condições de produção (pode-se precisar de um sanitário como este), conforme os sentidos construídos no intradiscurso e atualizados no interdiscurso.

Portanto, “(...) essa construção (...) acontece quando esse sujeito tem acesso ao arquivo, quando lê o intradiscurso, remetendo-o ao interdiscurso (já-lá)” (ibidem, p.21). Desta forma, a escola é muito mais do que uma simples palavra, mas um ambiente em que “explode” sentidos outros, seja na estrutura física quanto na organização pessoal do grupo que a compõe.

Em relação aos alunos Joan, Juliano e Alan, tentamos primeiro trabalhar com as maquetes de isopor, mas com Joan e Alan, não deu certo. Já com o Juliano, também tentamos, entretanto, o nosso tempo estava se esgotando e, pelas condições do aluno, precisaria de alguns dias para concluir.

Diante desses impasses, decidimos então, que desenvolveríamos a atividade por meio do digital. As produções foram elaboradas por meio de imagens pesquisadas no Google e, após selecionadas, foram coladas no word. Foi feita da seguinte maneira: primeiro explicamos para os alunos, individualmente, que mostraríamos fotos de ambientes de escolas e aqueles que eles achassem que deveria ter numa escola, que eles apontassem ou nos disse que aquela foto seria escolhida para montarmos a atividade de como deve ser uma escola. Essas instruções foram repassadas mais de uma vez para eles e, mesmo assim, no início, percebemos que eles não estavam entendendo muito bem, mas fomos orientando, perguntando “Isso deve ter na escola?” ou “Dessas fotos, tem alguma coisa que você acha que deveria ter numa escola?” e, aos poucos, eles foram assimilando.

Iniciamos com o **aluno Juliano** mostrando diversas salas de aula na pesquisa de imagens do Google. Ele ficou animado e logo disse que se tratava de “sala”. Perguntamos se em uma escola precisa ter sala de aula e ele respondeu afirmativamente com a cabeça. Então, sugerimos que ele escolhesse uma das imagens para compor o seu texto e ele assim o fez.

Em seguida, mostramos algumas imagens de pátios escolares, mas ele não demonstrou interesse. Perguntamos se ele achava que deveria ter algum daqueles ambientes na escola e ele nos respondeu que não. Então prosseguimos.

Mostramos imagens de algumas secretarias escolares e ele identificou, mostrando para o rumo da nossa secretaria.

P- Você acha que deve ter secretaria na escola?

Ele sacudiu a cabeça afirmando.

P – Por que você acha que deve ter secretaria na escola?

Ele não respondeu.

P – O que tem na secretaria?

A – Documento.

P – Por que tem documento na secretaria?

A – “tudá!

Continuamos disponibilizando as imagens agora de cozinhas. Ele apontou a qual ele gostaria de selecionar. Perguntamos:

P – O que é isto?

A – Lanche!

P – Onde?

A – Lá! apontando para o rumo da cozinha.

P – Como chama este lugar?

A – Cozinha - disse bem baixinho.

P – Quem trabalha nessa cozinha?

A – Tia - referindo-se às profissionais que fazem a merenda.

P – E se não tivesse as tias da cozinha pra fazer o lanche?

A – Ah! lanche gosta lá.

P – Se as tias não fizessem o lanche?

A – Ah! Tadinho eu gosta.

P - Mas as tias fazem, né?

A - Faz!

As imagens a serem apresentadas na sequência foram de refeitórios, mas não geraram manifestações. Pode ser pelo fato de ele ter associado cozinha com refeitório como se fizessem parte do mesmo ambiente, pois, geralmente, são geminados.

Em seguida, apresentamos algumas quadras poliesportivas. Ele ficou muito eufórico, ao ver as imagens e disse imediatamente do que se tratava: “quadra”.

P – No seu texto sobre a escola, você vai pôr quadra?

A – Vai.

P – Por que você vai pôr quadra no seu texto sobre a escola?

A – Eu “gosta”.

P – Eu também gosto.

Passamos para as imagens de auditórios escolares, entretanto, ele não demonstrou interesse em selecionar nenhuma imagem.

Fomos, então, para as imagens de bibliotecas. Ele adorou! Bateu palmas, até gritou. Apontou várias imagens e pedimos que ele escolhesse uma delas para colocarmos no seu texto sobre o que deve ter numa escola. Ele então, fez a sua escolha e dizia:

A – “Livo”!

P – Por que você acha que tem de ter biblioteca na sua escola?

A – Historinha! Eu “gosta”!

P – Por que você gosta de histórias?

A – É bonitinha. July!

Nesse momento, ele se remete à história da Mabel e de sua cadelinha. Uma das preferidas dele.

Demos continuidade, mostrando imagens de salas de recursos. Ele identificou como “sala Léia” e apontou a de sua preferência.

P – Então você acha que em uma escola tem de ter sala de recursos como a nossa?

A – Tem.

P – Por que na escola tem de ter sala de recursos?

A – “tudá” de novo!

P – Por que precisa estudar de novo?

A – “prendê”... mais...

Em seguida, apresentamos imagens de sanitários de escola. Dentre as diversas imagens apareceram apenas duas de banheiros para pessoas com deficiência e ele foi direto em um deles.

A – O meu!

P – Na escola precisa ter esse tipo de banheiro?

A – Precisa.

P – Por que numa escola precisa desse tipo de banheiro? Por quê?

A – O meu... “Biel”

Entendemos que o aluno lembrou-se de que esse tipo de banheiro era usado também pelo seu colega Gabriel que estudava na nossa escola nos anos anteriores.

P – E precisa dos outros tipos de banheiro numa escola?

A – Não.

P – Por que não precisa de outros banheiros numa escola?

Ele apenas sorriu, por mais que insistíssemos.

Mostramos outras imagens (de piscinas, salas de informática, interior de escolas em edifícios, horta e laboratório de Ciências) durante o desenvolvimento da atividade, mas elas não chamaram a atenção do aluno, mesmo porque na nossa escola não há nada disso, com exceção da sala de informática (que estava sendo pouco usada, devido à precariedade) e a horta (que estava quase desativada).

Finalizamos então, perguntando se numa escola precisaria de mais alguma coisa e o aluno respondeu que não. Então, disponibilizamos a seleção das imagens escolhidas por Juliano para compor o seu ideal de escola.

Figura 38 – Print 1 do texto sobre “Como deve ser uma escola” (do aluno Juliano)

Escola Estadual Professora Ana Tereza Albernaz  
ProF Jansiléia Nogueira  
Sala de Recursos Multifuncionais  
Chapada dos Guimarães-MT

Autor: Jhonatan

Elabore um texto apresentando como você acha que deve ser uma escola; o que deve ter numa escola.

A escola ideal, segundo o aluno Jhonatan

Sala de aula



Secretaria Escolar



Cozinha



Arquivos da Autora (2018).

Notamos no texto produzido por Juliano que aquilo que lhe é mais significativo foi selecionado para compor o seu ideal de escola. Os ambientes selecionados são poucos, porém, são ambientes muito frequentados por ele. Percebemos que os

ambientes muito diferentes dos da nossa escola, ele descartava, por exemplo o caso do auditório. O nosso é bem simples. Essas relações de sentidos da imagem, o ajudaram a construir o seu texto. Nessa perspectiva, Silva (2009, p.33) presume que

o texto é uma unidade significativa com base no qual se pode observar o modo de constituição dos seus sentidos na relação com as condições de produção da leitura. O processo de constituição de seus sentidos é histórico e se dá no espaço discursivo da relação entre memória e a atualidade.

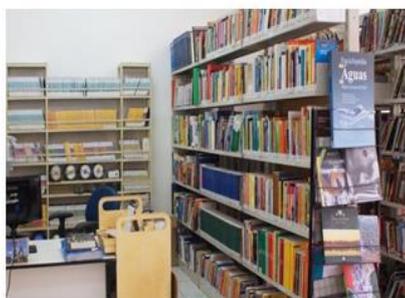
Achamos interessante ele se lembrar do colega Gabriel, usuário de cadeira de rodas, que usava o banheiro adaptado, assim como ele. Entendemos que essa lembrança pode ser porque alguém nas condições do colega, só poderia usar um banheiro como aquele. Juliano mesmo conhece os outros banheiros, mas não os usa. Tem preferência pelo adaptado, pois isso já está naturalizado que aquele é o seu banheiro. Inclusive, já relatamos em outro momento a resistência do aluno em utilizar o banheiro dos professores, por não ser o seu. Tanto a escolha como a recusa por usar o banheiro do professor pode ser fruto de uma condição doutrinada pelo discurso pedagógico ao longo dos anos, que institui a imagem de poder da posição professor em relação à do aluno. Quanto a isso, Furlan e Megid (2009, p. 14) asseveram que nas formações imaginárias, “o sujeito, em qualquer relação simbólica, formula imagens de si mesmo e do seu interlocutor e daquilo sobre o que fala.” Isso nos leva a acreditar que pode ser também um enfrentamento do sujeito, pois existe um posicionamento que é de resistir aos outros banheiros que não o seu. Nesse sentido, “o sujeito se inscreve em uma formação (e não outra) para que suas palavras tenham sentido e isto lhe parece como ‘natural’, como o sentido lá, transparente”. (ORLANDI, 2012, p.85).

Figura 39 - Print 2 do texto do aluno Juliano

Quadra Poliesportiva



Biblioteca



Sala de Recursos



Banheiro



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Quanto a euforia diante das imagens de bibliotecas, é devido a sua paixão por livros. Segundo a mãe, é o que ele mais tem em casa. Inclusive, ela nos disse que quando é presenteado por amigos da família, geralmente ele ganha livros. Pudemos observar durante a intervenção que este ambiente significa muito para o aluno. Os livros de imagens proporcionam a ele leituras que os verbais não possibilitam, portanto, nesse ambiente dotado de aparatos passíveis de leitura, este sujeito “não reconhece o movimento da interpretação, ao contrário, se reconhece nele”. (ORLANDI, 2012, p.85).

Em relação ao fato de termos perguntado sobre se não tivesse as “tias” da cozinha para fazer o lanche e ele ter respondido “tadinho, eu gosta”, entendemos que ele sabe que se não fossem elas, não teria lanche para ele comer. Outra ocorrência interessante foi quando ele relacionou a SRM com “estudar de novo” e “aprender mais”, pois trata-se de um atendimento no contraturno em que ele faz atividades alternativas, visando potencializar as suas habilidades e sua inclusão efetiva na escola. Além disso, quando diz “tadinho”, ele se posiciona em relação a si mesmo. Pereira (2013, p.44) entende que

A interdiscursividade relaciona-se diretamente com aquilo além do que é dito no discurso e que os sujeitos já compartilham através de um mecanismo conhecido como memória discursiva: é aquilo que já foi falado, em outro lugar, são filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em outras vozes.

Assim, entendemos que nessa atividade, o aluno formula o seu dizer com os sentidos inscritos historicamente na memória discursiva quanto à importância de se frequentar a SRM. Esse sujeito, no espaço da repetição dos já-ditos, tem a ilusão de ser origem do seu dizer. Ele “esquece de que a constituição dos sentidos está também atrelada a outros elementos exteriores à linguagem, às condições de produção do dizer”. (SILVA, 2009, p.35).

Devido à falta constitutiva do aluno, foi necessário mobilizarmos a atividade dessa forma que, a nosso ver, permite um novo lugar para o aluno com deficiência (se) significar. O aluno retoma os sentidos institucionalizados das imagens recortadas e produz o seu texto, com traços de uma significação inscrita na memória discursiva da tradição escolar, sem impedir que outros sentidos se constituíssem na sua interpretação. Isso se dá ao montar o seu texto com imagens selecionadas a seu gosto e conforme julga ser necessário, sem seguir precisamente uma disposição preestabelecida. Desta forma, o texto do ideal de escola produzido pelo aluno se “materializou a dispersão no processo de produção dos sentidos”. (Silva, 2009, p.33).

Já com o **aluno Joan**, como dissemos no início, tentamos desenvolver o trabalho das maquetes, porém, ele não estava em condições emocionais de manusear isopor que é um material frágil. Inclusive, tentamos mostrar as maquetes que já estavam prontas, mas ele arrancou e quebrou algumas partes. Então, optamos pelo digital que é algo que o aluno gosta muito.

Com ele trabalho foi bastante difícil de realizar, entretanto, fizemos conforme as circunstâncias em que encontravam a concentração do aluno. Ressaltamos que, desde o início desde o início da etapa anterior, o aluno estava se submetendo a um tratamento medicamentoso que propiciava alguns momentos de atenção, entretanto, passado o efeito, o aluno demonstrava muito nervosismo, crises de choro, de irritabilidade e de raiva. Nesse processo, saíamos com ele da sala para caminhar um pouco, correr e brincar na quadra (que sempre gostou muito), para contornarmos as situações.

Assim, iniciamos explicando a atividade que faríamos e como ele deveria proceder. Mostramos as primeiras imagens de pátio escolar. A princípio, ele não demonstrou muito interesse. Fomos passando as imagens e ele estava um pouco inquieto, até que chegamos em uma em que ele apontou para ela e depois apontou para o pátio da nossa escola.

P – Você acha que esta foto é da nossa escola?

Ele sorriu e sacudiu a cabeça fazendo sinal negativo. Apontou para o cercado de cimento construído em volta da árvore e apontou para o rumo do pátio.

P – No nosso pátio tem árvore com este tipo de cercado?

Ele parou, olhou para cima, levantou-se e nos puxou para fora da sala. Entendemos que ele queria nos levar lá no pátio. Fomos. Ele se distraiu no caminho e quis ir para a quadra. Explicamos que naquele momento não iríamos. Mostramos as árvores e os cercados. Ele mostrou que os nossos cercados eram de pneus. Depois, com um pouco de dificuldade, retornamos para a SRM.

Ao retomarmos, as imagens que lhes chamaram atenção foram as de salas de aula. Mostramos diversas e perguntamos se numa escola precisa ter sala de aula. Ele afirmou com a cabeça que sim e apontou para as carteiras e também para os alunos de uma delas.

P - Na escola precisa ter carteira?

Ele afirmou com a cabeça que sim.

P – E alunos?

Novamente afirmou que sim e mostrou para a nossa sala vizinha. Queria ir lá. Dissemos que naquele momento não podíamos ir, pois estava tendo aula. Novamente ele apontou para as carteiras, mas agora, para as da nossa sala. Eram azuis, da mesma cor das nossas.

P – O que tem as nossas carteiras?

Ele apontou para as nossas e apontou para as da imagem.

P- São iguais?

Ele afirmou com a cabeça que sim.

Demos continuidade mostrando outras imagens e ele ficou empolgadíssimo ao ver as imagens de quadras esportivas. Novamente quis nos levar para fora da sala, mas explicamos que depois iríamos à quadra, mas antes, precisávamos terminar a atividade. Perguntamos se numa escola precisa de quadra esportiva e ele confirmou com a cabeça.

P – Por que precisa ter quadra na escola?

Ele apontou para uma imagem na qual tinha crianças jogando futebol, algo que ele adora.

P – Na escola precisa ter quadra para os alunos jogarem futebol?

Ele sorriu e confirmou com a cabeça.

Apresentamos mais imagens e eis que ao ver as de piscina, ele ficou muito eufórico: prendia o nariz com os dedos polegar e indicador, simulava mergulho e abria os braços. Repetiu esses gestos algumas vezes. Apontava para a fazenda e mostrava a imagem.

P – Lá na fazenda tem piscina?

Ele fez sinal negativo com a cabeça.

P – Lá tem é rio, né?

Ele sorriu e afirmou com a cabeça.

P – E numa escola precisa ter piscina?

Ele confirmou com a cabeça e mostrou para as pessoas nadando. Simulou o nado também.

P – Precisa ter piscina na escola para os alunos nadarem?

Ele sorriu e mostrou para si mesmo.

P – Ummmmm.... Precisa ter para você nadar?

Ele deu gargalhadas e sacudiu a cabeça positivamente.

Por último, mostramos imagens de hortas escolares e ele logo caminhou para a nossa janela e mostrou a nossa horta que, embora estivesse bem escassa de plantações, ainda era uma horta.

P – Você acha que numa escola precisa ter horta?

Ele confirmou positivamente com a cabeça.

P – Por quê?

Ele apontou para a boca duas vezes e sorriu.

P – Para comermos o que plantamos nela?

Ele sorriu confirmando com a cabeça.

Dentre as imagens apresentadas, colocamos algumas que fogem ao contexto escolar como de lojas de roupas, quarto de bebê, sala de estar, farmácia, supermercado, açougue e, embora algumas até tenham chamado a atenção do aluno, mas na hora de selecionar como algo que ele acha ser necessário ter na

escola, ele recusava. Ressaltamos que ele demonstra entender tudo o que falamos com ele, entretanto, a linguagem oral é limitada.

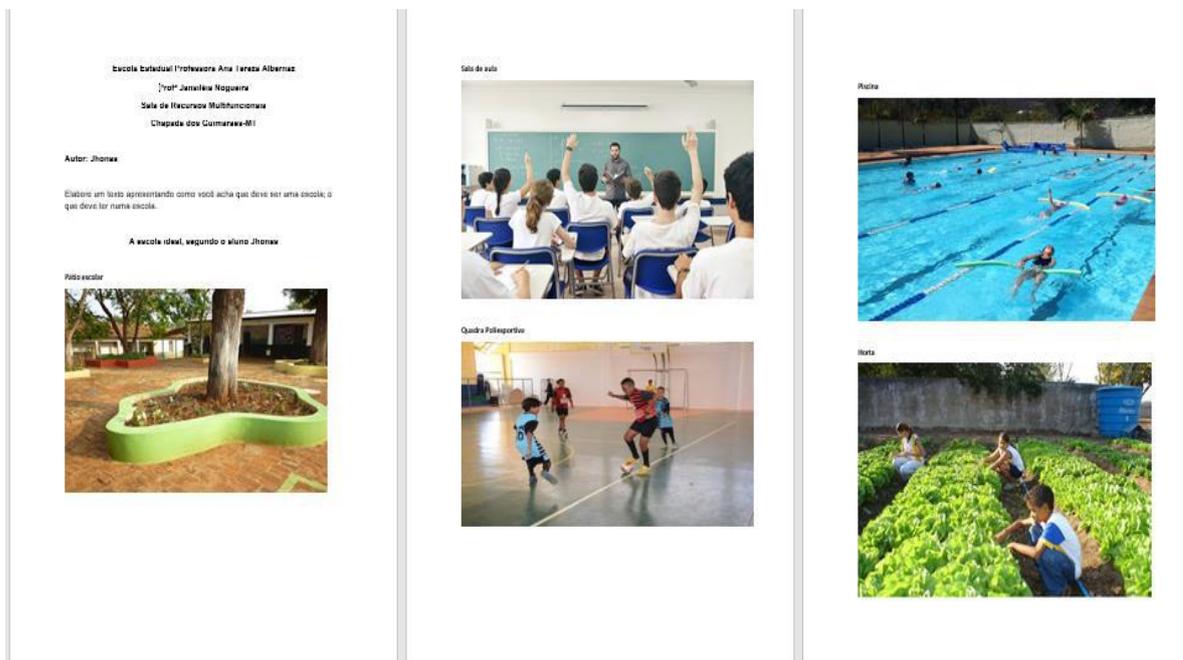
Após as imagens de horta, ainda mostramos outras imagens de outros possíveis ambientes numa escola, mas o aluno já estava disperso e ficando irritado. Consideramos um grande avanço ao conseguir realizar esta atividade com ele, pois estava passando por um período crítico de nervosismo e constantes choros associados à irritabilidade. Conseguimos montar rapidamente a seleção e mostrar para ele o texto produzido sobre o que achava que deveria ter na escola, e finalizamos.

Todo esse processo está relacionado com o dizer de Orlandi (2004, p.22 apud FERNANDES, 2017, p113):

Ao significar, o sujeito se significa e o gesto de interpretação é o que, perceptível, ou não, para o sujeito e seus interlocutores, decide a direção dos sentidos, decidindo assim sobre sua própria “direção” (identificação, posição-sujeito etc) [...] Porque o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito.

Assim, entendemos que o aluno manifesta na sua seleção como a escola significa para ele e como ele se significa nesse espaço passível de interpretação, no qual a materialidade da falta, que lhe é constitutiva, “ele desliza e vai significar em outro lugar, em outra materialidade simbólica”. (MARTINS e SILVA, 2005, p.6). O aluno, por meio do intradiscorso formula e alinha os sentidos (já-ditos/vistos), materializando o seu discurso por meio de gestos e as imagens, controlando a dispersão daquilo que “pode” ter numa escola. As escolhas são coerentes, não se manifestam de forma solta, embora pareçam satisfazer apenas as suas preferências, mas vêm carregadas de historicidade que sustentam a construção de sentidos no texto. Pacífico (2013, p. 224), nos diz que “Ao assumir a autoria, o sujeito tenta controlar a dispersão dos sentidos, uma vez que as partes do texto em que vigora a autoria são encadeadas de modo harmônico e coerente”.

Figura 40 – Print do texto sobre “Como deve ser uma escola” do aluno Joan



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

É importante ressaltar que o aluno Joan não selecionou como imagem importante (ou fundamental) nenhuma referente a sanitários. Durante as nossas práticas extraclasse, por diversas vezes, o aluno fez xixi, em locais improvisados por ele. Acreditamos ser uma prática comum, devido ao fato de morar numa fazenda onde tem poucas pessoas. Pode ser que, por viver livremente e poder agir dessa forma lá, ele não concebeu como necessário ter banheiros na escola.

O **aluno Alan**, como dissemos, aceitou a nossa sugestão, no início, de trabalharmos com as maquetes. Inclusive, perguntamos se ele sabia que espaço era aquele da maquete e ele apontou para a sala de aula, em frente à SRM. Perguntamos cadê os alunos então, como havia algumas letras de E.V.A. em cima da mesa, pegou e começou a distribuir nos lugares. Ele colocou a letra “A” no lugar que seria do professor, a letra S numa das carteiras da frente e o que mais nos chamou atenção é que o único pedaço de E.V.A. que não tinha formato de letra, ele colocou na carteira que foi feita maior, portanto, adaptada. Ao ser questionado por que não usou outras letras, ficou bravo, não quis mais fazer a atividade. Tentamos, mas ele apresentou bastante seletividade durante a intervenção.

Figura 41 – Maquete Sala de Aula



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Diante disso, pensamos em produzir o trabalho por meio de recorte de revistas, entretanto, corríamos o risco de não evoluir. Então, resolvemos fazer digital, pois o aluno sempre apresentou interesse pelas mídias. Como precisávamos trabalhar também os sinais em Libras, usamos o espelho (que será melhor detalhada na descrição da atividade) para avançarmos com o aluno. Ressaltamos que a mãe nos relatou sobre a sua veneração pela própria imagem, então esta foi uma estratégia mais promissora.

A princípio, tivemos muita dificuldade de iniciar os trabalhos com o aluno, pois ao pegarmos o notebook, o aluno pediu para assistir vídeo de cavalo. Dissemos que primeiro faríamos a atividade para depois assistir ao vídeo que ele queria. Ele ficou um pouco bravo, mas fomos contornando a situação aos poucos, dando carinho e limites, pedindo a ele calma e atenção na aula.

Colocamos duas carteiras em frente ao espelho grande da nossa sala, nos sentamos e iniciamos o nosso trabalho, chamando a atenção do aluno para o rol de imagens disponibilizadas no nosso notebook. A cada tipo de imagem apresentada, perguntávamos ao aluno se ele achava que “aquilo” deveria ter numa escola. Quando concordava, ele mostrava, fazia sinal positivo com a cabeça e quando não concordava, franzia a testa, fazia gesto para tirarmos as imagens da tela e já entendíamos que com aquelas ele não concordava.

Durante todo o nosso tempo com o aluno, percebemos que era importante diversificar as atividades, de alguma forma, para chamar a sua atenção, pois o que em um dia o agradava, no outro ele já não queria. Diante disso, a cada tipo de imagem mostrada, assim que ele se manifestava a favor ou contra, pedíamos para ele olhar para o espelho. Então, com a nossa imagem refletida, fazíamos os sinais e ele se manifestava. Não notamos muita distração da parte do aluno, ao construir esse tipo de atividade, uma vez que percebemos a sua satisfação por se ver no espelho ou em câmeras. Desta forma, “arrancávamos” alguns sinais e envolvimento do aluno com a atividade. Ressaltamos também que o aluno apresentou bastante facilidade em entender os procedimentos da atividade: logo, a cada vez que queria se manifestar, ao invés de se virar e nos olhar, já que estávamos lado a lado, olhava para o espelho e se comunicava.

Dentre as imagens mostradas, disponibilizamos algumas de sala de aula regular. Ele recusou. Pediu para trocarmos as imagens. Veio-nos à mente, naquele momento, a ideia de buscar imagens de sala de aula com intérprete que, talvez assim, ele se identificasse e pudesse achar interessante. E foi! Ele percebeu bem rápido a presença do intérprete e entendemos que ele tentava nos dizer que se tratava de alguém que fazia o mesmo trabalho que o José, seu intérprete (que nesse dia, não estava conosco). Ele mostrava para fora da sala, tentava nos dizer algo, balbuciava sons, então, pegamos o nosso celular e mostramos uma foto do intérprete. Ele ficou eufórico, fazia sinal brusco de afirmação com a cabeça e deu gargalhadas. Para o aluno surdo os gestos dão “voz” à sua língua. “Língua é corpo”. (JÚNIOR, 2010, p.112).

Depois disponibilizamos imagens de quadras esportivas e ele acenava para a nossa quadra, depois olhava para o espelho, simulava chutes e erguia os braços várias vezes em sinal de comemoração a um suposto gol. Perguntamos por que era preciso ter quadra numa escola e ele fez expressão de braveza e não quis responder ou talvez não tenha entendido o que perguntamos. Insistimos, mas ele nos ignorava. Mas diante de toda a sua manifestação positiva, ao ver as imagens e conhecermos bem o seu dia a dia na escola, entendemos ser algo que ele goste muito e que é algo muito significativo, pois nas aulas de Educação Física são os momentos de maior interação do aluno com a turma.

Outro tipo de imagem que ele demonstrou empatia foi em relação à cozinha/refeitório escolar. Acreditamos ser pelo fato de ele gostar muito de estar

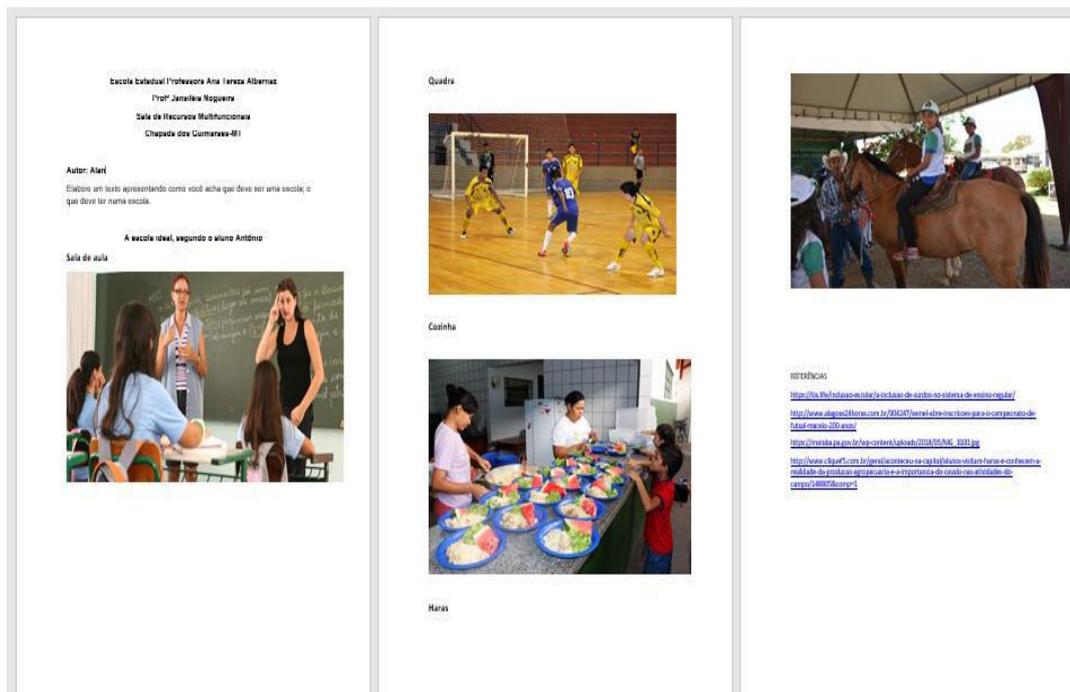
nesse ambiente, bem como das merendas oferecidas e também das servidoras. Indicou várias, mas pedimos que escolhesse uma, então fez a sua escolha. Mostrou numa melancia que era parte da merenda e fez o sinal. Pedimos para ele repetir, dizendo que queríamos aprender, como forma de incentivá-lo, e ele repetiu, olhando no espelho e fazendo caras e bocas. Depois, levantou-se e queria ir para o refeitório. Explicamos que ainda não era o momento, para ele esperar dar o horário, estudar primeiro e que depois iríamos. Ele ficou estressado, bateu o pé, cruzou os braços, esbravejou e fez “beicinho”. Esperamos ele se acalmar, pedimos que sentasse novamente e ele, muito devagar, o fez.

Por último, apresentamos imagem de haras, por sabermos que o aluno faz equoterapia e que adora. Ele demonstrou muita alegria: batia palmas, mostrava para fora, balbuciava tentando nos falar algo, fazia sinal em Libras de cavalo, simulava estar segurando nas rédeas e galopando e sorria muito. Perguntamos se ele achava que numa escola deveria ter cavalo e ele fez gesto de “querer” por duas vezes com muita força e veemência. Reforçamos a pergunta e ele novamente evidenciou o seu desejo de ter cavalo na escola, por meio do gesto, sinalizando o verbo querer, e fazendo expressão de seriedade e até braveza, olhando no espelho.

Achamos importante sair do roteiro e apresentar outras coisas além do que existe no ambiente escolar para estabelecermos maior interação com o aluno. Conhecemos um pouco da história e dos gostos dele, logo, permear as atividades com outros temas poderia nos proporcionar uma escuta mais intensa e estabelecer vínculos com o que estávamos estudando, como foi nesse caso. Além disso, essa atividade pareceu ser bastante significativa para o aluno e foi para nós também. Observamos que foi uma das atividades que ele mais participou, se posicionando e utilizando gestos que nos propiciaram interlocução com o aluno. Por não termos a presença do intérprete nesse dia e não sermos fluente em Libras, utilizamos o aplicativo “Hand Talk” no celular para revermos os sinais quando surgiam dúvidas.

Destacamos que dentre essas imagens disponibilizamos outras de praças, supermercado, sala de estar, quarto etc. e o ambientes típicos de uma escola, mas os ambientes selecionados pelo aluno foram esses descritos. No final, mostramos a seleção das imagens que fomos colando no word e ele demonstrou aprovação com sinal de positivo com a cabeça.

Figura 42 – Print do texto sobre “Como deve ser uma escola” do aluno Alan



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Mais uma vez, estamos diante de uma falta constitutiva. O aluno escapa às discursividades das pessoas sem deficiência (intelectual) que o significam e se movimenta “nos entremeios fluidificados pelo silêncio” para significar-se. (MARTINS e SILVA, 2005, p. 5). E enquanto professora incumbida da necessidade de entender o meu aluno para melhor desenvolvermos o nosso trabalho de aprendizagem mútua, promovemos a “escuta”, pois reconhecemos o seu lugar nas relações discursivas.

Desta forma, ao eleger as suas escolhas para constituir o seu ideal de escola, o aluno simboliza com/na falta, ou seja, diferente. Mas o que é “dito” é passível de compreensão, pois não há como se significar, mesmo no silêncio. Esse escape para significar-se, próprio da ordem do simbólico, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade.

O sujeito professor, precisa estar atento a esse deslizamento. É assim que podemos compreender a posição ocupada pelo nosso aluno nas relações discursivas. Embora exista a falta, ela não “cala” a pessoa com deficiência e/ou TGD. É necessário perceber isso no discurso dos nossos alunos.

### 3.6 Nos entremeios: um novo olhar a partir da Formação Continuada

Ao retornarmos das férias de julho, fomos informados pela coordenação que assumiríamos as discussões do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) da escola, já que a nossa participação estava prevista (e muito solicitada), desde o início do ano. Teríamos apenas alguns encontros, porém, almejávamos, de alguma forma, contribuir para produzir uma inquietação quanto à “neutralidade” em relação ao aluno com deficiência e/ou TGD na sala de aula.

Tendo em vista que nem todos os professores da nossa escola têm aluno com deficiência, mas que poderão vir a ter, o trabalho foi realizado com todos (ou pelo menos, com a maioria). Além disso, todos os professores dão aula *em língua portuguesa*, trabalham com a leitura e a escrita, com a produção de sentidos, independente da disciplina. Então, sair do senso comum de que “disciplinas como Ciências, Matemática, História e Geografia devem ocupar, fundamentalmente, da transmissão de conhecimento de natureza quase sempre complexa”, é necessário para a constituição do sujeito aluno enquanto leitor/autor. (SOUZA, 1999, p.153).

Os participantes se dividiram em dois grupos de estudos, um à tarde e um à noite, ambos nas quartas-feiras e cada encontro teve 3h de duração. Para o nosso primeiro encontro, preparamos um material com texto publicitário, a fim de realizarmos uma atividade de interpretação, para adentrarmos nas questões da leitura parafrástica e leitura polissêmica. Assim, escolhemos um texto publicitário, trabalhado na primeira disciplina do Profletras, pela Professora Dra. Maristela Sarian.

Figura 43 – Texto Publicitário



Fonte: Arquivo do Google<sup>33</sup> (2018).

Iniciamos explicando que iríamos discutir um texto e seus efeitos de sentidos. Propusemos, então, que os professores definissem o que é texto. Pedimos que os professores de Língua Portuguesa deixassem os outros colegas se manifestarem primeiro. A princípio, todos ficaram meio constrangidos, mas, aos poucos foram surgindo alguns exemplos: “texto é quando temos várias palavras escritas sobre algo”; “texto é um conjunto de palavras que constituem frases”; “é quando se escreve sobre um assunto”. Percebemos que as respostas ainda estavam voltadas para o âmbito da escrita, então, abrimos para os professores de Língua Portuguesa. Dentre as muitas colocações, tivemos “texto é o que pode ser lido”; “texto é uma pintura, uma escrita, um vídeo...”. A partir dessas contribuições, disponibilizamos uma definição de texto, segundo Orlandi (1998, p.11), “é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva”. Depois, perguntamos se

<sup>33</sup> <http://criticaqueugosto14.blogspot.com/2014/07/analise-da-publicidade-o-boticario.html>

alguém queria fazer algum comentário, mas ninguém se manifestou. Então, prosseguimos dizendo que retomariamos essa definição, assim que discutíssemos os textos a serem estudados.

Em ambos os encontros, pedimos que alguém fizesse a leitura da parte escrita da publicidade e assim foi feita. Em seguida, abrimos para as considerações, partindo da seguinte proposição: “Este texto te remete a algum outro texto ou situação?”. Então, os colegas foram dando suas contribuições: “me lembro da história da Branca de Neve e os sete anões”; “a história de Adão e Eva”; e “o texto é uma releitura da história bíblica com a Branca de Neve”. Enfim, as considerações foram feitas baseadas nessas duas histórias.

Diante disso, lançamos outro questionamento. Quais os elementos disponíveis nos textos que os levaram a tais conclusões?

Em relação à história da Branca de Neve, as respostas do Grupo 1 (da tarde) foram:

- Elementos visuais: maçã; mulher branca de cabelos escuros e olhos claros; e tiara vermelha no cabelo.
- Elementos verbais: “Era uma vez”; “branca como a neve”; e “sete anões”.

Grupo 2 (da noite):

- Elementos visuais: maçã; mulher branca de cabelos pretos e lisos e olhos azuis; roupa de princesa; e tiara vermelha no cabelo.
- Elementos verbais: “Era uma vez”; “branca como a neve”; inveja; “sete anões” e “moreno” (esta última, foi apresentada bem depois).

Em relação à história bíblica de Adão e Eva, surgiram os seguintes elementos:

Grupo 1

- Elementos visuais: maçã; olhar e boca sensuais; busto à mostra; unhas vermelhas da mão que oferece a maçã;
- Elementos verbais: “garota”; e “morenos”.

Grupo 2

- Elementos visuais: maçã; rosto com marcas sensuais (olhos, boca); fios de cabelo no rosto (antigo “pega rapaz”); roupa decotada com seios bem visíveis (expostos); esmalte vermelho nas unhas da mão que oferece a maçã; e céu ao fundo da imagem principal.
- Elementos verbais: “garota”; e “vários morenos”.

Lançamos mais um questionamento: Como esses elementos se relacionam com as histórias citadas? Surgiram, entre os grupos, as seguintes interpretações.

### **História da Branca de Neve**

**Grupo 1** - A expressão “era uma vez” já lembra os contos de fada. A maçã e a mão que a entrega para a jovem lembra o fruto entregue à Branca de Neve pela bruxa; a jovem é branca e de olhos claros tal qual a jovem dos contos de fada e a sua tiara vermelha lembra a que a princesa usava. Os sete anões fazem parte da história da Branca de Neve.

**Grupo 2** - A maçã foi oferecida à Branca de Neve pela bruxa que tinha inveja dela. Os traços da moça da publicidade lembram os padrões europeus de princesas dos contos de fadas (cabelos, cor da pele e dos olhos). A roupa lembra os decotes avantajados das princesas, com seios erguidos pelos espartilhos muito usados naquela época, além da tiara vermelha que lembra o laço do cabelo da Branca de Neve. É típico dos contos de fadas iniciar com a expressão “era uma vez” e a participação dos sete anões no conto é essencial, pois eles que salvam a princesa, junto com o príncipe que vem representado na publicidade pelo “moreno”. O moreno foi citado só no momento dessa reflexão sobre a relação dos elementos com as histórias, conforme indicação deles.

### **História bíblica**

**Grupo 1** - A Bíblia relata a história de Adão e Eva, na qual a mulher leva o homem a cometer o pecado, por meio de um fruto (maçã), oferecida a ela por uma cobra que a seduz (mão com unhas vermelhas, representando a sedução). A mulher com sua beleza, seduz o homem, após ser seduzida pela cobra. Na imagem isso é lembrado por meio do olhar e da boca sedutora, bem como o busto à mostra (coisa que os homens observam muito nas mulheres). Esse jogo homem (moreno) x mulher (garota) na história bíblica é representado por Adão e Eva.

**Grupo 2** - Segundo a Bíblia, Eva tentou Adão para que ele experimentasse a fruta proibida, representada na publicidade pela maçã. Para tanto, a imagem traz uma jovem bonita, com um rosto que carrega marcas sensuais, desde as sobrancelhas levantadas (expressando mistério e/ou desafio) olhos penetrantes (sedutores) e lábios entreabertos (e brilhosos, dando a impressão de estar meio molhados). Os fios do “franção” denotam um ar de sedução (tanto que antigamente esses fios

desprendidos nos penteados eram chamados de “pega rapaz”). A roupa é decotada e os seios são expostos dando um tom de provocação, sedução por ser fetiche da maioria dos homens. Já o vermelho das unhas da mão que oferece a maçã representa a cor da tentação/sedução, assim como o vermelho do batom e da própria fruta. E as palavras/expressões “garota”, e “vários morenos” lembram a mulher como símbolo de tentação/pecado, capaz de seduzir muitos homens e levá-los a pecar, conforme na história bíblica. Além disso, o plano de fundo é o céu azul, lindíssimo, representando o plano divino (paraíso) onde está Deus e as personagens e que, a partir do momento que o homem for seduzido, ele “cairá”.

Dentre os grupos, apenas no grupo 2 houve algumas discordâncias, que fomos acatando, listando tudo, apresentamos com a utilização de barras para mostrarmos mais de um posicionamento. Porém, ao ouvir tantas observações, uma professora disse:

P1- Gente, eu não estou vendo nada disso! Estou vendo apenas uma mão com uma maçã e uma mulher. Só isso!

Uma professora de Língua Portuguesa fez a seguinte observação:

P2 – Professora, a senhora está analisando a imagem, sem levar em conta o texto escrito.

Perguntamos se todos concordavam com essa fala da P2, entretanto, nem todos concordaram. Dentre os burburinhos, surgiu alguém dizendo que, mesmo sem o texto escrito, ele iria interpretar como uma imagem se referindo à história da Branca de Neve. Perguntamos por que e ele nos respondeu que era devido aos elementos visuais já discutidos. Um outro disse que o conjunto da imagem e o texto escrito possibilitava fazer outras leituras, além do que a imagem sozinha mostraria. Percebemos aqui, a ilusão da transparência, como se os textos tivessem um único sentido.

Explicamos resumidamente à P1 qual o trabalho que estávamos fazendo, a partir da leitura do texto publicitário e ela justificou que se atrasou um pouco por estar atendendo um casal de pais de aluno, por isso não havia acompanhado o início da proposta, então, achou estranhas todas aquelas observações.

Depois dessas discussões, partimos para mais um questionamento: Por se tratar de um texto publicitário, quais os efeitos de sentidos possíveis produzidos no consumidor(a)?

## **Grupo 1**

- Que a mulher precisa usar os produtos (de beleza) da marca “O Boticário” para conquistar os homens.
- Que a mulher vai estar à frente das concorrentes, usando os produtos de “O Boticário”.

### **Grupo 2**

- Usando os produtos de beleza (maquiagem) de “O Boticário”, a mulher terá uma pele perfeita (de uma princesa) e seduzirá todos os homens que quiser.
- A mulher que usar os produtos da empresa “O Boticário” será invejada pelas demais, pois ficará linda, perfeita como uma princesa e terá os homens aos seus pés.
- A empresa é a mão que oferece a maçã (produtos de beleza) às mulheres (princesas). Usando, elas terão quantos homens desejarem.

Por último, lançamos o seguinte questionamento: O que está silenciado (que não foi dito) no texto, mas que é reforçado por meio dos elementos visuais e verbais?

Em princípio, ambos os grupos ficaram arredios, uns até disseram não ter entendido direito e, então, como no primeiro grupo, nos pediram para dar um exemplo. Diante das dúvidas, fizemos o mesmo com o segundo grupo. Levantamos mais um questionamento para que pudéssemos chegar ao exemplo: a palavra inveja no texto, nos remete a quê? Quem teria inveja?

**Grupo 1** – Inveja entre as mulheres, seja no quesito de beleza (de se arrumar para ver quem fica mais bonita) quanto no fato de ser a escolhida, a mais desejada pelos homens.

**Grupo 2** – Inveja nos remete à competitividade existente entre as mulheres: uma tentando “roubar” o homem da outra, inclusive a maçã seria uma forma de “passar a outra para trás”, matando-a ou fingindo ser amiga e, por trás, fala mal, usa de falsidade.

Mais uma vez, instigamos os grupos: O que mais pode estar silenciado nesse texto?

**Grupo 1** - A mulher nesse texto não é mais a “santinha” dos contos de fada: ela é audaciosa, moderna, mas também pode ser interpretada até como uma prostituta,

garota de programa, mulher que se oferece para os homens, já que boa parte da sociedade é machista.

Uma das professoras disse ainda que a maçã poderia estar simbolizando uma cafetina abrindo as portas para mostrar o caminho da prostituição à uma garota, para que ela pudesse seduzir muitos homens com a sua beleza. Os demais não se manifestaram.

**Grupo 2** - O padrão de beleza masculina estabelecido na sociedade de moreno de 1,80, logo, os sete anões representariam os baixinhos, desprestigiados pela maioria das mulheres. Já a mulher apresentada na publicidade é alguém livre, pronta para causar, despudorada, mulher do século XXI que luta por igualdade e que pode ter quantos homens ela quiser. Além disso, os homens de hoje já não se interessam tanto pelas recatadas como nos tempos antigos.

Percebemos, no final do encontro, que a leitura proporcionou contentamento nos grupos. Então, os elogiamos pelas contribuições e combinamos que retomaríamos o assunto no próximo encontro.

Nas discussões desse primeiro encontro de Formação Continuada, percebemos, logo de início, que entre boa parte dos professores o sentido de texto estava restrito ao verbal, entretanto os professores de Língua Portuguesa conheciam sobre verbal e não-verbal. Por aí, começamos a imaginar como se davam “os processos de significação que constituem a relação do professor e do aluno com a leitura”. (SILVA, 2015, p. 16).

Em relação aos primeiros apontamentos sobre o texto, já esperávamos que os elementos da história de Branca de Neve fossem retomados, pois, além dos aspectos visuais que poderiam direcionar a essa leitura, havia também os verbais - o próprio nome, a expressão introdutória dos contos de fada e a menção aos sete anões. Entretanto, quando surgiu a relação com a história bíblica, fazendo referência à Eva, percebemos que, ali, brotava a história de leituras dos leitores professores. “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições de produção, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade”. (ORLANDI, 1999, p.9).

Assim, através da problematização da leitura, os professores foram observando o modo como as marcas linguísticas e as imagens icônicas aparecem no discurso, ou seja, foram estabelecendo o modo de existência delas em relação à propriedade do discurso, já que estávamos “caracterizando significativamente o

discurso, em relação às marcas linguísticas [e icônicas] que o constituem”. (ORLANDI, 1998, p.10. grifo nosso).

É importante destacar que nem tudo “foram flores”. Durante as discussões, houve quem fizesse a leitura em nível da decodificação de palavras e de imagens. Houve também, o que Orlandi (1999, p.12) denomina leitura parafrástica “que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)”. Porém, quando instigamos a perceberem o que estava silenciado no texto, os professores foram compreendendo a dinâmica do processo de leitura e atribuindo sentidos outros ao que estavam lendo. Conforme Orlandi, (1998, p. 10) “a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto”.

Nos encontros da semana seguinte, explicamos que retomariamos algumas questões relacionadas ao texto que interpretamos no primeiro encontro e que, por meio delas, discutiríamos alguns conceitos básicos da Análise de Discurso de linha francesa, que teve como precursor, na França, Michel Pechêux e, no Brasil, Eni Orlandi. Explicamos também que se tratava de uma teoria complexa e nova para nós, portanto, não ousaríamos nos aprofundar naquele momento.

Como base para a nossa discussão, trabalhamos com o texto “Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades”, (Leda Tfouni e Filomena Assolini), iniciando pela premissa de que a AD vai trabalhar com a língua em funcionamento e não como código. E na sequência vieram as noções de discurso, efeitos de sentido, condições de produção, formação discursiva, formação ideológica, sujeito, ideologia, gestos de interpretação,

Ao tratarmos desses conceitos, íamos relacionando-os com o que discutimos no texto no encontro anterior. Falamos do objeto simbólico (mulher) discutido no texto e que, se fôssemos pela decodificação, estaríamos discutindo apenas “Branca de Neve”, pois estaríamos “colando” os sentidos às palavras/imagens. Falamos ainda da ilusão de transparência, ao entrarmos nas questões, opacidade e do não-fechamento do texto, ao falar de incompletude. Citamos, inclusive, os efeitos produzidos no grupo 1 para o Grupo 2 e vice-versa. Continuamos discutindo a plasticidade da língua, dando o exemplo da maçã que produziu efeitos diversos nos sujeitos, bem como discurso, formação ideológica e formação discursiva, sujeito e ideologia, ao discutirmos as leituras/gestos de interpretação produzidos a partir do

texto em questão (inclusive citamos os sentidos de “prostituta”, “mulher oferecida”, bem como o de “mulher moderna”), destacando, também as marcas linguísticas e icônicas (“inveja”, “vários morenos”, além das marcas visuais “olhar”, “lábios” “seios” etc) como construções discursivas.

Por fim, retomamos o conceito de Orlandi sobre texto, estudado no encontro anterior. Falamos das relações significativas individualizadas produzidas em cada um nós, conforme nossa inscrição nas FDs, dentro daquela unidade discursiva. Assolini e Tfouni (2006, p. 2) citando Pêcheux (1990), afirmam que formação discursiva é “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado de luta das classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Destacamos que os sentidos no texto não estão no autor e nem no leitor, pois eles não são a origem dos sentidos. Segundo Pacífico (2006, p.19) “os sentidos têm relação com os lugares sociais por onde o autor e o leitor já passaram e trazem, no seu bojo, a inscrição da cadeia de efeitos já construídos pelo/no arquivo de ambos”.

Ao concluirmos essa parte, pedimos aos professores que nos dissessem como estudamos os textos na escola. As respostas foram “fazendo interpretação por meio das questões discursivas do livro didático” (inclusive teve quem defendesse determinados autores, dizendo que eles elaboram questões provocativas para o aluno pensar); “textos e questões do Enem”, até como forma de “treiná-los” para o exame; e “textos de sites educativos”.

Em seguida, perguntamos suas opiniões sobre a leitura que fizemos do texto publicitário. Todos os que responderam, disseram ter gostado ou que acharam interessante. Então, lançamos mais um questionamento. Perguntamos a opinião deles quanto à forma de trabalhar a leitura/interpretação, qual seria a(s) mais adequada(s) para que o aluno se constitua “sujeito crítico”, conforme pregam as normativas escolares. A maioria apontou a leitura pelo viés discursivo. Entretanto, no Grupo 2, alguns defenderam ainda as formas mais tradicionais e a discussão tornou-se um pouco calorosa. A defesa se deu, devido às formas com que se aplicam provas de concurso e de ingresso às universidades. Por fim, houve quem dissesse que as questões discursivas voltadas para a investigação de *como* o texto significa são interessantes, porque além de ajudar o aluno a pensar, ajuda na escrita, mas que as objetivas também são, pois treinam o aluno para os testes/exames que ainda são neste formato.

Novamente, retomamos a pergunta para os dois grupos: “Qual seria a maneira mais adequada para que o aluno se constitua “sujeito crítico”, conforme pregam as normativas escolares?” Em ambos os grupos, um silêncio pairou (imagina-se que nesse momento houve maior reflexão sobre a pergunta), então nos manifestamos enquanto professora de língua. Dissemos que, de acordo com o que estávamos estudando no mestrado, precisamos propiciar momentos de leitura que possibilite o aluno a sair da repetição, da ilusão de obviedade da língua para que ele possa produzir sentidos outros; que ele possa transcender a barreira do adestramento, inculcado ao longo dos anos, como forma de interpretação. Se queremos alunos críticos, precisaríamos trabalhar a construção de um arquivo significativo para que os sentidos possam emergir nas necessidades de posicionamento. Pacífico (2006, p.19) diz que

[...] regularidades, deslocamentos, diferenças e atualizações constroem sentidos e ganham relevo em novos gestos de análise. Melhor dizendo, só o acesso ao arquivo discursivo possibilita a leitura como um processo de construção que vai além dos sentidos literais.

Destacamos que os exames não são feitos apenas de questões objetivas e que o nosso papel não é apenas promover o aluno ao mercado de trabalho ou à universidade: nosso papel é promover o aluno para que ele se constitua sujeito social e não apenas um corpo material portador de um CPF e de uma carteira de trabalho. Precisamos também, promover leituras e discussões sobre a diversidade, as diferenças, para que possamos produzir uma sociedade mais tolerante e mais empática, mais justa.

Orlandi (2015), em seu trabalho intitulado “Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa”, ao interrogar o que pode ser considerado acessibilidade na sociedade em que vivemos, destaca a importância de se pensar a educação enquanto educação social. Para tanto, ela distingue *formação* de *capacitação* no processo de ensino, colocando esta na posição de pertença mercadológica de um Estado capitalista e aquela como “espaço politicamente significado da diversidade que se diz e do sujeito que se re-significa” pelo acesso a outros processos discursivos. (ORLANDI, 2015 Faz-se necessário ter objetivos bem definidos quando se propõe formação ou capacitação de professores, de alunos, de

funcionários. Enquanto a capacitação “aprimora” para o capital, a formação de pessoas vai constituir novos lugares na formação social, para que

os sujeitos, bem formados, sejam menos “alienados”, menos objetificados, desautorizando, assim, a imposição da capacitação que, na relação do ensino com a sociedade, curvada ao peso da informação, serve a produção de mercado, visando o trabalho no imediato, e não o conhecimento, podemos também fazer movimentar o que se significa por acessibilidade e, em consequência, a “pessoa com deficiência” não ficará submetida a sentidos que não transformam sua relação com o imaginário social e consigo mesma. (ORLANDI, 2015, p. 197).

Na semana seguinte, iniciamos trabalhando com o discurso midiático. Fizemos uma leitura de duas manchetes de jornal, seguida de ampla discussão e, em seguida, entramos nas questões da Educação Especial. Para Souza, (2012, p. 933),

[...] todo movimento feito pela mídia – o que é falado, exibido e fotografado – não é fruto do acaso, o que nos leva a afirmar que todas as formas de mídia estão interessadas na formação de opinião, auxiliando o ímpeto voraz de alguns desejosos para que seu discurso prevaleça, tomando-o como instrumento que viabiliza o “poder” e /ou sustenta as relações de poder na sociedade.

Assim, escrevemos no quadro as seguintes manchetes.

- “MST ocupa fazenda de Geddel no Sudoeste da Bahia”; e
- “Militantes sem-terra invadem a fazenda de Geddel na Bahia”.

Perguntamos em ambos os grupos se as duas manchetes “diziam” a mesma coisa.

Em princípio, no grupo 1, todos disseram que sim, mas parecia uma confirmação duvidosa, permeada de reticências. Permanecemos observando-os, e eles disseram ter palavras diferentes, mas que no fim, achavam que as duas estavam noticiando a entrada de pessoas sem-terra na fazenda do Geddel. Pedimos que apontassem as palavras que eles julgavam ser diferentes. Timidamente foram dizendo: “MST x militantes sem-terra”; “ocupa x invadem”; e citaram a supressão da palavra “sudoeste” na segunda manchete.

A partir desses apontamentos, pedimos que eles nos dissessem qual(is) o(s) efeito(s) de sentido(s) das palavras ou expressões “MST x militantes sem-terra”. Houve um silêncio, seguido de gargalhadas. Um dos professores disse que a

expressão “militantes” parece coisa de política e uma outra disse que “sem-terra” e “MST” também é ligado ao PT. Insistimos nos efeitos de sentido, mas agora entre as palavras “ocupa” e “invadem”. Houve outro momento de silêncio. Então perguntamos:

P – Quem invade?

E foram surgindo as respostas: “bandido”, “ladrão”, “vagabundo”, “arruaceiro”, “baderneiro”.

P – Quem ocupa?

Respostas - “ocupa o que está desocupado”; “preenche um espaço desocupado”; “entrar num lugar vazio” Exemplo: “Fulano ocupou o último lugar vazio”.

P – Quem é Geddel?

Respostas – “ladrão”; “corrupto”; “ex-ministro do Governo Temer”; “articulador de propinas no meio político”.

Depois dessas colocações, os convidamos a analisarmos as duas manchetes novamente e fizemos a seguinte pergunta:

P - As duas manchetes dizem a mesma coisa?

Todos concordaram que não. Um dos professores pediu a palavra e disse que Geddel tirou dinheiro dos cofres públicos (do povo) para adquirir bens, então, nesse caso, a fazenda não seria de Geddel, mas do povo representado pelos trabalhadores do movimento sem-terra.

É importante ressaltar que, antes da análise, em nenhum momento a expressão “trabalhador(es)” havia sido citada, logo, percebemos os efeitos de sentidos afetando o discurso do sujeito professor.

No grupo 2, ao ser questionado se as duas manchetes “diziam” a mesma coisa, a maioria disse que sim. Entretanto, uma professora de história disse que, embora as notícias tratem do mesmo assunto, não são iguais. Pedimos que ela falasse um pouco mais sobre isso e ela disse que não sabia explicar bem como era, mas que uma parecia notícia de esquerda e outra de direita. Elogiamos a leitura da professora.

Em seguida, pedimos que eles apontassem as marcas linguísticas que os levaram a interpretar desta ou daquela forma. Tivemos de refazer a pergunta, pedindo que eles indicassem as palavras no texto que poderiam ter produzido, levado a produzir esse efeito. Em resposta, tivemos a expressão “militantes sem-terra”. Pedimos que nos dissessem quais os efeitos de sentidos produzidos, a partir

da leitura da expressão “militantes”. Novamente, a professora de História se manifestou, dizendo ser ativista, uma pessoa de luta, guerreira. Pedimos que outras pessoas também falassem, que pudessem nos dizer como a mídia produz efeitos de sentido, através da palavra “militante”. As respostas apareceram. “gente que briga por política, especialmente pelo PT”; “gente que participa de manifestações”; “algo negativo relacionado a alguém que ‘luta’ por alguma coisa ou exige algo”.

Em seguida, perguntamos se eles notavam outras palavras ou expressões que pudessem reforçar essa negatividade e os envolvidos na discussão disseram não saber. Outros permaneceram calados. Então pedimos que encontrassem os verbos nas duas manchetes e eles assim o fizeram.

Depois disso, perguntamos quais efeitos de sentido do verbo ocupar. Eles ficaram calados. Então, invertemos: pedimos que nos dissessem os efeitos de sentidos que o verbo invadir produzia neles. As respostas surgiram imediatamente! “bandido”; “gente à toa”; “gente que não presta”; “ladrão”; “transgressor”; “baderneiro”.

Assim, retomamos a pergunta quanto aos efeitos de sentido do verbo ocupar. Eles pensaram um pouco e começaram a responder, apontado “tomar posse de algo”; “posseiro”; “tomar posse de alguma coisa desocupada, livre”.

Pedimos ainda, que nos dissessem quais os efeitos de sentido produzidos pelos últimos comportamentos de Geddel, noticiados na imprensa. As respostas foram “sanguessuga”, “corrupto”, “bandido”, “aliciador”.

Diante dessas contribuições, pedimos que relessem as manchetes e nos dissessem se ambas diziam a mesma coisa. E, seguramente, disseram que não. A professora de História, colocou que a segunda manchete “joga” a população contra os trabalhadores do MST, que reforça a ideologia de exclusão e de negatividade em relação a essas pessoas. Disse que estava emocionada com o nosso crescimento, a nossa mudança, após o ingresso na universidade. Ela afirmou também que a AD é libertadora e que acha extremamente importante nos posicionarmos diante dos nossos alunos, pois é nosso dever não formar cidadãos alienados.

Corroborando essa fala da professora, Furlan e Megid (2009, p.2) afirmam que “não podemos pensar o professor como uma posição neutra. Nos enunciados que circulam na escola, há sempre filiações histórico-ideológicas que são feitas para que os efeitos de sentido possam ser produzidos”. Assim, encerramos esse momento relacionado a essa discussão.

Iniciamos um debate sobre outra temática, no próximo encontro com os professores: Educação Especial/Inclusiva no Brasil. Fizemos uma breve introdução sobre o papel da escola na formação do sujeito com deficiência e/ou TGD. Defendemos a sua permanência na escola regular. Perguntamos se todos acreditavam ser possível ensinar uma pessoa cega, surda, com deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral ou qualquer outra deficiência. Em ambos os grupos, uns ficaram quietos e outros justificavam não se sentirem aptos, preparados para ensinar; e os que já estavam trabalhando com alunos nessas condições, diziam estar tentando. Isso nos remete ao que Cavallari e Silva (2016, p.167) dizem: “é necessário romper com esse ciclo, para que possamos vislumbrar mudanças e sentidos outros”, em relação à Educação Especial/Inclusiva nas escolas.

Na semana seguinte, retomamos o assunto. Perguntamos se os professores acreditavam que uma pessoa com deficiência intelectual, por exemplo, pudesse aprender. Tanto no Grupo 1 quanto no 2 surgiram respostas que davam como incerta essa possibilidade. Uns diziam que dependia do que estivesse sendo proposto para ela aprender; “outros que determinados conteúdos, quem tem esse tipo de deficiência não aprende”, enfim, os apontamentos eram dúbios.

P – A escola só ensina conteúdos?

No Grupo 1 houve “aquele” silêncio e depois foram surgindo as respostas: “na escola se ensina socializar com as pessoas”; “boas maneiras”; “respeito ao meio ambiente e ao próximo”; “lidar com as tecnologias”; “noções de higiene e saúde”; “muitas outras coisas”.

Já no Grupo 2, perguntamos o que a escola ensina. As respostas foram diversas: “conteúdos”; “regras de boa convivência”; “prepara para a vida”; “estimula práticas esportivas para manter boa saúde, além de promover a disciplina”; “a escola ensina de acordo com o público que tem”.

Demos sequência, em ambos os grupos, perguntando:

P – Uma pessoa com deficiência intelectual tem condições de aprender a ler e a escrever?

Mais uma vez, obtivemos respostas carregadas de incertezas: “pode ser que sim, mas a maioria não lê nem escreve ou é copista”; “alguns leem e escrevem, mas não entendem/sabem o que leram ou escreveram”; “tem, mas os profissionais têm de estar preparados para isso”. Nos dois grupos tivemos quem defendesse que sim, que um aluno com deficiência tem condições de aprender a ler. Surgiram, inclusive,

exemplos de pessoas da cidade que têm deficiência intelectual e/ou síndrome de down e que leem e escrevem bem.

P – A gente só lê texto verbal?

Rapidamente responderam que não, e, em geral, disseram que lemos textos não-verbais.

Continuamos instigando as discussões.

P - Então, nossos alunos que não conseguem ainda fazer a leitura da escrita não leem outros tipos de texto? Será que as atividades propostas para eles são significativas a ponto de levá-los a pensar, de acordo com as suas possibilidades?

No Grupo 1, uma professora nos disse que é por esse motivo que precisamos saber lidar com essas situações, pois muitas vezes, não é porque o profissional não quer ensinar, é porque não está preparado; outra disse que faz o possível, mas que se sente insegura.

Já no Grupo 2, um professor disse que ele tem dificuldade para preparar as atividades, mas que sempre troca ideia com a coordenação pedagógica e conosco (professoras da sala de recursos); uma outra professora disse que a pessoa precisa ter dom para trabalhar com pessoas com deficiência, senão as coisas não fluem; por último, uma terceira professora disse que as universidades deveriam capacitar os professores a trabalharem com a Educação Especial, pois ela percebe que isso ainda é muito precário, mesmo no trabalho dos professores mais jovens.

Diante disso, nos posicionamos de forma branda, porém, firme:

P – Todos nós (professores) fomos preparados para trabalhar com seres humanos. Cada ser humano é único: ninguém é igual a ninguém! Há tempos que discutimos no contexto escolar, as formas de avaliar um aluno. Isto nos leva a entender que precisamos diversificar a nossa forma de trabalhar. Uma vez que a escola ensina de acordo com o público que tem, então, precisamos nos adequar às necessidades do nosso público, seja aluno com deficiência ou não.

Expusemos também a necessidade de quebrar paradigmas, desestabilizar sentidos cristalizados sobre o ensino da pessoa com deficiência. Em seguida, perguntamos:

P – Quais os sentidos de deficiência ou sobre a pessoa com deficiência circulam ou já circularam na sociedade?

No Grupo 1 surgiram as seguintes respostas: “mongoloide” (para as pessoas com síndrome de down); “inválido”, “bobo” (para as com deficiência intelectual); “doidinho”; “aleijado”; “incapaz”.

Reformulamos a primeira pergunta:

P – Como a deficiência é ou era encarada na e pela sociedade?

As respostas foram: “algo ruim”; “algo difícil, complicado”; “castigo”; “cruz a ser carregada”; “missão”.

No Grupo 2, as respostas foram: “fardo”; “algo vergonhoso”; “incapacidade”; “punição divina/castigo”; “algo a ser superado/desafio” (hoje em dia a pessoa com deficiência precisa de um esforço quase sobrenatural para superar barreiras e ser reconhecida).

Orlandi (2015, p.189) assegura que “Sujeitos e sentidos, constituem-se, pois, em processos complexos em que entram a ideologia, o imaginário social, o político visto como divisão do sujeito, dos sujeitos entre si”. Por isso a importância de desestabilizar esses sentidos de deficiência que infelizmente ainda circulam na escola e na sociedade.

Diante dos posicionamentos, dissemos que esses sentidos reverberam nos discursos ainda hoje, até porque, isso foi naturalizado, mas precisa ser desestabilizado, por serem sentidos sustentados por ideologias preconceituosas. Além disso, precisamos romper com o imaginário de estranhamento em relação às pessoas com deficiência para as enxergarmos como seres humanos. Todos têm direito não só a frequentar a escola, mas à aprendizagem, à dignidade humana. Isso nos faz lembrar do que Cândido (1995, p. 239) afirma: “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós, é também indispensável para o próximo”.

Mostramos alguns vídeos e fotos de trabalhos que já havíamos realizado em anos anteriores com alunos com deficiência e/ou TGD e que obtivemos resultados positivos. Demos alguns exemplos de avanços quanto à aprendizagem de alunos que sequer ficavam dentro da sala de aula e que, depois de um trabalho de persistência, permeado de afetividade, conseguimos obter bons resultados.

A seguir, propusemos a leitura do texto “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”, de Romeu Sasaki<sup>34</sup>. As discussões foram bem positivas, pois, ao apresentar expressões que as pessoas usam no dia a dia para se referirem às pessoas com deficiência, ou à deficiência, e que são utilizadas de maneira equivocada ou preconceituosa, nossos colegas puderam se identificar com algumas delas. Os que se manifestaram, disseram nunca ter pensado que estariam usando uma expressão preconceituosa ao identificar os alunos sem deficiência como “normais” em relação aos outros. Eles chegaram à conclusão de que se um grupo é identificado como normal, o outro seria anormal. Logo, vimos funcionar o não-dito, conforme diz Orlandi, (2002, p. 82), “O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)”.

Ressaltamos durante as discussões a importância de cuidarmos para não reforçar sentidos discriminatórios. Usamos como exemplo o enunciado “apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno” para identificar o sentido de negatividade à deficiência (apesar de), ou seja, é como se dissesse que a pessoa com deficiência não seria bom aluno.

Também propusemos um trabalho de desestabilização do sentido de deficiência com todos os alunos da escola. Para tanto, cada professor regente de sala deveria trabalhar com seus alunos nessa perspectiva, de buscar os sentidos que circulam sobre esse assunto e promover discussões que pudessem levar à reflexão e, quiçá, à desconstrução da imagem negativa da pessoa com deficiência na escola e na sociedade.

Segundo Orlandi (2015, p.), os sentidos “embora pareçam, não são imóveis, nem fixos, a não ser pelo imaginário social que os estabiliza, e as instituições que os cristalizam”. Isso começa quando a escola padroniza as práticas de ensino de forma a atender apenas os que “aprendem”, portanto, é por meio dela que precisa iniciar a mudança para afetar os sujeitos alunos e estabelecer relações entre eles, propiciando à pessoa com deficiência (re) significar-se.

Acordamos, ainda, que cada professor desenvolveria com sua turma de regência uma atividade para ser apresentada no dia da nossa **III Conferência na Escola em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e/ou TGD**. Tais

---

<sup>34</sup> SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

propostas foram bem recebidas pelos colegas e logo já se ouvia discussões paralelas sobre o que gostariam de fazer para apresentar.

Na continuidade dos encontros, discutimos os tipos de deficiência e TGD. Percebemos extrema curiosidade tanto em relação a cada tipo como também em relação às comorbidades. Além disso, discutimos algumas possibilidades de adaptação de atividades, conforme as necessidades dos nossos alunos, sempre reforçando que o diagnóstico não deve servir para legitimar a exclusão; que dúvidas nós sempre teremos em relação a obter ou não um bom resultado para a aprendizagem do aluno, mas que é preciso ousar; que quando uma estratégia não funcionar, temos que buscar outras.

Durante os estudos, muitos exemplos foram dados pelos nossos colegas e nós, na medida do possível, íamos relacionando às deficiências, comorbidades ou aos transtornos de aprendizagem, dentro daquilo que nos compete.

Também tiramos algumas dúvidas quanto aos trabalhos a serem apresentados no evento de 21 de setembro, além de sugerirmos algumas atividades individualmente e procurar motivar os colegas, embora eles estivessem bem entusiasmados.

Mostramos algumas atividades que já havíamos desenvolvido com os nossos alunos na sala de recursos e analisamos algumas (de forma bem simples), para que os professores entendessem como estávamos trabalhando a leitura, os processos de significação e autoria.

Discutimos também como estava o desempenho dos nossos alunos nas salas regulares, principalmente, do aluno Alan. Os colegas elogiaram bastante tanto o comportamento quanto o interesse pelas atividades propostas, já que durante meses, o aluno relutou em ir para a sala de aula regular. Se ia, ficava nervoso, estragava o seu material escolar, empurrava carteiras e não obedecia nem ao intérprete e nem ao professor; entrava nas outras salas de aula em horários indevidos etc. Frisamos que esse comportamento que perdurou algum tempo foi em consequência da necessidade de comunicação que o aluno sentia, mas que não era compreendido, além de estar em fase de adaptação na escola. Era tudo novo para ele, por isso, tudo era motivo de estresse. Porém, as mudanças positivas se deram pela melhoria na interação com o aluno, atividades compatíveis com o seu interesse e suas necessidades, além do processo de adaptação estar acontecendo gradativamente. Sobre isso Cavallari e Silva (2016, p. 156) ressaltam que “Uma

educação com olhos na singularidade refuta discursos hegemônicos [...], que acaba por naturalizar e apagar as diferenças através de um movimento que camufla e silencia a singularidade”.

Outros alunos que não frequentam a sala de recursos também foram citados com o objetivo de potencializarmos as suas habilidades, para quem sugerimos alguns trabalhos artísticos, já que eram de interesse desses alunos, associando-os aos conteúdos a serem ensinados.

Nos dois grupos acertamos os últimos detalhes das apresentações, baseadas no que estávamos estudando, e discutimos também o que e como desenvolveríamos a I Gincana Inclusiva que ocorreria no dia 22 de setembro. As provas foram preparadas por nós, com a ajuda dos professores de Educação Física. Apresentado o objetivo da gincana, citamos algumas provas e falamos da importância da participação efetiva de todos no cumprimento das provas, inclusive dos Profissionais da Educação. É importante ressaltar que o grupo sempre demonstrou apoio, respeito e colaboração às nossas propostas, nos fortalecendo durante o desenvolvimento do projeto. Logo, nessa etapa, não foi diferente.

### **3.6.1 III Conferência na Escola em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência e/ou TGD**

Este evento acontece na Escola Ana Tereza Albernaz desde 2016, quando iniciamos os nossos trabalhos na SRM, nessa instituição. Tem como objetivo fortalecer o ambiente inclusivo no espaço escolar, bem como promover os direitos da pessoa com deficiência e/ou TGD na escola e na sociedade e dar visibilidade a esses sujeitos. É um evento aberto à comunidade em que todas as escolas são convidadas, bem como a equipe da Educação Especial da Secretaria Estadual de Mato Grosso e algumas autoridades locais.

Sobre essa necessidade urgente de promover discussões e ouvir a voz desses sujeitos, Souza (2014, apud RESENDE e BARBUS, 2018, p. 5) afirma que

Urge, então, proporcionar espaços para a quebra da invisibilidade das pessoas com deficiência. Numa luta que a elas pertence, elas devem ser protagonistas, autônomas; é preciso reconhecê-las como sujeitos idiossincráticos, cessando o processo de fusão entre as

pessoas com deficiência e aquelas que se colocam como suas representantes na sociedade.

Nessa edição, estiveram conosco o Coordenador da Educação Especial da Secretaria Estadual de Mato Grosso, o professor Marcino Benedito de Oliveira (que tem deficiência visual); o superintendente da Pessoa com Deficiência da Casa Civil, Luiz Carlos Grassi (que tem deficiência visual); o Presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Estado (Coned), Juarez Costa (que tem baixa visão); a Assessora Pedagógica do Município de Chapada dos Guimarães, a professora Edilene Belufi; professores das redes municipal e estadual; e comunidade escolar.

A diretora da escola, a profa. Diana Correia, deu as boas-vindas a todos convidados e as autoridades e falou da importância desse evento para a nossa escola durante esses três anos, em especial naquele ano, devido à participação maciça dos alunos e professores na confecção dos trabalhos e participação no evento.

Em seguida, demos início às apresentações com os alunos do Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola (Prinart) e, na sequência, tivemos apresentações coletivas de músicas autorais e não-autorais, danças, poesias e seminário sobre a inclusão da pessoa com deficiência e/ou TGD.

Dentre as apresentações, destacamos o seminário dos alunos do 8º ano “A”, coordenado pela professora Lúcia, que falaram sobre o Projeto Montanha para Todos. Eles narraram a história de uma mulher que desenvolveu uma rara síndrome neurológica e que adorava praticar montanhismo. Diante disso, para que ela não parasse de praticar o esporte, seu marido criou uma cadeira de rodas adaptada que possibilitava o acesso das pessoas com mobilidade reduzida a praticarem atividades como o montanhismo e outras. Assim, os alunos, para mostrar à comunidade que é possível levar uma pessoa com deficiência e/ou TGD para participar das atividades no Parque Nacional de Chapada dos Guimarães, pediram emprestado (ao diretor do parque) uma dessas cadeiras e levaram-na à escola. Eles carregaram um colega na **Julietti** (nome dado pelo idealizador da primeira cadeira adaptada para montanhismo), para que as pessoas vissem como funciona. A plateia e nós ficamos todos encantados, pois poucos dos presentes tinham conhecimento da existência dela no parque.

Outra apresentação que chamou bastante a atenção das pessoas foi uma dança coreografada que os alunos do 6º ano “B” apresentaram, dentre eles, o aluno Ivan, que tem síndrome de down. Ele estava no centro do grupo de dança e realizou a coreografia com muita simpatia e precisão. Ao concluir, fizemos questão de elogiá-los, em especial, a ele. As pessoas o aplaudiram com muita emoção e ele pediu o microfone, mandou um beijo para sua mãe e disse: “Mãe, você é linda!”. Nesse momento, todos se emocionaram!

Tivemos também a apresentação de um vídeo em Libras, produzido pelos alunos do 6º ano A”, dentre eles, o aluno Alan, que é surdo e tem síndrome de down. Esse vídeo foi produzido pela professora Carla, de Língua Portuguesa, com a colaboração do intérprete José Antônio. Ressaltamos que os alunos não apresentaram ao vivo, pois a maioria mora na zona rural e o evento aconteceu após às 18h. Assim, muitos não participaram, inclusive o aluno Alan não estava também no evento, pois estava viajando.

Os professores Benedito Arlindo e Elizane trabalharam a acessibilidade no ambiente escolar por meio de maquetes com os alunos do 9º ano e do 2º ano do ensino médio. Eles confeccionaram maquetes de diversos setores da escola e adjacências, adaptando os pontos necessários, conforme a Cartilha de Acessibilidade para Escolas. Durante a visitação, os convidados cegos puderam tocar nos trabalhos e perceberem como foram projetados. Eles, inclusive, deram algumas sugestões e elogiaram bastante os trabalhos dos alunos.

As professoras Clodoelma e Tamires trabalharam a confecção de jogos educativos adaptados para trabalhar quantidade, números, alfabetização, raciocínio, concentração, dentre outros. Além disso, durante o evento, desenvolveram atividades com o público presente, fizeram demonstrações e intitularam o espaço utilizado de **Oficina de Educação Inclusiva**.

Foram realizadas exposições de cartazes com textos verbais e não-verbais (pinturas com tintas naturais e artificiais, desenhos, recortes e telas), painéis de fotos dos alunos com deficiência, realizando atividades em sala de aula regular e atividades expostas realizadas por eles, painel de pintura na parede e dobraduras, tudo voltado para a promoção da pessoa com deficiência na escola e na sociedade.

Por último, tivemos o depoimento do aluno João, de 17 anos, responsável por cuidar da mãe e do tio, ambos com deficiência. Ele relatou o seu dia a dia e a importância deles em sua vida.

Em seguida, os nossos convidados que compunham a mesa discursaram emocionados, teceram diversos elogios aos trabalhos desenvolvidos na nossa escola durante esses anos, colocaram-se a nossa disposição para nos ajudar, sempre que fosse preciso e pediram que continuassem sendo convidados para os nossos eventos, já que são nossos parceiros há algum tempo.

### **3.6.2 | Gincana Inclusiva: simulação da falta e seus efeitos de sentidos**

No dia 22 de setembro, realizamos a I Gincana Inclusiva, na qual participaram todos os Profissionais da Educação e alunos. Acreditamos que, devido ao evento do dia anterior ter terminado próximo às 22h, muitos alunos faltaram. Entretanto, os que estiveram presentes, participaram com muita animação das provas.

Iniciamos dizendo que o objetivo da gincana era promover a empatia. Para tanto, realizaríamos atividades que iriam colocar as pessoas sem deficiência em situação de mobilidade reduzida, sem enxergar e/ou sem falar e que essas deveriam ser superadas. Eles iriam criar mecanismos para transpor as dificuldades. Por outro lado, os alunos com deficiência, ao participarem das provas, teriam concorrentes nas mesmas condições que eles, para que pudessem competir de igual para igual.

Sobre isso, Resende e Barbos (2018, p. 7) afirmam que “A inclusão se dá quando membros de diferentes grupos realizam atividades semelhantes de maneira parecida (com as mesmas oportunidades e desafios)”. Assim as nossas atividades buscavam desconstruir as barreiras sociais e atitudinais que impedem ou dificultam a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Percebemos que todos estavam ansiosos, inclusive, os alunos estavam apreensivos, porém, animados.

Iniciamos nos dividindo em duas equipes: equipe Amarela e equipe Azul.

Foram organizadas cinco provas:

Primeira prova: corrida do ovo na colher

Segunda prova: futebol sentado

Terceira prova: comprometimento nas mãos

Quarta prova: realização de mímicas

Quinta Prova: olhos tapados

A primeira prova foi a corrida do ovo na colher, realizada por participantes com os olhos vendados: eram alunos, professores e profissionais da educação em geral. Os alunos adoravam ver o corre-corre e as gafes dos adultos. Gritavam, torciam, esbravejaram, enfim, fizeram tudo o que se faz numa competição.

Percebemos que, durante essa prova, alguns usaram técnicas para facilitar o transporte do ovo na colher, segurando mais próximo da côncava. Os que seguravam mais na pega, tinham mais dificuldade. Assim, chamamos atenção do público presente para essa situação que se faz importante, caso aconteça algo semelhante em sala de aula. Dissemos que uns podem observar as atitudes dos outros e dar sugestões para ajudar no desenvolvimento de uma tarefa.

Para o aluno Juliano, essa atividade foi adaptada com uma corda, em que ele deveria segui-la até o final e voltar. Achamos interessante mexer com as equipes, então, ao invés de colocar um outro competidor para disputar com ele, determinamos que cada grupo deveria criar estratégias para ele fazer o percurso estipulado, em menos tempo possível. Ele faria o percurso uma vez pela Equipe Amarela e uma vez pela Equipe Azul. Assim foi feito.

Figura 44 – Prova da Corda



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Primeiramente, o professor de Educação Física o ajudou a fazer o percurso para que o aluno pudesse entender o que era para ser feito. Depois, o aluno foi sozinho, representando a Equipe Amarela e todos gritavam para ele ir. Ele fez o trajeto olhando para as pessoas da equipe, sorrindo, andando devagar, e, às vezes batia palmas. Já pela Equipe Azul, o grupo se posicionou no final da corda e todos o chamavam. Ele foi rapidamente. Quando concluiu essa primeira parte, todos correram para a outra ponta da corda e continuaram chamando. Assim, essa foi a equipe vencedora da prova.

Ao concluir essa prova, chamamos a atenção de todos para o que aconteceu. Evidenciamos a estratégia utilizada pela equipe para ajudá-lo a fazer o percurso em menos tempo. Frisamos que é dessa forma, buscando estratégias, que chegaremos aos resultados esperados com os nossos alunos, com deficiência ou não.

A segunda prova, intitulada Futebol Sentado, os competidores só poderiam passar a bola um para o outro sentados, bem como fazer gol. Essa atividade foi pensada para contemplar as necessidades das pessoas que tem dificuldade de se locomover, mas tem habilidade com as mãos. Tudo transcorreu muito bem e a Equipe Amarela foi vencedora.

A terceira prova, denominada Comprometimento nas Mãos, procurava simular a dificuldade de quem tem tivera as mãos acometidas por alguma ocorrência. Os competidores calçaram meias nas mãos, tiveram que vestir e abotoar uma camisa. Quem fizesse em menos tempo, ganharia. Participaram professores e alunos. Durante o desenvolvimento dessa prova, pressionávamos os competidores para que terminassem logo. Eles ficavam nervosos, tremiam, erravam e até se desesperavam. Ao concluir, salientamos que, muitas vezes, é daquela maneira que um aluno com dificuldade motora nas mãos se sente, ao ser pressionado para concluir logo uma atividade. Perguntamos se era fácil realizar tal prova e todos responderam que não. Um participante até justificou que quanto mais as pessoas falavam para ele terminar logo, mais ele ficava angustiado, inclusive, nesse momento, ele chorou. Explicamos que era apenas uma brincadeira e que ele podia ficar tranquilo.

A quarta prova – Realização de Mímicas – foi organizada para as equipes adivinharem nomes de filmes ou programas de televisão, para exemplificar parte das dificuldades de uma pessoa surda se comunicar.

A quinta prova – Olhos Tapados – tinha como objetivo tapar os olhos dos competidores para eles adivinharem quais objetos eles estavam cheirando,

comendo e, por último, tocando com os pés, para simular as dificuldades de uma pessoa cega.

No final, a Equipe Amarela foi a grande vencedora, entretanto, todos nós ganhamos muito, pois construímos juntos, nesse dia, conhecimento, empatia e respeito às dificuldades das pessoas com deficiência e/ou TGD. A cada prova concluída, perguntávamos aos alunos qual era a sensação de realizá-la naquelas condições. Então, problematizávamos as condições de realização das provas para obter os efeitos produzidos nos alunos e professores. As respostas eram sempre relatando as dificuldades de ter que realizar coisas corriqueiras em condições adversas. Entendemos que nossa prática ajudou “produzir saberes e desestabilizar sentidos já legitimados e tidos como verdadeiros, a partir de falhas, do equívoco e da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos”. (CAVALLARI; SILVA, 2016, p. 149).

### **3.6.3 Avaliação dos eventos e dos momentos de formação**

Após a realização dos eventos, no fim de setembro de 2018, retomamos os trabalhos na Formação Continuada e dedicamos esses momentos para avaliação dos eventos, falamos das nossas experiências durante esse percurso, os efeitos de sentidos nos alunos e professores e o que poderíamos melhorar para o ano seguinte. Nesse dia, juntamos os dois grupos num só.

Entendemos que o evento colocou em evidência a pessoa com deficiência e TGD e a exposição de trabalhos, desenvolvidos pelos nossos alunos e professores nessas condições, promoveram o reconhecimento e a afirmação de que “existência e identidade não são de ordem da estética do corpo, da situação corporal [ou mental], e sim da expressão da subjetividade”. (BARBAI, 2016, p. 49).

Dentre as discussões, chegamos à conclusão que um evento como a Conferência, devido ao espaço interno da escola ser grande, deve ser realizado em local limitado, como a quadra poliesportiva, por exemplo, para evitar que os alunos se dispersem. Outro ponto importante a ser observado é o horário de início do evento: às 16horas para não terminar muito tarde.

Em relação à gincana, foi sugerido que não seja realizada em dia subsequente ao evento de 21 de setembro, pois os alunos ficam cansados e

acabam faltando. Já no que concerne às apresentações, foi recomendado que sejam limitadas em uma quantidade X para que as pessoas possam aproveitar melhor os demais trabalhos expostos.

Por fim, os testemunhos dos professores em relação aos trabalhos que eles desenvolveram e seus efeitos foram muito positivos: os alunos demonstraram interesse em realizar as atividades, fizeram descobertas ao pesquisarem determinadas questões e todos (alunos e professores) pareciam bastante comovidos em relação às dificuldades que muitas pessoas com deficiência encontram no ambiente escolar e no dia a dia.

Notamos que as falas de diversos professores estavam carregadas de emoção e que a nossa expectativa fora superada. Percebemos, por meio das sugestões, que eles já estavam vislumbrando outros momentos como aquele. Estavam sensibilizados, comentando as atividades dos alunos, a participação do aluno Juliano na gincana e o notável desempenho do aluno Ivan na coreografia. Nesse momento, vimos diversos professores afetados pelo discurso da inclusão, diante de comentário como “O Ivan estava comandando a dança!”; “Ele aprendeu os passos da dança direitinho!”; “Que lindo o Juliano participando das provas!”; “A sua equipe conseguiu fazer o Juliano fazer o percurso em menos tempo!”; “Vou fazer algumas atividades parecidas com as da gincana com os meus alunos!”; “As dinâmicas são ótimas para incluir os alunos com deficiência”; e “Vamos conversar com a prof do Prinart para colocar o Ivan no grupo de dança!”. Assim, “as posições discursivas dos sujeitos que enunciam, são determinadas ideologicamente, de acordo com as condições de produção em que se dão. (FURLAN; MEGID, 2009, p.11).

Trocamos ainda algumas experiências positivas de atividades realizadas com os alunos na sala regular, sempre buscando a legitimação das atividades e avaliações adaptadas para os alunos com deficiência, quando necessárias.

Por fim, falamos do encerramento de nossa participação como professora formadora nos grupos e vários colegas pediram para continuarmos as nossas discussões nos próximos anos. Nós concordamos, pois sabemos que inclusão é um processo que precisa ser discutido continuamente e o que discutimos sobre leitura é pouco, se comparado ao que desejamos realizar com todos os nossos alunos.

### **3.6.4 Ensino colaborativo entre professor da Sala de Recursos Multifuncionais e professores das Salas Regulares: uma parceria possível**

Desde o início do ano letivo, estivemos conversando com os professores: orientávamos e ajudávamos na elaboração de atividades; tirávamos dúvidas; trocávamos experiências; fazíamos feedback dos nossos planejamentos (o que estavam dando certo ou não); discutimos estratégias; e, na medida do possível, motivávamos os nossos colegas durante nossas horas atividades.

Sobre essa interação e colaboração entre os professores da SRM com os professores das salas regulares, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009, apud VILARONGA e MENDES, 2014, p.141) afirmam que

é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Ressaltamos que desde o início, a nossa proposta era trabalhar em conjunto com os professores das salas regulares para que houvesse desenvolvimento mútuo nas participações dos alunos com deficiência e TGD tanto na SRM quanto nas Salas Regulares, conforme a proposta da Educação Especial.

Assim, muitas foram as atividades desenvolvidas, mas podemos destacar algumas que foram desenvolvidas com bastante êxito. Ressaltamos ainda que os professores buscaram diversificar suas aulas e a forma de desenvolver as atividades com os alunos, de forma a garantir aprendizagem de todos. Alguns professores reelaboraram questões do livro didático, outros promoveram atividades coletivas de exposição e leitura de imagens, vídeos sobre os conteúdos, dentre outros, tudo sob a nossa orientação.

A atividade que vamos apresentar foi desenvolvida com o aluno Alan, na aula de Ciências, da Professora Mestra Elizane. Como já sabemos, o aluno tem surdez e síndrome de down e, durante um bom tempo, teve dificuldades de adaptação e de

interação. Entretanto, com as atividades adaptadas as suas necessidades e ao seu gosto, fomos estabelecendo vínculos com o aluno e ele, aos poucos, foi participando mais ativamente das atividades.

Nessa atividade, a professora estava trabalhando “a vida nos ambientes aquáticos: ambiente de água doce e de água salgada”. Ela discutiu o assunto com todos os alunos, utilizou as imagens do livro didático e outras para melhor elucidar o conteúdo. Depois passou para a turma algumas questões relacionadas ao tema trabalhado. Em seguida, propôs ao aluno que montasse um ambiente de água doce e outro de água salgada em duas vasilhas distintas. Para isso, disponibilizamos todo o material necessário e a professora, junto com o intérprete, conseguiram mais alguns.

O aluno foi montando os ambientes com a professora e o intérprete, mas os demais alunos também queriam realizar a atividade que ele estava fazendo. Aproximaram, queriam ajudar, mas eram repelidos por ele. Aliás, qualquer pessoa que fizesse menção de tocar nos objetos, ele ficava bravo.

A professora nos disse ter proposto que ele experimentasse o sal grosso que foi disponibilizado para ele utilizar na confecção do ambiente de água salgada, mas ele rejeitou, demonstrando saber o que era, indicando com sinais que na casa dele tinha. Ele perguntava se era em um ou outro que deveria colocar os objetos e a professora e o intérprete os instigava a tomar a decisão de onde colocar. Quando não estava certo, explicavam porque não estava certo e quando estava correto, incentivavam-no com sinais de elogios e aplausos.

Durante a montagem do ambiente de água salgada, o aluno percebeu que a vasilha estava furada, pois acabou molhando a sua bermuda. Ele fez a maior “folia”: sorria, mostrava a água vasando, queria continuar colocando água, enfim, virou diversão. A professora e o intérprete tiveram de intervir, explicando que não poderia desperdiçar água e que ele poderia ficar doente, se continuasse se molhando.

A professora e o intérprete tiraram fotos no decorrer do desdobramento da atividade e nos enviou. Quando recebemos, encaminhamos para a mãe. Nesse dia, o aluno teria sessão de fonoaudiologia e a mãe iria buscá-lo mais cedo, como de costume. Entretanto, ela preferiu não tirá-lo da aula, devido à exitosa participação.

Após a aula, a mãe foi ao seu encontro e ele estava radiante, contando o que fizera na sala de aula e ela nos procurou para externar a sua satisfação pelos trabalhos realizados, pois notava que os resultados estavam sendo satisfatórios.

Figura 45 – Foto da aula de Ciências



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

É importante ressaltar que a mãe nos ajudou bastante nesse processo, colaborando com o que estava ao seu alcance para que o aluno se adaptasse o mais rápido possível. Inclusive, ela gravou vídeos fazendo algumas das tarefas recomendadas para serem estudadas em Libras, no período em que estivesse em casa.

A imagem a seguir é de um momento em que eles estudavam o sinal em libras do significante “raiz”.

Figura 46 – Foto do aluno fazendo sinal do significante raiz em Libras



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Salientamos que a adaptação dele levou um certo tempo, devido às condições de produção já apresentadas ao logo desta pesquisa, entretanto, foi possível perceber um grande avanço tanto em seu comportamento quanto na sua aprendizagem ao longo do processo.

Já a professora de Língua Portuguesa, Carla, ao iniciar um capítulo do livro didático que tratava de poesia, realizou com todos a leitura da imagem de introdução e deu liberdade para que os alunos desenhassem ou apenas colorissem um dos desenhos de “Keith Haring”, artista norte-americano, que é também autor da imagem que eles leram. O aluno Alan participou com muita disposição, ao perceber que estava fazendo a mesma atividade que os demais, optou por colorir o desenho, tirou foto com a turma e demonstrava bastante satisfação.

Depois, a professora e o intérprete praticaram com todos a leitura em língua portuguesa e em Libras, tornando efetiva a interação do aluno com os demais. Além disso, os colegas demonstraram bastante interesse em aprender os sinais. Assim, sugerimos que a professora destinasse dez minutos do final de suas aulas, para que o intérprete os ensinasse alguns sinais básicos de Libras para que, aos poucos, a interação fluísse entre todos eles. Ela acatou a ideia e o trabalho foi feito de maneira muito proveitosa, pois os alunos aprenderam diversos sinais com bastante facilidade.

Figura 47 – Momento de uma aula de Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Em Geografia, a Professora Cleonice estava trabalhando “Mudanças Climáticas e seus impactos”. Sugerimos que trabalhasse desenhos, vídeos e fotos que elucidassem o conteúdo de maneira mais real possível. Ela optou, então, por trabalhar com o aluno Joan recortes de revistas e desenhos sobre efeito estufa e tornados, além do livro didático, montando um cartaz com o que foi produzido.

Figura 48 – Momento de uma aula de Geografia



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Outro momento de grande importância foi a realização da **I Olimpíada de Jogos Adaptados** em que o professor de Educação Física, Jéferson, realizou junto com seus alunos do ensino médio e também com a professora de Educação Física Antonielle. O conteúdo do ensino médio referente ao 4º bimestre era jogos adaptados. Então, eles confeccionaram jogos, planejaram as atividades e conseguiram levar, inclusive, ex-alunos com deficiência para participarem conosco. Foi um belíssimo evento que promoveu, mais uma vez, a inclusão das pessoas com deficiência nas atividades esportivas da escola e fechou, com chave de ouro, os trabalhos do ano letivo de 2018.

Figura 49 – Momento da Gincana Inclusiva



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Outro momento que não poderia deixar de ser mencionado, trata-se de uma aula de música, na qual a Professora de Artes Iva, coordenadora do Prinart na nossa escola, trabalhou alguns ritmos com o aluno Alan (surdo). Ele manuseou diversos instrumentos e, nesse dia, aprendeu o sinal de música. Durante a prática de tocar os instrumentos, ele demonstrava muita euforia, pois sentia as vibrações dos sons. Ela foi trabalhando com ele e nós estávamos junto dando o suporte necessário. Num dado momento, a professora resolveu mostrar o sinal que ela sempre faz, quando é para parar de tocar. Rapidamente o aluno absorveu a informação e, assim, ela fazia o sinal de regência e ele tocava. Quando ela fazia o sinal de “recolher” o som na linguagem da regência, ele parava. Depois, começou a demonstrar desobediência, quando ela fazia sinal para parar. Isso porque ele testava sempre a autoridade do professor. Relatamos a situação para a professora e ela demonstrou firmeza com ele, embora o tratasse com afetividade e carinho.

É importante destacar também os trabalhos desenvolvidos pela professora de Espanhol, Tamires, que foi uma das frequentadoras assíduas da SRM. Juntas, planejamos diversas atividades e adaptamos muitas do próprio livro didático, de acordo com as necessidades dos alunos. Uma das atividades que pode ser destacada é a confecção de uma árvore genealógica para trabalhar os membros da família. Assim, a professora solicitou que as mães dos alunos enviassem fotos dos familiares para que todos eles produzissem a sua árvore com seus antecedentes.

No dia em que a atividade foi realizada com os demais, o aluno Alan não compareceu à aula, então, a atividade foi realizada depois.

A professora de História, Evânia, também realizou uma atividade bastante envolvente em que ela trabalhou a arte e a cultura do Egito antigo e, depois, solicitou que eles utilizassem barro para confeccionarem objetos que elucidassem o que eles haviam aprendido sobre o conteúdo. Na ocasião, o nosso aluno Alan produziu vasos de barro e os pintou com tinta natural. Segundo o intérprete, ele gostou bastante da atividade, entretanto, logo que produziu o primeiro e partiu para o segundo, quis abandonar. Isso era muito comum acontecer. Essa característica do aluno nos fez “rebolar” para atender as suas necessidades, pois nem tudo lhe despertava interesse e, mesmo que ele se interessasse, não gostava de fazer coisas semelhantes.

Essa mesma professora trabalhou com vídeos sobre a cultura e a arte egípcia, no tablet do aluno, para haver um envolvimento maior dele com os conteúdos. Ressaltamos que o uso do tablet em sala de aula sempre foi direcionado para os conteúdos e não como “babá eletrônica”. Outro fator interessante de se ressaltar é que nem sempre era possível usar o tablet, pois a internet da escola era bastante lenta e caía constantemente.

Essas e outras atividades foram desenvolvidas, sempre com o objetivo de melhorar o ensino para os alunos com deficiência e/ou TGD, bem como ajudar os professores das salas regulares a quebrarem as barreiras que os impediam de trabalhar com os alunos nessas condições ou até mesmo para aproximá-los um do outro.

Em feedback com os professores, tivemos a comprovação de que os trabalhos desenvolvidos impactaram também na sala de aula, pois os alunos apresentaram melhor rendimento e maior participação nas aulas. Porém, alguns salientaram que o aluno Joan voltou a ter crises de muita ansiedade e nervosismo nos últimos dias de aula.

Depois de tudo isso, analisamos que conseguimos construir um trabalho de parceria com os professores, fortalecendo o nosso ofício no espaço escolar e afetando muitos professores e alunos com o discurso de inclusão. A professora Elizane, por exemplo, disse ter sido “contagiada” pelo amor e pela nossa dedicação aos alunos com deficiência; que antes via a inclusão de uma forma e depois desse nosso trabalho em conjunto, passou a ver de uma forma bem mais real e possível!

### 3.7 Diário de Classe: culminância dos trabalhos e seu efeito de fecho

Após realizadas todas as etapas de desenvolvimento, chegou a hora de darmos visibilidade a todos os trabalhos dos alunos e analisarmos o percurso, junto com a comunidade escolar. Para isso, selecionamos, em slides, diversas fotos, nas quais os alunos participavam ou produziam as atividades e que seriam explicadas cada uma delas por nós, pois, algumas delas por si só, poderiam não surtir os efeitos esperados. Isto porque os efeitos produzidos em nós, envolvidos no projeto, com certeza não seriam os mesmos nos demais que não acompanharam efetivamente o crescimento dos nossos alunos e também de suas produções, caso fossem apenas expostos. Quanto a esse pensamento, Orlandi (1999, p.9), explica que “Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias’ em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige”.

Assim, destinamos o dia 10 de dezembro para a culminância. Fizemos uma programação objetivando apresentar para duas a três turmas por vez, com duração, em média, de trinta a quarenta minutos cada sessão, no auditório. Entretanto, nossas expectativas foram superadas: tivemos que estender para os dias 11 e parte do dia 12, devido a participação e os questionamentos dos alunos.

Demos início dizendo que eles poderiam se sentir à vontade para perguntar o que quisessem, pois um dos objetivos do projeto era dar visibilidade aos alunos com deficiência. Portanto, as perguntas eram bem-vindas.

Em seguida, iniciamos a apresentação das fotos que selecionamos dos alunos, falando do desenvolvimento de cada um, durante o percurso do projeto. As turmas assistiram as apresentações muito concentradas, não precisamos chamar atenção em nenhum momento durante a exposição, pois todos estavam muito envolvidos.

Muitas perguntas surgiram, dentre elas sobre as deficiências dos alunos envolvidos no projeto; se os mais agitados ficavam quietos para realizar as atividades; por que determinados alunos tinham lapsos de agressividade ou tinham alguns tipos de comportamentos; o que os pais acharam do projeto; se os alunos gostaram de participar; por que não tinha determinadas fotos de aluno x realizando atividade tal; como a professora conseguia fazer tantas coisas com aluno x; por que

a professora escolheu trabalhar com esses alunos; e se a professora um dia iria voltar a dar aula para as turmas regulares.

Já em relação aos comentários, observamos que eram todos positivos, como “Nossa, que legal, ele fez a atividade!”; “Que lindo o desenho dela!!”; “Nossa, ela falou tudo isso? Ela quase não fala na sala de aula...”; “Que legal que ele está fazendo as atividades agora... Quando ele estava conosco, ele nem queria entrar na sala... Ficava bravo, quando o ‘tiozinho’ (o intérprete) chamava ele pra entrar...”; “Eu não sabia que ele era tão observador...”; “Eu queria ter participado desse projeto com você, prof!”

Dentre todas as ocorrências, a que mais nos chamou atenção foi uma com os sextos anos, no período vespertino. Nós estávamos fazendo a apresentação e faltava falar do aluno Joan, quando tocou o sinal para o intervalo. Geralmente, os alunos saem “voando” da sala de aula ou até mesmo do auditório, quando chega o horário do recreio. Nesse dia foi diferente. Todos permaneceram sentados e nós paramos, por pensar que eles queriam sair. Um grupo grande reclamou, reivindicando ver as fotos e ouvir sobre o trabalho desenvolvido com esse aluno, que seria o último a ser mostrado. Os sentimentos de surpresa, gratidão e contentamento nos tomaram, pois, ali, tivemos a comprovação de que valeu a pena. Pedimos que alguém avisasse na cozinha e para os professores que as turmas que ali estavam, lanchariam mais tarde e que chegariam na sala um pouco depois do sinal.

Diante dessa atitude dos alunos, nos remetemos ao que diz Florenzano e Silva, (2016, p. 2) “se o trabalho de inclusão for realizado com seriedade e ética, poderá propiciar a todos que participam do cotidiano escolar o convívio com as diferenças”. Acreditamos que conduzimos um trabalho sério no nosso ambiente escolar que proporcionou esse e outros efeitos positivos.

Assim, continuamos e eles ficaram maravilhados com o desempenho do aluno. Explicamos que, dentre todos os alunos, ele foi o que mais se deu conta das imagens na secretaria e que ele entendeu tudo o que foi proposto nas atividades, pois é muito inteligente e sabe o que estamos falando com ele. Elucidamos ainda que, quando ele pegar algo que não lhe pertence, não precisa tirar de suas mãos de forma brusca; basta pedir com calma que ele entrega, pois entende bem.

Uma aluna perguntou por que ele abraça “doído” de forma que, às vezes, ele até machuca o outro. Explicamos que a pessoa nas condições dele, não tem

controle das emoções. Logo, quando está tomado por um sentimento, o exprime de forma abrupta e que isso vale para qualquer tipo de sentimento, seja alegria, raiva, euforia etc. Ela manifestou entendimento dizendo:

A – Ah, sim! sacudindo a cabeça positivamente.

Mantoan (2003, p.48) nos diz que

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!

Ressaltamos também que quase todos os alunos que participaram do projeto estiveram presentes nesses momentos de culminância do projeto. Eles demonstravam satisfação, alegria, euforia em ter participado e nos davam comprovações de afeto, carinho (abraços e beijos), mas um caso nos emocionou muito. Ao finalizar a apresentação com uma determinada turma em que o aluno Juliano fazia parte, ele, que estava sentado na primeira fila, se levantou voluntariamente, foi o primeiro a “puxar” os aplausos, veio até nós, nos abraçou e nos beijou. Não sabíamos se as palmas eram pela apresentação do trabalho ou pelo gesto do aluno, pois chamou a atenção de todos.

Este momento foi muito significativo, pois foi a primeira vez que ele nos demonstrou carinho, sem que pedíssemos. O aluno agiu espontaneamente e tivemos a sensação de que ele sabia que tínhamos falado dele de maneira positiva. Nesse momento, o nosso choro era permeado de orgulho, satisfação e muito amor por ele e pelo trabalho que desenvolvemos.

Diante desse comportamento do aluno, compactuamos com o que explicita Martins e Silva, (p.6): “Como o silêncio fundador torna possível toda a significação não há como ficar sem significar. Se o sentido é interditado de alguma forma, ele desliza e vai significar em um outro lugar, em outra materialidade simbólica”.

Assim, entendemos que o aluno, ao nos abraçar, produziu sentido por meio do corpo, uma vez que, devido a sua falta constitutiva, não manifestou sua satisfação em relação ao trabalho apresentado por meio do verbal, mas contemplou a sua necessidade no gestual.

Desta forma, concluímos a apresentação do nosso “Produto Final<sup>35</sup>” e também o nosso projeto, transbordando de felicidade, pois tínhamos atingido os nossos objetivos e dado visibilidade aos sujeitos com deficiência e/ou TGD, ajudando-os a ocupar o seu lugar como sujeito social na escola.

Figura 50 – Momento de culminância do projeto



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

Figura 51 – Apresentação Oral do “Produto Final”



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

<sup>35</sup> O nosso Produto Final foi a apresentação oral do trabalho realizado, contado por meio das fotos das atividades desenvolvidas com os alunos e por eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso, estamos a todo momento revisitando o que ficou para trás e vislumbrando caminhos futuros, por conseguirmos perceber o lugar de onde saímos e onde estamos em relação às nossas práticas. As leituras e a própria necessidade de analisar os textos foram nos mostrando caminhos que, talvez, poderíamos ter percorrido e que, pela pouca experiência em AD, não seguimos. A sensação de incompletude nos toma, pois queremos melhorar, avançar nesse processo tão árduo, mas ao mesmo tempo tão prazeroso.

O Profletras nos permitiu a contradição da posição professor e aluna ao mesmo tempo. Isso nos fez refletir muito sobre tudo o que acontecia, desde a forma de ensinar quanto de convivência com os demais. Descobrimos, neste processo, que crescer dói. Sentimos dores físicas e psicológicas, devido à desestabilização das práticas cristalizadas, durante uma vida, no contato com a nova teoria, bem como a acomodação dos sentidos outros e a instabilidade de mobilizar conceitos ainda tão difíceis de lidar.

Por outro lado, nesses últimos dias sentimos que fomos melhorando a cada parte produzida ou revista do trabalho. Só gostaríamos de ter mais tempo para melhorarmos um pouco mais, até a apresentação final da dissertação. Mas a nossa satisfação é imensa perante tudo o que conseguimos realizar com os alunos. Foi difícil, mas infinitamente maravilhoso. As alegrias proporcionadas superam as aflições vividas ou sentidas!

Já nas primeiras aulas do projeto de intervenção, pudemos perceber que os alunos mais retraídos estavam mais falantes e que os já falantes tinham estabelecido um vínculo de afetividade conosco, o que nos possibilitou maior aproveitamento nas discussões. O não se posicionar por medo de não poder *falar* foi sendo desconstruído, à medida que a forma de trabalhar, dando voz e vez aos alunos, foi lhes propiciando o espaço de subjetivação.

A princípio pretendíamos trabalhar práticas de leitura e escrita, porém, diante dos resultados obtidos com a leitura e produção de imagens, achamos importante investirmos nisso.

Ao revisitarmos os relatos das aulas, pudemos perceber os sujeitos leitores-autores assumindo uma posição de autoria frente às leituras de imagens e/ou dos

ambientes, deslocando sentidos, produzindo efeitos particulares. (FERNANDES, 2017, p.219).

A partir das etapas concluídas, percebemos que todo o processo de práticas e estudo do funcionamento da linguagem contribuiu para deslizamentos de sentidos que reverberaram nas produções dos alunos e nas nossas também.

A autoria, uma das funções que o sujeito pode assumir no discurso, e uma das mais sujeitas à coerção social, se coloca como inimaginável para o sujeito com deficiência e/ou TGD. Quando nos propusemos a trabalhar a leitura como processo discursivo com esses alunos, buscando a autoria, tínhamos como objetivo romper com os sentidos de incapacidade, de “não vale a pena” o esforço, de “a socialização é o suficiente!” Embora o desenvolvimento de um projeto seja um tempo escasso para avaliar desejo tão ousado, sentimos que conseguimos dar os primeiros passos. Fomos surpreendidos com as manifestações que indicaram o acontecimento da autoria (atividades analisadas no capítulo 3). Certamente, a experiência de autoria, o sujeito com deficiência já traz de fora da escola, mas como normalmente não é considerada sua posição-sujeito, a posição sujeito-autor não chega a ser percebida.

Entendemos que compreender o processo de autoria do sujeito com deficiência e/ou TGD está estreitamente relacionado ao trabalho realizado com diferentes materialidades significantes na relação com a polissemia. Fernandes (2015, p.100) nos diz:

Ocupar a posição de autor no processo de leitura significa compreender o texto ao mesmo tempo em que o sujeito se inscreve em sua leitura, desvelando a evidência da linguagem no próprio processo da constituição de seus efeitos. (FERNANDES, 2015, p.100).

O trabalho realizado com os professores nos proporcionou satisfação incalculável, diante das práticas de leitura e planejamento de atividades e das aulas que pudemos acompanhar, pois eles, que antes não adaptavam as atividades, conforme as necessidades dos alunos, demonstraram compreender e se interessarem por uma formação no viés discursivo. Esta proposta foi registrada para compor o programa de atividades de 2020 (acréscimo ao PPP da escola).

Diante de todo o trabalho realizado, consideramos que, por nos encontrarmos afetados pelo discurso do ensino na perspectiva da AD e pelo discurso da inclusão, estamos a todo momento buscando na falta a forma de como o nosso aluno se

significa. Geralmente, o que acontece nas relações discursivas é que os enunciados da pessoa com deficiência intelectual, auditiva e/ou TGD “não circulam, não constituem discursividade”, devido ao veto do outro. (MARTINS e SILVA, 2006, p.5).

Percebemos efeitos de sentidos outros a cada trabalho realizado com os alunos, pois fomos nos constituindo leitores e autores de uma nova prática. Desta forma, acreditamos ter saído do discurso *sobre* a pessoa com deficiência e/ou TGD para disponibilizarmos o discurso *da* pessoa com deficiência e/ou TGD, pois ele “fala”, tem voz. Logo, ele significa.

Portanto, para efeito de fecho, acreditamos ter de sair do plano da linearidade, do lugar da nossa organização, para reconhecermos a posição desse aluno de discurso “desorganizado”. Porque “o processo de significação desse aluno se dá nessa indistinção estruturante - num simbólico diferente, afetado pela *falha*”. (MARTINS e SILVA, *ibidem*, p. 5). Além disso, um ensino alicerçado nas relações discursivas, onde todos possam ocupar o seu lugar de subjetivação, favorecerá não só os alunos com deficiência e/ou TGD, mas todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, inclusive os demais alunos sem diagnóstico e que também lutam por um espaço nessas relações.

Entretanto, sabemos que é um começo. Temos ainda muito a estudar e pesquisar sobre as questões de autoria, bem como tudo o que envolve a AD. Sabemos também que as mudanças não ocorrerão do dia para a noite, pois demandam muitas outras questões que fogem ao nosso controle, mas já demos o primeiro passo. Segundo Pacífico e Rodrigues (2007, p.77), “Os envolvidos no processo educacional, sejam alunos, professores, coordenadores, devem [...] buscar assumirem-se como sujeitos capazes de agir, refletir, elaborar e perceber que a prática pedagógica é passível de mudança.”

Só assim, poderemos ter uma educação inclusiva efetiva e propiciarmos uma ampliação cultural, por meio da escola, para que as práticas discriminatórias sejam desconstruídas. E, com certeza, a saída do lugar de organização propiciará, para todos os alunos com deficiência e/ou TGD, “um lugar de visibilidade!” (MARTINS e SILVA, 2000).

## REFERÊNCIAS

- ANICETTO, G.; FRANCESCHINI, B.T. A equipe multiprofissional frente à inclusão nos trabalhos do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial. **Revista Educação**, Batatais, v. 8, n. 1, jan./ jun. 2018, p. 29-38.
- AGUSTINI, C.L.H; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n.22, jan./jun. 2008, p.145-156.
- ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006, p.50-72. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Downloads/11446-Texto%20do%20artigo-14320-1-10-20120513.pdf>. Acesso: fev. 2017.
- ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. **Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades**. 29ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, 2006, p.1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-1937--Int.pdf> Acesso: fev.2017.
- BARBAI, M.A. Arte e deficiência: mãos para que te quero se tenho boca e pé para pintar. In: CHIARETTI, P.; COSTA, G.C. **Trilogia da Diversidade: arte e diversidade**, vol.3, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.37-49.
- BARBOSA, M.J.L.F. **Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações**. 2013. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2013.
- BARRETO, R.G. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. Entrevista com Eni Orlandi. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 7, n 13-14, jan./dez. 2006, p.1-7. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24623/17602>. Acesso em: 3 mar.2018.
- BARBOS, K.B.; RESENDE, M.C. Gincana inclusiva: protagonismo, empoderamento e visibilidade das pessoas com deficiência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais** 13, São João Del Rei, out./dez. 2018 , p.1-12. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v13n4/15.pdf> Acesso em: 6 mar. 2018.
- BATISTA, A.C; VENTURINI, M.C. Ideologia e imaginário em funcionamento em discurso veiculado por revista masculina. **PERcursos Linguísticos**. Vitória, v. 6, n. 12, 2016, p. 57- 76.
- BRASIL, L.L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Revista Linguagens Estudos e Pesquisas**. Catalão, Go. Vol.15, n.1, jan./jul. 2011, p.171-182. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/27006/15423>
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Universidade Federal do Ceará. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9.394/96. 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL, CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BEDAQUE, S. A.P. **Atendimento Educacional Especializado**. Edufersa, Mossoró:, 2015.

BEDAQUE, S.A.P. **Curso AEE para o estudante com Transtorno do Espectro Autista**. Edufersa, Mossoró, RN: 2015.

BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

CAVALLARI, J.S. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. *In*. FERREIRA, E. L; ORLANDI, E. P. (Org). **Discurso sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014, p.11-50.

CAVALLARI, J.S. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA (ABRALIN). **O equívoco no discurso da inclusão**: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. Belo Horizonte, 2010, p.667-680. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a09v10n3>. Acesso 14 fev. 2018.

CAVALLARI, J.S.; SILVA, S.L.S. Arte e deficiência: mãos para que te quero se tenho boca e pé para pintar. *In*: CHIARETTI, P.; COSTA, G.C. **Trilogia da Diversidade: arte e diversidade**, vol.3, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.37-49.

CAZARIN, E.A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis) curso** – Lemd, Tubarão, v.6, n. 2, p.299-313, mai./ago. 2006.

CHIARETTI, P; COSTA, G.C. A produção discursiva do sujeito com síndrome de down e suas incidências no corpo: “o deficiente não funciona como o esperado”. *In*: BARROS, R.C.B; CAVALLARI, J.S.(Org). **Trilogia Travessia da Diversidade: sociedade e diversidade**. V.2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. pp.85-96.

CORACINI, M.M. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. *In*: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. (Org.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011, p.23-74.

COSTA, D.S.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**. n.61.jan./jun.2019, p.102-128.

COSTA, M. P. R. **Alfabetização para alunos com deficiência intelectual**. 4. ed. São Paulo: Edicon, 2017.

CUNHA, A.E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6ªed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DIAS, A.A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2007, p.441-456.

DIAS, C. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.44, n.3, set./dez. 2015, p.972-980.

DUARTE, R. C. B. Deficiência Intelectual na criança. **Residência Pediátrica**, v. 8, 2018, p. 17-25. Disponível em: <http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/337/deficiencia%20intelectual%20na%20crianca>. Acesso em: 27 de jan.2018.

FEDATTO, C. Língua na rua. Língua na margem. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2, 2005: Porto Alegre. **Anais Eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/CarolinaFedatto.pdf> Acesso em 20, jan. 2019.

FERNANDES, C. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

FERNANDES, C. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. **Ráido**, Dourados, v. 9, n.19, número especial, p.15-30, 2015.

FERNANDES, C. O texto imagético na construção da autoria. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 4, p.101-117, jan./jul. 2014.

FERNANDES, C. **A resistência da imagem**: uma análise discursiva dos processos de leitura e de escrita de textos visuais. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, M.C.L. Prefácio. In: FERNANDES, C. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 9-10.

FIGUEIREDO, R.V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 2011. p. 141-145.

FLORENZANO, R.C.B.; SILVA, T.F. Sensibilização da comunidade escolar como ferramenta na inclusão de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Belém, PA: um relato de experiência. Congresso Paraense de Educação Especial, 3, Marabá, 2016. **Anais Eletrônicos [...]** Marabá, Unifespa, 2016.

Disponível em:

[https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais\\_2016/Relatos\\_de\\_experiencia/Rafaela\\_Cunha\\_Baia.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Relatos_de_experiencia/Rafaela_Cunha_Baia.pdf) Acesso em 20 de jan. 2019.

FONTANA, R.A.C. A inclusão dos professores na educação inclusiva. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). 24, São Paulo, 2001. **Anais Eletrônicos [...]**. São Paulo, ANPED, 2001. Disponível em: [24reuniao.anped.org.br/te3.doc](http://24reuniao.anped.org.br/te3.doc). Acesso em 12 fev. 2018.

FONTES, R.S.; et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.79-96.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Brasil. **Declaração mundial sobre Educação para Todos** (conferência de jomtien – 1990). Tailândia, 1990. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em 12 fev. de 2018.

GALLO, S.L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

GALLO, S. **Texto: como apre(ender) essa matéria?** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

GALLO, S. Processo de legitimação no discurso de escritorialidade. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. (Org.). **A Análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.311-323.

GALVANI, M.D; MENDES, M.T.S. Letramento para estudantes com deficiência intelectual. In: CIA, F; CAMPOS, J.A.P; GONÇALVES, A.G. **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2018, p.139-159.

GASPARINI, E. N. A língua na Análise do Discurso. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 39, p. 62-68, jul./ago. 2015.

GARCIA, A.A. Análise do discurso e ensino de língua materna: a construção do sujeito autor. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n.2, p. 307-321, jul./dez. 2016.

GIORGENON, D; PACÍFICO, S.M.R; ROMÃO, L.M.S. A autoria em poemas infantis: a escrita além dos moldes escolares. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 10, p. 29-36, jan./dez. 2008.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIÉ, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, E.P. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 169-191.

GOMES, R.B.; LHULLIER, C. Representação social da deficiência intelectual na relação entre psicologia e educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, nº.44, p. 93-102. 2017.

GONÇALVES, A; MACHADO, A.C. A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. *In*: SÃO PAULO, S.E.E. (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: Secretaria da Educação; Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012, p.65-83.

HQs e Narrativas Orais Marajoaras. Disponível em: <https://hqs-e-narrativas-no-marajoar.webnode.com/bal%C3%B5es/> Acesso em: 23 fev. 2018.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

JÚNIOR, A.N.S. Uma análise discursiva sobre a Libras e o sujeito surdo na educação. **Revista Educação**, v.2, p.108-124, jan./jun. 2010.

LAGAZZI, S.R. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI, S.R. (Org.) **Introdução às Ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 89-113.

LAGAZZI, S. A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.238-250, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 12 fev. 2018.

LOURENÇO, G.F. Letramento para estudantes com deficiência física. *In*: CAMPOS, J.A.P.; CIA, F.; GONÇALVES, A.G. (Org.) **Letramento para estudantes com deficiência**. São Carlos, SP: Edufscar, 2018, p.77-97.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Prefácio. *In*: MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.9-11.

MANTOAN, M.T. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS E SILVA, V. R. **Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/27107>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MARTINS E SILVA, V.R. Efeitos da relação interdiscurso – intradiscurso: a costura pelo seu avesso. Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2, 2005: Porto Alegre. **Anais Eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em: 14 mai.2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Portaria Nº 369/2017/GS/SEDUC/MT** de 27 de outubro de 2017. Dispõe sobre critérios e procedimentos para a organização e funcionamento dos Serviços da Educação Especial, nas Escolas e Centros Especializados e nas Escolas Comuns. Diário Oficial, Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, n. 27133, 27 out. 2017. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/D.O.+27.10.17+Port+369+Organiza%C3%A7%C3%A3o+e+funcionamento+dos+Servi%C3%A7os+Especiais.pdf/f145aad9-a8fd-68a8-16e2-43d85aee5e9b>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: Gráfica Print, 2012.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução CEB 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MITTMANN, S. Apresentação: princípios fundamentais e questões (não tão) particulares sobre autoria. *In*: MITTMANN, Solange (Org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2016. p. 7-11.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [Rio de Janeiro]: UNIC, 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> >. Acesso em: 8 fev. 2019. Publicado originalmente em 1948.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: M. C. L. Ferreira, F. Indursky (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual sob a perspectiva vygotiskyana. **Revista Deficiência Intelectual**, v. 3, n. 4-5, p.13-18, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0013472522984b2825fa5>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ORLANDI, E.P. A casa e a rua: uma relação político social. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 693-703, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18491> Acesso em 7 jun.2019.

ORLANDI, E.P. Introdução: a leitura proposta e os leitores possíveis. *In: A leitura e os leitores*. ORLANDI, E.P. (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1998, p.7-24.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 4 ed. Campinas, SP: Cortez, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Revista Rua**, n.1, p. 35-47, março, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>. Acessado em: 28 dez. 2017.

ORLANDI, E.P. A desorganização cotidiana. **Escritos**: percursos sociais e sentidos nas cidades. v. 1, p. 3-10, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 4 ed. 2002.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**. Campinas, SP, n.1, p.187-198, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ORLANDI, E.P. Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n 34, p.75-87, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo4.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ORLANDI, E.P. No limiar da cidade. **Revista Rua**, Campinas, SP: UNICAMP, n. esp. p. 7-19, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640678> Acesso em 30 mai. 2019.

ORLANDI, E.P. Processos de significação, corpo e sujeito. *In*. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.83-96.

ORLANDI, E.P. Ser diferente é ser diferente. *In*. BARROS, R.C.B.; CAVALLARI, J.S. (Org.) **Sociedade e diversidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.19-33.

ORLANDI, E.P. Texto e discurso. **Organon**, v. 9, n. 23, p.111-118, 1995.

ORLANDI, E.P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

PACÍFICO, S.M.R; SILVA, J.F. O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido. *In*: PACÍFICO, S.M.R; ROMÃO, L.M.S. (Org). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2007, p.25-47.

PACÍFICO, S. R.; ROMÃO, L. M. S. **Leituras em discurso, a literatura infantil na sala de aula**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2010.

PACÍFICO, S. M. R; ROMÃO, L. M. S. **Era uma vez outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

PACÍFICO, S.M.R; **Professor e autoria: interpretação sobre o ler e escrever**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PACÍFICO, S.M.R; SILVA, M.M. Os clássicos no Ensino Fundamental: o (en)canto do sonho louco de Dom Quixote e suas possibilidades de interpretação. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 5, v.5, n.9, p. 89-102, jan./jun. 2011.

PACÍFICO, S.M.R; SILVA, M.M. Movimento interpretativo: o tecer da teia literária, entre arquivo e memória. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados, v.3, n.8, p.139-154, mai./ago.2013. Disponível em: file:///C:/Users/profe/Downloads/3210-9802-1-PB.pdf. Acessado em: 20 fev. 2018.

PACÍFICO, S.M.R; SOUZA, J.C.R. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do discurso. **Revista da SPAGESP**, v. 12, n. 2, p. 68-84, 2011.

PACÍFICO, S.M.R; ROMÃO, L.M.S. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta, 2007.

PACÍFICO, S. M.R.; ROMÃO, L. M. S.; TIZZIOTO, P. A. A constituição de sentidos na oralidade e na escrita: a autoria na produção infantil. **Revista Pesquisa em discurso pedagógico**. Rio de Janeiro, v. 7, p.1-17, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14740/14740.PDFXXvmi=>. Acesso em 19 mai. 2019.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, S.M.R. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. *In*: PACÍFICO, S.M.R. (Org.). **Professor e autoria:**

interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos: Pedro & João Editores. 2013, p. 146-160.

PACÍFICO, S.M.R. Letramento, autoria e interpretação - a propósito de uma competição. **Revista Linguagem**, 16. ed. São Paulo, 2011. Disponível em: [www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao16/art\\_002.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao16/art_002.pdf). Acesso em: 12 fev. 2018.

PACÍFICO, S.M.R. O discurso da avaliação externa “Provinha Brasil” sobre o ensino de Língua Portuguesa e as implicações para autoria no ensino fundamental. **Revista Abralín**, v.15, n.2, p. 245-263, jul./dez, 2016.

PÊCHEUX, M. Análise de conteúdo e teoria do discurso. *In*: GADET, F; HAK. T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-105.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014, p.57-67.

PFEIFFER, C.R.C. A autoria na escola, um recorte de formulação: um convite. *In*: DI RENZO, A.; MOTTA, A.L.A.R. (Org.) **Ciência, língua e ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.73-84.

PFEIFFER, C. R. C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. **Escrita, escritura, cidade (III)**, Campinas, n. 7, p. 9-20, 2002.

PFEIFFER, C.R.C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PLANALTO PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em fev. de 2018.

PLETSCH, M.D. BRAUN, P. FONTES, R.S. GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 79-96.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ROMÃO, L.M.S. Na biblioteca escolar: a voz dos alunos. *In*: PACÍFICO, S.R.; ROMÃO, L.M.S. (Org.). **Leitura e escrita**: no caminho das linguagens. Ribeirão Preto, Alfabeta, 2007, p. 149 -173.

SARIAN, M. C. Ensino de leitura na escola: um olhar para o livro didático. **Entremeios**, Pouso Alegre, v. 14, p. 261-274, 2017.

SARIAN, M.C. A constituição de um arquivo: injunções, (de)limitações, efeitos  
**Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 181–202, 2016.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, M. G. T. Outros sentidos para os galhos secos. *In*: BOLOGNINI, C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M.; PFEIFFER, C. R. C. (Org.). **Discurso e Ensino: práticas na linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-38.

SILVA, M.V. **Alfabetização: sujeito e autoria**. *In*: Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e Encontro Brasileiro de Psicopedagogos. São Paulo, 2000. **Anais Eletrônicos [...]**. São Paulo: Universidade Católica de Brasília. 2000. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/23Alfabetizacaosujeitoeautoria.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, M.V. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, M. V. da. Nas margens de um tema. *In*: **Texto Universitário, Alfabetização: uma travessia**. Brasília: Universa, 2002. Não paginado. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/25Nasmargensdeumtema.pdf>. Acesso em 13 mar.2019.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-101.

SOUSA, C.P.M. Discurso e mídia: as relações de poder nas/das revistas. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 41 (3): p. 926-935, set-dez 2012.

SOUZA, D.M. Concepção de escrita no livro didático de Ciências, Matemática, História e Geografia. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.153-158.

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 77-94, 2001, p.77-94.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). **Declaração de Salamanca** sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994. Paris, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.