

DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

Letramento no processo de legitimação da educação inclusiva em Timor-Leste

*Literacy in the legitimation process of inclusive
education in East-Timor*

*La alfabetización en el proceso de legitimación
de la educación inclusiva en Timor-Leste*

RESUMO

Neste artigo, buscamos compreender, na ótica da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) e dos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1995, 2014)), o currículo nacional do Ensino Básico (2014) de Timor-Leste como prática de letramento. Problematizamos a aplicabilidade das orientações do referido currículo. A metodologia é a Análise de Discurso Textualmente Orientada, adequada ao estudo da educação inclusiva no contexto social diversificado daquele país. Os resultados demonstram um currículo permeado de ideologia, relações de poder, valores e concepções diferenciadas.

Palavras-chave: Timor-Leste; discurso e letramento; práticas sociais; texto oficial; Análise de Discurso Textualmente Orientada.



Recebido em: 8 de março de 2023
Aceito em: 4 de junho de 2023
DOI: 10.26512/les.v24i1.48567

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Lucimar França

lfantossouza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-003-1981-8972>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF,
Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In this article we seek to understand, specifically, from the perspective of CDA- Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI AND FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) and Literacy Studies (STREET, 1984, 1995, 2014), the National Curriculum of Basic Education (2014) of Timor-Leste as a literacy practice. We problematize the applicability of the Curriculum guidelines. The method is Textually Oriented Discourse Analysis, suitable for the study of inclusive education in a diverse context of that country. The results demonstrate a curriculum permeated with ideology, power relations, values and different conceptions.

Keywords: East Timor; discourse and literacy; social practices; official text; Textually Oriented Discourse Analysis.

RESUMEN

En este artículo, buscamos comprender, desde la perspectiva del ADC-Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) y los Estudios de Alfabetización (STREET, 1984, 1995, 2014)), el currículo de Educación Básica (2014) como práctica de literacia. Problematizamos la aplicabilidad de los lineamientos del mencionado currículo. La metodología es el Análisis del Discurso Orientado al Texto, apto para el estudio de la educación inclusiva en un contexto social diverso, como es Timor-Leste. Los resultados demuestran que el currículo está permeado de ideología, relaciones de poder, valores y diferentes concepciones.

Palabras clave: Timor-Leste; discurso y literacia; practicas Sociales; texto oficial; Análisis del discurso orientado textualmente.

Como citar:

FRANÇA, Lucimar. Letramento no processo de legitimação da educação inclusiva em Timor-Leste. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 329-347, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48567 Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem trazido à tona um discurso favorável à educação inclusiva, mas os benefícios dependem da elaboração de leis e normas. Ainda, na implementação das orientações legais, há muitos aspectos a serem considerados, antes que uma proposta possa ser aplicada (MANTOAN, 2006). Discorrer sobre educação inclusiva é defender um processo de ensino que garanta o direito à educação, pressupondo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, sejam condições físicas, emocionais ou sociais. Defender a inclusão é abrir caminhos que rejeitem antigas práticas e atitudes de discriminação e segregação. Assim, é “preciso não invocar o nome da inclusão em vão, tentando “mapear” [...] [a] distância entre os discursos e as práticas” (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Neste artigo, discurso e prática remetem à construção de uma realidade. O discurso é um elemento que ao mesmo tempo que molda a sociedade, é também moldado por ela (FAIRCLOUGH, 2001). A prática social são os comportamentos do dia a dia, em espaços e tempos particulares, por meio dos quais os sujeitos interagem e executam ações.

Em Timor-Leste, Governo e Igreja, apesar de algumas dificuldades, têm se voltado à inclusão das pessoas mais vulneráveis, o que vai ao encontro do que está proposto na legislação da área da educação. Etimologicamente, inclusão significa dar oportunidade a alguém para adentrar um lugar até então fechado (MANTOAN, 2006). Disso, depreendemos que algumas pessoas precisam ser incluídas, ou seja, serem situadas na sociedade que compartilham com outros.

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no sistema comum de ensino está amparada pela Conferência Educação Para Todos (JOMTIEN, TAILÂNDIA), com a recomendação de medidas que garantem a igualdade do acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (MOREIRA, 2014). Cabe à escola disponibilizar meios necessários ao desenvolvimento das potencialidades humanas, uma vez que seu papel vai além da formação básica e superior, estendendo-se à formação da cidadania e à construção do sujeito como um todo.

Em Timor-Leste, embora haja uma legislação coerente e consistente, existem muitas dificuldades na condução do processo de inclusão. Um exemplo disso é a prática equivocada da escola ao receber estudantes com deficiência, mas não inseri-los, verdadeiramente. Há um aspecto importante sobre a existência das PcD ao longo do tempo:

Constatamos que as verdades sobre as PcD são mutáveis. Se na antiguidade e medievalidade, esse público era exterminado, escondido, ignorado; se na modernidade foi categorizado, classificado; na contemporaneidade, passa a ser compreendido como detentor de direitos, incluindo o direito à diferença (COSTA; PIECZKOWSKI, 2020, p. 2).

Essa discussão sobre o paradigma da inclusão em Timor-Leste está baseada na minha experiência docente e de pesquisa,¹ nesse país, durante doze anos, por meio de participação em um projeto de formação de professores (2005-2007), e em programas de formação continuada de professores e gestores da área administrativa (2008-2017). Isso foi parte de uma iniciativa entre o Brasil e o Timor-Leste,² a fim de reduzir o trauma pós-guerra (2002)³.

Timor-Leste⁴ ou Timor *Lorosa'e*⁵, lócus desse estudo, é uma ilha do continente asiático.⁶ Todo o tempo em que lá estive, aproveitei todas as oportunidades de interação nos costumes, nas crenças e na história do povo, bem como presenciei o enfrentamento de alguns desafios, a exemplo da reconstituição do currículo da educação, após a conquista da soberania (2002). Dediquei-me à observação, ao ensino, à pesquisa, à convivência, e aprendi a língua nacional (*tetun*)⁷. Diante disso, busco analisar a implementação da educação inclusiva, sob a ótica da Análise de Discurso Crítica-ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) e dos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1995, 2014)), campos do estudo, e o Currículo Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2014), o *corpus*.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM CONTEXTO PLURILÍNGUE

Timor-Leste é um país lusófono, plurilíngue, com dezesseis línguas locais e duas oficiais: tetun e português. Nessa realidade linguística, há muitas línguas em contato. Calvet (2002, p. 35),

¹ Este breve estudo é parte da pesquisa de doutoramento (em andamento) da pesquisadora.

² O acordo de cooperação estabelecido entre os governos do Brasil e de Timor-Leste por meio do decreto nº 5.346, de 19 de janeiro de 2005, tem como foco a área da educação, priorizando, dessa forma, uma cultura de integração de modo a tornar cada vez mais firmes os laços que unem o Timor-Leste e o Brasil, e a promoção de políticas de formação de recursos humanos, visando à melhoria da qualidade da educação em Timor-Leste. O texto do referido acordo destaca “a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino”. O acordo propõe, dentre outras ações, dar contribuição ao ensino de português, uma das línguas oficiais de Timor conforme o Artigo 13 da Constituição Federal da RDTL-República Democrática de Timor-Leste (Presidência da República Federativa do Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 20 de janeiro de 2005).

³ Com a restauração da independência em 2002, surge a necessidade de formar professores para a educação básica (trauma pós-guerra), depois de um tempo em que indonésios foram os administradores públicos e educadores do país, por mais de duas décadas de regime de opressão (Nota da pesquisadora).

⁴ Timor-Leste está localizado na parte sudoeste do continente asiático, tem 13 municípios, 16 línguas locais, 15 mil quilômetros quadrados e população em torno de um milhão de habitantes. As línguas oficiais do país são o tetun (também língua franca, nacional) e o português, conforme o art.13 da Constituição da República (2002). Em Timor-Leste também estão presentes algumas línguas estrangeiras modernas (inglês, espanhol) que adentraram intensamente o país, após a Restauração da Independência em 2002, quando Timor-Leste derrotou por meio de Consulta Popular o regime de opressão imposto pela Indonésia, durante 24 anos, de 1975 a 1999. Devido ao período da dominação indonésia, grande parte da população fala o indonésio. Apesar da violência causada no período indonésio, Timor-Leste e Indonésia mantêm boa relação diplomática e comercial. No território timorense também há muitos chineses, cuja chegada à ilha de Timor, desde o tempo da colonização portuguesa (1512-1975), tem sido motivada pelo comércio.

⁵ A palavra *lorosa'e* (do tetun) equivale à expressão “Sol Nascente” em português. A denominação Timor-Leste é o nome dado para designar a República Democrática de Timor-Leste (RDTL). No contexto local, a população refere-se ao seu país como Timor Lorosa'e. No tempo da colonização portuguesa chamava-se Colônia Timor Portugal e no período da invasão indonésia denominava-se Província Timor-Timur (*Timur*, palavra da língua indonésia=ilha).

⁶ Segundo os dados de 2018, a população de Timor-Leste é de 1.300.000 aproximadamente. A extensão territorial é de 15 mil Km² (Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU)).

⁷ A palavra tetun tem acento paroxítono. Essa é a grafia utilizada pelo Instituto Nacional de Linguística (INL) de Timor-Leste (Nota da autora).

afirma que “O plurilinguismo faz com que os falantes e suas línguas estejam constantemente em contato e o lugar dos contatos pode ser o indivíduo ou a comunidade”. Dessa forma, é esperado que línguas em contato sofram interferências, aproximem-se ou se misturem por meio de alternâncias ou estratégias. No ambiente linguístico leste-timorense⁸, especificamente, as pessoas de um mesmo município de origem usam sua língua materna nas interações cotidianas. Entretanto, quando os munícipes interagem uns com os outros, são usadas a língua nacional (tetun), além de outras que possam dar-lhe suporte. Essas línguas em contato estão presentes no contexto educativo.

A condição de colônia de Portugal durante alguns séculos e as duas décadas e meia do regime opressor indonésio ainda impactam a organização social de Timor-Leste. Com isso, o desenvolvimento de uma consciência crítica demanda muito tempo, e depende da participação ativa de cada cidadão/ã. Todavia, o objetivo é que os sujeitos se tornem conscientes de suas limitações sobre sua própria prática, assim como das possibilidades, dos riscos e do ônus do desafio, individual ou coletivo, diante de imposições ou impedimentos, para se engajarem em uma prática independente (FAIRCLOUGH, 2003). A isso atribuímos a resistência como “força agenciadora em defesa das necessidades” dos sujeitos (MAGALHÃES, 2019, p. 11).

Nessa discussão, o texto que dá materialidade às práticas letradas voltadas ao contexto da educação inclusiva é o *Curriculum Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico 2014*, de Timor-Leste, especificamente, a subseção *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, página 31. Nesse caso, tratamos de uma prática, justificada como modo de utilização do letramento ao qual as pessoas recorrem em um momento letrado (STREET, 2012). Logo, uma prática de letramento.

2. PRÁTICA DE LETRAMENTO

Compreendemos prática de letramento a partir de Street (1993) como algo abstrato, tal como validado por Barton; Hamilton; Ivanic (2000). Ainda, a prática de letramento é percebida como ligação entre as atividades de leitura/escrita e as estruturas sociais, às quais são vinculadas e que elas contribuem para moldar. Logo, essas atividades representam a forma de uso da escrita e da leitura mediante contextos culturais situados. Consoante Street (1995), as práticas de letramento são modos culturais de uso do letramento. Ademais, as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, fazendo com que haja letramentos mais dominantes e visíveis que outros. Isso remete à situação da maioria dos/as professores/as não proficientes ou suficientes nas línguas de instrução.

⁸ A expressão “leste-timorense” se refere ao Timor-Leste independente, diferentemente da parte ocidental da ilha de Timor, pertencente à Indonésia.

As práticas de letramento ocorrem onde questões de poder e de ideologia estão presentes, e referem-se a histórias de vidas particulares, como no caso do impacto da própria história leste-timorense sobre sua população, levando a compreensões relativas sobre letramento.

Assim, as comunidades de prática⁹ produzem seus próprios textos, tal como seus usos e ideologias presentes nesses textos, de modo que possa facilitar o domínio da escrita e a assimilação ideológica. Para Wenger (1998, p. 6, tradução nossa)¹⁰, as comunidades de prática estão em todo lugar [...], pois “em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos nós pertencemos a várias comunidades de prática em determinado momento. E as comunidades de prática às quais pertencemos mudam ao longo de nossas vidas”.

O uso de ‘ideologias’, nessa discussão, corresponde a “sistemas simbólicos ou de crenças que pertencem à ação social ou à prática política” (MAGALHÃES, 2003, p. 25). Acrescentamos a relação entre esses sistemas simbólicos e seus contextos sócio-históricos, pois somente esses contextos “podem, ou não, servir para estabelecer e manter relações de dominação” (THOMPSON, 1990, p. 56). Também cabe relacionar ideologia e linguagem, assim como “unidades linguísticas a unidades sociais” (MAGALHÃES, 2019, p. 8), por meio da demonstração de como as línguas são ligadas às suas populações (MARTIN-JONES; MARTIN, 2017). Um exemplo disso é a minha experiência com comunidades linguísticas diferentes e conjuntos singulares de crenças, hábitos e costumes.

As práticas de letramento são compreendidas dentro de práticas gerais e particulares, sendo que as especificidades podem dar origem a processos de mudança social. Essas práticas têm determinadas características por terem um modo particular de realização na sociedade, em seus diversos domínios, sejam gerais ou exclusivos. Nessas situações, os textos de práticas específicas, tal como os valores contidos e veiculados pelas práticas sociais podem adquirir importância em maior ou menor grau para os sujeitos que dependem da manutenção das práticas sociais.

Para Richardson (2007), as práticas sociais influenciam textos, moldando o contexto e o modo como são produzidos, e, por outro lado, os textos influenciam a sociedade. Devido a essa pouca ou nenhuma flexibilidade das atividades, o texto escrito é produto da prática social, e, por isso, interessa aos estudos do letramento, no sentido de saber como esse texto é produzido e utilizado.

Com isso, entendemos que “os textos são escritos, a fim de reproduzirem discursos, cujos grupos que os produzem, usam-nos para interagir, valorizar, fazer acreditar e até mesmo falar” (GEE, 2000, p. 413). Um conjunto de semioses é formado por esses textos, incluindo todos os modos de construir significados, constituindo formas de conhecimento, de ser e estar no mundo (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, é entre a reprodução das regras estabelecidas e a

⁹ O conceito de comunidades de prática foi trazido a este artigo a partir de três principais estudos de Etienne Wenger (1991; 1998; 2002), pesquisador do campo da Teoria do Aprendizado (Nota da autora).

¹⁰ At home, at work, at school, in our hobbies — we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives.

possibilidade de transgredi-las que surgem novos modos de compreender as relações entre os sujeitos. Numa breve conclusão, a prática de letramento é mediada por texto escrito que permite a observação parcial de práticas sociais nas quais os letramentos estão situados.

Essa afirmação ecoa nas minhas observações e interações com professores e professoras, os quais costumam trazer para suas práticas de sala de aula, suas formas de ser, de ver e produzir conhecimento. Dessas práticas motivadas por inquietudes e fragilidades, surge o letramento cultural, político, regional, acadêmico. Esse último, tendo em conta a realidade de Timor-Leste, corresponde a diferentes processos de formação profissional, motivados por distintos momentos políticos.

Se por um lado, o currículo do Ensino Básico pode ser entendido como uma prática de letramento, cujos legisladores produziram formas específicas de valorização da população ante um projeto de sociedade, perspectivado para o período pós-independência, por outro lado, essa prática de letramento [o currículo do Ensino Básico] impede a sua concretização, devido ao distanciamento entre o que está proposto aí. Isso é o que acontece nos movimentos das práticas sociais.

A proposta de educação inclusiva em Timor-Leste teve início há mais de uma década¹¹ com a formação do seu primeiro gabinete (2008). Embora o país tenha mais professores do sexo masculino, a prática da inclusão escolar é exercida, principalmente, por professoras, leigas e religiosas. Contudo, o fato de haver mais mulheres que homens no trabalho de assistência a pessoas com deficiência não configura um problema de gênero, e sim, características atribuídas às mulheres, relacionadas com o discurso da inclusão, *a priori*, voltado a atitudes e comportamentos altruístas, benevolentes, de sensibilidade, compaixão e cuidado.

Essa abordagem à população por meio de algumas escolas públicas e missões religiosas, incluindo organizações não governamentais tem resultado numa mudança de pensamento em relação aos/às estudantes com deficiência, promovendo sensibilização geral em torno da educação inclusiva, levando à necessidade de um novo olhar por parte das lideranças políticas. Aos poucos, a política de segregação adotada no período da dominação indonésia vai dando lugar ao ideal de inclusão, de fato.

Mesmo que num ritmo lento, em 2010, começa a organização da educação inclusiva, com ajuda de capital externo. No âmbito da educação, surgem as primeiras discussões sobre escola inclusiva e preparação de professores para atuarem em salas de aula inclusivas. Embora incipiente, a preparação inclui explicar o que significa educação inclusiva, voltada às pessoas com deficiência.

Para os professores, a solução de algumas lacunas é imperativa como formação sobre acessibilidade, que deve estender-se a outras esferas do governo; recursos materiais adequados e, também, apoio técnico especializado para que os professores e professoras possam identificar

¹¹ Em 2008, quando da aprovação da Lei de Bases da Educação, foi criado, no Ministério da Educação, um gabinete para a educação inclusiva (Nota da pesquisadora).

as reais habilidades dos estudantes. Assim, eles se esforçam, tentando dar respostas pedagógicas satisfatórias aos estudantes com deficiência, adequando-as às prescrições do currículo, se / quando possível.

Ao iniciar a formação, é esperado que professores/as já conheçam a proposta de inclusão por meio da Lei de Bases da Educação (2008) e do currículo do Ensino Básico (2014), e que tenham acesso aos documentos oficiais produzidos em português e traduzidos para tetun. Mais adiante, analisaremos a influência da situação linguística na formação continuada para a educação inclusiva. Para Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor [nessa perspectiva] implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

A preparação para trabalhar com estudantes com deficiência contribui para diminuir a resistência à inclusão, às vezes, externada ou percebida (PRADO; FREIRE, 2001). Uma possível explicação para a resistência é a falta de conhecimento, que leva os/as docentes a sentirem-se inquietos e desafiados pela heterogeneidade na sala de aula inclusiva. Face o exposto, professores/as inclusivos/as precisam ser preparados para lidar com diferenças, diversidade e singularidade, haja vista a importância de considerar aspectos essenciais no âmbito educacional, afetivo e sociocultural.

Além disso, em Timor-Leste, a coexistência de línguas, a política linguística vigente e a falta de planejamento linguístico adequado são, também, fatores de resistência, que impactam a formação e, por conseguinte, o trabalho dos/as professores/as nas escolas inclusivas. Isso leva à busca de respaldo na análise linguístico-discursiva. Para Fiorin (2014), o/a analista deve e pode explicitar os processos de identificação pela sua análise, pois fala-se a mesma língua, mas de modo diferente. Se é assim, o dispositivo que ele/a constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso.

Nesse viés, discursos e práticas de letramento formam fronteiras discursivas, ocorridas nas práticas sociais que, de certo modo, resistem ou apresentam dificuldades em relação às orientações legais sobre a educação inclusiva. Com base no contexto linguístico diverso desse estudo, referimo-nos a uma política linguística regular, discutida em todas as esferas.

Essas inquietações e dificuldades, as quais chamamos de práticas letradas, merecem atenção, pois é delas que emergem, paralelamente, outras práticas e discursos (FAIRCLOUGH, 2003; MAGALHÃES, 2004; BLOMMAERT, 2005), voltados à situação linguística (planejamento linguístico adequado à política linguística vigente, por exemplo) e aos processos de formação inicial e continuada. Com base em Street (2014) e Moita Lopes (2003), esse movimento [das práticas sociais] de diferentes domínios discursivos indica a construção de identidades múltiplas, a exemplo das famílias de pessoas com deficiência que já começam a falar sobre inclusão de seus filhos e de si. Também, os/as professores/as inclusivos(as) veem a necessidade de discutir o paradigma da inclusão, demonstrando suas fragilidades e alternativas para o enfrentamento das dificuldades.

No sentido de compreender as lacunas e os desafios que se apresentam no processo de educação inclusiva, analisamos o Currículo Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2014), que normatiza a proposta da educação inclusiva em Timor-Leste, como uma forma de compreender as transformações sociais impostas pela atualidade, o que vai ao encontro da proposta da ADC, que concebe o estudo da linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

Num exercício de análise prévia, questionamos alguns aspectos pertinentes à realidade dos/as professores/as leste-timorenses que atuam em salas de aula inclusivas, sobre os quais discorreremos a seguir. Para isso, consideramos tanto os sujeitos distintos no interior das realidades plurilíngues, quanto outras maneiras de fala e escrita que expressam a materialidade das atividades do/a professor/a inclusivo. Além disso, a maioria dos professores não possuem suficiência em português, estando longe, portanto, de proficiência¹² nessa língua. Nesse caso, o currículo produzido em português resulta em dificuldades de compreensão, podendo até gerar resistência à proposta curricular.

Assim, práticas de letramento são vivenciadas na realidade da educação inclusiva nas escolas. São, portanto, grandes desafios, além de contribuírem para o surgimento e fortalecimento de certas convicções linguísticas (MAGALHÃES, 2019). Nesse sentido, entendemos que o Currículo Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2014) se constitui como prática de letramento à medida que promove a construção de práticas letradas específicas ao contexto da sala de aula inclusiva.

3. DISCURSO, TEXTO E COMPORTAMENTO

Neste tópico, refletimos sobre a ADC, carregada de sentidos sociais, com diferentes modos de ver e interpretar determinados fatos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Uma característica significativa do discurso é a relação com os atores sociais, dispostos a realizar determinadas ações que levam os sujeitos a assumirem comportamentos relacionados com práticas sociais pertinentes a seus contextos culturais, econômicos, políticos e sociais.

De modo geral, a análise de discurso é um campo dotado de muitos recursos a serem utilizados na análise das transformações (FAIRCLOUGH, 2003), sendo que estas têm sido trazidas pelo advento da globalização e das mudanças constantes da modernidade tardia (GIDDENS, 2002). Logo, o discurso é expressão e manifestação das relações sociais, tornando impossível dissociar atividade humana e língua. Na visão de Orlandi (2015), o discurso é a palavra em movimento, é prática de linguagem. Para a autora (2015), nos estudos do discurso, observamos o sujeito falando. Dessa forma, a construção da linguagem se dá por meio das práticas sociais e sem a linguagem

¹² Neste artigo, o uso da palavra 'suficiência' refere-se a um objetivo específico, ou seja, os professores que conseguem ler e compreender os textos de divulgação oficial, neste caso, todos os artigos, cláusulas, parágrafos e pareceres sobre educação inclusiva. Já a palavra 'proficiência' refere-se aos professores que dominam estas quatro habilidades básicas: compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. Com isso, eles são capazes de se comunicarem em português (Nota da pesquisadora).

não há relação com o real. À vista disso, consideramos que a prática social é essencial aos estudos críticos do discurso.

Com base nesse preâmbulo, compreendemos a ADC como um método analítico de estudo, cuja tarefa é perceber de que forma os textos demonstram alguns comportamentos da sociedade, às vezes, inadequados, e como isso é combatido ou sustentado, independentemente de serem os textos orais ou escritos, em contextos específicos, sociais ou políticos, conforme Van Dijk (1999). Ainda, a ADC é mais que um meio de análise textual, pois ela parte de problemas sociais no âmbito discursivo. Ao utilizar uma explanação crítica, a ADC busca desnaturalizar discursos hegemônicos, colocando as lutas de poder no centro da discussão, assim como problemas de discriminação, exploração, desigualdade social, entre outros. Dessa maneira, a ADC estimula a agência dos sujeitos. De acordo com Fernandes (2014), a ADC busca colaborar com a tomada de atitudes que possam conduzir a mudanças, efetivas, significativas na sociedade.

Um exemplo de conduta imprópria, que pode proporcionar sérios problemas à sociedade, é o abuso de poder. Consoante Magalhães (2008), ainda que não saibamos muito sobre o poder, seu começo ou quando ele, de fato, se concretiza, pelo menos estamos certos de que existem formas de manipulação ideológica. E, do mesmo modo que percebemos o poder como organizador da sociedade, também o vemos como recurso de poder usado para mascarar determinadas situações, nas quais ele extrapola limites éticos e bom senso, dando lugar à exclusão, que, ao ser descoberta, acaba por motivar reações que podem mudar as práticas sociais.

Além disso, a inclusão ou a exclusão ocorre a partir de uma compilação de conhecimentos, incluindo um conjunto de crenças concebido como legítimo, de prestígio. Nisso, a língua é concebida como principal ferramenta ideológica nas lutas de um poder existente a partir da relação entre o discurso e a estrutura social. E como a língua aparece em relações de poder e dominação, e opera ideologicamente, disso emerge a desigualdade social como consequência dessas relações que definem como os sujeitos podem interagir uns com os outros. Ao entender a relação entre exclusão e modo pelos quais os textos são usados para denotar poder e ideologia, pode-se encontrar formas de modificar essa desigualdade. De acordo com Fairclough (2001, p. 117): “A ideologia constitui-se nas significações/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução, ou a transformação das relações de dominação”. Neste estudo, o texto a ser analisado é o currículo do Ensino Básico (2014), mencionado anteriormente. Para isso, a ADC pode oferecer rigor adequado, tanto na análise quanto na forma como esses textos são produzidos, distribuídos e consumidos na sociedade leste-timorense. Para Blommaert (2005), o discurso como prática social é algo que as pessoas produzem, fazem circular, distribuem e consomem em sociedade, por meio da linguagem, e isso tem relação com a ADC. Além do mais, uma das formas de compreender a prática social é incluir a linguagem como discurso na análise.

Isso posto, e tendo em conta as proposições de Fairclough (2001), ao asseverar que os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelá-las e reestruturá-las, acreditamos que as referências trazidas a essa discussão dão suporte ao estudo, elucidando que os sujeitos têm poder sobre a língua, pois são eles ou elas que, por meio dos usos linguísticos, justificam a existência concreta dessas escolhas, de modo a construir planejamento com vistas à criação de políticas voltadas a um projeto de desenvolvimento da sociedade.

Para chegar às práticas discursivas, é preciso, primeiramente, contextualizar o discurso. Os textos, nesse caso, são sua materialidade, pois em uma estreita relação com a ADC, a produção de um texto, o discurso que o veicula, bem como sua recepção estão a serviço de demandas criadas por grupos, pessoas ou instituições. Ainda sobre os textos, ao analisá-los, entendemos tratar-se de objetos semióticos localizados nas práticas sociais. Estas, no que lhes concerne, são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011), de atuação social, e essa atuação faz com que os textos surjam e circulem na sociedade, podendo seus significados contribuírem para mudar as pessoas e a relação entre elas.

Posto isso, decisões sobre políticas de educação inclusiva em Timor-Leste dependem de vontade política, o que pode ser ancorado na ADC, visando considerar as práticas sociais e sua relação com as condições sociais que constituem o povo leste-timorense e sua história. Nesse caminho, a ADC é posicionada de modo crítico diante de problemas sociais relacionados a poder e justiça que envolvem o uso da linguagem. Isso implica ver o discurso como prática que identifica ou desidentifica.

Além disso, a relação língua(s) e sociedade é interna e dialética, pois a língua em sua realização passa por transformações, por estar situada na teia das relações sociais. A língua não é exterior à sociedade, por isso apresenta influência mútua, pois por intermédio da linguagem participamos das relações sociais de poder, e as mudanças que atingem velozmente a estrutura social em seus ramos de atividade são decorrentes da dinâmica dessas relações.

Na ótica da ADC, voltar o olhar para as pessoas desamparadas socialmente é assumir uma postura crítica, que no âmbito social significa avaliar a sociedade com a finalidade de promover o bem-estar dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2003). Para Beck *et al.* (1994), voltar a atenção para os vulneráveis ou excluídos é não somente dar espaço à crítica; é ser reflexivo também. Esse autor vê a reflexividade de modo relevante, pois a reflexão leva ao conhecimento social, e da junção desses fatores, surgem os ideais de transformação social. Logo, o discurso é parte da vida social, em uma constante articulação com as práticas sociais. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 15), o “discurso é o lugar em que se pode observar [a] relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”.

4. ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA (ADTO) E ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

A metodologia utilizada considerou a ADC e a ADTO, a fim de dar suporte à análise textual do estudo. Também foi considerada a interação que construí com o povo leste-timorense por mais de uma década, tal como a oportunidade de conhecer os documentos oficiais da esfera da Educação. Aqui, ADC, como teoria e método, pode descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; MAGALHÃES, 2004), uma vez que analisa textos em diversas práticas sociais.

Na ADC, a vida social é um sistema aberto (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), e tem um objetivo específico: analisar os efeitos sociais dos textos, que emergem da produção de sentidos (FAIRCLOUGH, 1999). Compreendemos a partir desse autor que uma análise instrumentalizada pelo método da ADTO busca examinar textos de modo que possamos compreender o processo de produção de significados representacionais, identificacionais e acionais (FAIRCLOUGH, 2003).

A capacidade de os textos, como materialidade do discurso, funcionarem nas práticas sociais, contribuindo com a construção dessas práticas e, ao mesmo tempo, em que são construídos por elas, é, para Fairclough (2001), a propriedade dialética do discurso. Os textos são “elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não discursivos. Dessa forma, os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais” (MAGALHÃES, 2004, p. 115). Assim, as diferentes práticas das atividades humanas, quando se relacionam, fazem-no por meio do discurso em um processo de interdiscursividade, no qual se misturam formas, sentidos, significados, igualmente, construindo representações e juízos de valor sobre sujeitos e práticas.

Ainda, na perspectiva de Fairclough (2001) e Magalhães (2008), são os discursos presentes nas práticas das esferas ou instituições, que formam as ordens do discurso. Essas ordens não são categorias puramente linguísticas, e emergem de uma rede de práticas sociais. Seus elementos funcionam e se diferenciam como discursos, gêneros e estilos. Com isso, ao chegarmos à instância semiótica do texto, o discurso passa a ser os modos de representar, o gênero são modos de agir e o estilo diz respeito a maneiras de identificar (FAIRCLOUGH, 2003).

A ADC é adotada aqui, em razão da relação com a análise dos processos de manutenção de poder. Na crítica ao poder, o sistema linguístico é considerado heterogêneo e se encaixa num contexto bem amplo, de modo que “ao signo linguístico é acrescido o significado social de sua realização” (PAGOTTO, 2001, p. 21). Por isso, se a vida social é textualmente mediada, a ADTO exige um tipo de análise de discurso que se preocupa com a relação constitutiva entre textos e mudanças sociais. A ADC discute questões de poder e ideologias por meio de análises textuais, de modo que possa discernir relações entre a linguagem e outros aspectos do ambiente social,

preocupando-se sempre com mudanças sociais, sem ter em conta a dimensão dos contextos impactados pelas mudanças.

5. ANÁLISE LÉXICO-GRAMATICAL E SEMÂNTICA

Apresentamos, de modo empírico, uma breve análise de dados a partir do currículo do Ensino Básico no que compete à educação inclusiva. Entendemos que nos textos há questões que envolvem posições coexistentes e competitivas na sociedade, revelando seus discursos, seja de poder, inclusivos ou excludentes.

O processo de análise teve início com a leitura do referido documento e, em seguida, foram selecionados trechos, a fim de responder à problematização da pesquisa. A análise textual do documento contribuiu com a confrontação teórico-prática no sentido de demonstrar o que está prescrito naquele currículo nacional, e o que se apresenta na realidade cotidiana do país, tendo em conta aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Ainda, se entendemos que o currículo deve ser a referência para educadores/as de todas as escolas, questionamos aspectos como as lacunas voltadas à falta de formação continuada, a fim de que sejam discutidas as orientações legais do referido documento. Além disso, discutir sobre as formas de implementação das normas prescritas, sobretudo a inclusão escolar de estudantes com deficiência, tema deste estudo. Outro problema refere-se às línguas do currículo, escrito em português e tetum (línguas oficiais), visto que há professores não suficientes ou proficientes nessas línguas. Ao considerar a realidade linguística do país, é necessário um programa de formação continuada, tendo por base um planejamento linguístico adequado à proposta curricular (cf SOUZA, 2017).

Se tomamos por base o caráter da ADC, consideramos o discurso em todas as suas dimensões, realizadas em um determinado tempo, atendendo às etapas de um percurso dos textos e dos discursos. Para Fairclough (2003), há uma rede específica de práticas às quais os sujeitos recorrem em sua relação com outros sujeitos e suas comunidades, bem como em interações e textos.

O documento que embasa esta análise crítica foi produzido pela esfera governamental de Timor-Leste, especificamente pelo Ministério da Educação. Trata-se de um texto que pode ser classificado como pertencente a um gênero textual/discursivo institucional. A concepção da ADC, defendida neste estudo é pertinente, pois ela pode dar suporte à análise dos processos relacionados à questão do poder na educação inclusiva do Timor-Leste.

Assim, apresentamos um fragmento do texto constante do Currículo Nacional do Ensino Básico (TIMOR-LESTE, 2014, p. 31):

A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes (resolução do governo número 14/2012) garante a participação ativa de todos os

cidadãos na vida pública. Isto também inclui o direito das crianças à escola [...]. Muitos alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas e o professor tem de os motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades. Mas, alguns que estão na escola não conseguem obter o mesmo nível de comportamentos iguais aos outros alunos, por diversas razões. Nestes casos, os professores podem dar mais tempo às crianças com necessidades educativas especiais, para que possam obter sucesso na escola e que obtenham a oportunidade para completar o currículo, de acordo com as suas capacidades. É importante que o professor abra caminho para que as crianças com necessidades educativas especiais possam utilizar um método de avaliação alternativa, quando for preciso. Estes métodos podem incluir testes orais, dar um tempo e lugar especial etc.

Nesse excerto, notamos o esforço do governo em criar um currículo que torne a sociedade mais justa e humana. Observamos, também, que o trecho, de certo modo, apresenta clareza, embora tenha sido produzido em um único parágrafo. O trecho apresenta afirmações assertivas, justificadas pelo emprego de locuções verbais, construídas a partir do verbo 'poder' na função de verbo auxiliar. Nos usos "*podem atingir*", "*podem dar*", "*possam obter*", "*podem utilizar*" e "*podem incluir*", percebemos a predominância do tempo presente (indicativo e subjuntivo), destacando o presente em oposição ao passado.

No entanto, o uso frequente da modalidade é talvez o aspecto mais importante (HALLIDAY, 1994; FAIRCLOUGH, 2003). Quando se compara "podem atingir" com "podem incluir", nota-se que o primeiro uso de poder está relacionado ao período inicial do parágrafo, que se refere ao direito de aprender das pessoas com deficiência e à garantia de "participação ativa de todos os cidadãos"; mas no segundo uso, a ideia de inclusão das pessoas com deficiência parece enfraquecer-se no momento que o texto sugere métodos alternativos de avaliação como possibilidades, sem explicitá-los.

Na ótica do currículo, existem aspectos que instigam e despertam uma posição crítica no sentido de compreender de que maneira esse currículo contribui, ou não, com o ideal da educação inclusiva em Timor-Leste. A exemplo disso, observamos o significado das palavras no trecho: "*Mas, alguns que estão na escola não conseguem obter o mesmo nível de comportamentos iguais aos outros alunos, por diversas razões*" (TIMOR-LESTE, 2014, p. 31). Nesse caso, questionamos essas razões e o porquê de não serem identificadas, com base na dinâmica da sociedade leste-timorense, até mesmo no sentido de esclarecer o que podemos/devemos apreender do trecho "*o mesmo nível de comportamentos*" (p. 31). Além disso, inferimos, a partir do uso do vocábulo "*comportamentos*", uma correlação com o vocábulo 'desenvolvimento', o qual julgamos mais adequado.

Outro aspecto do currículo a ser analisado diz respeito ao letramento das pessoas com deficiência. Para esse intuito, tomamos por base o fragmento a seguir: "*Muitos alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas e o professor tem de os motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades*". Destacamos que o currículo vigente foi revisado em 2014, e até o presente momento, a esfera da Educação ainda enfrenta muitas dificuldades no que tange a recursos financeiros,

humanos e técnicos, de modo a garantir assistência adequada aos estudantes com deficiência. Dentre os recursos, apontamos a necessidade de criação da língua leste-timorense de sinais.

Ao mencionar que *“alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas”*, evidenciamos uma afirmação que vai de encontro à realidade dos estudantes com deficiência em Timor-Leste. Isso pode ser exemplificado pelos que têm deficiência auditiva, e são assistidos por uma instituição religiosa de origem indonésia. Nesse espaço, eles recebem tratamento com técnicas orais e gestuais, a fim de que possam aprender a falar. No entanto, esses recursos são aplicados na língua indonésia, que não é a língua oficial, a nacional ou a língua materna do estudante. Portanto, o letramento desses/as estudantes acontece em um único espaço, dissociado de sua cultura, seus hábitos, seus costumes.

Ainda sobre o letramento dos estudantes com deficiência, relevamos o seguinte trecho: *“[...] o professor tem de os [estudantes com deficiência] motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades”*. Percebemos aqui uma declaração assertiva, que tem encontrado dificuldades quanto a essa tomada de atitude. A justificativa está presente no relato de alguns/algumas professores/as que se declaram carentes de formação inicial e/ou continuada para atuarem em escola inclusiva; outros apresentam a necessidade de estudar conceitos de educação inclusiva, tipos de deficiência, como também conhecer programas bem-sucedidos de educação inclusiva em outros locais do mundo.

Ademais, ao considerar o que está proposto no currículo: *“A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes garante a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública”* (TIMOR-LESTE, 2014, p. 31), entendemos que ao preconizar *garantia* aos cidadãos e cidadãs leste-timorenses com deficiência, de acesso à educação e inclusão de todos, há que se pensar no acesso à escola comum e em aspectos mais abrangentes como habilitação, reabilitação, lazer, utilização de tecnologia de informação e comunicação e acessibilidade. Ademais, a pertinência e relevância de toda essa infraestrutura não é mencionada no texto do currículo. Por esse motivo, essa análise torna-se oportuna, pois é esperado que toda prática social letrada, nesse caso, dê visibilidade às pessoas com deficiência.

No entanto, o texto do currículo, ao mencionar participação ativa de todos os sujeitos em diversos setores da vida pública, como também o direito das crianças à escola, vai de encontro ao propósito das práticas letradas no sentido de dar visibilidade a todos os/as cidadãos/ãs leste-timorenses. Nessa realidade social, isso não se concretiza, porque as PcD ainda não têm acesso legitimado ao mercado de trabalho formal, devido a condições físicas ou falta de formação adequada, ou por outras razões. Uma das justificativas refere-se aos problemas da esfera governamental na implementação da política de inclusão social, na qual são protegidos os direitos das PcD, o que inclui terem reconhecidas as suas capacidades e habilidades profissionais.

Contraditoriamente à proposta mencionada no currículo de que professores e professoras devem abrir o caminho às PcD, há a falta de formação adequada aos profissionais para lidar com a

realidade da educação inclusiva. Além disso, para que as práticas letradas possam dar visibilidade aos/as cidadãos/ãs com deficiência, é preciso combater outro problema enfrentado pelas PcD, ligado a comportamentos sociais voltados à falta de conhecimento sobre deficiência. Em Timor-Leste, isso pode ser exemplificado pela dificuldade de apoio social, enfrentada pelas PcD, em razão dos poucos recursos humanos dos serviços da esfera governamental.

Outro aspecto dificultador é a ausência das Organizações Não Governamentais (ONGs), que embora sejam grandes parceiras do governo, não se encontram presentes em todos os municípios, principalmente nas áreas rurais. Essas ONGs colaboram, inclusive, com a obtenção de dados fixos sobre o número de PcD. Ademais, a situação torna-se ainda mais difícil quando as PcD não são aceitas pelas próprias famílias, o que leva à perda de dados porque essas pessoas não possuem documento de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o objetivo foi analisar a implementação da educação inclusiva em Timor-Leste, a partir de usos linguísticos, como palavras, frases, expressões no âmbito da gramática e da semântica, presentes no currículo. Nas análises, enfatizamos a ideia de construir um percurso que dê visibilidade à nossa compreensão da constituição do campo teórico-social da ADC. Para isso, destacamos conceitos e concepções que consideramos fundamentais. A partir da materialidade empírica, os procedimentos metodológicos para análise do *corpus* demonstram uma inter-relação entre ADC e ADTO que julgamos oportuno reiterar.

A ADTO é motivada pelo esforço de promover uma contribuição à pesquisa social crítica, fornecendo recursos para análise linguística detalhada da dimensão discursiva de práticas sociais com foco sobre os textos e seus efeitos. É, também, uma forma de crítica em que a ideologia como sentido está a serviço do poder. Por meio das análises, entendemos que a ADC tem sido um suporte efetivo para estudos como este aqui apresentado, constituindo, dessa forma, uma fundamentação precisa e clara, em conformidade com a natureza do campo de pesquisa.

No que se refere ao texto analisado, trata-se de linguagem em uso no interior de uma prática social que precisa considerar as necessidades específicas das pessoas com deficiência e a formação adequada de docentes. O currículo do Ensino Básico de Timor-Leste destaca a atenção a ser dada aos estudantes que enfrentam desafios ou que tenham alguma deficiência. Embora não sejam mencionados os desafios comumente enfrentados por esses sujeitos, pressupomos que o currículo faça referência à situação econômica dos/as estudantes, favorável a poucos e desfavorável à maioria, à sua realidade linguística (plurilinguismo: línguas materna, de trabalho e de instrução) e às condições geográficas do seu país, marcadas pela dificuldade de acesso às regiões mais distantes dos centros urbanos. Esses aspectos têm relação com a proposta de Desenvolvimento Sustentável nº4, a qual propõe educação de qualidade que sirva a todos/as

estudantes, sobretudo os excluídos de oportunidades educacionais, por motivos econômicos, lingüísticos e/ou culturais (UNESCO, 2017).

A preocupação com o direito das crianças à escola e a prevalência das referências à inclusão, enquadram-se não somente nas orientações do documento, mas também na Agenda da UNESCO de 2030, voltada ao Desenvolvimento Sustentável, na qual um dos principais objetivos é “não deixar ninguém para trás”, possibilitando, desse modo, a oportunidade de construção de sociedades mais inclusiva (UNESCO, 2017). No entanto, os resultados da análise vão de encontro ao que está preconizado na política nacional de inclusão e no próprio currículo da educação básica. Isso ainda não pode ser implementado na realidade cotidiana da educação em Timor-Leste, tendo em conta a política de inclusão e currículo vigente, que exercem impacto sobre o papel docente e desempenho discente, incluindo outros domínios de atuação da escola que pretende ser inclusiva.

A relevância do tema educação inclusiva é apresentada no currículo por meio dos discursos de legisladores, que se mostraram ora assertivos, ora modalizadores no cuidar das pessoas com deficiência. Certos de que não se esgotam aqui as possibilidades, buscamos manter uma postura crítica sobre a efetividade do currículo, sinalizando questões para reflexão e discussão sobre este tema tão caro à contemporaneidade: educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. England, UK: Routledge. 2000.
- BECK, U. et al. *Re exive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, United States: Stanford University Press, 1994.
- BLOMMAERT, Jan. *Discurso: Uma Introdução Crítica*. Cambridge: Cambridge University Press, (2005). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Maria Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. *EDUR. Educação em Revista*. 2020; 36:e208179. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208179>
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- FERNANDES, Alessandra Coutinho. *Análise de discurso crítica: para leitura de textos da contemporaneidade*. Curitiba: InterSaberes, 2014.
- FIORIN, Jose Luiz. *Elementos de análise de discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

- GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-196.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Trad. P. Dientzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MAGALHÃES, I. Escrita e identidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 7, Brasília: Thesaurus, 2004.
- MAGALHÃES, I. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. *Calidoscópio* Vol. 6, n. 2, p. 61-68, mai/ago, 2008.
- MAGALHÃES, I. Discursos e Práticas de Letramento. *Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*, 4 (especial): 113-131, 2004.
- MAGALHÃES, Izabel. Um método de análise textual para o estudo da prática social. In: MAGALHÃES, Laerte (org.). *Análise de Discurso Crítica e Comunicação: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política* [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2019. 246p.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre. (ed.). *Pesquisando o multilinguismo: Perspectivas críticas e etnográficas*. Londres: Routledge, 2017. xiii + 283 pp.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOREIRA, Carlos, José de Melo. *Educação Especial: uma análise sobre a concepção e o Direito à educação em documentos nacionais e Internacionais*. 2014.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12.ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- PAGOTTO, E. G. *Variação é identidade*. 2001. 454.f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (org.). *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RICHARDSON, J. E. *Analysing newspapers. An approach from Critical Discourse Analysis*. Hampshire/Nova York: Palgrave Macmillan (2007).
- RODRIGUES, David (org.). *Investigação em educação inclusiva*. v. 1. Lisboa: FEEI, 2006.
- SOUZA, L. F. S. *As Representações Sociais da Língua Portuguesa em uma Situação Plurilíngue Concorrencial no Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2017.
- STREET, Brian (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. 1993.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, p. 243, 1984.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, Brian. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethonography and education*. London: Longman. 1995.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 427 p.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, 2002.

TIMOR-LESTE. *Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico – 2014*.

TIMOR-LESTE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 14/2008*.

UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

VAN DIJK, T. *EL analisis critico Del discurso*. Anthropos, Barcelona, 1999.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

O(A)S AUTOR(ES/AS)

Lucimar França

Doutoranda em Linguística (UnB); Mestrado em Estudos Linguísticos (UFG); Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (UNICLAR); Graduação em Letras – Português/Inglês (FEUC-RJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9402826258667089>. Orcid: <https://orcid.org/0000-003-1981-8972>. E-mail: fsantossouza@gmail.com