

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE APRENDIZAGEM: UM CONTEXTO DE SALA DE AULA EM PERÍODO DE PANDEMIA

Christiana Ribeiro Milito (UVA)

chrismilito@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silvana.dias@uva.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar um estudo teórico-prático para levantar questões concernentes à inclusão de alunos com múltiplas necessidades especiais de aprendizagem, no modelo de educação regular, durante a pandemia da COVID-19. Considera-se, assim, o contexto de aulas virtualizadas, em cenário excepcional. Após enfoque teórico-metodológico preliminar, procura-se levantar questões sobre o cotidiano escolar atípico. Serão revisitados estudiosos como Souza Santos (1997), Mônica Pereira Santos (2008), Cosson (2011), Paulo Freire (2016), Ingrid Matuoka (2019) e Thaís Paiva (2017), articulando conceitos como “práticas inclusivas”, “cidadania”, “democratização do ensino” e “universo multissocial e multicultural”. Por meio das impressões e vivências dos professores – devidamente registradas por meio de questionários – quanto às possibilidades de conduzir aulas virtuais, veremos como o discurso da inclusão escolar tem enfrentado inúmeras barreiras para que se traduza em uma prática verdadeiramente democrática, o que se aprofundou no período da pandemia. Um dos fatores a serem destacados diz respeito à importância de se formarem mediadores reflexivos e críticos, preparados para atuar em espaços híbridos, capazes de auxiliar o desenvolvimento dos diversos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, com olhar atento, dedicado e de suporte, para a construção de uma prática autenticamente democrática da diversidade no espaço escolar.

Palavras-chave:

Inclusão. Letramento literário. Democratização do ensino.

ABSTRACT

The objective of this proposal is to carry out a theoretical-practical study to raise questions related to the inclusion of students with multiple special learning needs, in the regular education model, during the pandemic COVID-19. Thus, the context of virtualized classes is considered, in an exceptional scenario. After a preliminary theoretical-methodological approach, we seek to raise questions about the atypical school routine. Scholars such as Souza Santos (1997), Mônica Pereira Santos (2008), Cosson (2011), Paulo Freire (2016), Ingrid Matuoka (2019), and Thaís Paiva (2017) will be revisited, articulating concepts such as “inclusive practices”, “Citizenship”, “Democratization of education” and “multiracial and multicultural univers”. By the impressions and experiences of teachers – duly registered in questionnaires - regarding the possibilities of conducting virtual classes, we will see how the discourse of school inclusion has faced numerous barriers to translating into a truly democratic

practice, which has deepened in the pandemic period. One of the factors to be highlighted concerns the importance of training reflective and critical mediators, prepared to work in hybrid spaces, capable of assisting in the development of several students with special learning needs, with an attentive, dedicated, and supportive eye, for the construction of authentically democratic practice of the diversity of the school space.

Keywords:

Inclusion. Literary literacy. Democratization of education.

1. Introdução

A inclusão educacional foi um tema despertado na infância, num contexto escolar particular regular, quando uma colega com necessidades especiais de aprendizagem era excluída pelas outras crianças, principalmente no recreio, o que gerava muita tristeza e revolta. Em seguida, enquanto mãe, em semelhante contexto, era possível observar o quão grande é a barreira que os alunos enfrentam no universo inclusivo, tanto para indivíduos com necessidades especiais de aprendizagem, quanto para aqueles que não a tenham. Por último, como futura profissional da educação, como graduanda de Letras, no contexto universitário, havia colegas de classe com diferentes necessidades especiais de aprendizagem. Foi com essa motivação que, em conjunto com a orientadora, desenvolvemos um projeto para Iniciação Científica em minha universidade, ativo há mais de dois anos.

Diante do cenário excludente, surgiu a necessidade de levantar questões para a inclusão discente no universo da educação regular, numa realidade diversificada, diante das particularidades de alunos com determinada necessidade especial de aprendizagem. A inclusão é assegurada pela lei, mas há um desafio real para o ambiente escolar, onde educadores, professores e comunidade escolar ainda descobrem, muito lentamente, as ações inerentes ao processo ensino-aprendizagem, garantindo um conhecimento genuíno de qualidade e com avaliação justa, respeitando-se habilidades e competências.

Num ambiente de sala de aula, com turmas grandes, com um público heterogêneo, num contexto multicultural e multissocial, a complexidade torna-se maior ao receber indivíduos com suas particularidades relativas às diversas necessidades especiais de aprendizagem. Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de garantir um ensino de qualidade a partir dos conteúdos definidos pelo MEC e determinados pelas instituições.

Diante o cenário da educação brasileira desfavorável quanto às práticas de sala de aula, os professores muitas vezes mostram-se desatualizados quanto aos processos de ensino-aprendizagem mais adequados para o contexto. Mais ainda, são constantemente desafiados para atender as necessidades, os objetivos e os interesses dos jovens do século XXI. Assim, são comuns e evidentes as barreiras quanto à carência de embasamentos epistemológicos e político-pedagógicos que fundamentem uma prática docente quanto ao aspecto inclusivo genuíno.

Ainda que comum um discurso inclusivo pelas instituições de ensino, garantindo que ocorra uma estrutura para receber e oferecer um ensino de qualidade para alunos com alguma necessidade especial de aprendizagem, percebe-se que o ideal está bem distante de se apresentar. Os professores estão despreparados para lidar com a maioria dos casos, além de seu cotidiano ser bem duro por turmas numerosas, conteúdos excessivos e cobranças pela perfeição, não somente pela contratante, como também pelas famílias. O rigor da prática camufla as diferenças, esquece as diversas faixas etárias e as singularidades de cada tipo de necessidade especial de aprendizagem (Cf. FRIAS; MENEZES, s.d.).

A intenção principal deste artigo é, então, demonstrar que é possível agregar a literatura e educação inclusiva se trabalharmos com o arcabouço metodológico mais adequado. O ensino de literatura pode ser conduzido de forma a agregar letramentos dominantes: institucionalizados, regulados socialmente e valorizados culturalmente; e não dominantes: letramentos vernaculares ou locais, não regulados socialmente e não valorizados culturalmente (Cf. STREET, 1984; ROJO, 2009), promovendo discussões de temas relevantes na vida do jovem, com questões de inclusão social (ROJO, 2009), de gênero e de educação especial, objetivando a formação autêntica da cidadania e da democratização do ensino de qualidade.

Roxane Rojo (2012, p. 8) sugere que os professores devem elaborar propostas de ensino, visando “letramentos múltiplos ou multiletramentos e abarcar atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”. Os multiletramentos são cooperativos, promovem a ruptura na relação de poder tradicional de sala de aula, em que o professor seria o detentor do saber e o aluno um mero receptor do conhecimento programado; são híbridos no que diz respeito à linguagens, mídia e cultura (Idem, p.23).

Busca-se promover a reflexão, o olhar cuidadoso e a análise para circunstâncias e cotidiano do ambiente escolar quanto à educação inclusiva, encaminhando-se para uma prática inclusiva em sala de aula em escola regular. Os questionamentos e ponderações aqui apresentados foram feitos no âmbito do PIC-UVA (Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida). Posteriormente, a participação no projeto de Residência Pedagógica, com a parceria da Universidade Veiga de Almeida e do Colégio Estadual Hispano Brasileiro, financiado pela CAPES, garantiram avaliar concepções pedagógicas a partir da prática.

Ao citar Paulo Freire (2001) em suas observações sobre leitura, objetiva-se identificar as práticas de letramento como um ato político e como uma prática social. Incontestavelmente se verifica que, no contexto do sistema capitalista, assim como na sociedade brasileira, há divisões de classes, com grandes desigualdades sociais e dominação cultural. Dessa forma, é evidente que, com o ensino, não seria diferente em relação a essas questões. Logo, considerando o ambiente escolar, principalmente o das instituições particulares, são claras a competição e a disputa, em que a educação virou um comércio desumano e o aluno equivale a um simples número no ranking do ENEM. Nesse cenário, a leitura pode representar uma ferramenta articuladora de novos significados para os contextos diversificados, possibilitando superação de limitações:

A leitura para portadores de necessidade especial de aprendizagem abre-se como uma forma de entendimento de que muito ainda pode e deve ser feito para possibilitar a todas as pessoas o acesso à informação, seja como interlocutor ou como ouvinte. (SILVA; FACHIN, 2008, p. 8)

Nesse sentido, considerando a urgência de questionar uma sociedade que foca no imediatismo, objetivando resultados numéricos, observamos uma contradição profunda quanto à perspectiva da uma educação inclusiva, que ocorre não no tempo da produção a todo custo, mas no tempo singular de cada sujeito e grupo social. A educação inclusiva representa tanto a democratização do ensino, quanto a dinâmica da convivência social no cotidiano. Perante os mais variados percalços, objetiva-se desenvolver a leitura para oferecer suporte a uma educação inclusiva, com respeito à diversidade, empatia e compromisso democrático.

2. Educação Inclusiva: seu verdadeiro significado na prática

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na década de 1990, o conceito de “educação inclusiva” alcançou dimensão univer-

sal, objetivando atender às Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien/Tailândia. Posteriormente, veio a Declaração de Salamanca¹, em 1994. Definiu-se, então, uma rede de ensino inclusivo em vários países, e o Brasil comprometeu-se com essas premissas. Nesse documento, sem valor de lei, determinou-se que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças físicas, de raça, de religião, de classe social e de clero, estudassem em uma mesma escola, com a devida atenção, respeitando suas singularidades. Logo, incluir significa ter e atender às necessidades educativas da heterogeneidade humana nas escolas de educação regular, assegurando a aprendizagem genuína, pertinentes às capacidades e habilidades de cada aluno.

No caso do Brasil, o ensino inclusivo tem respaldo da Lei. A principal para esse caso é a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define as orientações práticas do acesso às escolas de ensino regular por todos os estudantes, inclusive àqueles com necessidades especiais de aprendizagem e os superdotados, assegurando o direito de suporte a todos em suas singularidades, com aprendizagem de qualidade.

Passados mais de 30 anos de toda essa movimentação mundial, no caso do Brasil, o processo de inclusão ainda está longe do cenário ideal no contexto escolar. Nesse contexto, Mittler (2015) alerta: “(...) nenhum país no mundo tem razões para estar satisfeito com a qualidade dos recursos educacionais colocados à disposição de estudantes que têm necessidades especiais” (MITTLER, 2015, p. 1 *apud* ULIANA; SOUZA, 2015). E ainda: “(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS; NUNES, 2012, p. 38).

Mantoan (2003) ratifica a necessidade de dedicação simultânea entre políticos, secretaria de ensino, comunidade escolar, professores e responsáveis, para que um sistema inclusivo eficiente seja implementado.

¹ Várias declarações das Nações Unidas resultaram no documento das Nações Unidas Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, o qual determina que os Estados assegurem a educação de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem e seja parte integrante do sistema educacional. Percebe-se uma evolução quanto ao envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, bem como em particular de organizações de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, na busca pela melhoria do acesso à educação especial. É evidente o envolvimento, a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial.

Em contrapartida, Mittler (2015, p. 2 *apud* ULIANA; SOUZA, 2015) destaca que os professores são os principais encarregados nesse processo e que tanto a inclusão como a exclusão começam dentro de sala de aula. Mittler destaca ainda que as experiências diárias das crianças no contexto escolar é o que realmente define a qualidade de sua participação, inclusive, os aprendizados adquiridos pela instituição (MITTLER, 2003, p. 139 *apud* MATISKEI, 2004).

De uma forma geral, os docentes hoje se sentem inseguros para garantir a aprendizagem numa sala de aula heterogênea, principalmente se a disciplina e/ou a necessidade especial de aprendizagem precisar de metodologias e de materiais pedagógicos específicos. Tal fato – de acordo com o estudo de Frias e Menezes (2008–2009), cujo título é *Inclusão escolar do aluno com necessidades especiais* – é apresentado nos estudos de Duek (2011) e Camargo (2008). Para Dickman e Ferreira (2008), as escolas iniciaram o processo de inclusão despreparadas, com desqualificação dos professores durante a formação inicial, sem preparo para lidar com alunos com algum tipo de dificuldade.

Diante das problemáticas recorrentes no dia a dia da prática de sala de aula regular inclusiva, o objetivo é apresentar a leitura crítica de textos que fomentem esse tema tão relevante e, ao mesmo tempo, por caminhos ainda desconhecidos a respeito da prática legítima, porque inclusão significa assegurar a aprendizagem do aluno, tenha ele ou não alguma necessidade especial de aprendizagem.

Na próxima seção, a revisão bibliográfica será destrinchada, objetivando embasar as reflexões levantadas até aqui e ratificar a importância das discussões inerentes à temática inclusão. Será discutida a possibilidade concreta de, por meio da língua portuguesa, gerir práticas integradas a outras disciplinas, dando ferramentas ao corpo docente, discentes de forma sistêmica, abrangendo empatia, compaixão, solidariedade, generosidade, humildade e socialização edificantes.

3. *Leitura: ferramenta para o letramento, reflexões, respeito às diversidades e aproximações*

Ezequiel Theodoro da Silva (1999), em seu artigo “Concepções de leitura e suas consequências no ensino”, excita o questionamento a respeito das práticas docente quando apresentar o material e orientar seus

alunos à leitura, como sujeitos atuantes, criadores baseados nas infinitas possibilidades interpretativas de um texto.

De acordo com Silva (1999), a capacidade autônoma do indivíduo de pensar é de grande relevância, espelhada nas mais distintas ações a respeito da prática diária. Estimula a reflexão quanto aos vários aspectos de significação: o leitor extrai a ideia central do texto, que nem sempre é clara e pode estar a serviço da imposição autoritária do professor, ou seja, como simples sujeito que extrai elementos do texto. A interpretação estaria a cargo da disposição do livro didático, que apresenta uma visão equivocada ao leitor em construção quanto à amplitude da leitura, a qual não se restringe à: reprodução oral do texto, ampliação de vocabulário, responder questões, aprender gramática e escrever respeitando os padrões da norma culta.

De acordo com o seu modelo “interacionista” Silva (1999), propõe-se que o professor se preocupe em estimular, em despertar o interesse e integre o aluno nesse processo. Tal prática, pautada nessa relação, representa o autêntico comprometimento na construção e no suporte para o desenvolvimento do conhecimento. Para isso, é preciso destacar que: o processo de leitura é social e histórico; e mais: faz-se necessário considerar as novas tecnologias com a democratização dos computadores, o que amplia a visão atual de ensinar a ler.

Descrito esse cenário, interagir significa permitir que o leitor disponha seu repertório de experiências e de seus prévios ao presente contexto, dialogando com o processo da escrita, promovendo significação, ou seja, a partir da versatilidade do pensamento do leitor se relacionando com o material de leitura. Dessa forma, é possível, realmente, a interpretação e a edificação do saber, numa troca social de sentidos.

Silva (1999) destaca ainda que: o valor de um texto consiste nas diversas possibilidades de interpretação dos leitores, até mesmo porque o conteúdo transita na sociedade e, dessa forma, sofre as mais influências das vivências e experiências, configurando “diferentes sentidos” ao texto. Infelizmente, no ambiente escolar, esse amplo entendimento de prática é acompanhado pela restrição nas significações definida pelos sistemas de avaliação e de correção normatizadas na reprodução.

Silva (1999), no que tange às escolas brasileiras, critica o sistema simplista de leitura, afirmando que ela não promove leitores críticos, mas somente formam alunos que reproduzem conteúdos por meio de instruções pré-definidas pela estrutura-padrão mandatária. A sociedade

contemporânea, por outro lado, exige um leitor cidadão, promovendo significações inovadoras, novas interpretações para a sociedade de maneira crítica, analítica e transformadora, o que é incoerente ao modelo que vigora para a formação nas escolas, quando os alunos são meros receptores de mensagens e, conseqüentemente, simples decodificadores. Nesse sentido, leiam-se as palavras de Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch:

É possível trabalhar a língua de forma criativa e crítica; não existem fórmulas prontas nem respostas únicas para as questões da vida real; variações linguísticas e as variedades de uso da língua são fatos normais [...] com a língua não só representamos o mundo, mas criamos o mundo, tal qual o faz com tanta coragem e ousadia o magistral Antonio Barreto, que forneceu a matéria-prima para que [...] nos ensinasse como se constrói um cidadão “cujos males podem ser curados com esperança, fraternidade, solidariedade e cidadania” (MARCUSCHI; KOCH, 1998, p. 13 *apud* SETE; PAULINO; STARLING, 1999)

No âmbito escolar, no que tange ao contexto atual da prática de sala de aula, num modelo tradicionalista de formação de leitor, o professor se angustia, diante o momento histórico, sem respeito e com desvalorização da profissão, sem condições dignas de trabalho, sem recursos de ferramentas para enriquecer suas aulas, em condições financeiras delicadas e, conseqüentemente, sem tempo para a sua formação continuada. Com o ensino de baixa qualidade, verifica-se um estado de estagnação que inviabiliza a própria atualização, o que o habilitaria a promover transformação e a planejar boas práticas de leitura, objetivando genuinamente modificar tal cenário (SILVA, 1999).

4. Contextos múltiplos: as práticas de letramento literário

Considera-se aqui que a escrita para o indivíduo alfabetizado deve estar inserido produtivamente em seu dia a dia. A proposição de que as práticas sociais consistem na leitura e na produção de textos em contextos heterogêneos dialoga aqui com o conceito de “letramento” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 1). Nesse sentido, a literatura conduz para a compreensão da palavra a partir dela mesma; assim, o letramento literário depende da disposição da escola para se modernizar, destacando a prática da literatura como algo significativo e aproximando-a da realidade do aluno, despertando seu interesse para desbravar esse universo tão rico.

Cosson e Souza (2011) evidenciam que a leitura é primordial à nossa sociedade, porque necessariamente tudo caminha pela escrita,

desde a certidão de nascimento à de óbito. Assim, o termo “letramento” apareceu objetivando o emprego da leitura na sociedade, o que significa muito mais do que simplesmente ler e escrever. Diante disso, “letramento” se baseia em práticas sociais da escrita que contemplam a competência e os conhecimentos, os processos de comunicação e as relações de domínios em relação à finalidade da escrita em contextos e meios definidos (BOTELHO, 2011).

O “letramento literário” está inserido nesse conceito de construção coletiva de significação. A proposta da leitura literária como prática ocorre porque a literatura tem representatividade única; por meio dela, é possível dar forma, personificar, zoomorficar, expressar sensações e sentimentos. Por meio dos textos literários, é possível a relação imersa no mundo da escrita. Dessa forma, ingressar na escola é primordial para o letramento, uma vez que indispensável uma organização definida, que uma simples leitura de textos literários não satisfaz. Tal processo não é estanque, logo, o envolvimento ininterrupto do leitor no universo literário é fundamental, não simplesmente para adquirir a habilidade de leitura, mas inclusive para adquirir o conhecimento para dar significação ao mundo por meio das palavras que têm a própria expressão, atravessando as fronteiras do tempo e do espaço.

Enquanto construção literária das significações, o letramento literário é construído pelas seguintes perguntas feitas ao texto: “quem”, “quando”, “o que”, “como”, “para que” e “para quem se diz”. Consequentemente, as respostas correspondentes só serão encontradas pela investigação dos detalhes do texto, elegendo-se um contexto e se permitindo um diálogo com diferentes textos. Por meio dessa sistemática, objetiva-se abordar as mensagens formalmente construídas no texto e, a partir da aprendizagem dos mecanismos de leitura, incrementa-se o repertório do leitor. Assim, o início do planejamento em sala de aula é a escolha do livro a ser trabalhado pela turma, por meio de leitura e discussão. Nessa fase, o professor deverá verificar relevância da literatura para a escola.

Quando se considera letramento literário é necessário que alguns aspectos sejam analisados em contextos de escolarização. Segundo as premissas de Magda Soares (SOARES, 1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), permitem-se verificar: o uso da biblioteca; como, o que e quanto tempo se tem à disposição para ler; de que forma a leitura e o estudo dos textos literários são realizados em sala. Destaca-se, assim, que esses elementos primordiais não sejam tratados como simples ferramen-

tas pedagógicas. Para se evitar a instrumentalização da leitura, é possível dar preferência ao texto literário e ter cuidado na escolha de um texto no livro didático, porque pode conter apenas fragmento dele ou uma adaptação rasa. Preferencialmente, a seleção deve ser os originais, obedecendo-se, na medida do possível, a íntegra da obra.

Segundo Soares (SOARES, 1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), a escolarização adequada representa práticas de leitura sustentadas pelo contexto social, nos comportamentos e nos princípios que expressem o perfil do leitor que se objetiva formar. Assim, a partir da escolha do texto, o professor tem a oportunidade de sugerir uma prática com o que Giroto e Souza (SOUZA; GIROTO; SILVA, 2010, p. 9) chamam de “oficina de leitura”, que contempla determinados momentos em sala de aula, em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. Inicia-se com o professor lendo para a turma e orientando, como colaborador, a experiência do leitor.

De acordo com a premissa de Harvey e Gouvis, em *Conteúdo e Didática de Alfabetização* (HARVEY; GOUVIS, 2008, p. 9 *apud* SOUZA; GIROTO; SILVA, 2010), quando se lê, os pensamentos habitam a mente, há alusões aos registros que já existem ou, ainda, infere-se o que irá acontecer na história. São diálogos internos com os textos que estão sendo lidos e o ato de pensar nesse instante é o que permite a significação. A consciência dessa articulação pelo aluno é responsabilidade do professor. Dessa forma, em sua rotina, o professor define momentos de leitura individual e também introduz atividades para que os alunos exercitem o ato de ler.

Pressley (PRESSLEY, 2002, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011) divide em sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. O professor, optando por esse planejamento, assumirá um papel didático, elucidando cada fase na sistemática da leitura.

O professor precisa orientar e instruir seus alunos a recorrerem ao texto com perguntas a ele, porque favorece a compreensão da história. As crianças aprendem com o texto quando essa atividade é posta em prática, conseguem perceber as nuances da narrativa, o que vivifica o raciocínio. Desse modo, rodas de leitura, cirandas do livro, quando bem organizadas, planejadas, possibilitam a proximidade do aluno com o texto e, conseqüentemente, quando a seleção é assertiva, permite a identificação com a história contada. Leia-se:

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. [...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores [...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. (SOUZA; COSSON, 2006, p. 6)

O professor, enquanto profissional da educação, tem uma grande responsabilidade, não somente por exercer suas funções trabalhando com pessoas, mas principalmente por seu compromisso social como formador de cidadãos analíticos e críticos. A partir dessas considerações, no planejamento de sala de aula, faz-se necessário sua reflexão quanto à expectativa em relação ao seu aluno ou sobre quando selecionar determinada atividade de leitura. Considerar apenas a aprendizagem gramatical contradiz as prerrogativas da cidadania ativa, o foco em formar um leitor consciente, capaz de transformar realidades e de ocupar um lugar de relevância na sociedade.

No que se refere à educação inclusiva, o professor, ao apresentar determinados conteúdos na prática de sala de aula regular, precisará respeitar as singularidades de cada aluno com necessidades especiais de aprendizagem. Nessa abordagem, cabe destacar as palavras de Silva e Fachin:

Levamos em conta que a criança ou o jovem, sejam eles portadores de necessidades ou não, são intelectualmente ativos, capazes de comparar, ordenar, categorizar, formar hipóteses, reformular, comprovar, enfim, redimensionar, segundo seu nível de desenvolvimento de acordo com o que pensam, e não colocando, no centro do processo, o professor, os métodos e os recursos materiais a serem utilizados. (SILVA; FACHIN, 2008, p. 9)

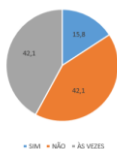
Nesse sentido, uma das prerrogativas dessa pesquisa, conduzida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida (PIC-UVA), refere-se à formação de alunos com pensamento e atitudes sócio-interacionista, no cotidiano de salas de aula diversificadas, objetivando o fomento da experiência de construção coletiva de significados, de forma otimista para todos os envolvidos no processo e colaborando para proporcionar a visão sociopolítica e a convivência verdadeiramente democrática.

5. Sala de aula planejada: uma compreensão e uma abordagem inclusiva

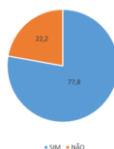
Sob o suporte dos PCN da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e da BNCC (BRASIL, 2018), buscam-se atividades planejadas e estruturadas, objetivando promover a análise crítica dos discursos, a fim de que o aluno seja capaz de neles reconhecer pensamentos variados, valores e possíveis preconceitos, independente da proposta de uma prática de sala de aula. A compreensão, a produção oral e escrita, como também o desenvolvimento de várias habilidades com base em textos de diferentes gêneros, preveem que se considerem várias competências em situações de ensino, sustentadas no dialogismo e na interação.

No caminho do embasamento teórico-metodológico seguido, na primeira etapa da pesquisa, foi apresentado um questionário junto ao corpo docente, alunos e ex-alunos da Universidade Veiga de Almeida, assim como docentes de diferentes instituições públicas e particulares para verificar, na prática, como é de fato o cotidiano de uma sala de aula regular sob o aspecto da inclusão genuína. Dos 23 entrevistados, alguns dados coletados ficaram evidentes, conforme gráficos a seguir:

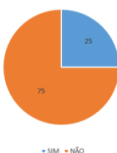
Na educação regular, você acredita que, na prática de sala de aula, há inclusão?



Na instituição particular em que leciona, há mediador em sala?



Na instituição pública em que leciona, há mediador em sala?



Na instituição onde trabalha, há uma equipe capacitada responsável pelos casos de inclusão especial?



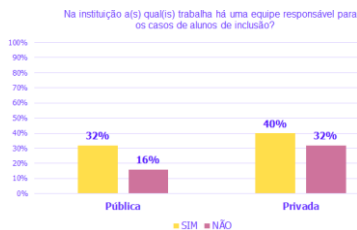
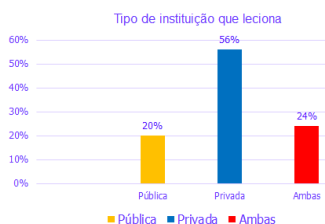
Você acredita que os professores estão preparados para lidar com casos de alunos especiais na sala de aula regular?



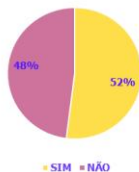
Na segunda etapa, foi desenhado um projeto de coleta de dados por meio de uma prática de sala de aula, aplicando uma sequência didática, com base na escolha de um texto a ser trabalhado com os alunos para levá-los à reflexão e levantar as questões socioemocionais, que – quando não são adequadamente trabalhadas – aprofundam no contexto excludente e, conseqüentemente, interfere no processo ensino-aprendizagem. Porém, em virtude da pandemia, tal planejamento foi postergado para o ano de 2021.

Para contornar o imprevisto, a solução encontrada foi aplicar um questionário via *Google Forms* junto ao corpo docente, tanto de instituições públicas, como particulares, para verificar, junto a esses profissionais, como a sala de aula regular de uma hora para a outra passou de presencial para virtual e se, nessas circunstâncias, a inclusão dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem estava recebendo a devida atenção, se bons processos de aprendizagem estavam sendo assegurados.

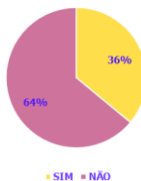
No que tange aos dados coletados a respeito das vivências dos professores com suas aulas virtualizadas, algumas considerações e reflexões precisaram ser feitas a partir das evidências analisadas. A seguir, há os gráficos com as respostas de 25 entrevistados formatadas.



Diante desse novo cenário de pandemia, com aulas virtualizadas, houve alguma orientação da instituição onde trabalha em relação aos alunos de inclusão?



Em suas aulas virtualizadas, há alguma ação sua para tratar os casos de inclusão?



Comparando os dois anos de pesquisa, 2019 e 2020, o cenário a respeito de uma sala de aula regular inclusiva é otimista, porém, alguns questionamentos são necessários por mostrarem contradições. Quando os professores foram perguntados sobre a inclusão genuína, os gráficos demonstram que o processo está avançando, mas, no cenário virtual, quanto à alguma ação do professor para assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, a resposta em sua maioria foi não. Mais adiante, sobre à apropriação do conhecimento, a maior parte dos entrevistados também respondeu sim. Diante dessas informações, surgem as dúvidas: os professores responderam que, em sua sala de aula virtual, o seu aluno com necessidades especiais está sendo incluído. Pois bem, se o professor não adotou qualquer atitude para incluí-lo, como isso se dá então?

Diante das informações coletadas, foi possível perceber que havia um progresso quanto à sala de aula regular inclusiva, porém, com a assinatura do Decreto nº 10.502/2020, no dia 1º de outubro deste ano, pelo presidente da República Jair Bolsonaro (DIVERSOS, 2020), a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 2020) vê simbolizar retrocessos, encorajando esses alunos a irem para salas separadas dos demais colegas de escolas regulares. É um retrocesso histórico infelizmente, que o ato de leitura e de criticização poderá desnudar.

6. Considerações finais

Após vasta leitura de teóricos conhecedores do tema, abordagens teórico-práticas exploradas, abarcando temas como inclusão, exclusão e identidade, espera-se contribuir para a formação docente, para que o professor esteja constantemente determinado, envolvido e comprometido com a realidade educacional brasileira na contemporaneidade.

Finalmente, objetiva-se que os profissionais da educação possam se ferramentar para desenvolver atividades inclusivas. É de suma importância, após anos de lutas, de conquistas, que o professor esteja atento, informado quanto à evolução ou ao retrocesso nesse processo, que é diário e permanente. Enquanto mediador, nesse processo frente à sua comunidade escolar, começa-se pela conscientização de seus alunos, fornecendo conteúdos para motivá-los e criar ambientes frutíferos de leitura. Assim, as práticas de letramento literário, voltadas para transformação do sujeito e de sua comunidade, poderão ser frutíferas para oferecer suporte à jornada rumo à educação especial inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Laura Silveira. Resenha. *Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais de Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, p.157-8, jan.-jun.2011. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/1187/965>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC 2017. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Educação especial: MEC lança documento sobre implementação da PNEE - Política estabelece ampliação da educação especial*. 30 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. *Ensino de física e deficiência visual: dez anos de investigações no Brasil*. São Paulo: Plêiade, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado. *E-legis*, Brasília, n.7, p. 49-58, 2º. sem. 2011, ISSN 2175.0688. Disponível em: <http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/90>. Acesso em: maio 2018.

DICKMAN, Adriana Gomes; FERREIRA, Amauri Carlos. Ensino e aprendizagem de Física a estudantes com deficiência visual: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 2, São Paulo, 2008. Disponível em: Acesso em: out. 2018.

DIVERSOS. Em decreto autoritário e retrógrado: Bolsonaro segrega educandos com deficiência. *CEPERS*, on-line. 05 nov. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/bolsonaro-segrega-educandos-portadores-de-deficiencia-em-decreto-autoritario-e-retrogrado/>. Acesso em: 15 out. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedi-

mento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUEK, Viviane Preichardt. *Educação Inclusiva e Formação Continuada: Contribuições dos casos de ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. 2011.333p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10374/1/VivianePD_TESE.pdf. Acesso em: out.2018.

FLORUPI, Simone Azevedo; ARAÚJO, Leydiane Costa Amado; VIEIRA, Romilda Ferreira Santos. Gênero cartas argumentativa em sala de aula: uma proposta para o desenvolvimento da leitura e da escrita. *Revista (Com) Textos Linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 254-73, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/14803/10821>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular*. Paranavaí: Secretaria do Estado da Educação (PDE); Universidade Estadual de Maringá, 2008-2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Villaça. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, n. 14, p. 169-90, 1998.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>. Acesso: Agoto.2018.

MATUOKA, Ingrid. Educovid: projeto articula escuta de professores durante a pandemia. Uol, on-line. *Portal Aprendiz*, 08 mai. 2020. Dispo-

nível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/08/educovid-proje-to-articula-escuta-de-professores-durante-a-pandemia/>. Acesso em: mai. 2020.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*: Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Andréa. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, completa, interativa e atualizada*, 1996. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-inte-rativa-e-atualizada>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PAIVA, Thaís. Como trabalhar com bonecos para uma abordagem pedagógica multicultural e inclusiva. *Ei: Centro de Referência em educação integral, on-line. Conteúdos Pedagógicos: Metodologias. Escola: Currículo Integração integral inclusiva*, 31 jul. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/trabalhar-bonecos-aborda-gem-pedagogica-multicultural-inclusiva/>_Acesso em: out. 2020.

PRESSLEY, Michael. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Gilford, 2002.

PROCEDIMENTOS-PADRÕES das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n.31, p. 11-19, jan.-jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em: fev. 2018.

SILVA, Maria Emília da; FACHIN, Gleisy Regina Bóris. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. *Revista ABC*, 2008. Disponível em: <http://educaja.com.br/>

2008/08/incentivo-a-leitura-criancas-portadoras-de-necessidadesespeciais.html. Acesso em: 16 mai. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino Em Re-Vista*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em: ago. 2018.

_____. COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação – UNESP, 2011. Disponível em: <https://aervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

ULIANA, Marcia Rosa; SOUZA, Gerson de. A educação inclusiva na formação inicial de professores de matemática, física e química: uma análise na realidade rondoniense. In: EDUCERE: *XII Congresso Nacional de Educação*, Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17152_8872.pdf. Acesso em: maio 2018.