

# EM BUSCA DE NOVO PARADIGMA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

IN SEARCH OF A NEW PARADIGM IN THE HUMAN SCIENCES

*Maria Cecília Magalhães Mollica<sup>1</sup>*

*Cynthia Patusco Gomes da Silva<sup>2</sup>*

*Hadinei Ribeiro Batista<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O texto volta-se para a reflexão sobre novos paradigmas nas Ciências Humanas, levando em conta a área de educação e suas interfaces. Tem o propósito de fomentar o debate sobre a aprendizagem de habilidades formais de leitura e escrita. Demonstra, então, a necessidade de se lançar mão da colaboração de disciplinas que permitem o efetivo acesso a bens culturais e de qualificar os professores atualmente em exercício, empreendimento que os Mestrados Profissionais credenciados pela CAPES possuem como função precípua. O texto oferece ainda reflexão quanto à complexidade envolvida, tanto no diagnóstico adequado em relação aos quadros de atipicidade, quanto na aplicação acertada de recursos pedagógicos, inovadores e eficazes, para assegurar o multiletramento na Escola Inclusiva. O artigo revela também que o desempenho cognitivo de sujeitos típicos e atípicos varia a depender de fatores ambientais, metodológicos, neurobiológicos, dentre outros. Assim, os aspectos peculiares dos atores em jogo auxiliam na construção das bases para a postulação de políticas que possibilitem a inserção de alunos 'especiais' em classes regulares, com vista ao alcance eficiente e democrático dos resultados da aprendizagem. Argumenta-se, de modo geral, a viabilidade do letramento inclusivo a partir de diretrizes que envolvam a formação docente, o diálogo entre profissionais de diferentes áreas e o desenvolvimento de adequados materiais didáticos, com o objetivo de estimular o processo de transmissão e apreensão do conhecimento por parte de todos os sujeitos envolvidos em educação no terceiro milênio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciências Humanas; interfaces; letramento inclusivo; bens culturais.

**ABSTRACT:** *The text considers new paradigms in the Human Sciences, taking into account the area of education and their interfaces. It aims to foment debate on the apprehension of formal skills of reading and writing quality. Hence it shows the need to make use of the collaboration of disciplines that enable effective access to cultural goods and qualify teachers currently working, an enterprise that the Professional Masters accredited by capes have as primary function. The text also offers a reflection about the complexity involved in both the suitable diagnosis with respect to management of atypical frames, as the correct implementation of educational, innovative and effective resources to*

- 
- 1 Titular em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pesquisadora 1 do CNPq, Bolsista do Nosso Estado/FAPERJ. Atua como membro permanente nos Programas POSLING/UFRJ, PPGCI/IBICT/ECO-UFRJ, PROFLETRAS POLO/UFRJ de que é também coordenadora. [ceciliamollica@terra.com.br](mailto:ceciliamollica@terra.com.br)
  - 2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora substituta de Linguística na UFRJ. [cynthiapatusco@terra.com.br](mailto:cynthiapatusco@terra.com.br)
  - 3 Doutorando em Tecnologia e Inovação em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. [hadinei@gmail.com](mailto:hadinei@gmail.com) (UFRJ/CAPES)

*ensure multiliteracy in an Inclusive School. The article also reveals that the cognitive performance of typical and atypical subjects varies depending on environmental, methodological, and neurobiological factors, among others. Thus, the peculiar aspects of the agents involved enable the postulation of policies which allow the insertion of 'special' students in regular classes, aiming to reach efficient and democratic results of the learning process. The paper argues for the viability of inclusive literacy from guidelines involving teacher training, the dialogue between professionals from different areas and the developing of appropriate teaching materials in order to stimulate the process of construction of knowledge by all those involved in education in the third millennium.*

**KEYWORDS:** *Human Sciences; interfaces; inclusive literacy; cultural goods.*

O desempenho sofrível que nós brasileiros nos acostumamos a conhecer, por meio de indicadores estatísticos nacionais e internacionais em relação à educação brasileira, vem se perpetuando e tem sido objeto de análise de economistas, pedagogos, políticos. A barreira do desenvolvimento nacional na Educação é um dos pontos de corte para a inserção do país entre as nações desenvolvidas. Com efeito, por detrás dos quantitativos que nos ranqueiam negativamente, encontram-se causas que dizem respeito a políticas antigas, desgastadas e obsoletas. Os analistas se interessam primordialmente por números e não analisam os critérios que norteiam a natureza das práticas pedagógicas.

É neste cenário que se instala o movimento cuja meta é de atenuar e, se possível, banir uma parcela historicamente excluída da sociedade que se quer mais igualitária, distanciando-se em muito da educação pretendida neste terceiro milênio (MOLLICA; SILVA & BARBOSA, 2013). A proposição do paradigma da inclusão bem como as práticas que a promovem têm sido tema de reflexão no âmbito educacional. Para Oliveira, a inclusão é, antes de tudo, o processo de atender a todos, indistintamente, o que exige “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, ROCHA & FIGUEIROL, 2003, p. 109). A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a integração daqueles com deficiência em classes comuns no ensino regular requerem organização diferenciada do ponto de vista pedagógico e administrativo. Trata-se, portanto, de objetivo complexo, desafio para uma pedagogia contemporânea na esfera do Brasil, da América Latina e de todos os países com baixo rendimento. O que está em jogo é a urgência de um debate político-pedagógico, no mundo acadêmico, e a existência de instituições e modalidades educacionais democráticas, pluralistas e de qualidade.

Em 2006, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. De acordo com a Convenção, classificam-se como indivíduos deficientes aqueles que têm impedimentos de natureza física, intelectual e/ou sensorial. Essas limitações, em interação com fatores

ambientais, podem restringir a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade (QUÊDO, 2010). De acordo com Gikovate, “o primeiro ponto para entender qualquer aspecto de desenvolvimento é não tentar separar o que é biológico do que é ambiental” (GIKOVATE, 2010, p. 118). A autora salienta que essas duas variáveis interagem tão profundamente, que não existe a possibilidade de visualizá-las de forma distinta. Ao contrário, trata-se de uma interação dinâmica e contínua. Tecnicamente falando, a citoarquitetura cerebral do sujeito (sua conformação neurocelular, a estrutura das camadas do tecido cerebral, as sinapses, redes neurais e outros aspectos que tangem à morfologia e ao funcionamento neurológico) é qualificada e modificada pelas relações com o ambiente físico, social e cultural dos sujeitos (FERNANDES, 2010).

Sabe-se que o desenvolvimento humano se efetiva nas interações entre a pessoa e o objeto e que as funções intelectual e afetiva operam em paralelo. Carvalho (2014) marca a importância da contraparte do prazer como componente indispensável no processo de estímulo à busca do saber, ao retomar e ao atualizar postulados já aludidos há décadas por Piaget (1962, in SALTINI, 2014). Para Tassoni & Leite (2013), conhecer as limitações dos aprendentes não é suficiente para incluir, mesmo considerando as limitações de cada qual, se o vetor encantamento não estiver fortemente presente. Qualquer que seja a potencialidade, toda e qualquer aparente dicotomia entre cognição e afetividade mantém íntima relação quando se pensa em superação.

Muito a propósito, este número da Revista Interfaces vem pensar as Humanidades e suas fronteiras de conhecimento, indissociáveis, já que não se podem apartar as dimensões de aprendizagem das habilidades formais de leitura e escrita alijando todo e qualquer movimento de cultura. Via de regra, o encantamento advém do belo, proporcionado pelas manifestações artísticas, eruditas e não eruditas (SOUZA, 2011), que se afiguram como algumas condições de felicidade aos ambientes favoráveis à aprendizagem. Que não fique de fora a utilização de mecanismos lúdicos, cuja eficácia pedagógica Leal e Mollica (2008) demonstram ao conceber o ensino de linguagem e matemática conjuntamente, sobretudo nas séries iniciais. Assim, o trabalho que reúne indivíduos com perfis de deficiência e com ausência de deficiência em situação de inclusão de aprendizes nas agências escolares deve valer-se de atividades prazerosas em que a música, as artes e quaisquer expressões de demais linguagens estejam presentes. O acesso a bens culturais amplia o repertório de mundo e o saber enciclopédico no processo de letramento, condição indispensável para a formação do leitor maduro devidamente estimulado.

## MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO

No Brasil, o Decreto 7.611/11 define que cabe à União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino nos Estados e Municípios com o intuito de aumentar a oferta do atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência. Entende-se o atendimento educacional especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e de natureza pedagógica, organizados institucionalmente e postos à disposição de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos. Nesse contexto, é imprescindível a formação especializada de gestores, educadores e demais profissionais da escola, devidamente preparados e equipados para atuar no que se entende atualmente por Educação Inclusiva (QUÊDO, 2010).

Vale lembrar que o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início à época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é criado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição particular especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

As ações voltadas ao atendimento educacional de indivíduos com restrições de qualquer natureza fundamentavam-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que apontavam o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1970, foi criado no MEC (Ministério de Educação e Cultura) o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil que, sob a égide do discurso integracionista, impulsionou ações educacionais importantes voltadas para portadores de alguma deficiência e para pessoas com superdotação.

A primeira Conferência Nacional da Educação (CONAE), ocorrida em 2010, elegeu como destaque, em dois colóquios específicos, a Educação Inclusiva. As discussões tiveram como eixo norteador a perspectiva de (a) promover o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação básica e superior, (b) subsidiar a formação universal para docência a deficientes, (c) fornecer base legal de apoio à educação para deficientes, aos indivíduos com superdotação e com altas habilidades e, finalmente, (d) dar garantia de currículo e tratamento adequados à nova configuração de escola.

Ainda no Brasil, mais recentemente, com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Projeto de Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS), com polos nas regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul do país, constitui empreendimento que vem ao encontro da discussão sobre a Educação Inclusiva. A proposta do Mestrado Profissional quer garantir a formação de docentes pós-graduados, de modo a promover a compreensão das diferenças entre os sujeitos em todo o percurso do letramento escolar, assumindo assim a realidade da implantação da escola inclusiva em toda a Nação, sem qualquer viés discriminatório. O Mestrado Profissional tem como meta instrumentalizar o professor de Ensino Fundamental de modo a bem conduzir as classes heterogêneas, orientando-se para o desenvolvimento das múltiplas competências comunicativas e discursivas dos alunos em ambiente *online* e *offline*.

As ementas do Projeto PROFLETRAS resumem as propostas às quais os docentes vinculam-se, cada qual em área de conhecimento específico e de sua especialidade. O ementário inclui também os aspectos relacionados à autenticidade do material textual e das atividades propostas. Leva em conta a distinção entre os conceitos de erro, variação e processos atípicos, com o propósito de estabelecer o divisor de águas entre processamento linguístico previsível e desvios esperados e não esperados em linguagem. Consideram-se, assim, distintos modos pedagógicos para lidar com os erros de leitura e de escrita, resultantes de traços de oralidade, de rotas utilizadas como estratégias de leitura (AQUINO, 2011). Prevê-se também o entendimento segundo o qual os aprendentes situam-se em pontos de um contínuo de níveis de proficiência e compreensão leitora.

Segundo Quêdo (2010), as novas políticas públicas geraram, já em 2008, um quadro censitário da Educação Básica que aponta para o crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. De acordo com o autor, à época, o índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com desenvolvimento atípico, em 2007, para 54% em 2008, com tendência a aumentar. Mais especificamente, esse percentual registrava um número de 375.772 alunos portadores de algum tipo de deficiência matriculados em classes comuns. Com efeito, registra-se acentuada curva ascendente com o tempo.

Diante desse novo universo de sala de aula em permanente crescimento, estudos como os reunidos em Tonetto Costas (2012) alertam que o professor deve manter diálogo sistemático com profissionais de diversas áreas de conhecimento: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, linguistas, profissionais das artes, da música, terapeutas ocupacionais. Essa interdisciplinaridade passa a ser, pois, pré-condição, que implica indispensável formação continuada dos atores que exercem papéis diferenciados na Educação Inclusiva, exigindo-lhes atitude pró-ativa para lidar com população com graus distintos de atipicidade e de origem social.

O papel do estímulo torna-se então vetor fundamental. As motivações para a ensinagem devem ser explícitas de modo a processar-se a transferência, a apreensão e a fixação do conhecimento ao lidar com comunidades discursivas heterogêneas. Mollica & Silva (2012, p. 229-230) se voltaram para o letramento de alguns quadros de sujeitos atípicos. As autoras deixam claro que a tarefa de inclusão na educação é tão urgente quanto complexa e a questão dos estímulos é crucial.

Há que se conhecer cada sujeito e suas especificidades, respeitar o tempo de cada qual, adequar os estímulos necessários aos portadores de transtornos de natureza diversa e de problemas de outra ordem. O tempo pedagógico, discutido em Bortoni-Ricardo & Machado (2013), varia de acordo com a necessidade dos aprendizes (RELVAS, 2011). O trabalho em ambiente online pode ser uma boa saída, no caso dos autistas, surdos, disléxicos (ORRÚ, 2012), por exemplo, e mesmo de alunos que não apresentem atipicidade, mas possuem bloqueios de ordem emocional. Também é conveniente, desejável e até necessário trabalhar com técnicas de mediação pedagógica (BORTONI et al, 2012), em razão da heterogeneidade das classes, tal como já é prática nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que não necessariamente contam com indivíduos atípicos.

O termo deficiência, seja ela de natureza física ou mental, remete a um diagnóstico prévio. Mousinho salienta que o diagnóstico não pressupõe situações imutáveis, engessadas. Ao contrário, segundo a autora, “o fato de entendermos o que está acontecendo nos impulsiona, traz direcionamento, os caminhos a seguir se tornam mais claros.” Mousinho acrescenta que rótulos devem ser suplantados pela compreensão real do problema. Sob essa perspectiva, “o diagnóstico não é encarado como fim do processo, mas como ponto de partida para o desenvolvimento pleno” (MOUSINHO, 2010, p. 10).

O estudo de Silva (2011) sobre portadores de Síndrome de Down (SD), por exemplo, ratifica a hipótese de que, a despeito das limitações cognitivas impostas pelo acidente genético, os indivíduos investigados são potencialmente capazes para o processo de alfabetização/letramento. Cabe à escola desenvolver estratégias pedagógicas que busquem soluções práticas no sentido de maximizar obstáculos no percurso da aprendizagem. Por isso, é mister levar em consideração as idiosincrasias de cada aluno. Fernandes (2010), por seu turno, também aponta a escola como lugar das diversidades, das diferenças: a autora ressalta que é preciso valorizar cada sujeito nas características que o constituem, suas capacidades e limitações.

Considerem-se ainda como diretrizes pedagógicas para a democratização do ensino e para o respeito às idiosincrasias de cada sujeito inserido no processo educativo a proposta de Batista & Mollica (2014), que prevê a construção e a implementação de salas virtuais públicas de aprendizagem. O objetivo principal

da proposta visa possibilitar a interação ampla entre alunos e professores da educação básica, uma vez que conta com o ambiente da *web*, de modo que os educandos tenham condições de assumir uma postura mais autônoma para se reconhecer como protagonistas na construção dos seus saberes.

A constituição de salas virtuais (em caráter informal) se propõe, assim, a viabilizar espaços complementares aos já existentes, como é o caso da EAD. As salas aumentam a rede de contatos entre alunos e professores, com funcionamento e horários flexíveis. Com mais professores à disposição dos alunos e com maior contato entre aprendizes de outras redes de ensino, o atendimento e o respeito à individualidade de cada educando tornam-se mais eficazes e democráticos, promovendo educação mais igualitária e de qualidade.

As salas são concebidas com um monitoramento de matrizes identitárias por meio de sistema de cadastro. Elas necessitam de informações precisas, em consonância com o estágio de desenvolvimento dos sujeitos em processo de aprendizagem. Ao respeitar os ciclos e etapas escolares, os padrões matriciais são dinâmicos e podem diferenciar-se em conformidade com o momento específico de construção da identidade social do educando, razão por que a matriz de referência não pode ser a mesma para todos os níveis. A matriz fornece características que permitem detalhar e aproximar os interagentes facilitando o conhecimento da identidade social dos indivíduos já que dispõem de filtros para tal finalidade. Note-se, assim, que as salas também servem como sistema eficaz para o cadastro de usuários, aprendizes que são dos estágios da educação fundamental básica e média. Entendemos então que a proposta das salas em ambientes virtuais vem também ao encontro da inclusão, como mecanismo *online*, paralelo às possibilidades da escola inclusiva *offline*, salientado neste texto como paradigma educacional neste Milênio (WERNECK, 2014).

## MULTILETRAMENTO INCLUSIVO: EXEMPLOS E DESAFIOS

Neste texto, refletimos sobre as possibilidades de encontrar portas de saída que resultem em paradigmas novos na área da educação. Focamos em alguns mecanismos de inclusão, levando em conta indivíduos de distintos perfis identitários e diferenciados níveis escolares e sociais, em sujeitos típicos e atípicos, seja em ambientes *online* e *offline*. Destacamos como indispensável então o conhecimento o mais detalhado possível acerca do alunado, quer do ponto de vista das suas capacidades cognitivas, quer no que tange ao seu ambiente social e cultural para fins de efetividade da inclusão educacional. Salientamos as funções cognitiva e emocional na proposta de processos pedagógicos eficazes, por meio de estímulos

provenientes de diferentes áreas de interface como as artes, a música e as variadas manifestações culturais. Eis o motivo principal de acolher favoravelmente o conceito de letramentos múltiplos, como bem exposto por Rojo (2009; 2010), entendido por práticas de linguagens em diferentes contextos (MOLLICA, 2014), com vista a contemplar espectro amplo ainda não explorado (SOUZA, 2011).

Note-se que a identidade de qualquer indivíduo, além de dinâmica e instável, é fruto de vivências sociais (HALL, 1999; SIQUEIRA, 2008; DAMATTA, 1998). As experiências acarretadas pelo fenômeno da puberdade orientam e conduzem o indivíduo no reconhecimento de seus desejos afetivos. No entanto, a identidade cognitiva de sujeitos ditos atípicos decorre, em geral, de quadro multifatorial. As pesquisas na área da atipicidade vêm avançando e comprovam que a identificação de diagnósticos não é tarefa fácil. Os transtornos, por vezes, são misturados a outros sintomas e nem sempre são exclusivos a cada síndrome, tampouco apresentam muitas vezes traços patológicos. O letramento inclusivo deve, portanto, contar com equipe de profissionais altamente qualificados para conhecer bem os perfis dos alunos e encontrar o melhor desempenho no momento oportuno.

No que tange especificamente à questão da alfabetização inclusiva com atípicos, Mollica & Silva (2012) oferecem algumas propostas concretas que podem ser implementadas ao lidar com aprendizes de diferentes graus de dificuldade. Salientam as autoras que a proposição e a práxis de uma política de educação inclusiva, além de levar em conta o vasto elenco de casos diferenciados, supõe assumir atitude sensível, flexível e rigorosamente profissional para obter-se minimamente o sucesso pretendido.

A título de exemplo, um estudo sobre o processo de alfabetização de portadores de Síndrome de Down, numa escola inclusiva, ilustra que os indivíduos atípicos atingem níveis variáveis de lectoescrita, alguns alcançando graus funcionais de alfabetização (não apenas decodificam letras, mas usam a leitura como prática social), outros conseguindo ler com o suporte do professor (SILVA, 2011). De acordo com os resultados do estudo, as alterações no código ortográfico, quando ocorrem, se devem não somente a aspectos relativos ao comprometimento anátomo-funcional do aparelho fonador, da motricidade, da audição e da percepção visual, como também decorrem das condições intelectuais, afetivo-emocionais e sociais do indivíduo. Esses fatores, combinados e analisados conjuntamente, delineiam o perfil do alfabetizando dito atípico e constituem, portanto, indicadores relevantes na Educação Inclusiva. No estudo em referência, aspectos relativos à apropriação da lectoescrita se mostraram mais passíveis de alterações em alfabetizando Down do que em seus pares com desenvolvimento típico, dado que os desvios observados são resultantes de déficits neurológicos que atingem sobremodo



os órgãos fonoarticulatórios e o módulo pragmático dos sistemas linguísticos. No entanto, as dificuldades de aquisição do código ortográfico podem ser minoradas com a inserção de recursos pedagógicos, tal como a prática da Consciência Fonológica, conforme salientado em Stampa (2009) e no estudo de Silva (2011) cujos resultados indicam claramente que os sujeitos Down, se devidamente estimulados, conseguem ser plenamente alfabetizados em classes regulares.

Pesquisas com portadores de Dislexia também demonstram que os desvios de leitura e escrita não são totalmente aleatórios. Silva (2011) destaca que, em se tratando de deficiência mental, cada caso é um caso. Como demonstrado no texto, cabe à escola e, em especial, a uma equipe interdisciplinar (alfabetizador, fonoaudiólogo, psicólogo e outros profissionais afins) desenvolver um *olhar clínico* para as reais necessidades de cada aluno a fim de efetivar e potencializar o processo de letramento. Mollica & Silva (2012) mostram como a dislexia constitui distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou má formação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral (CAPELLINI, 2004; ETCHEPAREBORDA & HABIB, 2001; SHAYWITZ, 2006), gerando déficits fonológicos na leitura. O déficit fonológico tem influência direta sobre a mecânica da leitura ainda que não se vincule de forma direta à compreensão. Isto ocorre porque problemas de decodificação sobrecarregam a memória de trabalho, aumentando o tempo de leitura e prejudicando o fechamento da sentença, podendo resultar em produção oral silabada com trocas de letras, inversões de letras na palavra, o que, consequentemente, compromete a compreensão do material lido. Os disléxicos levam mais do que o dobro do tempo médio de leitura em relação a crianças sem dislexia. Há evidências de falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas. Além disso, observa-se dificuldade na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais. Nos casos de dislexia, uma intervenção bem-sucedida depende de uma avaliação criteriosa e multidisciplinar nas áreas da Neurologia, Fonoaudiologia, Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia. Devem-se conhecer as habilidades e as dificuldades apresentadas pela criança no processo diagnóstico, visando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a melhora no uso das habilidades e funções da linguagem e no desempenho da criança nas tarefas escolares que exigem leitura e escrita.

Mais um exemplo de universo relacionado à educação de sujeitos ditos atípicos refere-se à aquisição da modalidade escrita do português por aprendizes surdos. A construção de um bilinguismo para surdos no Brasil ainda encontra barreiras educacionais, sociais, políticas e culturais que necessitam ser discutidas. O Brasil

reconheceu legalmente a Língua Brasileira de Sinais – a LIBRAS – através da lei nº 10. 436, de 2002, porém só a regulamentou por meio do decreto nº 5.626, em 2005. Nessa perspectiva, a LIBRAS é considerada a primeira língua (L1) dos surdos, e a Língua Portuguesa, a segunda (L2). Há, diante dessa nova realidade, a necessidade latente de propostas de ensino-aprendizagem coerentes, voltadas para as peculiaridades bilíngues, que valorizem as potencialidades visuais da pessoa surda.

A aquisição de línguas por surdos remete a questões complexas, tanto do ponto de vista cognitivo da representação mental do conhecimento linguístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo. É consenso que as línguas de sinais, por suas características de línguas visuo-espaciais, constituem a modalidade ideal na aquisição de L1 pelo surdo. De fato, as características e os estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser comparados aos da aquisição das línguas orais por ouvintes, o que aponta para resultados semelhantes na representação mental do conhecimento linguístico, com implicações idênticas para o *período crítico* (CHOMSKY, 1995), entre outros aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. O letramento é, portanto, condição e ponto de partida para o surdo, inserindo-o sistematicamente nas referências culturais da comunidade letrada e permitindo-lhe acesso pleno à informação.

Na prática, porém, a situação é complexa, já que a surdez é uma realidade *heterogênea e multifacetada* (FERREIRA-BRITO, 1989). Assim, concebe-se cada sujeito surdo como único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida. São decisivos para a diversidade e complexidade da realidade do surdo e sua integração na cultura grafocêntrica fatores como o grau da surdez (profunda, severa, moderada, leve), a origem da surdez (congenita ou adquirida – e, no último caso, a idade da perda da audição), o fato de os pais serem ou não surdos, a sensibilidade dos pais e educadores para as necessidades de comunicação do surdo, além das políticas públicas de educação e saúde. Cabe, portanto, o desenvolvimento de estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular, sua condição multicultural.

Dorziat (1999) avalia que o bilinguismo para surdos não pode ser discutido somente como a aceitação do uso da Língua de Sinais aliada a maneiras de viabilizar técnicas e procedimentos para o ensino de Língua Portuguesa. Faz-se necessária uma discussão muito mais aprofundada, buscando a construção de um saber que compreenda os modos de ser, de pensar e de se constituir das pessoas surdas. A autora ressalta a importância do entendimento de tais questões num contexto histórico, no qual o professor analise quem é o surdo, sua identidade, suas aspirações, enfim, seu papel na sociedade letrada. Gesueli (2004), por seu turno, aponta

que as propostas educacionais bilíngues remetem, cada vez mais, à importância da participação de surdos no processo educacional. Esse aspecto, já ressaltado por Souza & Goes (1999), requer a participação do surdo como profissional valorizado, como sujeito de referência em relação à leitura de mundo construída por meio da Língua de Sinais.

Entretanto, há pesquisadores como Franco (1999) que defendem que o bilinguismo para indivíduos com deficiência auditiva só pode ser construído numa escola especial para surdos, onde os alunos possam conviver com seus pares. Essa escola deve ter um currículo específico de acordo com as necessidades visuais das crianças surdas e uma metodologia que leve em conta os mesmos objetivos e metas propostos para a educação de crianças com desenvolvimento típico. Segundo a autora, esses fatores são decisivos para a inclusão do surdo na sociedade ouvinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de controvérsias, o modelo educacional do multiletramento inclusivo aqui defendido parece ser um caminho sem volta, que tenderá a enriquecer-se com outros dispositivos de função mais ampla em Educação. Pensar em letramentos múltiplos utilizando fronteiras de conhecimento em Humanidades significa incorporar vários modos de construção do conhecimento em população de alunos com perfis diferenciados.

Trata-se de prática plural que exige lançar mão de recursos artísticos e culturais além de habilidades específicas às técnicas utilizadas no desenvolvimento da lectoescrita. Convergir interesses e potencialidades em população com exigências por vezes díspares supõe contar com profissionais bem formados em áreas de especificidade multivariada. Trata-se de empreendimento desenvolvido em equipe, cujo objetivo é o de ampliar os horizontes educacionais para esferas de interfaces, seja entre as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais, seja entre as áreas da Saúde e as das Tecnologias.

A interdisciplinaridade é, assim, inevitável e subjacente à tarefa de letrar os indivíduos com ou sem restrições, em condições de satisfação necessárias à aprendizagem. Não é utopia, todavia, tarefa desafiadora. O letramento inclusivo é realidade nas salas de aula, em ambientes *online* e *offline*, para alunos especiais e para classes muito heterogêneas que não apresentam sujeitos portadores de atipicidade, compostas por um alunado com distintos níveis social e de letramento (MOLLICA & LEAL, 2007).

Cumprir lembrar ainda que a implementação de políticas inclusivas, no âmbito da América Latina, depende não somente de fatores políticos específicos a cada país, mas de um esforço de agregação do Continente. Contudo, não é inútil enfatizar que

o financiamento é o principal indicador do empenho de cada governo nacional para ampliar a cobertura e a qualidade da educação. Por outro lado, os aportes das agências multilaterais revelam não só o esforço de cada país, mas também as prioridades estabelecidas pelas agências para facilitar o cumprimento da agenda global fixada pelos acordos internacionais. (SOUZA, GOUVEIA & TAVARES, 2011, p. 58)

Neste artigo, buscou-se refletir sobre a importância das práticas de multiletramento e de se assumir um olhar mais atento ao reconhecimento da identidade social dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem para que se possa pensar em uma educação de qualidade, democrática e mais eficiente. Observou-se que as necessidades peculiares de construção do conhecimento não são restritas a grupos atípicos. Os educandos, mesmo os considerados típicos, mostram-se absolutamente heterogêneos quanto à obtenção de sucesso durante sua vida escolar. Parece estar havendo um desencontro entre a historicidade da população escolar e as práticas educativas pensadas para grupos *biologicamente* normais e provenientes de ambientes socialmente favoráveis. Como se discutiu, o desempenho cognitivo de sujeitos atípicos é efetivamente diversificado em decorrência de aspectos relativos à sua vivência emotiva e social. Tal quadro se repete, no entanto, para os reconhecidos grupos típicos. O desempenho malsucedido de grande parcela de aprendizes, típicos ou atípicos, não pode resultar de uma interpretação ingênua pautada na falta de disciplina ou de interesse em um modelo de educação que não se preocupa com as especificidades e/ou particularidades histórico-sociais de cada educando.

Toda a complexidade que envolve o reconhecimento da individualidade dos sujeitos nos leva a questionar até que ponto os fatores biológicos se impõem como decisivos no agrupamento de aprendizes e na formação de paradigmas de ensino. Parece-nos fracassado um método que desconsidera a preocupação em ampliar os laços de interação entre aprendizes e ensinantes e que despreza o mapeamento identitário dos sujeitos.

É nesse sentido que buscamos suscitar também outras questões. A globalização viabilizada pela mídia virtual favorece meios de aprendizagem que ultrapassam os limites físico-espaciais da sala de aula tradicional. Os ambientes ou salas virtuais públicas de aprendizagem, ora em tese, revelam-se como uma ferramenta imprescindível e promissora na medida em que possibilitam aos aprendizes uma rede de conexão com atores do processo educativo muito mais ampla e capaz de atender a necessidades pontuais. Assim, as práticas de multiletramento passariam a proporcionar um conjunto mais diversificado de instruções pedagógicas, conferindo ao processo de construção de conhecimento um caráter mais democrático e individualizado, se entendermos que, quanto maior o elenco de instruções, tanto mais prováveis as chances de apropriação de habilidades por parte dos grupos heterogêneos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *Minha escola recebeu alunos para a inclusão. Que faço agora?* Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.
- AQUINO, Maria de Fátima de Souza. *Uma proposta de tipologia de “erros” de leitura: análise sociolinguística e cognitiva.* Belém: UFPA, 2011, mimeo, 158 p. Tese de Doutorado.
- BATISTA, Hadinei Ribeiro & MOLLICA, Maria Cecília. Public Virtual Rooms of Learning: an emerging technology resource. *Creative Education*. vol. 5, n. 8, p. 630-635, May 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella et al. *Leitura e mediação pedagógica.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 02/05/2014.
- BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em 05/05/14.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm)>. Acesso em: 02/05/2014.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 05/05/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio.* Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. p. 18-46. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 04/07/2010>.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.* Brasília, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 04/07/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. *Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em 04/05/2014.
- CAPELLINI, S. A. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M., Limongi SCO. *Tratado de fonoaudiologia.* São Paulo: Roca, 2004, p. 862-876.
- CARVALHO, Rosita Elder. *O cérebro vai para a escola e o coração vai junto.* Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.
- CHOMSKY, Noam. *The acquisition of syntax in children from five to ten.* Cambridge, MA: Mit Press, 1995.

- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- CRYSTAL, David. *Patologia del lenguaje*. Salamanca: Gráficas Ortega, 1993.
- DAMATTA, Roberto. *O que faz do Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- DORZIAT, Ana. *Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola publica para surdos*. São Carlos, SP: UFSCar, 1999. Tese de Doutorado.
- ETCHEPAREBORDA, M. C. & HABIB, M. Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Rev Neurol Clin*, v. 2(1), p. 5-23, 2001.
- FERNANDES, Cibele. Transtornos comportamentais. *Revista Sinpro-Rio – O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento*. Ano IV, nº 5, p. 104-115, 2010.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. Necessidade psico-social de um bilinguismo para o surdo. *Trabalhos em linguística aplicada*, vol. 14, p. 89-100, jul./dez. 1989.
- FRANCO, Monique. Currículo & emancipação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 213-225.
- GESUELI, Zilda Maria. Letramento e surdez: questões em aberto. In: VALLE, Luiza Helena & CAPOVILLA, Fernando. *Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem*. Ribeirão Preto. Novo Conceito, 2004, p. 161-171.
- GIKOVATE, Carla Gruber & CONCEIÇÃO, Priscila O. da. Habilidade social: desenvolvimento típico e atípico. *Revista Sinpro-Rio – O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento*. Ano IV, nº 5, p. 116-128, 2010.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Samuel P. Neto. Rio de Janeiro: DP&M, 1999.
- JOHNSON, D. J. & MYKLEBUST, H. R. *Distúrbios de Aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. Trad. Marília Zanella Sanvincente. São Paulo: Pioneira, 1987.
- LEAL, Marisa & MOLLICA, Maria Cecília Magalhães. Recursos Lúdicos em Alfabetização em Jovens e Adultos. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*. Ano 4, nº 6, p. 135-142, 2008.
- MOLLICA, Maria Cecília Magalhães & SILVA, Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da. O Letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMARES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (Orgs.). *Práticas de ensino do Português*. São Paulo: Ed. Contexto, 2012, p. 211-239.
- MOLLICA, Maria Cecília Magalhães & LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MOLLICA, Maria Cecília Magalhães, SILVA, Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da & BARBOSA, Fátima (Org.). *Saberes transversais: capacitação de professores e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem em contextos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

- MOOJEN, S. & FRANCA, M. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA et al. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOUSINHO, R. Problemas na leitura e na escrita e dislexia. *Revista Sinpro-Rio – O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento*. Ano IV, nº 5, p. 9-17, 2010.
- OLIVEIRA, A. A. S. & LEITE, L. P. *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, vol. 15, nº 57, p. 511-524, out./dez. 2007.
- OLIVEIRA, D. E., ROCHA, M. S. & FIGUEIROL, M. M. T. Resignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.
- ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, Linguagem e Educação: interação no cotidiano escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.
- PENNINGTON, Bruce. *Diagnóstico de distúrbio de aprendizagem: um referencial neuropsicológico*. Supervisão técnica de tradução Samuel P. Neto. São Paulo: Pioneira, 1997.
- PIAGET, Jean. Relação entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança. In: SALTINI, Cláudio J. P. & CAVENAGHI, Doralice (Org. e trad.). Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014, p. 64-65.
- QUÊDO, Wanderley. Apresentação. *Revista Sinpro-Rio – O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento*. Ano IV, nº 5, p. 4-5, 2010.
- RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. 5ª ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.
- ROJO, Rojo. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da. *Distúrbios fonoarticulatórios em portadores de Síndrome de Down e implicações na lectoescrita*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Tese de Doutorado.
- SIQUEIRA, Maria Juracy T., ZANELLA, Andréa, LHULLIER, Louise & MOLON, Susana I. (Org.). *Psicologia e Práticas Sociais*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2008.
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped em Poços de Caldas, em outubro de 2003.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, Ângelo R., GOUVEIA, Andreia B. & TAVARES, Taís M. (Orgs.). *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: APPRIS Editora, 2011.

- SOUZA, R. M. & GOES, M. C. R. *Que palavra te falta?*. Linguística, Educação e Surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- STAMPA, Mariangela. *Aquisição de Leitura e da Escrita: uma abordagem teórico-prática a partir da Consciência Fonológica*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins & LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e mediação do professor*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em 15-09-2013.
- TONETTO COSTAS, Fabiane Adela (Org.). *Educação, Educação Especial e Inclusão: fundamentos, contextos e práticas*. Curitiba: Editora APPRIS, 2012.
- WERNECK, Claudia. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todo?* Rio de Janeiro: WVA, 2014.

*Recebido 05.05.2014*  
*Aceito em 02.06.2014*