

Letramentos nas salas de recursos multifuncionais

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Denise Tamaê Borges Sato

(Universidade Federal do Piauí)

Resumo

Nos últimos anos, a política educacional brasileira promoveu a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Essa mudança tem implicações tanto na metodologia de ensino como nas estruturas das escolas, na formação docente e, principalmente, na política educacional voltada para pessoas com deficiência. Por conta disso, objetivamos investigar as práticas de letramento e o processo de formação dos/as professores/as que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Adotamos o arcabouço teórico dos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 2006; RIOS, 2009). O corpus é formado por transcrições de entrevistas e observações etnográficas realizadas com 40 profissionais da educação e da saúde de oito escolas das cidades de Brasília (DF), Fortaleza (CE) e Teresina (PI). Os resultados indicam que professores e professoras, sem formação em Educação Especial, buscam conhecimentos do mundo pessoal e de outras práticas sociais, na tentativa de reorganizá-las a fim de suprir suas lacunas acadêmicas por meio de práticas docentes alternativas, com vistas à promoção da inclusão. Assim, tomando por base seus conhecimentos de mundo, vivências e atividades empíricas, o grupo de docentes reafirma as dificuldades enfrentadas pelo novo contexto, expondo a necessidade de maior conscientização de autoridades educacionais, visando à oferta de cursos de atualização profissional, bem como cursos de formação sobre educação inclusiva, com direcionamento para o ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva; letramento; recursos didáticos.

Introdução

A política nacional de Educação Especial/Inclusiva foi lançada e aprovada pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, em que devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, dispondo, assim, o Atendimento Educacional Especializado, conforme o decreto 6.571/2008 (revogado pelo decreto 7.611/2011¹).

Esse processo, ao alcançar o “status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos

¹ Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

direitos humanos e individuais seja visto como uma possibilidade” (LOPES E FABRIS, 2013, p.7-8) passa a se inserir “dentro da inteligibilidade que promove a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, [...] o consumo, a produção cultural, [...] a autonomia, o empreendedorismo, a caridade e a solidariedade” (LOPES E FABRIS, 2013, p. 8).

Observamos, assim, a crescente matrícula de alunos com deficiência na sala regular, segundo o Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2008 e 2011. Isso teve implicações tanto na prática pedagógica, na metodologia de ensino como nas estruturas das escolas, na formação docente e, principalmente, na política educacional voltada para pessoas com deficiência.

Diante desse novo cenário, neste trabalho, objetivamos investigar as práticas de letramento e o processo de formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de três cidades: Brasília (DF), Fortaleza (CE) e Teresina (PI).

1 Práticas de letramento

A Teoria Social do Letramento - TSL foi um desdobramento ocorrido em 1998. Inicialmente trabalhado na Antropologia, o conceito de prática de letramento ganha espaço na Linguística, com a proposta de Barton e Hamilton (1998) e Barton (2006). Com a adesão do novo campo de investigação, letramento se torna um objeto transdisciplinar. A teoria proposta operacionalizou os conceitos de evento de letramento de Heath (1983) e de práticas de letramento de Street (1984) compreendendo letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas. (SATO, 2008, 2013; BATISTA JR, 2008, 2013; SATO, MAGALHÃES, BATISTA JR, 2012).

Nessa teoria, as práticas de letramento são também práticas sociais, podendo ser tratadas como práticas discursivas (MAGALHÃES, 1995), nas quais estão imbricadas concepções ideológicas que nortearão as relações entre os atores sociais. As relações entre esses atores são relações que ocorrem em um contexto social textualmente mediado (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999), e podem ser

relações de poder influenciadas por representações históricas e sociais e pelas posições que os/as participantes podem construir para outras e outros, tomando a si próprios/as como referência.

A Teoria Social do Letramento busca a análise de elementos sociais que regulam os usos associados à escrita como forma de manipulação, dominação e controle econômico e ideológico. No Brasil, o termo letramento está fortemente associado à concepção autônoma, ligada à noção de uso funcional da leitura e da escrita em contextos sociais (SOARES, 1998). Muito próximo do conceito de alfabetização, letramento no campo pedagógico brasileiro tem a ver com desempenho individual, enquanto que o letramento no campo dos Novos Estudos do Letramento tem a ver com práticas sociais, envolvendo um coletivo, em que ideologias e práticas hegemônicas são o cerne investigativo.

2 Etnografia e o contexto da pesquisa

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2013) que consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos. Realizou-se, assim, uma pesquisa etnográfica que consiste na “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p.30), no período de 2008 a 2013, em escolas públicas regulares da rede estadual de ensino, nas cidades de Brasília (DF), Fortaleza (CE), Florianópolis e Teresina (PI). Participaram 40 profissionais (professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais) que trabalham no atendimento educacional às pessoas com deficiências em escolas regulares da segunda fase do Ensino Fundamental. Para geração dos dados utilizamos notas de campo, entrevista semiestruturada, coleta de artefatos e observação participante. Após a coleta/geração de dados, realizou-se as transcrições das entrevistas e organização das notas de campo. Nas próximas seções passaremos às análises nos contextos de pesquisa mencionados.

3. O AEE: práticas de ensino e recursos didáticos

Nesta seção, passamos a analisar as práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado nas cidades pesquisadas.

a) Brasília (DF)

Na escola A, por meio das observações, constatou-se que a maioria das aulas são tradicionais, pois há utilização do quadro e giz para anotações do conteúdo da aula e dos exercícios de fixação. O livro didático é pouco utilizado pela dificuldade dos alunos em compreenderem os termos técnicos das disciplinas e quando são usados, apenas para análise das figuras e dos desenhos. O trabalho com o desenho é recorrente na maioria das falas das professoras em que argumentam que utilizam dessa estratégia para verificarem se houve, realmente, assimilação dos conteúdos pelos:

(...) então, desenhar na área de Ciências, de história, a professora Mara usa MUITO desenho dos engenho, da cana, a gente até (...) porque tudo ela põe pros meninos desenhar, mas em ciência também às vezes eu coloco. (Ana Kalyne²)

(...) vamos fazer, vamos desenhar sobre a Proclamação da República, ali eu já vou avaliar aquela atividade para ver se ele entendeu... (Mara)

olha, quase sempre a minha aula é expositiva, então tem o resumo que eu passo pra ele, faço a interpretação em libras, então escrevo no quadro primeiro, né, aí faço a interpretação daquele resumo. (Teresa)

(...) e como é aula de ciências, isso também possibilita a gente vir para o laboratório, aí a aula prática deles é sempre muito boa. Eles gostam, participam e entendem bem e dessa aula sempre sai um relatório. E quando tem aula prática, eu avalio a aula com um relatório ou eu levo o relatório semi pronto e eles preenchem ou eu faço o relatório aqui no laboratório com eles, aí eles vão preenchendo os resultados à medida que eles vão fazendo a prática, eles vão ou desenhando ou escrevendo o que que eles estão vendo. (Teresa)

² Todos os nomes dos participantes são pseudônimos.

Apesar de ser uma prática tradicional, na elaboração das atividades, constatamos que Teresa tem cuidado ao elaborar os resumos, pois está atenta para que os termos técnicos da área de ciências possa chegar ao aluno surdo com mais facilidade e, assim, esses alunos possam compreender o conteúdo. Isso reflete uma prática diferenciada, uma preocupação na aprendizagem do aluno mesmo que a professora aja, ainda, de modo tradicional, nas suas aulas.

(...) estou trabalhando com ciência, estou trabalhando com química, e a química tem palavras que não têm sinônimos, né? aquela palavra é aquela. Então, eu fico imaginando o aluno tentando entender aquilo com as limitações que ele tem. Você não tem como adequar ao conhecimento do aluno. Porque é bem específico, né? Muitas vezes a gente procura fazer comparações, como, por exemplo, eu estava lá falando de uma explosão... Como que eu vou falar de uma explosão para um aluno que não ouve? É complicado, né? porque (vem) do barulho, do som, tal, né? Um vulcão, né? já viu um vulcão, a pressão é tão forte que joga tudo para fora, né?
(Batista)

Na escola B, a prática do professor Batista é tradicional, pois limita-se a anotação no quadro e resolução de exercícios, porém, com relação aos alunos surdos, o docente demonstra preocupação e procura utilizar-se de recursos diferentes, como a utilização de sinônimos e comparações, para facilitar a compreensão de determinados assuntos de ciência.

A sala de recursos multifuncionais (SRM) da Escola C promove a socialização e escolarização dos/as alunos/as incluídos, visto que são procurados pelos/as professores/as das salas regulares para auxiliarem na resolução de exercícios e avaliações. Em uma das observações, uma aluna com síndrome de down estava sendo “treinada” para responder a prova que aconteceria no mesmo dia, no contraturno, inclusive com a prova que seria aplicada. Nesse sentido, falta ao professor o conhecimento em educação especial, bem como recursos para a oferta do letramento pedagógico inclusivo, por isso a forte presença da escolarização no atendimento educacional especializado.

Em relação à escola D, considerada modelo, a sala de recursos multifuncionais é composta por três professoras de áreas distintas (2 na área de humanas e 1 na área de exatas) e um monitor. A prática do AEE faz, assim como a

escola C, a escolarização, entretanto, introduz a criança na prática escolar por meio de três aspectos: i) habilidades de leitura, compreensão e operações fundamentais (nas atividades desenvolvidas com os/as alunos); ii) apoio pedagógico aos/às professores/as (quando auxiliam, principalmente, na resolução de uma avaliação); e iii) acompanhamento ao/a aluno/a das atividades de rotina da escola, introduzindo a criança na dinâmica escolar e dando a ela a dimensão do seu papel de estudante por meio da compreensão da prática e da ideologia escolar. O resultado de tudo isso é a escolarização completa, porque os/as alunos/as aprendem, entendem a rotina da escola, sentem-se confiantes e seguros para continuarem os estudos no Ensino Médio.

Assim, mesmo com a prática inclusiva consolidada, é comum observarmos que ora os professores apresentam práticas tradicionais, ora práticas de letramento inclusivo com técnicas e metodologias diferenciadas.

b) Fortaleza (CE)

Em Fortaleza, a pesquisa foi realizada em duas escolas. Na escola E, por meio dos relatos, observamos que a assistente social se posiciona burocraticamente, por meio dos letramentos burocráticos e jurídicos, mas não demonstra agência em relação aos problemas familiares, não interfere legalmente nas práticas familiares, embora tenha o poder de polícia, como representante do estado. Uma vez que cabe ao Estado, à família e à sociedade o dever de proteger os direitos das crianças, a omissão reflete outras constrições sociais, como as de ordem econômica e/ou os cerceamentos de ordem ideológica. Logo, para cumprir o seu papel de estado e mitigar a ausência de atitudes afirmativas usa esses conhecimentos para promover as “rodas de leitura” em que divulga direitos e deveres da família e da educação. Nos diálogos e nas rodas de leitura a assistente social tem acesso à prática da família e ao mesmo tempo, reforça o dever da família e nesse caso especificamente da mãe de promover a mudança, retirando de si a atribuição da interferência objetiva. Por meio das rodas de leitura, citadas diversas vezes na entrevista, em que apresenta os direitos que o/a filho/a ou a família tem, encontra espaço para a promoção de passeatas (com a produção de cartazes e

faixas) para a conscientização da sociedade acerca dos direitos das pessoas com deficiências:

Mais a gente sabe, que, ela tem o conhecimento, mesmo através dos [...] de comunicação, como também a gente trazendo pra cá, a discursão... **fazendo rodas de leitura sobre o tema.** (Roseli)

Que agente faz as rodas de leitura... mas que:: é difícil. (Roseli)

Hoje você tem o conhecimento, eu lhe repassei esse conhecimento, nós estudamos em rodas de leitura, mas que eu não posso dar minha opinião... né? (Roseli)

Faz uns dois anos... e:: então tudo isso que a gente, **esses conhecimentos, os direitos, a gente tenta colocar nas rodas de leitura.** [...] **Já fizemos rodas de leitura...** né? Então a gente tenta trazer alguns... **alguns temas pra roda de leitura.** (Roseli)

Em outras palavras, a assistente social não promove uma mudança na prática familiar ou escolar, apenas promove as rodas de leitura (letramento autônomo), não busca os sistemas de proteção dos conselhos tutelar e de educação, não mantém uma rede de atendimento e apoio junto às ONGs, não promove o encaminhamento dos pais/mães para instituições e programas de emprego, ou às políticas de transferência de renda.

Além disso, o atendimento é deficitário porque os profissionais (assistente, fonoaudiólogas, psicólogas, terapeutas e pedagogas) que atuam no Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado da escola E não possuem prática e/ou conhecimentos sólidos em educação especial, de maneira que não conseguem articular saúde e educação inclusiva, acabando por recair na utilização desarticulada de jogos:

Com jogos, né? A gente faz, num deixa de trabalhar a escrita dele, com alguma atividadezinha que a gente acha que o aluno tem condições de ser trabalhada naquela atividade, né? **Mas sempre com jogos.** (Clara)

Eu uso o alfabeto... com os blocos, **com os jogos,** com os desenhos e com recortes. Então a gente vai trabalhando tudo o que está dentro desse planejamento. Agora, eu **utilizo muito o material concreto... e jogos,** e também gosto muito de histórias. Tanto com material concreto, como através desenhos e com palavras soltas, porque nem todos podem ainda. (Maria)

Através de jogos. (Rita)

Então eu tenho vários jogos, eu posso utilizar jogos lúdicos com cores variadas, eu posso utilizar um livro, eu posso contar uma sequência lógica, eu posso trabalhar a memória, eu também tenho jogos que trabalham a coordenação motora, que seriam os espaços delimitados. (Rosa)

A professora Denise demonstra letramento em educação especial e consegue acessar as necessidades dos/as alunos/as atendidos/as por meio da Libras e fugindo da prática tradicional de trabalho com o lúdico, com jogos, muito presente no atendimento realizado pelas profissionais do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE):

O atendimento pedagógico, que usavam de apoio, que eu detesto esse nome que eu não sou espora de ninguém! Eu posso lhe apoiar, mas eu não sou seu apoio... era além de ser muito lúdico, porque foi assim que me ensinaram na prática, não nos cursos, **“Muito lúdico, muito jogo, não pode escrever, não pode usar o papel, às vezes se usa em ultimo recurso. É porque quando você usa esse jogo tal desenvolve isso, ai você vai pra outro jogo tal, ai você elabora o terceiro jogo porque não tem para vender. A você pega pesquisa, acha um quarto jogo, continua na linha de desenvolvimento. “Eu achava uma chatice! Que começava divertido e [...] no final ficava o jogo pelo jogo na minha cabeça, mesmo eu tendo o livro dizendo que não era. [...] Eu parto sempre do lúdico, que é iniciar o jogo, que normalmente é na internet que eles querem... dali eu já tiro a observação de linguagem, comportamento, de:: superação ou não, aspecto psicológico é:: como eu vou poder alcançar o mundo dele, a postura dele, ai eu vejo mais problemas que ele têm fora a deficiência detectado no laudo, fora a surdez comportamental, se ele tem uma deficiência dificuldade de aprendizagem maior do que outro. (Denise)**

Dessa forma, promove o letramento pedagógico inclusivo, por meio do letramento digital, acessando uma nova prática de comunicação em rede de surdos/as, visto que os mesmos, na SRM, explicam as leituras feitas e as mesmas são gravadas em vídeos e postadas no *YouTube* e no blog da escola. Assim, outros/as alunos/as surdos/as e ouvintes, e mesmo pessoas desconhecidas podem visualizar os trabalhos feitos. A professora Denise não vê as limitações de seus/suas alunos/as como incapacitantes, dando-lhes voz, empoderamento e

identidade emancipada porque vinculou os discentes a práticas reais, bem como possibilita através dos vídeos a construção por parte da comunidade ouvinte de uma visão acolhedora sobre a pessoa surda.

Os recursos são os mais variados, porque assim... eu vou vendo, de acordo com a necessidade do aluno eu vou bolando, eu vou criando, eu vou tentando alguns jogos que já tem pronto, outros eu vou criando, né? E assim... o que eu procuro ao máximo é não utilizar atividades como a sala de aula, de... escrita no papel. As vezes mesmo uma atividade que seja pra escrever eu transformo em jogo, ou em alguma coisa pra ficar mais atrativo pra ele fazer do que ele escrever. E ai eu utilizo também, às vezes é:: computador, mas sempre que eu vou pro computador eu trabalho, né? **O material manipulativo,** e depois eu faço outro trabalho no computador com o mesmo material. Tipo assim... eu trabalho um Tangram, né? **Depois outra vez eu programo pra trabalhar o mesmo Tangram no computador, pra poder... só pra fixar alguma coisa e ou outra...** (Conceição)

Vou criar um blog, porque ai quando eu tiver alguma coisa interessante e eu quiser partilhar alguma coisa que eu tô fazendo, e de repente alguém quer fazer e aí eu coloco lá no blog que fica mais fácil, que por e-mail às vezes num chega ou as vezes nem olha, porque tem e-mail que a pessoa nem olha, já deleta sem olhar nem o que é, né. (Conceição)

A utilização desses recursos reflete a identidade de pedagoga, que trabalha na escola F, por isso a prática estabilizada na construção de jogos. Nesse sentido, o computador não é incorporado como um recurso em si, mas apenas um instrumento para fixação de uma brincadeira realizada de forma lúdica. Conseqüentemente, essa identidade é de pedagoga engajada com a prática pedagógica (alfabetizadora), criando uma estratégia de replicar por meio do letramento digital os recursos elaborados para compreensão e adesão das outras professoras das SRM, entretanto, não chega a atingir a crítica, bem como não promove a mudança em virtude de enxergar os/as alunos/as como alfabetizando/as.

c) Teresina (PI)

Na escola G, a SRM é composta por cinco profissionais da pedagogia e realiza há muito tempo trabalho com os/as alunos/as surdos/as. Em função disso, é

considerada uma escola de referência na área. Assim, identificamos os letramentos diários que consiste nos “usos da leitura e da escrita que integram a rotina das pessoas em diferentes contextos” (SATO, MAGALHÃES E BATISTA JR, 2012, p. 8). No ambiente da escola, eles estão afixados nas paredes da SRM, destacando-se o letramento pedagógico que consiste no planejamento realizado entre as pedagogas, traçando as estratégias e os recursos (jogos) a serem utilizados nos atendimentos. Logo, o desconhecimento do letramento em educação especial, prática recorrente na maioria das escolas pesquisadas, converge a atuação do AEE para práticas pedagógicas tradicionais voltada para a alfabetização e/ou utilização do lúdico como ferramenta para o desenvolvimento dos/as alunos/as com deficiência.

Já a escola H, caracteriza-se pela oferta do Ensino Fundamental (6º ao 9ª anos) e Ensino Médio na modalidade EJA e ainda com atividades complementares como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se adequa ao tipo de modalidade a qual a escola funciona que é personalizado, bem como o curso de redação. A instituição tem em seu corpo docente profissionais de áreas que orientam seu alunado de forma individualizada, por meio da Libras, preparando-os para prestação de exames (provas escritas) e para a conclusão dos estudos.

A escola tem seu próprio material de estudo o qual é denominado de módulo. A sistemática de funcionamento é diferenciada das demais instituições escolares, pois funciona com empréstimos de materiais de acordo com os módulos e as avaliações escritas são aplicadas durante o processo. Os conteúdos dos ensinos fundamental e médio são divididos nesses módulos. Cada módulo corresponde a uma avaliação.

Em função dessas características, a escola começou a receber alunos/as surdos/as e, na época da pesquisa, contava com 25 surdos/as que estão defasados/s em relação à idade-série, sendo que muitos haviam desistido e voltaram a estudar em razão da modalidade de ensino. Como a presença diária não é obrigatória, bem como não tem rigorosidade no horário, o/a aluno/a escolhe os dias que irá frequentar para ter o atendimento personalizado e fazer as avaliações. As provas são feitas na sala de avaliação e corrigidas pelo/a professor/a

orientador/a e o/a aluno/a aguarda o resultado na sala de orientação de cada disciplina. Se sentir dificuldades, ele pode procurar o/a professor/a orientador/a para tirar suas dúvidas. A duração do curso só depende do ritmo de aprendizagem e do interesse do/a aluno/a em concluir seus módulos.

Nessa escola, o atendimento educacional especializado acontece de forma individualizado e mediado pela Libras. O AEE é o responsável pela escolarização, visto que os/as professores/as acompanham todo o processo de reinserção desses/as alunos/as no processo de inclusão. Logo, é uma prática emancipatória, visto que os/as docentes utilizam o AEE por meio da Libras para introduzir/reintroduzir os/as alunos/as na prática escolarizada, da qual estavam excluídos em razão da surdez e da falta de equipe e métodos adequados. Desse modo, identifica-se o letramento em educação especial, o letramento em educação inclusiva, o letramento linguístico (por meio da Libras) e, conseqüentemente, o letramento escolarizado (ver BATISTA JR, 2013).

Considerações Finais

Com o trabalho de campo, as observações e a análise, constatamos a existência de uma prática emancipatória pelo fato de os profissionais fazerem as adaptações necessárias, bem como utilizarem recursos inclusivos. Conseqüentemente, esses profissionais estão contribuindo para a elaboração de uma visão não hegemônica em relação à deficiência, ao demonstrarem que os alunos com deficiência são capazes.

Nos contextos investigados reconhecemos práticas emancipatórias e tradicionais/burocráticas. Contudo, nos ambientes onde havia a predominância do letramento emancipatório foi observada maior habilidade e formação docente em Educação Especial, possibilitando a ação inclusiva. Nos ambientes onde havia predominância dos letramentos burocráticos, havia uma tentativa de aproximação da prática pedagógica comum e da prática burocrático-administrativa (controle e registros) demonstrando que os letramentos são utilizados para construção de pontes de acesso entre práticas de fronteira (práticas próximas ao sujeito). Nas práticas de resistência havia um posicionamento crítico que contestava uma

desvantagem em relação à pessoa incluída, mas não havia ferramentas (letramentos) próprias para a promoção da emancipação. Nesses ambientes havia o predomínio das estratégias de aproximação por meio dos letramentos de fronteira (pedagógico e burocrático) na construção de uma prática diferente da tradicional, mas ainda não suficientemente estruturada para promover a inclusão real.

Os resultados apontam para a necessidade de formação dos/as professores/as em relação à Educação Especial, seus mecanismos, princípios e objetivos. Por outro lado, percebemos uma reflexão por parte dos/as profissionais ao perceberem a importância de não reforçar as limitações, mas trabalhar as potencialidades, resultando assim uma tentativa de mudança da prática. Esses/as profissionais sem formação em Educação Especial buscam conhecimentos do mundo pessoal e de outras práticas sociais, na tentativa de reorganizá-las, a fim de suprir suas lacunas acadêmicas por meio de práticas docentes alternativas, com vistas à promoção da inclusão.

Referências

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2.ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2006.

_____; HAMILTON, M. *Local literacies*. London and New York: Routledge, 1998.

BATISTA JR, J. R. L. Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. Discurso, identidade e letramento no Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência. 2013. 310 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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

FLICK, U. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre, 2013.

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



LOPES, M. C; FABRIS, E. H. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: Kleiman, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SATO, Denise Tamaê Borges. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos*. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos*. 2013. 397p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SATO, D. T. B.; MAGALHAES, I.; BATISTA JR, J. R. L. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.12, n.4, pp. 699-724.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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