

## Contribuições da leitura multimodal na perspectiva

*do (multi)letramento para o ensino inclusivo*

Gláucia Vieira Cândido

Universidade Federal de Goiás

glaucia\_candido@ufg.br

<https://orcid.org/0000-0002-3790-9192>

Daiane Alves de Vasconcelos

Universidade Estadual de Goiás

vasconcelos67@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6831-4394>

**RESUMO:** Garantido pelas leis, o ensino inclusivo, ainda se apresenta no cotidiano escolar, incipiente ou em dificuldade de implantação frente ao pessimismo ou à conformação, a qual fortalece a prática da “falsa inclusão” travestida de terminologia adequada, porém parcial ou totalmente contrária à perspectiva da Educação Inclusiva (MATTOS, 2017). Pautando-se em pesquisa bibliográfica, nossa proposta, neste artigo, é discutir a ideia de que uma alteração positiva desse cenário depende da reflexão crítica das práticas docentes, em especial, nas aulas de leitura e produção textual. Defende-se aqui que isso pode ser feito por meio de um ensino de leitura ampliado (MARTINS, 1994; FREIRE, 2001), em que o docente pode utilizar o gênero multimodal (DIONÍSIO, 2005), presente nas práticas sociais, sob a perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2009), a qual considera a diversidade, na tarefa de efetivação do ensino inclusivo (MANTOAN, 2013), ou seja, que atenda a cada aluno em suas especificidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Leitura. Multimodalidade. Multiletramentos.

### CONTRIBUTIONS OF MULTIMODAL READING IN THE PERSPECTIVE OF (MULTI)LITERACY FOR INCLUSIVE EDUCATION

**ABSTRACT:** This article aims to present a reflection on this inclusive teaching, which, as said, although legally guaranteed, in everyday school life is still incipient or even difficult to fully accomplish, due to pessimism or conformity, which have increased the practice of “false inclusion”, which is configured, in general, as the idea of the school being for everyone, thus shaping itself to meet students in their specificities and ensure equally to all the access to the school experience without any exclusion (MATTOS, 2017). Based on a bibliographical research, this study points to the idea that a positive change in this scenario depends heavily on the figure of the teacher. And this can be done through an expanded reading education (MARTINS, 1994; FREIRE, 2001), in which the teacher can use the multimodal genre (DIONISIO, 2005), present in social practices, under the perspective of Multiletramentos (ROJO, 2009) which considers diversity, in the task of implementing inclusive education (MANTOAN, 2013), that is, that meets each student in their specificities.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. Reading. Multimodality. Multiliteracies.



## INTRODUÇÃO

A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, no Brasil, há muito é almejada pelo público-alvo dessa modalidade de ensino formal, também conhecida como “Educação Especial”<sup>1</sup>. Nessa direção, consideramos que, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988, alguns passos importantes foram dados pelas políticas públicas, visando a garantir o direito à educação inclusiva para crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência.

Dentre essas conquistas legais, tivemos a sanção da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual determinou que o ensino de pessoas com deficiência<sup>2</sup> deixasse de ser uma modalidade isolada e passasse a formar parte do ensino comum. Esse documento passou a ser acompanhado do Decreto Nº 3956/2001 (BRASIL, 2001), que aprovou e estabeleceu que as instituições de ensino básico regular se organizassem e se preparassem para atender aos alunos com deficiência, garantindo a eles, condições mais adequadas de educação. Além desses importantes instrumentos, o país também dispõe da Lei Nº 13.146/2015, conhecida como o “Estatuto da Inclusão” (BRASIL, 2015), que contempla, em vários de seus artigos, o direito do aluno em receber acompanhamento pedagógico especializado, entre outras leis a favor do ensino inclusivo.

A despeito da existência desse importante aparato legal, conquistado ao longo de anos às custas de muita luta por parte de movimentos organizados dentro da sociedade em favor dos direitos das pessoas com deficiência ao ensino formal, a realidade comumente observada é a de que muitos desses direitos acabam não sendo reconhecidos e até mesmo são ignorados no âmbito educacional. Infelizmente, no cotidiano escolar, não é difícil testemunhar práticas e princípios educativos duvidosos e, por vezes, massacrantes, no que se refere, a princípio, ao acolhimento das pessoas com deficiência no âmbito das instituições educacionais; e, na sequência, ao ensino direcionado a esses alunos.

Tais atitudes encontram justificativas em entraves econômicos, ou seja, na falta de investimentos financeiros, tanto por parte da esfera pública, como da rede privada.<sup>3</sup> De acordo com Mattos (2017), o conceito de necessidades educativas especiais pressupõe que a comunidade escolar deve destinar atenção especial para todos os estudantes que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, apresentem algum tipo de carência em relação a elas. Trata-se, como afirma essa autora, de prever maneiras diferenciadas de ensino, bem como adaptação da estrutura física e a formação humana, a fim

1 O conceito de ‘Educação Especial’, desde que foi empregado pela primeira vez, apresentou diferentes significados, os quais foram incorporados ao projeto de inclusão educacional a partir de políticas públicas de educação, como vemos, por exemplo, no documento *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), em que são apresentadas as diretrizes da educação especial, definida como modalidade de ensino voltada para o alunado com “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”.

2 Conforme a Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), o termo ‘Pessoa Portadora de Deficiência’ foi substituído por ‘Pessoa com Deficiência’ (PcD). No que respeita a essas nomenclaturas, como explica Vieira (2013, p. 6), comumente o termo ‘excepcionais’ é usado para referenciar pessoas com deficiências por quem costuma reivindicar a inclusão das instituições especializadas no sistema de ensino; em contrapartida, as expressões “pessoas portadoras de deficiência” e “pessoas com deficiência” geralmente são usadas por aqueles que reivindicam a inclusão dos educandos nessas condições no sistema comum de ensino.

3 Embora não esteja no escopo deste estudo, é importante ressaltar que notoriamente outros fatores também podem se articular em favor do desmonte dos propósitos da educação inclusiva, como, por exemplo, o preconceito em relação aos estudantes com deficiência, o qual pode vir de seus próprios colegas, de pais ou responsáveis por outros alunos e até mesmo por parte de profissionais da educação.

de proporcionar aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem (relacionadas com disfunções, limitações e deficiência) e também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica (MATTOS, 2017, p. 39), o acesso ao ambiente e ao currículo escolar, incluindo as salas de recursos multifuncionais<sup>4</sup>.

Indubitavelmente, as instituições necessitam de recursos financeiros, além da empatia e do interesse de toda comunidade pelo sucesso da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Nesse sentido, a legalização do atendimento de alunos com deficiência em escolas regulares (de forma predominante na rede pública de ensino) representa uma grande conquista para esse público, uma vez que pais e responsáveis têm sido amparados por ela no ato de matrícula de seus filhos. Além disso, juntamente com a vontade de gestores públicos conscientes da importância da temática, essas leis também têm garantido, em muitos casos, um acompanhamento docente especializado, em conformidade com o que é regido pelos documentos oficiais.

No âmbito dessas preocupações, insere-se a questão do ensino de leitura para alunos com deficiência, cujas metodologias para sua realização, até então, limitam-se quase sempre à decodificação de palavras e sons. Percebe-se, assim, uma tentativa incessante de alfabetização da palavra, a qual acaba por anular ou colocar em um plano de menor importância a necessidade de interagir dos alunos nas práticas sociais. E, para tornar esse quadro ainda mais grave, tal metodologia restringe a aprendizagem do aluno com deficiência à normalização definitivamente não intentada. Afinal, “normalizar” significa “eleger”, de forma arbitrária, uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades serão avaliadas e também hierarquizadas. Em outras palavras, esse “normalizar” significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. Afinal, como lembra Silva (2009, p. 68), a identidade dita normal é ‘natural’ é desejável por ser “única”.

Contudo, essa concepção restrita de leitura não está de acordo com a realidade vivida por uma considerável parte do alunado nas escolas brasileiras, que também participa ativamente em uma sociedade em que as práticas de linguagem são múltiplas, em que recursos semióticos se misturam a textos verbais, que se encarregam de cumprir o papel de ampliar cada vez mais uma vasta gama de gêneros multimodais que circulam nos ambientes digitais, como, por exemplo, charges, histórias em quadrinhos, propagandas publicitárias, panfletos, *chats*, entre outros. E essa diversidade compõe o entorno do aluno de inúmeras possibilidades de leituras e produções, tal como veremos mais adiante.

Notoriamente, o advento da internet ampliou a concepção de texto, que não mais se restringe à palavra escrita; atualmente, são multimodais (DIONÍSIO, 2005), o que exige do sujeito leitor competências diversificadas, multiletramentos (ROJO, 2009), para a sua efetiva interação social. Em outro prisma, essas mudanças no contexto do ensino de leitura também exigem do professor práticas pedagógicas que se orientem sob essa

4 Cf. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007, relativo ao *Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2007).

perspectiva dinâmica para todos os alunos, incluindo necessariamente as pessoas com deficiências, que, como já dito, têm sido inúmeras vezes silenciadas em relação às suas necessidades e, conseqüentemente, acabam sendo impedidas, por práticas pedagógicas limitantes e autoritárias, de exercerem plenamente sua cidadania.

Essas e outras reflexões levam-nos a questionar se a leitura de textos multimodais (DIONÍSIO, 2005), sob a perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2009), pode contribuir para o fortalecimento do ensino inclusivo e, caso afirmativo, em que medida e de que maneira esse processo se dá. Em busca de respostas para esses e outros questionamentos, apresentamos no presente artigo uma breve revisão bibliográfica sobre o assunto.

Para tanto, além da presente introdução, este texto está assim organizado: inicialmente, apresentamos uma seção em que se busca definir a educação inclusiva a partir dos sujeitos que a pensaram e a quem ela fora destinada; na sequência, discutir-se-á brevemente alguns dados sobre a inserção de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras, correlacionando esse quadro com as práticas de ensino adotadas nessas instituições na atualidade; para finalizar, aborda-se a leitura de textos multimodais, na perspectiva do multiletramento na Educação Inclusiva. Complementam o texto, as considerações finais e as referências que nortearam este estudo.

### DEFININDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE QUEM E PARA QUEM?

A educação inclusiva é, de acordo com o viés conceptual de Mazzotta (1996, p. 11), uma modalidade de ensino caracterizada por um conjunto de recursos e serviços, considerados especiais, que se organizam no sentido de apoiar, suplementar e, em situações específicas, até mesmo de substituir as práticas educacionais comumente utilizadas. Para esse autor, portanto, por meio da educação inclusiva, maneiras de atender às necessidades educacionais básicas para os educandos, as quais se encontrem na condição de pessoas com deficiência, devem ser colocadas em prática.

Nesse sentido, evidencia-se que o atendimento aos alunos com deficiência, por meio de um conjunto de “serviços educacionais”, seria o mínimo indispensável a que esses alunos têm direito. É importante ressaltar, contudo, que isso não faz da educação inclusiva uma forma de discriminação desses alunos, mas sim, de uma proposta não-segregacionista a favor de um ensino acolhedor, verdadeiramente inclusivo, quando compreendido em sua essência.

Dessa maneira, a educação inclusiva é concebida como um processo altruísta, fundamentado na alteridade, em que são valorizadas as especificidades do ser humano e suas potencialidades. Assim, as dificuldades, que, em geral, são destacadas em processos de inclusão, serão (como de fato devem ser) minimizadas. Ou seja, trata-se de uma perspectiva de ensino que não busca padronizar, normatizar os alunos com deficiência. Ao contrário, a ideia é buscar formas de reconhecimento e de exaltação das diferenças, de modo a resguardar seus direitos por meio do respeito e da empatia.

Na mesma direção, Mantoan (2003, p. 12) define educação inclusiva como aquela que visa atingir uma cidadania global, ou seja, uma cidadania completa, em que não

haja preconceitos, porque todos, sem exceção, não só reconheceriam como também valorizariam as diferenças. Trata-se, notoriamente, de uma definição de educação inclusiva que caminha em uma perspectiva empática que destaca a valorização da diversidade e também o respeito ao outro e às diferenças existentes em uma sociedade.

Não há dúvida de que, para a efetivação de um ensino, assim definido, é necessária ampla disposição da sociedade, em especial, da comunidade escolar em buscar meios para que ele efetivamente aconteça. Isso fará com que se evite a instauração de uma modalidade educativa calcada na ideia de que a falta de recursos, de estrutura, da formação docente e de políticas públicas, por exemplo, impeça a sua execução. Em outras palavras, é necessário nos distanciarmos da visível conformidade implantada pela modernidade em relação ao tema, a qual inevitavelmente nos “engessa” e até “consola” a muitos, no sentido de não nos permitir ir mais além em uma proposta de mudança de pensamento em relação à educação inclusiva.

Não temos dúvida de que atualmente essa tão almejada educação, a qual deveria incluir estudantes com deficiência, apresenta-se como uma proposta ambiciosa. Afinal, para efetivamente ocorrer, ela não depende unicamente da implantação e ajuste dos fatores citados. Antes de qualquer prática de inclusão, para que os objetivos almejados por ela sejam alcançados plenamente, é necessária a sensibilidade pessoal de cada profissional em promover a transformação necessária no ambiente escolar.

De forma preocupante, nossa percepção pessoal, corroborada por estudos, tais como os realizados por Sebastian-Heredero e Anache (2020), Autor (2020), entre outros, têm evidenciado que muitos profissionais da educação já não acreditam na educação inclusiva ou expressam a opinião de derrotismo ou a impossibilidade de que tal proposta de educação seja desenvolvida. Assim como os referidos autores, não aprofundaremos as causas que levam professores a ter tais sentimentos, mas sinalizamos para a necessidade de que esse quadro precisa ser mais investigado em busca de respostas e possíveis soluções para uma guinada nessa perspectiva negativa.

Ainda acerca dessa tendência conformista, indubitavelmente de extremo prejuízo para a efetivação do ensino inclusivo, concordamos com Freire (2008, p. 10) que a “ideologia fatalista, imobilizante”, a qual fortalece consideravelmente o discurso neoliberal está em todos os lugares. E, como reforça o internacionalmente reconhecido estudioso brasileiro da educação, tal ideologia revestida de “ares de pós-modernidade” teima em convencer a todos de que nada é possível no enfrentamento de uma realidade social, a qual, de histórica e cultural, torna-se praticamente “natural”. É neste contexto que, cada vez mais, ouvimos o senso comum repetir frases cristalizadas, tais como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?”, entre outras, que expressam o “fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora” (FREIRE, 1996, p. 10).

Como se sabe, a proposta da educação inclusiva nega absolutamente essa ideologia e nos instiga a sair da imobilidade, a lutar contra obstáculos criados socialmente para a inibição, o desmerecimento e a desvalorização das pessoas com deficiência; comporta-

mentos e práticas que caracterizam esses sujeitos sociais como aqueles que não produzem, que não atendem aos princípios exigidos pelo mercado de trabalho; que são incapazes de conquistar autonomia, de exercer sua cidadania nas diversas práticas sociais e que, assim sendo, o mínimo ou nada que lhe for oferecido será considerado o suficiente. Nesse contexto, de fato a proposta de educação inclusiva torna-se de fato uma proposta muito audaciosa. Afinal, objetiva-se desmistificar e desconstruir todos esses obstáculos criados ao longo do tempo para a exclusão das pessoas com deficiência do ambiente escolar, os quais vêm sucumbindo esses membros da sociedade ao total apagamento.

A proposta de educação inclusiva definitivamente não aceita esse conformismo, visto intentar ser uma ruptura com esse marasmo consensual comum, ou seja, apresenta-se como “uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN, 2003, p. 12). É uma ideia que tem por intuito quebrar o domínio da política de homogeneização nas salas de aula, a qual de maneira extremamente equivocada tende a valorizar, a preocupar-se, a reproduzir e a impor tão somente os valores dos ditos “normais”, como modelo ideal a ser seguido.

Um aspecto importante a se considerar em relação à dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, espelhada na tendência à homogeneização no ambiente escolar é a ideia de que tal prática encontra justificativa no fato de que esse seria considerado o caminho mais fácil a se trilhar. Em verdade, como atestam Moreira e Candau (2003, p. 161), a escola demonstra sentir-se mais confortável com a homogeneização e a padronização e, por isso, tende a “silenciá-las e neutralizá-las”. Desse modo, o grande desafio para essa instituição é dar o devido lugar “para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

O desafio da escola em relação à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional também encontra percalços quando o que se predomina é o pensamento limitante de que educação inclusiva é uma modalidade de ensino voltada àqueles que são considerados “anormais”<sup>5</sup>. O fato é que ao pôr em prática essa taxionomia generalizante que “enquadra” todos aqueles que “fogem” de um padrão idealizado de aprendizagem em uma mesma identidade, acaba-se criando a oposição discriminatória: “normais” *versus* “anormais”. Evidentemente, essa relação de contraste acaba por gerar uma situação de antagonismo, definitivamente não necessária nesta situação: duas categorias estagnadas e inexplicavelmente rivais, que desconsideram a “natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença” (MANTOAN, 2017, p. 39).

Nessa perspectiva, Silva (2009) ressalta que o processo constitutivo da identidade se realiza no próprio exercício da diferenciação, em que identidade e diferença estão intimamente ligadas pelo processo de significação, ou seja, a definição da identidade de um é a negação do que o outro é. Isto é, em consonância com essa autora, a identidade e a diferença se traduzem “em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence,

5 Dentre os significados para o termo ‘anormal’, apresentados no *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001, p. 227), temos: 1) que desvia claramente de uma norma (comportamento, vivência etc.); 2) quem ou o que está fora da norma, diferente; 3) anômalo, excepcional, irregular; 3.1) que ou aquele que tem deficiência mental ou física; excepcional!”. Quaisquer desses significados podem ser atribuídos aos usos das palavras “anormal” e “anormais” em nosso texto.

sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2009, p. 67). Tais discursos, certamente, ouvidos inúmeras vezes ainda na atualidade por pais e/ou responsáveis que adentram instituições de ensino em tentativas (muitas vezes frustradas) de matricular uma pessoa com alguma deficiência.<sup>6</sup> Dessa maneira, quando a educação inclusiva é idealizada como a modalidade dos “anormais”, confere-se a ela uma identidade que a torna exclusiva de um público em negação ao processo que acontece com os demais, o que evidentemente acaba por limitar o alcance dessa proposta de “educação para todos”.

Indubitavelmente, pensamentos como esse não contribuem para o real propósito da educação inclusiva, tal qual como já salientado, visa a aniquilar preconceitos, dar o devido valor às diferenças e, especialmente, assegurar “o direito à diferença na igualdade de direitos” (MANTOAN, 2017, p. 39). Ao contrário, tais concepções do tema caminham a favor da segregação, alimentando cada vez mais a ideia da falsa educação inclusiva, que vem sendo construída e divulgada ao longo dos anos. Definitivamente, não se trata de uma proposta que visa atender, exclusivamente, ao público com deficiência, pois a perspectiva é outra: que todos devam ser contemplados em igualdade, ou seja, sem nenhuma forma de exclusão. Todavia, como lembra Mantoan (2017, p. 41), quando se trata da construção “das bases de uma escola das diferenças (de todos nós)”, o confronto com o passado no qual o nosso sistema educacional se espelha, requer esforço considerável.

Se percorrermos a história da educação inclusiva, desde a Grécia Antiga, em que eram mortos todos aqueles considerados “anormais” até nossa atualidade, percebemos que o acesso de pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino aconteceu de maneira lenta e pungente para esses indivíduos e suas famílias. A literatura específica se encarrega de mostrar como tal acesso foi segregacionista, com muita luta política, de modo tal que não se pode dizer que as conquistas não tenham a devida importância, principalmente, para essa minoria. Contudo, ainda é possível perceber a existência da exclusão velada, disfarçada, oculta, em ações e discursos presentes na comunidade escolar. Em outras palavras, a exclusão escolar

manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos (MANTOAN, 2003, p. 13).

Por isso, a despeito da malfadada ainda existente exclusão manifestada no âmbito escolar, percebida em discursos e até mesmo em práticas desumanas que silenciam e neutralizam o que/quem não é considerado padrão, na tentativa de invalidar e inviabilizar a política de ensino inclusivo, defendemos uma educação que promove a valorização humana por meio da representação e reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, fala-

<sup>6</sup> Em experiências pessoais, uma das autoras deste artigo (mãe de uma criança com a Síndrome de Down), em mais de uma vez registrou discursos desse tipo, em especial, ao passar por entrevistas pré-matrículas, conduzidas por diretores e coordenadores pedagógicos de instituições privadas de ensino da cidade de Goiânia-Go. Por ter dois filhos em idade de alfabetização, a mãe buscava escolas que acolhessem de forma igualitária, em mesmo turno e turma, as duas crianças. Contudo, as instituições, ora de forma mais direta, ora por meio de eufemismos, apresentavam justificativas para não receber a criança com deficiência intelectual. Em uma dessas instituições, o diretor concluiu a entrevista lamentando o fato de sua escola não poder receber a criança com a síndrome, mas deixando abertas as portas para o seu outro filho, aquele que não tem deficiência, e ao qual o diretor chamou de criança “normal”. Evidentemente, nenhuma das matrículas foi feita.

mos da necessidade de formação continuada de profissionais com olhar crítico-reflexivo sobre suas próprias ações pedagógicas, questionando-as e não as ignorando.

Afinal, neste momento, usando a máxima popular, quando nos calam, de certa forma, podemos optar pela concordância e até mesmo com o fortalecimento das condições de subalternidades dos grupos minoritários, em especial, o das pessoas com deficiência. Em contrapartida, ao indagarmos sobre as razões dessa exclusão ainda persistir, podemos estar abrindo caminhos rumo à transformação. Além disso, também podemos, com esse posicionamento, despertar os que estão à nossa volta para que percebam e repensem possíveis práticas e conceitos excludentes e preconceituosos, velados ou encanarados. Assim feito, em conjunto todos podem buscar mudanças e contribuir para a transformação humana, em função de uma sociedade mais justa, solidária e empática em relação às diferenças.

Neste propósito, destacamos, em uníssono com Santos e Reis (2016), a importância de um novo olhar em relação ao incluir, o qual, na visão das autoras, necessita ser sempre acolhedor, visando a oferecer chances de desenvolvimento a todos os alunos e, em particular, aos que possuem algum tipo de deficiência. Isso pode ser feito se os profissionais da educação, em suas respectivas áreas de formação/atuação, se dispuserem a refletir sobre as particularidades de cada aluno, garantindo a todos as mesmas oportunidades de acesso e aprendizagem.

Antes de voltarmos nossa atenção para a área dos estudos linguísticos, mais especificamente, a área do ensino de leitura de textos multimodais (DIONÍSIO, 2005), sob a perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2009), faremos, na próxima seção, uma rápida explanação de dados sobre a inserção de pessoas com deficiência nas escolas no Brasil e a relação deste fato com as práticas de ensino, em especial de leitura, adotadas nessas instituições.

### **INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: ALGO A COMEMORAR?**

A urgência do combate às práticas pedagógicas excludentes que não atendem às especificidades dos alunos com deficiência no Brasil passa pela constatação inicial de aspectos tanto positivos quanto negativos, visto que, como mostram dados do Censo da Educação Básica de 2019, disponibilizados pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que diz respeito à inclusão escolar, houve aumento no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular de 2015 a 2019, tal como mostra a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino – 2015 – 2019. Fonte: Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 14/08/2021.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica.

**TABELA M11**  
NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. com./Sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Em oposição a esse crescimento, os níveis de alfabetização e de letramento ao fim da educação básica não são satisfatórios, conforme dados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA<sup>7</sup>), os quais demonstram que, no ano de 2018, um total de 50,1% dos estudantes estavam abaixo do nível 2, dentro de uma escala que vai do nível 1 ao 6 (OLIVEIRA; MORENO, 2019, p. 1).

Diante desse contexto, importa refletir sobre a situação de impotência da escola brasileira, a qual, a cada ano, vem recebendo mais alunos com deficiência. Em se tratando, especificamente, do ensino de leitura, estaria a escola buscando formas de realizar um ensino de leitura que contemple as competências de todos os estudantes? Quanto à inclusão de pessoas com deficiência, esse ensino tem procurado maneiras de alcançar a evolução dos alunos em suas práticas sociais, de modo a promover uma verdadeira inclusão de alunos com deficiência nas práticas comunicativas do cotidiano?

O quadro definitivamente é bem complexo, visto que os resultados negativos indicam que as práticas pedagógicas se apresentam insuficientes no cumprimento do propósito de um ensino de leitura voltado para a vida social dos alunos de modo geral, em especial, daqueles que apresentam alguma deficiência. E o ponto fraco desses índices pode encontrar explicação nas metodologias de ensino de leitura, quase sempre restritas ou focadas na decodificação da palavra, voltadas a um público homogêneo, restando aos alunos que não compõem o padrão de aprendizagem idealizado, a exclusão do processo ou a submissão a práticas de “violência cognitiva”, as quais acabam por forçá-los a se adaptarem a uma realidade de aprendizagem com a qual não se identificam.

Como vimos, os dados estatísticos sobre leitura citados anteriormente não se referem especificamente ao público com deficiência, até porque, na maioria das vezes, eles são impedidos de realizar avaliações externas, sob o julgo de que podem diminuir os índices positivos escolares. Essa atitude bastante excludente é alvo de muitas produções acadêmicas que discutem e evidenciam essa tendência do movimento de falsa educação

<sup>7</sup> A sigla do programa vem do Inglês: *Programme for International Student Assessment*.

inclusiva. Entre estas, Sousa (2018) cita um estudo realizado na Baixada Santista-SP. Conforme o autor,

Monteiro (2010) analisou a participação na Prova Brasil de alunos com deficiência, matriculados no 5º ano do ensino fundamental em cinco municípios. Identificou, com base nas informações obtidas, a presença de um discurso de que as avaliações devem envolver todos os alunos, no entanto, constatou não haver igualdade de condições de participação na Prova para pessoas com deficiência. Dentre outras menções, cita-se a orientação emanada de uma secretaria municipal para que, no dia da prova, fossem aplicadas atividades diferenciadas para os alunos com deficiência, fora da sala de aula, caso esses alunos não conseguissem realizar a prova (SOUSA, 2018, p. 873).

É fundamental destacar essa realidade dos dados estatísticos, pois torna-se ainda mais grave a anulação do ensino de leitura para alunos com deficiência, já que a apreciação do desenvolvimento dessa habilidade, para esse público, nas avaliações externas não encontra lugar específico. Ou seja, tem sido totalmente silenciada em detrimento de um resultado baseado no desenvolvimento do aluno dito “normal”.

Limitando-nos aos números estatísticos já apresentados, para cujo conteúdo lançamos um olhar mais amplo, estamos interpretando que o baixo índice de alfabetização e de letramento pode estar sendo determinado pela não contemplação de especificidades do alunado. Isto é, para este trabalho, estamos desconsiderando o fato de serem pessoas com alguma deficiência ou não. Nesse sentido, atribuímos o insucesso do ensino de leitura para pessoas com deficiência à prática constante de metodologias de ensino de leitura padronizadas, nada flexíveis, as quais exigem desses alunos grande esforço para ser incluído adequadamente nesse processo de formação de leitores.

Nesse cenário, os alunos com deficiência são, comumente, vítimas constantes do movimento da falsa inclusão que permeia a escola, sendo muitas vezes taxados diariamente de incapazes, improdutivos, passivos. Por consequência, a responsabilidade da “não aprendizagem” ou da “aprendizagem insuficiente” recai sobre a própria especificidade do aluno com deficiência, pois seria tal especificidade que não lhe permitiria apreender os conhecimentos compartilhados nas salas de aula e outros ambientes da escola. Assim, justifica-se a acomodação para que outras atitudes não sejam providenciadas, outros caminhos não sejam apontados, outras possibilidades não sejam apresentadas.

Ao não se considerar (e, em alguns casos, mesmo se rejeitar) as especificidades do aluno na aprendizagem de leitura, mediante a justificativa de que “não há o que fazer” em relação ao alcance de resultados positivos nesse processo de ensino/aprendizagem, acaba-se praticando a exclusão e reforçando o conformismo. Como atesta Paulo Freire (1996), essa imobilização, a qual perniciosamente bloqueia o pensamento crítico do professor, no sentido de que passe a não compreender ou aceitar que as metodologias devem se modificar em função do atendimento da especificidade do aluno e não o movimento



vai ler nas nuvens do céu,/ vai ler na palma da mão,/(...) e no som do coração.  
(RICARDO AZEVEDO, 1999).

Não apenas no ambiente escolar, mas, para além de seus muros, o almejado sentimento de empatia mencionado na seção anterior poderá emergir nos docentes não conscientes da necessidade de inclusão diante de outras situações dolorosas para pessoas, como quando uma criança ou adulto com deficiência não consegue se relacionar efetivamente na sociedade por falta do exercício de leitura; exercício este, que não conferiu a ele experiência, segurança, conhecimento suficiente, enfim, para seu engajamento nessas práticas.

Estamos certas de que esse despertar de profissionais ainda não totalmente tocados pela educação inclusiva, tal como idealizada por nós e à luz dos referenciais teóricos citados neste texto, poderá favorecer de forma substancial a proposta inclusiva de educação de valorização das diferenças, o que poderá garantir aos alunos os direitos em igualdade.

E nesse ideário, obviamente, não há espaço para uma prática de ensino de leitura estagnada, monótona, mecânica e restrita à decifração da palavra. Essa lógica é reforçada, segundo Rojo (2012, p. 125), pelo fato de que a tecnologia vem gerando impactos nos modos de ler e produzir textos, o que deve ser observado com atenção nas aulas de leitura. Isso porque vivemos uma época em que textos, de circulação antes predominantemente escritos, se misturam às imagens, sons e movimentos.

É fato que esses formatos de texto exigem do leitor letramentos cada vez mais diversificados em suas relações sociais. Os letramentos, por seu turno, exigem que o sujeito saiba mais do que decodificar um código linguístico, ou seja, que ele faça uso proficiente da língua e participe das práticas sociais de leitura e escrita em diferentes momentos discursivos, a fim de que seja considerado um indivíduo letrado.

Enfim, na sociedade contemporânea, gradativamente, existe uma maior exposição do sujeito a textos que relacionam escrita, imagem, som, movimento, entre outras diversas semioses, o que, conseqüentemente, requer do sujeito-leitor o domínio de letramentos vários no processo de construção de sentidos do texto. Isso conduz a escola à urgência de se trabalhar com a perspectiva dos Multiletramentos (SANTANA, 2017).

Quanto à leitura, em consonância com Martins (1994, p. 30), nós a entendemos como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, representadas por diversas linguagens. E, também, como expressam as palavras do poema “Aula de leitura”, de Ricardo Azevedo, presente na epígrafe desta seção, a leitura vai muito além do simples “decifrar palavras”, pois, nossas práticas sociais e com a natureza nos mostram que, de fato, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 4). Isto é, antes mesmo de aprendermos a fazer a leitura da palavra, já fazemos como sujeitos de linguagem a leitura do mundo, tal como vemos que ocorre com muitas sociedades de tradição estritamente oral, tais como diversas etnias indígenas da América, incluindo alguns povos isolados, habitantes da floresta amazônica brasileira. Entretanto, ainda lembrando Paulo Freire, a palavra apenas se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domí-

nio da palavra. Daí a importância de um ensino de leitura que se preocupe com o uso da língua nas relações sociais.

A importância desse olhar ampliado acerca da leitura é uma necessidade que emerge das práticas sociais, todas permeadas por textos diversos, verbais e não verbais, que exigem leitores dinâmicos, participativos, investigativos, responsivos, produtores de sentido. Assim, a leitura nessa perspectiva ampliada do ato de ler, entendida como prática social, precisa ocupar lugar de destaque, especialmente, no ensino de língua portuguesa, em resposta à necessidade que o sujeito tem em participar, interagir, argumentar, se posicionar no meio em que vive por intermédio das práticas de leitura. Ou seja, para o aluno, é de suma importância perceber que o que está lhe sendo ensinado faz sentido para si, pois contempla uma função no seu cotidiano; que o conteúdo discutido na escola faz parte da sua vivência. Notoriamente, isso poderá estimular sua responsividade e, conseqüentemente, sua ação na sociedade.

Nesse sentido, vislumbramos como recurso valioso no ensino de leitura, com vistas à educação inclusiva, o texto multimodal, ou seja, aquele “cujo significado se realiza por mais de um código semiótico” (FERRAZ, 2008, p. 01). Importante mencionar que a noção de texto modal não se limita somente à linguagem escrita ou visual, pois o alcance é mais amplo. Podemos considerar multimodalidade a relação entre “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). Nesse contexto, a multimodalidade compõe os gêneros textuais mais próximos e representativos da realidade cotidiana dos alunos e, por seu caráter democrático, se propõe a dar aberturas para metodologias que busquem desenvolver a leitura em prol de seu uso social. Isso porque as variedades semióticas presentes nos textos se relacionam com as múltiplas linguagens e culturas da sociedade.

A exemplo dessa proximidade e representatividade da realidade do aluno, o gênero anúncio publicitário, por exemplo, é um dos mais característicos e marcantes, pois é composto por multimodalidade e atende a diversos letramentos. Ele está presente nas programações de TVs (abertas e fechadas), em *outdoors*, nos murais de postos de saúde, nos panfletos de supermercados, entre tantos outros veículos usados por profissionais da publicidade. Na escola, também esse gênero tem espaço, especialmente, em livros didáticos, como, por exemplo, em *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja et al (2016, p. 75):



Como podemos notar, o uso das linguagens verbal e não verbal na composição do texto são imprescindíveis para a percepção da temática tratada pelo texto, a qual está relacionada a uma demanda social permanente: a doação de sangue como um hábito para a manutenção e salvamento de muitas vidas.

Nessa perspectiva, lembramos Rojo (2012), a qual ressalta a impossibilidade de se conceber os textos fora do contexto social e histórico. É preciso, portanto, pensar que todas as práticas de linguagem estão socialmente situadas e, por esse motivo, é insuficiente pensar na leitura como uma prática baseada tão somente em textos escritos. Assim, o modo de ler precisa ser reestruturado a fim de que possa acompanhar as mudanças exigidas socialmente. De maneira semelhante, também a noção de texto precisa ser resignificada, pois, em uma produção textual, é possível que

Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção do sentido dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2006, p.132).

Dessa maneira, compreendemos que o texto é a representação da voz social e a maneira como ele é lido determina fortemente os sentidos que serão construídos pelo aluno e que, conseqüentemente, refletirá nas relações sociais existentes no cotidiano do aluno. Nesse sentido, Dionísio (2006) pondera que os textos multimodais e a construção de sentidos só se justificam dentro de um contexto social, visto que tais textos são a representação da diversidade social, materializada em diferentes semioses.

Defende-se, portanto, um ensino de leitura fundamentado na perspectiva que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98), contribuindo fortemente com o desenvolvimento da leitura ativa, a partir da vasta composição multimodal dos textos pertencentes à uma sociedade que exige Multiletramentos. Para além disso, uma vez contemplado o contexto social com sua multiplicidade de culturas e textos, se está pensando nas particularidades dos alunos na condução da prática pedagógica, o que é de extrema importância, quando consideramos a diversidade existente em sala de aula.

Sabendo dessa exigência social, pelo sujeito multiletrado é que o ensino de leitura fundamentado nessa perspectiva aciona conhecimentos pré-existentes, vivências, saberes, necessidades, contextos de uso e potencialidades do aluno na construção de sentidos, visando a realizar produções e leituras textuais críticas para o cotidiano. Sendo assim, tal ensino cumpre uma meta fundamental da escola, que é tornar possível aos alunos suas participações em várias práticas sociais, as quais “se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p.107).

Esse favorecimento da participação ativa dos alunos nas práticas sociais depende, então, de um ensino de leitura fundamentado no Multiletramento. Trata-se de uma importante abordagem para o ensino, a qual considera o uso da língua em seu aspecto social, cultural, haja vista ser uma entidade viva e mutável, a partir das necessidades e negociações estabelecidas pelos agentes sociais para melhor se expressarem nos eventos do cotidiano. Sendo assim, os sentidos na prática leitora são construídos coletivamente, no processo constante de leitura do mundo.

O leitor constrói o significado do texto. Contudo, isso não implica que o texto em si não tenha sentido ou significado, pois, como afirma Solé (1998, p. 22), o significado de um texto para determinado leitor pode não ser a tradução literal do sentido que o autor imprimiu no momento de sua produção, mas se trata de um construto que envolve o próprio texto e os conhecimentos prévios de seu leitor.

Daí a necessidade de novas práticas pedagógicas de ensino de leitura se centrarem na noção de formação do sujeito multiletrado, especialmente, a partir da leitura de textos multimodais, o que é uma tendência na atualidade. Afinal, os avanços tecnológicos são realidade na produção e na veiculação de textos da contemporaneidade, os quais asseguram o alcance de sua compreensão a partir da contribuição ativa dos sujeitos-leitores que o utilizam em suas vivências. Assim sendo, espera-se que os sujeitos estejam aptos a elaborar sentidos para os diversos tipos de texto, independentemente de suas modalidades de linguagem.

A necessidade de habilidades específicas para a compreensão de textos multimodais está no fato de que esse tipo de texto é composto por variados modos semióticos. Daí a necessidade de o aluno saber articular distintas estratégias para conseguir construir o significado de um texto rico em semioses. Por meio dessas habilidades, o aluno pode conseguir estabelecer um diálogo com o texto por meio de questionamentos, de problematizações do conteúdo que lê; da interação com o autor do texto e dos intertextos, nele percebidos. Enfim, o aluno, leitor em formação, terá condições de se posicionar ativamente no processo de leitura do texto, em que o professor tem papel fundamental. Afinal, nesse processo de leitura responsiva, cabe ao docente, organizar

ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veiculam explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (BRASIL, 2010, p. 48).

Como se vê, o trabalho docente tem papel primordial na formação de sujeitos-leitores críticos, reflexivos diante daquilo que lhes é posto em forma de texto (verbal ou não-verbal). Neste trabalho com a leitura de textos multimodais, especialmente nos escritos, associados a outros elementos semióticos (sons, movimentos, entre outros) dependentes dessa tecnologia, a atividade docente seria mais interessante se tivesse, à sua disposição, recursos digitais variados que pudessem tornar os textos mais acessíveis aos alunos de acordo com cada especificidade.

Todavia, no contexto da educação pública, sabemos que a existência, a disposição e o acesso aos recursos digitais são bastante precários. Tal fato, contudo, não pode ser impedimento para o desenvolvimento de um ensino com foco no multiletramento, uma vez que os recursos multimodais também estão presentes em textos impressos, os quais vêm dando espaço a

Novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts,azines, funclips etc.[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala). [...] Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos, como jornais, revistas, livros didáticos, entre outros (ROJO, 2007, p. 1).

O fato da multimodalidade estar presente também nos textos escritos contribui muito para o trabalho em sala de aula. Considerando, contudo, a escassez de recursos em multimídias, especialmente nas escolas públicas, o livro didático, como produto impresso e distribuído gratuitamente a todos os alunos, pode-se tornar um aliado do professor. Isto é, ao fazer uso de tal recurso, ou seja, somando-o à sua criatividade e, em especial, à sua disposição em desempenhar uma prática de leitura na perspectiva dos Multiletramentos, o docente pode realizar um excelente trabalho com foco no ensino inclusivo.

Para tanto, faz-se necessário um planejamento baseado em uma prática reflexiva e crítica, com objetivos bem definidos em uma perspectiva inclusiva. Indubitavelmente, a prática desenvolvida será coerente, independe do recurso que se usa, pois, o uso do livro didático precisa estar fundamentado “na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem” (LAJOLO, 1996, p. 4). Isto é, o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva, a partir da leitura de textos multimodais, presentes nos livros didáticos, será possível, a depender do uso que se faz desse recurso didático. Tendo em vista que docentes e alunos utilizam o livro didático de diferentes formas diversas, conforme Bittencourt (2002, p. 73), pode ser que esse “veículo ideológico e fonte de lucro das editoras” possa ser transformado em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.

Nesse sentido, reconhecemos que, mesmo com recursos didáticos limitados e de toda uma série de investimentos negados ou dificultados à promoção da proposta inclusiva, essa perspectiva de ensino busca sempre ultrapassar as barreiras que lhe são postas por intermédio de uma figura com papel primordial: o professor e, claro, sua estreita

relação com o aluno. E o sucesso dessa relação é o desejo de uma sociedade mais justa, solidária, empática; é a necessidade de transformação, a inquietação diante de um problema; é o despertar para algo melhor que instiga os profissionais a realizarem um trabalho docente na direção dos princípios da educação inclusiva.

E para alcançar êxito nesse sentido, o professor deve sair em busca de conhecimentos e aprendizagens, com o objetivo de que em suas práticas docentes não haja lugar para o preconceito, o ódio, a rejeição, as classificações de melhor ou pior; muito pelo contrário: o espaço será palco de um grande movimento a favor do acolhimento, da valorização, do reconhecimento, da harmonização das diferenças, das múltiplas culturas. Afinal, sabemos que nós, humanos, somos constituídos pela e na diferença, fato que nos torna únicos, especiais e insubstituíveis. Lidar com a diferença, portanto, é combustível para o conhecimento buscado por todos os que se colocam na posição de aprendizes ávidos. Mantoan (2017) considera aprendiz

aquele que lida com um problema, porque se sente afetado, desafiado por uma questão, por uma curiosidade, pelo reconhecimento de um conhecimento que lhe é relevante. A força motriz do conhecimento é individual, não pode ser provocada por outrem – a motivação é interna ao sujeito do conhecimento (MANTOAN, 2017, p. 43)

É nesse movimento de estimular o aluno a se reconhecer como produtor de seu próprio conhecimento, proporcionando sua inclusão nas relações sociais por meio de uma postura ativa, que os textos multimodais ganham o destaque merecido. Isso porque representam a realidade atual da influência digital e tecnológica sobre os textos, englobando linguagens variadas, representações e significações diversas, ou seja, indo muito além da representação escrita da palavra que muitas vezes limita o poder criativo e participativo do aluno.

Notoriamente, contudo, esse novo olhar sobre o que é texto e o que é leitura, proporcionado pela multimodalidade, requer da escola um trabalho de compreensão leitora baseado nos diversos gêneros discursivos, labor este que atenda a essa demanda social de leitura ampliada e de leitores multiletrados e, conseqüentemente, mais ativos na sociedade. Além disso, a multimodalidade pode favorecer o ensino na perspectiva da inclusão, visto que abarca uma série de elementos diferentes na elaboração de seus sentidos. Isso é fundamental quando pensamos na diversidade da sala de aula, pois um texto rico em composição torna-se pleno, especialmente, nas mãos do docente democrático, ou seja, aquele que ressalta a riqueza do texto em contemplação de habilidades, de competências, de experiências, de vivências, de construções de conhecimento. Isso tudo ressaltando a diferença como recurso valorativo e de fundamental importância na constituição do sujeito.

A multimodalidade no texto, bem como o trabalho do professor, na perspectiva dos Multiletramentos, podem, como já dito, ser aliados de grande valor na efetivação desse ensino fundamentado na diferença. Afinal, tal diferença abarca variadas semioses em sua constituição, elementos representativos das diversas linguagens e culturas, colabo-

rando, assim, para com o aluno em seu processo de reconhecimento e valorização dessa multiplicidade. Isso porque esse aluno construirá seu conhecimento a partir do que lhe é oferecido, de maneira autônoma e individual. Se pouco ou nada lhe for oferecido, essa autonomia poderá ser fortemente abalada ou talvez nunca acontecer de fato, como muitos casos revelam.

O ensino inclusivo não determina caminhos a se percorrer objetivando realizá-lo (MANTOAN, 2003), mas é um projeto que parte, primeiramente, da afetação pessoal daqueles profissionais que se negam a manter, a reproduzir, a fomentar um ensino que não percebe o outro, indiferente às necessidades específicas de cada aluno. É nesse sentido que defendemos o papel importante da leitura multimodal na efetivação do ensino inclusivo, uma vez que sua compreensão exige Multiletramentos do aluno na construção de sentidos. Trata-se de um movimento em que o aluno desenvolve e aplica conhecimentos, percebe a multiplicidade de culturas e linguagens, compreende naturalmente que somos constituídos de diferenças e que, portanto, essas devem ser respeitadas, valorizadas e tratadas em igualdade de direitos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, percebemos a educação inclusiva como o resultado de um panorama de insatisfação que se instaurou no sistema educativo há algum tempo, pois as propostas educativas existentes tendem a padronizar e homogeneizar o ato de ensinar/aprender e os agentes que dele participam, norteiam-se por uma pedagogia dominante, determinada a silenciar as minorias, impondo a elas o modelo ideal a ser seguido.

Considerando essa problemática, percebemos a necessidade urgente de ampliação, cada vez mais, do debate sobre inclusão escolar, visando a mudanças nas práticas educacionais, a fim de que o aluno com deficiência, em especial, dentre tantas minorias, seja contemplado integralmente no processo educativo. Mudanças que busquem desenvolver as competências necessárias para a formação de um cidadão ativo e crítico nas práticas sociais que o cercam, uma vez que práticas pedagógicas excludentes, instauradas por um sistema político seletivo e dominante, lançam os alunos com deficiência em um abismo de esquecimento, neutralidade, anulação, incapacidade, conformação; lugares este, dos quais só podem ser resgatados pelo compromisso e empenho ético dos educadores.

O ensino inclusivo é de indiscutível necessidade para a sociedade, uma vez que nega valores impostos pela hegemonia e se orienta na direção da valorização das diferenças. Assim, é possível capacitar os alunos para uma transformação social, por meio da construção autônoma de sentidos, em que o outro é percebido em sua diferença. Logicamente, isso não fundamenta o preconceito, o ódio, a indiferença, a exclusão, a rejeição e tantas outros sentimentos transfigurados em atitudes e discursos violentos.

A relevância em dialogar sobre educação inclusiva toma proporções maiores quando consideramos o cenário educativo atual que busca ludibriar a sociedade sobre a existência e realização de um ensino inclusivo. Tal situação é comprovada pelo índice de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, quando, na realidade, esse

ensino não acontece efetivamente, o que aumenta gradualmente as práticas excludentes no ambiente escolar, bem como a reprodução, em sociedade, da rejeição daqueles considerados “diferentes”.

A implementação desse projeto educativo, plantado e cultivado em ambiente escolar, somente será possível, primeiramente, com o despertar crítico do professor diante de sua prática. Isto é, quando esse docente perceber como é, involuntariamente, moldado a pensar e a reproduzir conhecimentos pré-determinados, os quais o levam a fomentar uma política de falsa inclusão educacional, à medida que se agarra à certas limitações e prefere determinar que não é capaz de ensinar “o incapaz”, por motivos vistos como irrelevantes, quando se assume o papel de profissional transformador.

Essa tomada de consciência crítica de sua função transformadora, nasce, internamente, quando se percebe que o seu ensino não está contribuindo com um mundo melhor, com uma sociedade mais justa e solidária com as causas alheias; quando não existe a preocupação com as especificidades de aprendizagem dos alunos, suas necessidades, o conhecimento que ele já possui, pois se está focado, somente, em questões burocráticas, idealizadas para se avaliar o aluno, dentro de um nível de aproveitamento padronizado, pré-estabelecido, que dificilmente valoriza as potencialidades.

Pensando, particularmente, no ensino de leitura para alunos com deficiência, o que encontramos nas escolas, em sua maioria, é justamente essa posição, professores preocupados com a alfabetização, exclusiva, da palavra; forçando situações para que o aluno se encaixe em determinadas metodologias ou adaptando metodologias para que o aluno alcance objetivos não condizentes com sua realidade. Dessa maneira, silencia-se as necessidades dos alunos, nega-se a eles o papel ativo na construção de seu conhecimento, pois são impostas práticas que não consideram suas especificidades, não visam a potencializar as competências, não contribuem para as relações sociais e, enfim, são ferramentas que alimentam a falsa educação inclusiva.

Nesses termos, nesse texto tivemos a intenção de apontar a proposta de ensino de leitura, por meio dos gêneros multimodais, na perspectiva dos Multiletramentos, como uma potenciação colaboradora do ensino inclusivo. Isso porque o gênero foge de uma predominância da palavra, condizente com as práticas sociais atuais, em que as linguagens são permeadas de recursos semióticos diversificados, que ganharam maior amplitude com a tecnologia, o que exige do cidadão variados letramentos para a construção dos sentidos.

A necessidade de ensinar a partir da perspectiva dos Multiletramentos favorece a valorização de outras competências do aluno, não se restringindo a uma. Tal perspectiva atende, portanto, ao propósito inclusivo de potencializar aquelas competências que o aluno apresenta. Além disso, o contato orientado com a multimodalidade contribui para a conscientização de que a sociedade é composta por diferentes culturas, linguagens e pessoas, e que esse fato enriquece e embasa as relações sociais.

A implementação do ensino inclusivo enfrenta obstáculos em todos os âmbitos, desde a falta de políticas públicas até a escassez de recursos didáticos, que fogem ao poder docente. Todavia, seu trabalho, reflexivo e crítico, é o recurso indispensável na conquista de espaço do ensino inclusivo, pois é o professor focado nessa perspectiva que vai rompendo com as barreiras impostas e incitando alunos a viver a mesma experiência, ao promover um ensino de leitura em que o aluno se reconhece e reconhece os outros como diferentes, mas todos com os mesmos direitos.

E isso é o que esperamos da educação de modo geral: ambiente em que somente haja profissionais que almejam, em sua prática pedagógica, formar o aluno para os enfrentamentos da vida social, por meio de uma perspectiva norteada por valores como o respeito, a empatia e a alteridade, serão sempre a força motriz na construção uma sociedade mais justa e solidária. Afinal, o reconhecimento de que somos seres constituídos de diferença conduz a uma postura humana mais justa, solidária, empática na relação com o outro, o que nos encaminha para a construção de uma sociedade mais humana e um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Aula de leitura. In: AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo (SP): Ática, 1999. p. 6.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo (SP): Contexto, 2002. p. 69-90.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília (DF): Secretaria, 1994.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRASIL. **Decreto 3.956**, de 8 de out de 2001. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf). Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. **Portaria SEDH Nº 2.344**, de 3 de novembro de 2010 DOU 05.11.2010 [https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port\\_2344\\_pcd.pdf](https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port_2344_pcd.pdf). Acesso em: 17 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11 jan. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005. p. 119-132.
- \_\_\_\_\_. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. Ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- FERRAZ, J. A. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. In: **Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal**, 8., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/pdf/2\\_Janaina\\_AF.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf). Acesso em: 28 dez. 2020.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 227.
- INEP. **Censo da Educação Básica**: resultados e resumos, Brasília, 2019.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16 n. 69, p. 3-9, jan. /mar. 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/Daiane%20Alves/Downloads/2061-2121-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2020.
- MATTOS, N. M. de. A Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 6, n. 1, p. 37-43, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo (SP): Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 10 n. 2, p.3 7-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 27 out. 2020.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo (SP): Cortez, 1996.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.º. 23, mai/jun/jul/ago, p. 156-168, 2003.
- OLIVEIRA, E.; MORENO, A. C. Brasil está estagnado há dez anos no nível básico de leitura e compreensão de textos, aponta Pisa 2018. G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-esta-estagnado-ha-dez-anos-no-nivel-basico-de-leitura-e-compreensao-de-textos-aponta-pisa-2018.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- AUTOR...
- ROJO, R. Textos Multimodais. **Glossário Ceale**, 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2009
- \_\_\_\_\_; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2012.
- SANTANA, Z. M. F. **Leitura de imagem em livros didáticos do 9º ano: ensino ou estratégia de motivação para leitura de outros textos?** Dissertação (Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.
- SANTOS, T. P. e REIS, M. B. de F. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 10, n. 02, p. 330-344, 2016.
- SEBASTIAN-HEREDERO, E. e ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas. Estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, maio 2020.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes. 2009. p. 60-85.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, vol. 31, N. 63, p. 863-878, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf>. Acesso em: maio 2021.
- VIEIRA, U. Descontinuidades da inclusão e da exclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil. In: PINTO, J. P.; BRANCA, F. F. (Orgs.) **Exclusão Social e Microrresistências**. Goiânia (GO): Cãnone Editorial, 2013.