

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Silvia Márcia Ferreira **Meletti** – UEL

Introdução

O trabalho apresenta uma discussão acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Especificamente objetivamos analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas regulares da rede Municipal de Ensino de Londrina – PR.

No Brasil, inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva são expressões de destaque nos discursos acadêmicos, nas políticas educacionais, nos documentos norteadores da educação e, particularmente, da educação especial. O princípio de inclusão, sustentado por diferentes correntes político-ideológicas, aparece atrelado ao entendimento de que incluir é a forma de superar a exclusão; de que inclusão se configurou como um novo paradigma social capaz de direcionar a transformação da sociedade excludente em seu oposto e; que a inclusão escolar seria a garantia de inclusão social posterior, em um resgate do ideário da escola como um mecanismo de equalização social (Garcia, 2004).

A partir da década de 1990 o conceito de inclusão é incorporado às proposições políticas para a educação especial que se articulam numa perspectiva inclusiva ao incorporarem as orientações internacionais tratadas nas Declarações de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e de Salamanca (Corde, 1994).

Visando materializar a educação para todos e a escola inclusiva, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil e que, apenas em casos excepcionais – aqueles que em função dos comprometimentos do aluno – caso a escola não tenha recursos para o atendimento, é que o mesmo poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas. A LDB 9394/96, em seu Artigo 59, prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Neste aparato legal, as categorias de deficiência se diluem no conceito de necessidades educacionais especiais, no qual a deficiência é entendida como mais uma expressão da diversidade.

Cabe à escola reorganiza-se e adequar-se à heterogeneidade de seu alunado evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos. A Educação Especial, alavancada à modalidade da educação escolar, é indicada como o apoio necessário à inclusão de alunos com

deficiências em espaços regulares de educação. A indicação é a de que o acesso e permanência na escola regular são a via de ruptura com a condição de exclusão social historicamente imposta a essa população.

Contudo, tal debate parece desconsiderar que em uma sociedade sustentada pelo modo de produção capitalista exclusão e inclusão são partes constitutivas de um mesmo processo, submerso em uma trama social que sustenta sua interdependência.

Sawaia (2001, p. 09) nos mostra que

... a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Nesse sentido, pensar em inclusão não é pensar em um processo avesso à exclusão, como se estivéssemos em face de um dualismo cujas alternativas fossem a de excluídos ou incluídos. É sim pensar em um processo que depende da exclusão para se constituir. Martins (1997, p.26, grifos do autor) nos mostra que

o que vocês estão chamando de exclusão é, na verdade, o contrário de exclusão. Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto de dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais.

A sociedade exclui para incluir, mas incluir de forma precária, sustentando modos desumanos de participação (Martins, 2002). E o que significa esta inclusão precária e esta participação social desumana?

Significa se inserir em um espaço social já existente e essencialmente excludente. A inclusão é precária e perversa porque o que se busca é a inserção na sociedade que exclui, o que se reivindica é aquilo que reproduz e conforma a sociedade atual. Incluir não significa superação ou ruptura com uma condição de exclusão, visto que todos estão incluídos nas relações sociais que reiteram a ordem social vigente. Mesmo quando inseridos por meio de privações, de processos de coisificação e de anulação, de modo precário, desumano e indigno. A inclusão não se constitui como uma via de

transformação das condições de vida, ao contrário, é parte constitutiva de sua criação e, sobretudo, de sua conservação.

Neste sentido, Bueno (2005) analisa que:

Se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. Isto é, a meu juízo, esta nova bandeira, vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuta num horizonte sempre móvel, porque nunca alcançado.

Com base nesta referência é possível analisar que a inclusão não garante por si só a ruptura com a condição segregada da população com deficiência e o acesso a processos efetivos de escolarização, haja vista a proposição de inclusão em um contexto escolar excludente, sustentada pela Educação Especial historicamente constituída como um sistema paralelo de ensino, implementado fora do espaço escolar da educação geral e com o trabalho educacional voltado para uma perspectiva clínica e de reabilitação de atuação em detrimento de uma pedagógica.

Aportes metodológicos

O estudo foi realizado nas escolas da zona urbana da Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR.

A coleta do material empírico foi feita em dois momentos distintos, conforme apresentado a seguir:

1- Realização de entrevista semi-estruturada com a responsável pela Educação Especial na Secretaria de Educação do município e com 60 gestores de escolas municipais com o objetivo de caracterizar o atendimento especializado e de analisar a estrutura e o funcionamento da educação especial no cotidiano escolar. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro mestre que possibilitou a caracterização da Educação Especial no Município de Londrina, contemplando a análise do perfil dos alunos e dos tipos de atendimentos ofertados, os recursos de apoio.

2- Realização de entrevistas com 19 professores de Classes Especiais (14 de classes para deficiência mental e 05 para condutas típicas) e com 05 professores de Salas de Recurso. Nesta fase do estudo adotamos o procedimento da entrevista recorrente, conforme proposto por Meletti (1997 e

2003), com o objetivo de conhecer e analisar o trabalho realizado nos espaços escolares caracterizados como especializados.

As entrevistas dos dois momentos do estudo foram registradas em áudio gravador e transcritas integralmente. Após a transcrição das entrevistas foi feita a textualização dos depoimentos com o objetivo de deixar o texto mais compreensível, sem aspectos da linguagem oral que ao serem transcritos podem tornar o texto ilegível para quem não tem acesso ao relato original.

A análise foi conduzida tendo por base os pressupostos da Análise de Discurso (Orlandi, 2003).

Caracterização da Educação Especial no Município de Londrina

A Educação Especial na rede municipal de ensino de Londrina, segundo a Gerência de Apoio Educacional é definida como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que organiza recursos e serviços educacionais para apoiar a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais e realizar o atendimento educacional especializado.

No ano de 2008, a rede municipal de ensino contava com 68 unidades escolares na zona urbana do município. Destas, 30 ofertam atendimentos especializados distribuídos da seguinte forma: 17 salas de recurso; 05 classes especiais de condutas típicas; 14 classes especiais para deficiência mental e; 01 classe especial denominada “EJA (educação de jovens e adultos) especial”. Conta também com o trabalho de Professores de Apoio Permanente em Sala de Aula. Todos os atendimentos são ofertados nas unidades escolares de séries iniciais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. O serviço especializado se concentra nas regiões mais pobres do município.

A classe de “EJA especial” atende alunos entre 14 e 19 anos. Após os 19 anos o aluno é encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos do município por não poder freqüentar uma escola regular de séries iniciais nos turnos diurnos em função de sua idade.

Os alunos que freqüentam as Salas de Recurso estão matriculados em uma das séries iniciais do ensino fundamental e permanecem nas salas regulares no turno oposto, que podem se localizar em outra unidade escolar do município. Os alunos matriculados em Classes Especiais não freqüentam turmas regulares.

Para identificação das necessidades educacionais especiais e assessoria aos professores, as escolas da Rede Municipal contam com o apoio de uma equipe multiprofissional composta por 21 profissionais especializados em Educação Especial, Psicopedagogia e Psicologia que realizam avaliações dos alunos matriculados e encaminhamentos.

De acordo com os gestores das escolas do município, a estrutura da Educação Especial, ainda que ampla se comparada com outros municípios da região, não atende toda a demanda das escolas, especialmente no que se refere à avaliação dos alunos identificados como problema.

... é muito complicado para a equipe. É muito aluno para ser avaliado e a equipe não tem dado conta. Às vezes a gente solicita a avaliação e só depois de quase um ano que ela acontece. Ainda mais nossa escola que não tem nenhum serviço especializado (Diretora, escola 07)

A equipe psicopedagógica poderia vir mais vezes na escola e não só para avaliar, mas para conversar e orientar nossos professores (Diretora, escola 23).

Com relação à formação dos professores que atuam nas classes especiais e nas salas de recursos, todos têm especialização em Educação Especial ou Psicopedagogia. A formação inicial em nível de graduação é bastante diversificada e abrangem diferentes cursos de licenciatura, tais como: Pedagogia, História, Ciências Sociais, Psicologia e Letras. Aqueles que não têm graduação em Pedagogia tiveram a formação pedagógica em nível médio.

Em 2008, segundo a Gerência de Apoio Educacional, estão matriculados em escolas da rede municipal 214 alunos com deficiências física, auditiva, visual e mental, e outros diferentes problemas de aprendizagem que também requerem apoio específico. Destes, 138 estão matriculados em classes especiais.

O município de Londrina conta ainda com o atendimento de pessoas com deficiência em 08 escolas especiais privadas de caráter filantrópico, conveniadas com a Secretaria de Educação.

Perfil dos alunos considerados como da Educação Especial

Os dados revelam a identificação de necessidades educacionais especiais relacionadas à: deficiência física, mental, auditiva e visual; problemas comportamentais classificados como hiperatividade, condutas típicas; problemas emocionais decorrentes de desestrutura familiar e precariedade das condições econômicas de vida; dificuldade acentuada de aprendizagem.

Destaca-se o fato da necessidade educacional especial ser identificada com determinada condição do aluno e não com o apoio necessário para acesso à escola, permanência e inserção em processos efetivos de escolarização.

Não houve consenso no que se refere à classificação de uma determinada característica do aluno como necessidade educacional especial. As falas que se seguem são ilustrativas.

... aqui na escola temos uma criança com necessidade educacional especial. Isso se for para falar só de deficiência; temos uma cega de 13

anos. Agora se for para falar de hiperatividade, não aprendido, problemas emocionais... aí temos um monte de alunos, aliás quase todos! (Diretora, escola 07)

Temos, sim, aluno com necessidade educacional especial. São os alunos da inclusão. Temos hiperatividade, distúrbio de aprendizagem, de comportamento, psiquiátrico... Tem a necessidade que você quiser. (...) Deficiência? Você fala assim deficiência física, cego, surdo, Síndrome de Down? Não, isso não tem não... Já pensou?(Diretora, escola 18)

A gente tem um aluno com paralisia cerebral, um com deficiência auditiva e vários com deficiência mental que têm muita dificuldade para aprender. (Diretora, escola 23)

Tem aluno da inclusão, sim. São os da educação especial que estão na Classe Especial e na Sala de Recurso que não conseguem aprender...(Diretora, escola 51).

É necessário destacar que conforme a Declaração de Salamanca, as necessidades educacionais especiais são acarretadas por uma multiplicidade de condições que englobam crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (CORDE,1994 pp. 17-18).

Significa dizer que a condição de deficiência é apenas uma dentre tantas outras que acarretam necessidades educacionais especiais. Por outro lado, é possível apreender nos discursos o sentido de que todos os alunos com necessidade educacional especial constituem a população alvo da Educação Especial. Bueno (2008) indica que todo o alunado com necessidade educacional especial deveria ser objeto “de uma política global de qualificação da educação nacional que, abrangesse, inclusive, os alunos deficientes, estes sim, objetos da educação especial” (p. 53).

Nos discursos dos professores as necessidades educacionais especiais de seus alunos também são identificadas como deficiências e como condições precárias para o aprendizado. Em alguns casos os alunos são identificados como desinteressados, indisciplinados, hiperativos, desajustados. Nos depoimentos encontramos uma ênfase acentuada na precariedade das famílias como um dos condicionantes do fracasso escolar de seus alunos.

No caso dos professores das classes especiais a referência à condição de deficiência mental é uma constante. A ênfase dada é nas dificuldades acentuadas de aprendizado e em problemas comportamentais. No caso dos alunos da classe “EJA especial” as preocupações recaem sobre questões relacionadas à sexualidade e à possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Outro aspecto a ser destacado é a frequência com que os alunos com necessidade educacional especial são identificados como “os alunos da inclusão” em oposição aos “nossos alunos” da sala regular. O sentido apreendido no discurso é o de que os alunos da inclusão são aqueles da Educação Especial e os “nossos alunos” são aqueles de responsabilidade da escola.

Caracterização do trabalho desenvolvido

Os professores discorreram sobre o trabalho desenvolvido nas classes especiais e nas salas de recurso. Em todos os depoimentos a especificidade do trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais é indicada como individualização do ensino, ampliação do tempo utilizado para o trabalho e redução dos objetivos e dos conteúdos ensinados.

Você faz uma abordagem mais geral né, mais é, ele leva muito tempo então você não consegue abranger todos os conteúdos como na sala regular (Professora Classe especial).

... quando ela chegou aqui ela sabia mal até 5, agora ela vai até 13 né, e o calendário ela consegue preencher, com ajuda até 30 né. Mas ela tem muita dificuldade (Professora Classe especial).

O trabalho é individualizado, duas vezes por semana com atendimentos em grupos ou individuais de uma hora (Professora Sala de Recurso).

Trabalhamos as áreas que ele apresentam mais dificuldades, mas não fazemos reforço, o trabalho tem que ser distinto da classe regular (Professora Sala de Recurso)

Os conteúdos trabalhados são amplamente direcionados para as noções básicas de leitura, escrita e cálculos matemáticos elementares, via de regra com atividades pré-escolares ou por meio de projetos temáticos distintos daqueles desenvolvidos na escola como um todo. Destaca-se a ênfase dada no trabalho com jogos (memória, bingo, dominó, palavra cruzada...), especialmente nas salas de recurso.

Além das atividades acadêmicas alguns professores também desenvolvem trabalho de artesanato e higiene pessoal. Esse tipo de trabalho está restrito à classe especial e é justificado tanto pelo comprometimento intelectual do aluno quanto pela precariedade de suas condições de vida.

Outro aspecto relacionado ao trabalho desenvolvido diz respeito à função que o professor da Sala de Recursos tem de orientar os professores da sala regular que seu aluno frequenta. Isso é percebido como algo de extrema importância, mas que revela a precariedade de uma Sala de Recursos atender alunos de diversas escolas.

[...] é um resgate que a gente faz aqui pra que ela se saia bem lá na sala, então é valorizando cada progresso mesmo que seja mínimo, a gente procura mostrar para as professoras, fazer com que as professoras acolham bem essas crianças que geralmente na sala de aula elas já são rotuladas, já são discriminadas, muitas vezes pelos próprios amigos, direção, supervisão, professor, e conseqüentemente vai contaminando, e o trabalho da gente é exatamente esse, mostrar o progresso, mostrar que ele é capaz, que ele pode, que necessita dessa ajuda da professora, e vai contaminando com coisas boas. (Professora Sala de Recurso)

Essa parte da orientação do professor da sala regular às vezes deixa a desejar... Primeiro que não consigo ir com muita frequência em todas as escolas e depois não é todo professor que gosta de minhas idas. Tem vez que parece que ela acha que o aluno é só meu e que eu é que tenho obrigação de dar conta do desenvolvimento do aluno que é dela também. Elas acham que a gente da Educação Especial pode fazer milagre! (Professora da Sala de Recurso)

Podemos observar que o trabalho desenvolvido na classe especial pouco se diferencia daquele descrito na literatura (Nunes et al, 1998) antes da implementação da proposta de escola inclusiva a partir de meados da década de 1990.

Além disso, a semelhança com o trabalho desenvolvido em instituições especializadas em deficiência mental (Glat, 1989; Ferreira 1994) também é acentuada, principalmente no que se refere à infantilização das atividades e à redução dos objetivos e dos conteúdos ensinados; destaca-se também o ensino de atividades de vida diária e de artesanato. Isso fica mais evidente nos depoimentos dos professores das classes especiais para condutas típicas.

Nosso trabalho é voltado para o comportamento, para o ensino de comportamentos adequados. Nós não temos um trabalho pedagógico, com atividades acadêmicas mais formais. (Professora da Classe Especial para condutas típicas)

Pode ser percebida a manutenção das noções de adaptação e de ajustamento como eixos centrais do trabalho educacional, reforçando a perspectiva de reabilitação da educação especial (Cambaúva, 1988).

Os professores também discorreram sobre a participação dos alunos das classes especiais em atividades coletivas da escola e mais uma vez não encontramos consensos e semelhanças. Os modos de analisar o aluno com deficiência no cotidiano escolar são diversificados, mas podemos perceber que esta participação é bastante restrita. Por exemplo, as classes especiais em algumas escolas possuem horários diferenciados, inclusive de entrada e de saída da escola; alguns alunos não participam de aulas de Educação Física e da hora do conto em função de problemas de comportamento; em algumas festividades a classe especial tem participação reduzida, como, na Festa Junina ser convidada a ajudar na decoração, mas não a participar das danças.

Com relação aos alunos das Salas de Recurso, a participação não é analisada pelos professores em função deles serem matriculados em outras escolas. A indicação é que os alunos que freqüentam a Sala de Recurso em sua própria escola é às vezes discriminado pelos colegas, mas via de regra participam de todas as atividades extra-classe da sala regular, sem problemas.

Em nenhum momento das entrevistas os professores falaram estratégias de ensino diferenciadas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos ensinados por parte dos alunos ou que explicitem a utilização de recursos específicos para a condição do alunado. Os recursos tecnológicos encontrados nas salas especiais, tais como computador, são pouco utilizados e quando o são não ultrapassam o uso elementar e básico.

A oferta de conteúdos elementares de disciplinas básicas permite a compreensão de que a pessoa com deficiência não tem condições ou não necessita de outros níveis de conteúdo. Isso reafirma o ensino especial orientado por abordagens educacionais que, reduzidas a uma dimensão técnica de ensino, priorizam o treino do indivíduo objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas (Cambaúva, 1988; Ferreira, 1994).

O encaminhamento para a sala regular é pouco citado nas entrevistas, ao contrário o apontamento mais freqüente é da dificuldade de ocorrer tal processo.

ah, o investimento tem que ser grande. Geralmente eles não retornam pra sala regular porque o tempo que eles passam na especial eles perdem muito em termos de conteúdo (Professora da Classe Especial)

O movimento observado é: permanência na classe especial até o limite de idade permitido e encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos que ocorre, inclusive em instituições especiais.

Considerações Finais

A análise da estrutura e do funcionamento da Educação Especial nas escolas regulares da rede Municipal de Ensino de Londrina – PR mostrou que a implementação da escola inclusiva é considerada, conforme analisado por Bueno (2008), uma prerrogativa da Educação Especial. Isso porque em todo o montante de dados obtidos o sentido presente é o de que a organização e adequação da escola para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, quaisquer que sejam elas, depende do trabalho especializado.

A estrutura encontrada no município de Londrina favorece sobremaneira a consolidação da Educação Especial como um sistema paralelo de ensino e não como uma modalidade da educação básica que perpassa todas as outras.

O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em Classes Especiais (quase 50% das matrículas) explicita a concepção de que esta população dificilmente será considerada apta a se juntar ao alunado das salas regulares. Soma-se a isso a dificuldade explicitada em lidar com a heterogeneidade do grupo de alunos que compõem as classes especiais e salas de recurso, impondo a necessidade de um trabalho individualizado, sustentado por noções de prontidão e de pré-requisito que permitem o acesso restrito a processos básicos e elementares de escolarização. Evidenciou-se também a manutenção da perspectiva clínica e de reabilitação do trabalho educacional em detrimento de uma atuação essencialmente pedagógica.

Do modo como está configurada, a Educação Especial apóia muito mais a consolidação de mecanismos de exclusão no interior da própria escola que processos de inclusão. A análise dos processos de avaliação e de encaminhamentos evidencia que a inclusão é amplamente sustentada pela classificação de alunos já inseridos no sistema regular de ensino. Deste modo, a inclusão mais evita a saída/retirada de alunos da escola do que favorece a entrada/colocação daqueles que não têm acesso ao sistema regular de ensino.

Referências bibliográficas

Brasil. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

Brasil. MEC. INEP. LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

Bueno, J. G. S. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. In: Anais do I Seminário de Pesquisa em Educação Especial, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, p. 1-13, 2005.

Bueno, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Junqueira e Marin Editores, Araraquara, SP, pp.43-63, 2008.

Cambaúva, L. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1988.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

Ferreira, M. C. C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

Glat, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

Martins, J. S. Exclusão Social e a nova desigualdade social. São Paulo: Paulus, 140 p. 1997.

Martins, J. S. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classe social. São Paulo: Vozes, 230 p. 2002.

Meletti, S. M. F. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

Meletti, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico em educação especial. In Marquezine, M. C.; Almeida, M. A. e Omote, S. Colóquios de pesquisa em educação especial. Londrina: EDUEL, 2003.

Nunes, L. R. P. et al. Pesquisa em educação especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

Orlandi, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 100 p. 2003.

Sawaia, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: Sawaia, B. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, p.7-15, 2001.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990.