



**OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E A DIALÉTICA
EXCLUSÃO/INCLUSÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA POR
UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL**

Thamiris Daniel dos Santos (1);

Universidade Federal de Itajubá; thamiris@unifei.edu.br

Resumo: Considerando a política de educação especial em curso no Brasil e ancorado nos Novos Estudos sobre o Letramento, esse trabalho apresenta um estudo que busca compreender qual a função social que a escrita assume no cotidiano de uma criança com paralisia cerebral. Foi realizado um estudo de caso etnográfico com um aluno diagnosticado com paralisia cerebral, 12 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular da cidade de São João del-Rei, utilizando-se observações participantes, notas de campo e entrevistas com o sujeito investigado e também com informantes privilegiados que atuam nas diversas dimensões da vida do mesmo. Observou-se que as práticas e eventos de letramento que compõem o cotidiano do sujeito restringem-se aos contextos familiar e escolar e diferem-se entre si com relação ao conteúdo e forma como ele participa e interage com as mesmas. A instituição escolar e o ambiente familiar requerem formas de intervenção particulares de participação e uso da linguagem escrita. Considerando que a participação pode ser prejudicada pelo afeto que envolve, o processo de exclusão/inclusão reflete-se na relação do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que sua participação e envolvimento vinculam-se ao sentimento de desvalor e deslegitimidade social definido como sofrimento ético-político.

Introdução

O estudo que se segue tem como objetivo compreender qual a função social que a escrita assume no cotidiano de uma criança com paralisia cerebral. Trata-se, portanto, de um trabalho que pretende realizar uma investigação acerca do processo de letramento por uma criança com deficiência. Durante muito tempo, as pessoas com deficiência estiveram à parte de políticas públicas de educação ou mesmo de ações que contemplassem ou considerassem suas especificidades como indivíduos. A Declaração de Salamanca, de 1994, marcou o início de uma série de esforços em busca de um ambiente escolar inclusivo. Antes disso, não existiam, na mesma consistência de hoje, políticas com esse cunho. Sem dúvida, esse processo ainda está em construção; envolve



tanto as diferentes concepções em relação à própria deficiência como também quais oportunidades de aprendizagem se buscam nesse espaço que se pretende inclusivo.

Neste cenário, acredita-se que os alunos com necessidades especiais são sujeitos fundamentais para se investigar, uma vez que a consolidação do modelo de educação inclusiva que se busca atualmente no Brasil está vinculada à construção de significados implicados nos eventos e práticas de letramento em curso. Refletindo sobre a inclusão das pessoas com deficiência, Reily (2004) chama a atenção para o fato de que muitas crianças com necessidades especiais, tanto na área de comunicação e linguagem como também de mobilidade, vivenciam a escolarização como meras espectadoras. Para que isso não continue acontecendo e que a escola inclusiva seja construída de fato, e não apenas na lei, é necessária atenção na garantia de acesso aos instrumentos de mediação da atividade, que são primordialmente linguísticos. Nessa visão, a linguagem é interpretada como instrumento democrático de acesso à escola para todos. Para o autor, quando um indivíduo nasce, recebe como herança o modo de viver, as invenções, as crenças e as formas de se comunicar do contexto em que nasceu. Tudo isso empacotado em um sistema de sinais e, “como o homem não age sem ser por meio de um veículo sógnico, no caso da educação especial, é preciso garantir acesso ao sentido por intermédio de um sistema portador, um veículo, acessível ao deficiente, considerando o que ele é capaz de realizar” (p. 13). É importante considerar o espaço que a linguagem escrita ocupa nesse sistema sógnico construído nas sociedades. Para o autor, “se o indivíduo não se apropriar da linguagem vigente, ele terá participado muito passivamente da vida, preso sempre às necessidades básicas do viver cotidiano” (p. 15).

Dessa forma, para que exista uma implicação com o sucesso do modelo de educação inclusiva, e para que ele esteja comprometido com as pessoas com deficiência, respeitando e considerando as diferenças constitutivas do ser humano, deve haver uma aproximação aos referenciais desses sujeitos, ultrapassando os limites das desigualdades. Isso quer dizer que a escola, para se tornar “inclusiva”, deve buscar um ambiente que estimule a diversidade e as diferenças. Essa premissa é fundamental na tentativa de garantir a todos o direito à educação. Em um sentido mais amplo, o



conhecimento dessas concepções pode subsidiar novas ações e estratégias para um melhor acolhimento do aluno com necessidades especiais no ensino regular.

Assim, o processo de investigação que ora se apresenta pretende discutir alguns aspectos relevantes para o universo de significação de uma criança com deficiência em seu cotidiano não só no âmbito escolar, como também fora deste. Para tanto, este trabalho de pesquisa foi norteado por algumas questões iniciais, buscando compreender os usos e os valores construídos em torno da linguagem escrita por um aluno com paralisia cerebral, a partir do processo de inclusão/exclusão: quais as práticas e eventos de letramento fazem parte do cotidiano desse sujeito com deficiência? Qual a participação desse sujeito nessas práticas e eventos? Como o processo de exclusão/inclusão pode se refletir na relação do sujeito com o universo letrado? Três eixos se articulam neste estudo: letramento, pessoas com deficiência e a dialética exclusão/inclusão. É fundamental, nesse primeiro momento, definir como cada um desses temas é abordado nessa investigação.

Concebe-se, neste trabalho de pesquisa, o letramento como sendo mais que o processo de aquisição da escrita enquanto código, mas como uma prática social (STREET, 2003). Isso inclui os diversos contextos em que se desenvolvem e se concretizam os seus usos. Essa perspectiva, representada pelos Novos Estudos sobre Letramento (STREET, 1984, 2003), entende que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia (STREET, 2007).

Com relação à deficiência, utilizam-se neste trabalho os termos como aparecem nos documentos oficiais: pessoa com deficiência, alunos com necessidades especiais, pessoa deficiente etc. No entanto, percebe-se a dificuldade de se encontrar um termo adequado que não estigmatize esse sujeito colocando o foco somente na diferença, esta biológica. A expressão “pessoa com deficiência” ou “com necessidades especiais” é, de fato, bastante abrangente. Por esse motivo, na tentativa de minimizar o efeito generalizador desses termos, utilizados ao longo deste texto, optou-se por, referindo-se ao sujeito desta pesquisa, citá-lo como “criança com paralisia cerebral”. Essa decisão



também foi tomada na tentativa de minimizar a categorização adjacente à deficiência (cf. PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009).

Não é objetivo deste trabalho realizar um percurso histórico de como se formou a concepção de deficiência que temos atualmente arraigada ao senso comum e presente nos discursos políticos. Ainda assim, é preciso definir que ela é compreendida aqui como um fenômeno socialmente construído, isto é, a normalidade e o desvio são conceitos formados historicamente (OMOTE, 1996, 1999, 2004, 2006; GOFFMAN, 1980). Partindo dessa concepção, a definição de deficiência perde o caráter oficial e universal e passa a ser contingencial. Segundo Omote (1996), “as pessoas começam a compreender que alguém é deficiente somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado. Começam a compreender que é necessário especificar os critérios segundo os quais ele é deficiente” (p. 130).

A concepção sobre deficiência e a relação com as pessoas com deficiência passaram por inúmeras transformações importantes no decorrer da história. De acordo com Roriz (2005), essas transformações, que ainda estão a ocorrer, estão ligadas à organização da sociedade e aos fins sociais que se designam às pessoas, que contribuem com a atribuição de significados às suas “competências” (e/ou às suas “faltas de competências”). Para a autora, a partir de mudanças nas organizações sociais, econômicas e culturais, essas concepções passam por modificações levando, dessa forma, a mudanças de significados com relação à própria deficiência.

A partir disso, concebe-se a inclusão como um processo social complexo que, conforme afirmam Oliver e Nicácio (1999), implica inovações em diferentes dimensões, abrangendo as dimensões social, cultural, histórica, institucional, jurídica, técnica e política. A escola é uma das dimensões que se articulam nesse processo. A busca por uma sociedade “inclusiva” inclui a construção de uma escola “inclusiva”, pois o modelo de educação reflete a estrutura social. Por esse motivo, em alguns momentos deste trabalho, ao tratar de inclusão, não será restrita somente àquela escolar. Considera-se, mais amplamente, a inclusão social das pessoas com deficiência. Esta, conforme compreendida neste texto, se dá pela participação nas atividades cotidianas nos mais distintos contextos como casa, espaços públicos, vizinhança e instituições, envolvendo



também a escola. Essa inclusão frequentemente acontece. No entanto, nem sempre dignamente. Assim, a sociedade promove uma inclusão às avessas legitimando e desenvolvendo o que Sawaia (2003, 2011a, 2011b) denomina de sofrimento ético-político.

[...] na base da exclusão está o poder e a desigualdade social que o acompanha. Porém, para a manutenção desta ordem legitimada nas sociedades modernas (neoliberalismo), a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem, de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. Inclusão e exclusão configuram, assim, duas faces de uma mesma moeda, já que muitas vezes a inclusão não passa de uma estratégia de adaptação à ordem social excludente. Administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, reproduzindo novas formas de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2003, p. 57).

Assim sendo, este estudo posiciona-se de acordo com a perspectiva apresentada por Sawaia (2003, 2011a, 2011b) ao falar na dialética exclusão/inclusão, entendendo que a inclusão, tal como preconizada atualmente, representa uma estratégia de adaptação à ordem social excludente em sua natureza. Contudo, assim como o termo “pessoas com deficiência”, as expressões “inclusiva” e “inclusão” serão utilizadas neste trabalho, conforme aparecem nos documentos oficiais e referenciais teóricos, ainda que carreguem consigo essa contradição.

Pressupostos metodológicos: delimitando o estudo de caso etnográfico.

A presente pesquisa foi realizada na cidade de São João del-Rei - MG, com uma criança de 12 anos, do sexo masculino (que será chamado, ao longo deste trabalho, de Theo), diagnosticado com paralisia cerebral com comprometimento motor leve. De acordo com laudo médico fornecido pela APAE – São João del-Rei, Theo apresenta déficit cognitivo com limitação para a aprendizagem e crises convulsivas.

Para que os objetivos propostos fossem passíveis de realização, foi necessária a realização de observações participantes em diferentes contextos da vida do sujeito investigado. Ademais, a realização de entrevistas semiestruturadas com o sujeito e informantes privilegiados, que atuam nas diversas dimensões da vida do mesmo, e notas de campo também foram essenciais na consecução desta investigação. Tais



procedimentos de coleta de dados caracterizam essa investigação como um estudo de caso etnográfico. De acordo com André (1995),

para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 1995, p. 31).

A análise do material coletado seguiu os seguintes procedimentos: organização dos dados (entrevistas transcritas, documentos, observações digitadas em diário de campo); leitura cuidadosa das transcrições e diários de campo subdividindo-os de acordo com os contextos de observação; e, por fim, retomada das questões norteadoras para análise do material a partir desse direcionamento.

Resultados e discussão: o que, como, quando e porque ler e escrever?

As observações realizadas durante o período de imersão em campo podem ser divididas em dois ambientes, que aqui nomeio de contexto familiar e contexto escolar. Vale esclarecer que outros espaços de circulação do sujeito foram visitados, como a APAE e o treino de futebol. No entanto, foi averiguado que nesses locais não havia a presença de materiais escritos ou demanda da utilização da leitura e escrita por Theo. Portanto, as observações participantes foram circunscritas, conforme dito, na sua residência e na instituição escolar na qual ele estuda. Esse recorte possibilitou um melhor posicionamento diante das atividades e também maior tempo em cada um desses espaços, aprofundando e enriquecendo o material de análise conforme proposta da perspectiva etnográfica. Pode-se dizer que estes contextos – familiar e escolar – são, no cotidiano de Theo, espaços geradores (KALMAN, 2004) de demanda do uso da leitura e escrita, uma vez que as atividades de disseminação e desenvolvimento da língua escrita, por parte desse sujeito, estão restritas a esses dois locais. Nesses espaços, as práticas e



eventos de letramento se diferem qualitativamente em dois sentidos: em conteúdo e em forma de participação.

No contexto familiar, as atividades mediadas pela leitura e escrita assumem caráter lúdico e prazeroso. No espaço familiar, conheci uma criança animada e empolgada com assuntos de futebol e videogame. Essas atividades sempre são compartilhadas com outros membros da família e amigos, aproximando-os e possibilitando diálogos e interações entre eles. Observa-se que, quando os eventos e práticas letradas assumem uma perspectiva lúdica, a participação e o envolvimento de Theo adquiriam outro tom, leve e descontraído. Nessas ocasiões, é possível perceber que Theo encontra sua própria modalidade de comportamento com relação à leitura e à escrita, criando seu próprio universo letrado de acordo com suas aptidões e interesses.

Ainda no espaço familiar, encontro na TV um importante veículo de transmissão da escrita e da leitura, uma vez que, ao redor dela, a família se reúne, descansa e lê. Deve-se considerar que, em tempos midiáticos e digitais, o letramento não perde suas características por não ter suas práticas mediadas pelo papel. Com efeito, há uma multiplicidade de letramentos (STREET, 2007).

Já no âmbito escolar, observa-se uma abordagem autônoma do letramento (STREET, 1984), distanciada da realidade dos alunos e das relações sociais nas quais eles se inserem. Em decorrência desse modelo, nota-se a falta de sentido e desinteresse por parte de Theo às atividades ali encerradas. Foram encontradas práticas e eventos de letramento muito distintos das vivenciadas na residência da família embora isso seja esperado, em parte, em vista das características peculiares referentes à cultura escolar que demarca práticas e eventos de letramentos específicos – provas, exercícios, cópias e aulas explicativas (COOK-GUMPERZ, 2008). Assim sendo, com relação às práticas e eventos de letramento presentes no cotidiano de Theo, observa-se atividades muito discrepantes nos contextos visitados e essas diferenças são marcadas, sobretudo, pela forma como são requeridos os seus usos.

O estudo do letramento inclui a análise das formas de participação em práticas e eventos de leitura e escrita, considerando que o indivíduo letrado é capaz de participar e realizar trocas sociais que são mediadas por elementos escritos. Por esse motivo, o



conceito de letramento vincula-se ao conceito de participação – tomar parte, ser parte – neste caso, participação ativa nas práticas de leitura e escrita. Refletindo sobre qual a participação de Theo nos eventos e práticas presentes no seu cotidiano, também foram encontradas diferenças significativas nos dois ambientes estudados. Em consonância com Kalman (2003), observa-se que a participação vincula-se ao contexto e depende deste a maior ou menor participação, uma vez que há diferentes oportunidades de participação em atividades sociais de leitura e escrita, assim como diversas modalidades de participação que os leitores e escritores constroem. A instituição escolar e o espaço familiar requerem formas de intervenção particulares, participação e uso da linguagem escrita. A partir dessa premissa, é possível tecer algumas considerações acerca da forma como Theo se posiciona perante as práticas e eventos presentes em seu cotidiano.

Observa-se neste trabalho que a participação também pode ser prejudicada pelo afeto que evoca. O afeto, por sua vez, articula-se ao contexto. Neste caso, nota-se que as diferenças significativas, não somente na participação, mas também na postura de Theo nas práticas e eventos escolares e familiares, encontram raízes no sofrimento ético-político constantemente atualizado por práticas escolares excludentes. Nos dados presentes no diário de campo referentes ao contexto escolar, é comum encontrar trechos como esses:

Theo está sentado olhando para fora. A professora chama a sua atenção. [...] Fica um tempo escrevendo depois deita a cabeça na mesa e permanece por aproximadamente cinco minutos (trecho retirado do diário de campo - 07/11/2013).

Theo está sentado com as mãos em cima da mesa. Debruça a cabeça sobre as mãos e fica olhando para o quadro. A professora está corrigindo a tarefa e todos os alunos participam respondendo. Mas Theo mantém-se calado, às vezes olhando para o quadro, outras para a porta ou para o colega ao lado (trecho retirado do diário de campo - 05/09/2013).

Quase todos gritavam a resposta, e os outros olhavam o quadro ou corriam pra corrigir no caderno o que a professora ia colocando no quadro. Theo não olhava para o caderno, nem para a professora (trecho retirado do diário de campo - 29/08/2013).

Os usos escolares da leitura e escrita são marcados pela apatia de Theo. Derivado do grego “pathos”, o termo apatia designa falta de paixão. Na escola, Theo faz parte do grupo de alunos que integram o 6º ano, mas não toma parte das atividades ali



realizadas. A faceta combatida de Theo no contexto escolar parece ter suas raízes na hipótese de que a instituição traz consigo a carga de um histórico problemático de escolarização em sua trajetória. Ademais, o sentimento negativo em relação à escola é constantemente atualizado com os episódios de agressão verbal e física dirigidos a Theo por colegas. Tal fato é evidenciado quando sua mãe relata que o filho se nega a ir à escola quando esses fatos ocorrem. Com efeito, ser um aluno “de inclusão” ou “com PDI¹”, conforme são chamados muitas vezes os alunos com NEE no próprio ambiente escolar, coloca Theo em um lugar diferente das outras crianças, e esse é um lugar no qual ele não gostaria de estar.

As dificuldades vivenciadas por Theo no seu processo de escolarização são constantemente atualizadas através dos sentimentos e opiniões dos atores que compõem o cenário escolar. Dessa forma, a carga negativa reflexionada pela escola é sempre confirmada, desativando o desejo de participação nas práticas ali encerradas e gerando o que Sawaia (2003) denomina de sofrimento ético-político. A escola, ao negar as necessidades básicas do ser humano (potência de liberdade e felicidade), nega a humanidade e gera um sofrimento profundo, efetivando o que deveria amenizar como instituição social: o sofrimento ético-político. A escola promove uma inclusão às avessas e perpetua formas de discriminação e segregação. O resultado é a passividade, cuja expressão máxima pode ser vislumbrada nos trechos do diário de campo gerados ao longo deste trabalho de pesquisa. Essa passividade é a face externalizada da tristeza experimentada no cotidiano de Theo. Tristeza, tal como definida por Espinosa, é o “resultado de uma afecção que diminui nossa capacidade de existir e nos tornamos passivos” (SAWAIA, 2009, p. 367).

Pode-se afirmar a partir disso que Theo assume um comportamento passivo perante as práticas e eventos de letramento requeridos no espaço escolar, o que não ocorre no contexto familiar. Em sua residência, Theo é uma criança alegre e participativa, respondendo adequadamente às demandas sociais incluindo as que são mediadas por elementos escritos. O oposto disso foi encontrado entre os muros da

¹ Plano de Desenvolvimento Individual que conta, juntamente com outras informações, com o laudo médico do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).



escola. Naquele ambiente, Theo é uma criança apática, sem paixão, ausente. Uma criança que sofre.

A partir destas reflexões, encontramos resposta para a última questão que este trabalho propôs. O processo de inclusão/exclusão reflete-se na relação do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita no sentido de que sua participação e envolvimento nas mesmas vinculam-se ao afeto direcionado e emanado por elas. Isso quer dizer que a dialética exclusão/inclusão, ao considerar a contradição histórica para a manutenção da ordem social, é a gênese do sofrimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de “ser gente”, conforme define Sawaia (2011b), ou, como denomina a autora, do sofrimento ético-político. Esse sofrimento, conforme caracterizado ao longo deste trabalho, interfere diretamente na capacidade de agir. Sobre essa capacidade e sua relação com os afetos, Sawaia (2003) conclui que “são eles que a aumentam ou a deprimem, interferindo diretamente na capacidade de agir, ou não, em favor da autonomia. Portanto, negar ou menosprezar o afeto na ação educativa é inibir a potência de ação” (p.59).

Assim, como pode ser observado no caso de Theo, seu nível e forma de participação nas práticas letradas (o que inclui também o uso ou não-uso da leitura e escrita) são determinadas pelo afeto derivado das situações. Conforme destaca Sawaia (2011b), a implicação do sujeito com a situação que os emociona também é originada e direcionada pelas emoções. Diante dos argumentos fundamentados na discussão teórica proposta pela autora (2003, 2009, 2011a, 2011b), encontra-se no sofrimento ético-político uma categoria importante na análise da não-participação e do espírito abatido de Theo no espaço escolar. A não-participação de Theo nos eventos e práticas de letramento encerrados na escola geram profundo sofrimento. Ao ser afastado das atividades de leitura e escrita, Theo sofre, assim como o ambiente excludente da escola também potencializa o sofrimento. Ao mesmo tempo, o sofrimento ético-político inibe ainda mais a capacidade de ação e participação do indivíduo. A faceta combalida e desanimada (sem alma) de Theo vislumbrada no trabalho de campo tem suas raízes na carga afetiva negativa fornecida pela escola, na inclusão às avessas que esta tem realizado e no sofrimento que gera essa inclusão perversa.



Considerações finais

A partir desse trabalho foi possível tecer algumas considerações acerca da dialética exclusão/inclusão sob a ótica dos Novos Estudos sobre o Letramento. Temos o dever acadêmico de nos aproximarmos dos referenciais dos sujeitos que compõe o espaço escolar para podermos discutir novas formas de intervenção que contemplem a todos, em suas especificidades. Sawaia (2003) conclama: “temos a obrigação de ser otimistas e buscar caminhos para atingir a felicidade pública [...]. A exclusão é cruel [...]” (p. 11) e ainda “precisamos continuar pesquisando para conhecer os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, os comportamentos que adotam em relação a si e aos outros e os sentimentos vivenciados no processo” (p. 114).

Entende-se as limitações deste trabalho em termos de generalizações e também no que tange às políticas públicas de educação especial. Há, certamente, uma esfera da luta pela inserção digna de todos os diferentes que não cabe aos pesquisadores. Todavia, há outra na qual podemos atuar. Nossos esforços devem se concentrar no indivíduo, todavia, sem renegar a coletividade na qual este se insere no presente, uma vez que o olhar no tempo presente afasta de nossas ações a noção de redenção característica das teorias transformadoras e aproxima nossos estudos da realidade e efetiva transformação social (SAWAIA, 2011b).

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____ (Org.). *A construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: ArtMed, 2008. p. 29-54.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KALMAN, J. O acesso à cultura escrita; a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: *Educação de Jovens e Adultos*. OLIVEIRA, J. B.; PAIVA, J. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 71-100.
- _____. *Saber lo que es la letra*. México: Siglo XXI, 2004. p. 190.
- OLIVER, F.; NICÁCIO, F. Da instituição asilar ao território: caminhos para produção de sentido nas intervenções em saúde. *Revista de Terapia Ocupacional*, São Paulo: USP, v. 10 n. 2/3, p. 60-68, 1999.



IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

- OMOTE, Sadão. *Perspectivas para Conceituação de Deficiência*. Londrina: Revista Brasileira de Educação Especial, 1996.
- _____. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.
- _____. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- _____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.
- PICCOLO, G.M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, Campo Grande, v.15, n.30, p.71-83, 2009.
- REILY, L. *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.
- RORIZ, Ticianá. Inclusão/exclusão social e escolar de crianças com Paralisia Cerebral, sob a óptica dos profissionais de saúde. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- SAWAIA, Bader. Fome de felicidade e liberdade. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (Org.). *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef, 2003. p. 53-63.
- _____. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.
- _____. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. Introdução, p. 7-13.
- _____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.cap. 6, p. 99-120.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.
- _____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Filologia e linguística portuguesa. São Paulo: Humanitas, 2007.