

LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES E UMA PROPOSTA PRÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

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 preliminar a fim de levantar questões concernentes à inclusão de alunos com múltiplas necessidades especiais, no modelo de educação regular, considerando-se uma realidade diversificada. Com enfoque em questões teórico-metodológicas em um primeiro momento, procura-se delimitar possibilidades de condução de futuras práticas de letramento em uma escola da rede particular de ensino. Esse ensaio procurará destacar a relevância de se visitarem estudiosos como Street (1984), Rojo (2009) e Cosson (2011), de modo a conduzir uma reflexão, em perspectiva ampla, que alinhava conceitos como “práticas de letramento”, “cidadania” e “universo multissocial e multicultural”. Busca-se, por fim, trabalhar de forma propositiva, encaminhando-se questionamentos, delimitando-se possíveis enfrentamentos e possibilidades para que o discurso de inclusão seja efetivamente praticado no dia a dia do universo escolar. Um dos fatores a serem destacados diz respeito à importância de se formarem mediadores reflexivos e críticos, capazes de auxiliarem, no processo de aprendizagem, os alunos que precisem de um olhar diferenciado e de apoio em sua necessidade especial, para garantir o suporte adequado na construção de uma prática que aponte para uma vivência autenticamente democrática na diversidade do espaço escolar.

Palavras-chave:

Inclusão. Letramento literário. Democratização do ensino. Prática de Sala de Aula.

1. Considerações iniciais

É imperativo, nos dias de hoje, levantar questões quanto à inclusão no universo da educação regular. Existe a necessidade de conhecer a singularidades de alunos com determinada especialidade, os quais, cada vez mais, ingressam nas escolas regulares, amparados por lei, mas que, ao mesmo tempo, encontram desafios para sua integração. Educadores, professores e comunidade escolar, como um todo, ainda tateiam ações que buscam a aprendizagem, com adequada avaliação, respeitando potencialidade e capacidade de cada estudante.

Vive-se hoje um cenário diversificado, com estudantes oriundos de universos multissociais e multiculturais, marcados pela heterogeneidade.

Nesse contexto, nossa proposta é apresentar um suporte teórico-metodológico para balizar abordagens viáveis ao tema da educação inclusiva, sugerindo práticas de letramento literário elaboradas para aulas de língua portuguesa e de suas literaturas.

O cenário da educação brasileira ainda é marcado pelas perspectivas tradicionais e pelo pessimismo com relação ao seu potencial de adaptação às necessidades, aos objetivos, às ansiedades e aos interesses dos jovens do século XXI. Não é raro encontrar impedimentos no que tange à ausência de fundamentos epistemológicos e político-pedagógicos que embasem uma prática docente verdadeiramente inclusiva. Instituições podem ter um discurso inclusivo, ratificando que têm condições e propriedade para receber alunos com alguma necessidade especial, em uma sala de aula diversificada. Porém, a prática pode esconder as singularidades, desconsiderando-se as diferentes faixas etárias e cada tipo de necessidade (Cf. FRIAS; MENEZES, s.d.).

Dessa forma, o escopo principal desse projeto é demonstrar que o ensino de literatura pode ser conduzido de modo a agregar letramentos dominantes, institucionalizados, regulados socialmente e valorizados culturalmente; e não dominantes, ou seja, letramentos vernaculares ou locais, não regulados socialmente e não valorizados culturalmente (Cf. STREET, 1984; ROJO, 2009), abrindo-se uma possibilidade para discutir temas de relevância na vida do jovem, como questões de inclusão social (ROJO, 2009), de gênero e de educação especial.

De acordo com Roxane Rojo (2012 p. 8), os professores devem elaborar propostas de ensino visando “letramentos múltiplos ou multiletramentos e abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”. Os multiletramentos são colaborativos, proporcionam uma quebra na relação de poder tradicional de sala de aula e são híbridos no que diz respeito às linguagens, à mídia e à cultura (ROJO, 2012, p. 23). Assim, a produção textual deixa de ser atividade meramente linguística (congregando aspectos como som, imagem e movimento) e individual, posto que passa a ser uma atividade interativa e coletiva, visando a inclusão social.

Além desses autores, importa mencionar a relevância dos estudos de Rildo Cosson (2011) sobre práticas de letramento literário. Seus estudos mostram que a vivência da literatura só se enraíza nos espaços em que ela se consolida como uma prática social. Para que se experiência pessoal e experiência coletiva se imbriquem, pode-se pensar um conjunto

de estratégias que enfatizem a interação significativa, a mediação empenhada e respeitosa entre os sujeitos e a autonomia dos educandos.

Sendo assim, a intenção desse artigo é instigar a reflexão, a atenção e a análise para as problemáticas existentes no ambiente escolar quanto à educação inclusiva, para direcionamento de uma prática, de fato, inclusiva em sala de aula na escola regular.

2. Educação inclusiva: o que é?

Na década de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, e depois da Declaração de Salamanca⁴⁸, em 1994, o conceito de “educação inclusiva” atingiu uma proporção universal, significando satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Indicou-se, então, ser indispensável criar uma rede de ensino inclusivo em vários países, dentre os quais o Brasil. No referido documento, sem valor de lei, definiu-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, recebendo a atenção necessária de acordo com suas singularidades. Incluir, nesse contexto, significaria ter e atender às necessidades educativas da heterogeneidade humana nas escolas de educação regular, garantindo a aprendizagem que estimule capacidades e habilidades de cada aluno.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no caso do Brasil, avaliza, pela legislação, o ensino inclusivo, definindo diretrizes para práticas que auxiliam o acesso às escolas de ensino regular por todos os estudantes, inclusive àqueles com deficiência e com

⁴⁸ Várias declarações das Nações Unidas resultaram no documento das Nações Unidas Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, o qual demanda que os Estados garantam que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Percebe-se um maior envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, bem como em particular de organizações de pessoas com deficiências, objetivando a melhoria do acesso à educação especial. Reconhece-se como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial. Essas reflexões apresentam afinidades com as premissas, conceitos e argumentos que estão sendo preparados para publicação futura, em capítulo de minha autoria com minha orientadora a ser publicado em fins de 2019, no livro *Compêndios de materiais didáticos*, organizado pela Prof^a Dr^a Jacqueline Maia de Miranda (Metanoia Editora, selo Mundo Contemporâneo).

altas habilidades/superdotados, postulando o direito de atendimento a todos em suas singularidades, com aprendizagem de qualidade.

Entretanto, o processo de inclusão, ainda que passados quase 30 anos desse início, está bem distante de se estabelecer. Para ratificar essa afirmativa, Mittler (2015) sinaliza: “[...] 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).

De acordo com Mantoan (2003), afirma-se a necessidade de dedicação coexistente entre políticos, secretaria de ensino, comunidade escolar, professores e responsáveis, para que efetivamente seja implementado um sistema inclusivo eficiente. Por outro lado, Mittler (2015, p. 2 *apud* ULIANA; SOUZA, 2015) salienta que os professores são os principais encarregados nesse processo e que tanto a inclusão quanto a exclusão começam dentro de sala de aula. Trata-se de uma ação conjunta, mais do que apenas um governo preocupado com essa questão, o contexto estará preparado para assegurar a aprendizagem e as avaliações dessa criança de forma autêntica, apenas se estiver disposta a recebê-la, porque ninguém de fato está preparado para tanto, ainda que alguns tenham a intenção. São as experiências diárias das crianças no contexto escolar regular é que genuinamente, definem a qualidade de sua participação, assim como os aprendizados adquiridos pela instituição, segundo Mittler (2003, p. 139 *apud* MATISKEI, 2004).

No cômputo geral, hoje, os docentes se sentem incapazes de garantir a aprendizagem numa sala de aula heterogênea, principalmente se a disciplina e/ou a necessidade especial demandar metodologias e materiais pedagógicos determinados, confirmado no recorte da pesquisa realizada com o corpo discente. Tal fato – de acordo com o estudo de Frias e Menezes (2008-2009), intitulado *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 equivocadamente, atrelado à desqualificação dos professores durante a formação inicial, diante dos estudantes com algum tipo de especialidade.

O material didático-pedagógico de inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais “Contribuições ao Professor do En-

sino Regular” (2008/2009), exposto no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sob orientação da Professora Mestre Maria Christine Berdusco Menezes, referencia os autores supracitados acima.

Perante os desafios constantes enfrentados no cotidiano da prática de sala de aula regular inclusiva, não somente a respeito da realidade de alunos com algum tipo de especialidade, mas também num cenário heterogêneo, multicultural, multissocial, onde alunos aprendem de formas distintas, em ritmos próprios e têm suas singularidades, fundamentada em uma abordagem reflexiva e crítica, a proposta é apresentar a leitura de textos que viabilizem este tema tão delicado, de suma importância e tão desconhecido quanto a sua aplicabilidade genuína.

É fundamental, nesse contexto, que se solidifiquem as discussões inerentes à temática da inclusão em perspectiva ampla. A disciplina de língua portuguesa deve se constituir como um dos principais espaços para o desenvolvimento de atitudes e valores afins à inclusão. Assim, conceitos como comoção, solidariedade, generosidade, humildade e socialização construtivas certamente poderão ser vivenciados cotidianamente, abrindo-se espaço para que a diferença seja acolhida com respeito e empatia.

3. Leitura: um ato reflexivo, que aproxima e enfrenta a diversidade

Nossa perspectiva converge para a concepção interacionista de leitura proposta por Silva (1999), bem como para outros estudiosos que valorizam a sala de aula como um espaço de construção compartilhada de sentidos. A prática baseada na interação reforça o compromisso na edificação e no suporte para o progresso do conhecimento. Para tanto, é necessário salientar: a sistematização da leitura é social e histórica. Dessa forma, também seria preciso considerar as novas tecnologias com a popularização dos dispositivos eletrônicos conectados à internet, o que incrementa as possibilidades de ensino relativas às competências e às habilidades voltadas para a leitura, em especial, para a leitura do texto literário.

Diante desse cenário, interagir representa disponibilizar ao leitor utilizar seu conjunto de vivências e conhecimentos anteriores ao contexto real, dialogando com o processo da escrita e dando significação a ele, isto é, a partir da elasticidade quanto a destacar o pensamento do leitor se correlacionando com o material de leitura. Assim, é possível, de fato, a

interpretação e a construção do saber, intercambiando-se socialmente sentidos.

A “riqueza” de um texto, como é ressaltado por Silva (1999), residem nas diferentes potencialidades de interpretação dos leitores, até porque o conteúdo circula na sociedade e, dessa maneira, possibilita diversas influências nas inúmeras vivências e experiências, concebendo “diferentes sentidos” a partir do texto. No entanto, constantemente, nas escolas, essa vasta perspectiva de prática é acompanhada pela limitação das significações determinada pelos sistemas de avaliação e de correção normatizadas na reprodução. Portanto, é necessário discutir esses critérios para que não sejam, de modo algum, limitadores da aprendizagem.

Silva (1999), igualmente, ainda censura o sistema rudimentar de leitura na esfera das escolas brasileiras, apontando como é incoerente quando se afirma que, mesmo sendo objetivo maior da escola promover a leitura, acabam por formar apenas reprodutores de conteúdos através de instruções pré-determinadas pela estrutura-padrão mandatória ao aluno. A sociedade contemporânea, por outro lado, requer um leitor cidadão, determinando significações inovadoras, novas interpretações para a sociedade de maneira crítica, analítica e transformadora, o que não é coerente com o modelo vigente para a formação deste perfil de aluno nas escolas, quando eles são simples receptores de mensagens e, por conseguinte, meros decodificadores. Nesse sentido, como afirmam 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; [...] com a língua não só representamos o mundo, mas criamos o mundo” (MARCUSCHI; KOCH, 1998, p. 13 *apud* SETE; PAULINO; STARLING, 1999).

Diante do contexto atual no âmbito escolar, a respeito da prática de sala de aula, num modelo formação de leitor muitas vezes predominantemente tradicional, o professor entra em conflito diante do momento histórico o qual vive, sentindo-se desprestigiado e desvalorizado profissionalmente, sem condições dignas de trabalho, sem recursos para incrementar suas aulas, sem condições financeiras e, conseqüentemente, sem tempo suficiente para a sua formação continuada, dentre outros fatores negativos, que afetam bastante seu trabalho (SILVA, 1999).

O modelo atual que adota as práticas de leitura em sala de aula limita o que há de real no universo do aluno e contraria o tipo de leitor preciso para a sociedade atual: crítico, reflexivo, analítico e transformador, um autêntico cidadão. Segundo Marcuschi e Koch:

[...] a língua como uma atividade social, histórica, cognitiva e variada, e não uma simples estrutura formal ou com um conjunto de regras rígido e homogêneo para a construção de frases corretas. [...] incentiva e possibilita um trabalho com a escrita e a oralidade, na esfera pública e privada, nos níveis formais e informais, permitindo um diálogo produtivo com a música, o cinema, a televisão, o teatro e os muitos sites da Internet. (MARCUSCHI; KOCH, 1998, p. 11 *apud* SETE; PAULINO; STARLING, 1999)

Diante do exposto, devemos apresentar os mais variados tipos de textos, os clássicos inclusive, para nossos estudantes, de modo que estejam contextualizados para a realidade do leitor de hoje, oportunizando a transformação da prática a partir da sala de aula, com reverberações no mundo em que atuarão futuramente esses alunos. Arelado a isso, a formação continuada do professor é imprescindível e necessária a sua promoção, de forma regular.

4. Contextos plurais: as práticas de letramento literário

Considerando que a escrita está presente no cotidiano do ser humano alfabetizado, até o fim de seus dias, as práticas sociais que reúnem a leitura e a produção de textos em contextos diversificados dialogarão aqui através do conceito de “letramento” (SOUZA; COSSON, 2011, p.1). Nesse cenário, a literatura direciona ao domínio da palavra a partir dela mesma, logo, o letramento literário depende do posicionamento da escola, tratando de forma diferenciada, enfatizando a experiência da literatura. Para tanto, podemos citar, na senda desses autores, as oficinas de leitura, as rodas de leituras, os diários de leituras como atividades práticas que viabilizam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, como sugestões a serem pensadas no cotidiano das escolas.

Cosson e Souza (2011) destacam que ler é fundamental em nossa sociedade, pois tudo forçosamente passa pela escrita, desde a documentação de nascimento à de óbito. Logo, o termo “letramento” surgiu com o intuito do emprego da leitura na sociedade, o que representa muito mais do que apenas ler e escrever. Dessa maneira, “letramento” consiste em práticas sociais da escrita que abrangem a competência e os conhecimentos, os processos de comunicação e as relações de domínios em relação à finalidade da escrita em cenários e meios definidos (BOTELHO, 2011).

O “letramento literário” faz parte dessa concepção de edificação coletiva de significação. A proposta da leitura literária como prática ocorre porque a literatura tem lugar singular; por meio dela, é possível dar

forma, personificar, zoomorficar, expressar sensações e sentimentos. Através dos textos literários se relativa a imersão no universo da escrita. Para tanto, a escola é imprescindível para o letramento, visto que exige uma sistematização definida, que a mera leitura de textos literários não atende. Esse processo não é engessado, então, 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, superando as fronteiras do tempo e do espaço.

Enquanto estruturação literária das significações, o letramento literário é constituído por meio das seguintes perguntas ao texto: “quem”, “quando”, “o que”, “como”, “para que” e “para quem se diz”. Por conseguinte, as respostas correspondentes só serão oferecidas pela observação dos detalhes do texto, designando-se um contexto e possibilitando-se um diálogo com tantos outros textos. Através dessa sistemática, pretende-se abordar as mensagens formalmente construídas no texto e, com a aprendizagem das ferramentas de leitura, enriquece-se o repositório do leitor. Então, o início do planejamento em sala de aula é selecionar o livro a ser trabalhado pela turma, por meio de leitura e discussão. Nessa fase, o professor deverá verificar o nível de importância da literatura para a escola.

Quando se pensa em letramento literário é preciso que alguns elementos sejam observados em contextos de escolarização. De acordo com as premissas de Magda Soares (SOARES, 1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), podem-se pesquisar: 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 feitos em sala. Alerta-se, dessa forma, que esses elementos indispensáveis não se transformem em meros instrumentos pedagógicos. Para que isso seja evitado, pode-se dar preferência ao texto literário e ter cuidado na escolha de um texto no livro didático, porque pode ser apenas parte dele (ou seja, um fragmento de texto) ou uma rasa adaptação. Preferencialmente, a escolha deve ser pelos originais, respeitando-se, na medida do possível, a íntegra da obra.

De acordo com Soares (1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), a escolarização adequada consiste em práticas de leitura embasadas no contexto social, nos comportamentos e nos princípios que representam o perfil de leitor que se pretende formar. Logo, a partir da seleção do texto, o professor tem a possibilidade de propor uma prática com o que Giroto e Souza (GIROTO; SILVA, 2010, p. 9) chamam de “oficina de leitura”, que abarca 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 dirigindo, como coadjuvante, a experiência do leitor.

Harvey e Gouvis, em *Conteúdo e Didática de Alfabetização* (HARVEY; GOUVIS, 2008, p. 9 *apud* SOUZA, GIROTTO; SILVA, 2010), afirmam que, quando se lê, os pensamentos ocupam a mente, há referências 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 desse encadeamento pelo aluno é função do professor. Para tanto, em sua rotina, o professor determina momentos de leitura individual e também introduz atividades para os alunos exercitarem 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. Adotando esse planejamento, o professor estará sendo didático, explicando cada fase no desenvolvimento da leitura.

O professor deve ensinar seus alunos a fazerem perguntas ao texto porque facilita a compreensão da história. As crianças aprendem com o texto quando essa atividade é posta em prática, conseguem perceber as sutilezas da narrativa, o que corrobora para o raciocínio. Dessa maneira, rodas de leitura, cirandas do livro, quando bem organizadas, planejadas, oportunizam a proximidade do aluno com o texto e, conseqüentemente, quando a escolhida é acertiva, possibilita a identidade 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 tem uma grande responsabilidade enquanto profissional da educação, não apenas porque lida com indivíduos, mas principalmente por seu papel social enquanto formador de cidadãos analíticos e críticos. A partir dessas premissas, no planejamento de sala de aula, é

preciso que reflita no que espera de seu aluno quando selecionar determinada atividade de leitura. Aplicar um recurso desses com o objetivo raso de aprendizado gramatical apenas contraria as prerrogativas da cidadania ativa, o objetivo de formar um leitor consciente, capaz de transformar realidades e de ocupar o seu lugar na sociedade.

Nesse sentido, no que tange à educação inclusiva, o professor, ao colocar em prática determinados conteúdos numa sala de aula regular, deverá ter um olhar cauteloso e singularizado para cada aluno com especialidade. Nesse contexto, vale à pena citar 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)

Dessa forma, um dos objetivos 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 sociointeracionistas, no cotidiano de salas de aula diversificadas, objetivando o fomento da experiência de construção coletiva de sentidos, a todos os participantes do processo, e contribuindo para possibilitar uma perspectiva sociopolítica que favoreça o convívio autenticamente democrático.

5. *Planejando uma sala de aula: uma perspectiva inclusiva*

Sob o embasamento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), é importante encaminhar atividades planejadas e estruturadas para possibilitar a análise crítica dos discursos, a fim de que o aluno seja capaz de neles reconhecer pensamentos diversos, valores e possíveis preconceitos. Independentemente da proposta de uma prática de sala de aula, devem-se considerar atividades com os diversos gêneros discursivos para a formação de leitores ativos, afastando-se a ideia de apenas um único modelo para ensinar. O entendimento e a produção oral e escrita, como também o desenvolvimento de várias habilidades com base em textos de diferentes gêneros, demandam que se contemplem várias competências em situações de ensino, apoiadas no dialogismo e na interação.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Diante de todas as fundamentações e discussões até aqui, percebeu-se a responsabilidade que o professor tem em formar um leitor analítico, crítico, atuante na sociedade da qual faz parte, de forma expressiva e transformadora em relação à educação inclusiva, considerando-se um universo de alunos com especialidades ou não.

Para colher dados mais precisos relativos ao universo de nossa pesquisa, em sua primeira etapa, foi apresentado um questionário junto ao corpo docente, aos alunos e aos ex-alunos da Universidade Veiga de Almeida, assim como docentes de diferentes instituições públicas e particulares.

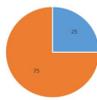
Trabalhando com as premissas da pesquisa qualitativa (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005), procuramos verificar, na prática, como é o cotidiano das salas de aula regular no que diz respeito à inclusão nos dias de hoje. Dos 23 entrevistados, alguns dados coletados evidenciaram problemas que precisam ser enfrentados, conforme verificamos pelos gráficos a seguir:

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



+ SIM + NÃO

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



+ SIM + NÃO

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



+ SIM + NÃO

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



+ SIM + NÃO

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



+ SIM + NÃO

Na segunda e última etapa da pesquisa, pretende-se elaborar uma sequência básica de leitura na linha proposta por Cosson (2009). O texto literário a ser escolhido deverá ser trabalhado em sala de aula para levar o aluno a desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores em consonância com as premissas de uma sociedade democrática e inclusiva. Um dos pontos que deverão ser destacados diz respeito também às

competências socioemocionais (vide o texto da Base Nacional Comum Curricular quando discorre sobre as “competências gerais” em: BRASIL, 2018) que combatam qualquer tipo de exclusão, buscando-se consolidar um cenário inclusivo e colaborativo favorável ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Objetiva-se como resultado esperado: definir perspectivas de leitura para serem desenvolvidas em uma sala de aula regular inclusiva, respeitando-se as diversidades e multiculturalismo; estimular os alunos para que sejam capazes de uma interpretação analítica, crítica e reflexiva do texto literário, preparando-os para uma prática inclusiva dentro e fora do âmbito escolar.

Será, então, selecionado um texto como proposta de prática junto aos alunos com alguma especialidade, para que o mesmo atenda às capacidades e potencialidades em turmas regulares. Para abordar os aspectos psicológicos como frustração, emoções reprimidas e isolamento, uma das atividades que deve ser estimulada no contexto escolar será com jogos educativos. Posteriormente, as experiências serão reportadas e registradas em resultados, para então serem analisadas empregando-se a pesquisa-ação, “com o objetivo de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e grupos considerados” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 92).

A partir de uma escolha de textos adequados, de temas indicados à faixa etária e que gerem identificação por parte dos estudantes, pretende-se realizar uma prática que seja inclusiva e significativa para todos os alunos, em especial, para os alunos com especialidade. Assim, pretende-se abordar aspectos sociais, culturais e emocionais que influenciam diretamente a comunidade escolar sob os aspectos de inclusão e de exclusão, interessando também a comunidade escolar como um todo, bem como o contexto social em que a escola está inserida.

6. Considerações finais

Após vasta leitura teórica e de contato amplo com abordagens teórico-práticas exploradas até o presente momento, abarcando temas como inclusão, exclusão e identidade, no âmbito do PIC-UVA intenciona-se contribuir para a formação docente, para que o professor esteja constantemente determinado, envolvido e comprometido com a realidade educacional brasileira na contemporaneidade. Objetiva-se, ainda, que este trabalho colabore para que os profissionais da educação possam se instru-

mentalizar no intuito de desenvolver atividades que se apliquem, de fato, ao contexto inclusivo, temática muito presente no cotidiano, mas pouco compreendido e conhecido efetivamente na prática.

Partindo dessas premissas, cabe ao professor ser o mediador nesse processo frente à sua comunidade escolar, iniciando-se pela conscientização de seus alunos, os alimentando de conteúdos para motivá-los e criarem-se ambientes frutíferos de leitura.

O professor, enquanto educador, não deve apenas ensinar conteúdos pertinentes à disciplina que leciona, mas também deve orientar seus alunos na edificação dos próprios conhecimentos, não se esquecendo do dever enquanto formador de indivíduos cidadãos, capazes de transformar a própria realidade, como também aquela à sua volta, a fim de que não seja desigual, injusta e exclusiva.

Sem dúvida alguma, ser professor não é uma tarefa fácil ou simples; são constantes os desafios, uma rotina corrida e exaustiva, mas, por outro lado, recompensadora, sobretudo quando oportuniza o aprimoramento gradual dos alunos em seus grupos, com envolvimento, compromisso e engajamento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: *Itinerários*, Araraquara, n.10, p.11-27, 1996. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2577/2207>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BOTELHO, Laura Silveira. Resenha. *Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais de Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, jan.-jun.2011, p.157-158. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/1187/965>. Acesso em: ago. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. *Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtianao.pdf>. Acesso em: 15 fev.2018.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. 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.

CAMARGO, Eder Pires de. *Ensino de Física e Deficiência Visual: dez anos de investigações no Brasil*. São Paulo: Plêiade, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63. Ed. posterior disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organiz. de Roxane Rojo e Gláis 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. *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.

FLORIPI, 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. In: *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.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, v.15, n.42, São Paulo, maio-ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 10 fev. 2018.

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.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *Pesquisa de representação social*: Um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

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. In: *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.

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

MOLLICA, Maria Cecilia. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2018.

MORAES, Jonilson Pinheiro; BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqui Viera. *O Letramento Literário: O Incentivo à Leitura, à Interpretação e Produção do Texto Literário por meio de uma Sequência Básica*. In: ANAIS da ABRALIC, Universidade Federal do Pará, 24 a 26 set. 2014. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434479140.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, C. J. M; HOCHMANN, Serenita. Práticas de leitura no ensino médio: Pibid de Letras. In: *Rev. Bras. Estud. pedagog.*, Brasília, p.770-794, set./dez. 2013.

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-interativa-e-atualizada>. Acesso em: 16 jun. 2018.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acesso em: set. 2019.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. *Letramento: Princípios e Processos*. São Paulo: Intersaberes, 2012.

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-necessidades-especiais.html>. Acesso em: 16 mai. 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM. (Orgs.) *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Available from SciELO Books: <http://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em: 10 ago. 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. In: *Ensino Em Revista*, 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.

SOUZA, Renata Junqueira de; 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://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Como planejar uma aula em perspectiva sociointeracionista. In: _____. *Falar, ler e escrever na escola: práticas metodológicas para o ensino de língua portuguesa*. Curitiba: InterSaber, 2014.

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.