

IDENTIDADES PROFISSIONAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

IDENTIDADES PROFESIONALES Y PRÁCTICAS DE LITERACIÓN EN UN CENTRO DE ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

PROFESSIONAL IDENTITIES AND LITERACY PRACTICES IN A SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE (SEC) CENTER

Lissa Fontenele*

Secretaria Municipal da Educação - SME, Prefeitura Municipal de Fortaleza, BR

RESUMO: Este estudo objetiva entender como as identidades profissionais em um AEE são construídas no contexto das relações profissionais entre as pedagogas e os grupos terapêuticos. Compreendendo que essas relações são influenciadas pelas práticas de letramento relativas às diversas áreas profissionais representadas na instituição e pelos eventos de letramento (HEATH, 1983; BARTON, 2009) e considerando que as práticas de letramento estão intimamente relacionadas às identidades das pessoas que as praticam, trabalho aqui com a abordagem de Gee (2000-2001, 2003), que caracteriza quatro tipos de identidades que se inter-relacionam de forma complexa e significativa nos diversos contextos cotidianos das pessoas. Os dados advieram de minha pesquisa etnográfica em andamento. A análise sugere que as identidades profissionais construídas no AEE são distintas para as pedagogas e para os membros dos grupos terapêuticos. Essa diferença demonstra uma assimetria nas relações entre os profissionais – o que acaba por afetar, de forma negativa, os atendimentos.

PALAVRAS-CHAVE: identidades; interdisciplinaridade; letramentos; centros de atendimento educacional especializados.

RESUMEN: Este estudio objetiva entender cómo las identidades profesionales en un AEE son construidas en el contexto de las relaciones profesionales entre las pedagogas y los grupos terapéuticos. Comprendiendo que esas relaciones son influenciadas por las prácticas de literación relativas a las diversas áreas profesionales representadas en la institución y por los eventos de literación (HEATH, 1983; BARTON, 2009) y considerando que las prácticas de literación están íntimamente relacionadas a las identidades de las personas que las practican, trabajo aquí con el abordaje de Gee (2000 – 2001, 2003), que caracteriza cuatro tipos de identidades que se interrelacionan de forma complexa y significativa en los diversos contextos cotidianos de las personas. Los datos provienen de mi investigación etnográfica en desarrollo. El análisis sugiere que las identidades profesionales construidas no AEE son distintas para las pedagogas y para los miembros de los grupos terapéuticos. Esa diferencia demuestra una asimetría en las relaciones entre los profesionales – lo que acaba por afectar, de forma negativa, los atendimientos.

PALABRAS CLAVE: identidades; literaciones; centros de atención educacional especializados.

ABSTRACT: This study aims to understand how professional identities in a SEC Center for disabled students are constructed in the context of the professional relationships between educators and therapeutic groups. Understanding that these relationships are influenced by literacy practices relating to the several professional areas represented in the institution and by literacy events (HEATH, 1983; BARTON, 2009) and considering that literacy practices are deeply related to the identities of the people who practice them, I work here with Gee's approach (2000 – 2001, 2003) that features four types of identities that are complex and meaningfully interrelated in the various everyday contexts people face. The data derived from my ongoing ethnographic research. Data analysis suggests that professional identities constructed in the SEC Center are different for educators and members of the therapeutic groups. This difference shows an asymmetry in the relationship between the professionals there - which ultimately affect, negatively, attendance.

KEYWORDS: identities; interdisciplinarity; literacies; specialized educational care centers.

1 INTRODUÇÃO

A implantação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE de agora em diante) pelo governo implicou uma mudança na dinâmica das relações profissionais na instituição examinada nesta pesquisa, pois os profissionais das diversas áreas que antes prestavam atendimento de forma isolada, têm agora de desenvolver um trabalho conjunto. Nessa nova configuração, as identidades profissionais são reconstruídas, influenciadas, em grande parte, pelas práticas de letramento das diversas áreas profissionais presentes no centro. O artigo tem por objetivo analisar como se dá a reconstrução dessas identidades profissionais em um contexto com assimetrias nas relações cotidianas que, como se verá, estão ligadas às

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora. Email: lissafontenele@gmail.com.

questões dos letramentos das áreas que participam do AEE. Os dados apresentados aqui advieram de minha pesquisa etnográfica em desenvolvimento, em especial, das entrevistas e da observação participante.

2 IDENTIDADES

Os estudos em torno da identidade vêm ganhando cada vez mais importância nos estudos da Linguística Aplicada tanto no Brasil quanto no exterior (MOITA LOPES, 2002, 2010, 2011; HALL, 2006, 2009; WOODWARD, 2009; BARTON e HAMILTON, 1998; BARTON, 2009; GEE, 2000, 2000-2001, 2003, 2012). No Brasil, destaco o número especial da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* do ano de 2009 que foi todo dedicado aos estudos sobre identidades, envolvendo, entre as pesquisas, estudos sobre minorias e a complexa construção e reconstrução de suas identidades. Alguns desses e de outros artigos escritos nos dois últimos anos usaram como referenciais de pesquisa teóricos que vão ao encontro, pelo menos em grande parte, da linha de pesquisa adotada por mim ao estudar identidades, como Moita Lopes, Hall e Woodward (OLIVEIRA, 2009; LOPES, 2009; REIS, SILVA, TORRES, 2011; OLIVEIRA, 2012).

Hall (2006, 2009), Woodward (2009) e Moita Lopes (2002) concebem o sujeito da pós-modernidade como possuindo uma identidade fragmentada, não fixa, composta de múltiplas identidades que são, muitas vezes, contraditórias e mal resolvidas, dinâmicas, podendo ser assumidas em diferentes momentos na vida moderna, de acordo com a necessidade e o contexto de situação. Moita Lopes (2010, 2011) também tem desenvolvido e apoiado mais recentemente pesquisas que possuem visões sobre a vida social que questionam posições fincadas em binarismos fechados, homogeneizados e bem delineados sobre identidades, prestigiando, em vez disso, as fronteiras e os fluxos entre os dois polos – visto que, segundo ele, ‘esse é um dos modos por meio dos quais nos situamos cada vez mais nas práticas sociais’ (Moita Lopes, 2010, p. 5).

Percebi, no entanto, que os estudos de Gee (2000-2001, 2003) sobre identidades ainda são pouco conhecidos e divulgados no Brasil. Apresentarei aqui a sugestão do pesquisador de como analisar identidades dentro de quatro perspectivas, fazendo uso de sua proposta em uma análise das identidades de quatro profissionais que trabalham em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ao reconhecer a importância dos estudos contemporâneos sobre identidade como um importante instrumento de entendimento do mundo pós-moderno, Gee (2000-2001, 2003) desenvolve uma concepção de identidade que gira em torno de quatro maneiras nas quais alguém pode ser reconhecido como um “*determinado tipo de pessoa em um dado contexto*” (2000-2001, p. 99). Dentro dessa definição, está pressuposto, assim como em Hall (2006, 2009), Woodward (2009) e Moita Lopes (2002, 2010, 2011), de acordo com o que foi visto logo acima, que a identidade do sujeito ao longo de suas relações sociais cotidianas pode mudar a cada momento de uma interação ou de um contexto para outro. Duas implicações advêm daí: as identidades podem ser ambíguas ou instáveis; e também pode significar que as pessoas possuem múltiplas identidades relacionadas às suas performances na sociedade.

Para o autor, essa dimensão do significado de identidade pode ser uma ferramenta de análise útil para questões de teoria e prática em relação à educação (GEE, 2000-2001, p. 100). É no contexto educacional, portanto, que o autor direciona suas análises sobre os tipos de identidades que podem ser encontrados em alunos e alunas e entre professores e professoras. Para Gee (2000, p. 13), as pessoas têm acesso diferenciado a tipos de identidades diversos e a atividades relacionadas a elas, sendo que, por sua vez, elas estão relacionadas a determinados status e bens sociais – dessa forma é que as identidades podem ser uma fonte de desigualdade na sociedade, pois poderão acabar limitando o acesso das pessoas a alguns tipos de identidades e não a outros. Visto que as identidades e suas atividades são ordenadas pela linguagem e através dela, o estudo da linguagem guarda uma relação primordial e integral com questões de igualdade e justiça.

Em consonância com essas questões de acesso e de justiça social, o presente artigo tem como objetivo, seguindo a proposta teórico/metodológica de Gee (2000-2001), reconhecer identidades profissionais presentes no AEE pesquisado, analisando como essas identidades são forjadas dentro de um contexto multiprofissional. Além disso, quando o governo determinou a criação dos AEE sem especificar as funções que seriam exercidas pelos profissionais e pelas professoras que ali trabalham, acabou gerando desestabilizações e ambiguidades que trouxeram à tona questões de poder, tensões e assimetrias no contexto de trabalho que antes tendiam a permanecer opacas, visto que os profissionais e as professoras

trabalhavam de forma individual e restrita à sua área de atuação – tensões e assimetrias essas que também serão analisadas a partir principalmente das transcrições das entrevistas das quatro profissionais participantes da pesquisa.

Gee (2000-2001, p. 100) define quatro tipos de identidade ou quatro maneiras de ver as identidades, a saber: Identidade Natural (N), Identidade Institucional (I), Identidade Discursiva (D) e Identidade por Afinidade (A). Em seguida, definirei mais detalhadamente cada uma delas.

3 QUATRO TIPOS DE IDENTIDADES

Antes de definir cada uma dessas identidades, é importante ressaltar que os quatro tipos são diferentes sistemas de interpretação e que quase todo aspecto de identidade pode ser aplicado a eles. Isso porque essas quatro perspectivas de identidades estão inter-relacionadas, sendo que tudo depende do foco de nossa atenção nos diferentes aspectos que dizem respeito a como as identidades são formadas e sustentadas. Assim, as pessoas podem, ativamente, construir o mesmo traço de identidade de diferentes maneiras e podem negociar e contestar como essas características serão vistas, por elas mesmas ou pelos outros, em termos das diferentes perspectivas em relação às identidades, podendo: aceitar, contestar e negociar as identidades as quais serão primeiramente identificadas (N, I, D ou A). A questão é: como e por quem determinada identidade será reconhecida (GEE, 2000-2001, p. 101).

3.1 Identidades naturais

Elas se referem ao estado que a pessoa é sem que para isso tenha feito ou conseguido algo. Isso porque a “força”¹ desse estado se desenvolve por ela mesma, já que sua origem é a natureza, e não é controlada nem por um sujeito nem pela sociedade. Um exemplo seria o de se possuir um irmão gêmeo: a origem dessa “força” é a natureza que, por sua vez, desenvolve-se independente do controle de um indivíduo ou da sociedade (GEE, 2000-2001, p. 102). Concordo, no entanto, com Gee (2000-2001) que, apesar dessas identidades terem suas origens na “força” da natureza, elas só podem tornar-se identidades a partir de seu reconhecimento pelas outras pessoas através das instituições, do discurso e pelos grupos de afinidade, ou seja, pelas mesmas forças que constituem os outros tipos de identidades analisados aqui. Isso porque, ainda segundo o autor, essas quatro perspectivas de identidade apresentam relações entre si no contexto das relações sociais travadas cotidianamente.

De qualquer forma, considero que essa definição inicial de *identidade natural* guarda relação direta com a identidade pessoal, a qual não é objeto de análise aqui já que nos interessam as identidades sociais de profissionais em seu lugar de trabalho, travando relações cotidianas com outros profissionais e outras profissionais de áreas distintas, no caso: duas pedagogas, uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga.

3.2 Identidades institucionais

Um exemplo de identidade institucional é a profissão de professor, que é, por sua vez, uma posição e não algo que possa ser conseguido naturalmente, isso porque a “força” que a determina, é um grupo de autoridades, tanto governamentais (que possuem o poder instituído para criarem concursos públicos) quanto acadêmicas, ou seja, por professores que participam das bancas de seleção para esses concursos. Assim, o processo através do qual essa força funciona é a autorização, amparada em leis, regras, tradições e princípios de vários tipos que permitem às autoridades “criarem” a posição de professor com suas respectivas responsabilidades e direitos (GEE, 2000-2001, p. 102).

Segundo Gee (2000-2001, p. 103), as identidades institucionais podem ser colocadas em um contínuo em relação a quão ativamente ou passivamente uma pessoa é capaz de preencher ou alcançar um papel na instituição, assim como o de assumir responsabilidades ali. O autor então compara a escolha da profissão de professor como sendo um chamado, ou vocação – onde o sujeito mostra-se capaz de dar o seu melhor exercendo o ofício que escolheu. Por outro lado, quando se pensa em prisioneiros em uma instituição penal, essa posição lhes foi imposta e ela acarreta, por sua vez, a realização de certas atividades que em outras circunstâncias dificilmente seriam realizadas de livre e espontânea vontade. Esses dois exemplos foram

¹ Gee (2000 - 2001, p. 101) usa o substantivo “força” referindo-se à fonte ou origem do reconhecimento dos tipos de identidade propostos por ele.

citados para ilustrar o fato de que as identidades institucionais podem ser vistas como um chamado, uma conquista ou como uma imposição.

No entanto, como será observado nas falas de algumas profissionais, como da pedagoga Sandra, ao falar de seu relacionamento com os outros profissionais e com as outras profissionais do centro, para integrar a equipe profissional muitas vezes não é suficiente ter o diploma de graduação ou de pós-graduação na área, mas também se exige do profissional ou da profissional algum esforço para alcançar a legitimação de sua recém adquirida identidade institucional, como por exemplo, ao procurar conselho e orientação com os já aceitos no centro como sendo mais experientes no contexto de trabalho.

3.3 Identidades discursivas

Refere-se a um traço individual ou a uma característica que somente existe quando é reconhecida socialmente, por exemplo, como de ser uma pessoa carismática. Ela não tem relação com as *identidades naturais* porque não é um traço com o qual a pessoa já nasce com ele, tampouco é um traço criado ou sustentado por uma instituição, o que caracteriza as *identidades institucionais*. Portanto, o aspecto mais importante das *identidades discursivas* é o reconhecimento social, através do discurso, da existência de determinadas características que tornariam possível identificá-la de um modo e não de outro. A fonte desse “poder”, portanto, não é a natureza nem as instituições, mas “indivíduos racionais” – “racional” no sentido que as pessoas agem por determinadas razões ao identificar um sujeito como sendo de certa forma e não de outra.

Da mesma forma que as *identidades institucionais*, as *identidades discursivas* também podem ser colocadas em um contínuo em termos de quão ativo ou passivo alguém é em incorporá-las, isto é, em termos de o quanto tais identidades podem ser vistas como atribuídas a uma pessoa, em vez de serem vistas como uma conquista ou realização ativa dessa pessoa. Como exemplo desse tipo de identidade, Gee (2000-2001, p. 104) fornece uma comparação com a forma na qual comumente são tratadas pessoas com a desordem conhecida como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Enquanto que aquelas que vêm de famílias abastadas conseguem ser reconhecidas como possuindo “dificuldades de aprendizagem”, alcançando assim mais oportunidades de realizarem testes e outros tipos de tratamentos “especiais”, chegando muitas vezes a conseguir um reconhecimento positivo dessa desordem por conquistarem para si identidades discursivas como a de serem ‘crianças que apresentam atenção dinâmica, fluida e criativa’, as crianças de famílias que não possuem muitos recursos financeiros acabam não tendo acesso à realização de testes avaliativos e, por conta disso, têm suas dificuldades atribuídas simplesmente ao seu comportamento. No caso das entrevistas analisadas aqui, percebi a tentativa das professoras de serem reconhecidas por seus colegas e por suas colegas de trabalho como sendo “boas profissionais”, o que muitas vezes exige delas esforço extra, como Marlene, que menciona ter até que “*correr atrás*” de alguns profissionais ou algumas profissionais que possam ter alguma informação considerada por ela como importante. Essa conquista, “mais trabalhosa” da *identidade discursiva* acontece principalmente em contextos de trabalho aonde existem assimetrias de poder de umas áreas sobre outras – questão essa que será discutida à frente.

Por fim, é importante entender que elas podem ser reconhecidas diretamente no discurso e no diálogo. Quanto às outras três identidades, esse reconhecimento é filtrado, respectivamente, por uma perspectiva particular do que pode ser considerado “natural”, ou relativo ao funcionamento de uma instituição ou ainda, no que diz respeito às diferentes características de determinado grupo de afinidade, como se verá logo a seguir.

3.4 Identidades por afinidade

De acordo com Gee (2000-2001 p. 105; 2003, p. 31, 32), as características dos grupos de afinidade é que eles são compostos por um grupo de pessoas que tanto podem estar próximas umas das outras fisicamente quanto dispersas pelo mundo afora – a motivação que as une é seu interesse por determinado assunto ou tema, ou ainda, práticas sociais em comum; sendo que, fora isso, apresentam pouco em comum. Gee ressalta ainda que esses grupos são classificados como sendo “institucionalmente sancionados” (2000-2001 p. 107), já que sua criação foi “orquestrada” pela instituição a qual pertencem os profissionais.

Uma pessoa é como é em decorrência de um conjunto de experiências distintas que teve em determinado “grupo de afinidade”. O que as pessoas de determinado grupo de afinidade devem compartilhar para constituírem o grupo é a fidelidade a ele, o acesso e a participação em práticas específicas que proveem a

cada membro do grupo as experiências requeridas para serem reconhecidos como pertencendo a tal grupo. Assim, a “força” que o determina ou ao qual a pessoa está “submetida” não é de origem natural nem institucional, tampouco advém somente do que as pessoas dizem, mas de seu grupo de afinidade. Dessa forma, a força que as mantém unidas e fidelizadas àquele grupo é muito mais a participação ou o compartilhamento de interesses e práticas sociais em comum do que traços culturais semelhantes (GEE, 2000-2001 p. 105). Esse tipo de afiliação ao grupo é bem pronunciado na fala da pedagoga Suyane, que será analisada mais a frente, quando ela usa expressões que deixam essa conexão bem explícita, como: “*o meu grupo é muito bom*”, “*foi fantástico como a gente integrou*”, “*a gente vai vendo como é que o grupo vai caminhando, né? [...] Então a gente teve muita conquista*”.

4 TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO

Os chamados *Novos Estudos do Letramento* (BARTON, 2009; GEE, 2012) incluem uma quantidade considerável de pesquisas que foram desenvolvidas nos anos oitenta e que se destacaram por sua abordagem social do letramento (SCRIBNER e COLE, 1981; HEATH, 1983; BARTON e HAMILTON, 1998), isto é, por adotarem o chamado *Modelo Ideológico de Letramento* desenvolvido por Street (1984), que percebe o processo de letramento como estando envolvido por ideologias e práticas culturais, não podendo ser, portanto, encarado como algo neutro, ligado à tecnologia. Nesse sentido, o autor destaca como aspectos cruciais no processo da leitura e escrita a presença de atitudes, crenças, valores e ideologias – aspectos que estão presentes de formas diferenciadas nas variadas culturas, nas relações sociais e nos diversos contextos sociais (STREET, 1984, p. 130).

Dentre os estudiosos que adotaram essa abordagem social do letramento em suas pesquisas etnográficas, ressalto os trabalhos de Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanič (2000), Barton e Tusting (2005) e Barton (2009) que, por sua vez, aprofundaram o *Modelo Ideológico de Letramento* de Street (1984) e desenvolveram a *Teoria Social do Letramento*, na qual a metáfora da ecologia (Barton, 1994) é usada com o objetivo de se entender melhor a natureza da leitura e da escrita. Essa abordagem ecológica proporciona, segundo Barton (2009, p. 32), uma mudança fundamental na forma de se entender essas atividades de letramento, pois passam a ser compreendidas como estando completamente e intrinsecamente integradas à vida social.

A compreensão do processo de letramento como envolvendo os usos particulares que determinada sociedade ou grupo faz da leitura e da escrita e que possuem seus usos intimamente ligados à cultura que lhes cerca são denominados por Barton de *práticas de letramento*² (2009, p. 36) que, por sua vez estão intimamente ligados ao conceito de *eventos de letramento* (HEATH, 1983, p. 71) como significando ‘qualquer ocasião na qual a escrita exerça um papel integral nas interações comunicativas dos participantes’. Sobre essa relação, Street (2012, p. 76) esclarece que usar o conceito de *eventos de letramento* de forma isolada pode inviabilizar ao pesquisador ou pesquisadora perceber como os significados são construídos, visto que ele ou ela se restringiria a descrever o evento de letramento – como alguém folheando um jornal em uma banca de revistas. Porém, quando se alia essa observação a uma compreensão mais abrangente do evento como estando relacionado a questões culturais e sociais – ou seja, às práticas de letramento – aí sim é possível compreender os significados que são construídos naquele contexto. Também sobre essa “ampliação” da visão em relação ao que está envolvido em um evento de letramento, Street sugere: “*Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também fazem*”.

Considerando-se, portanto, que as práticas de letramento relacionam-se a uma concepção cultural e social mais ampla dos eventos de letramento, nas quais as pessoas criam, conjuntamente, significados a partir de suas interações com outros –, é possível articular esses eventos de letramento e as práticas de letramento com a construção de identidades, que são constantemente construídas, negociadas, negadas e reconstruídas ao longo dessas interações. Essa característica fluida das identidades (MOITA LOPES, 2002) também faz parte dos processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas (MAGALHÃES, 2004/2005, p. 108).

² Termo primeiramente empregado por Street (1984, p. 1).

No contexto de trabalho no qual minha pesquisa se desenvolveu, essas questões relacionadas às identidades profissionais são ricas e dinâmicas visto que se dão em um contexto multidisciplinar, onde múltiplos letramentos, presentes nas práticas de letramento diárias dos vários sujeitos que compõem o corpo de funcionários e funcionárias dos AEE, contribuem para a formação de suas identidades profissionais. Assistir a eventos de letramento no AEE e conhecer as práticas de letramento da instituição constituem-se passos fundamentais para entender melhor a dinâmica nas relações dos profissionais e das profissionais que ali trabalham, bem como perceber relações assimétricas de poder perpassando essas relações (Fairclough, 2003).

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E FUNCIONAMENTO DOS AEE

Na década de 80, o Brasil aderiu às campanhas de políticas para pessoas com deficiências intelectuais e físicas da Organização das Nações Unidas (ONU), implementando atividades programadas pela Comissão Nacional, como a criação da Divisão de Assistência ao Excepcional que tinha por objetivo diagnosticar e fornecer atendimento médico, social e psicopedagógico com o objetivo de integrar os deficientes e as deficientes na sociedade (LEITÃO, 2008, p. 143 – 147).

A Constituição de 1988 oficializa definitivamente essa preocupação do Estado em inserir os deficientes “na rede regular de ensino” e fala de “programas [...] de atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental” (art. 208, inciso III; art. 227). Em 1990, é lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), no qual o artigo 54 versa sobre o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*”, recomendando que seja feito, de preferência, na rede regular de ensino. Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial formulou a Declaração de Salamanca – onde foram definidas políticas de inclusão na educação para pessoas com deficiência, e o Brasil foi um dos signatários (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em consonância com essa tendência mundial de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular a LDB de 1996, artigo 58 (Lei nº 9394/96, cap. V da Educação Especial, §1º) estabelece que a educação especial deveria ser “*oferecida preferencialmente na rede regular de ensino*”. Contudo, reconhece que isso nem sempre será possível por causa das “*peculiaridades da clientela de educação especial*”. Nesse caso, o governo ofereceria “*serviços de apoio especializado*” (§2º).

A então Secretaria de Educação Especial (SEESP), ligada ao Ministério da Educação (MEC), elaborou um documento oficial intitulado: “*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*” (2007), que estabelece em linhas gerais o funcionamento dos AEE:

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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

(BRASIL/MEC/SEESP/PNEE: 2007, p. 10)

O decreto nº 6571 (2008), que dispõe sobre a Educação Especial, sintetiza o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (§1º)

O que se observa a partir das tentativas do governo em definir o que é um AEE e quais seriam suas atribuições é que se trata de definições genéricas que não levam em conta, por exemplo, o grau de comprometimento cognitivo do aluno ou da aluna, nem seu contexto sociofamiliar. Isso fica claro também quando se observam alguns documentos desenvolvidos pelos próprios técnicos do governo, como por exemplo, o documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial intitulado: *Política Nacional de*

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 14) que aponta alguns desafios a serem enfrentados pelos AEE e pelas próprias escolas de ensino regular, como o diagnóstico e o tratamento adequado a cada tipo e grau de deficiência mental, visto existir na comunidade profissional da área uma gama de conceitos e variedades de abordagens. Isso porque, segundo o próprio documento, “[...] o medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental” (p. 15).

Ainda segundo o documento, essa dificuldade em lidar com o diferente ou desconhecido adviria do fato de que a escola tradicional tem um cunho conservador e elitista muito forte – daí a resistência de muitos profissionais da área em receber esses alunos na escola. Essa razão, em conjunto com o despreparo geral das escolas regulares para receber esses alunos e alunas, são apontados pelos profissionais e pelas profissionais que trabalham nas instituições de Educação Especial e nas escolas regulares como sendo as principais causas para o fracasso da inclusão dos deficientes intelectuais na Escola Pública no Brasil (SATO, 2008; BATISTA JÚNIOR, 2008, MAGALHÃES, 2012) Assim, ainda se referindo ao AEE, o documento é contundente ao concluir:

Por todas essas razões, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental necessita ser urgentemente reinterpretado e reestruturado. (p. 15)

Como pôde ser observado, não existe consenso entre a equipe técnica que participou da elaboração desses centros – existindo ainda muitas dúvidas e questões a serem sanadas – consequentemente, essas questões também não são consenso entre os profissionais e as profissionais que trabalham aí. O que se observa, portanto, nas visitas a alguns AEE de Fortaleza e, em especial aquele no qual conduzi minha pesquisa etnográfica, é que eles se encontram em constante adaptação em seu funcionamento, com o objetivo de conseguir chegar a uma dinâmica que se ajuste, da melhor forma possível, às necessidades de quem recebe atendimento ali.

Esse cotidiano de incertezas acaba gerando nos profissionais e nas profissionais que trabalham nesses centros insegurança a respeito de suas atribuições e, por consequência, de sua própria identidade profissional. Isso foi observado principalmente no caso das pedagogas, que sentiram o impacto maior de todas as mudanças implementadas, pois, com as novas diretrizes, não mais seriam ‘professoras’ ministrando os conteúdos relativos ao ensino regular, e sim “prestariam atendimento”. Essa realidade de indefinições é preocupante porque acaba afetando os atendimentos. Sobre isso, o próximo subtópico explorará o funcionamento da instituição antes de ser AEE e depois.

6 INSTITUIÇÃO

Frente a esse quadro de indefinições sobre o funcionamento dos AEE, cada instituição procurou criar uma dinâmica própria que se mostrasse mais adequada ao seu contexto. No entanto, foi observado durante minha pesquisa piloto (que se realizou no primeiro semestre de 2010), que a maioria era composta por uma equipe multiprofissional das áreas da educação e da saúde. Isso em consonância com a LDB de 1996 (Lei N° 9394/96, cap. V da Educação Especial, §1°) que prevê a necessidade de utilização de vários outros profissionais, além dos pedagogos, nos AEE e nas escolas regulares: “*Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.*” Assim como da Resolução CNE/CEB4 (BRASIL, 2009, art. 9°) que estabelece que

a elaboração e a execução do plano de AEE é 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, RESOLUÇÃO CNE/CEB4, 2009, art. 9°).

Apesar de ainda não ficar claro como seria essa “*interface*” entre os profissionais, durante o período de desenvolvimento de minha pesquisa etnográfica (de março de 2010 a abril de 2011), a instituição pesquisada estava dividida em 4 células: Célula de Atendimento Educacional Especializado: que constitui a parte pedagógica; Célula de Atendimento Técnico: que conta com os profissionais das áreas da Psicologia,

Psicopedagogia, Psicomotricidade, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia³; Célula de Atendimento Médico: Neurologia e Psiquiatria, e a Célula de Atendimento Familiar: onde os profissionais do Serviço Social atuam frente às famílias.

Em sua estrutura física, a instituição é dividida em dois lados separados por um portão: de um lado ficam as nove salas de atendimento do AEE, ou o espaço pedagógico, e do outro lado, ficam as três outras células já mencionadas, com destaque aqui para a Célula de Atendimento Técnico, na qual cada profissional possui uma sala de atendimento.

Antes da lei de criação dos AEE, a instituição funcionava como uma escola especial na qual, crianças e adultos com deficiências intelectuais, tinham aulas que seguiam o currículo das escolas regulares com todas as matérias que lhes são inerentes. Paralelo a isso, ocorriam no lado técnico os atendimentos nas áreas clínicas – Fisioterapia, Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional – cada profissional trabalhando de forma isolada em sua área de especificidade, atendendo tanto aos alunos da célula da educação quanto aos que lá chegavam através do Sistema Único de Saúde – SUS, pois a instituição possui um convênio com o governo.

Com o intuito de adequar-se às novas determinações governamentais de funcionamento dos AEE BRASIL/(MEC/SEESP/PNEE: 2007, p. 10), a instituição mudou seu currículo passando a trabalhar agora com as chamadas grandes áreas do conhecimento: Letramento e Numeramento de forma a prestar atendimentos e não mais a dar aulas.

Quanto à Resolução CNE/CEB4 (BRASIL, 2009, art. 9º) que versa sobre a desejável articulação do AEE com os demais serviços setoriais da saúde, foram criados os Grupos Terapêuticos formados pelos profissionais e pelas profissionais da área clínica. Esses profissionais e essas profissionais, que antes atuavam somente de forma isolada, agora iriam formar grupos de quatro, cada um e cada uma de determinada área e iriam, duas vezes por semana, entrar nas salas de atendimento do AEE para desenvolver com as crianças e os adultos uma atividade paralela à das pedagogas. Essa nova dinâmica acabou por reconfigurar as relações de trabalho na instituição, pois agora os encontros entre as pedagogas, os técnicos e as técnicas, que antes eram restritos somente aos Conselhos de Classe, que aconteciam duas vezes ao ano, passam agora a acontecer pelo menos duas vezes por semana.

No entanto, de acordo com o que pude perceber durante minhas visitas regulares à instituição e nas entrevistas, os encontros dos dois grupos são superficiais porque não existe um planejamento dos atendimentos entre os dois grupos e as pedagogas não ficam em sala quando o *grupo terapêutico* entra. Esse encontro, portanto, normalmente se resume a um breve cumprimento de ambas as partes. Essa nova configuração de funcionamento da instituição acabou por trazer à tona questões e demandas que dizem respeito às relações profissionais ali.

Assim, como apresentado na introdução, o objetivo deste artigo é entender como as identidades dos profissionais pesquisados são construídas em um momento específico de suas vidas, ou seja, nesse novo contexto de relações profissionais que são agora travadas na instituição pesquisada, relações essas que, por sua vez são influenciadas por práticas de letramento relativas às diversas áreas profissionais representadas ali.

7 ANÁLISES

Para esta análise faço uso das entrevistas com duas pedagogas do AEE e duas técnicas que são, respectivamente, uma Psicopedagoga e uma Fonoaudióloga que pertencem ao *grupo terapêutico* mencionado anteriormente⁴.

As entrevistas a seguir referem-se à pergunta sobre o relacionamento da profissional entrevistada com os outros profissionais da instituição. Acredito que os tipos de relacionamento que são travados cotidianamente na instituição são uma fonte reveladora das identidades profissionais ali presentes, já que,

³ Esses profissionais são chamados na instituição de técnicos e técnicas e é assim que me referirei a eles e elas de agora em diante.

⁴ A fim de preservar o anonimato das participantes, os nomes usados aqui são fictícios.

entre as múltiplas personalidades que possuímos, existem aquelas relacionadas às nossas performances na sociedade, aquelas que também são formadas na coletividade, aqui especificamente, no contexto de trabalho. Na época dessa entrevista (outubro de 2010), a Pedagoga Sandra e mais duas colegas haviam passado no concurso público da Prefeitura no começo do ano e sentiam-se ainda novatas na instituição. Ela descreve assim seu relacionamento com os profissionais e as profissionais do AEE:

Sandra: Olha, como a gente chegou agora, como eu cheguei agora e assim, não tinha experiência com educação especial, eu busco assim (ri) ajuda em todos os profissionais então assim a maioria do, por exemplo, dos professores – já trabalharam com meus alunos, né - eu 5procuro: “ele no ano passado era desse jeito?”, “... ele fazia isso? comé que você fazia?” então, assim, eu procuro mesmo as experiências deles pra poder me encaminhar, né e me encaminhar bem, né pra pra realmente... pegar o lado positivo de cada um.

Lissa: Certo. E com respeito aos técnicos, qual o contato que você tem 10com eles?

Sandra: É... eu tenho é... porque assim, tem os técnicos que atendem a minha turma, né e são praticamente os mesmos que atendem a turma da manhã e da tarde então eu pego também do mesmo jeito, vou só catando informações e (ri) tentando absorver tudo: eu exploro 15mesmo...

Lissa: E em que momento você tem esse contato com eles?

Sandra: Quando eles vêm pro atendimento. Assim, sempre que eu tenho alguma dúvida ou questionamento eu aproveito na entrada, né, no intervalo de um atendimento e outro, na saída eu acompanho, eu 20seguro, pra poder questionar alguma coisa.

É possível observar na fala de Sandra que ela se sente ainda em adaptação tanto na instituição quanto no que diz respeito à clientela, porém, ela demonstra grande interesse e preocupação em tentar se familiarizar com o atendimento aos alunos e alunas dali, recorrendo para isso aos seus companheiros e companheiras de trabalho. É possível perceber em sua fala que não existem, pelo menos frequentemente, nem entre as pedagogas nem entre as pedagogas e os membros da equipe técnica, momentos cotidianos de encontro para discutirem procedimentos e casos específicos que possam aparecer na instituição. Esses eventos de letramento (HEATH, 1983) são relativamente raros na instituição, o que foi percebido por mim tanto no tempo que fiquei realizando minha observação participante de pouco mais de um ano, quanto nas entrevistas com os participantes e as participantes. Com exceção do Conselho de Classe, que acontece duas vezes ao ano, reuniões entre os dois grupos são esporádicas e pontuais.

Sandra também faz uma comparação entre o tipo de contato que trava com as professoras, com os técnicos e as técnicas, embora inicie sua fala usando o pronome indefinido “todos” (linhas 2, 3). Com as professoras ela especifica que tipo de dúvidas normalmente tira com elas a respeito de seus alunos (linhas 4 – 8). Já com os técnicos, essa relação parece ser desenvolvida de forma um pouco diferente, pois, para começar, seu acesso aos técnicos, segundo sua afirmação, parece estar mais restrita aos do grupo terapêutico que visitam sua sala (linhas 11 – 14). Ainda segundo ela (linhas 16 – 20), até mesmo o tempo disponível para essa conversa parece estar limitado aos momentos que antecedem e sucedem ao atendimento, momentos nos quais ela parece ter que se esforçar para conseguir entrar em contato com eles e com elas.

Gee (2001, p. 719) considera que um Discurso⁵ inclui maneiras de falar, escutar, escrever, agir, interagir, acreditar, sentir e valorar (podendo também ser usados nesse universo vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias), isso com o objetivo de legitimar identidades situadas socialmente. Assim, Sandra procura legitimar no AEE sua recém adquirida *identidade institucional* (isso porque teve que se especializar na área seguindo todos os requisitos burocráticos e educacionais que são requeridos) de Pedagoga da Educação Especial por procurar conselhos profissionais e orientação tanto das outras pedagogas quanto dos profissionais e das profissionais da área técnica da Instituição.

⁵ Para Gee (2001, p. 719; 2003, p. 6, 7), existem dois tipos de discurso: o que ele chama de discurso com o “d” minúsculo refere-se simplesmente à linguagem em uso, à linguagem do dia-a-dia. Já quando seu uso aparece com o “D” maiúsculo, refere-se à linguagem combinada com outras práticas sociais, como valores, comportamentos, maneiras de pensar, agir, interagir, acreditar e assim por diante, dentro de um grupo específico. Sendo que as pessoas podem fazer parte de diferentes comunidades Discursivas, como um aluno “nota dez” ou um “professor estudioso”.

Essa marca da segmentação entre os profissionais do AEE pesquisado, mais especificamente entre as pedagogas, os técnicos e as técnicas que formam o grupo terapêutico, também pôde ser percebida na fala da Pedagoga Marlene (que também faz parte do grupo das três pedagogas recém-chegadas à instituição) quando perguntada sobre seu relacionamento com os profissionais ali:

Marlene: Eu acho que poderia haver uma troca maior, é... mas realmente não existe. É muito assim, aquela coisa separada como se fosse, assim 'o outro lado'. A gente diz até assim: "o outro lado" sabe. Então eu acho que era pra ter mais é cumplicidade entre os pedagogos 5e os técnicos. Eu acho, sabe. E eu acho também que que é pra ser um trabalho mais incisivo, assim, porque tem horas que a gente não entende, tem horas que eu não entendo, por exemplo, eu vejo uma criança surda, não, por exemplo, eu vejo uma pessoa autista, não fala, tá aqui há cinco, seis anos e não evoluiu nada na fala, eu queria poder 10chegar pro fonoaudiólogo e dizer assim: "vem cá, como é que se trabalha com, por que que ele num fala? qual o diagnóstico dele? que que tem? tem alguma coisa a ver com..., por quê? porque se ele é tão autista...". Mas às vezes dá uma ideia de que você tá ofendendo, que você tá questionando o trabalho da pessoa entendeu? Assim, se você, 15porque existe, como existe, mas tem uma coisa que eu converso até com as minhas amigas, que a gente chegou agora, minhas colegas, pra gente quebrar essa barreira porque, assim, [...] assim a questão do tratamento, né, então se eu trato super bem, eu digo: "mulher, como é que tá o fulano?" assim, numa conversa informal, né. E e você 20sabendo abordar, de repente você até, né, consegue ter melhores informações, consegue ter maior resultado. Então a gente tá, eu eu particularmente tô tentando montar estratégias pra eu ter mais acesso, pra gente poder fazer um trabalho.

Marlene reconhece que existe uma separação entre os dois grupos de profissionais e chega a nomear os profissionais e as profissionais da área técnica como sendo "*o outro lado*" (linha 3). Essa partição parece ter ligação com a presença de várias áreas profissionais convivendo na mesma instituição. Nesse sentido, é possível perceber em sua fala um choque entre esses vários "Discursos secundários"⁶ que coexistem na instituição, cada um deles estando ligado a uma área específica do conhecimento de cada profissional. Essa segmentação observada pode ser atribuída ao sistema de Educação Superior que compartimentou o conhecimento em grades curriculares, processo esse que teve início no Iluminismo e se estabeleceu no pensamento moderno do século XVIII e vigora até hoje no ensino das universidades, na formação dos seus mais diversos profissionais (SANTOS, 2003). Assim, esses profissionais acabam chegando ao mercado de trabalho para exercer suas profissões com 'uma visão de gênero essencialista: fixa e binária' (MAGALHÃES, 2010, p. 7), propiciando, dessa forma, que as práticas sociais de profissionais de diferentes áreas sejam critérios de especificação para determinar suas identidades profissionais.

Isso fica bem claro quando Marlene, pedagoga, comenta sobre o trabalho dos fonoaudiólogos com os autistas da Instituição (linhas 5 - 11) quando ela diz que "*não entende*" como determinado procedimento de outra área que não é a sua (no caso aqui do fonoaudiólogo) acontece, e diz que gostaria de poder perguntar sobre isso a ele. Assim, é possível observar em sua fala como a Identidade Institucional do fonoaudiólogo é fortemente estabelecida pelos profissionais das outras áreas da instituição: eles não entendem alguns de seus procedimentos, mas gostariam de questioná-lo, provavelmente gostariam de entender melhor como o autismo funciona dentro do contexto da fonoaudiologia. Mas há um receio em se fazer isso e parecer que se está questionando a competência do profissional (linhas 12, 13). Sentimento esse que vem ao encontro da descrição de Gee (2001, p. 102) sobre as Identidades Institucionais, ou seja, de que são fruto de uma posição alcançada com o aval de um grupo de autoridades que é, por sua vez, respaldado por leis e normas que regem o trabalho do fonoaudiólogo, assim, ao perguntar ao profissional sobre determinado procedimento inerente à sua área de atuação parece que se está indo contra toda uma hierarquia de conhecimento e poder relativos a uma área do conhecimento institucionalmente reconhecido.

⁶ Discursos Secundários (GEE, 2003, p. 15), isto é, à linguagem mais formal ligada às várias instituições "públicas", como: igrejas, trabalho, instituições governamentais e escolares onde as pessoas "interpretam identidades especiais" como parte de seu trabalho nessas instituições. Já os Discursos Primários são definidos por Gee (2003, p. 13) como sendo aqueles relacionados ao "mundo da vida" (HABERMAS, 1984, apud: GEE, 2003, p. 14), ou seja, às formas de pensar, sentir, falar e tratar que são frutos da vivência que tivemos em nossa família como "pessoas comuns" que usam a linguagem "vernacular" ou informal (LABOV, 1972, apud: GEE, 2003, p. 15).

Mas, ao mesmo tempo em que Marlene reconhece a Identidade Institucional dos profissionais e das profissionais que compõem o grupo terapêutico, ela também demonstra que deseja ser “reconhecida como determinado tipo de pessoa” (GEE, 2000-2001 p. 99) ao performatizar, ao mesmo tempo, determinados “discursos primários” e “discursos secundários” (GEE, 2003, p. 14, 15) a fim de conseguir acesso ao grupo terapêutico, às informações que ele possui para, como ela mesma diz: “[...] conseguir ter melhores informações, conseguir ter maior resultado [...] pra gente poder fazer um trabalho” (linhas 18, 19). Em outras palavras, essa performance dual como estratégia de acesso aos mencionados profissionais primeiro se dá com a utilização de determinados “discursos primários” quando ela usa termos do dia a dia, como que para “quebrar o gelo” (linhas 15 - 21). Em seguida, sua performance centra-se mais nos “discursos secundários” aqui relacionados à realidade cognitiva e funcional das pessoas que estão sendo atendidas pelos profissionais e pelas profissionais, discursos esses que compõem sua Identidade Institucional de Pedagogia exercendo sua profissão em um AEE (linhas 19 - 21)⁷.

Para as duas profissionais que integram o *grupo terapêutico* perguntei sua opinião a respeito da introdução do grupo na instituição. O objetivo foi tentar perceber quais identidades estão presentes nas relações travadas entre esses profissionais no momento do encontro do grupo terapêutico para o planejamento de suas atividades. A psicopedagoga Carolina acabou mencionando também o impacto do grupo terapêutico nas salas de atendimento tanto em relação às pedagogas quanto aos meninos e meninas que recebem atendimento. Isso foi revelador da relação estabelecida entre o Grupo Terapêutico nas salas de atendimento do AEE com as pedagogas. Essa relação é analisada logo a seguir porque ela também ajuda a lançar luz sobre as diversas identidades que são construídas na instituição.

Carolina assim descreve a introdução do grupo terapêutico na instituição:

Carolina: O grupo terapêutico... acrescenta em TUDO, em toda a sua maneira de viver, o seu lado pessoal, certo? Porque você passa a ver uma realidade de vida muito diferente da sua, né? [...] Então pra mim eu acho que foi muito bom, pra eles (os meninos e meninas que recebem atendimento) eu acredito que tenha sido também e para aqueles professores que estão em sala, para eles saírem um pouco, né? Aquele grupo entrar na sala, aí mexer com os meninos, inovar, pra os professores também é uma coisa boa. Porque eles tão lá só, tá certo? tão lá com aqueles meninos, cada um de uma maneira diferente com 10 uma... um diagnóstico diferente tanto que quando a gente chega lá pra elas é ótimo [...]. Por nosso grupo terapêutico ter entrado trouxe mudanças, né? Assim, para elas foi um alívio maior, um descanso um pouco, né? Porque você sabe, cada tem um problema diferente, né? um diagnóstico, então quando eles se juntam ali elas não conseguem 15 sozinha driblar toda a situação, né? e nós somos em quatro, aí a gente se divide ali: dois pra um, dois pra outro, três e...e aí a gente vai se ajudando. Muito bom, muito bom...

Carolina descreve a introdução do grupo terapêutico nas salas de atendimento em termos favoráveis e positivos, onde é possível perceber que a Identidade Institucional do *grupo terapêutico* reconhecida por ela, é composta de várias características positivas relacionadas a esses tipos de instituição, como: dinamismo no atendimento, postura ‘inovadora que traz mudanças e que mexe com os alunos’ (linhas 1, 2, 6, 7). E esse diferencial é apontado até mesmo em relação à quantidade de profissionais que compõe o grupo em cada sala de atendimento – quatro – em comparação com as pedagogas, que é de somente uma em cada sala (linhas 12 – 16).

Carolina então destaca a chegada do *grupo terapêutico* e seu impacto nas salas de atendimento, tanto em relação aos alunos quanto às pedagogas (linhas 4 – 6), e estabelece um contraponto entre a atuação dele e a atuação das pedagogas, colocando este último sob um viés desfavorável (linhas 7 – 16). Quando ela diz que o *grupo terapêutico* mexe com os alunos, que ele trouxe mudanças está pressuposto que com as professoras,

⁷ Gee (2003, p. 14) reconhece que essas oscilações entre o que ele chama de “Discursos Secundários” e “Discursos Primários” são parte integrante de nossas interações cotidianas, porque ao longo de nossas vidas sempre procuramos trocar nossos estilos de linguagem em nossas ações e interações de forma a equilibrar nossas relações sociais para: ora conseguirmos alcançar respeito ora para mostrarmos respeito (status, aí relacionado a um contexto mais formal: “Discursos Secundários”) e em outro momento ainda, procuramos a solidariedade, relacionada a um contexto mais informal (“Discursos Primários”).

antes da chegada do grupo terapêutico, o clima da sala seria de apatia, de mesmice e de cansaço, tanto por parte dos meninos e meninas em atendimento quanto das pedagogas. Essa pressuposição se confirma quando ela justifica sua afirmação dizendo que dentro desse contexto de sala em que elas estão ‘quando o grupo chega é um alívio para elas’ (linha 11). A partir de sua fala, pode-se perceber que a Identidade Institucional dessas professoras é descrita por essa psicopedagoga como seguindo um modelo tradicional do que seria a prática pedagógica, ou seja, um modelo linear de atendimento no qual o pedagogo ou a pedagoga não interage com seus alunos e alunas, mas apenas dita e repassa informações. Esse é o modelo descrito por Freire (1987, p. 70) chamado por ele de “concepção bancária da educação”, na qual o professor é encarado como um simples “depositante” de conteúdo e seus alunos são vistos como meros “depositários” deste conteúdo.

A separação entre esses dois grupos fica bem demarcada em sua fala, apontando claramente para a existência de diferentes identidades marcadas por afinidades distintas: o *grupo terapêutico* e o grupo de pedagogas. Assim, apesar do objetivo dos dois grupos ser o mesmo, ou seja, de atender da melhor forma os deficientes e as deficientes intelectuais, as práticas, as experiências, o conhecimento e a formação de cada grupo diferem de tal forma, pelo menos na fala da profissional, que é como se eles formassem dois grupos de afinidade diversos um do outro. Chamam a atenção aqui também as qualificações que são atribuídas a cada um desses grupos na forma de desvalorização de um grupo e valorização do outro em lugar de se ter a atuação de um grupo complementando o outro. Cabe perceber nesse contexto que Gee (2000-2001 p. 111) chama a atenção para o fato de que instituições ou grupos de pessoas podem construir e sustentar determinados Discursos (ver nota de rodapé número 2) que ajudam a perpetuar formas de ver e qualificar pessoas ou grupos de forma positiva ou negativa, podendo, como no caso aqui, acabar por perpetuar formas distorcidas de reconhecer os profissionais da educação.

Quando indagada a respeito da introdução do *grupo terapêutico* no AEE, Suyane, uma das fonoaudiólogas da Instituição que participa de um dos grupos terapêuticos, descreve assim o funcionamento do grupo:

Suyane: [...] o meu grupo é muito bom, tem o psicopedagogo, tem o terapeuta ocupacional, e quando eu entrei não tinha psicóloga, atualmente tem, né? mas assim, era a fisioterapeuta, mas foi fantástico como a gente integrou, né? [...] aí vai pensando diferente, a gente vai **5** vendo como é que o grupo vai caminhando, né? [...] Então a gente teve muita conquista. Nosso grupo foi excelente, assim de alunos que eram totalmente distantes, que vinham, sentavam e a gente registrava porque assim, se a gente contar ninguém acredita que um aluno tal tava sentado fazendo a atividade e interagindo, sabe? E aí foi muito **10** bom, né? porque a gente, a gente une, é uma atividade só, mas com diversos olhares, né? aí a gente, assim, tem uma semana que predomina mais um assunto da fonoaudiologia, que não deixa de todos estarem sempre atuando, né?

É possível perceber em sua fala a presença significativa das identidades por afinidade dos grupos terapêuticos, quando ela destaca os atributos de seu grupo (linhas 1, 3 - 6). Em seguida, a profissional ressalta como as diferenças relativas às diversas áreas representadas pelos profissionais do grupo vão sendo integradas em “*uma atividade só*” (linha 10), reforçando, assim, a teoria de Gee (2003, p. 32) de que o conhecimento dentro de um grupo de afinidade é tanto intensivo – baseado no conhecimento de cada um – quanto extensivo, ou seja, ele é partilhado por cada membro do grupo e é adaptado de forma a “caber” no grupo como um todo. Isso porque uma das características mais marcantes desses grupos de afinidade é que seus interesses específicos são expressos através de práticas compartilhadas ou de algum esforço em comum, envolvendo para isso o compartilhamento de práticas:

Em um grupo de afinidade, o conhecimento é, frequentemente, tanto *intensivo* (cada pessoa que adentra ao grupo traz algum conhecimento em especial) e *extensivo* (cada pessoa compartilha algum conhecimento e atua com os outros). Em um grupo de afinidade o conhecimento é também, frequentemente, *distribuído* entre pessoas, instrumentos e tecnologias, não ficando restrito assim a uma pessoa [...]. Em um grupo de afinidade a maior parte do conhecimento geralmente é tácito, isto é, construído em práticas diárias e armazenado nas rotinas e nos procedimentos das pessoas que estão engajadas nas práticas do grupo. Tal conhecimento não é verbalmente explicado com facilidade. Novos

membros adquirem tal conhecimento tático pela participação orientada nas práticas do grupo e não primeiramente através da instrução direta fora dessas práticas (Grifos do autor) (GEE, 2003, p. 32).⁸

De acordo com a fala de Suyane e a descrição de Gee sobre o que torna possível a existência de um grupo de afinidade, é possível perceber, em relação aos *grupos terapêuticos*, a tentativa e o interesse de seus membros em partilharem práticas e vivências em seu dia a dia de forma a desenvolverem “*uma atividade só, mas com diversos olhares*” (linhas 9, 10), demonstrando assim, a identidade por afinidade dos *grupos terapêuticos* observados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre seu relacionamento com os outros profissionais da instituição, Sandra deixa claro seu objetivo de legitimar uma Identidade Institucional no AEE através tanto de questionamentos como da observação dos atendimentos por parte de seus colegas mais antigos, visto que os pré-requisitos burocráticos para exercer a profissão já foram cumpridos por ela. Além disso, há uma preocupação por parte da pedagoga de ser reconhecida em seu novo lugar de trabalho como uma boa profissional na área, revelando também uma Identidade Discursiva que é construída no contexto de trabalho através das relações travadas ali.

É possível também reconhecer como identidades profissionais da pedagoga Marlene a Identidade Discursiva e a Identidade Institucional, sendo a primeira relacionada aos Discursos Primários – que dizem respeito aos contextos informais de relacionamentos, como o familiar ou de amizade. Já a segunda tem relação com os Discursos Secundários, ligados à linguagem formal presente nas instituições e nas relações profissionais que as permeiam. Essa estratégia de performance dual por parte de Marlene tem como objetivo conseguir o respeito de seus colegas e de suas colegas e, conseqüentemente, ter acesso a mais informações sobre os tratamentos e procedimentos concernentes àqueles atendimentos sob sua responsabilidade.

Já em relação às identidades profissionais dos membros dos *grupos terapêuticos*, foi possível identificar como força de união de cada grupo, as *identidades por afinidade*, visto que os profissionais das diferentes áreas que compõem os grupos integram-se através de práticas em comum ou, como definiu Suyane: “[...] *é uma atividade só, mas com diversos olhares*” (linhas 9, 10).

Através da identificação e análise dos tipos de identidades profissionais presentes na instituição percebe-se que, enquanto as pedagogas estão preocupadas em afirmar-se enquanto profissionais na instituição, os grupos terapêuticos parecem confortáveis em suas identidades discursivas e institucionais, dedicando assim tempo para desenvolver os atendimentos em seus respectivos grupos. É possível concluir então que existe uma clara separação entre esses dois grupos de profissionais.

As identidades que são construídas ali – tipos diferentes para as pedagogas e para os membros dos *grupos terapêuticos* – indicam que suas estratégias profissionais e de socialização são diferentes devido às diferentes necessidades cotidianas desses dois grupos de profissionais, pois os técnicos preocupam-se mais com seu trabalho e as trocas de informações relacionadas aos atendimentos dentro de seu grupo sem se preocupar em ter que ficar como que ‘lutando’ em torno do reconhecimento de suas identidades profissionais e sociais dentro da instituição. Já as pedagogas veem a necessidade de procurar o reconhecimento desses dois aspectos das identidades tendo que negociá-las cotidianamente no trato com os outros profissionais do Centro (GEE, 2000-2001). Isso demonstra a existência de uma assimetria nas relações entre esses profissionais que, idealmente, deveriam estar trocando informações entre si para melhor prestar atendimento aos deficientes intelectuais que frequentam a instituição.

⁸ Tradução minha: “In an affinity group, knowledge is often both intensive (each person entering the group brings some special knowledge) and extensive (each person shares some knowledge and functions with others). In an affinity group knowledge is also often distributed across people, tools and technologies, not held in any one person or thing [...]. In an affinity group much knowledge is often tacit, that is built up by daily practice and stored in the routines and procedures of the people who engage in the practices of the group. Such knowledge is not easily verbally explicated. New members acquire such tacit knowledge by guided participation in the practices of the group, not primarily through direct instruction outside these practices”.

Portanto, o novo formato dos AEE imposto pelo Governo, de integração entre o setor clínico e o educacional, deve ser repensado de forma que os dois lados possam trabalhar juntos valorizando igualmente as características das áreas profissionais representadas na instituição. Provavelmente, um caminho seria o de incrementar os eventos de letramento (HEATH, 1983) na instituição por tornar mais frequentes os encontros dos dois grupos de profissionais de modo que exista um planejamento mais amplo de atividades em comum. O desenvolvimento das práticas de letramento (STREET, 1984) envolvendo as pedagogas e os membros dos *grupos terapêuticos* pode contribuir para que o processo de inclusão dos que recebem atendimento possa ocorrer de forma mais holística e natural.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres; Nova York: Routledge, 1998.
- _____; _____. IVANIČ, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres; Nova York: Routledge, 2000.
- _____. TUSTING, K. *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Reino Unido; Cambridge, EUA: Blackwell, 2009.
- BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: Identidades e letramentos*. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2008.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988.
- _____. DECRETO n° 6571, 2008.
- _____. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA), Lei n° 8.069, Brasília, DF, 1990.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Conferência Mundial de Educação Especial, 1994.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse – Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 36 ed., 1987.
- GEE, J. P. *Discourse Analysis: theory and method*. Londres: Routledge, 2 ed., 2000.
- _____. Identity as analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, v. 25, p. 99-125, 2000–2001.
- _____. Reading as situated language: a social cognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 44, n. 8, p. 714-725, 2001.
- _____. P. Discourses in and out of school: looking back. Artigo preparado para um fórum na Universidade de Hofstra, Nova Iorque, Estados Unidos, p. 1 – 41, 2003.
- _____. P. *Social linguistics and literacies*. Abingdon, Oxon: Routledge, 4 ed., 2012.
- HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Vol. 1, trad. de T. McCarthy. Londres: Heinemann, 1984.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Quem precisa de identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. In: TOMAZ, T. S. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LABOV, W. *Language in the inner city: studies in black english vernacular*. Filadélfia, Imprensa da Universidade da Pensilvânia, 1972.

- LOPES, A. C. A favela tem nome próprio: a (re)significação do local na linguagem do funk carioca. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n 1, p. 369 – 390, 2009.
- BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (LDB), nº 9394/96.
- LEITÃO, V. M. *Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Brasil*. Fortaleza, Ceará: Edições UFC – Coleção Diálogos Intempestivos, 2008.
- MAGALHÃES, I. Escrita e Identidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, Thesaurus, v. 7, p. 106-118, 2004/05.
- _____. Múltiplos letramentos, identidades e interdisciplinaridades no atendimento educacional à pessoa deficiente. Projeto Integrado de Pesquisa, CNPq, 2010.
- _____. (Org.) *Discursos e Práticas de Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- BRASIL, MEC/SEESP: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007).
- BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB4, 2009, art. 9º.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Para Além da Identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- _____.; BASTOS, L. C. (Org.). *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2011.
- OLIVEIRA, E.P.T. Mulheres em conflito com a lei: a resignificação de identidades de gênero em um contexto prisional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n 1, p. 391 – 414, 2009.
- OLIVEIRA, H. F. de. Narrativas de uma portuguesa vivendo no Brasil: algumas considerações sobre suas experiências interculturais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2012 . Disponível em Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000100005>. Acesso em 19 jan. 2013.
- REIS, V. da S.; SILVA, L. de C.; TORRES, A. M. M. S.. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, jun. 2011 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2013.
- REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte, v. 9, n 1, 2009.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SATO, D. T. B. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos*. 2008. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2008.
- SCRIBNER, S. e COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de Letramento. in: MAGALHÃES, I. (Org) *Discursos e Práticas de Letramento*. Tradução de Izabel Magalhães, Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. In: TOMAZ, T. S. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

Recebido em 19/06/2013. Aprovado em 17/12/2013.