



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS

ANNA CATHARINA CARDOSO BARBOSA

**A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO QUE FORME O PROFESSOR
DE LINGUAGENS PARA A IGUALDADE.**

Recife
2022

ANNA CATHARINA CARDOSO BARBOSA

A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO QUE FORME O PROFESSOR DE LINGUAGENS PARA A IGUALDADE.

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a conclusão de curso na UFPE e obtenção do título de licenciada.

Orientador(a): Prof.^a Tayana Dias de Menezes

Recife

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Barbosa, Anna Catharina Cardoso.

A necessidade de um currículo inclusivo que forme o professor de
linguagens para a igualdade. / Anna Catharina Cardoso Barbosa. - Recife, 2022.
28

Orientador(a): Tayana Dias de Menezes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,
2022.

10.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de Professores. 3. Licenciatura. 4.
Currículo. 5. Letras. I. Menezes, Tayana Dias de. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus e a virgem Maria, por me guiar durante toda minha trajetória de vida e jamais me desamparar mesmo nos momentos em que eu me senti perdida sempre há uma luz que ilumina meu caminho.

Agradeço imensamente à minha mãe, meu pai e minha irmã, por toda dedicação e amor. Por fim, agradeço aos meus professores que ao longo desses 5 anos de graduação doaram todo conhecimento e contribuíram muito para minha formação pessoal e profissional.

RESUMO

A proposta desse estudo consiste em compreender a importância da Educação Inclusiva na formação de licenciados em Letras - Português, tomando como ponto de partida a referência histórica e legislativa que circundam o assunto. Para tanto, abre-se a discussão acerca da Educação Inclusiva, compreendendo em que medida as barreiras históricas e culturais foram implementadas, e como foram sua evolução até a compreensão da Educação Inclusiva para os dias atuais. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método indutivo, bem como, pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, isto com o intuito de realizar uma revisão bibliográfica, além de leve comparativo sincrético de grades curriculares de universidades federais. Dessa forma, compreender a possibilidade diante da necessidade de alteração do currículo do curso de Licenciatura em Letras – Português, para a formação de um educador de linguagens mais capacitado e que transforme a sociedade, a partir da educação inclusiva, em um lugar mais igualitário.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Licenciatura. Currículo. Letras.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é realizar uma revisão de literatura acerca da Educação Inclusiva, perpassando pela compreensão da área, sua significação e sua presença no âmbito da Licenciatura em Letras para o desenvolvimento do licenciando como discente na academia e profissional da educação.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, com saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário, como bem, como trabalho ou como vida. (BRANDÃO, 1981, p. 10).

Ao iniciar sua obra “O que é educação”, Carlos Brandão (1981) inicia uma elucidação sobre os arredores da educação, bem como a elucidação de diversos conceitos que circundam a compreensão de educação, utilizando o termo “tornar comum” (Brandão, 1981, p. 10).

Sua base perpassa a ideia que a educação visa tornar comum o que há para ser ensinado e para se aprender, podendo possuir o aspecto material ou imaterial, que seja transportado no processo relacional que o seio educacional oferta.

Por então, compreende-se que a educação tem esse aspecto de direito e liberdade, como assegurado pela própria Constituição Brasileira, a qual trata dessa matéria no âmbito do direito à educação, mais especificamente no título VIII, capítulo III, seção I, leva à compreensão da educação como gerador de bases comuns, expressando os princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, bem como a liberdade para desenvolver as demais ações que fomentam o eixo da educação – aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, de acordo com o Art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

Quando se pensa no ensino de Linguagens, uma concepção possível é a do professor como criador de pontes entre o aluno e o mundo que o rodeia. Um dos objetivos gerais do ensino do Português é desenvolver a competência da comunicação (LOPES, 1984), entendendo a necessidade de um educador que indique e assessore o aluno nesse caminhar.

Dentro da formação deste profissional de Licenciatura em Letras, percebe-se, de diversas formas, o cuidado curricular da academia para que o professor formado

saiba bem atender o requisito do educador que se prontifique de forma tão próxima e predisposta ao aluno, porém de forma exclusiva para o público do ensino regular. Pensa-se, então, na particularidade do ensino inclusivo como parte fundamental de domínio de um educador. É a partir desse olhar que percebe-se a necessidade de responder perguntas como: o que de fato é educação inclusiva? O profissional em letras é formado para lidar com essa diversidade?

Quando se trata de alunos com deficiências, físicas ou psíquicas, o profissional de Licenciatura em Letras vê-se rendido ao quase desconhecido - quando referencia-se a necessidade de práticas e compreensões pedagógicas inclusivas - , porém responsável por assumir uma tarefa para o qual não teve formação.

Permite-se então uma análise de como a linguagem desse público-alunato necessita da capacitação e direcionamento de um professor de linguagens que possua noções básicas acerca de educação inclusiva para assessorar o modo de bem compreender o mundo no qual estão inseridos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.

A partir do pressuposto que vemos o mundo, o conhecimento e as práticas por “cima dos ombros daqueles que vieram antes de nós”, utilizamos como referencial teórico os autores Stainback & Stainback (1999) e Brandão (1981). Pois, a teoria nos serve de óculos para responder as questões e problemáticas que nos propomos a compreender e transcender sobre. Portanto, o presente estudo fundamenta-se a partir da concepção de uma educação equitativa, que tem por intuito “devolver à sociedade” indivíduos, os quais têm as condições de construir um corpo social mais igualitário e justo, compreendendo o direito a educação de qualidade um direito de todos e não de alguns. Desse modo, como metodologia, recorreremos à revisão exploratória e descritiva-avaliativa da literatura aplicada, com abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental sobre a importância e necessidade na grade curricular de disciplinas que contemplem Educação Inclusiva/Educação Especial, no currículo do Curso de Licenciatura em Letras – Português, ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa foi

realizada na internet pela busca das Faculdades Federais, existentes no Brasil e através dos artigos indexados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), de maio de 2022 à outubro de 2022. Foram selecionados os artigos disponíveis na íntegra, utilizando os descritores educação Inclusiva, Formação de professores, Licenciatura e Currículo com o booleano *AND*.

A análise inicial acerca dos critérios de o que constitui a Educação Inclusiva e sua importância baseia-se nas evidências produzidas ao longo da história, tendo se constituído como um instrumento fundamental para a compreensão do que hoje enxerga-se como Educação Inclusiva, fundamentando-se teorias e percepções mais humanistas, provenientes da investigação primária, conduzindo a uma ponderação crítica e construtiva desse reconhecimento ao longo dos anos até a contemporaneidade.

Estabeleceu-se, assim, a importância da Educação Inclusiva e o papel do professor de linguagens diante desse contexto, para permissão da construção das análises curriculares que o seguem. A intenção desta parte é de fundamentar e pautar, na realidade desse profissional, a importância de contemplar uma formação que capacite minimamente para lidar com aspectos inclusivos em sua trajetória acadêmica como discente de graduação.

Faz-se uma comparação exploratória dos Currículos do curso de Licenciatura em Letras Português de três universidades federais – as mesmas foram selecionadas a partir de pesquisa pelas grades curriculares de diversas universidades federais do país que disponibilizam seu currículo de forma pública online. Com a acareação em questão, intentou-se uma maior compreensão da problemática acerca da área dentro do curso específico, na busca pelos conceitos que desenvolvem em suas políticas de inclusão e seus Planos de Curso e na proporção do que ofertam se o integram na formação do discente.

Por fim, constata-se a importância de agregar ao currículo já robusto de Licenciatura em Letras - Português uma possibilidade de dotar o indivíduo que passa pelo curso e estará em sala com alunos regulares e com alunos com deficiência. Embora seja um conceito socialmente construído, vale ressaltar que

compreende qualquer restrição física, intelectual ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades diversas, de modo a dificultar a inclusão social (FEDERAL, 2015, Art. 2º). Busca propor uma nova ótica para o papel do professor e da universidade, a fim de tornar, não só a aula de Língua Portuguesa inclusiva, mas também transformar o professor de linguagens, em vista de uma proposta de trazer todas as análises e pesquisas anteriores como base norteadora para desenvolvimento de uma aula que abarque a todos. Este último visa a formação do profissional em Licenciatura em Letras mais completa e uma proporção de ensino igualitário para todos.

À nível legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases, sendo um dos documentos de maior peso sobre educação no âmbito nacional, vai esclarecer a Educação Inclusiva como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Ainda no Artigo 58 da LDB, os parágrafos que complementam o mesmo especificam e asseguram serviço de apoio especializado e oferta de educação especial desde a educação infantil (BRASIL, 1996; Art. 58; §§ 1, 2 e 3). Para fins jurídicos, alunos com deficiência se colocam em pé de igualdade para com os alunos regulares. No Art. 59, os itens de I a V endossam as características que compõe a qualidade e, por consequência, a compreensão do Ensino Inclusivo:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares

disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, Art. 59, itens I a V)

Em suma, compreende que a educação inclusiva tem o fim de preparar o indivíduo para seu pleno desenvolvimento e vida em sociedade, de modo que o mesmo possa gozar dos direitos e deveres tais quais os demais o fazem. A busca de atender às áreas de competência profissional, artística, intelectual e psicomotora, assim como vista de tornar o sistema o mais igualitário possível, permite a interpretação de uma visão equitativa da Lei.

3. DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO PROFESSOR DE LINGUAGENS.

Educação, Educação Inclusiva, pessoa com deficiência, currículo, ensino, formação, educador, professor; as inúmeras palavras-chave que tanto se repetem dentro deste artigo seguem para elencar as demais abordagens, conjuntamente, com a urgência que motiva a escrita e análise da literatura selecionada para a interpelação da temática exposta. Ainda assim, diante de tantos, como estabelecer um ponto referencial para compreendermos o conceito próprio do assunto que abordamos?

Ao tratarmos da questão da Educação Inclusiva, faz-se preciso compreender alguns aspectos relevantes tais como quem é o público que recebe a mesma e, também, qual o contexto histórico que tal modalidade passou para chegar até a contemporaneidade do modo como é concebida. Tendo em vista as premissas em questão, a Organização das Nações Unidas (ONU) nos traz um referencial datado de 1975, em sua Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes:

A expressão “pessoa deficiente” designa qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência, congênita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975, item 1)

Congênita ou não, faculdades físicas ou mentais; a gama de possibilidades que embarcam nessa especificação abrange a quantidade de pessoas, trazendo o apelo a um olhar humanitário de igualdade equitativa para com todos os indivíduos que lidamos no nosso meio. Partindo desta definição, cabe uma atualização da própria ONU, realizada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (2006), em sua Assembleia Geral, onde deixa de utilizar o termo “pessoa deficiente” para a adoção de “pessoa com deficiência”, terminologia também expressa pela sigla PcD/PCD.

Essas terminologias terminam por demarcar o próprio percurso da Educação Inclusiva, ao abrir espaço para rápida compreensão de como a sociedade via e entendia a pessoa com deficiência. Romeu Sasaki (2003), consultor de inclusão, vai mencionar em seu artigo:

2. aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente”. O acréscimo da palavra “pessoa”, passando o vocábulo “deficiente” para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra “pessoa”: “Puxa, os deficientes são pessoas?!”. Aos poucos, entrou em uso a expressão “pessoa portadora de deficiência”, frequentemente reduzida para “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso o TERMO CORRETO **pe^{so}as com deficiênc^{ia}**, que permanece até os dias de hoje. (SASSAKI, 2003, item 2)

Os termos, considerados hoje como ultrapassados para referenciar terminar por marca histórica de toda trajetória que as pessoas com deficiência já engajaram para começar a ter seus direitos garantidos. Para Denise da Silva Alves (2016), diante das formas de olhar para o deficiente, havia uma naturalidade em aceitar o comportamento, visto que as pessoas, na antiguidade, “se constituíam num disperso conjunto de usos, práticas e costumes que por serem reiterados por um longo período de tempo foram publicamente aceitos” (DA SILVA ALVES, 2016, p. 33).

Um excelente contraponto para compreendermos os percalços que a pessoa com deficiência enfrentou ao longo da história é vislumbrarmos as bases ideológicas e crenças que perpassaram por todo o medievo, em que a deficiência estava diretamente relacionada ao pecado, sendo considerada como um castigo dado por Deus (DA SILVA ALVES, 2016, p. 35). A partir disso, podemos perceber que neste recorte temporal a educação em seu modelo formal não era oferecida a todos, mas, apenas aqueles que por virtude a mereciam; pois, a remanescência grega da moral foi incorporada ao pensamento cristão e solidificada na cultura ocidental. Aos poucos, a Igreja de Roma promoveu uma ruptura nesta estrutura, ressignificando essa visão, ao trazer à luz que todos os seres humanos foram criados à imagem e semelhança de Deus.

Nesse contexto, a Igreja progressivamente torna-se uma importante aliada ideológica na mudança da representação do indivíduo com deficiência ao difundir princípios morais, virtudes e valores como caridade, compaixão e solidariedade, substituindo atitudes de desprezo e negligência, que predominaram por longos anos, por atitudes de tolerância e complacência em relação à deficiência. (DA SILVA ALVES, 2016, p. 36)

Neste cenário, também podemos observar que as primeiras concepções de escolas como conhecemos hoje tiveram suas origens na estrutura eclesial. A universidade surge no medievo europeu como a “nova ágora”, lugares de propagação do conhecimento e debate por excelência. Com essa deixa, pode-se fazer um leve paralelo comparativo. Assim como as Instituições de Caridade criadas pela Igreja Católica que terminavam por ser um centro de “depósito” de pessoas com deficiência – afim de os deixar segregados do resto da sociedade para que a família pudesse seguir seu curso – as primeiras escolas eram também como um “depósito” de crianças que eram deixadas para que a família fosse trabalhar. Ainda que em contextos e concepções diferentes de cada realidade, uma leve proximidade de como a humanidade ainda encarava duas das máximas que pesam a construção desse trabalho: pessoas com deficiência e a concepção de educação. Com a evolução da sociedade e do pensamento acerca do indivíduo, a humanidade cada vez mais se aproxima do que temos por compreensão atual.

Trabalhando a partir da discussão evolutiva do conceito de educação inclusiva, assegurando um processo de garantia, o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, embasando em Mazzotta (1996), que infere o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social (MAZZOTTA, 1996, p. 2 – 3).

Pode-se fazer um comparativo simples partindo das terminologias dadas à referência de educação especial, mostrando o desconhecimento sobre tal ponto. Há a possibilidade de notar que já havia se acendendo o alerta para a sua importância do assunto, em busca de uma garantia e discussão. Percebendo a necessidade da demanda e em busca de garantia, a elaboração de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais visa atender ao movimento de inclusão social e educacional. O documento final elaborado pelos componentes dessa assembleia denomina-se Declaração de Salamanca.

Como tal e utilizando-se do olhar de Menezes (2002) acerca da Declaração de Salamanca (1994) nota-se que a constituição da mesma como um dos documentos internacionais de maior relevância na área da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é dada ao lado da Convenção dos Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). Pode ser considerada, dessa forma, uma manifestação originada nos movimentos mais amplos em prol dos direitos humanos e, mais especificamente, de outras ações visando à promoção dos direitos das pessoas com deficiências iniciadas nas décadas de 60 e 70 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Com a necessidade evidente de se compreender melhor como se entende a Educação Inclusiva na sociedade, pode-se buscar uma luz na narrativa legislativa. A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) conta com atualizações ao longo dos anos, trazendo em si abordagens que amparam o conceito da Educação Inclusiva e que nos permitem, ao observar suas retificações, assistir à evolução da compreensão sobre o assunto.

É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. (BRASIL, 1994, p. 17)

O discurso de equidade ainda se mostra válido dentro da abordagem apresentada pelo documento, olhando sempre para a educação e para o indivíduo com deficiência em suas totalidades: a educação deve ser ofertada e sustentada em todos os níveis e graus, assim como o aluno deficiente também deve ser tratado em suas potencialidades. A PNEE de 2020, ao tocar na conceituação da Educação Inclusiva, usa como base referencial a definição da LDB, complementando o conceito e suas vertentes:

A educação especial oferece recursos e serviços para garantir a educação equitativa e inclusiva nas salas de aulas regulares inclusivas, nas escolas e classes especializadas, nas escolas bilíngues de surdos, nas escolas-polo, nas salas de recursos multifuncionais e específicas e nos centros de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2020, p. 36)

Nesse momento, a própria documentação nacional usa a noção de “educação equitativa e inclusiva” (BRASIL, 2020, p. 36) dentro do conceito educacional. A visão desta encaminha a forma branda do ser educador, que visa

permitir o aprendizado para todos, não mais de forma igualitária, mas atendendo às necessidades de cada aluno que contempla.

Ao colocar essas proposições como base para o eixo de educação, abre-se o espaço para compreender melhor o quesito da Educação Inclusiva a partir de uma ótica mais teórica que legislativa e, ainda assim, usando as leis e documentos que assim pautam a modalidade educacional como base para o enriquecimento da concepção. Em perspectiva de abrir possibilidades dentro do prisma teórico para compreender melhor o conceito da Educação Inclusiva, a fala definida por Stainback e Stainback (1999) pauta da seguinte forma:

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 21).

Entende-se então que o processo de educação inclusiva se faz abrangente ao pensar no que pode-se chamar de “público-alvo” para tal sistema de ensino, buscando atender o comum uso da educação, colocando os alunos regulares e alunos deficientes em pé de equidade a nível de atendimento de necessidades. A compreensão é mais pontualmente definida por Leny Mrech (1998) como processo de inclusão de portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem, coabitando a rede comum de ensino, em todos os níveis e funções (MRECH, 1998, p. 2).

Pensar na readaptação da inclusão para o educador gera múltiplos benefícios para todos os envolvidos que desfrutam essa possibilidade dentro do espaço escolar. A organização e os processos das salas de aula inclusivas terminam por ser um fator decisivo do sucesso da relação ensino-aprendizagem. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, 22).

Logo, a prática e aplicabilidade da educação inclusiva torna-se quase que uma necessidade básica dentro da educação como um todo. Os alunos, de forma geral, têm suas necessidades para serem atendidas, sendo estas o básico para o bom desenvolvimento do educador frente à sua turma. Tornar comum o atendimento das necessidades de todos os alunos faz parte do ser educador, visando o desenvolvimento da pessoa em suas mais diversas áreas. Aliado a isso, sendo o

grande foco da educação inclusiva, está o abranger a acessibilidade a todos os alunos que assim a necessitam.

Para Bibiane Winkler da Silva (2011): “Educação “Inclusiva” não se refere à outra modalidade de ensino, mas à reformulação dos processos e procedimentos do sistema de ensino brasileiro.” (SILVA, 2011, p. 36). O mundo atual já nos conduz para uma amplitude das compreensões do ser e particularidades de cada. Unindo o espaço educacional – compreendendo como ambiente propício para o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, segundo a LDB (BRASIL, 1996, Art. 2) – à tal compreensão da educação inclusiva trazida pela autora, margeia-se as aflições expressas pela sociedade contemporânea: o diferente.

A necessidade de compreendermos o modo certo de nos referirmos aos indivíduos com os quais estamos lidando leva para melhor atendimento àquele com quem nos relacionamos. Ao assimilar os limites e possibilidades de uma pessoa com deficiência, pode-se adaptar as demais realidades e situações do cotidiano para que proporcionem a mesma intensidade de vivência para todos, da forma mais equitativa possível. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), endossa o conceito em seu Artigo 2º:

Considera-se deficiência toda restrição física, intelectual ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária e/ou atividades remuneradas, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social, dificultando sua inclusão social. (FEDERAL, 2015, Art. 2º)

O Artigo 2º, ainda, especifica e clarifica acerca das deficiências, fichando-as como deficiência física, auditiva, visual, intelectual, surdo-cegueira, autismo, condutas típicas e deficiência múltipla (FEDERAL, 2015, Art. 2º, itens I a VIII). Para todos estes, o Estatuto vai se voltar para assegurar os direitos da pessoa com deficiência, buscando atenção às demais áreas da vida pública do cidadão, visando, por esse caminho, falar também da questão da Educação para a PcD. A partir do Artigo 36, o documento pauta toda um capítulo acerca do Direito à Educação. É com essas premissas que a sociedade vai se aproximando da compreensão da Educação Inclusiva, dado todo o percurso que teve até então.

A educação especial tem passado, nos últimos anos, por fortes mudanças de caráter paradigmático e concernentes às políticas públicas, no contexto

nacional e internacional. A mudança mais significativa é aquela que aponta para a necessidade de enfraquecer processos de afastamento da convivência em sociedade das pessoas com deficiência.(BEYER, 2003).

Na busca da implantação de sistemas educacionais inclusivos, a Educação Inclusiva envolve um processo enorme de mudanças, propondo a reversão da criação de programas especiais que visem atender, de forma segregada, alunos com deficiências. Stainback e Stainback (1999) também vão comentar sobre os efeitos da segregação, colocando-os como contrário à sociedade mais diversificada que vem se estabelecendo nos últimos tempos. Segundo Bueno (1993), deve-se levar em conta o contexto socioeconômico, planejamento contínuo e avaliação. Ou seja, esta mudança depende da mudança de valores da sociedade como um todo.

Para Bourdieu (1999), os estudantes não são seres ideais que competem na escola em situação de igualdade; são sujeitos socialmente constituídos com uma bagagem social e cultural que têm valor diferenciado, marcando significativamente a sua trajetória na instituição escolar. (BOURDIEU, 1999, apud DÍAZ et al, 2009, p. 42)

Bourdieu aponta o que o Félix Díaz (2009) explica sendo a escola como espaço para “manutenção e legitimação de privilégios” (DÍAZ et al, 2009, p. 42). A concepção abordada é justamente a compreensão do espaço adotado para a educação como um ambiente ainda recheado de preconceitos e barreiras para acolhimento e pleno desenvolvimento de todos. A vista da Educação Inclusiva propõe readequar essa concepção ainda existente.

Uma sociedade que busca a igualdade para seu pleno desenvolvimento, onde os próprios alunos compõem esse sistema como participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar deste novo tipo de sociedade (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 29).

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade do que está surgindo. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 29)

Em tese básica para a discussão, o ensino inclusivo vai ser compreendido como a prática da inclusão de todos, de modo independentemente de seus talentos, deficiências, origem socioeconômica ou origem cultural, sendo incluídos em escolas e salas de aula provedoras, com o enfoque para que as necessidades dos alunos são satisfeitas pelos educadores e ambiente em que se encontram inseridos.

(STAINBACK e STAINBACK,1999, p. 21). Unifica-se ao defendido pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) que vai definir no Artigo 58 que a Educação Inclusiva é a modalidade que visa atender os alunos com deficiência, física ou mental.

A contemporaneidade se volta para a tolerância, um sistema que converge para que todos possam gozar, na mesma medida, de todos os direitos e deveres concedidos aos cidadãos e não de modo que o indivíduo precise “conquistar o direito ou estar preparado para ser incluído” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 27), mas sim que seja democratizado para que todos os possam fazer uso.

O sentido do qual se trata aqui a inclusão é de uma movimentação de duplo sentido, com direções aparentemente opostas, mas que vão de encontro uma á outra sem interposição ou confronto, ou pelo menos que não deveriam se confrontar. (SILVA, 2011, p. 36)

É justo esse sentido de consonância que se almeja para a sociedade, visando a justiça e igualdade dentro da modernidade atual. Com essa nuance em mente, precisa-se “reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar para alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para *participar da nova sociedade que está surgindo*” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 29).

Por esse viés, consegue assumir que a Educação Inclusiva é um meio de criar pontes que ligam um grupo culturalmente marginalizado pela sociedade ao longo da história, trazendo-o para o reduto do pleno desenvolvimento humano, na intenção de munir a pessoa com deficiência de um reconhecimento – de si próprio e da sociedade para com ela – de sua identidade e validade como pessoa integrante e ativamente participante da sociedade em que se insere.

A Lei de Diretrizes e Bases também entoa que os alunos com deficiência sejam atendidos preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1999, p. 21). Logo, compreende que a inclusão está em inserir o aluno na mesma realidade que os demais, proporcionando para PcD as experiências educacionais na mesma medida que são proporcionadas aos outros, buscando que sejam estas adaptáveis a partir da própria metodologia do professor que a aplica. Se desse modo é instruído pela LDB, faz sentido que os professores que atuam nas redes regulares de ensino – os mesmos que irão receber esses alunos com deficiência – estejam minimamente preparados para uma pedagogia inclusiva.

A formação do educador se dá dentro da regulamentação curricular nas academias, conquistando as premissas que constituem em si o perfil inclusivo do professor aos poucos dentro do programa de formação acadêmico, aproximando ao mundo atual que, pouco a pouco, se organiza para esse viés da igualdade como um todo na sociedade. Olhando para os benefícios sociais que a Educação Inclusiva pode trazer, Stainback e Stainback (1999) relatam que: “Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis na paz social e da cooperação.” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 27).

Pensar na inclusão dessa forma é, também, imaginar quais elementos do entorno escolar que proporcionam o ambiente inclusivo, já que o meio em que se encontra interfere diretamente no sujeito que naquele local habita e interage. “Olhando o cenário escolar, é certamente necessário reconhecermos que estamos longe de dar conta deste desafio, começando pela dificuldade extrema de entender a gama infinita de diferenças, desde as mínimas até as gravíssimas.” (DEMO, 2008, p. 8). Pedro Demo (2008) remete ao cenário escolar, mas, a fim de focalizar um eixo de análise, percebe-se uma dos personagens que tem papel fundamental de proporcionar essa didática diante da escola: o professor.

Em observação a alguns pontos com os quais o currículo termina por esperar do professor de linguagens, este profissional tem a responsabilidade de transformar o mundo diante do alunato através do ensino da linguagem, de modo que este consiga captar, interagir, reagir e emitir as informações como um todo para bem viver e interagir em sociedade. É sobre o assunto que os Parâmetros Curriculares Nacionais vai elucidar em sua proposta para o 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

É com a linguagem que alcança-se o mundo, para o bem compreender em sua totalidade. Marcuschi (2009) vai elucidar acerca da questão “Quando ensina-se

língua, ensina-se o quê?”, utilizando-se de todo um capítulo de sua obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” para debater sobre a questão. Diante do ensino de língua, o professor não mantém-se apenas no texto verbal em si, mas aborda também o não verbal em suas amplas modalidades, sejam elas som, imagem, formas, cores, etc. Com essa abordagem, leva-se a compreensão do ensino-aprendizagem de língua como o módulo máximo de desenvolvimento da capacidade sociocomunicativa do indivíduo em questão. Toda essa questão disponível para a responsabilidade própria do professor de linguagens, o qual deve arcar e conceber diante do aluno essa demanda.

As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Letras, dispostas no Parecer N° 492/2001, vão indicar o mesmo ideal para o licenciando em letras, buscando a linguagem primordialmente como aspecto que insere o homem na sociedade e na relação com o outro:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, 2001, p. 30)

Se, dessa forma, é o professor de linguagens que abre essa inserção, percebe-se a linearidade que este profissional possui com o aspecto de tornar a educação e a sociedade um espaço cada vez mais igualitário e justo para todos, o que retoma para a Educação Inclusiva. Se tem a E.I. como “reformulação dos processos e procedimentos do sistema de ensino” (SILVA, 2011, p. 36), faz-se jus levantar o questionamento se o profissional que lida diretamente com essa inserção do aluno está apto para o fazer.

Para tanto, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos debruça-se sobre a temática acerca de tal capacitação, promovendo em 2007 a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, como protocolo pós a ocorrida Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência organizada pela ONU, em 13 de dezembro de 2006. Utilizando como base para discussão a Convenção global, a Secretaria termina por trazer mais próximo algumas compreensões para regulamentação da inclusão da pessoa com deficiência de forma mais imediata para beneficiar as pessoas com deficiência, contemplando, nesse meio, os aspectos próprios da Educação:

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para *capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino*. (BRASIL, 2007, Art. 24, item 4)

Na Convenção, é colocado em vista a capacitação de profissionais em todos os níveis de ensino, não fazendo distinção de área ou especialização. O intencionado da Educação Inclusiva é proporcionar a inclusão em tudo e todos, tendo necessidade de fomentar essa possibilidade nos professores. São estes que estarão em sala de aula e, em suma, maior contato direto com os alunos, para poder perceber, analisar e repassar. A Convenção indica, ainda, ao mencionar acerca de como se dará a capacitação dos professores uma incorporação que conta com a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2007, Art. 24, item 4).

A metodologia desenvolvida para lidar com uma turma regular se difere do que é desenvolvido para a prática de uma “sala especial” e, ainda mais distinta, quando imagina-se para uma sala de aula inclusiva. Desenvolver metodologias para turmas regulares é uma prática ensinada comumente e aprendida por rotina pelos professores em formação, enquanto pedagogias inclusivas terminam por apresentar mais lacunas ao olhar do professor, terminando por ser um desafio expresso. O lidar com o desconhecido é desafiador e, por vezes, pode levar por caminhos mais longos que dificultem e levem a um “desencontro” do aluno com o professor.

E o encontro com esse outro tem, no caso da pessoa com necessidades educacionais especiais, concepções previamente construídas que precisam ser consideradas e trabalhadas nos processos de formação, de modo a superar o mero conhecimento classificatório em direção à maior implicação do sujeito naquilo a que ele acede. (RAHME e MRECH, 2008, p. 38)

Na intenção de agregar a tais concepções e processos de formação, como ditado por Rahme e Mrech (2008, p. 38), pensar no currículo de formação desses professores que estarão atuando é imprescindível. O Ensino Inclusivo vem com a proposta de reformar o espaço educacional, adicionando ao que se conhece, não mais se colocando como crítica, mas buscando valorizar a educação. Com esse intuito, alguns avanços começam a ser apontados nas Universidades Federais,

fomentando o Curso de Licenciatura em Letras com aspectos gerais, como a lei que regulamenta a disposição da Língua Brasileira de Sinais que será explanada a seguir e, concomitante, iniciativas de algumas faculdades, apoiadas em documentações voltadas para o Ensino Inclusivo e direitos das pessoas com deficiência, em favorecer a formação dos professores de linguagens.

A partir da dimensão que o ensino inclusivo começa a reformular o espaço educacional, fatos palpáveis acerca da inserção do mesmo nos espaços acadêmicos – aos poucos – ganha reconhecimento no currículo de maneira cada vez mais extensa. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tornou-se obrigatória nas licenciaturas a partir da Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, sendo um marco significativo para a comunidade surda e, conjuntamente, para a área de educação inclusiva como um todo, a qual Santos (2016) comenta: “A inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil é mais uma peça na engrenagem que está constituindo o professor inclusivo, como um modo de vida contemporâneo.” (SANTOS, 2016, p.1).

Em possível representação a tal, e para fins de análise curricular, pode-se referenciar o Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco, o qual apresenta em seu perfil curricular a disciplina de LIBRAS. A disciplina, incluída como componente curricular obrigatório nos demais cursos de formações de professores vem pelo Decreto 5.626/2005, e foi inserida dentro da grade curricular de Licenciatura em Letras da UFPE como cumprimento da determinação, pertencendo hoje ao que faz corpo da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Letras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013, p. 90, item H).

Outras instituições como Universidade Federal do Acre (UFAC), em sua grade curricular, avança alguns passos na ação da inserção da educação inclusiva no currículo. A mesma mostra em sua grade do Curso de Licenciatura em Letras Português a presença da disciplina “Fundamentos da Educação Especial”, de caráter obrigatória. A ementa desta aponta: “Caracterização, conceito e objetivos da Educação Especial” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, 2019). O componente

em questão é indicado, no tempo regular de curso, para ser aplicado ao discente durante seu 5º período.

A proposta da UFAC apresenta uma iniciativa diferencial ao trazer a presença de uma cadeira que contemple a educação para alunos com deficiência. Em busca e análise pelas grades curriculares de outras Universidades Federais, há considerável escassez de currículos que assistam essa necessidade educacional. Ainda assessorando a formação de professores nesse contexto, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) também disponibiliza seu currículo e apresenta o componente “Educação Especial e Inclusiva”, inserida na grade disciplinar no 5º período do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, como disciplina obrigatória. A descrição da ementa deste já direciona seu foco:

Proporcionar conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da Educação Especial no mundo e no Brasil dando segmento a marcos políticos que balizaram esse processo em território nacional e contextualizando questões conceituais das deficiências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2021)

Percebe-se, com o recorte dessas duas forças acadêmicas federais, as possibilidades que se abrem para uma abrangência cada vez maior da Educação Inclusiva, não mais como pretexto a ser almejado, mas sim como ferramenta prática na formação do professor de linguagens para desenvolver sua aula. A presença de uma estagnação persistente para essa evolução educacional é presente pela carga cultural-histórica, porém, onde há tais barreiras, há também criação de oportunidades. Rosana Glat e Mário Nogueira (2003) vão inferir acerca da formação de professores para a educação inclusiva, compreendendo a necessidade e importância que a mesma tem, mas também refletindo sobre as dificuldades para a inserção dessa. Denotam que, diante das dificuldades socioculturais ainda instituídas, existe uma “proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.” (GLAT e NOGUEIRA, 2003, p. 140).

Atentando a essa possibilidade, o Projeto Pedagógico do Curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013) traz a vista da inserção da Língua Brasileira de Sinais em seu currículo como disciplina, embora não aponte um componente curricular – obrigatório ou eletivo – que seja próprio da Educação Inclusiva. Apesar da mesma medida já se mostrar um grande avanço frente à

sociedade atual, uma vista a partir da construção do currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013, p. 37 – 39), considerando componentes obrigatórios e eletivos, e do que é apontado para fim da formação do Licenciado em Letras – Português, indica e permite uma abertura de possibilidades.

O curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal de Pernambuco, ainda aponta em seu Projeto Pedagógico do Curso (2013) que a intenção desta graduação contribui diretamente para o desenvolvimento das competências e habilidades do licenciado de modo que atenda às especificidades do ensino e do domínio da língua e respectiva literatura em que foi habilitado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013, p. 29). Esse intento é sobre o que a própria instituição tem por objetivo ao formar seus discentes, colocando de modo especificado a necessidade dos graduados nessa licenciatura possuírem certas habilidades, entre elas: “ter sensibilidade às questões das diferenças, sendo capaz de atender as necessidades educativas especiais dos educandos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013, p. 31, item J).

Dessa forma, o próprio Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português já abre alas para uma visão dor formar professores de caráter inclusivo, predispostos a tornar a sociedade cada vez mais justa e igualitária. A possibilidade de formalizar tal medida inclusiva pode ser dada ao pensar em uma concebível disciplina voltada para os Fundamentos da Educação Inclusiva, dentro da grade curricular obrigatória do curso.

Esse pensamento aduba a formação existente do profissional licenciado em letras, ao pensar que este, recebendo os direcionamentos próprios para desenvolver-se como educador inclusivo, pode melhor atender às habilidades previstas, no próprio Projeto Pedagógico do Curso, para este professor. Desse modo, não mais um professor que possa passar por um sentimento de incapacitação ou aversão ao desconhecido (por não conhecer nem reconhecer a deficiência do seu aluno), mas sim um educador que olha para todos e vê possibilidades de transformar o mundo através de seu alunato.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As discussões acerca da importância e abertura para a Educação Inclusiva na formação do profissional de Licenciatura em Letras – Português abrangem não apenas questões políticas que permeiam já por longa data, como também a constatação de sua necessidade para a formação de uma sociedade mais igualitária e de um educador mais capacitado.

Em se tratando da Educação Inclusiva, os avanços ocorridos desde os anos 70 podem ser vistos para alguns como relevantes e até mesmo que ocorreram de forma acelerada, mas ainda muito mais notórios nos campos teórico e de formação do que nas práticas e realidades da educação básica, onde a segregação ainda acontece de maneira tão disseminada, mesmo que por inúmeras vezes tente maquiagem ou sobrepor a esta uma inclusão mascarada. A visão evolutiva ao comparar a PNEE de 1994 com a PNEE de 2020 já indica uma nova abordagem para esse meio. Não mais busca um suprir as necessidades por suprir, mas o documento atualizado já visa e dá nome ao seu ideal, propondo a equidade para o pleno desenvolvimento do indivíduo através da educação.

Não se pode dizer que apenas a reformulação dos currículos, levaria a preparação eficaz do alunado. Este ainda não estaria, apenas com essa alteração, empoderado do saber e da prática em conduzir a inclusão educacional quando vir a exercer sua profissão. Mas, sem dúvida, levaria esse acadêmico a procurar maneiras práticas e reais de introduzir no cotidiano sobre o que fazer e de que maneira. Pois, uma vez que seja levado a entender quais questões políticas e sociais levaram a tantas discussões sobre a educação inclusiva – como as atualizações das PNEE's (1994 e 2020), ou as Convenções e Declarações advindas da voz da ONU (1975, 1994, 2006) e até a nomenclatura utilizada que acompanha o olhar da sociedade da época para referenciar-se à PcD – , aí então poderá refletir e dialogar com o mundo a partir disso.

Fazer memória ao percurso traçado por tais políticas educacionais é poder entender o que aconteceu e o que precisava ter acontecido, mas principalmente o que pode-se fazer para que aconteça a melhoria na educação e na sociedade como um todo.

Os inúmeros artigos lidos e pesquisados, desde Lopes (1984) que firma a importância do papel do professor de linguagens na sociedade, até Glat e Nogueira (2003) os quais reforçam a necessidade plena da formação do educador inclusivo, fundamentam a proposta do pensamento sugerido no presente trabalho, funcionando como engrenagens que dão ritmo e postura ao assunto presente.

Assim, também, navegar pelas diversos sites das universidades públicas federais em busca das grades curriculares daqueles que serão formadores de todas as demais profissões, permite dizer o quanto já se pôde caminhar em direção às expectativas da inclusão, e o que ainda falta para concretizar a plena mudança do ensino-aprendizagem e da sociedade, ao mesmo que tão próximo da realidade já almejada. O avanço com a adição de Letras Libras como disciplina obrigatória pela Lei Nº 10.436 (2002) é marco na história da Educação Brasileira, mas a trajetória já percorrida pela UFAC e UFOPA indicam melhorias que podem ser alcançadas.

E não há outra vereda a ser percorrida pelas instituições de ensino que não seja reconhecer a importância de que os cursos de graduação em licenciaturas, em especial os de Letras - Português, incluam conjuntamente ao olhar de um profissional completo, também os formatos mais táteis de capacitação para a Educação Inclusiva.

Perante as discussões, entende-se que é necessário que a formação inclusiva ocorra de modo contextualizado, levando em consideração que os aspectos formativos possam ser vivenciados pelos acadêmicos. Ainda mais, a urgência da inserção para Licenciatura em Letras-Português, por serem estes os professores que criam as pontes da linguagem para que o aluno possa compreender e interagir com o mundo que o entorna. Revertendo assim em professores que busquem, através destas questões, base para o aprofundamento e aperfeiçoamento profissional e promovam uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João S.; DUARTE, Édison. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, 2003. DOI:[10.5902/1984686X5003](https://doi.org/10.5902/1984686X5003)

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007 – (Coleção primeiros passos; 20). 49ª reimp. da 1. ed. de 1981.

BRASIL, MEC/CNE/CES (2001). Parecer Nº 492/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 01/10/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

DA SILVA ALVES, D. S. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5216/rp.v28i1.43435. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 02/10/2022.

DEMO, Pedro. Educação inclusiva. Inclusão Social, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-8, 2008.

DÍAZ, Félix et al. (Ed.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. SciELO-EDUFBA, 2009

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SEESP, 2007.

FEDERAL, Senado. Estatuto da pessoa com deficiência. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas Brasília DF, 2015.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Nacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 10, Nº 1, p. 134 – 14. UERJ, 2003.

LOPES, Maria de Fátima Carvalho. Linguística e ensino de língua materna. In: Actas do 1º Encontro de Linguistas Portugueses. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 244-256. 1984.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite; COSTA, Susany Pedro da; COSTA, Edivânia Pedro da; OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar; MAMEDES, Jeová Dias. Uma breve trajetória na política nacional da Educação Especial em sua perspectiva da educação inclusiva. Revista Educação Pública, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/uma-breve-trajetoria-da-politica-nacional-da-educacao-especial-em-sua-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em 30/09/2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Parábola Ed., 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Declaração de Salamanca. In: AGÊNCIA EDUCA BRASIL. Dicionário Interativo da Educação Brasileira São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=109>>. Acesso em: 18/08/2022.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. Revista Integração, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>> Acesso em: 15/08/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: Nações Unidas, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18/08/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. 1975.

RAHME, Mônica; MRECH, Leny. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. Revista Pandéia, nº 5, p. 23 – 45, jun./dez., 2008. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/> . Acesso em: 18/08/2022.

SANTOS, A. N. Obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2016, Curitiba. Anais ... Curitiba: ANPED SUL, 2016. p. 1-15.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Brasília, 2003.

SILVA, Bibiane de Souza Winkler da. Formação de professores: uma lacuna na educação inclusiva: um estudo da formação do professor de língua portuguesa no Distrito Federal. Brasília – DF, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto Pedagógico do Curso: Graduação em Licenciatura / Letras – Português. UFPE, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Ementário – Currículo de Letras Português 2019/1: Fundamentos da Educação Especial. UFAC, 2019. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action?d=21105>. Acesso em: 09/08/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Curso de Letras – Português e Inglês: Estrutura Curricular 041P. UFOPA, 2021. Disponível em: https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=301723173. Acesso em: 18/08/2022.