



TRAJETOS DE PESQUISA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FLORIANO-PÍ

RESEARCH PATHS: INCLUSIVE EDUCATION IN FLORIANO-PÍ

TRAJETOS DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN INCLUSIVA EN FLORIANO-PÍ

João Marcos Messias MIRANDA¹ | José Ribamar Lopes BATISTA JUNIOR²

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de pesquisas realizadas no decorrer de três anos, desenvolvidas mediante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC, com foco na Educação Inclusiva em Floriano/Piauí. Ancorados na teoria dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014), buscamos evidenciar como o discurso inclusivo alterou as práticas e conceitos docentes no contexto educacional. Tendo como procedimento metodológico: pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica. Sendo efetivada através da entrevista semiestruturada, questionário, coleta de artefatos e observação. Os participantes dessas pesquisas foram: Docentes e os Gestores das escolas municipais. Os resultados apontam, de forma geral, que as práticas pedagógicas com relação à educação inclusiva estão centradas na atividade das Salas de Recursos Multifuncionais, revelando que as ações docentes em curso ainda não permitem práticas de letramento inclusivo.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Letramento. Prática Docente.

ABSTRACT: The present work is a cut of research carried out over three years, developed through the Institutional Program of Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC, focusing on Inclusive Education in Floriano / Piauí. Anchored in the New Letters Studies theory (STREET, 2014), we sought to highlight how inclusive discourse altered teaching practices and concepts in the educational context. Having as methodological procedure: qualitative research, ethnographic approach. Being done through the semi-structured interview, questionnaire, collection of artifacts and observation. Participants in this research were: Teachers and Municipal School Managers. The results indicate, in general, that the pedagogical practices regarding inclusive education are centered on the activity of the Multifunctional Resource Rooms, revealing that the ongoing teaching actions do not yet allow inclusive literacy practices.

Keywords: Inclusion Education. Literacy. Teaching Practice.

RESUMEN: El presente trabajo es un recorte de investigaciones realizadas en el transcurso de tres años, desarrolladas mediante el Programa Institucional de Beca de Iniciación Científica-PIBIC, con foco en la Educación Inclusiva en Floriano / Piauí. Ancorados en la teoría de los Nuevos Estudios de Letramento (STREET En el marco de la investigación semiestruturada, el cuestionario, la recolección de artefactos y la observación. Los participantes de estas investigaciones, en el marco de la entrevista semiestruturada, cuestionario, recolección de artefactos y observación. fueron: Docentes y los Gestores de las escuelas municipales. Los resultados apuntan, de forma general, que las prácticas pedagógicas con relación a la educación inclusiva están centradas en la actividad de las Salas de Recursos Multifuncionales, revelando que las acciones docentes en curso aún no permiten la transferencia de letra inclusiva.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Alfabetización. Práctica Docente.

Recebido em: 02/04/2018
Reformulado em: 04/10/2018
Aceito em: 10/10/2018

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: joaomarcosmessias@gmail.com

² Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: joaomarcosmessias@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de pesquisas realizadas no percurso de três anos (2015, 2016, 2017), vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC. Cujo o objeto de estudo foi a educação inclusiva, com foco nas práticas docentes. Deste modo, dividimos esse trabalho em eixos temáticos que sintetizam as pesquisas realizadas durante este percurso: Concepções Docentes (2015); Práticas Docentes (2016); Gestão Educacional (2017).

A primeira pesquisa buscou investigar o conceito de educação inclusiva e de deficiência de professores do Ensino Superior que formam professores pedagogos, bem como os discursos e as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) resultantes dessa visão no contexto da cidade de Floriano/PI. A segunda tinha como focos práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência. Na terceira, buscamos perceber a articulação metodológica da prática da educação inclusiva em relação à prática da gestão educacional e com a própria dinâmica escolar. Esse trabalho se articula com a teoria dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014). Assim, realizamos uma análise centrada nas práticas de letramento, para perceber a influência do discurso emancipatório na prática docente, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência.

NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

A abordagem teórica dos Novos Estudos de Letramento preconiza as práticas de leitura e escrita ressaltando o aspecto social, intrinsecamente vinculado aos papéis, instituições, valores, atitudes e sentimentos que conferem sentido aos usos destas práticas (STREET, 20014). Assim, as práticas de letramento sempre estão imersas no contexto social, sendo construída na/pela interação social. Tal abordagem, segundo Street (2014), propõe desvinculo do estudo da língua escrita do uso exclusivamente escolar, focando assim no caráter social da língua escrita, ou seja, a ideologia intrínseca as práticas de leitura e escrita. Evidenciando a existência de múltiplas práticas de letramento, colocando a alfabetização como apenas uma delas (KLEIMAN, 2007).

Desse modo, os Novos Estudos de Letramento direcionam seu olhar para os significados sociais de uso da leitura e da escrita. Partindo desse pressuposto, os papéis sociais, os discursos, a resistência identitária é ideologicamente rearticulada durante as práticas de letramento, em um processo semiótico de construção de significados. Nessa ótica, o letramento como prática social se constitui também como terreno de luta pelo poder, e pela posse das representações de prestígio (SATO, MAGALHÃES, BATISTA JR, 2012).

Partindo da concepção de letramento como mecanismo de luta, em determinado evento de letramento recorre-se a modelos/conceitos sociais, e nas práticas de letramento se visualizam

os padrões de uso da leitura e da escrita dentro desse contexto cultural (STREET, 2014). Assim os modos de uso do letramento, revelam as identidades, bem como as lutas para reafirmação dos valores de um determinado grupo ou classe social (ASSIS, 2016). Sendo assim, as práticas de letramento estão ligadas as estruturas culturais e estruturas de poder da sociedade, sendo localizada nas interações das pessoas, bem como são utilizadas para exercer uma função cultural e social. Tendo como base o conceito de letramento ideológico proposto por Street (2014), entendemos que as práticas de leitura e escrita já vêm carregadas de pressuposições ideológicas e políticas, em oposição ao modelo autônomo do letramento que preconiza a neutralidade.

Nesse limiar teórico, destacamos o pressuposto de prática de letramento inclusivo (SATO, MAGALHÃES e BATISTA JR, 2012), que diz respeito às práticas de inclusão promovidas pelas escolas, influenciados ideologicamente pelos textos governamentais, pelos valores individuais e coletivos, e pelos discursos emancipatórios que fundamentam as políticas inclusivas e o fazer docente. Partimos da compreensão que os discursos em voga em determinado contexto referem-se às construções subjetivas, ideológicas e sociais, dito de outra forma, as práticas em uso em um determinado contexto advêm das interações entre o indivíduo-sociedade-práticas sociais, em um movimento dialético e fluido.

As práticas de letramento inclusivas são eventos em que os textos contribuem direta e indiretamente para o processo de tornar a pessoas com deficiência inclusa no contexto social, articulando os elementos sociais para favorecer esse processo que se relaciona com os textos ou tem como resultando novos textos (BATISTA JR, 2016). Logo, tendo em vista a base teórica mencionada, buscamos compreender a prática da Educação Inclusiva, bem como identificar as práticas discursivas/letramento que permeiam o contexto educacional.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, centrado assim, nos conceitos subjetivos sobre a temática da educação inclusiva disseminada pelos participantes. Este tipo e pesquisa tem como foco o contexto das relações sociais e os conceitos construídos nessa interação pelos participantes (DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa preconiza as relações conceituais e suas respectivas práticas, que dão base ao espaço social e ideológico pertencente aos participantes da pesquisa, com vista a interpretar e analisar esse contexto. Julgamos necessário o uso deste tipo de pesquisa por considerar o aspecto conceitual subjetivo.

Tendo uma abordagem de cunho etnográfico (CRESWELL, 2014), que se realiza por meio da inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, participando das interações sociais desse contexto, assim como na coleta de artefatos, como documentos e o uso de diferentes

instrumentos de geração de dados. Os locais de pesquisa: Universidade Federal do Piauí-UFPI Campus Floriano e as escolas Municipais também de Floriano. Os participantes foram: 2 professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia, 10 professores/as do ensino fundamental, 9 gestores/as escolas.

Os instrumentos para geração de dados corresponderam: observação participante, entrevista, questionário, coleta de artefatos. A análise dos dados foi realizada mediante a interpretação dos conceitos de educação inclusiva disseminada pelos participantes, a luz dos novos estudos de letramento e dos referenciais teóricos e empíricos sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção discutimos os resultados das pesquisas realizadas no período de 2015 a 2017, para isso dividimos a análise em três tópicos: Concepções Docentes; Práticas Docentes; Gestão Educacional.

CONCEPÇÕES DOCENTE

Neste tópico, a análise realizada teve como foco identificar os conceitos e práticas pedagógicas que são compartilhados pelo corpo docente do curso de Pedagogia no campus de Floriano, no que se relaciona a inclusão de alunos com deficiência. Nessa perspectiva foi analisado, por meio do questionário, como a proposta inclusiva está se articulado com o currículo das disciplinas e do projeto Político Pedagógico do Curso. Sobre isso, as professoras responderam:

MARIA³:

Reconhecer e valorizar a diversidade presente na sala de aula.

JOANA:

- Não capacitação anterior à inclusão.
- Adequação ao espaço físico.
- Recursos materiais.
- Formação específica na área e continuidade.
- A não participação da família (na maioria dos casos).
- Falta de profissionais nas salas e AEE/ SRMF.

Salientamos que dentro do evento de letramento recorremos a modelos sociais, bem como a representações sociais (ASSIS, 2016). Segundo o entendido por representações sociais, conforme Moscovice (2010) são convencionais e prescritivas, ou seja, elas naturalizam e influenciam o comportamento do indivíduo na coletividade. Nessa direção, o posicionamento das

³Os nomes dos participantes utilizados nesse trabalho são fictícios, tendo em vista preservar a identidade dos mesmos.

duas docentes revela o intercruzamento dos conceitos e práticas inclusivas. Assim, Maria articula sua resposta ao modelo dos Direitos Humanos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010), enfatizando o respeito à diversidade, tal pressuposto, no entanto, pode ser caracterizado apenas como discurso de convencimento, uma vez que a questão era como a proposta inclusiva se articulava no currículo do curso, o que não foi apresentado.

Na resposta de Joana é elucidado alguns aspectos que são discutidos na sua disciplina. Apesar de serem apresentados alguns eixos temáticos relevantes para a inclusão, também, não há uma explicação sobre como esse trabalho é realizado no currículo do curso. No entanto, permite observar que a prática da professora se articula com o viés do letramento inclusivo (SATO, MAGALHÃES e BATISTA JUNIOR, 2012), ao propiciar espaços de transição de discursos inclusivos, problematizando questões pertinentes a uma Educação Inclusiva.

Ressaltamos que na resposta de Joana, são elucidadas algumas questões discutidas durante a sua disciplina. Dentro desse evento, podemos visualizar o intercruzamento entre os conceitos de inclusão e as práticas de letramento, apesar de não haver na sua posição uma explicação de como é feita essa articulação. A inclusão na visão dessa docente deve ser promovida tanto em aspectos estruturais, como pedagógicos.

Visualizamos, assim, os conceitos que são reificados/reconstruídos nas falas das professoras, estes conceitos são remanejados a nível ideológico para as práticas docentes, tornando mais nítida a prevalência dos modelos seguidos (Direitos Humanos, Abordagem social). No entanto, de acordo com o já sinalizando os conceitos são tomados nessas falas de forma parcial ao priorizar apenas um aspecto e ignorando o geral. Nesse pressuposto, Maria aborda a questão pelo viés do discurso do direito estando presente implicitamente na sua fala ao destacar o respeito à diversidade. Joana aborda a questão enfatizando as discussões que favoreçam mudanças estruturais e pedagógicas, assim, enfatiza um discurso pedagógico. Advertimos que essas abordagens devem ser complementares e não serem colocadas de lados opostos.

Sabendo que o curso de Pedagogia é a principal instância de preparo e formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, centramos nossa análise nos aspectos curriculares com vista a perceber a articulação entre os discursos sobre inclusão e as disciplinas que permeia esse âmbito. Nessa direção, o principal fator perceptível foi a quantidade de disciplinas voltadas para a temática de inclusão de alunos com deficiência, de acordo com a resposta de Maria:

Por meio de disciplinas específicas como, por exemplo, Fundamentos da Educação Especial e Libras.

Percebe-se, através da resposta, que o curso de pedagogia conta com apenas duas disciplinas que realizam articulações discursivas, teóricas e metodológicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência. Salientamos que as duas disciplinas, apesar de relevantes, não são capazes de abordar com profundidade o escopo relativo a temáticas das pessoas com deficiência e as práticas pedagógicas inclusivas, ficando a cargo de pós-graduações e as experiências empíricas dos futuros docentes a formação de um fazer inclusivo. De acordo com Nozu, Bruno e Heredero (2016), esse tipo de formação vem sendo realizado principalmente em nível de pós-graduação.

Tal cenário, faz repercutir a necessária discussão do currículo do curso de Pedagogia, que oportunize espaços teórico-práticos relativos a inclusão, bem como estágios supervisionados no AEE, com vista a perceber a articulação metodológica entre sala regular e AEE. Que possam colocar em evidência as práticas de letramento inclusivo, preparando o graduando no uso de diversos instrumentos, tais como: textos, desenhos e objetos, como mediadores para inclusão de alunos com deficiência, dentro de uma perspectiva emancipatória. Outra questão levantada pela presente pesquisa foi como os docentes avaliam o curso de pedagogia em termos de formação para educação especial/inclusiva. Vejamos:

MARIA:

Bom. Acredito que a licenciatura deve proporcionar mais disciplinas usando a formação de professores para a inclusão de alunos especiais, estágio e a inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas do curso.

A resposta só confirma o exposto anteriormente sobre a falta de disciplinas que forneçam uma direção mais clara para os graduandos sobre a temática inclusiva e que venham contribuir para o preparo de uma classe de professores inclusivos, tendo pleno conhecimento de práticas e recursos para o exercício de uma escolarização que possa realmente atender as necessidades do aluno com deficiência nas escolas regulares. Percebe-se que a docente visualiza as fragilidades do Curso com relação a inclusão, sugerindo um maior contato com contexto da inclusão.

Ressaltamos assim, que para o desenvolvimento de práticas de Letramento Inclusivo, faz-se necessário o advento de novos espaços de práticas e discussão da proposta inclusiva. Tal espaço deveria ser encontrado dentro da proposta curricular de todas as disciplinas que fazem parte do curso de Pedagogia, oportunizando a interação entre diferentes áreas de conhecimento no tocante a inclusão de alunos com deficiência. É nesse aspecto que nossa proposta de Letramento Inclusivo se baseia ao propor a interdisciplinaridade, o diálogo entre as disciplinas (SATO, MAGALHÃES e BATISTA JUNIOR, 2012).

A exposição desses dados demonstra que a realidade da Universidade Federal do Piauí/Campus Floriano ainda se encontra, em construção. Isso pode ser confirmado pelos dados

desta pesquisa, a saber, a falta de uma visão clara sobre a proposta inclusiva somado ao elevado número de docentes que se recusaram a participar desta pesquisa, o que demonstra o despreparo desses docentes. Dentro desse cenário evidenciamos a existências de conceito de Educação Inclusiva atreladas aos discursos pedagógicos e o discurso de Direito, que enfatiza aspectos parciais de uma mesma proposta, ou seja, a abordagem social da Inclusão. O que se torna relevante para o entendimento dos conceitos e práticas que se inter cruzam na formação docente.

PRÁTICAS DOCENTES

Analisamos nesse tópico aspectos referentes às práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência, para isso, elencamos os elementos: planejamento, atuação e avaliação que constitui, assim, o detalhamento do fazer docente na inclusão, conforme o disposto a seguir:

- **PLANEJAMENTO**

Com relação à preparação das aulas, muitos professores permanecem sem alterar seus planos de aula não oferecendo qualquer adaptação que beneficie o aluno com deficiência. A elaboração dos planos de aula se constitui como uma prática de letramento, em que estão imbricados valores e posições sociais relacionadas com o uso da leitura e escrita (STREET, 2014).

A partir dos dados obtidos, percebe-se pela resposta dos professores, a presença de três perfis de docentes no contexto da inclusão: o primeiro perfil consiste naquele profissional que procura incluir o aluno com deficiência no seu fazer pedagógico, procurando por meio de estratégias e atividades a plena inclusão desse educando. Isso pode ser comprovado na fala de Josué: “Procuro realizar as atividades/projetos que possam contemplar os surdos, mas que seja essencial na formação de todos independente se tenha deficiência ou não”. Esse docente compreende o processo inclusivo como a melhoria do processo de ensino-aprendizagem para todos os indivíduos com e sem deficiência, o que é favorável no sentido de trazer benefícios para o aluno sem deficiência, permitindo em contrapartida que o aluno com deficiência esteja participando desse percurso educacional.

O segundo perfil está relacionado ao desvio de responsabilidade, centrada na ideia de um especialista responsável pela inclusão desse aluno, como é caso do intérprete e/ou do professor da Sala de Recursos apontados por alguns dos colaboradores nesse questionário dentro do viés dos únicos responsáveis pela a inclusão, conforme a resposta de Julia: “Sempre repasso o conteúdo da aula a intérprete; ela repassa para os alunos e caso eles não entendam o conteúdo, ela me comunica, eu explico novamente”. Nessa fala, transparece a responsabilidade delegada ao intérprete e o distanciamento do professor com relação a aprendizagem do aluno com

deficiência. Percebe-se uma relação de separação centradas ainda em ideias tradicionais de educação, que coloca em lados opostos à educação regular e a especial.

O terceiro perfil, da neutralidade, enquadra-se na ideia mais recorrente, de não alterar o plano de aula na ausência de alunos com deficiência. O que nessa visão justifica uma posição direcionada ao uso de metodologias que ampare apenas os alunos de desenvolvimento típico, não exigindo, por conseguinte adaptação do seu plano de aula ou a busca de formação na área da educação inclusiva. Como afirma Gustavo:

Como não tenho experiência com esse perfil de alunos, nunca preparei um plano diferenciado.

Muitos docentes, na atualidade, partem dessa visão, que transforma a inclusão em um problema e que deve ser evitada sempre que possível, o que gera como resultado conceitos e práticas atrasadas, além de prejuízos para a escola e os alunos que se veem despreparados diante do surgimento de um contexto inclusivo, não conseguindo assim lidarem com que essa nova realidade. É urgente a necessidade de desmitificar essa visão e buscar os conhecimentos e habilidades para reorganização do trabalho educativo, pautado na inclusão e na ideia de um alunado diversificado.

• ATUAÇÃO

Neste tópico, será analisado o processo de atuação dos docentes ao ministrarem aula para alunos com deficiência, bem como as metodologias e as estratégias utilizadas para amparar a aprendizagem desses discentes. Sobre essa questão os professores afirmam:

LUDIMILA: Aperfeiçoamento e capacitação dos docentes. Capacitaria os profissionais para tal fim como cursos;

EUGÊNIA: Se houvesse capacitação sempre que surgissem alunos com deficiência, todo professor deve buscar aprender libras e outras técnicas para desenvolver uma boa prática docente.

É possível observar que Ludmila e Eugênia, de forma diferenciada, apontam para a capacitação como caminho adequado para a efetivação da Educação Inclusiva e pontuam ao mesmo tempo a falta de uma formação inclusiva. O que corrobora com o dito anteriormente, sobre a carência de formação e tempo disponível para o investimento adequado na qualificação do docente. Nota-se de antemão que a primeira impressão do professor com relação ao aluno com deficiência é o despreparo, no entanto, já é possível vislumbrar algumas ações que procuram amparar o aluno com deficiência, como a busca por curso de Libras e em capacitação em Educação Especial/Inclusiva.

Com relação ao sucesso na Educação Inclusiva, Francisca mostra-se satisfeita com o resultado, enquanto mais da metade não se consideram exitosos na inclusão:

FRANCISCA: Sim, consegui aprovar os alunos com mérito deles. A comunicação com a intérprete em sala de aula;

EUGÊNIA: Não. O próprio sistema é responsável apenas por colocar o aluno com deficiência em sala de aula e não preparar o professor;

IGO: Como falei anteriormente não tenho uma habilidade para esse trabalho.

Os participantes, assim, reforçam em suas falas que os responsáveis pelos fracassos na atuação no contexto da Educação Inclusiva: é a falta de apoio do governo e da própria instituição educacional. Isso faz transparecer a ausência de incentivos para esses professores/as no sentido de oferecer e estimular a capacitação desses profissionais, disponibilizando tempo, estruturas e recursos adequados, de forma a contribuir na formação de identidades docentes inclusivas.

Quanto às estratégias utilizadas para comunicação com aluno com deficiência (que em ambos os casos são alunos surdos), pode ser relacionada a duas estratégias, aqui definidas de: sistematizada e não-sistematizada. A primeira relaciona-se a estratégias ou métodos direcionados por órgãos governamentais como é o caso do intérprete e do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's). A segunda, inscreve-se em meio a práticas de senso comum ou de uso restrito.

O uso do intérprete é marcante nas falas de alguns dos docentes como um meio de estabelecer comunicação com os alunos surdos, ver-se que esse discurso está fundado na Lei Nº 12.319 (2010), que prevê o intérprete como auxílio para o aluno surdo:

JOSUÉ: Por enquanto utilizo os intérpretes para comunicação com os alunos surdos.

FRANCISCA: Utilizo a comunicação entre o aluno, intérprete e professor.

No entanto, em algumas respostas, transparece a ideia dos alunos surdas como responsabilidade exclusiva do intérprete, de acordo com este trecho “Apenas por meio da intérprete, uma vez que são alunos surdos” (Ludmila), o que coloca em relevo que as atuações dos/as docentes ainda estão centradas na divisão de atividade na qual o aluno sem deficiência é de sua responsabilidade e o aluno com deficiência é dever do especialista. O uso do intérprete para se efetivar a comunicação com o aluno surdo se constitui uma prática benéfica para a interação em sala de aula, mas a centralização de papéis que, em muitos casos, decorrem de uma visão responsiva, acaba por isolar o educando à apenas a interação com o intérprete.

As práticas não sistemáticas dizem respeito às estratégias que partem do senso comum, utilizadas pelos professores para interagirem com o aluno com deficiência, dentre essas práticas podem ser citadas mímicas, leitura labial, escrita e o auxílio de outros alunos:

EUGÊNIA: Sinais. Os colegas que entendem o aluno com deficiência.

JOCIMAIRA: Escrita, sinais e gestos, utilizando uma das alunas que consegue se comunicar com ela.

IGO: Leitura labial.

As estratégias empreendidas pelos docentes demonstram tentativas de promover a inclusão desses alunos com deficiência no processo de aprendizagem. Tais estratégias podem se inscrever dentro de práticas culturais de letramento, no qual os conceitos de inclusão e respectivamente dos procedimentos atrelados a essa, são orientadas por conhecimentos ainda superficiais sobre inclusão, mas é importante enfatizar que essas iniciativas provam a existência de esforços inclusivos. Assim, é preciso que as práticas inclusivas perpassem esses dois conceitos, partindo de estratégias sistemáticas em articulação com as vivências dos docentes e alunos.

• AVALIAÇÃO

Neste tópico, será analisado o processo avaliativo do indivíduo com deficiência, partindo do pressuposto da avaliação como evento de letramento. No qual os significados, papéis e identidades são negociados. Dentro desse pressuposto, a avaliação pode ser entendida como um evento de letramento, uma vez que há um texto mediando as relações estabelecidas nesse âmbito, preconizando os papéis que são assumidos e posições determinadas (STREET, 2014). Nesse entendimento, torna-se importante analisar como a identidade do aluno com deficiência vem sendo considerada durante a avaliação. Ainda nesse tópico serão analisadas as visões dos docentes sobre o papel da escola e do educador e as finalidades da escolarização para os alunos com deficiência.

Conforme as respostas de Fernanda e Jocimaira é possível perceber que a avaliação em muitos casos continua centrada em princípios tradicionais. No qual utilize os mesmos critérios de avaliação para todos os alunos, independentemente de suas singularidades:

FERNANDA: Aqui, atualmente, tem ocorrido como os demais alunos, ou em avaliação escrita em duplas. Porém não há expressão individual da nossa aluna;

JOCIMAIRA: Na minha turma, a aluno faz a avaliação junto com outra aluna e está aluna não responde nada apenas copiada outra.

Nas falas das professoras da instituição estadual, transparece o apagamento da identidade dessa aluna, uma vez que ela realiza avaliações em dupla com outras pessoas tendo como função copiar a resposta desses. Nessa relação, a aluna surda não participa desse momento, sua presença é apenas contemplada enquanto número para senso de alunos com deficiência na escola e as práticas docentes nesse âmbito preconizam apenas a execução de tarefas, não atendo aos aspectos inclusivos decorrentes da presença dessa aluna na sala de aula. É preciso ressaltar

que esse cenário reforça a ideia de inclusão através da inserção dessa aluna no espaço físico da escola, mas não prioriza sua plena participação nesse contexto, o que representa um retrocesso do movimento de inclusão da pessoa com deficiência.

Ressalta-se, segunda a resposta dos docentes, que a escolarização deve permitir a emancipação dos atores envolvidos, em que o aluno com deficiência possa ser reconhecido como sujeito-ativo que contribui nesse processo. Assim, a inclusão é benéfica para todos os envolvidos, desde os professores, alunos com e sem deficiência, uma vez que oportunizará novos conhecimentos e a valorização de identidades marginalizadas, até a sociedade.

GESTÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, analisamos os aspectos relacionados à Gestão Educacional e inclusão de alunos com deficiência, sendo elencado como categorias de análise: Formação do gestor; Planejamento; Articulação entre AEE e Gestão Educacional.

• FORMAÇÃO DO GESTOR

A formação docente é um assunto muito discutido no âmbito da promoção de um perfil docente fundamentado em conhecimentos teóricos e metodológicos que abranja todas as implicações do campo educacional. Sabemos, porém, que esta é uma caminhada trabalhosa que encontra como barreiras a desvalorização da profissão docente, a sobrecarga de disciplinas, carência de profissionais devidamente formados e habilitados para exercer a docência no ensino superior. De igual modo, o cargo de gestor vem sendo criticado por seu caráter político/partidário, no sentido deste espaço ser ocupado, na maioria dos casos, por profissionais sem formação específica e ter como critério de escolha as relações estabelecidas com o Governo municipal atual.

Dentro dessa discussão, analisando o perfil dos docentes com relação à formação/capacitação em educação especial/inclusiva, observamos que somente três dos oito gestores possuem formação nesta área, além disso, apenas dois possuem especialização em gestão educacional. Demonstrando que os profissionais que exercem o cargo de gestor na sua maioria não possuem formação na área que atuam. O que revela um quadro preocupante com relação ao andamento do processo educativo e no tocante a essa pesquisa à inclusão de alunos com deficiência. A gestão educacional realiza a intermediação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação, articulando os aspectos políticos e pedagógicos no campo escolar. Daí a importância da formação para essa área, posto a complexidade da atuação docente.

Segundo a LDB 9394 (1996), a gestão escolar cumpre a função de propiciar uma educação de qualidade para todos e garantir a efetividade do Projeto Política-Pedagógica (PPP).

Segundo Veiga (1998, p. 2), “o projeto político-pedagógico, tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato [...]”, estando à educação inclusiva articulada com o PPP, o gestor tem como atribuições zelar pelos princípios políticos e pedagógicos da escola, com vista a fomentar práticas inclusivas

Segundo Mendes; Viralonga e Zerbato (2014), a gestão escolar deve ter clareza sobre os princípios da inclusão escolar e estar disposta a colocá-la em prática. Dessa forma, no que tange ao âmbito pedagógico, relativo ao fazer docente e os aparatos metodológicos, o gestor deve garantir a capacitação e incentivo docente à participação de simpósio, minicursos e palestras que agreguem novos conhecimentos e práticas no processo de inclusão de alunos com deficiência. Sendo relevante para a efetividade do andamento de uma proposta pedagógica a formação docente, no que diz respeito à organização dos aspectos técnico-administrativos e pedagógicos.

• PLANEJAMENTO

O preparo pedagógico é um dos aspectos fundamentais dentro de uma proposta inclusiva, uma vez que este corresponderá à operacionalização dessa política no campo da prática, relacionando-se com o preparo do ensino no que concerne aos meios materiais e humanos (recursos didáticos e professor). Sobre isso os participantes responderam que:

DINA: Sempre há encontros de formação e mantém *atento o olhar sobre atendimento do AEE.*

NÚBIA: Bem, pois temos na rede cursos voltados para o assunto, *também professores capacitados na área,*

MÔNICA: *Os cuidadores são mandados pela secretaria, os materiais para o trabalho com os alunos e o professor faz atividades para os cuidadores, porque não são os cuidadores que fazem, eles só auxiliam o professor.*

As participantes, de modo geral, afirmam que a secretaria atua satisfatoriamente no preparo pedagógico, argumentando para isso, na oferta de cursos de capacitação, fornecimento de cuidadores e materiais didáticos. No entanto, na fala Dina, é destacada a realização de reuniões e formação direcionada para o AEE, salientamos a centralidade no posicionamento dessa gestora que direciona o AEE como recurso pedagógico. Tal abordagem está alinhada com postulados legais, como no decreto nº 7 611 (BRASIL, 2011), que enfatiza as funções AAE, tais como: promover condições de acesso; participação; aprendizagem; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e epistemológicos; assegurar condições de continuidade de estudos.

Assim, a fala de Dina evidencia que seus conceitos estão fundados no discurso do direito ao direcionar o AEE como foco do processo inclusivo. Essa perspectiva é recorrente nos

conceitos de professores que respaldam ou argumentam a efetividade da Educação Inclusiva nos textos de leis, decretos e estatutos para constituírem um discurso de autoridade. Esse pressuposto é acionado nas falas dos docentes de forma explícita e implícita, caracterizando uma prática de letramento dominante (RIOS, 2014; BARTON, 1994). Colaborando nessa discussão Coulmas (2014, p. 117), afirma que as práticas/discurso institucionais que vinculam os postulados legais são utilizadas para “[...] veicular uma aura de autoridade e superioridade, se não para intimidar e dominar [...]”.

Já Núbia, afirma a existência de cursos e profissionais capacitados na área da educação inclusiva, que são disponibilizados pela Secretaria de Educação de Florianópolis. Tendo em vista que vêm sendo desenvolvidos cursos de libras, eventos promovidos pelo município de Florianópolis, entre a secretária de educação especial e instituição de Ensino Superior⁴, há muitas possibilidades de capacitação docente, no entanto o que as pesquisas demonstram é a falta de profissionais capacitados para atuar na inclusão de alunos com deficiência (NASCIMENTO e DIAS JUNIOR, 2015; MIRANDA e BATISTA JUNIOR, 2016). Vemos dessa forma, que a educação inclusiva continua tendo uma efetividade precária no que diz respeito a atender as necessidades de um alunado inclusivo.

Na resposta de Mônica, fica perceptível sua associação realizada com relação ao cuidador enquanto preparo pedagógico, caracterizando uma distorção sobre o entendimento do aspecto pedagógico. Vale ressaltar, que segundo o projeto de Lei 8014 (2010), o cuidador deve ser solicitado quando necessário para garantir os cuidados específicos dos alunos com deficiência, sendo estes o atendimento de suas necessidades pessoais (acompanhamento individual, mobilidade e realização das tarefas afins). O que não deixa de ser relevante para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, porém o preparo pedagógico está mais alinhado com o processo de ensino, metodologia, recursos utilizados e a postura do professor nesse processo.

Segundo a análise das respostas das três docentes destacamos que embora seus posicionamentos sejam diferenciados sobre o aspecto do preparo pedagógico, há uma preponderância do discurso da educação especial (SATO, MAGALHÃES e BATISTA JUNIOR, 2012), que centra seu olhar nas adaptações de materiais didáticos como subsídio para a inclusão educacional. Observamos por meio das falas das participantes que o preparo pedagógico é colocado sobre a ótica de diferentes aspectos, que em certa medida se cruzam no tocante a responsabilidade da inclusão e distanciam-se na centralidade de argumentos distintos.

- **ARTICULAÇÕES ENTRE O AEE E GESTÃO EDUCACIONAL**

⁴Como exemplo: II Colóquio Sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas, 2017.

Este tópico está dividido em quatro subtópicos: adaptações curriculares, metas e avaliação do processo de inclusão de alunos de alunos com deficiência. Considerando que as adaptações curriculares, metas e avaliação são orientadas por meio da visão de educação e inclusão priorizadas na mítica da Gestão Educacional, assim, analisamos em cada item a influência desse discurso.

✓ ADAPTAÇÕES CURRICULARES

O preparo pedagógico, no que se refere à capacitação dos docentes para atuar na inclusão de alunos com deficiência, é um dos pontos centrais de atuação de uma proposta inclusiva, fazendo parti das atribuições de uma Secretaria de Educação signatária de uma proposta inclusiva a oferta e garantia de espaços para capacitação docente. Dessa maneira, as práticas pedagógicas são reflexos do processo de formação/capacitação, articuladas no currículo escolar. No currículo, são organizadas todas as relações conceituais, teóricas e metodológicas que compõe determinado contexto escolar. Tendo em vista o decreto 7 611 (BRASIL, 2011), que afirma que a educação inclusiva deve ser articulada na proposta curricular, analisamos a seguir as repostas dos participantes dentro dessa temática:

CAIO: Bom no planejamento da escola, que acontece bimestralmente, vem à *coordenação de educação especial e educação inclusiva, eles participam e a gente inclui todos os assuntos relacionados no nosso planejamento.*

MARIA: *Isso é com a Secretária de Educação Especial, tanto é que elas passam nas escolas dizendo, olha o professor tem que se capacitar, para atender aquela deficiência.*

GERSON: *Lógico que a gente sabe que alguns alunos, devido suas necessidades especiais, eles não têm como acompanhar né, o currículo comum, normal como é atendido todos os alunos né, a gente, então, procura o máximo aproximar ao currículo as necessidades do aluno né, mas também trabalhamos esse aluno de forma diferenciada, como é feito isso? Por exemplo, um aluno que tenha necessidade especial de visão, nós temos todo um equipamento, material didático que assessorará esse aluno no seu ensino-aprendizagem. O aluno, por exemplo, com necessidades especiais ou deficiência de surdez, para cada aluno surdo nós temos uma intérprete na sala de aula, então, nós temos a professora especialista, cuidador e intérprete que vai atender esse aluno, dessa forma, a gente tenta aproximar o máximo do possível esse aluno do currículo normal.*

Os participantes afirmam que as adaptações curriculares são realizadas mediante a intervenção da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em particular da Coordenação de Educação Especial, acontecendo durante o planejamento escolar com a oferta de equipamentos, materiais didáticos, profissionais especializados (intérprete e cuidador) e capacitação para os docentes. No entanto, nas respostas dos participantes transparece o direcionamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como os aparatos relativos à educação especial. Somente na fala de Caio, é mencionando a participação da Coordenação de Educação Especial no planejamento escolar, enquanto Maria e Gerson caracteriza nas suas falas o tipo de assessoramento ofertado na Sala de Recurso Multifuncional.

Os posicionamentos apresentados ratificam que a prática de letramento preterida na gestão escolar está fundada no AEE, imperando o discurso da Educação Especial que vincula às adaptações curriculares às atividades desenvolvidas nas Salas Recursos Multifuncionais, como afirmam Nozu e Bruno (2015, p.137), “verifica-se, no modelo único das SRMs, a ênfase nos recursos, no instrumental, na tecnologia, em detrimento do pedagógico e do desenvolvimento humano”. Dessa forma, o AEE é colocado no discurso da gestão na ótica de via única para a inclusão, sendo colocada como o foco do processo de inclusão, conseqüentemente fazendo uma abstração entre a sala de aula e o processo inclusivo, como fizessem parte de esferas particulares.

Na fala de Gerson, percebemos de forma veemente o caráter prescritivo da educação inclusiva, pautado apenas no viés do Atendimento Especializado. Esse gestor reportando-se ao fornecimento de intérpretes, cuidadores e especialistas, tira o foco dos aspectos relativos às adaptações curriculares. Ressaltamos que, por um lado, o discurso do gestor constitui-se como uma tentativa de descentralizar o foco no currículo, apresentando para isso, o trabalho que é realizado por profissionais capacitados. Por outro lado, demonstra que as adaptações curriculares ainda é uma temática complexa e pouco discutida no contexto educacional de Floriano. Segundos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as adaptações curriculares correspondem:

Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1997, p.33).

Entendemos, assim, que as questões curriculares, no que concerne à inclusão de pessoas com deficiência, enquanto um processo de construção de novas concepções de ensino. Dentro do pressuposto inclusivo implica analisar as especificidades do alunado no desenvolvimento de uma proposta pedagógica considerando o conteúdo, metodologia, ritmo de aprendizagem de cada aluno e os aspectos inerentes à deficiência. Salientamos que Gerson destaca os atendimentos oferecidos, mas não explicita sua operacionalização no currículo e no fazer do professor regular.

✓ METAS

Outro aspecto relevante que se relacionam com os objetivos assumidos na inclusão, são as metas da educação inclusiva, que se articulam aos conceitos sobre pessoa com deficiência e se materializam nas práticas docentes, nesse caso, da gestão educacional. Conforme as respostas dos participantes:

DINA: A meta é atingir o maior número de crianças nesta faixa de idade- ensino fundamental- e atender com cuidado e respeito as suas especificidades;

CAIO: Bom às metas, elas se dividem em várias, a meta principal é a gente desenvolver a criança especial o máximo possível que a escolar puder, é alcançar um número máximo de alunos deficientes, porque os pais hoje têm resistência em trazer para a escola, é adequar a escola em termos físicos e estruturais, adequar a realidade dos alunos;

GERRSON: Adaptar a escola para receber *os alunos com necessidades especiais e ampliar o número de alunos* atendidos;

NÚBIA: Não conheço;

LEANDRA: *Isso daqui você vai ter que fazer uma pesquisa*, porque eu não sei te dá com tanta precisão as metas, as metas para a educação inclusiva é que atenda, faça-se o melhor com a criança com necessidade né.

Observamos que tanto Dina, Caio e Gerson desenvolvem nos seus discursos pontos comuns no que diz respeito as metas da Secretaria, apresentando os aspectos estruturais, de ampliação do número de alunos/as com deficiência e pleno desenvolvimento destes como prioritários para visualização da efetividade da inclusão, articulando-se com a proposta do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). Segundo o PNE (BRASIL, 2014), as metas almeçadas para inclusão correspondem:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (META 4).

Nessa direção as falas dos gestores vão ao encontro do estabelecido no PNE, com base nessa meta estabelece como uma das estratégias de ação à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Conforme já analisado salientamos que embora, em sua maioria, os gestores estejam em concordância com relação às metas, na prática constatamos a divergência com relação à formação docente e os objetivos da educação inclusiva. O que demonstra a fragilidade da operacionalização da proposta inclusiva no contexto das escolas de Floriano/PI.

O posicionamento de Núbia e Leandra deixa em relevo o desconhecimento das metas da Secretaria para à Inclusão. Tais dados reafirmam a divergência com relação ao discurso da Secretaria Municipal de Educação sobre as práticas e organização da educação inclusiva com o que acontece no chão da escola. Preconizando, assim, a separação entre essas duas instâncias, trazendo práticas descontínuas que incidem sobre o processo de inclusão dos/as alunos/as com deficiência.

✓ AVALIAÇÃO

No prosseguimento dessa discussão, analisamos como é feito o acompanhamento dos resultados pedagógicos dos alunos com deficiência, bem como suas avaliações. Conforme os colaboradores da pesquisa, esse processo se dá por meio:

CAIO: O acompanhamento especial ele, passa um ano que ele não consegue ler, mas isso não quer dizer que ele não aprendeu, ele já identifica uma letra, tudo isso a gente vê como uma avaliação, *ele vai sendo avaliado em todos os aspectos, os professores fazem um relatório e mandam pra secretaria*, se ele evoluiu em algum aspecto, então a avaliação é mais ou menos assim;

GERSON: *Esse acompanhamento é feito por uma equipe técnica, nós temos dois coordenadores que são especialistas na área, na educação inclusiva, são psicopedagogos, tem especialização em AEE*, eles acompanham diariamente as escolas os professores e os alunos. Tem uma ficha de rendimento do primeiro dia de aula até o último, a gente faz esse acompanhamento.

Por meio dos relatos dos gestores, visualizamos as práticas de letramento envolvidas no processo de acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiências, sendo estas: o relatório técnico e fixa de rendimento dos alunos. Esse evento de caráter técnico é realizado por uma equipe formada por especialistas (psicopedagogos, professores de AEE, cuidadores e gestores), sendo analisadas as dificuldades dos educandos e seu progresso com relação ao início do ano, o que é determinante para o seu prosseguimento para outra série/ano ou retenção. Esse evento é permeado por três práticas de letramento, relativas ao âmbito especializado (relatório, fixa de avaliação), médico (laudo médico) e pedagógico (conteúdo), o que conseqüentemente enfatiza o equilíbrio entre essas práticas para favorecer a inclusão.

Sabemos que muitas críticas vêm sendo realizada com relação ao caráter assistencialista inerente ao atendimento ofertado no processo de incluir as pessoas com deficiência no ensino regular (NOZU; BRUNO, 2015). Além disso, a burocratização realizada na oferta do atendimento especializado, que tem como base a funcionalidade de documentos (laudos, encaminhamento médico), ofusca a real efetividade da proposta inclusiva. Isso por que a inclusão fica restringida ao contexto burocrático, às vezes sem respaldo com contexto da realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos apresentar os resultados de três de pesquisas realizadas tendo como foco a Educação Inclusiva de Floriano/Piauí. Os focos de análise foram o contexto de formação docente, as práticas docentes na Educação Básica e a Gestão Educacional, ambos os contextos foram importantes para a compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência. Permitindo visualizar os discursos de inclusão e as práticas docentes correlacionadas a estes, observamos que longe de existir um conceito homogêneo de inclusão, vemos o intercruzamento dos discursos sendo remanejados a partir da compreensão dos sujeitos envolvidos.

Nesse intercruzamento de discursos, analisamos que ora as práticas de letramento estão centradas nos conhecimentos empíricos dos docentes, ora no funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Imperando, dessa forma, as práticas prescritivas que apontam o comportamento adequado da ação docente, mas que não oferecem os subsídios teóricos e metodológicos necessários para essa efetivação. Além disso, a análise dos dados demonstra a existência de barreiras para o desenvolvimento de práticas inclusivas, dentre elas destaca-se a carência de discussões no âmbito da graduação sobre a temática da educação inclusiva. Por outro lado, percebemos o empenho dos docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas, mesmo frete a este cenário.

Assim, os resultados apontam, de forma geral, que as práticas pedagógicas com relação à educação inclusiva estão centradas na atividade das Salas de Recursos Multifuncionais, revelando que a ação docente em curso nesse contexto ainda não permite o advento de práticas de letramento inclusivo.

Ressaltamos que a organização de uma proposta inclusiva no âmbito educacional deve ser articulada entre todas as instâncias: Secretaria de Educação, Gestão Escolar e comunidade escolar, com vista a permitir o diálogo e a construção de novas práticas inclusivas. Compreendemos que a educação inclusiva enquanto uma política pública está sujeita a interpretações nos diferentes contextos educacionais, nos quais estão inseridos diferentes textos, práticas, políticas e influências institucionais, daí a necessidade de diálogo e articulação permanente entre gestão e os órgãos educacionais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. Representações sociais e letramento. In: *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*/ KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

BARTON, D. *A base social do letramento*. In: BARTON, D. Literacy: an introduction to ecology of written language. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994. Tradução: Guilherme Veiga Rios. Mimeo.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas*. Pipa Comunicação, 2016.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, DF, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, Brasília, DF, 1997.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2002.

_____. *Projeto de Lei nº 8014 de 2010*. Acrescenta ao art. 58 da Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais. Brasília, DF, 2010.

_____. *Decreto nº 7 611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento da educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

_____. *LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

COULMAS, F. *Escrita e sociedade*/ Florian Coulmas; tradução Marcos Bagno. -1. Ed. – São Paulo: parábola Editorial, 2014.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco* abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, Amélia. Métodos Quantitativos e Qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.0113, Sem II. 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DINIZ, D; BARBOSA, I; SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: *Deficiência e discriminação*. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2010.

KLEIMAN, A.B (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

MIRANDA, J. M. M; BATISTA JR, J. R. L. Oficinas de letramento inclusivo para professores: habilidades letradas no contexto do atendimento educacional especializado. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (2015/2016), Floriano, 2016.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOZU, W. C. S; BRUNO, M. M. G; HEDERO, E. S. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

RIOS, G. V. ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da educação. In: Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria Cecília de Lima (Org.). *Discursos, identidades e letramento*. São Paulo: Cortez 2014.p. 175-189.

SATO, D. T. B. MAGALHÃES, I. BATISTA J. R. L. Desdobramentos da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *RBLA*, Belo horizonte, 2012.



STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VEIGA, I. P. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.