

**Identities de professores face à política pública  
de inclusão de alunos com dislexia em uma instituição  
privada de ensino – construções em um grupo focal**  
**Teacher identities against inclusion public policy  
of dyslexics in a private teaching institution -  
constructions in a focus group**

**Identities de profesores frente a la política pública  
de inclusión de alumnos con dislexia en una institución  
privada de enseñanza - construcciones en un grupo focal**

**Talita Rosetti Souza Mendes**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

**Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

**Diego Fernandes Coelho Nunes**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil  
Instituto Federal da Bahia (IFBA), Valença/BA – Brasil

**Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar construções identitárias que emergem na interação entre professores sobre as relações existentes entre dislexia e educação básica, considerando como tais identidades se associam ao conceito de discricionariedade, no âmbito da implementação das políticas públicas sobre inclusão. A arquitetura teórica, em perspectiva interdisciplinar, fundamenta-se em estudos da área das ciências políticas, linguística aplicada e análise do discurso. Ao focarmos na questão do burocrata de linha de frente e no seu potencial discricionário, recorreremos a Lipsky (1980), Lotta, (2012), entre outros e, ao utilizarmos as contribuições sobre as identidades, fizemos uso de teóricos como Hall (2011), De Fina (2003, 2006) e Levinson (2007). A partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa, foram analisados cinco segmentos gerados em um grupo focal, composto por professores de ensino básico de uma rede privada de Niterói - RJ. Os resultados da análise apontam para construções coletivas genéricas negativas: o professor é construído como um profissional rotativo, cansado e desconhecedor de seus alunos – ocupantes de salas de aulas lotadas; as identidades individuais, por sua vez, indicam professores críticos e atentos, porém impedidos de atenderem a seus alunos pela sobrecarga de trabalho a que são submetidos dentro das instituições de ensino. Embora de formas divergentes, em muitos momentos, as construções identitárias convergem para um ponto comum: há descrença em relação à forma como as políticas chegam aos burocratas de linha de frente, às salas de aula e à possibilidade de eficácia, sendo, portanto, relevante a discussão que desenvolvemos ao longo do trabalho.

**Palavras-chave:** Identidades, Dislexia, Discricionariedade

**Abstract**

This research aims to analyze identity constructions emerging in the interaction among teachers about the relationship between dyslexia and basic education, considering how such identities are associated to the concept of discretion implementing inclusion public policies. In an interdisciplinary perspective, the theoretical architecture is based on the studies of political science, applied linguistics and discourse analysis. To focus on the question of the front line bureaucrat and in his/her discretionary potential, we resorted to Lipsky (1980), Lotta, (2012), among others. For the contributions on identities, we evoked theorists like Hall (2011), De Fina (2003, 2006), and Levinson (2007). From a qualitative interpretive research methodology, we analyzed five segments generated in a focus group composed of basic education teachers of a private institution in Niterói-RJ. The results of the analysis point to negative collective constructions: the teacher is generic built as a tired person and unaware of his/her students – occupants of crowded classrooms. The individual identities indicate critical and attentive teachers, but prevented from assisting his students due to workload in the educational institutions. Although built in divergent forms, in many instances, the constructions of identity converge to a common point: there is disbelief on how the policies come to the front line bureaucrats, to the classrooms, and its possibility of effectiveness. It is therefore relevant discussing what we developed throughout this work.

**Keywords:** Identity, Dyslexia, Discretion

**Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo analizar construcciones identitarias que emergen en la interacción entre profesores sobre las relaciones existentes entre dislexia y educación básica, considerando cómo tales identidades se asocian al concepto de discrecionalidad en el ámbito de la implementación de las políticas públicas sobre inclusión. La arquitectura teórica, en perspectiva interdisciplinaria, se fundamenta en estudios del área de las ciencias políticas, lingüística aplicada y análisis del discurso. Al enfocarse en la cuestión del burócrata de línea de frente y en su potencial discrecional, recurrimos a Lipsky (1980), Lotta, (2012), entre otros y, al utilizar las contribuciones sobre las identidades, hicimos uso de teóricos como Hall (2011), De Fina (2003, 2006) y Levinson (2007). A partir de una metodología de investigación cualitativa interpretativa, se analizaron cinco segmentos generados en un grupo focal compuesto por profesores de enseñanza básica de una red privada de Niterói - RJ. Los resultados del análisis apuntan a construcciones colectivas genéricas negativas: el profesor es construido como un profesional rotativo, cansado y desconocedor de sus alumnos - ocupantes de aulas llenas; las identidades individuales, a su vez, indican a profesores críticos y atentos, pero impedidos de atender a sus alumnos por la sobrecarga de trabajo a que son sometidos dentro de las instituciones de enseñanza. Aunque construidas de formas divergentes, en muchos momentos, las construcciones identitarias convergen hacia un punto común: hay incredulidad en cuanto a la forma en que las políticas llegan a los burócratas de línea de frente, a las aulas, a la posibilidad de eficacia, por lo tanto, relevante la discusión que desarrollamos a lo largo del trabajo.

**Palabras clave:** Identidades. Dislexia. Discrecionalidad.

## 1. Introdução

A educação, segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, deve ser assegurada para todos. Independentemente de origem, cor, gênero, classe, religião, condição física ou qualquer outro traço individual e/ou social, pessoas não devem ser privadas de seu direito de aprender e de se desenvolver a partir do conhecimento – que deve ser construído, com qualidade, pelas escolas no país. Essa garantia, no entanto, não é, de acordo com Aranha (2004), oferecida, em totalidade, às crianças e aos adolescentes brasileiros, sobretudo àqueles que possuem características que demandam atenção especial e contínua do Estado, das escolas e das famílias. A ausência do exercício desse direito tem acarretado não só problemas no desenvolvimento, mas também evasão escolar – além de um tratamento desigual e negligente, tanto nas esferas públicas, quanto nas instituições privadas.

Diante desse complexo problema, conforme Michels e Garcia (2014), foi desenvolvida, nas últimas décadas, uma série de políticas públicas nacionais, por meio de medidas legais, que visam à educação inclusiva. Uma delas é a Lei nº 10.172/01, do Plano Nacional de Educação, Capítulo 8, Da educação especial. Desse conjunto de normas e de orientações, em teoria, seriam beneficiários alunos, comumente excluídos, abandonados ou subestimados pelo sistema escolar. Dentre eles, ainda que não mencionados diretamente nos textos oficiais, segundo Fernandes e Poker (2018), está o grupo de disléxicos que, segundo a Associação Brasileira de Dislexia<sup>1</sup> (ABD), compõe de 5% a 17% dos cidadãos brasileiros.

Esse distúrbio de aprendizagem, segundo Shaywitz (2006), é resultante de um *déficit* no componente fonológico da linguagem. Por essa razão, pessoas disléxicas, entre outros obstáculos, apresentam muita dificuldade para ler e para escrever, ações cotidianas e, muitas vezes, supervalorizadas nas trocas e nas negociações sociais (MENDES, 2013). Por ser um local onde níveis de letramento mais avançados são exigidos em tempo padrão para todos os alunos, a instituição de ensino se torna, segundo Pedro (2010), um lugar de repulsa e de aversão para alunos com esse perfil.

---

<sup>1</sup> Cf.: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD. *Estatísticas 2013-2016*. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2016/>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Nesse sentido, a formulação das leis que visam à inclusão, por meio da educação especial, é importante para diluição dessa questão, pois traz visibilidade ao tema. No entanto, isso não garante que ela seja, necessariamente, eficaz para modificação do quadro, visto que, além da formulação, outras etapas, distintos agentes e complexas relações institucionais, por exemplo, são variáveis importantes para os resultados ou os cenários que podem emergir ao longo da implementação. Essa etapa, segundo Oliveira (2017), diz respeito a como a política acontece de fato nos espaços sociais para os quais foi destinada.

Em se tratando de uma política pública, é preciso ainda observar, entre outras questões, como os sujeitos de linha de frente, que, no caso da educação para disléxicos, são os professores, desenvolvem sua atuação, ancorados não só em identidades e crenças particulares ou coletivas, mas também em suas possibilidades no campo institucional. Esse olhar pode criar inteligibilidades sobre o processo e reflexões sobre as etapas que envolvem a política, interessantes para o debate sobre uma real inclusão na sala de aula da educação básica. Pode, ainda, trazer à tona a voz de professores que lidam, diariamente, com esse público e que enfrentam o complexo desafio de ensinar para a inclusão.

Alinhados a esse pensamento, neste estudo, buscamos analisar: (i) como são construídas as identidades individuais e coletivas dos professores, durante o encontro com o grupo focal que discute as relações existentes entre educação e dislexia, bem como (ii) de que modo essas identidades são relacionadas à discricionariedade, isto é, à margem de autonomia de que dispõem, quando relativa à educação de crianças com dislexia na instituição onde trabalham.

A partir de uma abordagem interdisciplinar de caráter qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), que entrelaça ciência política e linguística aplicada sob a perspectiva da análise do discurso, apresentamos como dado uma gravação gerada a partir das interações construídas em um grupo focal (MINAYO; SANCHES, 1993), com sete professores de educação básica de uma escola localizada em Niterói - RJ, na qual conversam sobre educação e dislexia. Cabe salientar que, embora os estudos sobre políticas públicas, em grande parte, sejam voltados para o âmbito público, neste trabalho, optou-se por um olhar para profissionais de uma rede privada de ensino. Nesse

sentido, entende-se que, mesmo tendo maior nível de monitoramento institucional e diferentes demandas e dinâmicas se comparado a instituições públicas, o setor privado também deve dialogar com as leis e com as diretrizes nacionais, sendo, dessa forma, também passível de investigação sobre como compreendem, desenvolvem ou transformam as políticas formuladas pelo alto escalão.

Como aporte teórico, fazemos uso das contribuições de Lipsky (1980), sobre burocracia em nível de rua e discricionariedade, e dos estudos sobre a construção das identidades individuais e coletivas na interação, propostos por De Fina (2003, 2006), Moita Lopes (2003), Bucholtz e Hall (2005). Além disso, temos como suporte as categorias relacionadas às dêixis desenvolvidas por Levinson (2007). A análise dos dados, em síntese, aponta para construções identitárias individuais e coletivas que fazem os burocratas de linha de frente, como professores limitados diante de uma política que visa à inclusão. Essa limitação se dá, principalmente, por fatores, como, ausência de tempo, sobrecarga de trabalho, rotatividade em relação a turmas e a alunos, pouco conhecimento em relação ao tema, resistência da instituição, questões que também fazem com que professores construam a ideia de que a política não é efetiva, presente apenas no campo das ideias e não na prática cotidiana de sala de aula.

## **2. Burocrata de linha de frente e seu potencial discricionário na implementação de políticas públicas**

Nesta seção, apresentamos questões relacionadas não só à definição do termo burocrata de linha de frente, mas também ao seu potencial discricionário nos momentos de atuação profissional. Antes disso, buscamos promover breves esclarecimentos em relação a como são (ou podem ser) entendidas as políticas públicas a partir de teóricos reconhecidos nessa área.

No artigo *Políticas públicas: uma revisão de literatura*, Souza (2006) desenvolve um importante panorama sobre o surgimento da definição de política pública, da área de estudo que a engloba e das razões que fazem com que essa temática seja central na investigação de muitos pesquisadores brasileiros atualmente. Segundo a autora, muitas são as acepções desse termo, entretanto,

não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. (SOUZA, 2006, p.5)

Como disciplina acadêmica, por sua vez, a política pública nasceu por volta de 1930, nos Estados Unidos, cujos pesquisadores, ao contrário dos teóricos europeus, não estavam focados em observar o papel do Estado ou como suas possíveis funções poderiam se desmembrar em instituições que o representavam, mas em suas ações propriamente ditas, a partir de um aporte analítico que compreendia que, em democracias estáveis, aquilo que o governo optava por (não) fazer era passível de ser “formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p.22).

Nas últimas décadas, ainda segundo Souza (2006), essa área ganhou imensa visibilidade, e muitas foram as razões para esse fenômeno. Dentre elas, está a busca por adoção de medidas para diminuir gastos e equalizar problemas, promovendo a inclusão e diminuindo a desigualdade, principalmente, em países da América Latina, com recentes processos de democratização. Segundo Oliveira (2017), autores como Lotta (2012) e Lima (2016) salientam um ponto comum, inicialmente adotado por pesquisadores ao investigarem políticas públicas: a divisão em fases. Tal divisão engloba (i) a **agenda**: etapa em que temas ganham relevância na esfera social e são incluídos em planos de ação que buscam modificar situações específicas; (ii) a **formulação**: fase que diz respeito à tradução dessas plataformas em planos de ação que buscam modificar aquilo que foi observado na agenda; (iii) a **implementação**: que corresponde à colocação em prática de projetos e de programas; e (iv) a **avaliação**: que são os instrumentos utilizados para aferir os resultados da execução da política.

Até a década de 1970, de acordo com Barrett (2004), os estudos sobre as políticas públicas passaram a ter como foco o processo de decisões acerca da elaboração, acentuando diferenças claras entre as esferas política e administrativa. A implementação, nesse sentido, era uma etapa vista como algo técnico e racional – uma execução mecânica daquilo que fora, anteriormente,



formulado na elaboração. Não era, dessa forma, alvo de problematizações consistentes.

De acordo com Oliveira (2012), após essa década, todavia, emergiu não só um movimento de observação dos estudiosos sobre as avaliações, mas também de cobrança por parte dos cidadãos acerca dos impactos resultantes das políticas. Assim, estudos sobre avaliação começaram a apontar a problemática em torno da implementação, que passou a ser alvo de estudos, envolvendo um olhar não só para os processos, mas para o papel e o poder dos agentes que tinham a função de promovê-la (OLIVEIRA, 2017). O olhar sobre a implementação se voltava, desse modo, não mais em verificar seu cumprimento em relação à formulação inicial, mas em investigar, por exemplo, quais elementos dão sentido ao que os envolvidos na implementação da política fazem ou quais procedimentos possibilitam maior ou menor grau de decisões autônomas e o que elas representam na construção da própria política.

Nesse contexto, remodela-se também o olhar para o sujeito implementar tais políticas. Nesse entendimento, Lotta (2012) relembra que Weber foi um dos primeiros teóricos a investigar a questão da burocracia. Para ele, a burocratização é uma consequência de complexos sistemas político-econômicos em desenvolvimento e o burocrata, um fiel executor de serviços. Para Weber, ainda, o burocrata é como um funcionário que age sem paixões ou sem julgamentos, seguindo, como afirma Filho (2014), apenas aquilo que pertence ao campo objetivo da legalidade, do funcionalismo, da especialização e da universalidade como forma de tratar o cidadão.

O burocrata, dessa forma, como aponta Oliveira (2012), estava correlacionado a uma relação hierárquica entre o topo e a base. Era quem prestava contas ao governo que, por sua vez, direcionava-se à sociedade. Segundo Hill (2003), esse tipo de olhar, tanto para a burocracia quanto para o burocrata, ignorava questões fundamentais, por exemplo, o (não) compartilhamento do sentido das políticas entre os encarregados de formulá-las e os incumbidos de realizá-las na prática, a ausência ou a clareza das diretrizes, os conflitos, as escassezes e as situações de natureza institucionais, os valores, as experiências e as identidades dos implementadores.

O burocrata weberiano agiria, de modo neutro, conforme uma política, ingenuamente tida como clara, precisa e compartilhada entre aquele que formula

e aquele que executa. No entanto, cede espaço, nos estudos mais recentes sobre políticas públicas, à imagem do burocrata de nível de rua (ou, conforme tradução mais polida e agradável, **burocrata de linha de frente**). Cunhado por Lipsky (1980), esse termo faz referência à figura daquele que, na função de representar o governo, com sua força de trabalho, tem a possibilidade de desenvolver a política pública sob seu poder. Segundo esse autor, são exemplos desse tipo de burocrata os policiais, os professores, os assistentes sociais, os agentes de saúde, entre outros, que, no baixo escalão, estão diante do cliente do Estado, isto é, o cidadão comum que precisa dos serviços oferecidos. Ainda segundo o autor, por meio de seu trabalho, um burocrata de nível de rua não só elucida “do que se trata a política pública”, mas se torna um *policy maker*, ou seja, um participante/fazedor, com significativo poder de transformá-la, de adaptá-la ou, ainda, de ignorá-la, tal como foi formulada anteriormente por agentes políticos pertencentes a um alto escalão.

Essas especificações e visões sobre o burocrata de nível de rua acarretam também uma discussão interessante sobre a discricionariedade, isto é, a possibilidade de agir com certa liberdade, determinando, muitas vezes, não só a natureza do serviço prestado, mas também a quantidade e a qualidade dos benefícios e das penalidades a serem aplicadas em cidadãos. Em um modelo de organização do tipo *Top Down*, que entendem as esferas políticas e administrativas como isoladas e com funções estanques, essa margem de autonomia é percebida como uma falha ou algo negativo. Isso porque parece distorcer ou ferir as regras postuladas na formulação e desrespeitar a autoridade hierárquica. Em modelos *Bottom Up*, que compreendem que o processo **formulação-implementação-reformulação** é itinerário, essa discricionariedade é entendida como mecanismo não só adaptável, mas também importante e desejável, algo que “humaniza” burocracias, modelando-as à realidade antes não prevista e levando-as a diferentes e possíveis resultados (OLIVEIRA, 2012).

Essa discricionariedade, conforme sugere Araújo Filho (2014), pode apresentar muitas justificativas como base, entre elas, a complexidade das tarefas a serem desempenhadas, o contexto em que as decisões são tomadas, as pressões por produtividade ou por eficiência em tempo incompatível (que podem ser conturbados ou inseguros), a cultura institucional, as regras (vagas ou não, a depender também da comunicação que se estabelece diante delas) e



suas possíveis implicações (seja no campo do constrangimento ou da bonificação, a visão externa em relação à organização, a interação e a percepção entre pares que desempenham a mesma função e o relacionamento face a face com aqueles que recebem e cobram a política.

Além disso, há questões de cunho particular ou social que também atuam sobre a discricionariedade exercida pelos burocratas. É possível pensar, segundo March e Simon (1972), que eles não são apenas instrumentos econômico-administrativos, mas pessoas com “necessidades, motivações e impulsos”, mesmo quando enquadrados em uma instituição fechada e com nível relativo de monitoramento. Burocratas têm dilemas nos mais distintos níveis, não sendo massa homogênea e coesa e, mesmo que pertençam a locais onde há muitas regras, podem não necessariamente estarem presos a elas (LIPSKY, 1980). Diante de uma realidade complexa, como a de professores, por exemplo, uma política sem clareza e difícil de ser posta em prática pode ser fragmentada para pedaços passíveis de serem realizados. Ou, em muitos casos, quando as condições de trabalho estão aquém da possibilidade de oferecer uma boa política, burocratas podem, simplesmente, se recusarem a trabalhar sob as condições propostas – seja porque ferem seus princípios, seja porque entendem que a política não foi formulada com real intenção de modificação do quadro, gerando, talvez, conflitos em distintas situações.

### **3. Identidades individuais e coletivas no campo das interações**

Dentro desse estudo, as contribuições teóricas sobre as construções identitárias, ao longo da interação, serão importantes, para que seja possível analisar como professores constroem não só suas identidades individuais, mas também identidades coletivas, quando o tema da interação é a educação de crianças e de adolescentes com dislexia na instituição em que trabalham.

Segundo Hall (2011), cada vez mais, multiplicam-se sistemas de significação e de representação cultural e, diante dessa constante transformação, também emerge uma quantidade desconcertante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos de modo temporário, o que indica que elas têm caráter desunificado, incompleto, inconstante e até mesmo incoerente. Esse posicionamento se torna, assim,

contrário àquela visão iluminista sobre o sujeito como sendo um ser sociológico com características fixas, constantes e estáveis.

Alinhada a um olhar de identidade em constante construção, a área dos estudos linguísticos, segundo Moita Lopes (2003), relaciona o tema a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, compreende que todo uso da linguagem implica em ação humana em relação a outros num contexto interacional particular, demandando, automaticamente, relações entre alteridade e situacionalidade. A construção da identidade, possível a partir da construção discursiva, nesse sentido, considera o interlocutor e o momento interacional do qual o “eu” e o “outro” participam.

Todo discurso, ainda conforme Moita Lopes (2003), é construído a partir de alguém que tem marcas identitárias específicas, que o posicionam na vida social e que o localizam no discurso de modo individual. Seus interlocutores, portanto, também não são simplesmente ouvintes ou falantes, mas sujeitos cujas representações sociais e traços identitários também são construídos em práticas interacionais, em fluxo constante de construção. As identidades, assim como seus sentidos, segundo Pinto e Fabrício (2013), não são dadas previamente, mas garantidas por um conjunto de “ações linguísticas e corpóreas: são permanentemente descritas, categorizadas, narradas, replicadas e performadas, não existindo fora desses atos de significação” (p.13).

Ainda nessa direção, no campo das interações, Ochs (1993) postula que a identidade é ainda um processo de expor e de interpretar posições sociais, afiliações, papéis, *status*, entre outros. Dessa maneira, cada um desses elementos são possíveis dimensões sociais evocadas pelos atores sociais em determinada situação comunicativa. De fina (2006) ainda aponta que tais identidades – presas ao contexto, dependentes da expectativa do outro e projetados por nós – podem fazer emergir papéis a serem negociados na interação, em que o professor ou o aluno, o médico ou o paciente, o entrevistador ou o entrevistado se encontram. Em uma situação informal, por exemplo, negociamos uma identidade ligada ao campo individual e particular. Em uma entrevista sobre nossa profissão, negociamos, além do individual, aquilo que nos remete não só ao campo profissional, mas, ainda, a algo que nos enquadra, muitas vezes, como pertencentes a uma instituição específica.

Nesse último contexto, assim como em tantos outros, pode também surgir uma identidade coletiva. Para Snow (2001), ela é fruto de um compartilhamento de experiências e de atributos comuns, intrínsecos aos que se identificam em uma coletividade, fazendo emergir um “*we-ness*”<sup>2</sup> construído na interação, facilmente contrastado diante de “outros”. Segundo Bucholtz e Hall (2005), a construção identitária coletiva pode se realizar a partir de um paradigma da diferença, salientando aqueles que estão dentro e aqueles que estão fora do grupo (*in-group x out-group*). Conforme Fabrício e Bastos (2009), a identidade pode ser entendida como fenômeno que se estabelece em um jogo de diferenças e de semelhanças diante do outro, de modo não apenas social, mas também relacional.

Essas identidades coletivas estão, assim, relacionadas a grupos e a afiliações em uma multiplicidade de contextos e de espaços. De profissionais de uma área específica a membros de uma vizinhança ou, ainda, pessoas que se identificam por questões relacionadas a gênero, raça, religião, entre outros grupos, são passíveis de uma representação claramente coletiva (SNOW, 2001).

Essa construção coletiva, assim como a individual, também pode sofrer reconfigurações, sendo fluidas e modificadas a partir de processos sociais, culturais e históricos – o que sugere que, ao mesmo tempo em que estão situacionalmente sendo construídas, não estão, na experiência cotidiana, livres de um diálogo com um repertório de crenças e de valores que se interconectam com referências macrossociológicas. Tais perspectivas também remetem a domínios públicos e coletivos, com as identidades, móveis e agentes, muitas vezes, limitadas ou expandidas por jogos de poder vigentes em cada época, as quais constrói assimetrias e hierarquias diversas (FABRÍCIO; BASTOS, 2009).

#### **4. Noção de dêixis na relação língua-contexto**

Para o estudo das identidades, construídas ao longo da entrevista, com o grupo focal, composto por seis professores de uma rede privada de ensino, utilizamos a noção de dêixis apresentada por Levinson (2007), entendendo que esse fenômeno é um caminho por meio do qual a relação entre língua e contexto se reflete nas estruturas linguísticas de maneira mais explícita.

---

<sup>2</sup> Em síntese, o termo “*we-ness*” simboliza o sentido coletivo de nós.

De acordo com o autor, dêixis é um termo grego que significa “apontar” ou “indicar” e que tem uma variedade imensa de traços gramaticais como objetos materializados na língua, ligados diretamente às circunstâncias de enunciação. Os usos de demonstrativos, de pronomes de primeira, de segunda e de terceira pessoas, do tempo verbal, dos advérbios de tempo e de lugar, entre outros, são seus protótipos exemplares. A dêixis é, dessa forma, a representação dos modos pelos quais as línguas codificam ou gramaticalizam questões referentes ao contexto situado ou ao evento de fala específico. O pronome “isso”, como exemplificado por Levinson, não nomeia nem se refere a nenhuma entidade em todas as ocasiões de uso. Pelo contrário, ele se apresenta como uma variável ou um marcador de lugar, entre outros, para alguma entidade específica dada pelo contexto (por exemplo, por meio do gesto).

O estudo da dêixis deve servir para lembrar que as línguas naturais se destinam, primariamente, a serem usadas na interação face a face. Há limites, portanto, para a extensão em que podem ser analisadas, sem que isso seja considerado. Em uma perspectiva mais descritiva, as categorias tradicionais de dêixis se limitavam à indicação de pessoa, de lugar e de tempo. Com as contribuições de Levinson (2007), no entanto, foram incorporadas mais duas categorias: a de discurso e a social. Para uma visualização mais didática, elaboramos o seguinte quadro:

<b>Dêixis de pessoa</b>	Aponta a codificação dos papéis dos participantes no acontecimento discursivo em que a enunciação em questão é construída. A primeira pessoa simboliza a gramaticalização da referência do falante a si mesmo; a segunda pessoa indica a codificação da referência do falante a outros destinatários da enunciação que produzem; a terceira pessoa traduz a codificação da referência a pessoas ou entidades que não são falantes nem destinatários da enunciação efetivada.
<b>Dêixis de lugar</b>	Aponta codificações de localizações geográficas relativamente à localização dos interagentes de dada interação face a face. Essas distinções são gramaticalizadas, por exemplo, nos demonstrativos - este x aquele - e nos advérbios dêiticos de lugar - aqui x lá.
<b>Dêixis de tempo</b>	Indica a codificação de pontos e extensão temporais relativamente ao tempo em que determinada enunciação é realizada. É comumente gramaticalizada nos advérbios de tempo como “agora” e “então”.
<b>Dêixis de discurso</b>	Diz respeito à codificação da referência feita a parcelas do discurso em realização, no qual se localiza a enunciação, não excluindo a expressão que faz referência ao texto, isto é, diz respeito ao uso de expressões em um enunciado para fazer referência a alguma parte do discurso que contém esse enunciado.
<b>Dêixis social</b>	Diz respeito à codificação de distinções sociais relativas aos papéis dos participantes, particularmente, a aspectos da relação social entre falante e destinatário ou entre falantes e algum referente. Em muitas línguas,

	distinções sutis entre o grau hierárquico do falante e do destinatário são sistematicamente codificadas em todo sistema morfológico. “Tais distinções, porém, são regularmente codificadas, em línguas conhecidas, nas escolhas dos pronomes, das formas de interpelação ou vocativos e expressões de tratamento”.
--	--

## 5. Metodologia de pesquisa

A metodologia aqui desenvolvida tem caráter qualitativo-interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), no âmbito da entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986) – de modo individual e em grupos focais (GASKELL, 2007). A escolha foi motivada a partir da percepção de que uma pesquisa dessa natureza representa uma atividade situada, que localiza o pesquisador em um determinado contexto, conferindo-lhe um conjunto de práticas materiais e interpretativas, que servem de instrumentos para analisar seus dados e transformá-los em uma série de representações. Minayo e Sanches (1993) apontam que esse tipo de natureza metodológica se desenvolve com valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões. É, assim, uma prática reconhecida para desenvolver pesquisa e, conseqüentemente, ciência como atividades histórico-sociais não neutras em que pesquisador e pesquisados se tornam plenos. Ela proporciona complexidade de fenômenos, fatos e processos específicos e característicos de grupos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.

### 5.1 A investigação em um grupo focal

O grupo focal, segundo Minayo (2007), é um tipo de entrevista coletiva que envolve a presença não só de entrevistados, mas também de um animador e um relator. Esse deve registrar as nuances da interação, enquanto aquele tem a função de fomentar a participação de todos a partir da apresentação do tópico guia, de modo abrangente e aberto, norteando a interação (GASKELL, 2007). Essa modalidade de entrevista se baseia na perspectiva de que as pessoas formam opiniões e atitudes na interação com outras pessoas, assim se diferenciando das entrevistas individuais, ou seja, pessoas que compartilham situações específicas se comunicam, e isso interfere na consciência e no comportamento dos participantes.

Somado a essas particularidades, Gonçalves (2012) aponta que o grupo focal pode ser entendido como possibilidade investigativa, capaz de aprofundar uma temática de maneira coletiva. Ao pensar a saúde, no grupo focal, ficam

explícitas as particularidades de determinados grupos, enquanto se pode evidenciar a singularidade dos participantes. Em relação ao entrelaçamento entre educação e saúde, o autor considera que essa técnica pode servir como base não somente para diagnósticos de problemas, mas para planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações educativas que, nesta pesquisa, referem-se à educação de crianças disléxicas em fase de educação básica.

## 5.2. Geração dos dados e participantes de pesquisa

O estudo teve como base os dados gerados a partir de um encontro, em julho de 2018, com seis professores da educação básica, na casa de uma das participantes, por ocasião da comemoração do aniversário de uma das autoras deste texto. O áudio foi gravado por cerca de 30 minutos, explicitamente motivado por perguntas que envolvem educação e dislexia, e transcrito a partir das normas propostas por Atkinson e Heritage (1984), incorporando-se símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), no âmbito da análise do discurso.

Todos os professores presentes na gravação são colegas de trabalho numa escola privada de grande porte no município de Niterói - RJ, cidade também são residentes. Além disso, os participantes são amigos pessoais entre si, portanto, possuem relativo grau de liberdade e de intimidade. Na tabela abaixo, disponibilizamos outras informações pertinentes sobre os participantes<sup>3</sup>.

<b>Cher</b>	Tem 44 anos, 23 anos de experiência em sala de aula. É graduado e mestre em história (Uerj/Unirio). É professor de história no ensino fundamental II, na rede privada.
<b>Luana</b>	Tem 44 anos, 22 anos de experiência. É graduada em matemática e pós-graduada em educação e cultura digital (Uerj/Unilassale). É professora de matemática no ensino fundamental II, na rede privada e na rede estadual do Rio de Janeiro.
<b>Dre</b>	Tem 45 anos, 20 anos de experiência em sala de aula. É graduada e mestre em geografia (UFF/UFF). É professora de geografia no ensino fundamental II, na rede privada.
<b>Cila</b>	Tem 40 anos, 19 anos de experiência em sala de aula. É graduada em letras e pós-graduada em linguística aplicada (Uerj/UFF). É professora de inglês do ensino fundamental ii na rede privada e professora de português, na rede municipal de São Gonçalo.
<b>Kamila</b>	Tem 32 anos, 10 anos de experiência em sala de aula. É graduada em letras, mestre em literatura brasileira e doutora em literatura, cultura e contemporaneidade (UFF/UFF/PUC-Rio). É professora de português e de redação no ensino fundamental II e no ensino médio, na rede privada.
<b>Talita</b>	Tem 32 anos, 10 anos de experiência em sala de aula. É graduada em letras, pós-graduada em língua portuguesa, mestre e doutoranda em estudos de

<sup>3</sup> Os nomes apresentados são fictícios para preservação dos participantes.



	linguagem. (Uerj/Uerj/PUC-Rio/PUC-Rio). No momento da entrevista, havia se desligado da escola onde todos trabalhavam.
--	--

## 6. Análise dos dados

Para análise dos dados, foram selecionados cinco recortes, em que os professores discutem sobre dislexia, sala de aula e inclusão. Para melhor organização das ideias, fazemos uma breve contextualização de cada um deles em cada subseção. Em seguida, apresentamos o recorte e, por fim, desenvolvemos as análises.

### 6.1 O professor não sabe

No segmento abaixo, os participantes iniciam uma discussão acerca da inclusão de alunos com dislexia na escola privada onde trabalham. Eles são motivados por um questionamento direto da pesquisadora.

Talita	114	Como é ter um disléxico em sal[a]?
Cila	115	[O] discurso da inclusão ... a meu ver ... é só discurso.
Luana	116	É, é só discurso.
Cila	117	A gente não consegue [incluir].
Luana	118	[Não tem] tempo, [não tem tempo hábil].
Cila	119 120 121 122 123 124 125 126 127	↑[A gente não ... sabe] né? É: eu tenho um aluno, eu não sei se ele é disléxico. Veio uma sé:rie, uma sé:rie de laudos com várias coisas, com várias observações. Eu venho brigando pra esse aluno ter uma prova especial e ele não tem ... E é um aluno que sofre quando ele recebe a nota. Eu corrigi a prova dele e sofri junto com ele ... porque eu sei que ele fez ali o má:ximo - porque até pra ele, foi 6.4, acho que ele não vai ficar tão triste, mas ele se esforça muito. Mas eu sei que aquela prova não é pra ele, mas "Ah, temos que ver, tem que ver o laudo". E, pra ↑nós, professo:res, também é difícil. E a gente ouviu de uma especiali:sta na escola que nós não podemos ter esse discurso, que nós temos sim essa formação pra abraçar esse aluno, disléxico, com TDA.
Talita	128	Como assim, [não]...
Cila	129 130	↑[Que] a gente não pode dizer que não estamos preparados para esse aluno, porque ↑nós somos professores.

Cila, na linha 115, inicia a discussão acerca do tema, avaliando que o discurso da inclusão pertence apenas ao campo discursivo: “[O] discurso da inclusão ... a meu ver ... é só discurso”. Nesse sentido, parece sugerir que sua implementação não acontece na prática. É, na linha 116, seguida pela professora Luana, que reafirma, repetindo a ideia com as mesmas palavras: “É, é só discurso”. No turno seguinte, presente na linha 117, Cila oferece uma explicação que dá continuidade ao pensamento anterior: “A gente não consegue [incluir]”; dessa forma, os professores se constroem, identitariamente, de um modo coletivo, a partir da dêixis de primeira pessoa do plural (a gente), como aqueles

que não conseguem desempenhar o papel de promover a inclusão, ou seja, aqueles que não dialogam com uma política inclusiva prevista pelo Estado.

Luana continua alinhada à colega de trabalho, sustentando a identidade coletiva projetada por Cila, a partir de uma justificativa para essa condição: “[Não tem] tempo, [não tem tempo hábil]”. Cila, por sua vez, acrescenta, novamente, a partir do uso da dêixis em primeira pessoa: “↑[A gente não ... sabe] né?”. Assim, as identidades coletivas ganham novos formatos na interação. Professores *in-group* / *we-ness* são construídos como quem não tem tempo e/ou não possui conhecimento específico para lidar com a dislexia. O poder de atuação é sugerido como limitado, se relacionado a essa crença em relação à profissão. A falta de tempo e de conhecimento justifica, nesse sentido, a ausência de ações – o que revela informações também sobre a discricionariedade em relação à política.

Na sequência, linhas 119 e 127, Cila faz um relato de experiência sobre um aluno, possivelmente, dislético: eu tenho um aluno, eu não sei se ele é dislético. Por duas vezes, a partir do vocábulo “vários”, Cila sugere que o volume de informações sobre ele é significativo. Ao desenvolver seu relato, também se constrói como professora que não só briga pelos direitos do aluno: “Eu venho brigando pra esse aluno ter uma prova especial e ele não tem”; mas também compartilha afeto e empatia: “E é um aluno que sofre quando ele recebe a nota. Eu corrigi a prova dele e sofri junto com ele ... porque eu sei que ele fez ali o má::ximo”.

Se, anteriormente, Cila construiu professores como profissionais que não sabem sobre o assunto, agora ela faz avaliações sobre a prova que é aplicada ao aluno: “Mas eu sei que aquela prova não é pra ele”, e apresenta uma nova voz, que sugere resistência em relação a uma possível ação da professora: “Ah, temos que ver, tem que ver o laudo”. Ao fim do relato, Cila recorre, novamente, à identidade coletiva com base na dificuldade: “pra ↑nós, professo::res, também é difícil”, e constrói uma fala relatada que apresenta contraste em relação à percepção dela sobre o tema. Por um lado, Cila acredita que professores encontram uma série de dificuldades que motivam a ausência de atitudes, por outro, ao trazer a voz de uma especialista na área, concorda que é preciso desmistificar esse discurso: “a gente ouviu de uma especiali::sta que nós não

podemos ter esse discurso, que nós temos, sim essa formação pra abraçar esse aluno, disléxico, com TDA”.

Após o relato, na linha 128, Talita pede mais esclarecimentos: “Como assim, [não]...”, e Cila explica como a especialista construiu o grupo de professores: “↑[Que] a gente não pode dizer que não estamos preparados para esse aluno, porque ↑nós somos professores”. Nesse sentido, a fala da especialista carrega a noção de que professores devem “abraçar” alunos com distúrbios de aprendizagem, porque são formados para isso, ou seja, são capacitados para tal. Nesse sentido, a voz trazida por Cila para representar a especialista aponta para a ideia de que a formação acadêmica oferecida ao professor é suficiente para que ele possa agir em prol do aluno, o que, de certa forma, desconsidera os possíveis entraves presentes na escola, como a exigência de uma análise mediante a apresentação de um laudo e as relações hierárquicas existentes.

## 6.2 Se eu tivesse ganhando para isso

No fragmento II abaixo, Cher dá continuidade à discussão, apontando novas dificuldades no percurso de atuação enquanto professor. Além do tempo, já mencionado pelas colegas Cila e Luana, Cher apresenta o fator remuneração – dessa vez, em primeira pessoa.

Cher	142	Ah... <u>meu</u> problema não é formação. Eu tenho formação pra estar em sala de aula com qualquer
	143	aluno, de qualquer maneira, com qualquer dificuldade <u>eh</u> ... <u>que</u> esse aluno tenha. O problema <u>é</u> ...
	144	<u>que</u> eu <u>nã::o</u> tenho tempo pra isso. Eu <u>nã::o</u> ganho pra isso.
Dre	145	E não tem suporte pra isso.
Cila	146	Não tem um suporte.
Cher	147	Suporte, se eu ganhasse pra <u>isso</u> ... Ganhar pra [isso]...
Dre	148	[Não], não tem [suporte].
Cher	149	[Deixa só] eu colocar a ideia que eu,
	150	porque que eu estou discordando. Se eu tivesse <u>ganhando</u> pra isso, >ganhar pra isso significa< eu
	151	tenho que trabalhar <u>menos</u> horas ... e passar mais horas de planejamento, [né?]
Cila	152	[Sim].
Cher	153	Se eu tivesse <u>ganhando</u> [pra isso].
Cila	154	[Essa é a]parte do [suporte, né?]
Cher	155	[Eu ... eu <u>ga::nh</u> ]o para cuidar dos meus alunos. Então, eu
	156	tenho ali um aluno disléxico. Naquele tempo ali do planejamento, eu vou sentar lá. “Cadê a
	157	bibliografia? <u>Deixa</u> eu ler aqui”. Ou então “chama Fulano pra falar com a gente”. “Vamos conversar,
	158	faz assim, reunião de equipe, ó. Faz assim, faz assado”. [Se eu ganhasse]...

O professor se alinha com dêixis de primeira pessoa do singular, no entanto, à voz da especialista na linha 142, aponta que sua formação acadêmica

não é um problema: “Ah... meu problema não é formação”. E, assim, constrói a identidade de um professor bem formado: “Eu tenho formação pra estar em sala de aula com qualquer aluno, de qualquer maneira, com qualquer dificuldade eh ... que esse aluno tenha”, e que, diferente dos outros, pode contar com sua formação. Nesse sentido, está *out-group*, fora do grupo projetado por Cila anteriormente.

Ao final do turno, todavia, aponta uma limitação para sua efetiva atuação: “O problema é ... que eu nã::o tenho tempo pra isso. Eu nã::o ganho pra isso”. Na sequência, nas linhas subsequentes, 145 e 146, Dre e Cila, respectivamente, fazem referência à ausência de suporte: “E não tem suporte pra isso./Não tem um suporte”.

Na linha 149, Cher pede o turno para continuar sua explicação sobre as condições de trabalho: “[Deixa só] eu colocar a ideia que eu, porque que eu estou discordando”. A construção identitária do professor, em primeira pessoa do singular, nas linhas seguintes, portanto, é de alguém que não é remunerado o suficiente para exercer aquilo que sua formação acadêmica é capaz de assegurar: “Se eu tivesse ganhando pra isso, >ganhar pra isso significa< eu tenho que trabalhar menos horas ... e passar mais horas de planejamento, [né?]”.

A atuação está, mais uma vez, correlacionada aos entraves institucionais que refletem diretamente nas suas possibilidades de agência. Cila se alinha ao colega. Por fim, Cher explicita como seria sua atuação, se o fator remuneração fosse diferente. Tem como recursos não só as dêixis discursivas (que retomam a questão do planejamento) e de pessoa (focado no eu), mas também as vozes relatadas que constroem diálogos entre ele e seus colegas de trabalho: “Naquele tempo ali do planejamento, eu vou sentar lá. ‘Cadê a bibliografia? Deixa eu ler aqui’. Ou então ‘chama Fulano pra falar com a gente’. ‘Vamos conversar, faz assim, reunião de equipe, ó. Faz assim, faz assado’”. Sua construção identitária profissional, assim, seria mais engajada e focada no problema de alunos disléxicos.

Ao contrário do excerto anterior, em que as professoras constroem identidades coletivas para justificar as dificuldades em salas de aula diversificadas, Cher discursa em primeira pessoa para explicar como seriam suas ações. Em ambos os excertos, contudo, é possível observar como questões

institucionais estão presentes enquanto fatores limitadores, para que a implementação da política pública de inclusão seja positiva onde trabalham.

Cher	163 164 165 166	É <u>mu::ito</u> difícil fazer isso em turmas com 40 alunos. <u>É</u> , só daria pra fazer isso se o aluno tivesse, primeiro, o professor <u>↑ma::is</u> tempo na escola, <u>↑ma::is</u> tempo com as mesmas turmas, <u>↑ma::is</u> tempos de planejamento, núcleos mais fechados, reduzidos. <u>É</u> ... a escola funcionando como uma "comunidade pedagógica". Do jeito que é ... <u>esse</u> professor que é ...
Dre	167	Tem <u>rotativ</u> [idade].
Cher	168 169	<u>[Rotati]vo</u> , vai aqui ou ali. O professor mal sabe o nome do aluno. Como é que vai ter esse cuidado especializado?

### 6.3 É difícil fazer isso com turmas com 40 alunos

No fragmento III abaixo, Cher dá continuidade à reflexão sobre os entraves presentes na escola, que dificultam a inclusão por parte dos professores.

Na linha 163, Cher apresenta um novo problema que limita a atuação profissional: “É mu::ito difícil fazer isso em turmas com 40 alunos”. Aponta que a inclusão seria possível, apenas se o aluno tivesse um professor ideal, construído por ele, como aquele que tem mais tempo na escola e com os próprios alunos, que pode planejar/ trabalhar com núcleos mais fechados e reduzidos: “Só daria para fazer isso se o aluno tivesse, primeiro, o professor ↑ma::is tempo na escola, ↑ma::is tempo com as mesmas turmas, ↑ma::is tempos de planejamento, núcleos mais fechados, reduzidos”. Em seguida, constrói também a escola como espaço pedagógico: “uma ‘comunidade pedagógica’”. Sugere que, da forma como é, com professores rotativos e que mal se envolvem com os alunos – “[Rotati]vo, vai aqui ou ali. O professor mal sabe o nome do aluno” –, a inclusão não seria possível: “Como é que vai ter esse cuidado especializado?”.

É interessante perceber, nesse excerto, que o professor de alta rotatividade e com pouco envolvimento, embora tenha as mesmas especificidades em relação às construções feitas anteriormente, é, agora, construído em terceira pessoa como um professor genérico, de certa forma, diferente do “eu” e do “a gente”, discursivamente projetados em excertos anteriores. Esse professor não mais parece circular em torno da identidade de Cher ou dos colegas que participam da interação, pois, apesar das dificuldades, constroem suas identidades a partir de experiências solidárias aos alunos.

É possível perceber ainda a construção de certo descrédito em relação à possibilidade de exercício no que diz respeito à inclusão. Com salas lotadas, com

grande trânsito na escola e, por essas razões, com pouco envolvimento com os alunos, implementar a política de modo positivo seria muito difícil – o que, de certa forma, também reforça a ideia de que nada ou muito pouco pode ser feito e aumenta o poder de discricionariedade em formato de resistência em relação à política.

#### 6.4. Incluiu, passou o aluno

No fragmento abaixo, Cher retoma o tópico do início da interação: a inclusão existente apenas no campo discursivo, no sentido de não ser efetiva ou eficaz.

Cher	175 176	O que acaba acontecendo, tem mais a ver, é que a inclusão acaba sendo <u>somente</u> a inclusão com relação a
Talita	177	Ao espaço.
Cher	178	Ao espaço nada. É passar [o aluno].
Cila	179	[A passar] o aluno. “Ah, fulano incluiu”.
Cher	180 181 182 183 184	Incluiu, passou o aluno. “Ah, o coitadinho, >passou o aluno<”. Agora, inclusão <u>mesmo</u> , <u>bota</u> o sujeito ali::, como parte <u>importan</u> te daquele grupo, gente que <u>participa</u> , aí vai exigir uma série de <u>ou</u> tras questões. E a principal é existir ali um profissional ou uma profissional que seja <u>prepara</u> do pra esse tipo de trabalho. E a preparação >não é anterior<. É a preparação <u>durante</u> , que exige dinheiro. Tempo e dinheiro.

No início do excerto acima, Cher inicia uma avaliação de como a inclusão acontece na escola: “a inclusão acaba sendo somente a inclusão com relação a”, e é interrompido pela pesquisadora, que avalia que a inclusão está restrita ao espaço. Ao discordar, Cher aponta, na linha 178, que incluir, na verdade, na escola, significaria apenas permitir que o aluno avançasse nos anos de escolaridade: “Ao espaço nada. É passar [o aluno]”. Cila se alinha ao colega, construindo nova voz, possivelmente, presente no espaço institucional: “[A passar] o aluno. ‘Ah, fulano incluiu’”. Nesse sentido, Cila se constrói como professora crítica a esse tipo de atitude, realizada por um terceiro que não inclui efetivamente e mostrando descrédito em relação à prática.

Na sequência, Cher reafirma a ideia e também elabora um diálogo construído: “Incluiu, passou o aluno. ‘Ah, o coitadinho, >passou o aluno<’”, sugerindo a forma como o estudante que precisa ser incluído é, comumente, construído no ambiente profissional – um “coitadinho”. Em seguida, constrói inteligibilidades sobre como o processo deveria ser, construindo uma imagem positiva de si, pois, assim como Cila, é crítico em relação a um possível



movimento de inclusão escolar: “Agora, inclusão mesmo, bota:r o sujeito ali::, como parte importan::te daquele grupo, gente que participa, aí vai exigir uma série de ou::tras questões”.

Por fim, Cher aponta que a preparação para lidar com as diferenças não deve ser anterior, mas durante o processo – o que, novamente, converge o

Dre	190	É ... essa semana, por causa do passeio, as turmas estavam reduzidas, né? Então >o que que eu fiz<?
	191	Eu fiz uma bateria de exercícios ontem e, hoje, quando eu cheguei em sala, a professora de artes
	192	tinha feito um círculo, aí eu mantive eles no círculo. Aí >que que< eu fiz? Eu fiz a correção. Aí todo
	193	mundo foi comentando. Ela sabia a matéria <u>inteira</u> . Agora, pega a prova dela. Ela não escreveu <u>nada</u> ,
	194	mas ela comentou <u>todas as questões per-fei-ta-men-te</u> .
Talita	195	A gente tem um sistema muito rígido, né? A prova vale mais do que a <u>avaliação ...</u>
Dre	196	Ela sabia tudo. Eu falei “Gente, essa menina não é a mesma menina”.
Cher	197	A prova não vale mais do que a <u>avaliação</u> . A prova é a <u>única avaliação</u> .
Cila	198	A prova é a <u>única</u> . É quantitativa. O qualitativo é ... °discurso°.

tópico para questões relacionadas às condições de trabalho e à remuneração: “E a preparação >não é anterior<. É a preparação durante, que exige dinheiro. Tempo e dinheiro”. Segundo sua crença, para que seja possível incluir, ou seja, colocar em prática uma possível política pública com esse intuito, são necessárias muitas modificações.

### 6.5 A gente tem um sistema muito rígido

No último fragmento, Dre relata uma experiência com uma aluna que supõe que seja disléxica. Em seguida, os professores refletem sobre o processo avaliativo da escola e, novamente, relacionam a inclusão a algo que está distante da sua possibilidade de atuação. Vejamos:

Dre inicia seu relato com uso de dêixis de tempo, “essa semana”, e de primeira pessoa do singular, “>o que que eu fiz<”, para listar uma série de atividades desenvolvidas por ela em sala de aula: “Eu fiz uma bateria de exercícios ontem e, hoje, quando eu cheguei em sala, a professora de artes tinha feito um círculo, aí eu mantive eles no círculo. Aí >que que< eu fiz? Eu fiz a correção”. Em seguida, constrói os alunos como participativos: “Aí todo mundo foi comentando, salientando a construção da aluna antes mencionada na gravação como possivelmente disléxica: Ela sabia a matéria inteira”. Depois, faz uso de dêixis discursiva, pegando a prova dela, para, em seguida, contrastar, perante os colegas de profissão, o desempenho oral e o desempenho escrito da aluna: “Ela não escreveu nada, mas ela comentou todas as questões per-fei-ta-

men-te”. Dessa forma, também se constrói como professora atenta e preocupada em relação à estudante com dificuldade.

No turno seguinte, a pesquisadora, a partir de dêixis de primeira pessoa, projeta uma identidade coletiva, aferindo também o sistema de avaliação da escola: “A gente tem um sistema muito rígido, né? A prova vale mais do que a avaliação ...”. Dre insiste no relato sobre a aluna: “Ela sabia tudo. Eu falei ‘Gente, essa menina não é a mesma menina.’”, sugerindo como ela era prejudicada, ao precisar escrever sobre os conteúdos que dominava na oralidade. Na sequência, Cher salienta que a prova é o único tipo de avaliação a que os alunos são submetidos, e Cila, para finalizar, novamente considera que o tratamento qualitativo, no campo da inclusão, não se efetiva na prática: “A prova é a única. É quantitativa. O qualitativo é ... ‘discurso’”.

Mais uma vez, é possível observar que a política de inclusão, nesse espaço escolar, é vista como algo que os professores não acreditam ser possível, dadas as especificidades impostas institucionalmente, que, direta ou indiretamente, perpassam a forma como eles se constroem na interação e como entendem a implementação de uma política de inclusão.

## 7. Conclusão

Nesta seção, retornamos ao tema e às investigações propostas pelo trabalho: **(i)** como são construídas as identidades individuais e coletivas dos professores, durante o encontro com o grupo focal que discute as relações existentes entre educação e dislexia; **(ii)** de que modo essas identidades são relacionadas à discricionariedade, isto é, à margem de autonomia de que dispõem, quando relacionada à educação de crianças com dislexia na instituição onde trabalham.

A partir da análise de dados, foi possível perceber que os professores participantes da interação focal recorrem à construção de uma identidade coletiva e a uma identidade individual. A primeira delas, de forma recorrente por meio da dêixis em primeira pessoa do plural ou a partir de um uso genérico da palavra “professor”, é projetada de modo negativo: é um profissional que ganha pouco, não tem tempo, não tem conhecimento suficiente, está submetido a salas de aula lotadas. Essa construção reforça a ideia de que esses burocratas de linha de frente, nessa profissão e em relação a esse tema, não conseguem incluir

alunos, dadas as condições de trabalho a que são submetidos e que, por essa razão, inclusive, são rotativos e desconhecem seus alunos.

Diante dessas construções, a política é desacreditada e sua implementação não passa “de discurso”, ou seja, não há compartilhamento de ideias entre aqueles que formulam e aqueles que, na linha de frente, teriam a possibilidade de não só implementá-la, mas de darem novos rumos e sentidos a ela como *policy makers*. Nessa esfera, apesar de privada, também devem agir de acordo com as determinações do Estado, provendo meios para que profissionais e alunos possam interagir em ambientes educacionais inclusivos.

Além disso, constroem-se identidades individuais. De forma recorrente, elas surgem na construção de professores que, diferentes do professor rotativo e distante, estão atentos aos alunos que possuem dificuldades. Esses professores, no entanto, também são construídos como pessoas impedidas de agirem de modo diferenciado pela própria instituição – que resiste a uma prova diferenciada ou adia ações enquanto mais laudos não são levados pela família. Nesse sentido, têm seu poder discricionário reduzido ao pouco que se possa fazer. Existe, nessa construção, uma oposição em relação aos que estão na base da implementação da política, os professores e outras pessoas que também são importantes para que ela, de fato, inclua (representado, por exemplo, pela voz da especialista que diz que a formação é o suficiente para que a causa seja “abraçada”).

Há, ainda, o professor que se constrói como capaz, crítico, com formação adequada para agir, se não fossem os mesmos entraves institucionais projetados para as identidades coletivas. Frente a essas construções, o burocrata se enxerga como limitado, reproduzidor passivo de um sistema que o obriga a ignorar a realidade existente em sala de aula e, nessa direção, não ser agente também no desenvolvimento da política. É impedido, logo, não acredita que a política seja uma realidade, mas, muitas vezes, mascarada e confundida com uma aprovação anual, que não coloca o aluno como cidadão dentro de uma comunidade pedagógica que age em prol de seu real sucesso escolar.

Portanto, pode-se pensar, a partir dos resultados alcançados, em como seria possível construir, numa escola diferente, menos hostil ao professor e mais aberta a pessoas em diferentes condições. Pode-se refletir também na importância de ouvir as crenças, os valores e as percepções projetadas pelos

burocratas de linha de frente, no caso, os professores, diante de uma política que, embora acreditem ser importante, não conseguem implementar de modo satisfatório por entraves, muitas vezes, institucionais e por condições de trabalho diversas. Esses fatores devem ser observados não apenas no momento de formulação de uma política pública, mas também ao se pensar na sua implementação, visto que, além de informação e de capacitação, é preciso compreender como os agentes implementadores significam como possível ou não aquilo que lhes é esperado durante o exercício de suas profissões.

Com o trabalho, dessa forma, buscou-se contribuir com e para estudos sobre a relação existente entre docência e identidade, sobretudo relacionada ao tema da dislexia, ressaltando os recursos utilizados, principalmente, as dêixis, na emergência das noções de individualidade e de coletividade no âmbito profissional. Além disso, pretendeu-se contribuir com as reflexões sobre a importância do olhar do burocrata de linha de frente para implementação de uma política pública, entendendo como percebem seu próprio poder de atuação diante de fatores presentes em seu cotidiano.

### Referências bibliográficas

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

ARAÚJO FILHO, T. P. Burocratas do nível de rua: uma análise interacionista sobre a atuação dos burocratas na linha de frente do estado. *Revista Àskesis*, v. 3, n. 1, p. 45–57, jan-jul 2014.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Eds.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BARRET, S. M. Implementation studies: time for a revival? Personal Reflections on 20 Years of Implementation Studies. *Public Administration*, v. 82, n.2, p. 249-262, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172/01. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 jun 2018

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, v.7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.

DE FINA, A. *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. p. 139-179.

DE FINA, A. Group Identity, narrative and self-representations. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRICIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do nós perante o outro. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). *Discursos socioculturais em interação*. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 39-66.

FERNANDES, J. J.; POKER, R. B. O sistema educacional inclusivo e o atendimento ao aluno com dislexia: aspectos legais. In: JORNADA DO NÚCLEO 2015, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-sistema-educacional-inclusivo.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

GONÇALVES, C. G. O grupo focal como técnica na investigação em fonoaudiologia. In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Orgs.). *Fonoaudiologia em contextos grupais*. São Paulo: Plexus Editora, 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HILL, H. Understanding implementation: street-level bureaucrats' resources for reform. *Journal of Public Administration Research and Theory*, v. 13, p. 265-282, 2003.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIMA, M. F. M. *Correção de fluxo na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIPSKY, M. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage Foundation, 1980.

LOPES, L. P. MOITA Introdução: Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. (Org.). *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2012.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. *Organizations*. New York: Wiley, 1972.

- MENDES, T. R. S. *Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cad. CEDES* [online], v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 18ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, v.9, n.3, p. 239-262,1993.
- MISHLER, E. G. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- OCHS, E. Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, v.26, n.3, p. 287-303,1993.
- OLIVEIRA, A. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. *Rev. Adm. Pública*, v. 46, n.6, p. 1551-73, nov-dez 2012.
- OLIVEIRA, M. M. *Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- PEDRO, D. L. *O Estado e a família: organização, processos e metodologias no atendimento ao portador da dislexia e sua inclusão social*. Monografia (Pós-Graduação em Orientação Educacional e Pedagógica) - Departamento de Letras Pedagogia, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- PINTO, J.; FABRÍCIO, B. F. (Eds.). *Inclusão e exclusão sociais: a centralidade das práticas discursivo identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.
- SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, n. 16, p. 20- 45, jul-dez 2006.
- SNOW, D. *Collective identity and expressive forms*. 2001. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj>>. Acesso em: 13 jun. 2018.



**Anexo: Convenções de Transcrição**

...	Pausa não medida
(2.3)	Pausa em décimos de segundo, medida relativamente ao ritmo
.	Entonação descendente ou final de elocução
?	Entonação ascendente
,	Entonação de continuidade
-	Parada súbita
=	Eloquções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas (engatamento)
Sublinhado	Ênfase
MAIÚSCULO	Fala em voz alta ou muita ênfase
↑	Subida de entonação
↓	Descida de entonação
°palavra°	Fala em voz baixa
>palavra<	Fala mais rápida ou acelerada
<palavra>	Fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos
[	Início de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas
[ ]	Colchete abrindo e fechando o ponto da sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos - sobreposições localizadas
[[	C duplos no início do turno simultâneo (quando dois falantes iniciam o mesmo turno juntos)
( )	Fala não compreendida
(palavra)	Fala duvidosa
(( ))	Comentário do analista, descrição de atividade não verbal
"palavra"	Fala relatada
Hh	Aspiração ou riso
.hh	Inspiração
- - - - -	Silabação (letra a letra)
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba
eh, ah, oh, ih, hum	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

Normas propostas por Atkinson e Heritage (1984), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) no âmbito da análise do discurso.