

DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

Discursos de letramento e identidades maternas no contexto da Educação Especial

*Literacy Discourses and Maternal Identities in
the Context of Special Education*

*Discursos de Alfabetización e Identidades
Maternas en el Contexto de la Educación
Especial*

RESUMO

Neste artigo, apresento um recorte de minha pesquisa etnográfico-discursiva com base em Magalhães, Martins e Resende, (2017), onde analiso como textos as entrevistas transcritas com mães de meninos atendidos em um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Modelo Ideológico de Letramento (STREET, 1984) adotado aqui propiciou perceber como os discursos das mães sobre o letramento foram construindo suas identidades. O método de pesquisa qualitativa-etnográfica usada foi a Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2003). Um discurso que se destacou em suas falas foi a concepção da escola regular como instituição normatizadora e, como consequência, segregadora para seus filhos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE); pesquisa etnográfico-discursiva; práticas de letramento.



Recebido em: 9 de março de 2023
Aceito em: 4 de junho de 2023
DOI: 10.26512/les.v24i1.48589

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Lissa Mara Saraiva Fontenele

fulano@gmail.com

Colégio Militar de Fortaleza (SIGLA), Fortaleza,
CE, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In this article, I present an excerpt from my ethnographic-discursive research based on Magalhães, Martins and Resende, (2017), where I analyze as texts the transcribed interviews with mothers of boys attended at a Specialized Educational Assistance Center (AEE). The Ideological Model of Literacy (STREET, 1984) adopted here made it possible to perceive how the mothers' speeches about literacy were building their identities. The qualitative-ethnographic research method used was Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2003). A speech that stood out in their statements was the conception of the regular school as a standardizing institution and so segregating for their children.

Keywords: Specialized Educational Assistance (AEE); ethnographic-discursive research; literacy practices.

RESUMEN

En este artículo, presento un extracto de mi investigación etnográfico-discursiva basada en Magalhães, Martins y Resende, (2017), donde analizo como textos las entrevistas transcritas con madres de niños atendidos en un Centro de Atención Educativa Especializada (AEE). El Modelo Ideológico de Alfabetización (STREET, 1984) adoptado aquí permitió percibir cómo los discursos de las madres sobre la alfabetización iban construyendo sus identidades. El método de investigación cualitativo-etnográfico utilizado fue el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003). Un discurso que se destacó en sus declaraciones fue la concepción de la escuela regular como una institución normalizadora y, consecuentemente, segregadora.

Palabras clave: Asistencia Educativa Especializada (AEE); investigación etnográfico-discursiva; prácticas de alfabetización.

Como citar:

FONTENELE, Lissa Mara Saraiva. Discursos de letramento e identidades maternas no contexto da Educação Especial. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 312-328, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48589 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

Neste artigo discorro sobre a realidade de algumas mães de um centro de Atendimento Educacional Especializado (a partir de agora: AEE) pesquisado estavam em um momento de transição nos atendimentos de seus filhos e filhas, a saber: partir de imposições governamentais, as instituições até então existentes deixariam de funcionar como escolas de educação especial, tornando-se AEEs (BRASIL/MEC/SEESP, 2007). Como as mudanças não foram devidamente detalhadas nos documentos oficiais, isso acabou gerando dúvidas e questionamentos por parte dos profissionais e das profissionais e nas mães que têm seus filhos e filhas atendidos ali.¹

1. 1.CONTEXTO DAS MÃES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar de originalmente o objetivo da pesquisa ser direcionado aos profissionais e às profissionais, quando comecei minhas visitas, no início de 2010, a um AEE na cidade de Fortaleza, não pude deixar de perceber a presença diária das mães dos alunos que frequentavam a escola. Como muitas moravam longe, não possuíam transporte próprio nem condições financeiras de voltar para casa no transporte público, elas passavam toda a manhã ou toda a tarde na escola esperando por seus filhos².

Observei que uma parte delas reunia-se para desenvolver trabalhos manuais. Realizavam ali diversas atividades: crochê, bordados, costuras e tecelagem. Com o dinheiro arrecadado de vendas anteriores, elas adquiriam o material necessário para a confecção de seus produtos e dividiam o restante entre si. Assim, além de terem uma pequena renda extra de seus artesanatos na escola, essa foi uma forma que arranjaram para que, enquanto seus filhos estivessem sendo atendidos, elas pudessem se reunir e conversar, trocando informações importantes sobre seus filhos e filhas, os esposos, as frustrações, as alegrias e planos futuros. Muitas delas ainda se reuniam às segundas-feiras à tarde com uma das psicólogas da escola para conversarem e discutirem seus problemas.

Esse contexto das mães na instituição despertou em mim algumas questões a respeito dos discursos sobre letramento em suas falas, bem como o interesse em tentar entender de que forma suas concepções sobre o letramento foram forjando suas identidades maternas ao longo do tempo de convivência com as dificuldades de seus filhos e filhas. Porque, a partir da descoberta de que

¹ Este artigo é um recorte de minha tese de doutorado que teve por objetivo investigar um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que possui, de acordo com as determinações governamentais (BRASIL/CNE/CBE n. 04/2009, Art. 9º), profissionais das várias áreas clínicas e profissionais da área educacional. Minha tese, por sua vez, fez parte do Projeto Integrado "Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência" (2010 – 2014) e contou com o apoio do CNPq. A coordenação do projeto foi da Profa. Dra. Izabel Magalhães.

² Uso o feminino aqui, porque a grande maioria dos membros familiares que levam seus filhos e filhas diariamente para os atendimentos e que permanecem ali é composto pelas mães, repetindo-se essa realidade no AEE pesquisado.

tinham DID³, isso ocasionou uma série de desdobramentos que levaram essas mães a ter que tomar inúmeras decisões a respeito de seus filhos e filhas, incluindo: deixar empregos e ambições pessoais para se dedicarem a eles; visitar vários médicos para conhecer e entender suas dificuldades; fazer leituras sobre DID; decidir sobre qual o tratamento mais apropriado; procurar profissionais para atendê-los; decidir se e quando colocá-los na escola regular; e, em muitos casos, escolher uma escola de Educação Especial.

Na época da minha pesquisa, elas ainda estavam se defrontando com outro desafio: decidir se matriculariam ou não seus filhos e filhas na escola regular no contraturno aos atendimentos da escola especial, sob pena de perderem seu direito ao atendimento na escola especial se não o fizessem. Naquele momento, encontravam-se especialmente inseguras a respeito da inclusão de seus filhos e filhas, pois, como muitas comentavam entre si nas ocasiões de convivência com o grupo, mencionadas há pouco, e também comigo durante as entrevistas semiestruturadas, a maioria delas considerava que a escola regular não estava preparada para receber seus filhos e filhas, receando, entre outras coisas, que eles fossem ignorados pelos professores e até maltratados pelos colegas.

Diante de todas essas questões com as quais as mães foram se confrontando cotidianamente, elas foram sendo expostas a diversos discursos sobre as DID e, sem perceber, foram acolhendo uns como aceitáveis e até desejáveis, e rechaçando outros.

Interessaram-me, no contexto da pesquisa, falas sobre o letramento, visto que podiam revelar muito de suas identidades, já que seriam seus discursos relacionados ao letramento que me ajudariam a entender mais profundamente o que as moveu a tomar decisões no passado e o que as estava movendo na época da pesquisa.

2. CONCEITO DE LETRAMENTO COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Adotei na pesquisa a noção de Letramento conforme entendido por Barton e Hamilton (1998) como *práticas de letramento* que, a partir da definição de Street (1984) de *Modelo Ideológico de Letramento*⁴, estão presentes no dia a dia das diversas comunidades. Esses trabalhos das décadas de 1980 e 1990 estabeleceram os *Novos Estudos do Letramento* como uma sólida corrente de pesquisa nos estudos da linguagem e da educação. Portanto, o foco dos estudos do letramento

³ Essa é a terminologia adotada em minha pesquisa em lugar da expressão “*deficiência intelectual*” que, no meu entender carrega uma carga de significado negativo de “falta”, de “incapacidade”. Ao passo que, *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento* (a partir de agora: DID) (SANTOS; MORATO, 2012) consegue, de forma mais clara e apropriada, enfatizar a perspectiva ecológica que foca na interação do sujeito com o meio ambiente (em outras palavras, a concepção da *adaptação*) e no entendimento de que os usos de sistemas de apoios individualizados podem ajudar a pessoa a minimizar suas dificuldades e assim, melhorar sua atuação no mundo (SCHALOCK *et al.*, 2007, p. 117; SANTOS; MORATO, 2012, p. 4).

⁴ *Modelo Ideológico de Letramento*, 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 da 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).

direcionou-se naquele momento para a interação social, na qual a pesquisa qualitativa se mostrava mais apropriada do que uma análise simplesmente quantitativa, visto que esta não conseguiria dar conta de todo o complexo contexto social envolvido nas interações diárias.

Esse impacto que os *Novos Estudos do Letramento* trouxeram para as pesquisas nas áreas da linguagem e educação, e mesmo nas ciências sociais, diz respeito à metodologia, pois os pesquisadores começaram a conjugar suas pesquisas, em torno do letramento em diversas comunidades, a métodos etnográficos. Esse uso conjugado do modelo ideológico de letramento com a metodologia etnográfica mostrou-se muito frutífero para o entendimento das práticas de letramento das comunidades pesquisadas, visto que era somente convivendo naquela comunidade que o pesquisador ou pesquisadora conseguiria compreender essas práticas de forma mais profunda e significativa.

3. PESQUISA ETNOGRÁFICA, REFLEXIVIDADE E VALIDADE

Tendo a etnografia como método, Angrosino (2009) aponta algumas de suas características, dentre as quais destaco ser ela baseada na pesquisa de campo, onde as pessoas residem ou trabalham e não em ambientes controlados como nos laboratórios; é personalizada, já que é conduzida por um pesquisadores ou pesquisadoras, que se encontram cotidianamente com as pessoas “que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo”; é multifatorial, visto a pesquisa utilizar mais de uma técnica de coleta de dados de modo que a pesquisa possa ser fortalecida; é indutiva, ou seja, é conduzida de forma a acumular informações detalhadas que possibilitem a construção de modelos gerais ou teorias explicativas, em vez de se basear na testagem de hipóteses oriundas de modelos ou de teorias já existentes; é dialógica, pelo fato de ser conduzida pelo pesquisador ou pesquisadora, mas de seus informantes terem acesso às suas interpretações e conclusões podendo discuti-las com o pesquisador ao longo do estudo e, por fim, uma última característica a ser destacada seria a de ser holística, isto é, a pesquisa é conduzida de forma a “revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 58).

Nesse sentido, minha pesquisa foi qualitativa, visto que, de acordo com a definição de Flick (2009b), a pesquisa qualitativa tem por objetivo investigar um determinado contexto social a fim de melhor entender as dinâmicas ali presentes. Essa pesquisa pode acontecer de muitas maneiras, dentre as quais através da análise de grupos ou indivíduos, já que suas “*experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia*” (FLICK, 2009b, p. 8). Ele menciona ainda como sendo importantes para a análise qualitativa a observação e o registro por parte do pesquisador ou pesquisadora das interações que comumente ocorrem no contexto social pesquisado. Por último, porém não menos importante, é preciso ter acesso a documentos

relacionados à instituição ou ao grupo social estudado, de modo que eles possam ajudar a conhecê-los melhor e mais profundamente. Reforçando esse conceito, Denzin e Lincoln (2008) consideram que a pesquisa qualitativa é um campo de pesquisa próprio por conseguir transpassar disciplinas e campos de pesquisa, e é rodeada de suposições, conceitos e termos interconectados e complexos.

Identifico o processo da pesquisa qualitativa como fazendo parte da reflexividade, característica que esteve presente em todos os momentos de minha pesquisa. Segundo Davies (1999), a reflexividade:

Significa voltar-se para si, um processo de autorreferência. No contexto da pesquisa social, a reflexividade nos seus mais óbvios graus refere-se às maneiras nas quais os produtos da pesquisa são afetados pelo pessoal e pelo processo de fazer a pesquisa. Esses efeitos devem ser encontrados em todas as fases do processo de pesquisa – desde a seleção inicial do tópico até o relatório final sobre os resultados⁵ (DAVIES, 1999, p. 4).

A reflexividade é, assim, um processo importante nas pesquisas sociais e linguísticas, já que torna possível aos pesquisadores deixarem claro, em seu trabalho, a relação existente entre os métodos usados e o objetivo de seu estudo. No contexto da pesquisa etnográfica, essa atitude reflexiva torna-se ainda mais patente, visto que o principal instrumento de coleta e geração de dados é o pesquisador ou pesquisadora. Dessa forma, ele ou ela percebe que tem de tomar decisões constantemente com base em suas leituras, seus valores, objetivos e sentimentos. Assim, a reflexividade envolve o reconhecimento por parte do pesquisador ou da pesquisadora de que todo o processo envolvido no desenvolvimento de sua pesquisa é marcado pela subjetividade, ou seja, muitos elementos estão envolvidos ali e estão influenciando a pesquisa, como sua biografia pessoal, que por sua vez está localizada em determinada classe social, em um gênero, uma raça, cultura e comunidade, e que influenciará seu processo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2008).

O fato de ser uma pesquisa com características dialógicas e holísticas acarreta o reconhecimento de que ela não possui métodos de medição tão exatos como os métodos usados em outras ciências, o que de forma nenhuma invalida os resultados da pesquisa. Sua natureza é que é diferente, pois nela o pesquisador é quem determina seus interesses e seus objetivos assim como os caminhos a seguir, já que ele conhece como ninguém seu campo de estudo.

Em uma pesquisa com essas características, uma preocupação que desponta tem a ver com a questão da validade, já que uma pesquisa com as características citadas não possui instrumentos de medição exatos de aferimento. Com o objetivo então de se conseguir uma melhor compreensão do contexto pesquisado, de entendê-lo com maior profundidade e complexidade e, ao mesmo tempo, dar maior rigor aos processos de análise, costuma-se adotar como estratégia de pesquisa

⁵ Tradução minha. “Means a turning back on oneself, a process of self-reference. In the context of social research, reflexivity at its most immediately obvious level refers to the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research. These effects are to be found in all phases of the research process from initial selection of topic to final reporting of results” (DAVIES, 1999, p. 4).

a triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2008), que nada mais é do que o uso de mais de um método (FLICK, 2009b) de coleta de dados com o objetivo de abordar os diferentes aspectos das questões de pesquisa.

Utilizei para a triangulação de meus dados sobre as mães a observação participante, as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas. O uso da triangulação também me ajudou a compreender melhor como suas concepções de letramento, inclusão, e seu entendimento a respeito das DIDs de seus filhos e filhas contribuíram para tomadas de decisão em relação aos tratamentos que poderiam ser ofertados a eles.

A “observação participante” é definida por Davies (1999, p. 67) como um período de tempo prolongado “normalmente de pelo menos um ano”, no qual um pesquisador “vive entre as pessoas as quais ele está pesquisando, participando em suas vidas diárias de forma a obter a mais completa compreensão possível dos significados culturais e das estruturas sociais do grupo e como eles estão interrelacionados”⁶. De forma que, para me familiarizar com a dinâmica dos AEEs, a observação participante foi meu primeiro método de pesquisa. Assim, desenvolvi uma rotina de visitas à instituição e, com o tempo, pude perceber que as participantes também estavam se acostumando em me ver sempre naqueles dias e horários. Depois de assistir aos atendimentos com a equipe multiprofissional, eu me dirigia à sala de convivência das mães a fim de acompanhar informalmente o desenvolvimento de seus trabalhos manuais e também de participar em suas conversas cotidianas. Com sua devida permissão, também participei, às segundas-feiras, do grupo de apoio no qual elas se reuniam com uma psicóloga da instituição, que fazia voluntariamente essas reuniões. Lá era um espaço onde tinham a oportunidade de exporem seus sentimentos, aflições, esperanças e lutas travadas em seu cotidiano com filhos e filhas e com os companheiros ou outros parentes. Esses momentos para mim foram de grande emoção e de muito engrandecimento pessoal, e no contexto da pesquisa, ajudaram sobremaneira, na aproximação com elas.

O sucesso que consegui obter com as visitas rotineiras ao AEE foi conseguido em grande parte pela disponibilidade com a qual eu procurava sempre me colocar para com as participantes e para todos e todas as funcionárias em geral, de forma a ser aceita mais facilmente naquele contexto profissional. Angrosino destaca essa postura do pesquisador ou pesquisadora como sendo fundamentais em uma observação participante:

O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. Assim, ele ou ela deve adotar um estilo que agrade à maioria das pessoas entre as quais se propõe viver. Como tal, o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ele ou ela depende da boa vontade da comunidade (...) e deve haver um acordo tácito

⁶ Tradução minha: “(...) usually at least a year (...), living among the people he or she is studying, participating in their daily lives in order to gain as complete an understanding as possible of the cultural meanings and social structures of the group and how these are interrelated” (DAVIES, 1999, p. 67).

de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado (ANGROSINO, 2009, p. 33).

De forma que as “notas de campo” foram englobando todos esses passos tomados por mim durante o desenvolvimento da pesquisa.

Minhas “notas de campo” tomaram a forma de “diários de pesquisa” porque, de acordo com a definição de Sanjek (1993, p. 108), os diários também têm a função catártica de propiciar ao pesquisador ou pesquisadora expressar seus sentimentos em relação ao campo e aos seus achados, incluindo surpresas, descobertas, conquistas, assim como frustrações. Assim, ao chegar à minha residência procurava fazer um diário do que tinha acontecido naquele dia, destacando pontos do meu interesse para o entendimento da dinâmica das mães nesse centro.

Em suma, em uma pesquisa etnográfica, as “notas de campo” sob a forma de “diários de pesquisa” são um instrumento de acumulação de informações e de conhecimento do pesquisador ou pesquisadora e, ao consultá-la vez após vez ao longo do estudo, propicia-lhe reflexão sobre a prática.

Aliar a observação participante a esses dois métodos de geração de dados proporcionou-me um conhecimento mais geral e ao mesmo tempo mais específico da instituição, além de me deixar mais familiarizada com todos ali. No entanto, é importante salientar que os textos decorrentes desses métodos não foram utilizados para análise, mas sim como um recurso a mais para embasar e ampliar o foco das minhas análises dos textos advindos das entrevistas transcritas.

As “entrevistas semiestruturadas”⁷ foram outro método de pesquisa qualitativa, utilizadas por mim, na composição da triangulação. Angrosino (2009, p. 67) define a entrevista semiestruturada como aquela que segue “de perto o tópico escolhido de antemão e apresenta questões destinadas a extrair informação específica sobre aquele tópico”

Esse tipo de entrevista, por ter como característica a pouca estruturação e não possuir procedimentos padronizados de conduta, requer do pesquisador habilidade para lidar com situações não previstas que possam aparecer no momento da entrevista. Destreza essa que poderá ser alcançada se o pesquisador estiver profundamente familiarizado com os assuntos que serão tratados na entrevista e se conhecer as opções metodológicas que estão a seu dispor (KVALE, 1996).

Dessa forma, houve uma criteriosa preocupação de minha parte em, antes da realização da entrevista, escolher os assuntos a serem tratados de forma que eles estivessem em consonância com as questões de pesquisa. No entanto, pelo fato de as entrevistas serem pouco estruturadas, muitas vezes as participantes acabavam falando até mais do que havia sido perguntado anteriormente, ou ainda, desviavam para outro assunto que lhes vinha à lembrança que, para elas,

⁷ Comecei a gravar as entrevistas semiestruturadas somente quando recebi a permissão do Comitê de Ética, em setembro de 2010, para realizar a pesquisa e depois de ter entregue para as mães lerem e assinarem, se assim concordassem, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Mães*.

era relevante ao contexto da conversa. Isso acontecia muito frequentemente com as mães ao contarem detalhes de suas vidas tanto relacionados ao passado em relação aos seus filhos ou filhas deficientes intelectuais, como seu cotidiano com eles ou elas.

Assim, mesmo possuindo um roteiro temático dos assuntos a serem discutidos, tive que tomar muitas decisões no momento do desenvolvimento da entrevista, por exemplo, se deixava o assunto desviar um pouco ou se fazia alguma outra pergunta para voltar ao assunto original. Porém, quando percebia que era importante para a participante aquela informação, procurava deixá-la à vontade para falar sobre ela. Depois eu conseguia voltar aos assuntos planejados previamente de forma mais natural. Assim, elas acabaram produzindo narrativas bem significativas e abrangentes de suas vidas no contexto da deficiência de seus filhos e filhas.

Considero que essa postura do pesquisador ou da pesquisadora tenha a ver com o que Shuman (2005, p. 8) nomeia de *empatia (empathy)* e *simpatia ou compreensão (sympathy)*, sendo que *simpatia ou compreensão* refere-se à resposta da ouvinte (no caso, eu como pesquisadora) à situação da participante, e *simpatia* como a tentativa da ouvinte (outra vez, eu como pesquisadora) em experimentar o que estava sendo relatado. Conforme destaca a autora, na pesquisa etnográfica na qual as entrevistas são analisadas como narrativas, a ênfase na *empatia* contribui para o desenvolvimento de uma relação de confiança entre participantes e pesquisador ou pesquisadora onde seus respectivos contextos culturais, políticos e históricos são respeitados (SHUMAN, 2005).

Conseguir essa dinâmica entre a ouvinte (eu, como pesquisadora) e as participantes foi o que mais procurei alcançar em minhas entrevistas de forma a deixá-las o mais à vontade possível para falar sobre sua realidade e para contar suas experiências, sentimentos e expectativas na criação de seus filhos e filhas no contexto de suas deficiências.

4. PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA

Minha pesquisa foi etnográfico-discursiva, termo usado pela primeira vez no Brasil por Magalhães (2000, p. 45) para designar pesquisas etnográficas que analisam as entrevistas transcritas como *textos* visto que, segundo ela, eles constituem “(...) a *materialidade linguística e semiótica das práticas sociais*” (MAGALHÃES, 2006, p. 72).

Essa forma de ver o *texto* vai diretamente ao encontro da abordagem teórico/metodológica da Análise de Discurso Crítica⁸ (ADC) de Fairclough (2003) e que foi utilizada em minhas análises. A ADC entende os *textos* como sendo semióticos, já que são partes dos *eventos sociais*. Isto porque constituem modos de representar o mundo, tanto em seus aspectos físicos, quanto sociais e mentais (os discursos). Os *textos* constituem maneiras de agir no mundo (*gêneros*), como também são maneiras de se identificar no mundo através de expressões de comprometimentos mais fortes

⁸ De agora em diante ADC.

ou mais fracos com afirmações ou negações (estilos). Fairclough (2003, p. 28) explicita como se dão as relações entre esses três elementos das *ordens do discurso*:

Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos fazendo duas coisas interconectadas: (a) olhando para eles em termos dos três aspectos do significado, Ação, Representação e Identificação, e como são percebidos nas várias propriedades dos textos (o vocabulário, a gramática, e assim por diante); (b) fazendo uma conexão entre o evento social completo e as práticas sociais mais abstratas, perguntando quais gêneros, discursos e estilos são delineados aqui e como os diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados, em conjunto, no texto?⁹ (FAIRCLOUGH, 2003, p.28).

Assim, analisei as entrevistas transcritas como textos, o que me possibilitou reconhecer as identidades, que vão sendo formadas e reformuladas no contexto da deficiência intelectual dos estudantes.

Para a ADC, a vida social é composta por três níveis: as *estruturas sociais* – correspondendo aos aspectos mais abstratos e, portanto, mais fixos da sociedade, como o sistema linguístico (destacando aí a linguagem), as estruturas econômicas e as instituições educacionais; tendo como seu extremo, os *eventos sociais* – que constituem os aspectos mais concretos, sendo assim, mais flexíveis, no sentido de mudanças da sociedade, por exemplo: uma determinada aula, uma sessão do tribunal do júri, apresentando também início e fim.

O terceiro e mais importante nível da vida social para os estudos da ADC é o nível intermediário, que constitui a ponte entre as estruturas e os eventos. São chamados de *práticas sociais*, ou seja, as maneiras habituais nas quais as pessoas levam suas vidas e fazem usos de recursos simbólicos e materiais. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), as práticas são constituídas nos diversos domínios da vida cotidiana, como os domínios da economia, da política e da cultura, de acordo com o tempo e os lugares. Eles constituem o que Fairclough chama de “ordens do discurso” (2003, p. 24). Para ele, as *ordens do discurso* estão relacionadas a redes de práticas sociais com os seguintes elementos correspondendo, por sua vez, aos seguintes significados: *discursos (significado representacional)*, *gêneros (significado acional)* e *estilos (significado identificaciona)*: sendo que esses elementos controlam e organizam a linguagem nas diversas áreas da vida social.

Para este artigo, utilizo para a análise o *Significado Identificaciona*, que reconhece os estilos como sendo o aspecto discursivo das identidades. Segundo Fairclough (2003, p. 159): “Quem você é, é em parte uma questão de como você fala, como você escreve, assim como uma questão de

⁹ Tradução minha: “When we analyse specific texts as parts as part of specific events, we are doing two interconnected things: (a) looking at them in terms of the three aspects of meaning, Action, Representation and Identification, and how these are realized in the various features of texts (their vocabulary, their grammar, and so forth); (b) making a connection between the concrete social event and more abstract social practices by asking, which genres, discourses, and styles are drawn upon here, and how are the different genres, discourses and styles articulated together in the text?” (FAIRCLOUGH, 2003, p.28).

corporificação – como você olha, como você se porta, como se movimenta, e assim por diante”.¹⁰ É observado nos textos o processo de construção das identidades sociais das participantes dos diversos eventos dos quais elas fazem parte ao longo de suas vidas. Analisar identidades e como elas são formadas, percebendo que, ao mesmo tempo, outras estão sendo rechaçadas, é importante em pesquisas críticas porque esse processo envolve relações de dominação: a escolha de qual identidade será aceita e de qual será rejeitada será fruto de um jogo de relações de poder entre grupos assimetricamente situados.

Dentro do *Significado Identificacional* faço uso da categoria da *modalidade*, especificamente, da *modalidade epistêmica*. Ou seja, em um processo de identificação nos textos, os atores sociais poderão ou não se comprometer com o que dizem em diferentes graus – nesse contexto, seu comprometimento torna-se uma questão de modalização textual. Para Fairclough (2003), o processo de envolvimento das pessoas com aquilo que dizem é uma característica do que elas são ou do que podem ser, pois existem limites sociais nas escolhas da modalidade que vão além das relações sociais de textos ou de conversas particulares. A *modalidade epistêmica*, que diz respeito às trocas de conhecimento, foi observada em algumas falas. Ela pode acontecer nas formas de *declarações* e *perguntas*. *Declarações*: refere-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser: afirmações, afirmações modalizadas e negativas. *Perguntas*: o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade.

A outra categoria do *Significado Identificacional* que uso aqui é a *avaliação* (FAIRCLOUGH, 2003) que também auxilia na construção de identidades, visto ser perceptível nas falas das pessoas ao expressarem comprometerimentos implícitos ou explícitos com questões morais e de valores. Ainda segundo Fairclough (2003), até mesmo os pronomes escolhidos pelo/a falante ao se expressar podem ser significativos na elucidação desses comprometerimentos ao usar, por exemplo, o *nós* para demonstrar sua aceitação ou aderência a alguma atitude ou modo de pensar e no uso *deles/delas* quando ele/a deseja excluir-se de determinado grupo de postura da qual discorde ou mesmo que deteste.

5. ANÁLISES

Um dos aspectos que se destacou nessas conversas foi como os discursos sobre letramento das mães foram pautando muitas de suas decisões que envolviam educação formal e atendimento clínico e seu impacto nas identidades maternas. Assim, nas entrevistas semiestruturadas perguntei sobre as primeiras experiências de seus filhos e filhas na escola comum.

Rosana (nome fictício) descreve assim sua experiência:

1Lissa: levou ela pro colégio com qual idade?

2Rosana: eu levei com um ano e pouco eu levei assim pra

¹⁰ Tradução minha: “Who you are is partly a matter of how you speak, how you write, as well as a matter of embodiment - how you look, how you hold yourself, how you move, and so forth” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).

3socialização.(...) foi difícil quando ela começou a não se adaptar
4mais na escola regular porque apesar de já ter sido trabalhada muito
5cedo a deficiência dela problema MAS é uma GRANDE DIFICULDADE
6Lissa: quando foi que você começou a perceber essa dificuldade?
7Rosana: é... ela já estava o quê, com quatro, cinco, seis anos ela
8num se adaptava mais a ficar numa escola regular entendeu e aí eu
9conversei com a a dona da escola, conversou comigo, mas ela
10podia continuar lá, mas agora só que ela não tava mais se
11adaptando à sala de aula, né, como as outras crianças fazia a
12atividade, ela não queria fazer, entendeu e a professora não podia
13ficar (...) com ela aí eu mudei de escola mudei prota escola que
14tinha terapia e fonoaudiologia dentro da escola
15Lissa: mas era uma escola regular?
16Rosana: era uma escola regular particular também
17particular aí ela ficou até uns, de não, dez não, até uns oito, nove
18anos ela ficou lá. Foi quando ela ficou um ano parada porque
19também já era idade escolar mesmo, né, que as crianças tavam
20aprendendo a ler a escrever e tudo e ela não se alfabetizou,
21entendeu, ela não conseguiu se alfabetizar, aí tava prejudicando o
22andamento dos outros, porque o pessoal gostava muito dela mas
23(...). Procurei outra escola mais perto de casa, mas não era
24adequada pra ela. Botei noutra escola especial (...).¹¹

Nas linhas 3, 4, 8, 10-13, 20, 21, é possível ver como Rosana demonstra claramente perceber que sua filha Ana (nome fictício) não se adapta à escola regular, usando para isso diversas vezes a *modalidade epistêmica*, especificamente, a função discursiva *declarativa*, usando as *negações*, ao relatar que, a partir de determinado momento, sua filha passou a não se adaptar mais à escola regular: “(...) ela começou a não se adaptar mais (...)” (linhas 3, 4); “(...) num se adaptava mais a ficar numa escola regular (...)” (linha 8); “(...) ela não tava mais se adaptando à sala de aula (...)” (linhas 10, 11).

Essa construção com *mais*, na forma negativa, indica a descontinuidade de uma ação ou de uma realidade, de modo que se ela “não estava mais se adaptando” é porque houve um período de tempo no qual houve uma adaptação de Ana à escola. Rosana diz que a levou cedo para a escola: “(...) eu levei com um ano e pouco, eu levei assim, pra socialização (...)” (linhas: 2,3). De acordo com seu relato, Ana parece ter ficado bem na escola (ou, dentro dos padrões aceitáveis da escola comum) até chegar aos quatro, cinco ou seis anos de idade (linha 17).

Ao se aproximar do período da alfabetização, que ocorre a partir dos seis anos de idade, é que as crianças começam a ser expostas, mais formalmente, à escrita e à leitura, incluindo realizar tarefas nessas duas habilidades na sala de aula e em casa. Provavelmente, então, é esse o período que exige das crianças uma adaptação à nova dinâmica escolar, agora mais formal, com menos brincadeiras e requerendo mais concentração e elaboração da parte delas, algo que acabou demarcando a crise que se criou entre Ana e a escola comum, nas palavras da mãe: “(...) as outras crianças fazia a atividade, ela não queria fazer (...)” (linhas 11, 12); “(...) já era idade escolar mesmo,

¹¹ Usei as seguintes convenções para as transcrições: (...) inaudível; ... pausa; letras em caixa alta: tom de voz sobe. O tipo de transcrição usada foi a Transcrição Literal, onde todos os aspectos da fala são reproduzidos com fidelidade, incluindo as peculiaridades como murmúrios e vícios de fala.

né, que as crianças tavam aprendendo a ler a escrever e tudo e ela não se alfabetizou, entendeu, ela não conseguiu se alfabetizar (...) (linhas 19-21).

Outro aspecto que chama a atenção em sua fala é o fato de ela não mencionar a escola como devendo adaptar-se à DID de sua filha. Segundo ela, era sua filha que estava ali de forma inadequada; então, era ela que deveria sair: *“(...) que ela não tava mais se adaptando à sala de aula, né, como as outras crianças fazia a atividade, ela não queria fazer, entendeu e a professora não podia ficar (...) com ela (...)* (linhas 10-13);”. Ela usa, a seguir, uma oração avaliativa (FAIRCLOUGH, 2003) ao dizer que *“(...) Ana tava prejudicando o andamento dos outros (...)*” (linhas 21, 22). Para ela, então, parece aceitável entender que, enquanto sua filha encontrava-se na escola comum ‘socializando-se’ ou brincando, assim como contando com a atenção especial da professora (linhas 3, 12, 13), ela poderia ficar ali. No entanto, quando chega, segundo ela, a *“(...) idade escolar mesmo (...)* (linha 19)”, ou seja, o período da alfabetização, sua filha, além de não se adaptar mais, passou a prejudicar seus colegas.

Ao dicotomizar a ‘socialização escolar’, esta ligada ao lúdico, e a *“idade escolar mesmo”* – período ligado ao processo de alfabetização –, a mãe revela, em sua fala, a importância que o discurso sobre o letramento escolar formal parece ter para ela, tanto que, segundo ela, esse momento acaba definindo a saída de sua filha da escola comum. Ela, então, vai procurar colocá-la em uma escola especial.

Sua fala também parece sinalizar para o discurso tradicional da DID, no qual se entendia que as pessoas que a possuíssem não conseguiriam adaptar-se à escola comum e que, portanto, deveriam sair e passar a frequentar uma escola especial. Esse mesmo discurso concebia a escola por um viés conservador e elitista, no qual, quem fosse diferente do padrão não poderia permanecer ali (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

As representações que outra mãe, Márcia (nome fictício), possui sobre os letramentos também parecem envolver a valorização dos letramentos formais, vivenciados em seu contexto, através da escola comum.

1Lissa: (...) ele ia pro colégio, frequentava escola?
2Márcia: Frequentava particular, só tinha ele, né, queria dar do bom e
3do melhor. Só que até os nove ano ele só só pulava, corria, não
4ficava quieto, levava as nota boa porque era goleiro, né, e tal.
5(incompreensível) Até a idade de oito ano ele levava as nota boa
6tudo, ainda guardo os boletim. Só que depois, daí ele foi piorando,
7eu era casada, né, eu me divorciei, ele era muito chegada ao pai
8dele aí, com a separação, mostrou ter mais dificuldade ainda, Aí foi
9quando, a partir daí que ele começou os problema no colégio: num
10aprendia mais nada, num ficava quieto, num dormia... aí, aí, até
11agora. Eu descobri dos nove ano, dos nove ano até agora.

Para esta análise fiz uso da orientação linguística da ADC que é a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (LSF) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), porque harmoniza com a ADC ao conceber como sendo o objetivo fundamental da linguagem a comunicação. Com esse objetivo, a

teoria funcionalista de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) investiga de que maneira as formas e as funções linguísticas se relacionam, analisando assim como a forma atua no significado e como as funções exercem influência sobre a forma. Para ele, então, existe uma relação íntima entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico. Quando Márcia diz, por exemplo, que até os nove anos seu filho “(...) **só** pulava, corria, não ficava quieto (...)” (linhas 3, 4), o uso do adjunto adverbial com o sentido de *somente, apenas*, parece subentender que na idade de nove anos é normalmente esperado que as crianças apresentem um maior comprometimento com a escola, incluindo estudar na escola e em casa, e ficar quieto/a nas aulas e ao estudar. O objetivo desse comportamento parece ser o de tirar boas notas (mesmo que elas não sejam frutos do estudo do aluno), já que isso é mencionado por ela mais de uma vez. Primeiramente, ela justifica as boas notas de seu filho não como fruto de seus estudos, visto que ela estabelece uma relação de causalidade entre tirar boas notas e ser goleiro: “(...) levava as nota boa porque era goleiro (...)” (linha 4). Ela escolhe a conjunção *porque* para estabelecer a coesão em sua fala e, segundo Halliday e Mathiessen (2004), a teoria da coesão inclui relações funcionais entre as orações de quatro maneiras diferentes: por *conjunção*, por *referência*, por *substituição* e por *coesão lexical*.

Para analisar os significados estabelecidos nessas orações, parece ser mais apropriado usar a coesão por conjunção, já que ela normalmente revela como o autor ou autora cria e expressa relações lógicas entre as orações (EGGINS, 1996). Para Halliday e Mathiessen (2004), existem três principais tipos de relações conjuntivas: *elaboração*, *extensão* e *intensificação*. A conjunção *porque*, nesse contexto, é analisada através da *intensificação*, significando que uma oração pode intensificar o significado de outra, aqui, especificamente, no sentido de causa ou condição: ele tira notas boas porque é goleiro; se for goleiro, ele tira notas boas.

Em seguida, Márcia usa outro tipo de relação conjuntiva – a *elaboração*¹², provavelmente, para omitir a relação que ela havia estabelecido entre ele ser goleiro e tirar notas boas, destacando agora, somente que ele tirava boas notas: “(...) Até a idade de oito ano ele levava as nota boa tudo, ainda guardo os boletim (...)” (linhas 5, 6). Este, no entanto, não constitui o uso clássico de conjunção explícita, visto que ela não aparece de forma explícita na frase (EGGINS, 1996). Porém, através da justaposição dessas duas frases sobre as notas escolares do filho, é possível estabelecer uma relação entre esta última frase, na linha 5, com sua primeira ocorrência na linha 4.

Ao acrescentar que “ainda guarda seus boletins” (linha 6), provavelmente os têm como uma espécie de troféu, visto que ela disse que um dia seu filho “foi bem na escola”, pelo menos dentro dos padrões preestabelecidos do que é esperado de um aluno, já que o que segue à sua fala é uma descrição de acontecimentos que o levaram a sair definitivamente da escola comum (linhas 7 – 9). Ela inicia usando uma afirmação avaliativa de cunho negativo, pois escolhe o verbo “*piorar*” no gerúndio: “(...) *daí ele foi piorando* (...)” (linha 6), ressaltando que a piora apresentada pelo filho teve

¹² A *elaboração* é uma relação de atualização ou de clarificação, onde uma frase é dita com o intuito de reiterar ou rerepresentar algo dito na frase anterior (EGGINS, 1996).

uma duração significativa e foi se intensificando até chegar a um clímax – sua saída da escola regular: “(...) *ele começou os problema no colégio num aprendia mais nada, num ficava quieto, num dormia, aí aí (...) eu descobri dos nove ano dos nove ano até agora.*”

Para finalizar, cabe ressaltar também em sua fala que, mesmo ao reproduzir o discurso da escola tradicional, que tende a segregar alunos e alunas que não atendem ao padrão estabelecido de ensino (ver linhas 3, 4, 9, 10 da transcrição anterior), ela, no começo, opõe resistência ao discurso das professoras que apontam supostas deficiências no aluno. Isso é apresentado no extrato a seguir, quando menciona que matriculou o filho na escola comum pela primeira vez:

- 1**Lissa: *E como foi, como foi o processo de adaptação dele na*
2*escola?*
3Márcia: *quando ele começou?*
4Lissa: *É.*
5Márcia: *Primeira escola...*
6Lissa: *Sim.*
7Márcia: *Chorava muito, era inquieto, quando eu chegava lá pra pegar*
8*ele, as professora perguntava o que que eu dava a ele, que ele era*
9*um menino muito, ele não ficava calmo de jeito nenhum: “Mulher, eu*
10*dou Neston, (ri) Farinha Láctea e Leite Nim” – o que as criança*
11*come, né. “Não mulher, porque eu tô perguntando*
12*(incompreensível) esse teu menino não cansa, todo tempo*
13*pulando”. Aí eu dizia assim: “acho que é normal, né” até eu levar*
14*ele no médico pra vê o problema dele. A professora reclamava,*
15*que todo colégio que eu botava ele era correndo, mas ele levava*
16*nota boa no começo, né.*

É possível perceber isso claramente nas linhas 10, 11, 13, 15, 16, onde busca referências de “normalidade” em seu comportamento com base na alimentação (linhas 1 e 11), na justificativa de seu comportamento como sendo “normal” (linha 13) e, novamente, através da justificativa de que ele tirava notas boas (linhas 15, 16). No entanto, ela acaba reproduzindo o discurso das professoras quando descreve o comportamento de seu filho de forma semelhante à descrição delas. É o que é possível perceber a partir da comparação entre sua fala, na linha 7, e a descrição, segundo ela, que as professoras faziam sobre o comportamento de seu filho, nas linhas 8, 9, 12 - 15. Essas características comportamentais dele aparecem descritas por ela diversas vezes ao longo da entrevista.

A resistência em aceitar o que as professoras falavam sobre o filho parece ter relação com sua não aceitação da DID. Para ela, parece que, enquanto o filho estivesse na escola comum, esta era a prova de que ele era “normal”. Durante a entrevista, depois de mencionar que tinha a muitos médicos procurando um diagnóstico para o filho, uma fala sua foi muito significativa, no meu entender, em demarcar o momento no qual ela reconhece que o filho tem uma DID: (...) (incompreensível) *“saí procurando uma escola com professores formados do jeito dele”*.

Nesse sentido, essa ação em relação à educação de seu filho vem a reboque da constatação da DID: a escola continua importante, mas agora ela tem de ser uma escola adaptada para ele.

Parece haver também, com base em sua atitude de tirá-lo da escola comum, a pressuposição de que ali não seria mais o lugar adequado para ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do uso da pesquisa etnográfico-discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) e a aplicação do conceito da triangulação na coleta de dados (FLICK, 2009b, p. 71), percebi, em muitos momentos das falas das mães, a grande importância que atribuem aos letramentos relacionados ao ensino escolar formal, quando tentam ensinar, por exemplo, aspectos de escrita da língua portuguesa, como o alfabeto e o nome.

Nessas falas, também encontrei um discurso relacionado à visão tradicional da escola como uma instituição segregadora, na medida em que estabelece os parâmetros aceitáveis de comportamento e desempenho desejáveis para alunos e alunas. Quem não se adapta corre o risco de sofrer sanções ou mesmo expulsão. Ao reproduzir esse discurso, as mães acabam reproduzindo o discurso tradicional da 'deficiência' que a relaciona à incapacidade e à exclusão escolar. As análises sugerem, então, identidades conflitantes, pois enquanto querem propiciar a seus filhos e filhas os melhores atendimentos que possam conseguir, tentam distanciá-los da escola comum muitas vezes em suas falas, dando a entender que seria para sua proteção, como se eles ou elas não fossem capazes de frequentar aquele lugar.

Essas representações podem estar na origem da resistência de muitas famílias em incluir seus filhos e filhas na escola comum. Daí ressalto a importância de o Governo investir em mudanças de paradigmas relacionados à escola comum, especificamente a pública, de modo que ela seja realmente um lugar democrático de aprendizagem onde todos se sintam bem-vindos e valorizados em suas diferenças. Nesse contexto, será possível pensar a inclusão.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARTON, L.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres/Nova York: Routledge, 1998.
- BRASIL/MEC/SEESP, 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2007.
- BRASIL/CNE/CBE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009*. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov.2013.
- CHOUliARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- DAVIES, A. C. *Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others*. Routledge, Londres, 1999.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. 3. ed. Estados Unidos/Reino Unido: Sage Publications, 2008.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Ed. Pinter, 1996.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3ª Ed. London: Edward Arnold, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- KVALE, S. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage Publications, 1996.
- MAGALHÃES, I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.
- MAGALHÃES, I. *Múltiplos letramentos, identidades e interdisciplinaridades no atendimento educacional à pessoa com deficiência (2010-2014)*. Fortaleza: CNPq/UFC, 2014).
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A.R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- SANJEK, R. *Fieldnotes: the makings of anthropology*. Nova Iorque: Cornell University, 1993.
- SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *In: Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n.1, jan-mar, 2012, p. 3-16.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SCHALOCK, R. L. *et al.* The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *In: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 45, n. 2, abril, p.116–124, 2007.
- SHUMAN, A. *Other people's stories: entitlement claims and the critique of empathy*. Universidade de Illinois, Estados Unidos, 2005.

OIA(S) AUTOR(ES/AS)

Lissa Mara Saraiva Fontenele

Profa. Dra. Lissa Mara Saraiva Fontenele. Email: lissafontenele@gmail.com Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2005. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 2014. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Militar de Fortaleza (CMF)