

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**CAMILA DA SILVA GONZAGA**

**REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA DEFICIÊNCIA VISUAL EM  
DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EM OBJETOS DE  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**UBERLÂNDIA/MG  
2023**

**CAMILA DA SILVA GONZAGA**

**REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA DEFICIÊNCIA VISUAL EM  
DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EM OBJETOS DE  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni.

**UBERLÂNDIA/MG  
2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G642 Gonzaga, Camila da Silva, 1977-  
2023 Representação Discursiva da Deficiência Visual em  
Documentos Norteadores da Educação Especial e em Objetos  
de Ensino de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] /  
Camila da Silva Gonzaga. - 2023.

Orientador: Maria Aparecida Resende Ottoni.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em:

<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.459>Inclui  
bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende,  
1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III.  
Título.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,  
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br

### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	31 de julho de 2023	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11923ELI001				
Nome do Discente:	Camila da Silva Gonzaga				
Título do Trabalho:	Representação discursiva da deficiência visual em documentos norteadores da Educação Especial e em objetos de ensino de Língua Portuguesa				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Gêneros, discursos, identidades e letramento: um olhar para diferentes práticas sociais				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Ariel Novodvorski - UFU; Maria Cecília de Lima - UFU; Viviane Cristina Vieira - UNB; Décio Bessa da Costa - UNEB; Maria Aparecida Resende Ottoni, orientadora da candidata. Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dr(a). Maria Aparecida Resende Ottoni, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

#### **Aprovada.**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Maria Aparecida Resende Ottoni - UFU - orientadora Ariel Novodvorski - UFU

Maria Cecília de Lima - UFU

Viviane Cristina Vieira - UNB

Décio Bessa da Costa - UNEB

---



Documento assinado eletronicamente por **Ariel Novodvorski, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/07/2023, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cecilia de Lima, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/07/2023, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Resende Ottoni, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/07/2023, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **VIVIANE CRISTINA VIEIRA, Usuário Externo**, em 02/08/2023, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Décio Bessa da Costa, Usuário Externo**, em 25/08/2023, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4675600** e o código CRC **8D489A90**.

---

**Referência:** Processo nº 23117.052626/2023-9SEI nº 4675600

Dedico a todos os alunos com deficiência visual que passaram pela minha jornada como professora, pois cada um deles deixou contribuições valiosas para que fosse possível a construção desta pesquisa. A eles, estudantes com deficiência, que encontram caminhos, mesmo diante do que dizem ser impossível, ou seja, frente a um mundo cheio de obstáculos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tenho gratidão pela importante presença durante a minha trajetória de doutorado. Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me concedido, neste plano espiritual, a oportunidade de ingressar, cursar e concluir o doutorado, aproveitando, com minha intensidade e determinação, não somente os bons momentos, como também os momentos difíceis, os quais chorei, sofri, desacreditei, lutei, sorri, permiti, acreditei, confiei.

À minha madrinha e tia Semírame (Mãe), que sempre esteve e está ao meu lado em todos os momentos de minha vida, dando-me força, com incentivo e apoio, principalmente, quando sai de casa para fazer o doutorado. Meus agradecimentos por ter me criado, amado e me proporcionado condições para realizar meus sonhos e chegar onde sempre desejei.

Ao meu querido professor e orientador do mestrado, PROFLETRAS, Júlio Neves Pereira, que despertou em mim a vontade de ser pesquisadora.

À minha orientadora Maria Aparecida Resende Ottoni, que me aceitou como sua orientanda, quando eu estava desesperada, sem saber como prosseguir no doutorado, na linha de pesquisa a qual eu me encontrava. Ela soube me acolher e perceber que, além do meu tema de pesquisa ter relevância social, eu teria potencial para desenvolvê-lo, mesmo nos momentos de maiores dificuldades para escrever e que pensei até em desistir, mas ela, com paciência, compreendeu minhas limitações e acreditou em mim! Agora eu sei que suas exigências com a minha escrita serviram para me incentivar a seguir em frente e me tornar uma doutora. Muito obrigada por tudo!

À Virgínia, pelo trabalho, pela atenção e prontidão com as demandas de todos/as alunos do PPGEL.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Sinara Bertholdo de Andrade e da banca da primeira versão de minha tese, Guilherme Rios e Theresinha Guimarães e ainda, Janaína Ferraz, como debatedora da minha pesquisa no SEPPELA, pelas enormes contribuições para a pesquisa.

Aos professores Ariel Novodvorski, Maria Cecília de Lima, Viviane Cristina Vieira, Carla Nunes Vieira Tavares, Décio Bessa da Costa, membros da defesa final do meu doutorado, por aceitarem o convite para participarem como debatedores e avaliadores desta pesquisa. A voz de

vocês ressoa na minha tese, de forma harmônica, no que se refere aos estudos de Análise de Discurso Crítica, especialmente. Muito obrigada!

A todas/os professoras/professores do PPGEL, que contribuíram com minha formação como doutora.

A todos/todas os/as colegas do Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico- Funcional, pela troca de conhecimentos, especialmente, à Bianca Guedes, pela ajuda na parte tecnológica e logística com as minhas apresentações; à Isabela, pela ajuda com questões burocráticas do CEP; à Flávia Mota, pela disponibilidade para revisar meu texto; e a Layane Soares, pela disposição em sempre tirar minhas dúvidas em relação as atividades do doutorado.

À minha querida e doce Conceição Guisardi, pela disponibilidade em me ouvir, pelas orientações e ensinamentos, por sempre estar solícita nos momentos que eu mais precisei durante o doutorado, por ser minha companheira de estudos com sua experiência e conhecimentos. Neste espaço não cabe o tamanho da gratidão que lhe tenho. Você é minha fada inspiradora! E já até pensei: será que a “Ceixa” tem altas habilidades? Admiro-te pelo ser humano que é, como profissional e como exemplo de estudante e pesquisadora dedicada. Enfim, sensível e meiga como você é, deixo-lhe a seguinte mensagem: “quando alguém disser algo que a deixe para baixo, lembre-se sempre que o que importa é o que você representa na vida de muitos outros que sabem realmente quem é você”.

Aos meus alunos, de ontem e de hoje, que tornaram esta pesquisa possível e que despertam em mim, diariamente, a vontade de continuar lutando por uma educação inclusiva.

Aos leitores desta tese de doutorado, pelo interesse neste estudo e nas contribuições que ela pode trazer para a formação de cada um.

Por fim, a todos que compreendem e se engajam por justiça social, afinal, como assevera Padre Antônio Vieira, “cegueira que cega cerrando os olhos não é a maior cegueira; a que cega deixando os olhos abertos, essa é a mais cega de todas.”



## RESUMO

Esta tese de doutorado versa sobre a representação discursiva da inclusão de estudantes com deficiência visual e da própria deficiência visual em documentos norteadores da educação especial e em objetos de ensino de Língua Portuguesa. Apesar da existência do Decreto nº 21/2012, que foi constituído por meio de da Lei Federal nº 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro e assegura às Pessoas com Deficiência Visual o acesso à leitura e o Decreto nº 7.084/2010, art. 28, que determina que o MEC, por meio do programa de material didático, garanta acessibilidade ao público-alvo e seus professores, o que parece é que a garantia da lei não está acontecendo no contexto atual nas instituições de ensino com os alunos com Deficiência Visual, pois nem todo material didático chega às escolas com adaptações no código Braille ou em áudio descrito (Fernandes, 2007). Além disso, a inclusão ainda é vista de uma maneira que não contempla as diferenças na aprendizagem dos alunos. Desse modo, tem-se a identificação de um problema social que envolve as Pessoas com Deficiência e que é construído por várias barreiras que impedem a acessibilidade. Pensando nisso, a pesquisa tem como objetivo geral: Investigar se e em que medida a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - do Ensino Médio, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2021, o Novo Ensino Médio - NEM (por meio do documento da reforma Lei 13.415/17) e alguns Livros didáticos de Língua Portuguesa – LDLP -, do Ensino Médio preveem aos alunos com deficiência visual a acessibilidade à leitura crítica e identificar como e qual modelo de deficiência e inclusão são representados discursivamente nesses documentos. E como objetivos específicos, tem-se: 1) Identificar o que é proposto acerca da acessibilidade e da inclusão de alunos com DV, no tocante à leitura, no PNLD/2021, na Reforma do EM e na BNCC do EM, como os produtores se comprometem com a temática e em que medida esses documentos promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, tendo em vista a multimodalidade constitutiva dos textos. 2) Prescrutar se LDLP do EM respondem ao que é proposto, nesses documentos, em relação à inclusão de alunos com DV, se há nesses LDLP propostas de leitura que contemplam a multimodalidade, que favorecem a acessibilidade de alunos com DV, e a qual modelo de deficiência estão relacionadas as atividades propostas no material didático analisado. Para atingir os objetivos, a pesquisa está sustentada, principalmente nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos: Análise de Discurso Crítica (ADC), mais especificamente da abordagem dialético-relacional (Fairclough, 2001, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999; em estudos em estudos sobre a multimodalidade (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen, 2001), sobre a Teoria Social da Deficiência (Hunt, 1966; Oliver, 1983), sobre a acessibilidade e a inclusão, mais especificamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual ou com cegueira (Sasaki, 2006; Diniz, 2012, Mantoan, 2003; Mazzota, 2003, 2008, 2013; Lima, 2018; Lima; Magalhães, 2018 ). A pesquisa é de abordagem qualitativa, e recorri a técnicas de coleta de dados por meio bibliográfico e por pesquisa documental. Os resultados apontam que os estudantes com DV são representados discursivamente como incapazes (capacitismo). Quanto à inclusão de DV, ela é representada discursivamente, conforme se percebe nos documentos analisados, ainda pautada em um Modelo Médico Individual de deficiência. Além disso, comprovou-se que esses estudantes enfrentam várias barreiras de acessibilidade, mesmo com todo o avanço da tecnologia, e que as vozes e textos que constituem os documentos norteadores da educação básica dão pouca importância para o Atendimento Educacional Especializado.

**Palavras-chave:** Pessoas com Deficiência Visual. Acessibilidade. Documentos norteadores do Ensino de Língua Portuguesa. Análise de Discurso Crítica.

## ABSTRACT

This doctoral thesis focuses on the discursive representation of the inclusion of students with visual impairments and visual impairments themselves in guiding documents for special education and teaching materials for Portuguese language instruction. Despite the existence of Decree No. 21/2012, which was established through Federal Law No. 10.753/2003, establishing the National Book Policy and ensuring access to reading for People with Visual Disabilities, and Decree No. 7.084/2010, Article 28, which mandates that the Ministry of Education, through the educational material program, ensures accessibility for the target audience and their teachers, it seems that the law's guarantee is not happening in the current context in educational institutions for students with visual impairments, as not all educational materials arrive at schools with adaptations in Braille or audio descriptions (Fernandes, 2007). Furthermore, inclusion is still seen in a way that does not account for differences in students' learning. Thus, there is the identification of a social problem involving People with Disabilities, constructed by various barriers that hinder accessibility. With this in mind, the research has the following general objective: To investigate if and to what extent the National Common Curricular Base (BNCC) for High School, the National Textbook Program (PNLD/2021), the New High School (NEM) (through Law 13.415/17), and some Portuguese Language textbooks for High School address accessibility to critical reading for students with visual disabilities and identify how and which model of disability and inclusion are discursively represented in these documents. The specific objectives are as follows: 1) Identify what is proposed regarding accessibility and the inclusion of students with visual impairments in PNLD/2021, the High School Reform, and the BNCC for High School, how producers engage with the topic, and to what extent these documents promote accessibility to critical reading for students with visual impairments, considering the constitutive multimodality of texts. 2) Examine if High School Portuguese Language textbooks respond to what is proposed in these documents regarding the inclusion of students with visual impairments, if these textbooks propose readings that encompass multimodality, facilitate accessibility for students with visual impairments, and which model of disability the activities proposed in the analyzed educational materials are related to. To achieve the objectives, the research is primarily based on the following theoretical and methodological assumptions: Critical Discourse Analysis (CDA), specifically the dialectical-relational approach (Fairclough, 2001, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999); studies on multimodality (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen, 2001); the Social Theory of Disability (Hunt, 1966; Oliver, 1983); accessibility and inclusion, specifically the inclusion of people with visual disabilities or blindness (Sasaki, 2006; Diniz, 2012, Mantoan, 2003; Mazzota, 2003, 2008, 2013; Lima, 2018; Lima; Magalhães, 2018). The research has a qualitative approach and uses data collection techniques through bibliographic research and documentary research. The results indicate that students with visual disabilities are discursively represented as incapable (ableism). Regarding the inclusion of students with visual disabilities, it is discursively represented, as observed in the analyzed documents, still based on an Individual Medical Model of disability. Furthermore, it was found that these students face various accessibility barriers, even with all the advances in technology, and that the voices and texts that make up guiding documents for basic education give little importance to Specialized Educational Assistance.

Keywords: People with Visual Disabilities. Accessibility. Guiding Documents for Portuguese Language Teaching. Critical Discourse Analysis.

## RESUMEN

Esta tesis de doctorado se centra en la representación discursiva de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual y de la propia discapacidad visual en documentos orientadores de la educación especial y en materiales de enseñanza de la lengua portuguesa. A pesar de la existencia del Decreto N° 21/2012, que se estableció mediante la Ley Federal N° 10.753/2003, que establece la Política Nacional del Libro y garantiza a las Personas con Discapacidad Visual el acceso a la lectura, y el Decreto N° 7.084/2010, Artículo 28, que ordena que el Ministerio de Educación, a través del programa de material didáctico, garantice la accesibilidad para el público objetivo y sus profesores, parece que la garantía de la ley no está ocurriendo en el contexto actual en las instituciones educativas para estudiantes con discapacidad visual, ya que no todos los materiales educativos llegan a las escuelas con adaptaciones en Braille o descripciones de audio (Fernandes, 2007). Además, la inclusión todavía se percibe de una manera que no tiene en cuenta las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, se identifica un problema social que involucra a las Personas con Discapacidad, construido por diversas barreras que dificultan la accesibilidad. Con esto en mente, la investigación tiene el siguiente objetivo general: investigar si y en qué medida la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la Educación Secundaria, el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD/2021), la Nueva Educación Secundaria (NEM) (a través de la Ley 13.415/17) y algunos libros de texto de Lengua Portuguesa para la Educación Secundaria abordan la accesibilidad a la lectura crítica para estudiantes con discapacidad visual e identificar cómo y qué modelo de discapacidad e inclusión se representan discursivamente en estos documentos. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) Identificar lo que se propone en cuanto a accesibilidad y la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en PNLD/2021, la Reforma de la Educación Secundaria y la BNCC de la Educación Secundaria, cómo los productores abordan el tema y en qué medida estos documentos promueven la accesibilidad a la lectura crítica para estudiantes con discapacidad visual, teniendo en cuenta la multimodalidad constitutiva de los textos. 2) Examinar si los libros de texto de Lengua Portuguesa de la Educación Secundaria responden a lo propuesto en estos documentos con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, si estos libros proponen lecturas que abarcan la multimodalidad, facilitan la accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual y a qué modelo de discapacidad se relacionan las actividades propuestas en los materiales educativos analizados. Para lograr los objetivos, la investigación se basa principalmente en los siguientes supuestos teóricos y metodológicos: el Análisis Crítico del Discurso (ACD), específicamente el enfoque dialéctico-relacional (Fairclough, 2001, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999); estudios sobre multimodalidad (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen, 2001); la Teoría Social de la Discapacidad (Hunt, 1966; Oliver, 1983); accesibilidad e inclusión, específicamente la inclusión de personas con discapacidad visual o ciega (Sasaki, 2006; Diniz, 2012, Mantoan, 2003; Mazzota, 2003, 2008, 2013; Lima, 2018; Lima; Magalhães, 2018). La investigación tiene un enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recopilación de datos a través de investigación bibliográfica e investigación documental. Los resultados indican que los estudiantes con discapacidad visual se representan discursivamente como incapaces (discapacitismo). En cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, se representa discursivamente, como se observa en los documentos analizados, todavía basada en un Modelo Médico Individual de discapacidad. Además, se encontró que estos estudiantes enfrentan diversas barreras de accesibilidad, incluso con todos los avances tecnológicos, y que las voces y textos que

componen los documentos orientadores para la educación básica dan poca importancia a la Atención Educacional Especializada.

Palabras clave: Personas con Discapacidad Visual. Accesibilidad. Documentos Orientadores para la Enseñanza de Lengua Portuguesa. Análisis Crítico del Discurso.

## LISTA DE SIGLAS

ADC: Análise de Discurso Crítica  
ADI: Ação Direta de Inconstitucionalidade  
AEE: Atendimento Educacional Especializado  
BNCC: Base Nacional Comum Curricular  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBB: Comissão Brasileira do Brasil  
CID: Classificação Internacional de Doenças  
CIDID: Classificação Internacional de Doenças, Incapacidades e Desvantagens  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
CF: Constituição Federal  
CGLPI: *Gestionnaire Libre de Parc Informatique*  
DV: Deficiência Visual  
EPU: *Eletronic Publication*  
FGB: Formação Geral Básica  
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IBEP: Instituto Brasileiro de Educação Pedagógica  
LBI: Lei Brasileira de Inclusão  
LE: Livro do Estudante  
LD: Livro Didático  
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDD: Livro Didático Digital  
LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa  
LP: Língua Portuguesa  
LSF: Linguística Sistemática Funcional  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
MMID: Modelo Médico Individual de Deficiência  
MP: Manual do Professor  
MPD: Manual do Professor Digital  
MSD: Modelo Social de Deficiência  
NAPPB: Núcleo Pedagógico de Produção Braille  
NEM: Nova Ensino Médio

NVDA: *Non Visual Desktop Access*

OED: Objetos Educacionais Digitais

OMS: Organização Mundial de Saúde

PcD: Pessoas com Deficiência

PcDV: Pessoas com Deficiência Visuais

PNBE: Plano Nacional de Biblioteca Escolar

PNEE: Política Nacional de Educação Especial

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

RC: Realismo Crítico

SD: Sequências Discursivas

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SEMESP: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

STF: Supremo Tribunal Federal

TA: Tecnologia Assistiva

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Captura de tela - Lei. 13.415/2017.....	37
FIGURA 2: Captura de tela - BNCC do EM.....	39
FIGURA 3: Captura de tela: seção intitulada "A Base Nacional Comum Curricular".....	40
FIGURA 4: Captura de tela - palavra inclusivo em destaque.....	41
FIGURA 5: Estratificação dos planos comunicativos.....	48
FIGURA 6: Código Braille.....	78
FIGURA 7: Código Braille - leitura com as mãos.....	79
FIGURA 8: Régua Braille e Leitor Autônomo.....	80
FIGURA 9: Exemplo de Tiposcópio.....	81
FIGURA 10: Lupas manuais e de apoio.....	82
FIGURA 11: Exemplo de tela do assistente de acessibilidade.....	83
FIGURA 12: Página de livro em Braille com representação imagética.....	85
FIGURA 13: Funcionamento do Mecdaisy.....	86
FIGURA 14: EPUB3.....	88
FIGURA 15: A ordem do discurso e a ordem corpóreo-material.....	113
FIGURA 16: Competências gerais da BNCC.....	120
FIGURA 17: Tipos de deficiência identificadas no EM.....	149
FIGURA 18: O Funil da inclusão.....	150
FIGURA 19: Exemplar 1 do LDLP.....	190
FIGURA 20: Captura de tela da seção “Vamos Conversar?”.....	194
FIGURA 21: Captura de tela da seção “Vamos Conversar?”: exercícios.....	196
FIGURA 22: Abertura da Unidade I.....	203
FIGURA 23: Abertura da Unidade II.....	205
FIGURA 24: Capítulo 3 da Unidade II.....	208
FIGURA 25: Abertura da Unidade III.....	209
FIGURA 26: Abertura da Unidade IV.....	211
FIGURA 27: Abertura da Unidade V.....	215
FIGURA 28: Abertura da Unidade VI.....	217
FIGURA 29: Educação para a cidadania.....	220
FIGURA 30: Intertextualidade.....	225

FIGURA 31: Intertextualidade - obra do artista Kuczynskiego.....	227
FIGURA 32: Exemplar 2 do LDLP.....	229
FIGURA 33: Unidade 1 – O leitor.....	234
FIGURA 34: Unidade 1 – O leitor – Pensar e compartilhar I.....	237
FIGURA 35: Unidade 1 – O leitor – Pensar e compartilhar II.....	241
FIGURA 36: Unidade 1 – O leitor – Pensar a língua.....	243
FIGURA 37: Unidade 2 – A opinião.....	245
FIGURA 38: Unidade 2 – A opinião – Pensar e compartilhar.....	247
FIGURA 39: Unidade 3 – As formas do poético.....	249
FIGURA 40: Unidade 3 – As formas do poético – As imagens também falam.....	251
FIGURA 41: Unidade 3 – As formas do poético – As imagens também falam – Leitura.....	253
FIGURA 42: Pensar e compartilhar .....	256
FIGURA 43: Unidade 3 – As formas do poético – As imagens também falam – Pensar e compartilhar ...	262
FIGURA 44: Unidade 4 – Contar e pensar o mundo.....	264
FIGURA 45: Unidade 4 – Contar e pensar o mundo – Recursos para leitores I.....	266
FIGURA 46: Unidade 4 – Contar e pensar o mundo – Recursos para leitores II.....	267
FIGURA 47: Unidade 5 – O mundo como palco.....	269
FIGURA 48: Unidade 5 – O mundo como palco – A vida encenada.....	271
FIGURA 49: Unidade 5 – O mundo como palco – #paraexplorar.....	272
FIGURA 50: Unidade 5 – O mundo como palco – Projetar a voz.....	274
FIGURA 51: Unidade 5 – O mundo como palco – Pensar e compartilhar.....	276
FIGURA 52: Unidade 6 – A vida compartilhada I.....	278
FIGURA 53: Unidade 6 – A vida compartilhada II.....	280
FIGURA 54: Capa do livro Estações.....	285
FIGURA 55: Sumário do LD Estações.....	287
FIGURA 56: Atividades do livro Estações I.....	295
FIGURA 57: Atividades do livro Estações II.....	296
FIGURA 58: Atividades do LD Estações I.....	299
FIGURA 59: Atividades do LD Estações II.....	300
FIGURA 60: Atividades do LD Estações III.....	304
FIGURA 61: Atividades do LD Estações IV.....	305



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Seções da tese que se localiza os passos do Arcabouço de 1999 que estão sendo utilizados para desenvolvimento de pesquisas em ADC.....	42
QUADRO 2: Arcabouço de 1999 para desenvolvimento de pesquisas em ADC.....	52
QUADRO 3: Modos de operação da ideologia.....	54
QUADRO 4: Os três modos como o discurso figura nas práticas sociais.....	57
QUADRO 5: Modalidade deôntica e epistêmica.....	61
QUADRO 6: Processos e circunstâncias.....	64
QUADRO 7: Modalidade Visual.....	68
QUADRO 8: Intertextualidade.....	70
QUADRO 9: Comparação entre MMID E MSD.....	102
QUADRO 10: Caminho analítico: das questões de pesquisa, dos objetivos, do arcabouço e das categorias salientes no <i>corpus</i> .....	116
QUADRO 11: A análise da intertextualidade.....	128
QUADRO 12: Representação discursiva da inclusão na Lei 13.415/17.....	142
QUADRO 13: Mudanças no EM.....	145
QUADRO 14: Conclusão do Ensino Médio por alguns atores sociais.....	147
QUADRO 15: Seções do Guia do PNLD de LP.....	163
QUADRO 16: Resultado da busca no PNLD de LP.....	164
QUADRO 17: Sequências discursivas - parte 1.....	167
QUADRO 18: Resumo das respostas às questões da pesquisa.....	172
QUADRO 19: Sequências discursivas - parte 2.....	177
QUADRO 20: Pesquisas sobre acessibilidade por meio do LD.....	186

# SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	18
1.1 Da apresentação do problema social que envolve as PcDV, dos obstáculos e da função do problema na prática.....	20
<b>2 PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	32
2.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa.....	32
2.2 Procedimentos Metodológicos da pesquisa.....	36
<b>3 AS TEORIAS E MÉTODOS QUE SUSTENTAM A PESQUISA: A ADC E A SEMIÓTICA SOCIAL</b> .....	44
3. 1 A Análise de Discurso Crítica.....	44
3.1.1 Do discurso, da prática social, da ideologia e do poder como hegemonia.....	50
3.1.2 Das categorias de ADC emanadas do <i>corpus</i> .....	58
3.1.2.1 A interdiscursividade.....	58
3.1.2.2 A modalidade e a avaliação nos moldes do enquadre de Faircough (2003).....	59
3.1.2.2.1 A modalidade visual.....	67
3.1.2.3 A intertextualidade.....	70
3.2 A Teoria da Semiótica Social: importância do acesso à leitura multimodal para compreender o mundo e as ideologias presentes nos discursos.....	72
3.3 Tecnologia Assistiva (TA) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como meios de leitura acessível para alunos com deficiência visual.....	76
3.4 A audiodescrição como uma prática de recontextualização.....	90
<b>4 DOS MODELOS DE DEFICIÊNCIA, DOS CONCEITOS DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO E DA DEFICIÊNCIA VISUAL</b> .....	95
4.1 Considerações acerca dos Modelos da Deficiência.....	95
4.2 Inclusão numa ordem de discurso hegemônica.....	103
4.3 Ordem discursiva e corporal hegemônica: deficiência visual x visiocentrismo.....	108
<b>5 ANÁLISE DISCURSIVA CRÍTICA: INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, NA BNCC, NO PNLD/2021 E EM TRÊS EXEMPLARES DE LDLP</b> .....	118
5.1 Base Nacional Comum Curricular: do conceito, da sua construção e das representações discursivas da educação inclusiva neste documento normativo.....	118
5.2 A Reforma do Ensino Médio: o que há de novo.....	138
5.2.1 Como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente no documento do NEM: uma análise da lei nº 13.415/17.....	142
5.3 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 para o Ensino Médio: O que estabelece sobre acessibilidade à leitura para alunos com DV?.....	153

5.3.1 Como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente no PNL565.4 Livro didático (LD) como um instrumento em formato acessível para leitura de alunos com DV.....	163
5.4 Livro Didático (LD) como um instrumento em formato acessível para leitura de alunos com DV....	178
5.4.1 A história do LD.....	179
5.4.2 A disciplina de LP e o LDLP.....	181
5.4.3 O LD e a acessibilidade para alunos com DV.....	185
5.5 Análise de três exemplares de LDLP	189
5.5.1 Análise do LDLP 1: <i>Linguagens e Interação</i> .....	190
5.5.2 Análise do LDLP2: <i>Multiversos</i> .....	229
5.5.3 Análise do LDLP 3: <i>Estações</i> .....	285
5.6 Reflexão sobre a análise dos três LDLP.....	312
<b>6 DOS CAMINHOS PARA MINIMIZAR OS OBSTÁCULOS, DA REFLEXÃO SOBRE A ANÁLISE E DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>314</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>321</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Que persiste entre os desaparecimentos e as sobrevivências? Atos de resistência. Uma luta cotidiana para que as injustiças sejam contraditas, para que a justiça seja feita” (Georges Didi-Hubermann, 2014, p. 6).

No período das antigas civilizações, até a queda do Império Romano do Ocidente, no século V, pessoas bem aceitas, nas esferas econômica e política, eram aquelas que, por exemplo, que tinham um corpo perfeito, que estavam preparadas para as guerras, que tinham capacidade de oratória, orientadas pelos estudos filosóficos, que fossem dotadas de beleza física, dentre outros. Dessa forma, aqueles atores sociais que nasciam com deficiências, tais como a cegueira, eram relegados, ficando à margem da sociedade; muitos deles, inclusive, eram exterminados, por não apresentarem valor social. A ideia de extermínio das Pessoas com Deficiência (PcD) só começa a ser questionada na Idade Média, depois do fortalecimento do Cristianismo, pois o clero, aliado à nobreza, tem, nesse momento, além de poderes econômicos e políticos, a capacidade de influenciar nos valores morais que regem a vida social, e, por meio de preceitos religiosos, procuram esclarecer aquilo que se alinha ao bem e aquilo que se alinha ao mal (Fernandes, 2007).

No entanto, mesmo com o questionamento da exclusão de PcD, infelizmente, ainda se percebe, em grande medida, no contexto atual<sup>1</sup>, a discriminação contra esses atores sociais e como tal prática influencia no processo de inclusão, para que este seja verdadeiramente efetivo.

Em relação à inclusão escolar e ao atendimento educacional especializado às PcD, é preciso explicar que eles passaram por algumas fases, segundo os estudos de Sasaki (2006), a saber: 1) fase de exclusão – nenhum apoio educacional é ofertado às PcD; 2) fase de segregação institucional – pela impossibilidade de acessar às escolas, as PcD eram assistidas pelas suas famílias, que se uniram para criação de escolas especiais (essas escolas funcionavam tanto em residências quanto em hospitais); 3) fase de integração - aqueles alunos com deficiência, considerados “mais aptos” eram encaminhados às salas de recursos, classes especiais e escolas comuns; 4) fase de inclusão - todos os alunos estão no mesmo ambiente e são feitas adaptações para contemplar a diversidade.

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre discriminação contra PcD, sugiro as leituras de Fernandes e Almeida (2007) e Almeida et al (2021).

E pautando-se em modelos que caracterizam a deficiência como doença, desvalorizando aspectos sociais, as leis brasileiras ainda apresentam grandes lacunas para a garantia de uma inclusão que vá além da integração (não excluindo a importância desta última) dos alunos no contexto escolar, o que vem sendo discutido em vários estudos sobre inclusão, tais como de Fernandes e Almeida (2007), Lemes e Fontes (2017), Batista (2020), Freitas (2015), dentre outros. Dessa forma, identificou um grande problema social que merece ser investigado.

Assim sendo, a inclusão deve ocorrer sob a ótica de um modelo que rompa com os obstáculos na vida das PcD. Como exemplo desses obstáculos, tem-se: ambientes com restrição de acesso, políticas discriminatórias, padrões de normalidade que são discutíveis, falta de informação sobre o processo de inclusão, interesses políticos, desconhecimento das necessidades especiais e dos direitos das PcD, dentre outros (Politize, 2020).

Dito isso, para explicar a necessidade de acessibilidade e de inclusão na sala de aula e exemplificar alguns obstáculos em relação à acessibilidade no ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual (DV), encontradas nesse contexto atual, recorro ao que tenho experienciado, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que atendo alunos com DV. No papel de professora capacitadora, percebo que muitos desses alunos precisam de suporte para um desenvolvimento maior em letramentos específicos – visual, midiático, digital, etc. – para que possam participar efetivamente das práticas de linguagem, especialmente a leitura, em sala de aula. Essa necessidade parece afetar, sobremaneira, os alunos com DV, já que eles dependem de materiais didáticos acessíveis e maior suporte nas atividades escolares para um aprendizado significativo, ou seja, um aprendizado que se relaciona com o conhecimento prévio do aluno. Ainda durante os atendimentos pedagógicos no AEE, na área de linguagens, e durante minha pesquisa de mestrado (Gonzaga, 2015), verifiquei que os alunos com DV, mesmo tendo acesso ao conteúdo não verbal dos textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), com as técnicas de audiodescrição<sup>2</sup>, ainda tinham dificuldades na construção de sentidos, quando era preciso interpretar e compreender textos compostos por vários modos semióticos. Isso mostrou que a inclusão dos alunos com DV, durante as atividades de leitura, não

---

<sup>2</sup> A técnica de audiodescrição é uma tradução intersemiótica que transfere o código não verbal para o verbal. Ela é realizada por um audiodescritor, que descreve o texto narrando e proporciona acessibilidade à leitura de imagens para pessoas com deficiência visual, intelectual, idosos e outros que necessitem (Franco; Silva, 2010).

estava ocorrendo de forma a lhes garantir a acessibilidade à uma efetiva leitura multimodal com audiodescrição.

Exposto isso, há um problema social com faceta discursiva tanto no que tange às PcD, de forma geral, quanto aos DV. Assim recorro aos estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999), para apresentação do problema social que envolve as Pessoas com Deficiência Visual (PcDV), atores sociais que são parte desta pesquisa.

### **1.1 Da apresentação do problema social que envolve as PcDV, dos obstáculos e da função do problema na prática**

Apesar da existência do Decreto nº 21/2012, que foi constituído por meio de da Lei Federal nº 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro e assegura às PcDV o acesso à leitura e o Decreto nº7084/2010, art. 28, que determina que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de do programa de material didático, garanta acessibilidade ao público-alvo e seus professores (Brasil, 2010). No entanto, o que se percebe é que a garantia da lei não está acontecendo no contexto atual das escolas com os alunos com DV, pois nem todo material didático chega às instituições de ensino com adaptações no código Braille ou com áudio descrito. Além disso, a inclusão ainda é vista de uma maneira que não contempla as diferenças na aprendizagem dos alunos. Desse modo, tem-se a **identificação de um problema social** que envolve as PcDV.

Diante do exposto, percebo a forma como o problema social **funciona na prática**, por várias práticas excludentes, dentre elas a falta de acessibilidade das PcDV à leitura, que não depende somente da exigência da lei com documentos públicos oficiais para garantir direitos à inclusão. Vai além dessa garantia e de questões teóricas e metodológicas, isto é, abrange representações discursivas que envolvem ideologias e crenças sobre a deficiência visual, as quais refletem também nos documentos oficiais referentes à inclusão educacional dos estudantes. Em outras palavras, a quem interessa manter a educação inclusiva da forma como ela funciona em várias instituições escolares? A quem interessa lutar pela inclusão efetiva?

Além disso, há **obstáculos** que impedem que esse problema social seja minimizado. São obstáculos de ordem social, histórica, arquitetônica e funcional (Tanaka; Manzini, 2005), por isso difíceis de serem transformados (Freitas, 2015). Sendo assim, muitos obstáculos são criados para

as PcD, gerando incapacidades ou desvantagens no desempenho de seus papéis sociais (Politize, 2020).

Ainda em relação a estes obstáculos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei 13.146/2015 - aponta que qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que impeça a participação social da pessoa, bem como o exercício dos seus direitos, são caracterizados como barreiras de inclusão (Brasil, 2015).

E mesmo com o reconhecimento dos direitos das PcD, a partir da Constituição Federal (CF) de 1998 (CF88) e da LBI, esses atores sociais continuam enfrentando barreiras de acesso a serviços e a recursos básicos. Isso significa, de acordo com uma publicação, feita em 02 de novembro de 2021, pelo site *Politize*, “que a nossa organização social ainda funciona como uma barreira para a inserção das PcD em ambientes vitais para o desenvolvimento social, coletivo e individual”. Trata-se de um comportamento que visa segregar, expurgar o outro e que pode estar relacionado ao discurso capacitista, ou seja, à desvalorização das PcD, pautada no preconceito com relação à sua capacidade, seja ela física ou cognitiva. Sendo assim, para que se minimize situações relacionadas ao capacitismo e se supere obstáculos de inclusão, é preciso, “não só de políticas públicas e ações governamentais. Dependem também da conscientização social sobre a importância da inclusão e do tratamento justo e adequado para essas pessoas” (Politize, 2021, p.1).

Vale explicar que a inclusão educacional das PcD é um direito constitucional, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996). Essa lei versa que a escola regular deve oferecer educação especializada às PcD. Além da LDBEN, contamos com a lei supracitada - a LBI - que assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Pela citada lei, é dever também da escola regular estabelecer projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado (AEE), com profissionais de apoio. Em outras palavras, esse atendimento, apontado na resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, deve ser ofertado dentro da escola regular, sendo parte integrante da construção do projeto político pedagógico da escola. Para isso, precisam ser empreendidas ações, discussões, problematizações e reflexões no que diz respeito à uma educação especial na perspectiva inclusiva. No entanto, apesar de as políticas públicas de inclusão já existirem há mais de 20 anos, o contexto atual da educação demonstra que os estudantes com deficiência encontram barreiras de

acessibilidade<sup>3</sup> na sala de aula, tal como apontam os estudos de Mendes (2009), Farias (2015), Coutinho (2011) e Tartuci (2014).

Logo, reforço que esta tese propõe investigar em que medida o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2021, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Novo Ensino Médio – NEM (por meio do documento da Reforma de 2017) promovem aos alunos DV a acessibilidade à leitura crítica da multimodalidade constitutiva dos textos, investigando as representações discursivas trazidas pelo PNLD/2021 e, conseqüentemente, pelos Livros Didáticos (LD) referentes à acessibilidade e inclusão das PcD na escola.

Sendo o LD um instrumento de referência na escola e um dos mais utilizados como material didático, percebo a necessidade de questionar como esse recurso representa discursivamente a acessibilidade à multimodalidade nos textos para os alunos com DV, posto que ocorre uma dificuldade em valorizar as diferenças e potencialidades desses estudantes no ensino e aprendizagem, gerando uma divergência em lidar com a multiplicidade. A ideia de buscar a igualdade de ensino para todos, com o objetivo de incluir, estabelece adequação nos materiais didáticos, a qual deixa de levar em conta que não é possível padronizar a aprendizagem devido às especificidades de cada aluno que demandam diversas maneiras de aprender e como resultado demandam também diversas maneiras de ensinar.

Assim, é preciso oferecer respostas educativas que sejam adequadas ao DV e isso extrapola a ação escolar e requer uma ampla visão do que se entende como contexto inclusivo e como acessibilidade. Além disso, é preciso considerar que existem as políticas públicas que garantem a inclusão e a própria Lei Brasileira de Inclusão - LBI. E é se sustentando nisso que os LD são aprovados e distribuídos; por exemplo pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em consonância com esse programa, os LD devem estar disponíveis em formato digital acessível, como a audiodescrição, para que os alunos com DV tenham acesso à leitura de imagens. Tal ação corrobora a acessibilidade, mas ainda não se mostra suficiente para o processo de construção de sentidos, a partir dos vários modos de significação, por parte dos alunos com DV.

---

<sup>3</sup> Barreiras de acessibilidade se referem a qualquer bloqueio ou obstáculo perceptível ou não (atitudes preconceituosas) que limitem ou impeçam, o acesso à liberdade de movimento e circulação com segurança das pessoas, a comunicação com autonomia e entendimento para entender as pessoas ou situações, a instrumentos e/ou metodologias de aprendizado.



Dessa forma, a exigência das leis e das políticas públicas, voltadas para a educação, como o PNLD, não atende à necessidade de tornar acessível a multimodalidade dos textos para os alunos com DV, visto que a acessibilidade desses alunos à leitura de diferentes modos semióticos presentes nos textos está acontecendo ainda num movimento de unificação, ou seja, a inclusão toma como ponto de partida que todos os alunos desenvolveram as mesmas habilidades para compreensão da multimodalidade.

Sendo assim, além da audiodescrição<sup>4</sup>, que é um instrumento de acesso à leitura, por cegos, é preciso desenvolver outros mecanismos que contribuam com essa prática de linguagem, considerando a multimodalidade constitutiva dos textos.

Os alunos com DV, com suas diferenças ou sensoriais e diferentes maneiras de aprender, demandam um processo de ensino e aprendizagem que disponha de Tecnologia Assistiva<sup>5</sup>, como a audiodescrição, para dar acessibilidade à leitura. Além disso, a fim de dar apoio pedagógico a esses alunos, é preciso que sejam desenvolvidas práticas de leitura crítica, que considerem seus conhecimentos de mundo, que contemplem e valorizem suas crenças, valores culturais e sociais para obter, assim, uma inclusão nas aulas.

É preciso considerar também que, numa sala de aula, as atividades de leitura se realizam por meio de textos de diversos gêneros do discurso<sup>6</sup>, que são constituídos por mais de um modo de significação. Isso significa que o processo de construção de sentidos se dá: a) por meio da escrita e da fala (modo verbal); b) por meio da linguagem gestual - olhares, expressões corporais; c) por meio da música - símbolos e sons (modo não verbal); d) por meio de imagens - o que pode envolver cores, gráficos, mapas, linhas cinéticas, enquadramento, planos de fundo (modo não verbal), dentre outros modos semióticos. E esses vários modos pelos quais a linguagem se materializa; ou seja, a multimodalidade dos textos, exigem um trabalho inclusivo nas práticas de leitura, visto que essas não são naturalmente acessíveis a todos.

---

<sup>4</sup> Sobre a audiodescrição, discorro mais à frente.

<sup>5</sup> Tecnologia Assistiva - TA - “é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (Bersch, 2017, p.2).

<sup>6</sup> Gênero do discurso é “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico” [...] “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (Fairclough, 2001, p. 161).

Posto isso, a abordagem multimodal, para acessibilidade a alunos com DV, nas aulas, em escolas regulares, precisa contemplar mais do que uma descrição em áudio das multimodalidades; essa abordagem precisa dar conta de oferecer oportunidade de acessibilidade que atenda as diferenças desses alunos de forma equitativa. Sobre isso a Política Nacional de Educação Especial, doravante PNEE (2020, p. 41) versa, em seu art. 2, III, que “o paradigma da equidade deve ser destacado, pois aponta para a necessidade de que o trabalho pedagógico garanta o uso de serviços e recursos diferenciados que visem ao alcance de oportunidades iguais”. No entanto, para além do que está escrito, é preciso garantir isso na prática. Assim, após várias críticas por parte de diferentes atores sociais, o PNEE (2020) foi julgado com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), sendo suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e revogada assim que o governo Lula, de ideologia de esquerda, assume o poder. A crítica ao PNEE (2020) tem origem no fato de essa contrariar o paradigma constitucional de que a escola é o espaço principal para a educação especial.

Exposto tudo isso e considerando que é preciso reconhecer as diferenças de aprendizagem entre um estudante com desenvolvimento típico e um com desenvolvimento atípico e considerando a necessidade de ofertar oportunidades acessíveis, de acordo com as necessidades de cada aprendiz, é que defendo que a sistematização da abordagem multimodal nos LD para alunos com DV- ou um LD próprio para DV- pode contribuir para a acessibilidade e inclusão, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), por proporcionar uma leitura crítica.

Desse modo, como as concepções de inclusão desenvolvidas na escola derivam de leis e políticas públicas educacionais e como houve recentemente uma reforma no ensino médio, surgiu-me o interesse em investigar as concepções de ensino inclusivo desta modalidade de ensino materializadas nesta reforma de (Lei 13.415/17), na BNCC e no PNLD/2021<sup>7</sup>, pois são documentos que impactam diretamente no material que chega às escolas e no fazer docente; investigar o que é neles proposto no tocante à acessibilidade à leitura para alunos com DV e como tudo isso reverbera em Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do EM aprovados em 2021.

A escolha pela BNCC se justifica porque é o documento norteador atual da educação básica. Além disso, a base promete um foco maior na multimodalidade, em valorizar os diferentes modos semióticos que compõem os gêneros. Sendo assim, justifico ainda a importância de

---

<sup>7</sup> Na seção 2, discorro sobre o PNLD.

sistematizar uma prática de leitura crítica multimodal no LD para favorecer a acessibilidade e inclusão, visto que o processo de inclusão social das PcDV depende da superação das desigualdades que as impedem de exercer sua autonomia e conquistar seu próprio espaço. Para essas pessoas, a vida cotidiana é limitada pelos obstáculos impostos pela sociedade, que as priva constantemente da interação com o meio social pela falta de acessibilidade aos espaços físicos, aos meios de comunicação e informação, dentre outros. Essa limitação também inclui a dificuldade das pessoas com cegueira em ter acesso à multimodalidade que constitui os textos que circulam na sociedade. Essa dificuldade de acesso aos textos multimodais gera exclusão dos alunos com cegueira nas práticas de leitura na sala de aula, devido à maneira como a acessibilidade é realizada nesse contexto. Portanto, as condições de acesso precisam visar à adequação e não somente a adaptação curricular. A adaptação curricular permite ao professor adaptar seus objetivos de ensino, envolvendo aquilo que está presente grade curricular. As adequações curriculares vão além de uma adaptação do currículo às necessidades dos estudantes, pois elas se constituem

como possibilidades educacionais frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Um currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todo esse público. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adequação progressiva do currículo implementado no ensino regular, buscando garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais participem da programação geral da escola, igual a qualquer outro estudante, entretanto, considerando as especificidades que as necessidades possam requerer (MEC/SEESP, 2003).

Em outras palavras, oferecer condições de adequação é oferecer acesso ao material e conteúdos didáticos, de forma que atenda às peculiaridades e diferenças dos alunos com DV na construção de sentidos durante o ensino-aprendizagem para que estes desenvolvam autonomia. Consequentemente, os documentos oficiais públicos e os LD precisam tratar questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão educacional.

Quanto à escolha do PNLD do ano de 2021, do EM, deu-se pelo interesse em analisar como estão ocorrendo as propostas de acessibilidade à leitura, atualmente, nesse documento público, para a inclusão dos alunos com DV nas aulas, já que, a cada ano, recebemos um número maior de alunos com DV, para o AEE, que estão matriculados nas escolas regulares e que fazem

uso do LD, que é um dos principais materiais, de uso pedagógico, utilizados em sala de aula. De acordo com informações que constam no PNLD (Brasil, 2021, p. 29):

É a primeira vez, em nosso País, que obras como essas são produzidas, com a finalidade de auxiliar na implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Todas são obras inéditas que trazem uma abordagem inovadora dos objetos de conhecimento, com propostas de ensino e aprendizagem que buscam incentivar a participação dos jovens no intuito de responder “às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BNCC, 2017, p.461). O Ensino Médio passou por um processo amplo de reformulação, com alteração de carga horária mínima, agora de 5 horas diárias, e com flexibilização curricular, o que significa que os estudantes poderão escolher parte de seu percurso formativo. Além disso, as mudanças implementadas deram maior ênfase ao acolhimento das culturas juvenis, pois se passou a considerar as características dos estudantes, seus interesses, ritmos e papéis sociais. Com isso, a formação nessa etapa escolar volta-se para a resolução das demandas que o jovem enfrenta no cotidiano e na vida.

Em relação à escolha do EM, justifico que, com a sua reforma - que entrou em vigor em 2022 - despertou em mim o desejo de investigar como esse novo formato de modalidade de ensino concebe a educação inclusiva. É preciso explicar que esse novo EM propõe: a) um currículo reformulado de estudos nas escolas regulares; b) aumento de carga horária; c) adesão de uma da BNCC<sup>8</sup>; e a escolha de itinerários formativos pelos alunos (Brasília, 2020).

Justificada a escolha do EM, da BNCC, do PNLD (2021) e do Novo Ensino Médio NEM (por meio do documento da reforma ocorrida em 2017), é de interesse para esta pesquisa investigar o que é proposto para a inclusão e acessibilidade de alunos com DV com a nova reforma, por meio desses documentos.

Isso justificado, cumpre explicar que partindo do interesse em estudos sobre DV, da minha experiência profissional, da minha experiência de pesquisa no mestrado e da identificação de lacunas nos estudos já realizados com foco na inclusão de DV, na inclusão deles no EM e na acessibilidade desses alunos, nas práticas de leitura, aos vários modos<sup>9</sup> de significação constitutivos dos textos, surgiu a proposta desta tese. Para seu desenvolvimento, parto das seguintes questões de pesquisa: a) Como a deficiência e a inclusão de DV são representadas discursivamente na BNCC, do Ensino Médio (EM), aprovada em 2018, na Reforma do Ensino Médio e no PNLD/2021?; b) como os produtores desses documentos se comprometem com seus

---

<sup>8</sup> Na seção 2, trato da BNCC.

<sup>9</sup> Nesse ano de 2022, discorrerei na subseção intitulada Estado da arte.

dizeres quando falam de acessibilidade e de inclusão? c) Qual é o modelo de deficiência e de inclusão representado discursivamente nesses documentos?; d) Eles promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, valorizando recursos multimodais como a audiodescrição e o Braille? Se sim, em que medida?; e) LDLP do EM aprovados para utilização em 2022 respondem ao que é preconizado nesses documentos em relação à acessibilidade de alunos com DV à leitura crítica, tendo em vista a multimodalidade constitutiva dos textos?

E quanto aos objetivos da pesquisa, elenco como geral:

- Investigar se e em que medida a BNCC do Ensino Médio, o PNLD/2021, LDLP do Ensino Médio e o NEM (por meio do documento da reforma Lei 13.415/17) preveem aos alunos com deficiência visual a acessibilidade à leitura crítica e identificar como e qual modelo de deficiência e inclusão são representados discursivamente nesses documentos.

E como objetivos específicos, tem-se:

- 1) Identificar o que é proposto acerca da acessibilidade e da inclusão de alunos com DV, no tocante à leitura, no PNLD/2021, na Reforma do EM e na BNCC do EM, como os produtores se comprometem com a temática e em que medida esses documentos promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, tendo em vista a multimodalidade constitutiva dos textos.
- 2) Prescrutar se LDLP do EM respondem ao que é proposto, nesses documentos, em relação à inclusão de alunos com DV, se há nesses LDLP propostas de leitura que contemplam a multimodalidade, que favorecem a acessibilidade de alunos com DV, e a qual modelo de deficiência estão relacionadas as atividades propostas no material didático analisado.

Assim, para atingir os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa supracitadas, apoio esta tese nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítico (ADC), mais especificamente da abordagem dialético-relacional (Fairclough, 2001, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999, em estudos sobre a multimodalidade (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen, 2001), sobre a Teoria Social da Deficiência (Hunt, 1966; Oliver, 1983), sobre a acessibilidade e a inclusão, mais especificamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual ou com cegueira (Sasaki, 2006; Diniz, 2012, Mantoan, 2003; Mazzota, 2003, 2008, 2013; Lima, 2018; Lima; Magalhães, 2018).

Com relação à abordagem dialético-relacional da ADC, é preciso salientar que ela representa a coluna desta tese de doutorado. Concebendo-a como uma teoria e método guarda-chuva, a multimodalidade, a teoria social da deficiência, os estudos sobre a acessibilidade e a

inclusão, mais especificamente a inclusão de pessoas com DV, fazem parte desse guarda-chuva, no processo de triangulação, neste estudo.

Ainda sobre a ADC, por meio de seus preceitos, busco subsídios para investigar e analisar quais representações discursivas o PNLD/2021, os LDLP, a BNCC do EM, o NEM (por meio do documento da reforma) traz em relação à inclusão e o que esses documentos propõem. Destaco que, em consonância com o arcabouço proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e parcialmente reconfigurado por Fairclough (2003, 2012), busco: a) dar ênfase a um problema social que tem um aspecto semiótico, conforme já mencionado; b) identificar obstáculos para que esse problema seja minimizado, por meio da análise da rede de práticas sociais na qual ele está inserido, da análise das relações da semiose com outros elementos (instituições, pessoas com crenças, valores e ideologias, relações sociais, atividade produtiva etc.) dentro das práticas sociais em questão, da análise do discurso (a semiose em si), o que inclui a análise interdiscursiva, linguística e semiótica; c) identificar maneiras possíveis para minimizar ou superar os obstáculos (cf. Fairclough, 2012, p. 311-312). Desse modo, toda a construção da tese é guiada por esse arcabouço e os aportes da ADC são fundamentais para responder às questões de pesquisa a e b.

Além dessas teorias acionadas, a abordagem da multimodalidade (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen, 2001) funciona como base para responder às questões de pesquisa, “d” e “e”, pois ela permite analisar como propostas de leitura para DV são apresentadas do LD, de forma a favorecer o acesso à abordagem multimodal de forma crítica.

No tocante aos estudos sobre Teoria Social da Deficiência, Acessibilidade e Inclusão, eles são a base de apoio para responder à questão “a”, “b”, “c”, que se voltam para a investigação da representação discursiva da deficiência e da inclusão, do modelo de deficiência e de inclusão representados, da promoção ou não aos DV da acessibilidade à leitura crítica dos textos, contemplando a sua multimodalidade.

Em consonância com essas bases teórico-metodológicas, a leitura e a escrita são vistas, nesta tese, como atividades sociais, reflexivas que envolvem relações de poder, ideologias e desigualdades no contexto social. Assim, concebo a inclusão escolar como uma prática social, uma vez que diz respeito a “modos habituais de ação social, ligados a um espaço e tempo particulares nos quais as pessoas aplicam recursos (material e simbólico) para agirem juntas no mundo” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 21). Como tal, envolve atividades materiais, relações sociais,

poder, instituições, pessoas com crenças, valores, desejos e ideologias, além do discurso/semiose. E todos esses elementos estão dialeticamente relacionados.

Em suma, meu desejo de investigar este tema de pesquisa surgiu da percepção das dificuldades dos alunos com DV, em leitura de textos multimodais, durante os atendimentos no AEE e na pesquisa desenvolvida por mim (Gonzaga, 2015), em que observei aulas, analisei materiais didáticos destinados aos anos finais do ensino fundamental e elaborei uma proposta de leitura multimodal, que foi aplicada para o 7º ano e 9º ano, de duas escolas da Rede Estadual e uma da Rede Municipal, na cidade de Salvador. Nessa proposta, foi feita uma articulação da audiodescrição e a Gramática do Design Visual (GDV). Para a pesquisa de doutorado, meu foco volta-se para o EM, a partir da análise do PNLD/2021 e de LDLP do EM adotados em 2022, da BNCC e o Novo Ensino Médio – NEM – (por meio do documento da Reforma de 2017).

Para mostrar a relevância e o ineditismo desta tese, realizei uma busca sobre estudos desenvolvidos com temática semelhante no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na ferramenta de pesquisa *on-line* Google Acadêmico, selecionando teses, dissertações e artigos acadêmicos, a partir dos termos: PNLD, acessibilidade, livro didático, acessibilidade no livro didático, inclusão de pessoas com cegueira, inclusão de pessoas com deficiência visual (PcDV). Na busca, foram encontrados os seguintes trabalhos<sup>10</sup>: uma tese, sete dissertações e sete artigos.

A tese, de autoria de Batista (2020), está intitulada como “A escola inclusiva e o livro didático de Língua Portuguesa: a audiodescrição na abordagem dos gêneros do discurso “visuoverbais”. Em relação às dissertações, tem-se: 1) “O livro didático acessível no anos finais do ensino fundamental: a audiodescrição de imagens estáticas como ferramenta “empoderativa”, de autoria de Santos (2017); 2) “Permanência, mudança ou silenciamento: o que os livros de geografia para o ensino fundamental dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência?”, de autoria de Freitas (2015); 3) “A acessibilidade das imagens em livros didáticos por meio da confluência entre design e tecnologia”, de autoria de Munari (2019); 4) “As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em libras”, de autoria de Lima (2018); 5) “Livro Didático Digital no Brasil: um caminho para o Livro Universal?”, de autoria de Rodrigues (2020); 6) “Inclusão escolar para alunos cegos: acessibilidade ao conceito de substância em um livro didático

---

<sup>10</sup> No decorrer da seção 2, são detalhados os trabalhos, explicando os objetivos, perspectiva teórica, metodológica, análises e os resultados obtidos.

de química em formato *Daisy*”, de autoria de Silva (2019); 7) “A Natureza dos Objetos Educacionais Digitais em Obras Didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e sua Relação com os Multiletramentos”, de autoria de Silva (2018).

Quanto aos artigos, no processo de busca, foram encontrados os seguintes: 1) “O uso do programa *Mecdaisy*<sup>11</sup> como elemento da organização do trabalho didático para a educação de estudantes com deficiência visual” (Costa; Moises, 2020); 2) “Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de língua inglesa” (Eich; Schulz; Pinheiro, 2017); 3) “Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença” (Barros, 2007); 4) “As políticas públicas de incentivo à leitura de crianças cegas e surdas” (Fulas, 2017); 5) “Livro didático e educação inclusiva: um olhar sobre a história das políticas públicas do material e livro didático” (Silva; Santos, 2020); 6) “Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física” (Voos; Ferreira, 2018); 7) “Análise da acessibilidade de livros didáticos de química para deficientes visuais” (Silva; Betim; Higuchi; Vieira, 2018),

Por meio dessa busca, constatei uma quantidade limitada de pesquisas. Dos trabalhos supracitados, com a temática que objetiva a investigação do PNLD e/ou dos LD, no que tange à acessibilidade para alunos com deficiência sensorial, buscando a perspectiva de ensino inclusivo, foram encontrados dez trabalhos. Os demais expõem a importância da audiodescrição como ferramenta de acessibilidade nos LD para alunos com DV e sobre o tratamento das imagens nos LD para leitura acessível. Desse modo, não encontrei pesquisa voltada para a análise do PNLD, do ano de 2021, e de LDLP para o EM que estão sendo utilizados em escolas brasileiras em 2022, com o objetivo de investigar se esses documentos promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica da multimodalidade constitutiva dos textos. Isso justifica a produção desta tese e mostra a sua relevância e a sua pertinência.

Exposto isso, considero importante analisar o PNLD/2021, devido à atualidade do documento, o impacto dele no que chega às escolas e no trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos com DV. Com relação aos LDLP do EM, utilizados em 2022, é preciso ressaltar

---

<sup>11</sup> “Dentre os recursos disponíveis com interface que permitem a usabilidade por estudantes com deficiência visual, considerando-se tanto aqueles com cegueira, quanto os com baixa visão, o *Mecdaisy*, um programa para geração de livros digitais falados que possibilita sua reprodução em áudio, gravada ou sintetizada” (Costa; Moisés, 2020, p. 60).



também que se trata de material atualizado, que há carência de trabalhos voltados para a análise de LD dessa modalidade de ensino.

Tendo em vista os objetivos, as questões, o objeto de pesquisa e as escolhas teórico-metodológicas feitas, nasce esta tese que está subsumida ao projeto “Gêneros, discursos, identidades e letramento: um olhar para diferentes práticas sociais, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni. A tese está dividida em seis seções. A **seção 1** é destinada para as considerações iniciais. Na **seção 2**, discorro sobre os pressupostos e procedimentos metodológicos. A ADC, coluna desta tese, bem como as teorias que fazem parte do processo de triangulação, são discutidas na **seção 3**. E, na **seção 4**, o foco recai no PNLD e no processo de ensino e aprendizagem de leitura para alunos com DV. Por fim, é reservada a **seção 5** para a análise do *corpus* coletado e para a discussão dos resultados e reflexão sobre a pesquisa. Por fim, na **seção 6**, são apresentadas as reflexões finais da pesquisa como um todo e as considerações finais.

## 2 PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são discutidos os pressupostos e procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo dividida em duas subseções: pressupostos metodológicos da pesquisa, na qual esclarecerei as questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas; e procedimentos metodológicos, que se referem ao desenvolvimento da pesquisa.

### 2.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa

Na estrutura da pesquisa científica, as escolhas metodológicas definem os caminhos necessários para a realização do estudo desde os pressupostos com o problema a ser investigado, as decisões do pesquisador, os princípios ontológicos e definições epistemológicas, até os procedimentos metodológicos, com os instrumentos de coleta e geração de dados e métodos de análise. Dessa forma, com base na classificação de tipos de pesquisa de Silveira e Córdova (2009), esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo descritivo, exploratório e explicativo, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental.

Sobre a pesquisa de abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p.17) explicam que “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Além disso, eles listam algumas características que atendem a essa abordagem de pesquisa:

A competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se; os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação; esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise), ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa; esses princípios combinam crenças sobre ontologia (Que tipo de ser é o ser humano? Qual é a natureza da realidade?), epistemologia (Qual a relação existente entre o investigador e o conhecido?) e metodologia (Como conhecemos o mundo, ou adquirimos conhecimento ao seu respeito?) (Denzin; Lincoln, 2006, p. 15-41).

Pesquisas de abordagem qualitativa, como é o caso desta, ancoradas pela ADC, seguem uma coerência entre a perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica (Magalhães; Martins; Resende, 2017). Na perspectiva ontológica, este estudo segue a concepção crítico-realista da ADC, com a relação entre linguagem e sociedade para investigar e analisar o problema social e suas representações discursivas que envolvem o objeto de pesquisa. Ao assumir essa concepção, afirmo a preocupação com a exclusão e as desigualdades que ocorrem com alunos com DV, geradas no contexto de ensino e aprendizagem, que não condizem com as transformações sociais atuais. Esses problemas sociais situados no contexto escolar possuem facetas discursivas as quais sustentam ideologias por meio das relações sociais, interações, crenças, atitudes e valores.

E quanto à perspectiva epistemológica, Magalhães, Martins e Resende (2017, p.154) explicam que

Questões epistemológicas são questões acerca da natureza do conhecimento, acerca da possibilidade de se gerar conhecimento à respeito de um componente ontológico específico, de uma realidade social particular. Assim, questões epistemológicas dizem respeito aos modos por meio dos quais acreditamos que a realidade social possa ser conhecida.

E para produzir conhecimento sobre o problema social de investigação dessa pesquisa e entender a natureza do conhecimento sobre concepções de mundo e os componentes da realidade social, busquei como método de pesquisa a análise documental de políticas públicas voltadas para a educação, articulada à triangulação teórica da abordagem dialético-relacional da ADC e da Teoria da Multimodalidade. Também em diálogo, busquei a Teoria Social da Deficiência com a abordagem de Educação Inclusiva com acessibilidade.

Isso permitiu construir conhecimentos sobre: a) a prática social de acessibilidade e inclusão de alunos com cegueira nas aulas; b) sobre a prática de ensino de leitura de textos multimodais; c) sobre as estruturas sociais que impactam nessas práticas; d) sobre os eventos vinculados a essas práticas; sobre os atores sociais que delas participam; e) sobre os discursos e as identidades; sobre as relações sociais e os gêneros discursivos incluídos nessas práticas.

Ainda sobre a classificação da pesquisa, ela é de natureza aplicada. De acordo Silveira e Córdova (2009), pesquisas de natureza aplicada objetivam “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos; envolve verdades e interesses locais”

(Silveira; Córdova, 2009, p.35). Este estudo visa produzir conhecimentos, por meio da investigação com análise documental do PNLD/2021 e dos LDLP para o EM avaliados e aprovados por esse documento oficial público, os quais são instrumentos didáticos que estão diretamente ligados à prática pedagógica escolar, para tentar desvelar problemas sociais de inclusão relacionados à acessibilidade a esses livros nas práticas de leitura multimodal para alunos com DV.

Quanto ao objetivo da pesquisa, atende ao descritivo, exploratório e explicativo. O objetivo descritivo, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p.35), “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar”. Esse tipo de estudo descreve os fatos e fenômenos de determinada realidade. Dessa forma, neste estudo, as informações foram coletadas por meio do levantamento documental e bibliográfico, quando descrevo os fatos encontrados com o objetivo de entender a natureza da relação desses fatos com os efeitos na atuação prática.

No objetivo exploratório, busco maior familiaridade com o problema ao investigar as representações discursivas para desvelar questões sociais, para tanto, recorri à pesquisa documental para realizar análises que favorecessem a compreensão do problema e levantamentos bibliográficos, com o intuito de entender o tema com análise de exemplos.

O objetivo explicativo desta pesquisa aborda a identificação do fenômeno pesquisado e sua explicação detalhada por meio do resultado das análises. “Este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas por meio dos resultados oferecidos” (Silveira; Córdova, 2009, p.35).

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa demandou uma classificação com características bibliográfica e documental, para se ter uma análise da conjuntura e conhecer diversos pontos de vista sobre o assunto, as quais nortearam a descrição, a exploração e a explicação dos fatos. Sobre a pesquisa bibliográfica Fonseca (2002) afirma que

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p.31-32).

Como material bibliográfico, utilizei livros, artigos, teses e dissertações para levantamento de referências sobre o tema da tese e, também, busquei exemplos para auxiliar nas análises.

Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem algumas vantagens, por exemplo: “o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2007, p.45). E ainda, “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2007, p.45). Neste caso, nesse ano de 2022, quando realizei uma exposição nas seções anteriores sobre a trajetória histórica do LD e dos estudos sobre o contexto histórico da deficiência.

Já como pesquisa de característica documental, este estudo requer como material empírico: 1) o documento oficial público produzido pelo MEC, PNLD/2021 com seu guia; 2) sete LDLP para o EM, elaborados por editoras e avaliados e aprovados por este documento para serem distribuídos nas escolas públicas do Brasil, a BNCC do EM e o NEM, este último por meio do documento da Reforma ocorrida em 2017.

Ainda sobre a pesquisa documental, Fonseca (2002) assevera que ela

trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (Fonseca, 2002, p.32).

Dito isso, a pesquisa documental apresenta vantagens para este estudo que se trata de investigação de representações discursivas que envolvem ideologia, já que os documentos constituem uma fonte mais estável de dados. Assim, para alcançar os objetivos, reforço que esta pesquisa está sustentada para atingir os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa supracitadas, apoio esta tese nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítico (ADC), mais especificamente da abordagem dialético-relacional (Fairclough, 2001, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999, em estudos sobre a multimodalidade (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen, 2001), sobre a Teoria Social da Deficiência (Hunt, 1966; Oliver, 1983), sobre a acessibilidade e a inclusão, mais especificamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência

visual ou com cegueira (Sasaki, 2006; Diniz, 2012, Mantoan, 2003; Mazzota, 2003, 2008, 2013; Lima, 2018; Lima; Magalhães, 2018 ).

## 2.2 Procedimentos Metodológicos da pesquisa

Nesta subseção, cumpre explicar que, em um primeiro momento, o objetivo era elaborar e ofertar um curso sobre a multimodalidade para estudantes DV e para professores, utilizando a audiodescrição como método e a GDV, de Kress e Van Leeuwen (2001 e 2006). Tais ações ocorreriam por meio de um grupo focal que seria o maior responsável para a geração de dados para a análise. No entanto, devido ao fato de atuar com alunos com DV e devido à preocupação com o NEM entrando em cena, percebi a necessidade de reconfiguração da pesquisa. A partir de discussão com a banca de qualificação, decidiu-se que a pesquisa seria documental, considerando a importância de analisar esses documentos que configuram o ensino. Assim, busquei na internet, por meio de mecanismos de busca o guia do PNLD bem como os LDLP em pdf, assim como os arquivos sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, sendo este último para a abordagem do NEM.

Sendo assim, o corpus coletado está assim constituído: Guia do PNLD/2021, de LP para o EM, BNCC do EM, LDLP, e o NEM, por meio do documento da Reforma realizada em 2017 (Lei 13.415/17). Importa explicar que o NEM foi suspenso por 60 dias (a partir de 05 abril de 2023), mas que o governo não defende a revogação deste, sendo assim, ele se mantém como objeto de estudo desta tese. Ainda está em discussão sobre a revogação do NEM, ainda mais que vários movimentos sociais têm lutado por isso, tais como sindicatos de professores do Brasil todo, comitês voltados para a educação e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em relação às categorias de análise, elas emergiram do *corpus*, ou seja, não foram escolhidas a priori, como recomenda a ADC. Assim, foi levada em consideração a frequência de ocorrência no *corpus* analítico. A frequência de ocorrência dessas categorias foi percebida devido à quantidade de: a) modalizadores materializados (principalmente nas leis e documentos normativos, tal como a BNCC), emergindo a modalização; b) atributos e processos que marcam a avaliação; c) citações, referências a outros textos, marcando a intertextualidade; d) articulação de diferentes discursos, principalmente da ordem da educação e da política, o que fez com que a

categoria interdiscursividade fosse convocada. Na captura de tela a seguir (Figura 1), apresento um exemplo para detalhar como se deu o processo de identificação das categorias semiótico-discursivas de análise.

FIGURA 1: Captura de tela - Lei. 13.415/2017

Presidência da República  
Secretaria-Geral  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no ato de promulgação, em nome do Congresso Nacional, decreta e sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

\*Art. 24. ....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser aplicada de forma progressiva no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

\*Art. 26. ....

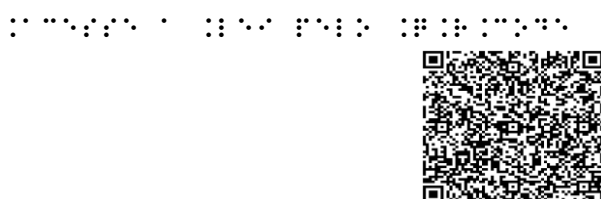
.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Fonte: Captura de tela da Lei 13.415/2017, com marcadores feitos pela pesquisadora.

Descrição feita pela pesquisadora da Figura 1: imagem de captura de tela da Lei. 13.415/2017, que dispõe do título centralizado: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, ordenados um abaixo do outro, destacados na cor verde-oliva, com o nome Presidência da República em letras na fonte maior que os demais títulos. Ao lado esquerdo do título, a imagem do brasão da República Federativa do Brasil. Abaixo do título, o subtítulo, também centralizado, com o número da referida lei e o dia da sua publicação em destaque com letras em caixa-alta, na cor azul e sublinhadas (grifos da BNCC). Logo abaixo do subtítulo, com recuo de parágrafo de 4 centímetros, trecho introdutório da lei, destacado com sublinhado na cor cinza e as seguintes palavras circuladas na cor lilás: estabelece, regulamenta, revoga (grifo meu). Iniciando o corpo do texto, ao lado esquerdo, o seguinte tópico: Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016, sublinhado e grifado na cor azul (grifo da BNCC). A seguir, palavras do corpo do texto estão grifadas em círculo na cor lilás: decreta, sanciona, passa a vigorar, será, deverá ser, devendo, disporão, constituirá; círculo na cor verde das palavras: mínima, ampliada, progressão, ensino noturno, regionais, educação básica; círculos na cor cinza nos trechos: “Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.324 de 20 de dezembro de 1996”, “Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, na expressão “ parágrafo 2º”, no nome “Art. 24” e na expressão “inciso VI do art. 4º (NR)” (grifos meus). Com sublinhado azul, “O art. 24 da Lei nº 9.324 de 20 de dezembro de 1996” e O art. 26 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (grifos da BNCC).

Acesse a Lei pelo QRCode, caso preferir. Fim da descrição.

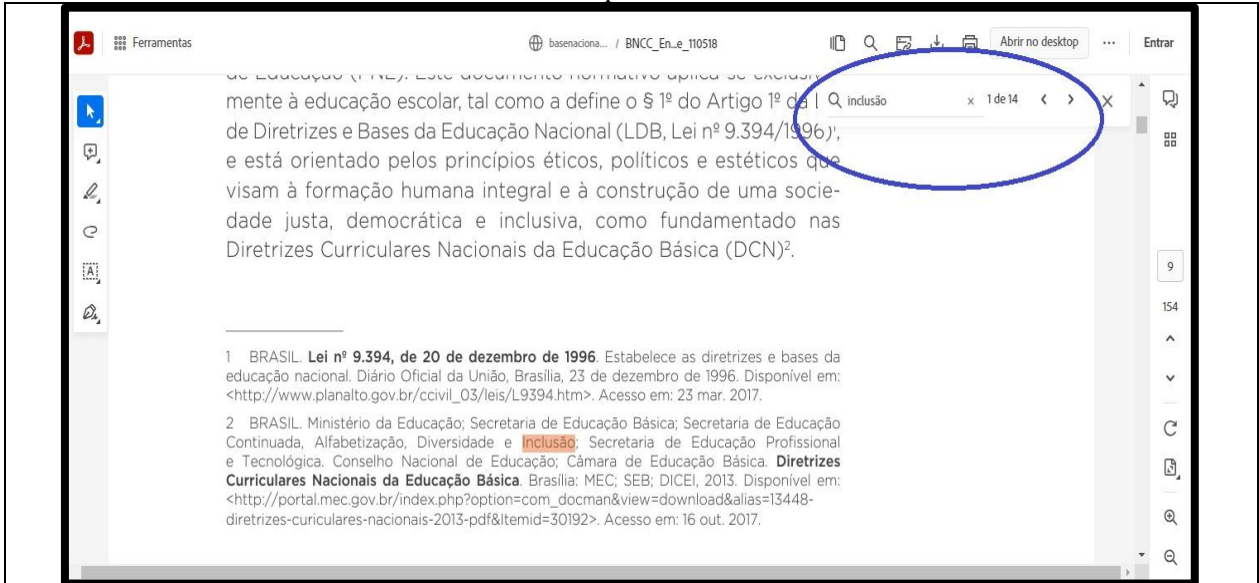


Na cor cinza, identifiquei materialidades de intertextualidade e de interdiscursividade e na cor verde, estão os atributos, que representam avaliação. Já na cor lilás, encontram-se modalizadores. Esse processo facilitou a identificação da frequência de ocorrência das categorias. Por fim, todas elas estão explicadas na seção 3.1.2 desta tese.

E para perscrutar o que é proposto no guia do PNLD/2021, na BNCC e na lei referente à Reforma do EM, acerca da acessibilidade e da inclusão de alunos com DV, no tocante à leitura, foi feita a busca por meio das seguintes escolhas lexicogramaticais: “Igualdade”, “Equidade”, “Inclusão”, “Diferença”, “Diversidade”, “Integrar”, “Educação Especial”, “Deficiência”, “Acessibilidade” e Deficiência visual”. Para a realização da busca por essas escolhas linguísticas, fiz o download da lei, em pdf, utilizei a função do CTRL+F e digitei as palavras que possuem relação direta com o processo de inclusão. Na captura de tela a seguir (Figura 2 e 3), comprovo como são poucas as ocorrências. A palavra inclusão, que nos é tão cara, aparece em toda a BNCC do EM, 14 vezes. Assim acontece com as palavras inclusiva e inclusivo (Figura 4), em que a primeira aparece 6 vezes e a segunda 4 vezes. O que se destaca é que, em grande medida, essas ocorrências não estão diretamente ligadas ao contexto do ensino especial.



FIGURA 2: Captura de tela - BNCC do EM



Fonte: Captura de tela de página da BNCC do EM.

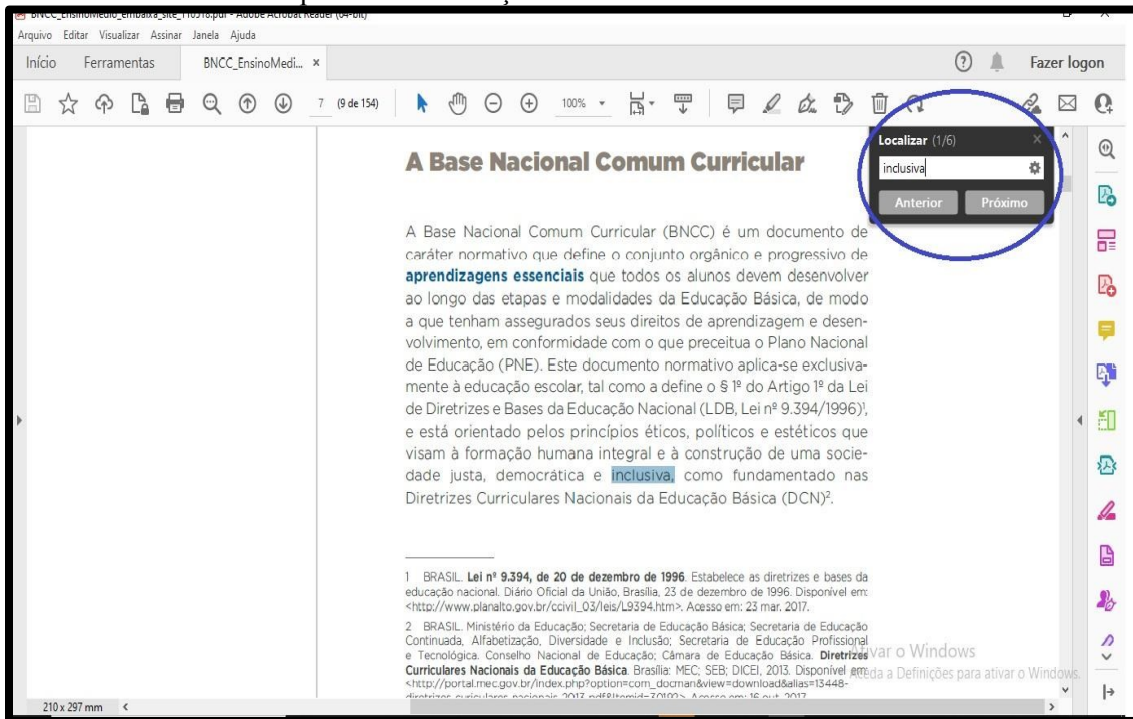
Descrição feita pela pesquisadora da figura 2: Imagem de captura de tela de uma página da BNCC do EM na qual, possui a palavra inclusão, localizada em nota de rodapé do texto da BNCC, marcada na cor laranja (grifo meu). Ainda na nota de rodapé, a BNCC grifa em negrito o trecho, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. E há um círculo em azul da palavra inclusão localizada na caixa localizar, de pesquisa de vocábulos disponível no programa do word (Grifo da autora). Fim da descrição.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei nº 9.394/1996, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

1 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 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: 23 mar. 2017.

2 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 out. 2017.

FIGURA 3: Captura de tela – seção intitulada “A Base Nacional Comum Curricular”



Fonte: Captura de tela de página da BNCC do EM.

Descrição feita pela pesquisadora da figura 3: Imagem de captura de tela da BNCC do EM, na qual mostra uma seção da BNCC intitulada “A Base Nacional Comum Curricular”, com grifos na cor azul, nas palavras aprendizagem, essenciais e inclusiva. Na parte de cima da dela, encontra-se aberta uma caixa para localizar palavras no texto, com a palavra inclusiva digitada e essa caixa está circulado por um círculo azul (grifo meu). E em negrito os seguintes nomes:” Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” e ” Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”. Fim da descrição.

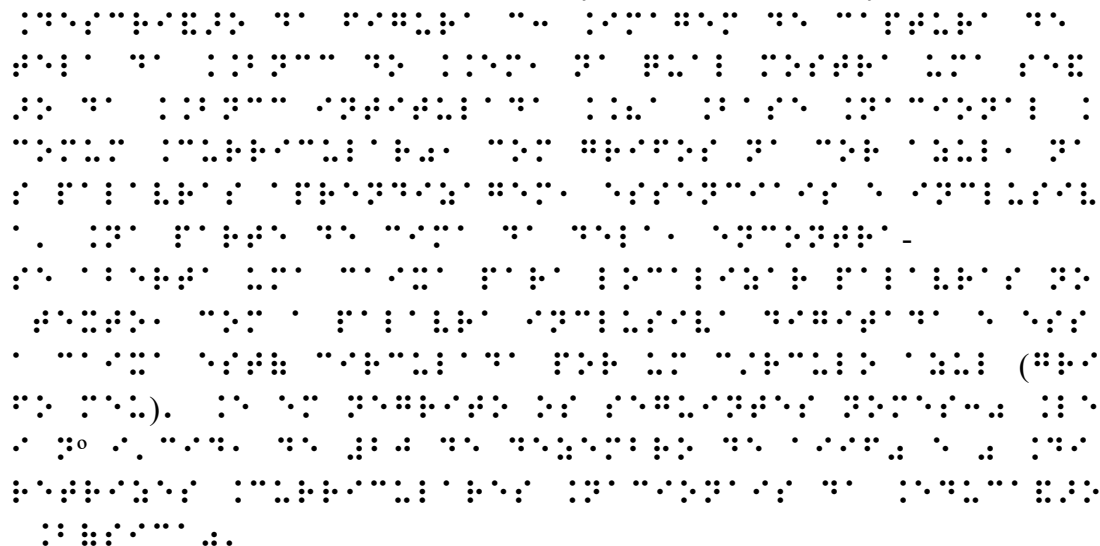
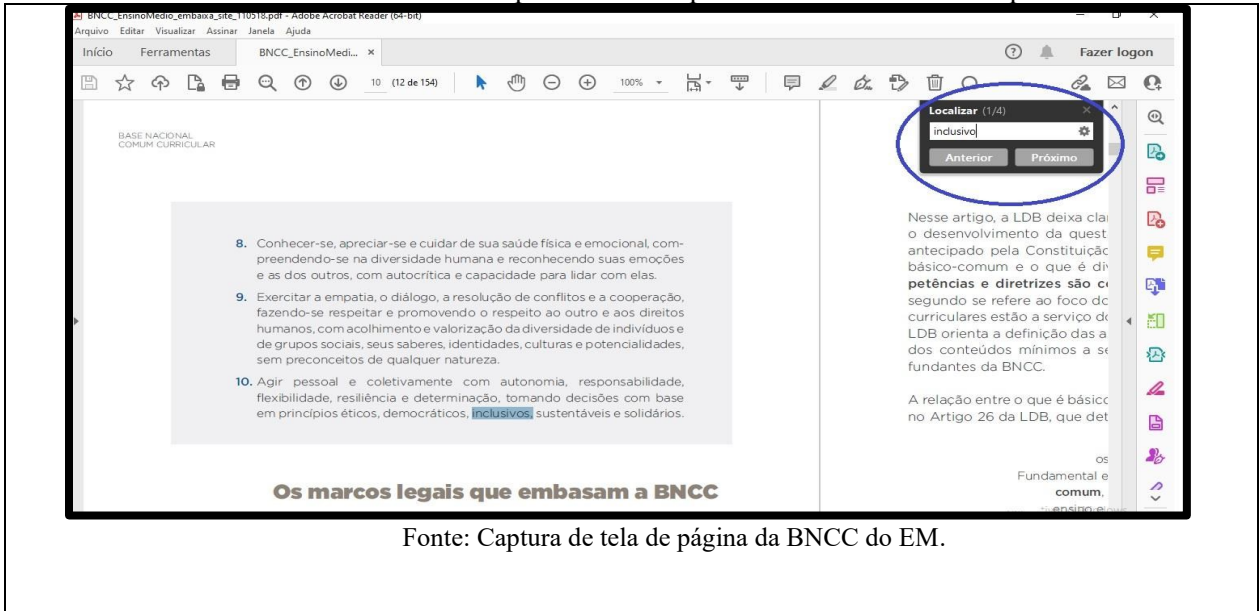



FIGURA 4: Captura de tela – palavra inclusivo em destaque



Fonte: Captura de tela de página da BNCC do EM.

Descrição feita pela pesquisadora da figura 4: Imagem de captura de tela de uma página da BNCC do EM, na qual encontra-se a palavra inclusivos, destacado na cor azul, (grifo meu). Na caixa localizar, está circulado com a palavra 'inclusivo' digitada. Fim da descrição.

Caso prefira acessar o arquivo da BNCC do EM, segue o QRcode:



E quanto ao LDLP para o EM (2022), ele também faz parte do *corpus* e se encontra resenhado no guia e em formato pdf para acesso. Conforme o edital de convocação 02/2019 – CGPLI, os LD aprovados, no âmbito do PNLD/2020, deveriam fornecer formatos acessíveis -

Braille e EPUB3 das obras didáticas, porém somente as obras do Ensino Fundamental séries finais, do 6º ao 9º contemplavam.

Desse modo, defini quais dados discursivos seriam coletados para compreender como o processo de acessibilidade à leitura, nos LD, para alunos com DV, na perspectiva inclusiva está sendo representado pelo documento público.

Explicado isso, a pesquisa foi construída como um todo, pautando em estudos sobre a Teoria Social da Deficiência, Acessibilidade e Educação Inclusiva, assim como a ADC que é a abordagem teórico-metodológica basilar deste trabalho. Toda a análise foi desenvolvida em torno das discussões dos temas que envolvem este estudo, das referências bibliográficas e da triangulação teórica – ADC, multimodalidade,, mais especificamente a Semiótica Social, Teoria sobre os Modelos de Deficiência e os estudos sobre acessibilidade e inclusão de alunos com DV. Dessa forma, a descrição, a interpretação e a crítica explanatória dos dados será coerente com os objetivos e com as questões de pesquisa.

Quanto à ADC, utilizo os passos do arcabouço de 1999 (Chouliaraki; Fairclough, 1999), na pesquisa como um todo, e utilizo aportes do enquadre de Fairclough (2003), para análise das representações discursivas da inclusão e da deficiência no PNLN, na BNCC, no LDLP e no NEM (mais especificamente a lei 13.415/17, que trata da reforma do EM). No quadro 1 a seguir, apresento em quais seções o arcabouço teórico-metodológico de 1999 da ADC está materializado:

QUADRO 1: Seções da tese em que se localizam os passos do Arcabouço teórico-metodológico de 1999 que estão sendo utilizados para desenvolvimento de pesquisas em ADC

PASSOS DO ARCABOUÇO	SEÇÕES DA TESE
<b>1) Percepção de um problema social com aspectos semióticos</b>	Seção 1.1
<b>2) Identificação de obstáculos para a superação do problema, por meio da:</b> a) análise da conjuntura em que o problema identificado se insere; b) análise da prática particular ou das práticas em que o discurso em foco é um momento; c) análise do discurso, que envolve a análise da ordem do discurso e as análises interdiscursiva, linguística e semiótica.	Seção 1.1 e Seção 5.
<b>3) Investigação da função do problema na prática</b>	Seção 1.1 e Seção 5
<b>4) Possíveis modos de ultrapassar os obstáculos</b>	Seção 6
<b>5) Reflexão sobre a análise</b>	Seção 6

Fonte: Tradução de Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60).

Importa explicar que em relação à multimodalidade, eu investigo em três exemplares de LDLP e na BNCC, se há propostas ou orientação de leitura crítica que contemplem a multimodalidade constitutiva dos textos, de modo acessível aos alunos com DV.

E com relação às citações retiradas dos documentos analisados, elas foram nomeadas como Sequências Discursivas, ou seja, SD, de forma numérica, tal como SD1, SD2, SD3 e assim sucessivamente. Além disso, foi utilizado o negrito para marcar os discursos articulados - interdiscursividade -, as estratégias simbólicas de ideologia, as modalizações e as avaliações e a intertextualidade.

Por fim, nas seções a seguir, são expostos os fundamentos teóricos utilizados para sustentar a proposta deste estudo.

### 3 AS TEORIAS E MÉTODOS QUE SUSTENTAM A PESQUISA: A ADC E A SEMIÓTICA SOCIAL

Porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, armando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 2013, p.10).

Nesta seção, farei uma exposição da Análise de Discurso Crítica (ADC), que é a abordagem teórico-metodológica basilar da pesquisa, contextualizando seu surgimento, pressupostos, conceitos basilares, apresentando a versão de apoio do estudo proposta pelo linguista britânico Norman Fairclough, a abordagem dialético-relacional. Faz parte também desta seção semiótica social, mais especificamente, a abordagem da multimodalidade, que será base de análise da abordagem de leitura multimodal dos materiais didáticos propostos nos LD para DV.

#### 3.1 A Análise de Discurso Crítica

A ADC surge na década de 1980 com investigações de Norman Fairclough sobre a conexão entre linguagem, poder e ideologia, mas é somente no início da década de 1990 que esse campo do saber se consolidou como uma escola dentro da linguística. Isso ocorreu por meio de um simpósio, realizado em uma Universidade de Amsterdã e que contou com o lançamento do periódico *Discourse and Society*, sob a edição do linguista holandês Teun van Dijk. Participaram desse evento, pesquisadores como Norman Fairclough, Teun van Dijk, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen e Gunther Kress, que discutiram seus modelos teórico-metodológicos para pesquisas em análise de discurso crítica e projetos envolvendo pesquisadores de vários países.

Isso resultou em diferentes abordagens de ADC, porém, todas compartilham de princípios em comum. Para esta pesquisa em ADC, foi escolhida a abordagem dialético-relacional, centrando principalmente em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003). Esta tese segue também os preceitos dos estudos decoloniais (Mignolo, 2005; Walsh, 2009; Santos, 2019; Resende, 2019).

Quanto à abordagem dialético-relacional, ela busca explicar o discurso<sup>12</sup> e a sua relação dialética com outros elementos da prática social. E com relação aos estudos decoloniais, é importante explicar que se trata de uma escolha muito importante para esta tese, haja vista que discutir um problema social, tal como a inclusão de PcDV, envolve política, resistência, solidariedade e territórios, características de trabalhos com bases epistemológicas da decolonialidade. Assim, a voz de Rodriguez (2020, s/p) ressoa nesse estudo: “Nós devemos escutar o silêncio, o que não está escrito, e prestar atenção nas dinâmicas internas das comunidades e como classificamos as suas experiências, se estivermos mesmo comprometidas com os trabalhos epistemológicos da decolonialidade”.

Em primeira instância, cumpre definir o que é colonialidade. Parafraseando Quijano (2000), ela é um dos componentes do sistema capitalidade de poder, que se assenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial, em todos os domínios e dimensões materiais e subjetivos da vida cotidiana e em relação à escala social. E para Mignolo (2005, p.34), “já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como autoimagem do poder.”

Para além da colonialidade do poder, não se pode negar que há uma colonialidade do saber e do ser também, pois a maioria dos trabalhos em análise de/do discurso se pautam ou na vertente francesa ou na inglesa. Para Resende (2019, p. 19):

Esta colonialidade de saberes do discurso, de forma mais imediata, significa um grande esforço de aplicação de teorias tomadas como universalmente válidas e pouco modificadas no contexto situado, mas também tem implicações sobre o ser analista de discurso nesse local de subalternidade no campo acadêmico – esse espaço que ocupamos as pesquisadoras de discurso latino-americano em relação a nossos pares do Norte global – e sobre o poder pensar alternativas teóricas.

Ainda para essa pesquisadora, é preciso haver um esforço decolonial para

---

<sup>12</sup> Apresento a definição de discurso detalhada e de prática social mais à frente.

dirigir-se a três caminhos convergentes: decolonizar o saber, no sentido de lograr criticar teorias e métodos, e compreender, como propõe o giro colonial, que não há conhecimento universal (isso inclui, obviamente, o conhecimento acadêmico em linguagem; decolonizar o poder da ação criativa no esforço de superação desse conhecimento universalizante, isto é, assumir a potência de criação teórica e metodológica local, especialmente por meio do constante questionar da separação disciplinar e suas imposições, e decolonizar o ser, fazendo o uso desse espaço paradoxal, o que carrega as potencialidades da comunhão de saberes, incluindo também o conhecimento comum. Tudo isso deve ter impacto sobre a educação, especialmente a educação pós-graduada em estudos discursivos, num ciclo virtuoso entre consciência (ser), crítica (saber) e criatividade (poder) (Resende, 2019, p. 19).

Dito isso, a intenção em trazer os estudos decoloniais, é no sentido de romper com discursos universais sobre a inclusão. Muitos professores, inclusive atuantes nas classes especiais, confundem e reforçam a ideia de que estão trabalhando com a inclusão, no entanto, não passa de um movimento de integração; em outras palavras trata-se de um ser, um saber e de um poder colonial, ficar preso a ideias que não representam na prática o que é e como acontece a inclusão nas escolas brasileiras, e se acontece.

Reforço esse pensamento, em relação ao que de fato é a inclusão, apoiando-se no que defende Walsh (2009, p. 14), sobre assumir um posicionamento decolonial: “não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, quer dizer, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões deixassem de existir”. Para essa autora, “a intenção, antes, é assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínuas – de transgredir, intervir, insurgir e incidir” (Walsh, 2009, p. 14). Assim, nesta tese, procuro transgredir, ao tentar romper com a ideia errônea do que é a inclusão de PcD, e o decolonial funciona como “um caminho de luta no qual podemos identificar, visibilizar e alentar ‘lugares’ de exterioridade e construções significativas” (Walsh, 2009, p. 14). Em outras palavras, o decolonial é uma forma de resistência, o que se alinha à defesa de Santos (2019, p.117), quando esse pensar ganha força nas propostas das epistemologias do Sul e é definido como um direcionar “à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas de injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”, alinhando-se ao que consta na Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 sobre a quantidade de populações que são consideradas inferiores.



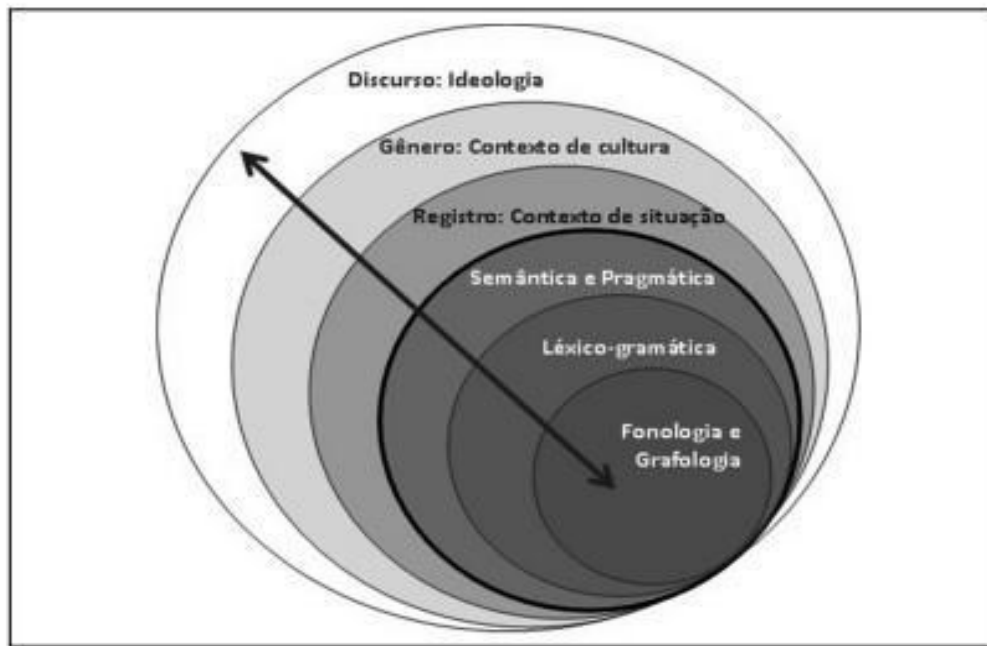
Essas populações são representadas sem valor social, como se suas vidas nada significassem. Dessa maneira, elas continuam sendo vítimas de práticas discriminatórias e de exclusão social, é o caso das PcD. Sendo assim, ações pautadas em um pensamento decolonial pode contribuir para a minimização desse problema.

Em suma, não intento romper com os arcabouços de análises propostos nos estudos da ADC (Fairclough, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999), mas acrescentar um olhar decolonial Mignolo (2005), Walsh (2005), Rezende (2019), acerca da prática de inclusão nas escolas brasileiras, jogar luz em problemas evidenciados pelos diferentes modos semióticos, na BNCC, na Lei de reforma do ensino médio, no PNLD e em exemplares de LDLP.

Quanto à teoria e ao método adotado de ADC, é importante explicar que as pesquisas nesta área possuem algumas características particulares que são reforçadas por Wodak e Meyer (2009): a) investigação de questões sociais construídas parcialmente por meio da linguagem; b) interdisciplinaridade que transcende a linguística para dar conta de investigar a relação dialética entre linguagem e sociedade, tomando emprestado conceitos de outras áreas de conhecimento – ideologia, prática social, discurso – dialogando com outros domínios fora da linguística; c) interesse em desmitificar ideologias e relações de poder por meio de investigação de dados semióticos que incluem textos escritos, orais e visuais; posicionamento e reflexão dos pesquisadores em relação ao objeto de pesquisa e seu próprio processo de pesquisar.

Além das características citadas, a ADC possui na sua conjectura as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que é uma teoria linguística centrada na noção da língua e da linguagem funcionando em seus contextos de uso. A LSF tem como principal precursor o linguista britânico Michael Halliday, que concebe a linguagem como semiótica social, na qual as pessoas se comunicam entre si em contextos dotados de significados culturais (Halliday, 1993). Para analisar tais significados, em um texto, é preciso considerar as três metafunções: a) ideacional – representa as experiências do mundo interior e exterior; b) interpessoal - estabelecimento de relações humanas ao “processo de interação social e ao modo de agir no mundo social”, nas palavras de Halliday e Hassan (1989, p. 20); c) textual – papel do texto e suas relações internas como unidade semântica. Dessa forma, segundo Meurer (2004, p. 167), a linguagem, segundo a LSF, “articula os significados compartilhados em uma cultura, é multifuncional e segue o princípio da estratificação, que tem função de inter-relacionar o texto, as significações e o contexto”. Essa estratificação da linguagem pode ser demonstrada na figura 5 a seguir:

FIGURA 5: Estratificação dos planos comunicativos



Fonte: Retirado de Motta-Roth, 2008, p. 352.

Descrição feita pela pesquisadora da figura 5: Imagem da estratificação dos planos comunicativos, fonte retirada de Motta -Roth, 2008, página 352. Seis círculos sobrepostos em camadas, os quais, dispostos pela ordem decrescente, são denominados de: Discurso: Ideologia; Gênero: Contexto de cultura; Registro: Contexto de situação; Semiótica e pragmática; Léxico-gramática; Fonologia e Grafologia. Fim da descrição.

Descrição feita pela pesquisadora da figura 5: Imagem da estratificação dos planos comunicativos, fonte retirada de Motta -Roth, 2008, página 352. Seis círculos sobrepostos em camadas, os quais, dispostos pela ordem decrescente, são denominados de: Discurso: Ideologia; Gênero: Contexto de cultura; Registro: Contexto de situação; Semiótica e pragmática; Léxico-gramática; Fonologia e Grafologia. Fim da descrição.

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), os estudos da ADC também se harmonizam com a interface linguística na LSF, no que tange ao que Halliday (2014) defende sobre a relação dialética entre a linguagem e sociedade e sobre o sistema linguístico ser estratificado, tendo interface com o sistema extralinguístico, permitindo assim que a língua se modifique ao longo do tempo. No sistema de estratificação da linguagem, demonstrado na figura acima, proposto por Halliday, a linguagem possui estratos/camadas (estrato do contexto, estrato semântico, estrato lexicogramatical, estrato fonológico, estrato fonético), nos quais suas realizações se dão por meio

de escolhas sistêmicas mais abstratas, no contexto da cultura, e por meio de escolhas mais concretas e imediatas, no contexto grafológico e fonológico. Quando produzimos um texto, acionamos todos os níveis de estratificação ou camadas simultaneamente.

As contribuições da Linguística Crítica também influenciaram a ADC. Conforme Fowler (2004), a linguística crítica “surgiu como uma linguística instrumental com o propósito de revelar a ideologia implícita no discurso público, e tinha como eixo central o entendimento da linguagem como prática social” (Fowler, 2004, p. 208).

A ADC sofre também influência do materialismo histórico-geográfico de Harvey, já que evidencia sua identidade de considerar a linguagem como um dos elementos da prática social, visto que anteriormente, para a ADC, o discurso-linguagem era concebido como prática social. Consequentemente, o discurso passa a ser compreendido, a partir da obra empreendida por Chouliaraki e Fairclough (1999), não como prática social, mas como um dos elementos das práticas sociais, as quais são constituídas também por relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias) e atividade material; e todos esses elementos estão dialeticamente relacionados (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Dialogando com a abordagem filosófica do Realismo Crítico<sup>13</sup> (RC) de Roy Bhaskar (1975), Chouliaraki e Fairclough (1999) se baseiam na visão ontológica do mundo social trazida pelo RC, na qual a realidade é constituída de estratos: o potencial, o realizado e o empírico. O estrato do nível potencial, segundo Sayer (2000), citado por Resende (2009, p.20): “refere-se ao que quer que exista, independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos uma compreensão adequada de sua natureza”. Ainda segundo Resende (2009, p.20), o estrato do nível potencial “refere-se às estruturas e poderes dos elementos sociais e o estrato do nível do realizado refere-se ao que acontece quando esses poderes são ativados”. Já o estrato do nível empírico

---

<sup>13</sup> Fernandes (2014, p. 67-80) define o Realismo Crítico como “uma abordagem filosófica criada por Roy Bhaskar que entende o mundo social ontologicamente diferente do natural. Oposta a concepção positivista de ciência, propõe uma visão ontológica estratificada da realidade (nível do potencial, nível do realizado e nível do empírico), na qual a sociedade preexiste às pessoas que podem apenas mantê-la ou transformá-la; discorda do princípio da neutralidade da ciência; discorda que os métodos utilizados em pesquisa social possam ser iguais aos usados em pesquisa no campo das ciências naturais; propõe um modelo transformacional da sociedade”.

refere-se aos eventos que se realizam de fato, como resultado das potências existentes, no estrato do potencial, cotejadas com as contingências sociais e históricas. Trata-se do estrato da realidade referente à realização, à materialização, à concretização do potencial em evento. O empírico é o domínio da experiência sensível e da observação, do que conseguimos captar - graças a nossos sentidos e aos eventos de que participamos ou de que somos testemunhas - dos efeitos das estruturas, potencialidades e realizações (Resende, 2017, p. 22-23).

A título de exemplificação, é possível imaginar uma sala de aula, com um professor e seus alunos. O evento 'aula' está no plano do realizado quando o professor ministra a 'aula' que é o resultado do potencial que ele dispõe como estrutura e saber interno. Quando os conteúdos da 'aula' passam a ser de conhecimento dos alunos, que interpretam, refletem e criticam sobre ele, ocorre o nível do empírico, no qual esse conhecimento nunca esgota as possíveis interpretações e o evento 'aula' nunca se apresenta de forma completa.

Sendo assim, ADC dialoga com a interface extralinguística na teoria social crítica e no RC, que analisa a relação das pessoas agindo na sociedade, e com outras áreas de conhecimento fora da linguística que desvelam posicionamentos ideológicos.

Quanto ao diálogo da Semiótica Social com a ADC, é preciso explicar que isso favorece a compreensão da ideologia existente em um evento discursivo. E além da linguagem verbal, é preciso analisar outros modos semióticos, tal como a imagem, o ambiente econômico, político e institucional em que o evento discursivo foi produzido e a qual prática social ele está relacionado. Ainda em relação aos diferentes modos semióticos, convoco Kress (1996), que defende que a forma como linguagem se reconfigura na globalização está ligado às mudanças ocorridas na comunicação e como isso tudo tem influência nos eventos sociais. Para Kress e van Leeuwen (2006), o visual não está nos textos como meramente ilustrativo, mas sim que há uma interação com outros elementos, permitindo, inclusive, analisar relações de poder e aspectos ideológicos. Diante disso, os conceitos de **discurso, prática social, ideologia, do poder como hegemonia** são basilares para ADC, sobre os quais discorro na subseção a seguir.

### **3.1.1 Do discurso, da prática social, da ideologia e do poder como hegemonia**

Na ADC, a análise de discurso é orientada textual e socialmente. Isso remete à importância dos conceitos mencionados acima, quando se analisa a faceta semiótica das práticas

sociais em sua relação com as facetas sociais. Fairclough (2009, p.162-163), um dos fundadores da ADC, concebe o discurso de várias formas:

a) produção de sentido ou como um elemento do processo social, b) linguagem associada a um campo ou prática social específica (por exemplo, ‘discurso político’), c) uma forma de construir aspectos do mundo associada a uma perspectiva social específica (por exemplo, ‘discurso neoliberal de globalização’) (Fairclough, 2009, p. 162-163, tradução minha).<sup>14</sup>

Sendo assim, Fairclough explica que o termo discurso pode ser usado de maneira abstrata e concreta: “abstratamente, como um substantivo abstrato, que significa linguagem e outros tipos de semiose como elementos da vida social; mais concretamente, como um substantivo contável, significando modos particulares de representar parte do mundo<sup>15</sup>” (Fairclough, 2003, p. 26).

No primeiro sentido, o abstrato (a), ele o chama de ‘semiose’. Nesse caso, entende o discurso como um elemento das práticas sociais dialeticamente relacionado a outros elementos dessas práticas e, também que a análise de discurso compreende várias modalidades semióticas, sendo que a língua é somente uma delas. Com esse conceito de discurso, é notório que a linguagem é parte irredutível da vida social, mantendo assim uma relação dialética entre linguagem e sociedade. Logo, questões sociais são também questões discursivas. Em (b) e (c), o discurso está sendo usado de maneira específica.

Em 1999, Chouliaraki e Fairclough criaram um enquadre teórico-metodológico para a ADC com a concepção de prática social adotada pelo geógrafo britânico David Harvey, no qual os autores definem prática social como:

Maneiras habituais, ligadas por tempos e espaços específicos, pela qual pessoas usam recursos (materiais ou simbólicos) para interagirem no mundo. Práticas são constituídas por meio de da vida social nos domínios especializados da economia e política, por exemplo, mas também nos domínios da cultura, incluindo a vida diária (Mouzelis, 1990). [...] Elas constituem um ponto de conexão entre as estruturas abstratas e seus mecanismos, e eventos concretos entre ‘sociedade’ e pessoas vivendo suas vidas (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p.21, tradução nossa).<sup>16</sup>

<sup>14</sup>Minha tradução de: *(a) meaning making as an element of the social process, (b) the language associated with a particular social field or practice (eg ‘political discourse’), (c) a way of construing aspects of the world associated with a particular social perspective (eg a ‘neo-liberal discourse of globalization’)* (Fairclough, 2009, p. 162-163).

<sup>15</sup> Minha tradução de: *abstractly, as an abstract noun, meaning language and other types of semiosis as elements of social life; more concretely, as a count noun, meaning particular ways of representing part of the world.* (Fairclough, 2003, p.26).

<sup>16</sup> Minha tradução de: *Habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. Practices are constituted throughout social life-in the specialized*

Quanto à prática social, ela pode ser compreendida como entidade intermediária que une estruturas sociais (nível potencial abstrato e fixo) e que no nível da linguagem figura como sistema semiótico e eventos sociais (ação individual, concreto e flexível), “em que a linguagem se manifesta como textos particulares (produzidos em contextos e situações específicas, por indivíduos particulares” (Ramalho; Resende, 2011, p.14). Vale explicar que no RC, a vida social é um sistema aberto constituído de (redes) de práticas sociais, nas quais diversos elementos da vida as constituem. Dentre esses elementos, Fairclough (2003) identifica como cinco momentos das práticas sociais: ação e interação, relações sociais, pessoas (crenças, valores, atitudes, histórias), mundo material e discurso.

Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999) focam no momento discursivo das práticas sociais articulado dialeticamente com os outros momentos da prática. Essa nova concepção de discurso, não representando toda a prática social, mas apenas um dos momentos, está relacionada com a forma como se realiza a análise discursiva, passo importante do arcabouço empreendido por esses autores. Esse arcabouço está baseado nas visões da vida social, da crítica e do discurso, além do foco recair “nas ordens do discurso e na interdiscursividade” (p. 59). Esse arcabouço é constituído de cinco estágios, a saber no quadro 2 abaixo:

QUADRO 2: Arcabouço de 1999 para desenvolvimento de pesquisas em ADC

<b>1) Percepção de um problema social com aspectos semióticos</b>
<b>2) Identificação de obstáculos para a superação do problema, por meio da:</b> a) análise da conjuntura em que o problema identificado se insere; b) análise da prática particular ou das práticas em que o discurso em foco é um momento; c) análise do discurso, que envolve a análise da ordem do discurso e as análises interdiscursiva, linguística e semiótica.
<b>3) Investigação da função do problema na prática</b>
<b>4) Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos</b>
<b>5) Reflexão sobre a análise</b>

Fonte: Tradução de Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60).

Em relação a esta pesquisa de doutorado, ela está pautada nesse arcabouço supracitado, desde o início, quando: a) identifiquei um problema social, com uma faceta discursiva, com relação à acessibilidade à leitura multimodal por estudantes DV; b) analisei a conjuntura na qual o

---

*domains of the economy and politics, for instance, but also in the domain of culture, including everyday life (Mouzelis, 1990) [...] they constitute a point of connection between abstract structures and their mechanisms, and concrete events between 'society' and people living their lives (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 21).*

PNLD/2021 se insere em meio a leis, normas, decretos, regras e o processo de inclusão de alunos com DV; c) analiso a prática particular em que o discurso hegemônico é um momento em relação à acessibilidade às práticas de leitura crítica multimodal para alunos com DV; d) realizo a coleta de dados; e) identifico quais os discursos que entram em cena, tal como o hegemônico; f) explico como o problema funciona na prática, inclusive apresentando modelos de deficiência, os quais alguns nortearam a elaboração de leis e diretrizes; g) aponto obstáculos que impedem que o problema seja transformado; 5) Apresento reflexões que emergem dos resultados da análise e da prática de pesquisa, não deixando apenas como um último passo, mas perpassando por várias seções. Outro conceito importante na ADC é o de ideologia. Para Fairclough (2003),

Ideologias são representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração. Elas podem ser efetuadas por meio de interação (e portanto em *gêneros*) e inculcada em maneiras de ser ou de se identificar (e portanto em *estilos*). Análises de textos (incluindo talvez, especialmente, *presunções* em textos) é um importante aspecto de análise ideológica e crítica, desde que seja concebida dentro de uma análise de eventos sociais mais amplos e práticas sociais (Fairclough, 2003, p.218, tradução nossa).<sup>17</sup>

Esse conceito utilizado pelo autor é semelhante ao do sociólogo britânico John B. Thompson, que entende a ideologia decorrente da maneira como se usa e entende os aspectos do mundo em contextos sociais específicos por meio de discursos. Thompson (1995, p.80, grifos do autor) conceitua “*ideologia* em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, que servem para *estabelecer e sustentar* relações de dominação”. Essa concepção de ideologia contribui com os objetivos da ADC, de investigar a relação entre discurso e sociedade e como o discurso pode estabelecer, manter ou transformar relações de poder, desnaturalizando discursos hegemônicos que geram essas relações. Ainda segundo Fairclough (2003), a ideologia se torna efetiva pela sua invisibilidade.

Segundo Thompson (2011), a ideologia pode operar de cinco modos que se manifestam na modalidade linguística: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. A esses

---

<sup>17</sup> Minha tradução de: *Ideologies are representations of aspects of the world which contribute to establishing and maintaining relations of power, domination and exploitation. They may be enacted in ways of interacting (and therefore in genres) and inculcated in ways of being or identities (and therefore in styles). Analysis of texts (including perhaps especially assumptions in texts) is an important aspect of ideological analysis and critique, provided it is framed within a broader social analysis of events and social practices* (Fairclough, 2003, p.218).

modos, estão relacionadas algumas estratégias de construção simbólica, como apresentado no quadro 3:

QUADRO 3: Modos de operação da ideologia

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
<p><b>LEGITIMAÇÃO</b> (relações de dominação são representadas como legítimas).</p>	<p>Racionalização: construção de uma cadeia de raciocínios que procura justificar um conjunto de relações ou instituições sociais e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio.</p> <p>Universalização: apresentação de acordos institucionais que servem a interesses específicos, tidos como interesses gerais. E esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem-sucedido.</p> <p><b>Narrativização:</b> construção da legitimação por meio de histórias do passado que tornam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.</p>
<p><b>DISSIMULAÇÃO</b> (relações de dominação são ocultadas ou obscurecidas).</p>	<p><b>Deslocamento:</b> escolha de um termo que costumamos utilizar para determinar pessoas ou objetos, e que é usado para se referir a outro e, juntamente com as conotações positivas ou negativas do termo, são transferidas essas determinações para o outro objeto ou outra pessoa.</p> <p><b>Eufemização:</b> ações, instituições ou relações sociais são descritas a fim de despertar uma valoração positiva.</p> <p>Tropo: Uso figurativo da linguagem: sinédoque, metonímia, metáfora.</p>
<p><b>UNIFICAÇÃO</b> (construção simbólica de identidade coletiva).</p>	<p><b>Padronização:</b> Adaptações de formas simbólicas para um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica.</p> <p><b>Simbolização da unidade:</b> construção de símbolos de unidade e identificação coletiva.</p>
<p><b>FRAGMENTAÇÃO</b> (segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaças ao grupo dominante).</p>	<p>Diferenciação: distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos. Ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio afetivo.</p> <p>Expurgo do outro: construção simbólica de um inimigo, seja ele, interno ou externo, retratado como mau, ameaçador, perigoso.</p>
<p><b>REIFICAÇÃO</b> (retratação de uma situação transitória como permanente e natural).</p>	<p><b>Naturalização:</b> criação social e histórica tratada como acontecimento natural.</p> <p>Eternalização: supressão da efemeridade de fenômenos históricos e sociais. Fenômenos sócio-históricos são apresentados como permanentes.</p> <p><b>Nominalização:</b> descrições da ação e dos participantes nela envolvidos são transformadas em nomes.</p> <p><b>Passivização:</b> construção dos verbos na voz passiva, apagando os atores sociais.</p>

Fonte: Thompson (1995, p.80-88).

A ideologia representa as formas simbólicas, que são usadas para implantar e para manter relações de dominação e no quadro apresentado encontram-se ferramentas para sua análise. Em uma análise discursiva crítica, é muito importante dar visibilidade às ideologias materializadas nos



textos. Fairclough, em obra anterior a de 2003 (1992/2001), explica sobre a desnaturalização de discursos hegemônicos para desconstruir relações de poder:

Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto de senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdade de poder, isto é, de funcionar ideologicamente<sup>18</sup> (Fairclough, 1989, p.71).

Por exemplo, no caso do atendimento a uma PcDV, a partir do momento em que se desvela a hegemonia dominante do visiocentrismo como um padrão de normalidade, nota-se a ideologia operando, pois a pessoa fora do padrão do visiocentrismo é estigmatizada como incapaz. Assim, ao analisar os LDLP – EM, é possível perceber como se dá a acessibilidade à leitura de textos multimodais e como os modos de operação de ideologia perpassam pelas escolhas linguísticas de seus produtores. Dessa forma, busco, por meio da análise, evidenciar que as diferenças precisam ser naturalizadas e aceitas como individualidades e não incapacidades, assim o aluno DV pode participar de práticas de letramento advindas de relações sociais, em diversos contextos socioculturais e históricos que precisam ser considerados.

Mais dois conceitos caros à ADC, que é preciso evidenciar para o entendimento dessa abordagem de pesquisa, é o de hegemonia e poder. O conceito de hegemonia para Fairclough é:

Uma maneira particular (associada a Gramsci) de conceituar o poder e a luta pelo poder em Sociedades capitalistas, que enfatiza como o poder depende do consentimento ou da aquiescência, em vez da força e da importância da ideologia, apenas. Discurso, incluindo o domínio e naturalização de representações particulares (por exemplo, das mudanças na economia ‘global’) é um aspecto significativo da hegemonia e luta contra o discurso da luta hegemônica. (Forgacs, 1988, Gramsci 1971, Laclau e Mouffe 1985).<sup>19</sup> (Fairclough, 2003, p.218).

Assim, harmonizando seu conceito de discurso com a concepção de hegemonia do filósofo italiano Gramsci, Fairclough (2001) afirma que:

---

<sup>18</sup>Minha tradução de: *If one becomes aware that a particular aspect of common sense is sustaining power inequalities at one's own expense, it ceases to be common sense, and may cease to have the capacity to sustain power inequalities, i.e. to function ideologically* (Fairclough, 1989, p.71).

<sup>19</sup> Minha tradução de: *A particular way (associated with Gramsci) of conceptualizing power and the struggle for power in capitalist societies, which emphasizes how power depends on consent or acquiescence rather than just force, and the importance of ideology. Discourse, including the dominance and naturalization of particular representations (e.g. of 'global' economic change) is a significant aspect of hegemony, and struggle over discourse of hegemonic struggle* (Fairclough, 2003, p. 218).

Hegemonia é a liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. (Fairclough, 2001, p.122).

Como mencionado na citação de Fairclough (2003), o conceito de hegemonia é um caminho para conceitualizar poder, pois as práticas hegemônicas se ocupam com os efeitos ideológicos dos textos, os quais privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros exercendo relações assimétricas de poder por meio do discurso. Os elementos das práticas sociais como crenças, valores e relações sociais podem manter ou reverter essas relações de poder. Assim, o discurso configurado como maneiras de agir, representar e ser mantém a hegemonia que impõe as relações de poder, porém o poder pode ser mudado e superado, segundo a concepção de Fairclough, que tem como base o conceito de Gramsci.

O conceito de poder para a ADC está ligado à dimensão política fazendo parte da estrutura social. Dessa forma, Fairclough (1989) destaca duas formas de poder: o “poder no discurso e o “poder por trás do discurso” (Fairclough, 1989, p.43). A primeira refere-se a modos que indivíduos exercem para impor restrições de conteúdo, de relações e de posições que os sujeitos ocupam em uma situação de prática social, tendo assim, discurso autorizado e legitimado naquele determinado contexto. A segunda refere-se às relações que acontecem a distância e podem ser por meios de comunicação de massa, como rádio, TV e internet. As relações de poder, nesses casos, são mais naturalizadas e não explícitas, assim, consumidas de forma unilateral, sem a possibilidade de questionar ou dialogar.

Diante da explanação dos pressupostos e conceitos basilares, a ADC pode ser conceituada, segundo Ramalho e Resende (2011), como:

um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social que investiga o funcionamento da linguagem na sociedade, seus mecanismos causais discursivos e efeitos potencialmente ideológicos, refletindo sobre possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentada por textos (Ramalho; Resende, 2011, p. 12-13).

E quanto ao discurso, sobre o qual já discorri e que é pedra basilar da ADC, importa explicar que ele figura de três modos nas práticas sociais: como modos de agir, modos de representar e modos de ser. Esses enfoques no momento discursivo configuram as ordens do discurso, que são combinações particulares de gêneros (ação), discursos (representação) e estilos (identificação). Partindo desse pressuposto, Fairclough (2003) propõe uma articulação com as metafunções da linguagem da LSF (metafunção ideacional, metafunção interpessoal, metafunção textual), que se situam no estrato de conteúdo semântico, que diz respeito à produção de significados. Nessa articulação, o autor relaciona a multifuncionalidade dos textos, defendida na LSF, à distinção entre gêneros, discursos e estilos (principais elementos das ordens do discurso) e aos três modos principais como o momento discursivo figura nas práticas sociais como ficou representado no quadro 4:

QUADRO 4: Os três modos como o discurso figura nas práticas sociais

<b>Modos como o discurso figura nas práticas sociais</b>	<b>Principais significados do discurso</b>	<b>Elementos da ordem do discurso</b>
discurso como modo de ação e interação	significado acional (ligado à metafunção interpessoal e textual).	Gêneros
discurso como modo de representação	significado representacional (ligado à metafunção ideacional).	Discursos
discurso como modo de identificação	significado identificacional (ligado à metafunção interpessoal).	Estilos

Fonte: Retirado de Guisardi; Soares e Ottoni (2019, p.196).

No quadro 4, é possível perceber os três modos como o discurso figura nas práticas sociais, quais são os principais significados do discurso e sua relação com cada metafunção da LSF e com os elementos da ordem do discurso. É preciso reforçar que uma ordem do discurso é a faceta linguística/semiótica das redes de práticas; ela é uma estruturação social da diferença semiótica - uma ordenação social particular de relações entre diferentes formas de construir significado, isto é, diferentes discursos, gêneros e estilos (Fairclough, 2003).

Dessa forma, agimos e interagimos discursivamente por meio de gêneros, neles representamos o mundo material com pessoas e seus valores e crenças, construímos identidades e nos identificamos com maneiras de ser por meio de estilos.

Conforme já mencionado, a ADC tem seu perfil transdisciplinar, dialogando com a LSF e com a Linguística Crítica, possui características que se enquadram nos interesses desta pesquisa a

qual aborda um problema social, com uma faceta discursiva, que é a questão da acessibilidade à leitura multimodal no LD para alunos com DV e em que medida favorece a inclusão escolar desses aprendizes. Assim, por meio do seu caráter interdisciplinar, a ADC contribui para investigar a relação dialética entre linguagem e sociedade. E a partir do diálogo com Harvey, tem-se a concepção de discurso como sendo um elemento das práticas sociais dialeticamente relacionado a outros elementos das práticas (mundo material, relações sociais, crenças, valores).

Por meio de categorias de análise da ADC, serão investigadas as representações discursivas da deficiência e da inclusão materializadas no PNL/2001, na BNCC do EM, no documento referente à Reforma do EM e nos LDLP (2022). Sobre as categorias que emanaram do corpus, discorro a seguir.

### **3.1.2 Das categorias de ADC emanadas do *corpus***

Como categorias da ADC mais salientes no *corpus* de análise, identifiquei a interdiscursividade, a modalidade, a avaliação e a intertextualidade. Sendo assim, farei uma breve exploração dessas categorias, com o intuito de exemplificar como elas podem ser utilizadas em análises em ADC.

#### **3.1.2.1 A interdiscursividade**

Relacionada ao significado representacional do discurso, esta categoria corrobora a articulação de discursos em um texto. Não se pode esquecer que o significado representacional de textos está ligado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo (Fairclough, 2003). Em outras palavras, diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo, associadas às diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e quais posições no mundo elas ocupam (Fairclough, 2003). Assim, a interdiscursividade, segundo Ottoni e Guisardi (2021, no prelo), baseadas em Fairclough (2003), “diz respeito à heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos”.

De acordo com Vieira e Resende (2016, p.71), “os diferentes discursos não apenas representam o mundo concreto, mas também projetam possibilidades diferentes de realidade, ou

seja, relaciona-se a projetos de mudança do mundo de acordo com as perspectivas particulares”. Ainda para essas pesquisadoras, “as relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre as pessoas”. (Vieira; Resende, 2016, p.71). Dessa forma, o que não se pode ignorar é que “os discursos podem complementar-se ou podem competir um com o outro, em relações de dominação – porque os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem, cooperando, competindo, dominando” (Vieira; Resende, 2016, p. 71).

Em suma, a interdiscursividade é evidenciada por meio de escolhas lexicogramaticais materializadas em um texto e que desvelam quais são os discursos que competem ou se complementam um com o outro.

### **3.1.2.2 A modalidade e a avaliação nos moldes do enquadre de Fairclough (2003)**

Relacionadas ao significado identificacional do discurso, Fairclough (2003) explora a modalidade em congruência com a avaliação e compartilhamento de sua interpretação, já que elementos modalizadores podem indicar avaliações que fazemos sobre eventos ou atores sociais. Esse estudioso compreende tanto a modalidade quanto a avaliação “em termos de compromissos que as pessoas assumem em seus textos e que contribuem para a identificação - compromissos com a verdade, com a obrigação, moral e valores<sup>20</sup>” (Fairclough, 2003, p. 15-16). Além disso, Fairclough (2003, p.16) chama à atenção para o uso dos pronomes, pois “vistos como incorporados dentro de uma visão ampla da modalidade, eles têm um significado óbvio aqui (por exemplo, se os textos incluem pronomes pessoais e, se sim, o eu e o nós como genéricos a você, etc<sup>21</sup>).

Assim sendo “tanto a modalidade quanto a avaliação serão vistas em termos do que os autores se comprometem, com relação ao que é verdadeiro e o que é necessário (modalidade) e

---

<sup>20</sup> Minha tradução de: *in terms of commitments which people make in their texts and talk which contribute to identification – commitments to truth, to moral and identities obligation, to necessity, to values* ) (Fairclough, 2003, p. 15-16).

<sup>21</sup> Minha tradução de: *seen as incorporated within a broad view of modality, which are of obvious significance here (e.g. whether texts include personal pronouns, and if so which – ‘I’, ‘we’, generic ‘you’, etc.)* (Fairclough, 2003, p. 16).

com relação ao que é desejável ou indesejável, bom ou ruim (avaliação)<sup>22</sup>” (Fairclough, 2003, p. 164). Desse modo, Fairclough (2003) acredita que a forma como as pessoas se comprometem nos textos representa uma forma de como elas se identificam.

Quanto aos tipos de modalidade, Fairclough (2001, 2003), baseando-se nos estudos da LSF, dá destaque para dois tipos de modalidade: a epistêmica e a deôntica. De acordo com Vieira Resende (2016, p. 82, grifo nosso):

Ao retomar a teoria de Halliday acerca da modalidade, Fairclough (2003a, p. 168) modifica-a. Um primeiro ponto que distingue as duas perspectivas é que Fairclough elimina a distinção entre **modalidade e modulação**, unificando os processos sob o título de modalidade. Para ele, ‘a questão da modalidade pode ser vista como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas. **Afirmações e perguntas referem-se à troca de conhecimento** (a troca de informação de Halliday); **demandas e ofertas referem-se à troca de atividade** (a troca de bens e serviços de Halliday), sendo que todas essas funções discursivas relacionam-se à modalidade.

Em suma, a modalidade epistêmica aqui é entendida como a troca de conhecimentos, ou seja, está relacionada ao compromisso com a verdade. E a modalidade deôntica se refere à troca de atividades, ou seja, tem relação com o compromisso com a ação.

Como exemplo desses dois tipos de modalidade, podemos afirmar que, se estamos diante de afirmações ou perguntas, é possível se posicionar considerando as escolhas linguísticas empregadas, qual é o grau de comprometimento com a verdade (por parte do locutor). E se estamos diante de uma oferta ou demanda, é possível perceber o grau de comprometimento com a atividade, com a ação daquele que faz a oferta.

É preciso aclarar que mesmo que haja a separação dos três significados do discurso, eles estão em constante dialética, porque a modalidade, por exemplo, é compreendida por Fairclough (2003), não só em termos de estilos e identidades (significado identificacional), mas também em termos de representação (significado representacional):

As escolhas na modalidade são significativas não apenas em termos de identificação, mas também em termos de ação (e relações sociais de ação), de representação. A modalidade pode ser vista inicialmente como tendo a ver somente com 'compromissos', 'atitudes',

---

<sup>22</sup> Minha tradução de: *Both modality and evaluation will be seen in terms of what authors commit themselves to, with respect to what is true and what is necessary (modality), and with respect to what is desirable or undesirable, good or bad (evaluation)* (Fairclough, 2003, p. 164).

'julgamentos', 'posições' e, portanto, com a identificação, mas ela também tem relação com fazer, ação, relações sociais, com a representação (Fairclough, 2003, p. 166)<sup>23</sup>.

Em resumo, para Fairclough (2003, p. 165), a modalidade [...] pode ser vista como e sobre o que as pessoas se comprometem quando fazem declarações, fazem perguntas, fazem demandas, fazem ofertas<sup>24</sup>.” Percebe-se isso com mais clareza, nas orações declarativas.

No quadro 5 a seguir, apresento significados epistêmicos e deônticos, bem como exemplos retirados do *corpus* de pesquisa.

QUADRO 5: Modalidade deôntica e epistêmica

DEFINIÇÃO	RECURSOS LEXICOGRAMATICAS	EXEMPLOS DO <i>CORPUS</i> (LEI 13.415/17 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO)
<b>EPISTÊMICA</b>		
A modalidade epistêmica, segundo Castilho e Castilho (2003), diz respeito à noção de certeza ou de verdade presente no conteúdo do enunciado. Ela ocorre em proposições, ou seja, quando <b>há troca de informações</b> ou conhecimentos (Halliday, Matthiessen, 2014) ou sob o ponto de vista de Fairclough (2003), quando há troca de <b>conhecimentos</b> .	Verbos modais (pode, deve), adjuntos modais (possivelmente, talvez, certamente, seguramente, usualmente, frequentemente, sempre normalmente, raramente, ocasionalmente, eventualmente), grupos adverbiais (sem dúvida, com certeza, às vezes, com frequência), expressões: como é possível, é provável, é certo, é costume.	§ 4º Os currículos do ensino médio [...] <b>poderão</b> ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, <b>preferencialmente</b> o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.  “§ 3º A critério dos sistemas de ensino, <b>poderá</b> ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do <i>caput</i> ”.
<b>DEÔNTICA</b>		
“A modalidade deôntica está ligada ao uso da linguagem para expressar, de um lado, uma vontade, um desejo e, de outro, para conseguir a satisfação dessa vontade através da imposição feita aos outros. Está incluída no âmbito das normas de moral e conduta, direitos e deveres. Há uma escala classificatória do fato visto como obrigatório até o permitido. Sem dúvida, a expressão de julgamentos deônticos tem a realização	Verbo modalizador (deve, deveria), adjuntos modais (necessariamente, obrigatoriamente, voluntariamente, alegremente), expressões como: é necessário, é preciso, é esperado, está inclinado a, está disposto.	“A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do <i>caput</i> <b>deverá</b> ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, <b>devendo</b> os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

<sup>23</sup> Minha tradução de: *choices in modality are significant not only in terms of Identification, but also in terms of Action (and the social relations of Action), and Representation. Modality can be seen as initially to do with ‘commitments’, ‘attitudes’, ‘judgements’, ‘stances’ and therefore with Identification (which is why I deal with it in this section of the book), but it is also to do with Action and social relations, and Representation* (Fairclough, 2003, p.166).

<sup>24</sup> Minha tradução de “ *modality can be seen as the question of what people commit themselves to when they make Statements, ask Questions, make Demands or Offers*” (Fairclough, 2003, p.165).

<p>efetuada no futuro, verificando-se uma correspondência entre modalidade deôntica e futuridade, conforme relatamos anteriormente. Observe-se que, diferentemente da modalidade deôntica, a modalidade epistêmica não exibe o traço inerente de futuridade” (Oliveira; Santos, 2008, p. 5). Ocorre em propostas (ofertas e demandas). Há compromisso com a ação, com a atividade e há graus de obrigação (demanda) e de inclinação (oferta) (Fairclough, 2003).</p>		<p>*§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, <b>obrigatoriamente</b>, o estudo da língua inglesa’.</p>
--	--	---

Fonte: A autora, com base em Fairclough (2003), Halliday e Matthiessen (2014); Castilho e Castilho (2003) e Oliveira e Santos (2008) e na Lei 13.415/17.

Ainda sobre alguns recursos lexicogramaticais, Charaudeau e Maingueneau (2004, p.336) apresentam alguns modalizadores que são muito relevantes para a análise da categoria modalidade:

[...] advérbios e locuções adverbiais (talvez, felizmente...), interjeições (ai! ufa!), adjetivos (desejável, indiscutível...), verbos (querer, dever...), a entonação (afirmativa, interrogativa...), modos do verbo (subjuntivo, indicativo..., tempos verbais (futuro, condicional...), glosas metaenunciativas (“se eu posso dizer”, “de qualquer forma...”), rupturas enunciativas de vários níveis (ironia, discurso citado...), sinais tipográficos (aspas)[...].

É preciso esclarecer que nem sempre há uma marca linguística implícita de modalidade. Sobre isso, Fairclough explica que:

Uma coisa a observar aqui é que essa visão da modalidade vai além dos casos de modalização explícita, ou seja, casos em que há um marcador explícito de modalidade. Os marcadores arquetípicos da modalidade são 'verbos modais' ('podem, poder, podem, deve, deve, etc.), embora existam de fato muitas outras maneiras pelas quais a modalidade está marcada. Mas, no caso das declarações, os casos modalizados são vistos aqui como intermediários entre afirmação e negação, que geralmente são realizados como declarações positivas (por exemplo, 'o conflito é visto como criativo') e declarações negativas (por exemplo, 'o conflito não é visto como criativo') sem verbos modais ou outros marcadores modais. Tudo isso se enquadra na ampla categoria de modalidade (Fairclough, 2003, p.168)<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Minha tradução de: *One thing to note here is that this view of modality goes beyond cases of explicit modalization, i.e. cases where there is an explicit marker of modality. The archetypical markers of modality are 'modal verbs' ('can, will, may, must, would, should', etc.), though there are in fact many other ways in which modality is marked (see below). But in the case of Statements, modalized cases are seen here as intermediate between Assertion and Denial, which are typically realized as positive Statements (e.g. 'Conflict is seen as creative') and negative Statements (e.g. 'Conflict is not seen as creative') without modal verbs or other modal markers. All of these fall within the broad category of modality (Fairclough, 2003, p.168).*



Exposto tudo isso, quanto à **avaliação**, ela aparece inter-relacionada com a modalização, porque podemos fazer declarações avaliativas por meio de diferentes modalizadores, tais como os advérbios modais, verbos modais e atributos. Ademais, a modalização é uma forma de texturizar as identidades tanto pessoais quanto sociais, ou seja, aquilo com o que você se compromete é uma parte significativa do que você é, revela a sua identidade. Para Fairclough (2003, p. 172), “Declarações avaliativas (avaliações) são declarações sobre o que é desejável e indesejável, o que é bom e o que é ruim (por exemplo, 'este é um bom livro', 'este é um livro ruim', 'este livro é maravilhoso', 'este livro é horrível')<sup>26</sup>”. Ainda de acordo com este autor:

As declarações avaliativas são realizadas, no caso mais óbvio, como **processos relacionais** [...] como nos exemplos a seguir. Nestes casos, o elemento avaliativo está no atributo, que pode ser um adjetivo (por exemplo, “**bom**”) ou uma frase nominal (por exemplo, “um livro **ruim**”). Alternativamente, as declarações avaliativas podem ser realizadas como outros processos nos quais o elemento avaliativo é o verbo - em vez de dizer “ele **era um covarde**”, pode-se dizer “ele **amarelou**” (Fairclough, 2003, p. 172, grifo nosso).

As avaliações podem ocorrer também por meio de circunstâncias (advérbios) e por meio de processos (verbos/orações) mentais, materiais, relacionais, verbais e por meio de exclamações. Ainda sobre as avaliações, Fairclough (2003, p. 172, grifo nosso) explica que:

Elas também podem ser realizadas como outros tipos de **processos com advérbios** avaliativos (por exemplo, “O autor montou este livro **terrivelmente**”, “O autor resumiu os argumentos **maravilhosamente**” - **processos materiais e verbais, respectivamente**). As exclamações (que podem ser consideradas um modo gramatical separado, embora menor) são uma alternativa às declarações avaliativas (por exemplo, “Que livro maravilhoso!” em vez de “Este livro é maravilhoso”).

Considerando que os processos mentais, relacionais, materiais, verbais e circunstâncias realizam avaliações, é importante explicar sobre eles. Assim, nos termos da LSF, tem-se no quadro 6 suas definições:

---

<sup>26</sup> Minha tradução de *Evaluative statements (evaluations) are statements about desirability and undesirability, what is good and what is bad* (e.g. 'this is a good book', 'this is a bad book', 'this book is wonderful', 'this book is awful') (Fairclough, 2003, p.168).

QUADRO 6: Processos e circunstâncias

DEFINIÇÕES	SUBDIVISÕES DOS PROCESSOS E DAS CIRCUNSTÂNCIAS		EXEMPLOS RETIRADOS DO CORPUS DE PESQUISA
<p><b>Processos mentais:</b> são aqueles que constituem processos que se referem à experiência do mundo, na ordem da consciência. Eles podem indicar afeição, percepção, cognição e desejo (Halliday; Matthiessen, 2014).</p>	<p><b>1) perceptivos:</b> “reparar”, “olhar”, “ver”;  <b>2) cognitivos:</b> “considerar”, “tocar”, “perceber”;  <b>3) desiderativos:</b> “aspirar”, “planejar”, “sonhar”;  <b>4) emotivos:</b> “preocupar”, “gostar”, “revolucionar”.</p>		<p>“São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, <b>considerando</b> a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017b, p.16).</p>
<p><b>Processos verbais:</b> são aqueles que tem como núcleo os processos do dizer (Halliday; Matthiessen, 2014).</p>	<p><b>1) Atividade</b>  1.1) Alvo: “acusar”, “culpar”, “denunciar”.  1.2) Fala: “conversar”, “falar”, “enunciar”  <b>2) Semiose</b>  2.1 Neutro: “contar”, “dizer”, “afirmar”.  2.2 Indicação: “explicar”, “convencer”, “persuadir”  2.3 Comando: “prometer”, “ordenar”, “solicitar”.</p>		<p>“Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE <b>afirma</b> a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil” (Brasil, 2017b, p. 12).</p>
<p><b>Processos materiais:</b> são aqueles da ordem do fazer e do acontecer, porque revelam uma quantidade de mudança de fluxo dos eventos (Halliday; Matthiessen, 2014).</p>	<p><b>1) criativos:</b>  1.1 gerais: “acontecer”, “crescer”, “criar”  1.2 específicos: “estabelecer”, “abrir”, “iniciar”  <b>2) transformativos:</b>  2.1 estado: “amolecer”, “aquecer”, “derreter”  2.2 composição/acabamento: “furar”, “fatiar”, “curar”.  2.3 Superfície: “resolver”, “furar”, “raspar”  2.4 Tamanho: “aumentar”, “reduzir”, “expandir”.  2.5 Forma: “esticar”, “torcer”, “dobrar”.  2.6 Idade: “amadurecer”, “rejuvenescer”, “envelhecer”.  2.7 Quantidade: “aumentar”, “enfraquecer”. “reduzir”.  2.8 Cor: “branquear”, “colorir”, “amarelar”.</p>	<p>2.9 Luz: “acender”, “iluminar”, “reluzir”.  2.10 Som: “repicar”, “tocar”, “ressoar”.  2.11 Exterior: “cair”, “cobrir”, “remover”.  2.12 Interior: “desentranhar”, “destripar”, “estripar”.  2.13 Contato: “atingir”, “colidir”, “bater”  2.14 Abertura: “abrir”, “fechar”, “tapar”.  2.15 Operação: “assistir (dar assistência”, “comandar”, “trazer”.  2.16 Possessão: “aceitar”, “dar”, “suprir”.  2.17 Acompanhamento: “acumular”, “coletar”, “servir”.  2.18 Movimento - modo: “correr”, “voar”, “pular”  2.19 Movimento - lugar: “alcançar”, “anteceder”, “ultrapassar”.</p>	<p>“[...] a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, <b>estabelecendo</b> parcerias e <b>fazendo</b> uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Brasil, 2017a, p.3).</p>
<p><b>Processos relacionais:</b> são aqueles usados para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades (Halliday; Matthiessen, 2014).</p>	<p><b>1) Intensivas:</b> “ser”, “estar” (ocasionalmente com os verbos “parecer”, “permanecer”, “ficar”, “andar”, “tornar-se”, “representar”).  <b>2) Possessivas:</b> “ter”, “possuir”, “envolver”.  <b>3) Atributivas:</b> “ser”, “estar”, “permanecer”, “continuar”, “parecer” + um adjetivo ou substantivo.</p>		<p>“A BNCC é fruto de <b>amplo processo</b> de debate e negociação com <b>diferentes</b> atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se <b>organizada em um todo articulado e coerente</b> fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez</p>

			competências gerais” (Brasil, 2017b, p. 5).
<p><b>Circunstâncias:</b> São usadas para adicionar significados à oração pela descrição do contexto em que se realiza. Ocorrem por meio dos grupos adverbiais ou preposicionais (Halliday; Matthiessen, 2014).</p>	<p>1) Extensão:  1.1 Distância (A que distância?)  1.2 Duração (Há quanto tempo?)  1.3 Frequência (Quantas vezes?)  2) Localização:  2.1 Lugar (Onde?)  2.2 Tempo (Quando?)  3) Modo  3.1 Meio (Como? Com o quê?)  3.2 Qualidade (Como?)  3.3 Comparação (Como é? Com que parece?)  3.4 Grau (Quanto?)  4) Causa  4.1 Razão (por quê?)  4.2 Finalidade (para quê?)</p>	<p>4.3 Benefício/representação (por quem?)  5. Contingência  5.1 Condição (para quê?)  5.2 Falta/Omissão  5.3 Concessão  6) Acompanhamento  6.1 Companhia (Com quem?)  6.2 Adição (Quem mais? O que mais?)  7) Papel  7.1 Estilo (Ser como o quê?)  7.2 Produto (O quê/em quê?)  8) Assunto (Sobre o quê?)  9) Ângulo  9.1 Fonte  9.2 Ponto de vista</p>	<p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá <b>obrigatoriamente</b> estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Brasil, 2017a, p.7).</p>

Fonte: A autora, com base em Halliday e Matthiessen, na BNCC e na Lei 13.415/17.

Em resumo, sobre essas duas categorias, é preciso aclarar que existem limites nas escolhas, por exemplo, dos modalizadores, “que vão além das relações sociais de textos e de conversas particulares” (Fairclough, 2003, p. 167). Este autor afirma isso, dando o seguinte exemplo:

Quem é capaz de se comprometer com fortes reivindicações da verdade sobre esse ou aquele aspecto do mundo? As previsões são um bom exemplo: “quem é capaz de se comprometer com fortes reivindicações da verdade sobre o que acontecerá? Obviamente, alguém pode fazer previsões, mas a questão é: quem tem o poder socialmente ratificado da previsão? E quem se identifica em parte por meio do exercício desse poder de previsão?”<sup>27</sup> (Fairclough, 2003, p.167).

Isso faz com que se reflita sobre as leis e materiais didáticos sobre o atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com deficiência, tal como a visual: como os produtores de leis e de materiais didáticos se comprometem com a verdade e com a obrigação, a fim de garantir a equidade e o acesso no processo de inclusão? Até que ponto o que está modalizado pode ser cobrado pela sociedade, haja vista o compromisso que está texturizado nas leis de inclusão? Como os produtores dos textos dos documentos entendem a inclusão e a acessibilidade, considerando as escolhas linguísticas materializadas nestes documentos e materiais didáticos? Trata-se de questionamentos que tentei responder por meio da análise.

### 3.1.2.2.1 A modalidade visual

Além da modalidade referente ao verbal, tem-se a modalidade referente ao não verbal – modalidade visual, que está, de acordo com Guisardi e Ottoni (2022, p. 143), “relacionada ao realismo e à credibilidade representada na imagem natural e induz a impactos sensoriais e abstratos”. Para van Leeuwen (2005), as imagens podem apresentar modalidade naturalística, sensorial, tecnológica e abstrata. Cumpre salientar que esta última, a modalidade abstrata, é característica de imagens da ciência (van Leeuwen, 2005). Na sociossemiótica, modalidades são

---

<sup>27</sup> Minha tradução *who is able to commit themselves to strong truth claims about this or that aspect of the world? Predictions are a good example: who is it that is able to commit themselves to strong truth claims about what will happen? Of course, anyone might make predictions, but the question is rather: who has the socially ratified power of prediction? And who identify themselves in part through exercising this power of prediction?* (Fairclough, 2003, p.167).

elementos constitutivos da teoria social do real (Kress; van Leeuwen, 2020). Dessa forma, a modalidade está a serviço de demonstrar de forma sociossemiótica modelos de construção e representação da realidade que envolvam a credibilidade e a confiabilidade das mensagens nos seus diferentes contextos comunicativos (Kress; van Leeuwen, 2020).

Segundo Kress e van Leeuwen (2020), os seguintes significados de expressão visual estão envolvidos na análise da modalidade visual (quadro 7):

QUADRO 7: Modalidade visual

<b>SIGNIFICADOS DE EXPRESSÃO VISUAL</b>	<b>COMO IDENTIFICAR</b>
<b>Grau de articulação do detalhe</b>	Ocorre quando uma escala que parte da mais simples linha de desenho e vai até a mais acurada e nítida imagem.
<b>Graus de articulação do plano de fundo</b>	Ocorre quando algo é mostrado contra um plano de fundo branco ou preto, ou levemente esboçada, ou ainda, fora de foco para um máximo de nitidez e detalhamento do plano de fundo.
<b>Graus de saturação de cor</b>	Ocorre com ausência de saturação - preto e branco - e com uso de saturação máxima de cores - cores que são misturadas com cinza de várias gradações.
<b>Graus de modulação de cor</b>	Ocorre quando há uso de cores sem modulações, em um mesmo plano, até alcançar uma representação bem detalhada da modulação de uma determinada cor. Como, por exemplo, a cor da pele, a cor de um gramado.
<b>Graus de diferenciação de cor</b>	Ocorre a partir do monocromático até o uso de outros tons para misturar as cores.
<b>Graus de articulação de profundidade</b>	Ocorre quando há ausência de qualquer representação de profundidade à máxima perspectiva de profundidade.
<b>Graus de articulação de luz e sombra</b>	Ocorre quando se parte da escala zero até a articulação do número máximo de graus de profundidade de sombras.
<b>Grau de articulação de tom</b>	Ocorre quando uma escala vai desde dois tons de gradação de cor (preto, branco, claro, escuro) até a máxima gradação tonal.

Fonte: Baseado em Kress e van Leeuwen (2005, 2006, 2020).

Esses graus de modalidade representam o quanto uma imagem se aproxima do real. Segundo Guisardi e Ottoni (2022, p.144), além disso,

é possível analisar a escala de iconicidade, pois algumas imagens, principalmente aquelas que são fotografias, apresentam um tom mais natural, outras já são mais abstratas. Não podemos esquecer que quando uma imagem for mais natural, mas for em preto e branco, a sua modalidade sempre será mais baixa do que se fosse em colorida, em cores vivas.

É preciso explicar que a modalidade expressa a atitude do locutor em relação à probabilidade ou necessidade da proposição. Quando se trata de texto verbal, ela é realizada de forma correlacionada com verbos modais (Thompson, 2004). E quando se refere a texto não verbal, a modalidade tem relação com outros modos semióticos que expressam “quão verdadeira ou real uma dada representação pode ser” (Van Leeuwen, 2011, p. 22).

As cores atuam como modalizadores da realidade e são responsáveis pelo naturalismo na comunicação visual. Para isso, temos, segundo Kress e van Leeuwen (2020), escalas que funcionam como criadores de modalidades:

- 1) Saturação: escala de cor que vai da saturação à ausência de cor (varia entre preto e branco).
- 2) Diferenciação: escala que fica entre o alcance máximo de cores à monocromia.
- 3) Modulação: escala ampla de modulação de cores com diversidades da mesma cor, ou a não modulação de uma mesma cor.
- 4) Contextualização: escala que varia entre a presença e a ausência de plano de fundo.
- 5) Representação: escala que varia entre a máxima abstração até a máxima representação pictórica. São essas representações que podem aproximar ou afastar o leitor.
- 6) Profundidade: escala que varia da ausência de profundidade à máxima profundidade. Esse tipo de escala permite uma aproximação maior do que é real.
- 7) Iluminação: escala que varia entre a excessiva representação de luz à ausência dela.
- 8) Brilho: escala que varia do mínimo ao máximo de brilho, centrando no branco ou preto ou cinza escuro e cinza claro. Ocorre também com dois valores da mesma cor que se iluminam.

Em resumo, a modalidade visual está relacionada à forma como os elementos do texto são distribuídos na prática social. Se o elemento aparece na parte superior, revela o que pode ser alcançado, o que é desejável, ou seja, o ideal. Sendo assim, tem-se uma modalidade baixa. Se o elemento estiver na parte inferior, mostra o que está ao nosso alcance, a realidade, ou seja, o real. Desse modo, tem-se uma modalidade alta. Distância, proximidade, cor, acuidade são todas categorias da modalidade visual (Kress; van Leeuwen, 2020). Essa modalidade foi útil a este estudo para que fosse possível analisar como que as imagens são materializadas em LD, como isso pode influenciar na construção de sentidos e como pode impactar caso não haja acessibilidade a alunos com deficiência.

### 3.1.2.3 A intertextualidade

A intertextualidade está relacionada ao significado acional do discurso. Para Fairclough (2001, p.135), a “intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos), a fim de gerar novos textos” . E Ottoni (2007, p. 36), baseando-se em Fairclough (2003), explica que

a intertextualidade abre para diferença ao trazer outras vozes para um texto. Contudo, a natureza da orientação para diferença varia entre os textos. Como Bakhtin (1986: 69) observa, a relação de um enunciado com outros pode ser em termos de ‘capitalizar sobre’ eles, ‘polemizar com’ eles, ou simplesmente ‘presumir que já são conhecidos do ouvinte’. Nesse sentido, as vozes presentes em um texto podem também representar perspectivas diferentes, ou não, e a relação entre elas pode ser de complementação ou de embate, numa tensão entre o texto que relata e o relatado.

Ainda sobre a intertextualidade, Fairclough (2003, p. 17) explica o seguinte:

Como os textos se baseiam, incorporam, recontextualizam e dialogam com outros textos é em parte uma questão das suposições e pressuposições que as pessoas fazem ao falar ou escrever. O que é “dito” em um texto é sempre dito em relação ao pano de fundo do que é “não dito”- o que é explícito está sempre fundamentado no que é deixado implícito. De certa forma, fazer suposições é uma maneira de ser intertextual - conectando este texto a uma penumbra mal definida de outros textos, ao que foi dito ou escrito ou pelo menos pensado em outros lugares<sup>28</sup>.

É preciso explicar que ao analisar a intertextualidade, ou seja, este diálogo com outros textos, algumas perguntas podem ser feitas, por exemplo, as apontadas no quadro 8 a seguir:

QUADRO 8: Intertextualidade

PERGUNTAS	EXEMPLO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA
De outros textos/ vozes relevantes, quais são incluídos? Quais são significativamente excluídos? Como outras vozes são incluídas? São atribuídas? Se sim, especificamente ou não especificamente? As vozes atribuídas são relatadas diretamente (citação) ou indiretamente? Como outras vozes são tecidas em	Intertextualidade relatada diretamente (citação da LDBEN):  Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para

<sup>28</sup> Minha tradução de: *how texts draw upon, incorporate, recontextualize and dialogue with other texts. It is also partly a matter of the assumptions and presuppositions people make when they speak or write. What is ‘said’ in a text is always said against the background of what is ‘unsaid’ – what is made explicit is always grounded in what is left implicit. In a sense, making assumptions is one way of being intertextual – linking this text to an ill-defined penumbra of other texts, what has been said or written or at least thought elsewhere* (Fairclough, 2003, p. 17).

relação à voz do/a autor/a e em relação umas com as outras? (Vieira; Rezende, 2011, p. 114).	a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996; ênfase adicionada).
--	---

Fonte: A autora, com base em Fairclough (2003), Vieira e Resende (2011) e na BNCC (2018).

Vieira e Resende (2016, p.65, grifo nosso) contribuem para o entendimento do que é a intertextualidade:

Em linhas gerais, a intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas. Fairclough (2003a, p. 39) adota uma visão ampla de intertextualidade, extrapolando seu sentido mais evidente: “a presença de elementos atualizados de outro texto em um texto - as citações”. **Para relatar um discurso, pode-se não apenas citar em discurso direto mas também parafrasear, resumir, ecoar em discurso indireto.** O discurso relatado atribui o dito a seu autor, mas a incorporação de elementos de outros textos também pode ser feita sem atribuição explícita como, por exemplo, na paráfrase. Assim, a intertextualidade cobre uma gama diversa de possibilidades.

Dessa forma, por meio da intertextualidade, é possível afirmar que todo texto é polifônico, ou seja, articula diversas vozes e isso não é apenas uma representação gramatical, pelo contrário, assim como defende Fairclough (2001, 2003), essas vozes servem para jogar luz nas questões de poder manifestadas por meio da linguagem.

Em resumo, quanto ao processo de análise da intertextualidade, é importante a verificação de quais vozes são incluídas e quais excluídas<sup>29</sup>, isto é, que ausências significativas podem ser percebidas (Vieira; Resende, 2016, p. 66). Ainda para estas autoras, que tomam como base os estudos faircloughianos, é preciso analisar também quais as presenças significativas e quais as relações com as vozes articuladas, pois

Quando uma voz “externa” é articulada em um texto, têm-se (pelo menos) duas vozes que podem representar duas diferentes perspectivas, com seus respectivos interesses, objetivos etc. A relação entre essas vozes pode ser harmônica, de cooperação, ou pode haver tensão entre o texto que relata e o texto relatado (Vieira; Resende, 2016, p.66).

<sup>29</sup> É importante explicar que as marcas de intertextualidade ocorrem por meio **de citações diretas, indiretas e relatos de atos de fala.** Vieira e Resende (2014, p.66, grifo nosso) explicam que: “chama-se discurso direto a citação pretensamente fiel do que foi dito, com marcas de citação (aspas ou travessão). Discurso indireto é a paráfrase ou o resumo do que foi dito, sem uso de palavras exatas e sem marcas de citação[...] **o relato do tipo de ato de fala** é aquele que não explicita um conteúdo (por exemplo, quando se afirma “ele prometeu”, mas não se esclarece o conteúdo do ato de promessa- Fairclough, 2003a, p. 49).



Assim, utilizando essas categorias da ADC, analisei a materialização discursiva dos problemas de acessibilidade à leitura multimodal nos LD para alunos DV em discursos particulares e seus efeitos na constituição de práticas sociais inclusivas ao propor uma investigação e análise desde a conjuntura da inclusão, a partir dos modelos de deficiência e o visiocentrismo, dos documentos públicos oficiais educacionais que o PNLD está atrelado e suas representações sobre inclusão, até a prática particular com o momento das representações discursivas do PNLD/2021, a função do problema na prática por meio do LD e possíveis modos de ultrapassar os obstáculos com sugestões de avaliações em relação aos critérios do PNLD/2021 para análise dos LD que favoreçam acessibilidade e inclusão ao contemplar uma abordagem multimodal nos LD para alunos DV que proporcione leitura crítica, a fim de que se superem desigualdades no ensino-aprendizagem de leitura entre os alunos devido às suas diversidades.

### **3.2 A Teoria da Semiótica Social: a importância do acesso à leitura multimodal para compreender o mundo e as ideologias presentes nos discursos**

A Semiótica Social, desenvolvida na Austrália, com os precursores Gunther Kress e Bob Hodge (1988), veio de contraponto à semiótica tradicional, no que se refere à produção e recepção de sentidos dos textos. Para essa abordagem teórica, os sentidos dos textos são construídos socialmente, por semioses, considerando os aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos do contexto social. Tendo como base teórica a concepção de Halliday de função social da linguagem, na semiótica social, a semiose é investigada considerando sua função e uso na prática social. A semiótica se refere ao “estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação” (Hodge; Kress, 1988, p. 261).

Para tanto, a semiótica social atende a certos princípios: a noção de escolha do sistema de linguagem é um princípio cujo produtor do signo escolhe o que deve representar de forma apropriada o que ele quer significar. Para estudiosos da semiótica social, como os supracitados, a noção de escolha é fundamental, pois parte-se do pressuposto de que “os interesses de quem produz um signo levam a uma relação motivada entre significante e significado e, portanto, a signos motivados” (Kress; Leite-Garcia; van Leeuwen, 2001, p 375). Essa noção evidencia a relação de ideologia e poder dos atores sociais proporcionada por escolhas e interesses. Assim,

contradizendo Saussure, que afirmava a arbitrariedade do signo, o significado configurado a partir do contexto revela que os recursos semióticos têm seus próprios significados potenciais provenientes de contextos sociais, culturais e históricos diversos, sendo importados e configurados para atenderem a novos contextos com outras organizações sociais e culturais, tornando-se signos que produzem significados influenciados por ideologias e valores desses novos contextos (Kress; Leite-Garcia; van Leeuwen, 2001).

Kress e Van Leeuwen (2001) consideram que toda forma de comunicação é multimodal, porque nos contextos sociais concretos, com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram. Dessa maneira, as diversas manifestações da linguagem formam a multimodalidade nos textos, que é a combinação de mais de um modo semiótico - formato de letras, escolhas tipográficas, cores, movimentos, gestos, sons, imagens. Todos esses modos semióticos produzem sentidos nos textos e são construídos culturalmente e socialmente para serem interpretados e compreendidos. Como a comunicação ocorre nas práticas sociais, os autores defendem que toda linguagem é social, pois seus significados são construídos na interação com o meio social.

Outro princípio da Semiótica Social é o dos recursos semióticos cumprirem funções sociais, ou seja, seguem as funções ideacional, interpessoal e textual da LSF, que respectivamente indicam construções de nossas experiências no mundo, representação das relações sociais e organização do discurso. Se o que é crucial na Teoria Semiótica Social é o significado e como ele é construído socialmente por meio dos signos, a abordagem multimodal vai repousar nessa teoria, buscando explorar a produção de sentidos nos vários modos semióticos. Conforme esses estudiosos, Kress e van Leeuwen (2001), o objetivo dos estudos da multimodalidade é investigar as formas de significação dos diversos modos semióticos considerando dois níveis semióticos, o da representação e o da comunicação. No nível da representação, os autores entendem

[...] representação como um processo no qual o produtor de um signo, seja adulto ou criança, tenta fazer a representação de algum objeto ou entidade seja ele físico ou semiótico, e no qual o seu interesse naquele objeto no ponto de fazer a representação é complexo e acontece conectado com a história cultural, social e psicológica do produtor do signo e focalizado pelo contexto específico no qual o signo é produzido (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 7, tradução nossa)<sup>30</sup>.

<sup>30</sup>[...] representation as process in which the maker of signs whether child or adult, seek to make a representation of some object or identity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation is a complex, arising the cultural, social, psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign is produced (Kress; van Leeuwen, 2006, p.7).

Dessa forma, o signo é significado por entidades que são representadas de acordo com a interação do produtor com o meio sociocultural e histórico e com seu contexto de uso da linguagem. A significação dos modos semióticos no nível da comunicação ocorre “como um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido e interpretado ou usado” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20).

Para tanto, é necessário obedecer a três estratos, nos quais o significado é organizado: *design*, produção e distribuição. O estrato do *design* é o uso de recursos semióticos, em todos os modos e combinações de modos semióticos, como meio de realizar discurso no contexto de uma dada situação comunicativa; o estrato da produção é a articulação da forma material dos recursos ou eventos semióticos; o estrato da distribuição refere-se à arte tecnológica dos recursos ou eventos semióticos com o propósito de preservação ou transformação do recurso semiótico, criando representações para distribuição. Logo, os estratos organizam o significado em si, o modo como o significado foi produzido e como se expressa.

Posto isto, a abordagem teórica da Semiótica Social defende que o contexto social gera significados, formas e processos semióticos por meio do signo - essência da semiótica -, que representa, produz sentidos e é motivado nas interações sociais e ainda que esse processo contribui para constituir, reproduzir e transformar a sociedade. Diante disso, a importância dos estudos sobre a abordagem da multimodalidade na construção de significados textuais é fundamental para compreender o mundo e a ideologia presente nos discursos. Os discursos, por meio da produção, interpretação e circulação dos gêneros textuais/discursivos, carregam características motivadas pelos produtores com suas histórias, crenças, valores e pelo contexto que estes gêneros estão inseridos.

Vale explicar que os gêneros textuais/discursivos são a via de comunicação e interação que as pessoas utilizam para produzir os significados por meio das multimodalidades recorrendo aos gêneros discursivos e discursos para significarem e representarem. Sendo assim, os textos possuem como característica inerente a multimodalidade, ou seja, mais de um modo semiótico para se constituírem. Por conseguinte, a multimodalidade textual surge como uma perspectiva da Teoria da Semiótica Social.

Ao propor uma investigação e análise de como o guia do PNLD/2021 de LP para o EM e os LD aprovados favorecem o acesso à multimodalidade textual para os alunos DV, busco levantar dados nos LD sobre como eles apresentam as multimodalidades nos textos e atividades propostas atendendo à acessibilidade e a perspectiva inclusiva. Assim, pretendo que os estudos sobre a multimodalidade favoreçam o entendimento da importância de proporcionar acessibilidade às multissemioses constitutivas dos textos, visto que as multissemioses envolvem ideologias e o seu pleno acesso leva à construção de sentidos e de práticas de letramentos nos diversos discursos.

Acredito que a multimodalidade apresentada nos LD deve ser abordada por uma leitura que favoreça a criticidade dos alunos, fazendo com que eles façam uma reflexão acerca dos sentidos que constroem acerca do que é lido. Com isso, é possível se pensar numa acessibilidade à leitura para alunos DV de forma efetiva.

Os vários modos semióticos de manifestação da linguagem (escrito, imagético, gestual, musical) que usamos para nos comunicar, interagir e representar envolvem diversas modalidades sensoriais auditivas, visuais, táteis, olfativas, gustativas e cinéticas como caminhos para produzir sentidos. Com o avanço tecnológico advindo da globalização econômica, social e cultural, essas formas multissemióticas ou multimodais de produção de sentidos, que as pessoas utilizam na comunicação e na interação, passaram a ter um acentuado interesse de estudo, pois, por meio das multissemioses, as pessoas compreendem o mundo a sua volta, formando suas ideologias.

Estudos como o de Ottoni *et al.* (2010) mostram que apesar dos LDLP para o EM incluïrem gêneros do discurso com diversas semioses, essa abordagem não contempla a constituição multissemiótica dos gêneros, desconsiderando a construção de representações por meio dessas semioses. De acordo com Ottoni (2021),

apenas essa inserção não é suficiente para que se efetive um trabalho de leitura e de produção que leve em conta os efeitos de sentido produzidos pelo uso de diferentes recursos em um gênero, o que pode contribuir com a formação de leitores(as) proficientes (Ottoni, 2021, p.42).

Isso é constatado quando o trabalho com gêneros do discurso desenvolvidos nos LD encontra-se descontextualizado de suas funções sociais. Consequentemente, a constituição das multissemioses e suas representações deixam de ser exploradas. Ainda segundo a autora supracitada, “Não há, nesse sentido, um investimento em práticas de multiletramentos que levem

em conta a diversidade cultural, linguística, de meios e de semioses” (Ottoni, 2021, p. 45). Dessa forma, as políticas educacionais devem prever nos seus documentos o desenvolvimento de práticas de multiletramentos como necessárias para que os alunos com desenvolvimento típico e atípico desenvolvam habilidades de leitura multimodal, de maneira que os LD apresentem os seus conteúdos de forma crítica e reflexiva, contextualizados com as diversidades e diferenças e não colocando-as numa posição marginal.

Diante disso, espero que os estudos da multimodalidade possam contribuir com propostas de sugestões para os critérios de análise do PNLD para os LD e na produção destes numa perspectiva que conceba a multimodalidade como parte constitutiva dos textos e não como um complemento que se integra a eles. E que, para tanto, essa demanda esteja acessível a todos os alunos, independentemente das diferenças de ensino e aprendizagem entre eles.

### **3.3 Tecnologia Assistiva (TA) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como meios de leitura acessível para alunos com deficiência visual**

O direito de acesso à informação está previsto na Constituição Brasileira, expresso no artigo 5º, inciso XIV: “é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional” (Brasil, 1988). Para tal acesso, o livro entra em cena como um dos principais protagonistas de difusão e de informação, o qual tem na sua Política Nacional do Livro (PNL), de lei nº 10.753, no artigo 1º, nas diretrizes do inciso I, V e XII: assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro; promover e incentivar o hábito da leitura e assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (Brasil, 2003). A PNL versa também que

[...] O livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida (Brasil,2003).

Sendo assim, o livro desempenha um papel fundamental na escola, por esta ser um espaço que promove aos estudantes a construção de conhecimentos e de valores, o desenvolvimento de competências e de habilidades e o compromisso com a transformação social. Dessa forma, para atender aos meios de comunicação e informação baseados em inovações tecnológicas digitais e

recursos informacionais, o livro precisa estar acessível em diversos formatos e meios para que todos os estudantes possam participar ativamente das práticas escolares de acordo com a perspectiva inclusiva.

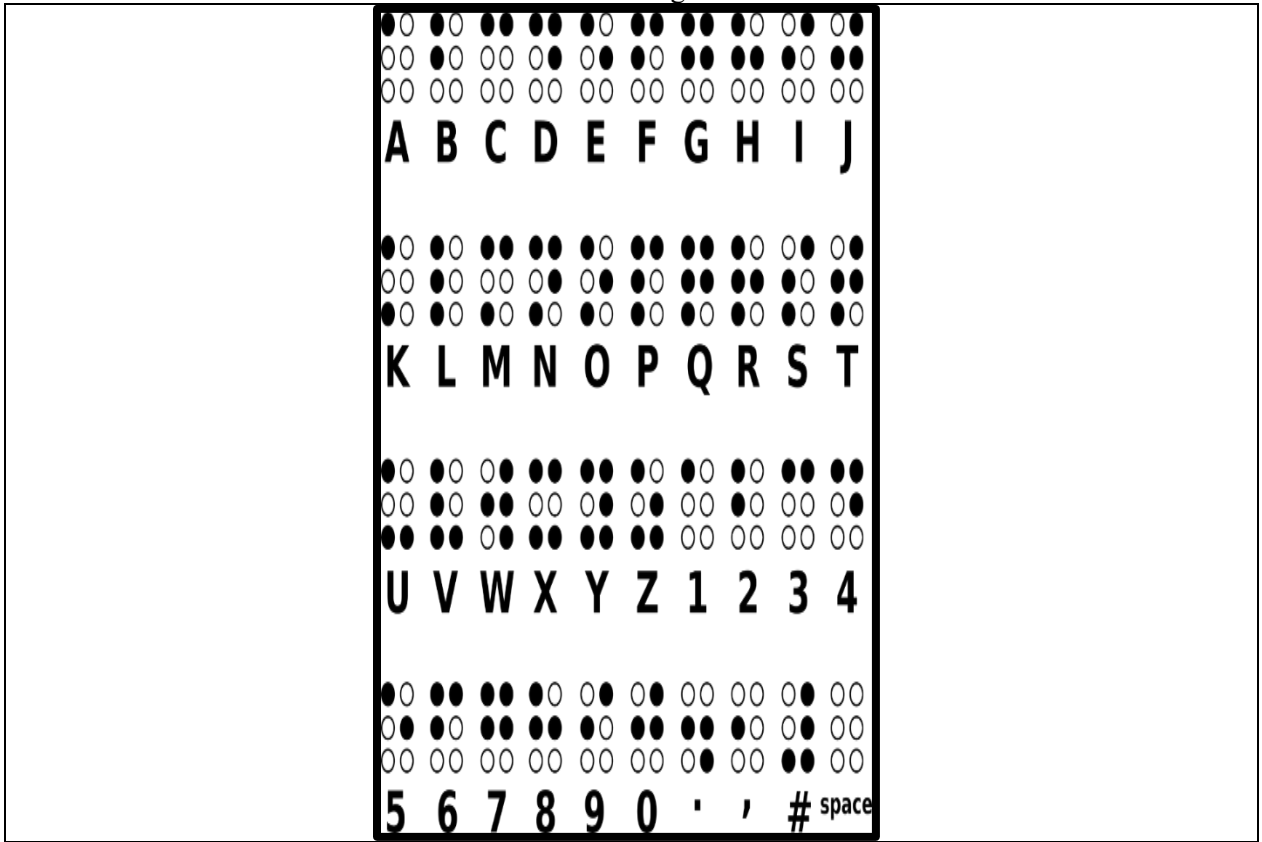
Além disso, a construção de conhecimentos e formação de conceitos dos indivíduos se estabelece sócio-historicamente, mediada pela relação com outros indivíduos ou mesmo com ferramentas de informação. As pessoas com cegueira congênita, ou seja, que nasceram cegas constroem significados de forma diferenciada das pessoas que possuem experiências visuais. Desse modo, deve-se considerar as relações das PcDV com o contexto sociocultural, meio ambiente e suas maneiras próprias de se relacionar com a informação, seja auditiva, escrita ou digitalizada (Nunes, 2003).

Para as PcDV, alguns acessos às informações e à comunicação de forma autônoma se dá graças à TA e às TIC. O avanço tecnológico que proporcionou essas ferramentas tem favorecido o acesso ao conteúdo gráfico e ao visual tanto dos livros em formato físico quanto dos livros digitalizados e também o acesso às redes sociais e programas interativos. A TA é uma área de atuação que desenvolve recursos, serviços e estratégias que auxiliam as PcD na realização de atividades devido às dificuldades funcionais. Essa tecnologia tem a função de dar assistência ao público que necessita de apoio à acessibilidade.

A TA dispõe de diversos recursos pedagógicos aplicados à educação para dar apoio às práticas educacionais com ações ou materiais didáticos planejados para oportunizar a participação independente do estudante com deficiência no seu processo de aprendizagem. Porém, nesta tese, irei me ater na TA que dão apoio acessível às práticas de leitura para PcDV. Como recurso para que alunos com DV tenham acesso à leitura de textos em linguagem verbal, de forma tátil, temos o sistema Braille.

O sistema Braille foi desenvolvido em 1825 pelo professor e músico francês Louis Braille (1809-1852) como um código que permite a leitura e a escrita para pessoas cegas. Ele consiste em seis pontos em relevo, dispostos em duas linhas paralelas com três pontos em cada linha, totalizando 64 combinações possíveis. Esses pontos são combinados em células que representam letras do alfabeto, sinais de pontuação, números, notações científicas (química, física e matemática) e notações musicais (Domingues, 2010). Na figura 6 temos uma amostra do código Braille.

FIGURA 6: Código Braille



Fonte: Imagem gratuita, retirada do Pixabay.

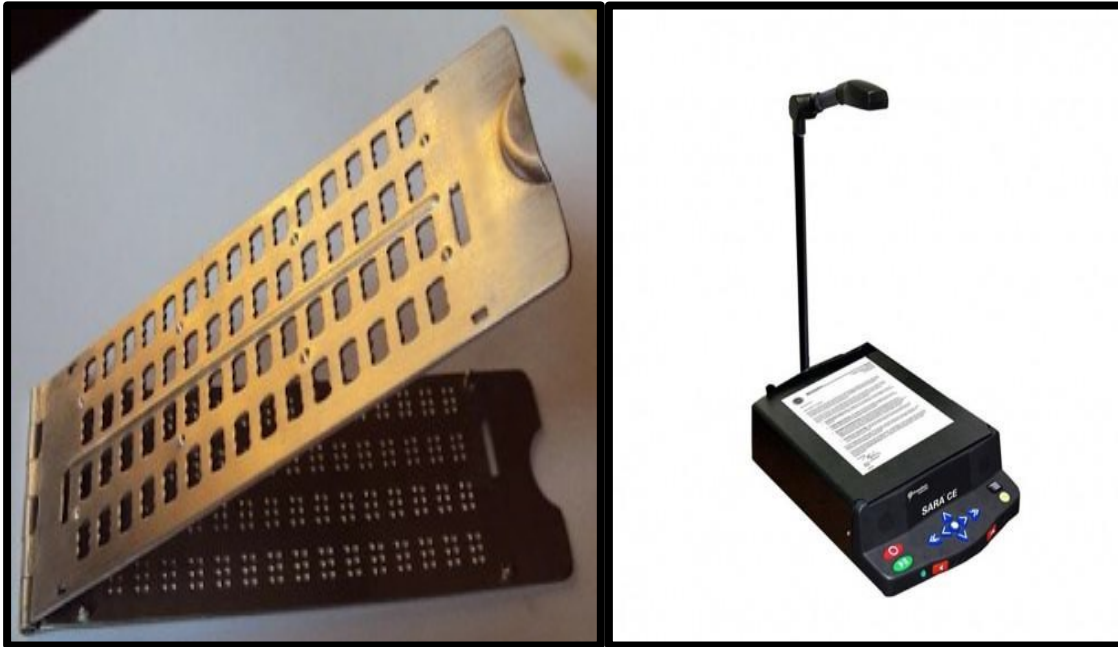
Descrição feita pela pesquisadora da Figura 6: imagem do código Braille, retirada do Pixabay, disposto com as letras do alfabeto de A a Z, os número de 0 a 9, símbolos dos sinais de pontuação de ponto final, parágrafo e vírgula, símbolos gráficos de susenido e espaçamento entre as letras, representados em retângulos, compostos por seis pontos cada, distribuídos em duas colunas. Em cada retângulo está marcado um ou mais pontos que correspondem a cada letra do alfabeto, número, sinais ou símbolos gráficos. Abaixo de cada retângulo estão as letras, números, sinais e símbolos correspondentes.

Descreverei a figura que mostra o código Braille, retirado do Pixabay, organizado com as letras do alfabeto de A a Z, os números de 0 a 9, símbolos de pontuação como ponto final, parágrafo e vírgula, símbolos gráficos de sustenido e espaçamento entre as letras, representados em retângulos compostos por seis pontos cada, distribuídos em duas colunas. Em cada retângulo está marcado um ou mais pontos que correspondem a cada letra do alfabeto, número, sinais ou símbolos gráficos. Abaixo de cada retângulo estão as letras, números, sinais e símbolos correspondentes.





FIGURA 8: Régua Braille e Leitor Autônomo



Fonte: Imagem gratuita, retirada do Pixabay.

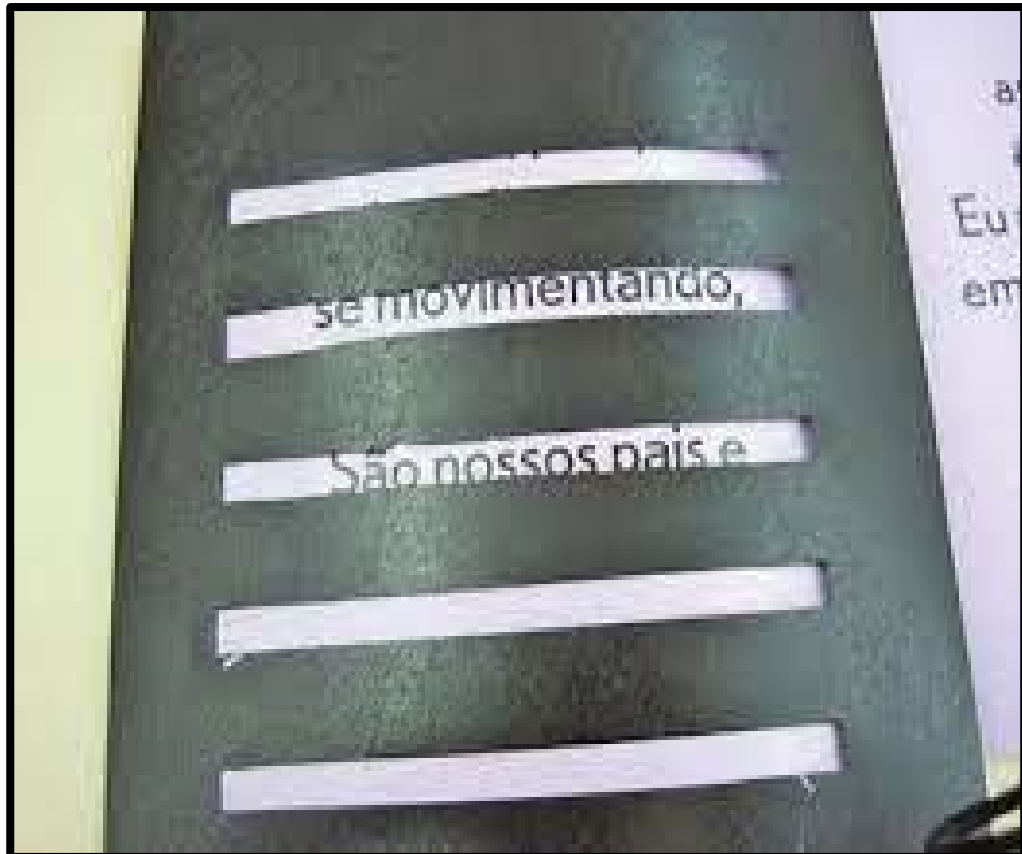
Descrição feita pela pesquisadora da Figura 8: Duas imagens: de uma régua Braille disposta de quatro linhas com celas retangulares, formadas por duas colunas de três pontos em cada. E de um aparelho de Leitor Autônomo, formado por uma plataforma na qual se encontra um texto a ser lido, uma lente sustentada por uma haste ligada a essa plataforma, e botões de comando ligados na parte inferior da plataforma. Fim da descrição.

Descrição feita pela pesquisadora da Figura 8: Duas imagens: de uma régua Braille disposta de quatro linhas com celas retangulares, formadas por duas colunas de três pontos em cada. E de um aparelho de Leitor Autônomo, formado por uma plataforma na qual se encontra um texto a ser lido, uma lente sustentada por uma haste ligada a essa plataforma, e botões de comando ligados na parte inferior da plataforma. Fim da descrição.

Para pessoas com baixa visão, o mercado disponibiliza auxílios não ópticos tais como: sistema de ampliação de texto, onde uma câmera é manuseada pelo aluno, o qual passa o equipamento sobre o texto (verbal ou imagético) e este é ampliado na tela de um computador ou monitor de TV; livros com texto em fonte ampliada; tela de acessibilidade do computador, prancheta inclinada para leitura; tiposcópio (régua vazada feita com plástico, emborrachado ou

papel cartão em cor preta ou escura, sem brilho, de forma retangular para destacar palavras ou uma ou mais linhas de um texto); lupas manuais e de apoio, dentre outros (Domingues, 2010). A seguir nas figuras (9, 10 e 11) tem-se alguns exemplos destes recursos.

FIGURA 9: Exemplo de Tiposcópio



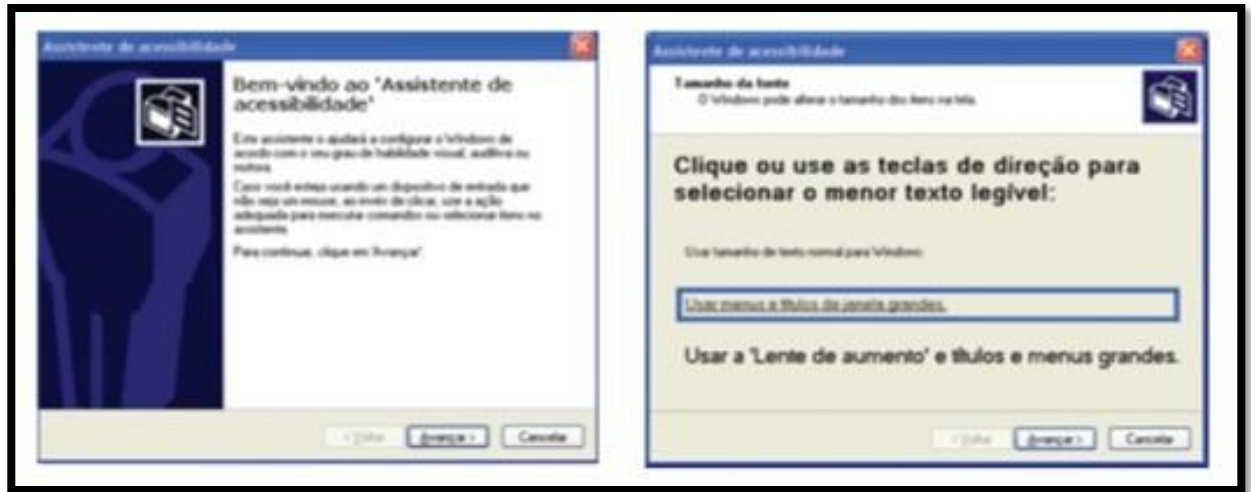
Fonte: Brasil (2010).

Descrição feita pela pesquisadora da figura 9: Imagem de tiposcópio, retirado de Brasil (2010), formado por material plástico, do tamanho aproximado da folha de papel do texto exposto na imagem, disposto por fendas vazadas com altura de duas linhas de texto, distribuídas em formato retangular. Fim da descrição.

Descrição feita pela pesquisadora da figura 9: Imagem de tiposcópio, retirado de Brasil (2010), formado por material plástico, do tamanho aproximado da folha de papel do texto exposto na imagem, disposto por fendas vazadas com altura de duas linhas de texto, distribuídas em formato retangular. Fim da descrição.



FIGURA 11: Exemplo de tela do assistente de acessibilidade



Fonte: Brasil (2010).

Descrição feita pela pesquisadora da figura 11: Imagem de duas capturas de tela, retirada de Brasil, 2010, contendo o assistente de acessibilidade do Windows. Na primeira imagem, mensagem de bem-vindo ao Assistente de acessibilidade, com uma introdução e na parte inferior da imagem, duas caixas de ativas, uma de avançar e outra de cancelar. Na segunda imagem, apresenta no título 'tamanho do texto', e logo abaixo a informação para clicar ou usar as teclas de direção para selecionar o menor texto legível. A seguir, um espaço para selecionar "Usar a 'lente de aumento' e títulos e menus grandes" e na parte inferior da tela caixas de avançar ou cancelar. Fim da descrição.

Assistente de acessibilidade  
 Bem-vindo ao Assistente de acessibilidade  
 Este assistente o ajuda a configurar o Windows de acordo com o seu grau de habilidade visual, audição ou outras.  
 Caso você esteja usando um dispositivo de entrada que não seja um mouse, ao invés de clicar, use a ação adequada para executar comandos ou selecionar itens no assistente.  
 Para continuar, clique em "Avançar".  
 Avançar Cancelar

Tamanho da fonte  
 O Windows pode alterar o tamanho dos itens na tela.  
 Clique ou use as teclas de direção para selecionar o menor texto legível:  
 Use teclas de texto normal para Windows.  
 Usar menus e títulos de janela grandes.  
 Usar a 'Lente de aumento' e títulos e menus grandes.  
 Avançar Cancelar

As duas capturas de tela mostram o caminho para o uso do Assistente de Acessibilidade do Windows. Na primeira, tem-se a apresentação do programa, e, na segunda, tem-se as opções referentes ao tamanho dos menus, dos títulos e se quer usar a lente de aumento do sistema operacional.

Com a prescrição de um oftalmologista, profissional habilitado para essa competência, o uso de auxílios ópticos tais como lentes e lupas é uma alternativa de acesso à leitura para ampliação de imagem e visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe ou para perto.

As TIC é uma TA que está ligada à informática. É mais outra aliada para os DV terem acesso a informações e à comunicação de forma autônoma, pois oferece meios para a produção de livros digitais para serem impressos no código Braille, além de programas de computador com editores de texto que viabilizam formas alternativas de leitura na tela, possibilitando o uso da informática de maneira acessível.

Tem-se o livro digital em texto, que é uma espécie de TIC, no qual o livro físico é copiado para um arquivo de computador que é reconhecido por um editor de texto e a leitura é feita por leitores de tela, por meio de programas próprios. Esses programas possibilitam ampliar a fonte em que o livro é editado, soletrar palavras ou frases e consultar dicionário enquanto lê (Melo, 2010).

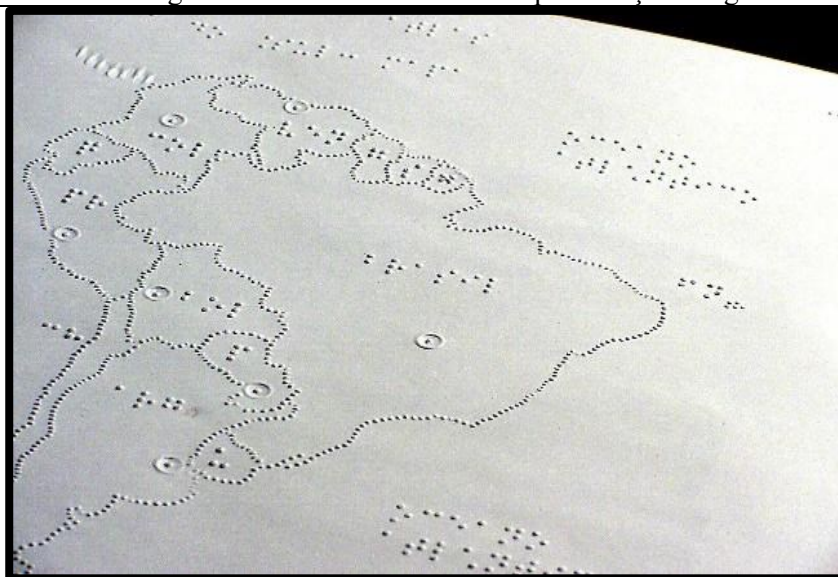
É importante explicar que livros formatados para impressão Braille podem ser elaborados em duas versões: sem e com representações gráficas (ilustrações, fotos, desenhos, gráficos e tabelas). O processo é realizado com o texto digitado ou escaneado, salvo em formato texto txt, corrigido comparando com o original, em seguida, é convertido para o sistema Braille por meio de conversor automático como o transcritor Braille Fácil (Melo, 2010).

Na versão com representação gráfica, o texto digitado ou escaneado é salvo em formato texto txt, corrigido comparando com o original, em seguida, são utilizadas técnicas especializadas de transcrição e descrição de imagens. As formatações são feitas dentro das normas contidas na Grafia Braille<sup>31</sup> para a Língua Portuguesa. Com isso, o documento poderá ser impresso com papel especial para leitura Braille (figura 12) e em processo de impressão com imprensa Braille (Melo; Pupo, 2010).

---

<sup>31</sup> As políticas, diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille são elaboradas pela Comissão Brasileira de Braille.

FIGURA 12: Página de livro em Braille com representação imagética



Fonte: Fundação Dorina.

Descrição feita pela pesquisadora da figura 12: Imagem de página de livro com pontos Braille, representando a imagem do mapa da América do Sul, dividido em países e com seus respectivos nomes abreviados. Fonte Fundação Dorina. Fim da descrição.

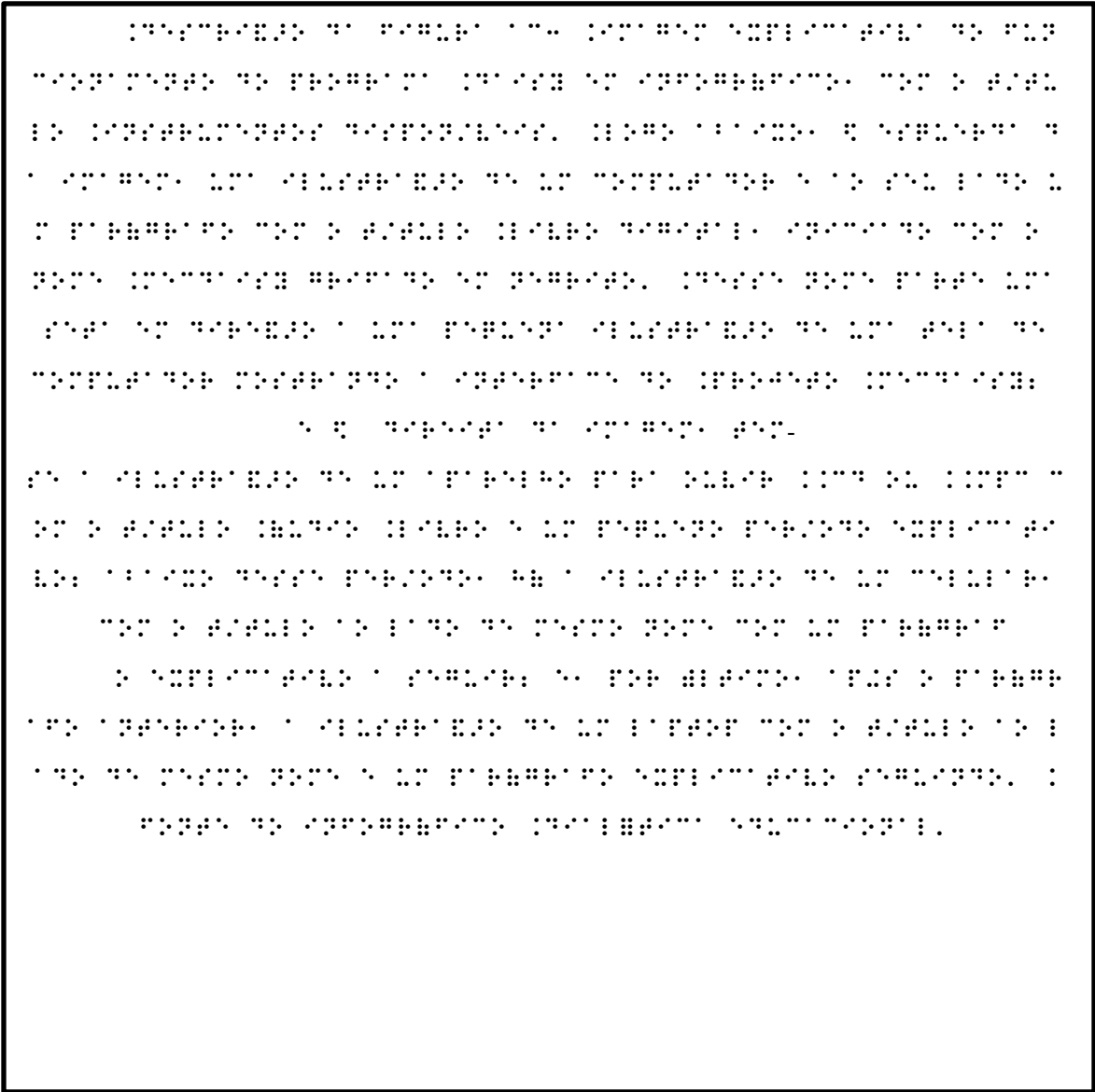
Braille representation of the map of South America, showing country outlines and names in Braille characters.

A ferramenta *Mecdaisy* (*Digital Accessible Information System*) é um programa de *software* de livro digital que permite que o usuário leia texto, a partir de narração em áudio ou adaptação em caracteres ampliados, além de oferecer impressão em Braille. O projeto *Mecdaisy*, lançado em 2009, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro. O programa *Daisy* disponibiliza alguns recursos, tais como: texto e fala sincronizados, navegação estendida, anotações e marcadores, soletração, busca indexada, interfaces alternativas, saída em Braille, biblioteca em nuvem (Projeto *Mecdaisy*, 2002). A figura 13 a seguir mostra o seu funcionamento.

FIGURA 13: Funcionamento do *Mecdaisy*

Fonte: Dialética educacional.

Descrição feita pela pesquisadora da figura 13: Imagem explicativa do funcionamento do programa *Daisy* em infográfico, com o título Instrumentos disponíveis. Logo abaixo, à esquerda da imagem, uma ilustração de um computador e ao seu lado um parágrafo com o título Livro digital, iniciado com o nome Mecdaisy grifado em negrito. Desse nome parte uma seta em direção a uma pequena ilustração de uma tela de computador mostrando a interface do Projeto Mecdaisy; e à direita da imagem, tem-se a ilustração de um aparelho para ouvir CD ou MP3 com o título Áudio Livro e um pequeno período explicativo; abaixo desse período, há a ilustração de um celular, com o título ao lado de mesmo nome com um parágrafo explicativo a seguir; e, por último, após o parágrafo anterior, a ilustração de um *laptop* com o título ao lado de mesmo nome e um parágrafo explicativo seguindo. Fonte do infográfico Dialética educacional. Fim da descrição.



Apesar do projeto *Mecdaisy* ter democratizado o acesso ao livro de forma gratuita para as PcDV, ele possui algumas restrições: não admite objetos interativos (*links*, formulários, animações interativas); não inclui originalmente uma definição que possibilite a produção de dicionários; não admite mídias online, como vídeos, animações e áudios; não permite estilos de apresentação visual não lineares; uso muito restrito do vocabulário HTML; protocolo específico





Quanto aos aspectos técnicos, pode-se destacar: *design* visual sem restrições (+layout fixo/fluído); incorporação de todos os elementos do html; renderizações múltiplas (livros bilíngues, texto alternativo, Braille); extensão dos recursos de acessibilidade para: descrições de imagens complexas; indicação de recursos externos (Braille, 3D, descrições em html); metadados ampliados para identificação de todas as características do livro, incluindo acessibilidade (Onix) MEDIA OVERLAY, acessibilidade estendida: Linguagem de Sinais e Vídeos com audiodescrição (Milliet, 2018).

Além disso, o epub3 tem aspectos em comum com o Daisy: leitura sincronizada em áudio e texto, com voz humana ou sintetizada; navegabilidade – avançar e retroceder por frases, seções, subseções, capítulos, notas de rodapé, imagens e tabelas; descrição de imagens; marcadores e anotações de usuário, exportação de trechos anotados; soletração; busca e indexação do texto; leitura suprimível de indicadores de página, notas e outros elementos; efeitos de estilo de texto para maior flexibilidade na acessibilidade (Zoom, cores de fundo, alto contraste e fontes de texto); marcação de pronúncia de palavras estrangeiras e abreviaturas estendidas; marcação de substituição de texto por formulações específicas como em Biologia Genética (Aa, AA, Ay, aY), índices (Ay, AY) (Milliet, 2018).

Há, também, aspectos técnicos avançados exclusivo do Epub3: indexação e navegação por objetos (tabelas, diagramas, áudios, vídeos, animações, etc.); indexação seletiva para dicionários; marcação semântica de seções e destaques (caixas de destaque, glossários, citações, negritos e sublinhados, cores, etc.); fórmulas matemáticas, físicas e químicas em MathML e ChemML; atalhos para controle de objetos interativos e multimídia (áudio, vídeo, animações e exercícios); sincronização de mídias com o texto do livro (LIBRAS); objetos interativos com descrição e guias em áudio sincronizado; links encurtados para destinos externos (tiny URLs) (Milliet, 2018).

O audiolivro é uma outra alternativa que amplia as possibilidades de acesso ao livro para pessoas com DV. Diferentemente do livro digital, ele permite ao leitor acesso ao conteúdo dos livros em diversas situações e locais. Assim, os conteúdos são gravados em voz humana e reproduzida por meio de computador, CDs, DVDs ou MP3. Possui logística simples, barateamento de custo de produção, aquisição e armazenamento em bibliotecas, resultado do formato com tendência à popularização (Melo, Pupo, 2010).

As TIC também oferecem softwares com síntese de voz e leitores de tela – programas que possibilitam a leitura por meio de síntese de voz, de elementos e de informações textuais contidas na tela do computador, bem como o retorno sonoro do que é digitado pelo usuário. Os comandos e navegação são realizados via teclado. Dentre eles destacam-se: Sistema Dosvox, o Deltatalk, o NVDA, o Virtual *Vision*, o *Jaws* e o Orca (Domingues, 2010).

O Dosvox é um programa gratuito com interfaces adaptativas que disponibiliza programa próprio como editor de texto, leitor de documentos, recursos para impressão, formatação de textos em tinta e Braille, jogos didáticos e lúdicos, calculadora vocal, programas sonoros para acesso à internet como correio eletrônico e acesso a homepages. O Dosvox contém ainda um ampliador de telas e um leitor simplificado de telas para o programa *Windows*.

Já o Deltatalk é um sintetizador de voz desenvolvido pela empresa Micropower, o qual permite a interação com o computador por meio de voz convertendo texto em fala, com opções para escolher o tipo de voz e fazer leituras de textos selecionados com controle de velocidade, tonalidade e volume do áudio produzido. Tem-se também o NVDA (Non Visual Desktop Access), leitor de tela com síntese de voz, livre e gratuito, de código aberto, para o sistema operacional *Windows*. O NVDA pode ser rodado a partir de um *pendrive* ou CD.

E o Virtual Vision é um leitor de tela desenvolvido nacionalmente pela Micropower que permite a utilização pelo ambiente *Windows*, nos aplicativos do *Office*, navegação pela internet, uso de programas de comunicação como o Skype e MSN.

Quanto ao *Jaws*, da empresa internacional *Freedomscientific*, ele é um leitor de tela que permite operar pelo sistema *Windows* e em seus aplicativos, utilizar programas, editar documentos, ler páginas *Web*. Possui idioma em português do Brasil. E o Orca é um leitor de tela livre que permite o acesso ao ambiente Linux e suas ferramentas.

Além dos livros digitais, programas de síntese de voz e leitores de tela, a TIC proporciona a produção acessível com editores de texto como o BrOffice.org e Microsoft Word que oferecem uma série de opções que permitem os DV utilizar o computador de formas alternativas, por exemplo, com o mouse e/ou teclado é possível usar letras ampliadas, em alto contraste, da forma como será impresso, leitura em tela, letras formatadas em tipos, cores, tamanhos variados.

O BrOffice.org Writer 2.4.1 acompanha o sistema Linux Educacional 3.0 e também pode ser instalado no sistema *Windows*. Nele, funções acessíveis podem ser realizadas, dentre elas, cito alguns exemplos: no teclado, com as teclas < F6 > e, com as teclas direcionais, é possível alternar

área de exibição do documento, a barra de menus e as barras de ferramentas; com as teclas direcionais, é possível transitar entre menus, opções de menus e botões das barras de ferramentas; com a tecla <ESC>, é possível encerrar a navegação em um determinado menu e a tecla <ENTER> possibilita acionar uma opção específica; as teclas de atalho são outro recurso de editor de texto que torna mais ágeis as ações dos usuários (Melo; Pupo, 2010).

Uma alternativa para os leitores de tela com síntese de voz para usuários que saibam ler no código Braille são as linhas Braille ou *displays* Braille, dispositivos compostos por fileiras de células Braille eletrônicas, as quais reproduzem informações codificadas em texto digital para o sistema Braille (Melo; Pupo, 2010).

Por fim, para leitura de imagens presentes no texto, a audiodescrição é um recurso de TA que disponibiliza suporte para leitura de textos não verbais. Esse recurso é bastante útil como alternativa de leitura quando a imagem não está transcrita no código Braille, nem é possível fazer leitura tátil da imagem em relevo e quando há imagens dinâmicas, ou seja, em movimento, por exemplo em vídeos e espetáculos ao vivo. Na Audiodescrição, a leitura é feita por um locutor de áudio que descreve o conteúdo imagético, fazendo com isso uma tradução de imagens em palavras, ou seja, faz uma transposição do signo linguístico não verbal para o verbal de forma audível.

Diante dessa amostra de acessibilidade assistiva e digital apresentada, que não se esgota aqui, sendo que inúmeras outras podem e estão surgindo, é crucial que as políticas públicas, com seus documentos como a BNCC e o PNLD, promovam ações efetivas para que os estudantes com DV tenham disponíveis esses recursos para que possam participar das práticas educativas com autonomia. Assim, questiono: se as políticas públicas, nesses documentos citados, “garantem”, “asseguram”, inclusão e respeito às diferenças, com toda essa tecnologia disponível, por que os estudantes com DV ainda continuam sem acessibilidade à leitura? Será que, realmente, eles estão usufruindo dessa tecnologia acessível? Ou somente, eles estão sendo integrados numa conjuntura social que demanda o uso dessas ferramentas?

Ao final desta investigação, espero que esses questionamentos desvelem o porquê de, no meio desse aparato tecnológico acessível, ainda haver dificuldades dos LD em incluir as pessoas com DV nas leituras das multimodalidades textuais.

### 3.4 A audiodescrição como uma prática de recontextualização

A audiodescrição é um recurso essencial para que PcDV possam entender conteúdos audiovisuais, como por exemplo filmes, videoconferências, dentre outros eventos. Trata-se de uma técnica de acessibilidade audiovisual que permite descrever por meio de palavras elementos visuais de um produto audiovisual. É possível afirmar que essa técnica contribui sobremaneira para a inclusão e a igualdade de oportunidades a todos aqueles que estão envolvidos na situação comunicativa que evoca conteúdos audiovisuais.

Ademais, a LBI prevê a oferta obrigatória de acessibilidade, a saber: para surdos e ensurdecidos, a legendagem e a janela de libras e, para PcDV, a audiodescrição. De acordo com Silva (2009), a audiodescrição representa uma tradução intersemiótica, porque consiste na tradução de um discurso multissemiótico para um discurso verbal, sendo assim, ela não é somente um meio de promover a acessibilidade para PcDV, mas também um meio de garantir a cidadania desse grupo social.

É importante explicar que para compreender os significados que compõem os textos, é preciso entender a relação dos diversos elementos semióticos, ou seja, a relação de sons, imagens, cores com as palavras que formam os textos multimodais. Entretanto, para as PcDV, isso não é um processo simples. Segundo Assunção (2022), é impossível para as PcDV compreender os textos multimodais, se eles não forem acessíveis. Ainda de acordo com essa pesquisadora, para que tais textos sejam acessíveis,

*é necessário traduzir as imagens em palavras, ou seja, descrever a imagem que compõe o discurso de forma que permita às pessoas com deficiência visual assimilarem a parte imagética do discurso, de tal modo que as leve a imaginar como seria a imagem descrita. Essa necessidade de tradução de imagens tem provocado o aumento da quantidade de textos multimodais com audiodescrição (Assunção, 2022, p.81).*

Além disso, para que a audiodescrição seja produtiva, é preciso que o locutor que a realiza tenha um bom conhecimento do conteúdo discutido, habilidades descritivas e de expressão oral. Dessa forma, a pessoa que faz a audiodescrição deve descrever com clareza figurinos, cenários, movimentos corporais, dentre outros elementos semióticos.

Isso tudo explica por que a linguagem está sujeita à reconfiguração, quando um evento comunicativo é mediado por outro meio (Fairclough, 2003). Desse modo, defendo que

audiodescrição é uma forma de recontextualização. Sobre esta última, Fairclough (2003, p.33) explica que:

A 'recontextualização' é o movimento de partes ou elementos de interações e textos para fora de seu contexto original (assim eles são 'descontextualizados') e para um contexto diferente (o 'contexto de recontextualização'). É a intertextualidade e interdiscursividade em progresso, por assim dizer; não estamos apenas observando como elementos 'de outros lugares' são combinados ou articulados nos textos, estamos observando de onde eles vêm, para onde vão e como chegam lá. Por exemplo, a mercantilização do discurso acadêmico envolve a recontextualização de discursos, gêneros e estilos provenientes de contextos empresariais. A recontextualização traz elementos diversos juntos no contexto de recontextualização, misturando elementos que já estavam lá com elementos recontextualizados, e esses diferentes elementos podem entrar em contradição uns com os outros<sup>32</sup>.

Ainda de acordo com Fairclough (2003, p.32), recontextualização é “a apropriação de elementos de uma prática social em outra, colocando a primeira dentro do contexto da última e transformando-a de maneiras particulares nesse processo (Bernstein 1990, Chouliaraki e Fairclough 1999)”<sup>33</sup>. No entanto, é preciso destacar, segundo Van Leeuwen (2011, p.12) que “a recontextualização da prática social, no entanto, deve sempre ser uma sequência de atividades linguísticas (e/ou outras semióticas)”. Assim, defendo que quando um discurso é feito em um vídeo e depois esse mesmo discurso é reconfigurado por meio da audiodescrição, ocorre um processo de recontextualização, garantindo uma sequência de atividades semióticas.

No momento comunicativo, da recontextualização, por meio do uso da audiodescrição, ocorre, conseqüentemente, a articulação de outros discursos, tal como o da inclusão. Em outras palavras, esse processo de recontextualização que se dá por meio da audiodescrição ocorre de um modo dialético, pois não é somente o que está sendo discutido no evento comunicativo que importa, mas a reestruturação de outros discursos que são convocados, como por exemplo, a inclusão educacional e seus desafios, a questão da acessibilidade para PcD, dentre outros. Assim, é preciso entender que quando um locutor se preocupa, durante um evento, em fazer a

---

<sup>32</sup> Minha tradução de *Recontextualization* 'is the movement of parts or elements of interactions and texts out of their original context (so they are 'decontextualized') and into a different context (the 'recontextualizing context'). It is intertextuality and interdiscursivity in progress, so to speak; we are not just looking at how elements 'from elsewhere' are combined or articulated in texts, we are looking at where they come from, where they go to, and how they get there. For example, marketisation of academic discourse involves the recontextualization of discourses, genres and styles from business contexts. Recontextualization brings diverse elements together in the recontextualizing context, mixing elements that were previously there with recontextualized elements, and these different elements may be in contradiction with each other (Fairclough, 2003, p.32-33).

<sup>33</sup> Minha tradução de: *the appropriation of elements of one social practice within another, placing the former within the context of the latter, and transforming it in particular ways in the process (Bernstein 1990, Chouliaraki and Fairclough 1999)* (Fairclough, 2003, p.32-33).

audiodescrição, ele permite a disseminação e o fortalecimento de representações ideológicas, ele permite a acessibilidade, o rompimento de relações de poder que revelam o discurso capacitista, como se as pessoas com DV não pudessem participar desses eventos, já que elas não enxergam.

Em resumo, a audiodescrição é uma técnica indispensável para garantir a acessibilidade e a inclusão das PCDV no universo audiovisual. Ela corrobora a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania plena dessas pessoas, possibilitando que elas possam desfrutar de todas as manifestações culturais e artísticas disponíveis.

## **4 DOS MODELOS DE DEFICIÊNCIA, DOS CONCEITOS DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO E DA DEFICIÊNCIA VISUAL**

Se a educação deve atuar de outra maneira que não como instrumento de opressão, ela deve ser concebida como uma “pedagogia do saber”. A educação para a liberdade não é simplesmente uma questão de estimular o ensino que tenha um certo sabor político; não é um meio de transmitir ideias tidas como verdadeiras, por “melhores” que elas sejam; não se trata de doar o conhecimento do professor aos não instruídos ou de informá-los sobre o fato da opressão que sofrem. O ensino e a aprendizagem são dialógicos por natureza, e a ação dialógica depende da percepção de cada um como cognoscente, atitude essa que Freire chama de conscientização. Essa “consciência crítica” é enformada por uma visão de linguagem filosoficamente bem fundada e animada por aquele respeito não emotivo pelos seres humanos que apenas uma sólida filosofia da mente pode assegurar (Freire, 2011, p. 10).

Esta seção está dividida em três subseções: na primeira, realizo considerações acerca de modelos de deficiência, com um enfoque maior no Modelo Médico/Individual da Deficiência (MMID) e no Modelo Social da Deficiência (MSD), com o objetivo de compreender, por meio do percurso histórico, como a acessibilidade e a inclusão se efetuem no contexto atual de ensino e aprendizagem de alunos com DV, na segunda, apresento os conceitos de Inclusão e Integração; na terceira, o foco recai na inclusão de pessoas com DV e no discurso visiocentrista.

### **4.1 Considerações acerca dos Modelos da Deficiência**

A “inclusão” das pessoas com DV na esfera escolar está distante de atender a todos que necessitam de acessibilidade aos meios visuais; ainda mais considerando o acesso aos novos meios de comunicação trazidos pela globalização, tecnologia e internet. Além dos entraves tecnológicos, o processo de ensino e aprendizagem das PcDV está marcado por estigmas, ou seja, é como se elas estivessem “inabilitadas para aceitação social plena” (Goffman, 2004, p.4). Considerando isso e os obstáculos que impedem que ocorra uma inclusão efetiva, importa discorrermos sobre os Modelos de Deficiência. É dado um enfoque maior ao MMID e ao MSD.

No período Romano, o Modelo Caritativo de Deficiência via a PcD como aquela que necessitava de caridade e ajuda. De acordo com Augustin (2012),



No Império Romano, os movimentos de humanização e caridade à pessoa com deficiência foram pregados a partir das passagens bíblicas que sugeriam o respeito e a ajuda. A caridade passou a ser valorizada como forma de redenção e culturas de origem cristã começaram a praticar este princípio (Augustin, 2012, p. 2).

Sendo assim, a ajuda oferecida, para serviços específicos, era realizada com o intuito de caridade. Essas ações excluía as PcD do meio social ao interná-las e tratá-las como diferentes da normalidade.

Em relação ao MMID, esse estigmatiza as diferenças como incapacidades devido à uma fatalidade que foge do padrão de normalidade e que precisam ser tratadas, criando uma representação dominante que gera relações sociais de opressão, preconceito e discriminação das PcD. Esse Modelo Médico compreende a deficiência como um fenômeno biológico, sendo ela uma consequência natural do corpo, que ocorre por meio de uma doença; ou seja, a deficiência seria uma patologia.

A representação ideológica do MMID vem sendo reproduzida nas políticas públicas que existem para garantir direitos iguais a todos, como se pode ver no Decreto Federal nº10.502, sobre a nova Política Nacional de Educação Especial, assinado no dia 30 de setembro de 2020. No artigo nº6, inciso 1, consta que se deve

Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2020, p. 4).

Essa política defende que os alunos que frequentam a Educação Especial podem ter a opção de estudar em classes e escolas especializadas. Com essa opção, reproduz a ideia do MMID de ensino diferenciado/individual para a PcD (Martins, 2006), mantendo discursos hegemônicos de marginalização das diferenças entre as pessoas, necessitando normalizá-las em escolas especiais para adaptar quem seja considerado socialmente diferente, isto é, patologizando a diferença em doença, por não aceitação das desigualdades. Com isso, pode-se abrir margem para as escolas regulares não se preocuparem em desenvolver uma educação inclusiva, por haver alternativa de matrícula em escolas especializadas.

Essa representação de deficiência é reproduzida pelas leis sob o lema de “direitos iguais para todos”. Os direitos precisam ser iguais, mas também é necessário que se respeite as diferenças,

as práticas de leituras prévias, valores identitários e culturais dos alunos com deficiência na escola. Logo, propor opções de escolas especiais como ensino alternativo e/ou suplementar a escola regular para dar apoio pedagógico aos alunos com deficiência devido às diferenças, sem mudar as concepções nos paradigmas de igualdade e diferenças na escola regular, não favorece a inclusão dos alunos com deficiência na escola, mas os segrega, por não aceitar e respeitar pelas diferenças.

Como mencionado acima, a nova Política Nacional de Educação Especial de 2020 é um exemplo de MMID, no qual, ainda atualmente, recebe influência de um contexto histórico que considera a deficiência uma patologia que precisa de tratamento, reabilitação para buscar a cura, ou não, com objetivo de atender um “padrão de normalidade” sensorial, física e intelectual, que reconhece a normalidade para as pessoas que não têm desenvolvimento atípico. Segundo Bonfim (2009), esse modelo designado como MMID retrata a deficiência tal como “um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição” (Augustin, 2012, p.3).

As leis e as políticas públicas existem para assegurar o direito da PcD ao ensino inclusivo e viabilizar recursos de tecnologias assistivas como o Braille<sup>34</sup>, a Audiodescrição, programas de computadores com leitores de tela para assistirem as PcDV, porém, as barreiras atitudinais e institucionais em relação à inclusão das PcD impedem que a inclusão se efetive, pois, as leis ainda mantêm a representação de um discurso hegemônico que exclui as diferenças entre as pessoas. Assim, pessoas com experiências sensoriais, físicas e cognitivas que não são consideradas dentro de padrões aceitos como normais, centrais e dominantes, por exemplo as pessoas com cegueira, passam a ser segregadas. Dessa maneira, os estudos sobre a inclusão social das PcD desvelam os discursos dominantes de normalidade sensorial que oprimem e discriminam.

Diniz (2012, p.10) afirma que “os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente”. Com isso, ideologias opressoras que discriminam as PcD, por serem diferentes dos padrões de normalidade, desencadeiam barreiras atitudinais, isto é, atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da PcD, em condições de oportunidades e igualdade, que são

---

<sup>34</sup> Braille é um sistema criado pelo educador francês Louis Braille, em 1825, composto por pontos em alto relevo que formam códigos táteis correspondentes as letras do alfabeto, números e símbolos que possibilitam a leitura e a escrita das pessoas com deficiência visual. Na seção 3.3, foi abordado mais sobre o Braille.

geradas por representações discursivas que silenciam a identidade social desses sujeitos e dos grupos com os quais se identificam. Desse modo, somente com estudos que ‘descortinem’ essas representações, poderemos propor mudanças a respeito, nas práticas de inclusão escolar e social.

Por não levar em conta questões sociais, ambientais e atitudinais, é que esse modelo, herdado do século XVIII, vem sendo questionado devido às transformações sociais, econômicas e políticas no contexto atual.

Contraopondo-se ao MMID, tem-se o MSD, que surgiu no século XX, nas décadas de 1960 e 1970, na Inglaterra. Esse novo modelo despontou de movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e pelo respeito à diversidade, mudando o ponto de vista de avaliar a deficiência como patologia individual, para considerar o aspecto emocional, social e interativo da PcD. O MSD tem como principais referências o sociólogo Paul Hunt (1966) e Michael Oliver (1983). Esses estudiosos debatem as limitações sociais vivenciadas por PcD, buscam uma transformação social que integre essas pessoas e dê visibilidade à situação de opressão a que elas são sujeitadas, recusando assim a forma como o MMID representa a deficiência.

Sendo assim, o MSD tem por objetivo incentivar a emancipação das PcD para que compreendam, de forma crítica, qual é o seu papel na sociedade.

Estudos sobre o MSD procuram revelar a situação de opressão social sofrida pelas PcD, por serem consideradas incapazes, de acordo com os padrões sociais. Assim, MSD propõe transformações nos modos de se representar a deficiência, nos modos de interagir com os deficientes, de identificá-los e de eles se identificarem.

Com o surgimento do MSD, passa-se a conceber a deficiência como um fenômeno de natureza social, criticando a maneira como a sociedade compreende a deficiência: como algo que exclui e desconsidera as diferenças sensoriais, intelectuais e físicas das pessoas. Em outras palavras, a maneira de entender a deficiência, por meio de características que são próprias do corpo de quem possui a deficiência, generaliza a PcD como se essas peculiaridades fizessem parte de um todo em torno dessa.

Assim, é preciso entender que as PcD vivem em um contexto que abrange, além das suas características físicas, crenças e valores que determinam como essas pessoas são identificadas e tratadas. Essas crenças e valores representam ideologias a respeito da deficiência, causando barreiras de acessibilidade, atitudinal e institucional, que resultam em opressão.

A abordagem do MSD tem como pressupostos argumentos que remetem à deficiência sob dois aspectos. Segundo Bampi, Guilhem e Alves (2010), o primeiro:

referia-se ao fato de que o corpo ser lesado não determinaria, tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes. Explicar que a situação de opressão sofrida pelos deficientes é devida às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, é confundir lesão com deficiência. Para os estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p.6).

Tem-se nesse argumento que é questionada a associação entre lesão e deficiência. A lesão seria uma característica pessoal e a deficiência é um fenômeno social que não faz parte da pessoa lesionada, pelo contrário, faz parte da sociedade que é a agente causadora de problemas sociais de desigualdades e exclusão. O segundo aspecto apontado pelos autores é que:

por ser a deficiência um fenômeno sociológico e não algo determinado pela natureza, a solução para os conflitos envolvidos não deveria estar centrada na terapêutica, mas na política. Os primeiros teóricos do modelo social definiam-se em oposição a todas as explicações individualizantes da deficiência. A deficiência não deveria ser entendida como um problema do indivíduo, uma trajetória pessoal, mas como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade (Bampi, Guilhem; Alves, 2010, p.6).

O argumento acima demonstra a questão política que envolve a deficiência. A partir do momento em que a inclusão da PcD deixa de ser vista como uma questão individual, passa a ter natureza social e política. É a partir dessa concepção que se começa a compreender os problemas de discriminação, exclusão e opressão.

É preciso explicar que, em 1976, formou-se a UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*). A criação da UPIAS é atribuída a Hunt, estudioso que já mencionei como uma das grandes referências em MSD. Trata-se da primeira organização política liderada por pessoas com deficiência, com premissas sobre a deficiência que postulam que:

a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social. (França, 2013, p. 62).

Diante das premissas, a UPIAS propôs definições para os termos ‘lesão’ e ‘deficiência’, que diferem dos conceitos propostos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio de um documento complementar de Classificação Internacional de doenças (CID), do manual de classificação das doenças - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) - , o qual tem a concepção de que a deficiência é originada de uma doença, que gera incapacidades, resultando em desvantagens sociais.

Quanto ao conceito de lesão, de acordo com a UPIAS, “é a ausência parcial ou total de um membro, órgão ou existência de um mecanismo corporal defeituoso”. Assim, a “deficiência é a desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social” (Bampi, Guilhem E Alves, 2010, p.7). Tudo isso, sob meu ponto de vista, coaduna com o Modelo Médico Individual de Deficiência (MMID).

Nas definições de deficiência e lesão, a UPIAS desvelou a ideologia de exclusão social centrada no conceito de deficiência, ao expor que a ‘lesão’ faz parte do âmbito da saúde, sendo uma característica corporal e não responsável pela exclusão das pessoas.

A UPIAS foi responsável pela articulação política das PcD, além dos estudos sobre o modelo social de deficiência que já vinham buscando pela responsabilidade social acerca da exclusão das PcD.

Outras abordagens sociais relacionadas à deficiência também surgiram a partir dos desdobramentos dos MMID e MSD. Uma delas é o Modelo Social da Lesão, que faz parte da reprodução dos estudos do MSD e reconhece a lesão como a causa que limita à participação social. Como precursora da ideia, Liz Crow (1996), apud França (2013, p. 64), “compreende que ocultar a lesão e suas implicações é também encobrir parte das restrições sociais vividas pelas pessoas com deficiência” (França, 2013, p. 64). Dessa forma, segundo França (2013), incluir a lesão numa perspectiva analítica sociológica é fundamental para perceber a correspondência entre as representações acerca de um corpo com lesões e as reações sociais correspondentes.

Outra abordagem social é a culturalista, que, na visão de Tom Shakespeare ressalta o preconceito por trás da deficiência. Esse preconceito determinaria a vida das pessoas que possuem a lesão. A lesão seria uma característica pessoal e de identidade. Assim, Shakespeare (1997) critica o MSD:

O Modelo Social precisa ter seus conceitos revistos: pessoas com lesões são pessoas com deficiência, não somente pela discriminação material, mas também pelo preconceito. Este preconceito não é somente interpessoal, está também implícito nas representações culturais, na língua e na socialização (França, 2013, p. 66).

Então, a forma como a deficiência é culturalmente caracterizada revela muito sobre os modos como ela é representada socialmente e as construções de novas representações sobre o tema possibilitarão mudanças.

Com um enfoque diferente da abordagem culturalista, a abordagem materialista acredita que o sistema de produção capitalista é o responsável pela opressão das PcD. Os problemas relacionados à deficiência e à exclusão, na visão dessa abordagem, para serem compreendidos, precisam ser analisados pela instituição mercadológica, na qual ocorrem as relações de trabalho e que fazem parte da sociedade. Dessa forma, é necessário compreender a dinâmica de opressão que desencadeia a exclusão nesse contexto. Assim, as PcD precisam se envolver nessa instituição por meio de lutas de classes como afirma o autor Finkelstein (2001) apud França (2013, p. 67),

Acredito que não podemos compreender ou lidar com a deficiência sem lidar com a própria natureza essencial da sociedade. Para isso, as pessoas com deficiência devem encontrar maneiras de se engajar na luta de classes, onde a direção histórica da sociedade é disputada, vencida ou perdida. É nessa arena que as fronteiras do conhecimento que excluem as pessoas com deficiência da “normalidade” podem e devem ser questionadas abertamente (França, 2013, p. 67).

O sociólogo Paul Abberley (1987) apud França (2013) associa o materialismo histórico, para entender que a opressão social seria também uma experiência pessoal e não somente de classes ou grupos sociais. Assim, quem possui uma lesão é considerado improdutivo para o mercado de trabalho e, para o sistema capitalista, afetaria o lucro. Segundo Abberley, o capitalismo é um agente que propaga a opressão e a exclusão da PcD, devido à lesão que discrimina. Já o autor Finkelstein (2001) apud França (2013) afirma que o engajamento das PcD nas lutas de classes contra a opressão e exclusão no mercado seria um campo propício para questionamentos sociais.

Diante de todo o exposto, considero importante uma comparação resumida entre o MMID e o MSD, modelos que tiveram um foco maior nesta tese e estão dispostos no quadro 9 a seguir:

QUADRO 9: Comparação entre MMID E MSD

<b>MODELO MÉDICO/INDIVIDUAL DA DEFICIÊNCIA – MMID</b>	<b>MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA – MSD</b>
A deficiência é compreendida como um fenômeno biológico.	A deficiência é compreendida como aquela que precisa ser vista em um contexto de limitações sociais.
<p>O MMID:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representa a deficiência como incapacidade física e essa condição leva os sujeitos a uma série de desvantagens sociais.</li> <li>2. Estigmatiza as diferenças como incapacidades devido à uma fatalidade que foge do padrão de normalidade e que precisam ser tratadas, criando uma representação dominante que gera relações sociais de opressão, preconceito e discriminação das PcD.</li> <li>3. Reproduz a ideia do MMID de ensino diferenciado/individual para a PcD (Martins, 2006), mantendo discursos hegemônicos de marginalização das diferenças entre as pessoas, necessitando normalizá-las em escolas especiais para adaptar quem seja considerado socialmente diferente, isto é, patologizando a diferença em doença, por não aceitação das desigualdades.</li> </ol>	<p>O MSD:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representa a deficiência como algo além de concepções médicas.</li> <li>2. Desponta de movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e pelo respeito à diversidade, mudando o ponto de vista de avaliar a deficiência como patologia individual, para considerar o aspecto emocional, social e interativo da PcD.</li> <li>3. Concebe a deficiência como um fenômeno de natureza social, criticando a maneira como a sociedade compreende a deficiência: como algo que exclui e desconsiderando as diferenças sensoriais, intelectuais e físicas das pessoas. Em outras palavras, a maneira de entender a deficiência, por meio de características que são próprias do corpo de quem possui a deficiência, generaliza a PcD como se essas peculiaridades fizessem parte de um todo em torno dessa.</li> <li>4. Entende a deficiência, não como um problema do indivíduo, uma trajetória pessoal, mas como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade.</li> </ol>
O manual CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens) é o principal documento que sustenta o MMID.	O CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens) é abandonado, devido às críticas em sua estrutura, principalmente no que se refere ao fato de situar as deficiências como decorrentes de doenças.
O MMID define a deficiência como um estado trágico e, com isso, acaba legitimando a opressão das PcD.	O MSD define a deficiência como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas pelas PcD.

Fonte: A autora. Com base em Augustin (2012); França (2013).

Por fim, diante dos modelos expostos e das considerações feitas acerca deles, nota-se que o MSD e os demais modelos advindos dos seus desdobramentos concordam que os problemas de exclusão social das PcD se encontram na esfera social e somente no âmbito social é possível buscar respostas para as opressões, discriminações, desigualdades, preconceitos que geram barreiras atitudinais e de acessibilidade social para as PcD.

## 4.2 Inclusão numa ordem de discurso hegemônica<sup>35</sup>

A exposição anterior sobre os Modelos de Deficiência mostrou abordagens sobre as PcD que ajudam a esclarecer como a deficiência é compreendida em diferentes épocas e quais influências essas abordagens podem trazer para o modo como as políticas públicas lidam atualmente com a acessibilidade e a inclusão educacional das PcD.

A inclusão e a acessibilidade, apesar dos avanços ocorridos em relação aos direitos das PcD, decorrentes de movimentos sociais, ainda não atendem às necessidades de autonomia e de independência dessas pessoas. Para entender o porquê desse cenário, irei ilustrar o atual contexto da acessibilidade e da inclusão no Brasil e, para isso, vou me basear nos estudos de Sasaki (2006), na LDBEN/1996, dentre outros.

É sabido que a inclusão escolar surge num momento de quebra de paradigmas no ensino, em que urge a necessidade de novas práticas que garantam uma inclusão efetiva. Novas concepções de inclusão das PcD emergem de um cenário onde as pessoas buscam suas identidades para soluções de crises derivadas de problemas sociais.

Ademais, considerando a multiplicidade humana - com as diferenças culturais, sociais, religiosas, étnicas – e as maneiras de pensar, agir e interagir, nota-se a importância de a educação não ficar alheia às mudanças sociais, proporcionando um verdadeiro espaço de inclusão (Mantoan, 2003).

Vale explicar que o sistema escolar, estruturado em modelos que não consideram outros saberes da realidade, segregam os alunos, dificultando o processo de inclusão. Sobre isso, Mantoan (2003, p.13) explica que:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

---

<sup>35</sup> Sobre essa ordem do discurso hegemônica, explico, com mais detalhes, mais à frente, por meio dos estudos de Lima (2015), principalmente.



Diante disso, surgem dicotomias excludentes na escola: iguais e diferentes, normais e deficientes/especiais, educação regular/comum e educação especial que resultam de padrões extremistas determinados socialmente. Com isso, ideologias são desveladas, ressaltando concepções dominantes ou não do ensino inclusivo. Considerando como estão as práticas sociais no processo de inclusão, que é perpassado por obstáculos, incluindo os extremos que excluem, conceituo dois processos sociais que são paradigmas que convivem no mesmo contexto social, causando controvérsias nas propostas inclusivas: a concepção de integração e a concepção inclusiva.

O primeiro paradigma, a concepção de integração, vem se desenvolvendo ao longo das últimas décadas, por meio de modelos de deficiência como mencionado na seção. Conforme as lutas sociais pelos direitos das PcD aconteciam, modelos surgiam e, conseqüentemente, para tentar impedir a exclusão social, instituições especializadas, como por exemplo, escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais tinham o intuito de atender as PcD, que não eram aceitas pela sociedade para frequentarem os espaços sociais.

Na década de 60, para tentar inserir as PcD, surgiu um movimento de integração o qual buscava inserir essas pessoas nos ambientes familiares e sociais como na escola, no trabalho, nos espaços de lazer, com o objetivo de ‘normalização’. De acordo com Mantoan (1997, p. 120), “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. Essa normalização visa inserir e/ou integrar as PcD, antes segregadas em instituições especializadas, ao convívio social pretendendo que elas sejam inseridas na sociedade de maneira igualitária. Para isso, era necessário integrar para normatizar.

E de acordo com Mantoan (2003, p. 15-16):

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. [...] Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares.

A tentativa de normalizar as pessoas ao padrão determinado pela sociedade é uma prática social que ocorre com enfoque no indivíduo, no qual esse é o causador da exclusão devido à lesão que o incapacita e, com isso, precisa ser adaptado por meio da integração. Tem-se neste caso ainda os moldes do MMID, pois coloca a responsabilidade pela exclusão na PcD e não na sociedade.

Considerando isso, Sasaki, (2006) que afirma,

a integração social, afinal de contas, tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes (Sasaki, 2006, p. 33).

É importante explicar que muitos atores sociais aceitam a inserção, sem propor modificações. Muitas vezes, isso se deve à falta de formação ou até mesmo devido à falta de estrutura das instituições de ensino, para atendimento ao aluno com deficiência.

Ainda sobre a integração, nas palavras de Mantoan (2003), a sua noção é o do princípio de normalização, ou seja, a ideia que permite que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns. Assim, ainda hoje, há essas práticas de integração ocorrendo com inserção das PcD nas salas de aula, acreditando que todos os alunos podem aprender com o mesmo método de ensino. Isso acontece porque as instituições responsáveis pela inclusão não promovem modificações na acessibilidade atitudinal, física e institucional. E quando a escola vislumbra a acessibilidade, ela acontece no formato de salas especiais dentro da escola ou escolas especializadas. E em relação ao mercado de trabalho, as PcD integram os ambientes, realizando atividades que são consideradas de menos responsabilidade, mesmo que elas possuam formação para realizar tais funções.

Nos documentos públicos, referentes à inclusão das PcD na escola, tal como o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, destacam-se escolhas lexicais ainda utilizadas que remetem à ideia de integração social escolar e classificação de alunos e ensino, tais como: ‘Atendimento Educacional Especializado’, ‘classe comum’, ‘educação especial’, ‘alunos com necessidades especiais’ ou ‘portador de deficiência’, ‘integração’ (Brasil, 2011), que representam dicotomias, que nem distinguem nem contemplam as diferenças, mas sim reforçam a exclusão, a partir do momento em que há uma separação em

classes especiais e em modalidade especial; dividindo estudantes com desenvolvimento típico e atípico. Nos seguintes artigos da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial consta que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas **classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de **Atendimento Educacional Especializado** da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2011, p.1 grifo nosso).

É possível entender, por meio desses trechos da lei, que foram usados os termos Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de recursos multifuncionais, que nada mais são do que a representação de um AEE no ensino regular. Nas diretrizes supracitadas, é mencionada a existência de classes comuns, como se os alunos com deficiência não fizessem parte das classes denominadas comuns e que são especiais por terem uma deficiência.

E no artigo 1, da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, são estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade ou com mobilidade reduzida. Este artigo versa sobre as barreiras urbanísticas (aquelas existentes nas vias e nos espaços públicos e privados), as barreiras arquitetônicas (aquelas existentes nos edifícios públicos e privados) e barreiras nos transportes (aquelas existentes nos sistemas e meios de transportes). Obviamente, a escola, por ser um espaço público ou privado, deve obedecer essas normas. Há também nesta lei, em seu art. 1º, escolhas que remetem à uma representação de fuga dos padrões sociais:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas **portadoras de deficiência** ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000, grifo nosso).

Nesse trecho, o termo ‘portadores de deficiência’ indica que as PcD estão sendo classificadas pela lesão como ‘portadores’. Dessa forma, são vistas pelas características individuais que as rotulam como diferentes, porque ‘portam’ uma lesão e com isso fogem de um

padrão social estabelecido como normal e natural. Além disso, são consideradas pessoas portadoras de doenças, de acordo com o MMID, sendo tratadas como tais. Nesse padrão não se considera a identidade que não seja determinada como normal/ideal pela sociedade.

Em Mazzotta (2013), no seu artigo intitulado “Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira”, o autor faz uma análise de documentos públicos, constatando que há ambiguidades na linguagem referente aos alunos com necessidades educacionais especiais, à inclusão e à integração escolar no que tange à proposta de práticas inclusivas. Um exemplo é o que se refere à ambiguidade entre integração e inclusão:

Nas diretrizes menciona uma *escola integradora, inclusiva*, que implica a participação da comunidade. Destaca que “a política de inclusão reorienta as escolas especiais para prestarem apoio aos programas de integração e registra como medida importante a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiências”[...] Portanto, identifica escola integradora com escola inclusiva e a política de inclusão objetiva, também, a integração de alunos com quaisquer deficiências (Mazzotta, 2013, p.2).

Considerando isso, compreendo que é preciso atender aos aprendizes, de forma a respeitar suas individualidades, assim será garantida uma inclusão, como defende Mazzotta (2008), social, cultural, profissional e acadêmica. No entanto, as leis sobre atendimento educacional especializado se centram em uma orientação para as escolas que são chamadas de ‘especiais’ para estas prestarem apoio aos programas de integração. Assim, caracteriza a escola como um modelo de integração, que não é um modelo de escola inclusiva, além de rotular também as escolas como ‘especiais’, distintas das comuns. E para explicar essa diferença entre integração e inclusão, recorro às palavras de Mantoan (2003, p.15-16),

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados[...] Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

E considerando o que consta na PNEE, no que se refere à educação especial, tem-se que “a diretriz atual é a da plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’” (Brasil, 2000, p.119).

Sendo assim, importa explicar o segundo paradigma, que é a inclusão, que é definida por Sasaki (2006, p.40),

como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Baseada nos preceitos do MSD, a concepção inclusiva considera que a sociedade precisa ser modificada para atender às necessidades dos indivíduos e não o contrário. Assim, segundo Mantoan (2003, p.15-16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Partindo desse pressuposto, confirma-se que a educação da PcD deve estar incorporada ao processo de inclusão, o qual deve ser realizado na escola regular e não à parte dela, de maneira equitativa, partindo de uma adaptação social para se adequar às diferenças individuais de cada pessoa.

As práticas inclusivas na educação não são compatíveis com as práticas de integração que ainda são percebidas atualmente no ensino. A proposta da integração insere o aluno no modelo de educação vigente, discriminando o aluno em modalidade de ensino especial, com um ensino trabalhado à parte. Na proposta inclusiva, o ensino passa a ser questionado, concepções são analisadas, mudanças são exigidas na perspectiva educacional. A educação, nesta proposta, requer mudanças em todo o seu processo, desde a organização das políticas públicas, dos programas, dos projetos, dos currículos, das metodologias e avaliações, até os modos de interagir e agir com os estudantes. A educação inclusiva considera a necessidade de todos os alunos e se estrutura para atendê-la, sem distinção de alunos típicos e atípicos.

Explicado sobre a integração que esta não representa inclusão, o meu discurso se alinha ao de Mazzota (2003, p. 167, grifo nosso), quando ele assevera que:

Tradicionalmente alvo de mecanismo e procedimentos de segregação e até mesmo de exclusão do sistema escolar, o educando que apresenta necessidades educacionais especiais, seja em relação a condições pessoais ou à instituição escolar em interação, demanda ações e medidas efetivas, que ultrapassam em muito a defesa “incondicional” da denominada educação inclusiva. Na busca de educação que contemple a diversidade dos educandos, particularmente os com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, podem-se observar grande controvérsia e confusão nos diversos posicionamentos teóricos e político-ideológicos oficiais, além de uma polarização entre **visão estática e visão dinâmica** das relações entre o educando e a educação escolar. A visão estática é a que se caracteriza por uma correspondência linear entre as supostas condições individuais do aluno e condições gerais da escola. Defendemos a abordagem dinâmica como aquela que, baseada no princípio da não segregação, ou da inclusão, possibilita a melhor compreensão da relação concreta entre o educando e a educação escolar, já que comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com necessidades educacionais a atender, sejam elas comuns ou especiais.

Dessa forma, é preciso defender um trabalho colaborativo entre os professores das classes comuns com os professores da Educação Especial. Entretanto, de acordo com Rocha e Schlünzeni (2020, p. 195), esse trabalho entre esses atores sociais é tratado “de modo superficial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas resoluções estaduais” . Para essas autoras, “esses documentos não evidenciam com clareza o modo pelo qual essa colaboração deve ou pode ser estabelecida, dadas as diversas realidades educacionais no Brasil” (Rocha e Schlünzeni, 2020, p. 195). Ainda para essas pesquisadoras, a PNEE trata da articulação ou de apoio pedagógico que pode ser realizado, no entanto não oferta diretrizes consistentes que corroboram essas parcerias (Rocha e Schlünzeni, 2020).

Sendo assim, a inclusão busca garantir a igualdade de direitos, deveres e oportunidades e não uma igualdade que não respeita as diferenças individuais relacionadas à identidade de cada um, que cria um padrão identitário, conforme ideologias de normalidade e homogeneidade. Todos possuem diferenças, independente de terem deficiência ou não. A relação entre a dicotomia excludente de igualdade e diferenças está bem esclarecida no pensamento de Mantoan (2003):

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades - nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (Mantoan, 2003, p.21).

Diante disso, é notório que a representação discursiva das concepções de diferenças e diferentes precisa ser descaracterizada como inferior e a representação de igualdade repensada, no sentido de equidade, isto é, respeitando e valorizando a diversidade e reconhecendo que as pessoas não são iguais. Assim, as PcD não devem ser tratadas da mesma forma para terem os mesmos acessos mas, sim, tratadas da forma que elas precisam. Por fim, a noção de igualdade, praticada ainda nos moldes atuais, desconsidera a identidade das pessoas.

### **4.3 Ordem discursiva e corporal hegemônica: deficiência visual x visiocentrismo**

Nos estudos da ADC, entendemos a identidade tanto pelo caráter pessoal quanto pelo caráter social. No entanto, é muito complexo o processo que envolve essa distinção, pois devido aos aspectos ligados à individualidade, muitos atores sociais não percebem que há interesses pessoais que podem prejudicar o coletivo. Outro fator que corrobora isso é acreditar que há ideologias individuais, sendo que elas são um conjunto de crenças defendidas por grupos sociais e que, ao alinhar-se a determinado grupo, cada ator social compartilha aquelas com as quais se identifica. Assim, por ser desenvolvida e utilizada por grupos sociais, é que a ideologia sempre é explorada por um quadro sociológico. Explicado isso, por se alinharem a grupos que não valorizam a inclusão, nota-se que há uma ausência de participação ativa de alguns atores sociais, para tentar resolver determinados problemas, fazendo com que haja um processo cruel de exclusão ou marginalização do ser humano, como acontece com as minorias desse país: pobres, negros e deficientes, por exemplo.

Diniz (2012, p.10) afirma que “a ideologia que oprime os deficientes supõe que há uma superioridade dos corpos não deficientes em comparação com os corpos deficientes”. Essa afirmação revela um discurso de que a deficiência, gerada pelo corpo lesionado devido à falta ou ao mau funcionamento de um órgão, está associada à representação desse corpo socialmente, estigmatizado pela deficiência como incapaz e, conseqüentemente inferior e em desvantagem para exercer funções sociais.

A representação social de inferioridade dos corpos deficientes está sendo desvelada pelo MSD, o qual aponta o sistema social, e não a lesão, como sendo responsável pela causa de desigualdade, discriminação, opressão e exclusão das PcD. Com isso, a representação discursiva da deficiência desloca-se para o âmbito político, de luta por justiça social. Além das questões de

ordem social e política serem a origem de discursos discriminatórios, questões de ordem histórica também contribuíram para produzir um padrão de centralização de hegemonia da visão.

Conforme já explorado neste estudo, os modelos da deficiência são perpassados por uma visão discursiva, que é aquela conhecida como ocularcentrismo, que é um paradigma ou uma epistemologia centrada no visual. No artigo de Donncha Kavanagh (2013, p. 66-78), *The limits of visualisation: ocularcentrism and organization*, o autor busca entender a metáfora ocular<sup>36</sup> da supremacia da visão sobre os demais sentidos. Para isso, ele traça uma trajetória, partindo do racionalismo do final do século XVIII e que está dividida em três fases que foram utilizadas pelos críticos do ocularcentrismo posteriormente: na primeira fase, são expostos os limites da metáfora ontológica<sup>37</sup> do ocularcentrismo; na segunda fase, a posição central do ocularcentrismo é deslocada e o termo é substituído por outras escolhas lexicais, utilizando outros órgãos do sentido; na terceira fase, período pós-moderno, a forma de caracterização da visão e da mente foram mudadas.

A caracterização da visão e da mente sobreposta aos demais órgãos vem desde a antiguidade, com Platão e Aristóteles, quando esses filósofos faziam associação da visão à razão, priorizando a primeira em função da segunda. A palavra de forma impressa também fez com que a leitura fosse de grande importância dando primazia à visão. Já posteriormente, no XIX, período do Romantismo, a razão iluminista começou a ser criticada e Nietzsche foi o primeiro escritor a atacar o ocularcentrismo. Paralelamente, Foucault era contrário ao ocularcentrismo, pois entendia que a visão é entendida como supervisão e dominação. No período pós-moderno, a mente e a visão passam a ser vistas de uma forma inversa, a mente que equivale à razão passa a ser questionada como verdade pura e a visão que era associada à razão deixa de ser primazia. A importância da visão, no transcorrer dos tempos, justifica a hegemonia discursiva do ocularcentrismo que se mantém até hoje, gerando uma superioridade dos corpos não deficientes sobre os corpos deficientes.

---

<sup>36</sup> Seguindo os estudos de Lakoff e Jhonson (2003), defendo que o termo “metáfora ocular” pode ser classificado como uma metáfora ontológica, usada para fazer referência. De acordo com Lakoff e Johnson (2003, p. 27), por meio de uma metáfora ontológica, transformamos conceitos abstratos em substâncias, como, por exemplo, “experenciar o aumento de preços pode ser metaforicamente visto como uma entidade, por meio da inflação substantiva”

<sup>37</sup> Reforço, orientada pelos estudos de Lakoff e Jhonson (2003, p. 26), que a metáfora do ocularcentrismo pode ser classificada como ontológica, já que esta “é a forma de representar eventos, atividades, emoções ideias etc., como entidades e substâncias”.



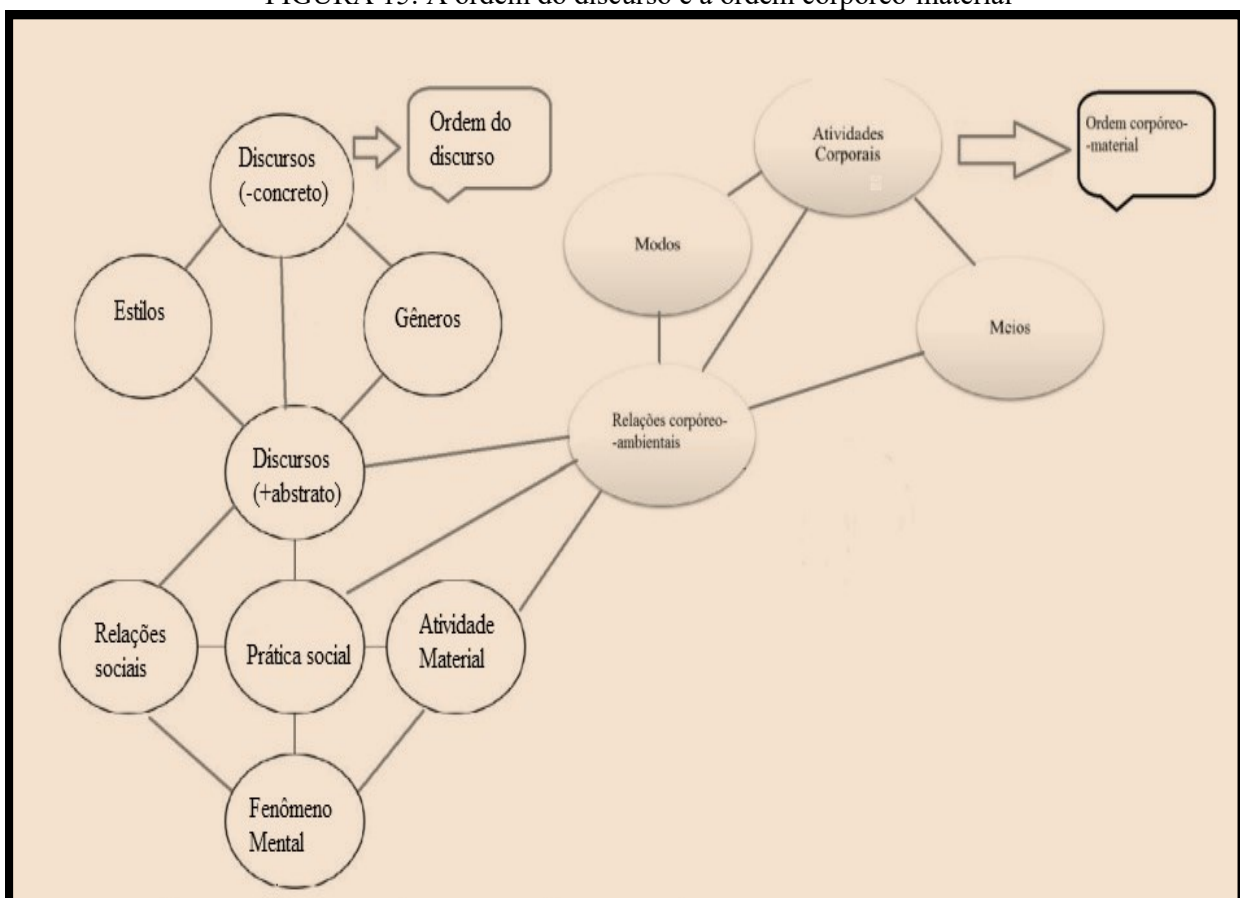
E a representação discursiva do ocularcentrismo desencadeou estudos sobre a ordem visiocêntrica do discurso, que é um conceito desenvolvido por Lima (2015), por meio do estabelecimento de uma articulação entre a Teoria Social do Discurso, a Teoria Social do Letramento e o Modelo Social de Deficiência.

É preciso salientar que Lima (2015), partindo da concepção de prática social de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de sua constituição por diferentes momentos, que se relacionam dialeticamente, propõe:

uma dialética entre dois “momentos da prática social”: o momento semiótico do discurso e o momento semiótico do que denominamos como relação corpóreo-ambiental. Essa relação corpóreo-ambiental possui como elementos os modos, as atividades corporais e os meios. [...] Se, “[...] no momento semiótico da prática (discurso), temos a articulação de outros três elementos<sup>9</sup>, que configuram, juntos, o momento discursivo da prática [...]” (Ramalho, Resende, 2011, p. 42), no momento semiótico da relação corpóreo-ambiental (ação e interação), temos a articulação de modos, atividades corporais e meios, que configuram o momento da relação corpo humano e meio ambiente da prática social. Ao ordenamento existente entre os elementos que fazem parte dessa articulação, chamaremos de ordem corpóreo-material. Entendemos, pois, essa ordem corpóreo-material como um ordenamento de/entre modos, meios e atividades (sensoriais, cognitivas e físicas), que implica como a experiência corporal humana vivencia a sua ação e interação com o meio ambiente em que está situada. (Lima, 2015, p.65-66).

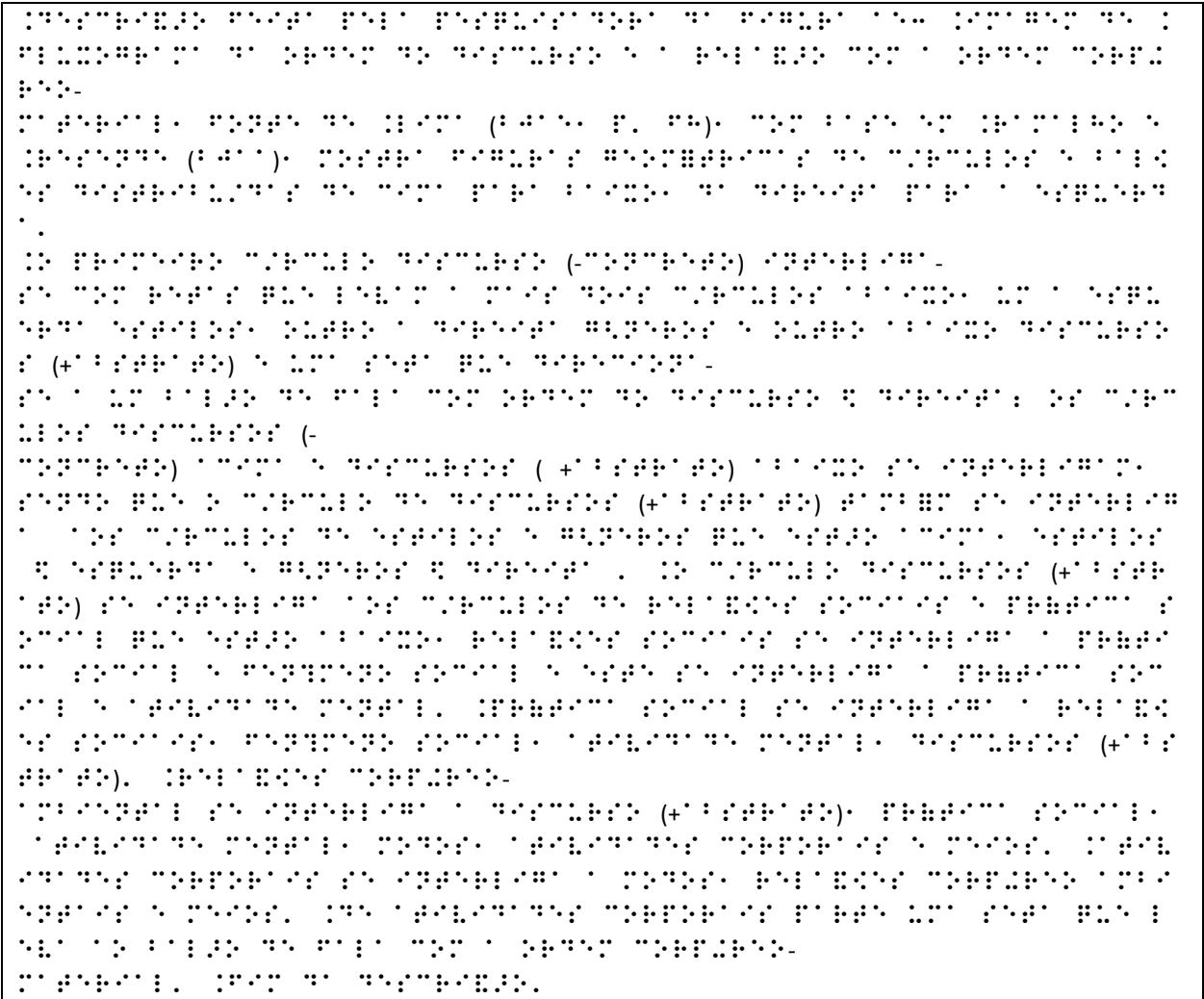
A figura 15 a seguir demonstra a relação da ordem do discurso com a ordem corpóreo-material:

FIGURA 15: A ordem do discurso e a ordem corpóreo-material



Fonte: Lima (2015, p. 68), com base em Ramalho e Resende (2011)

Descrição feita pela pesquisadora da figura 15: Imagem de Fluxograma da ordem do discurso e a relação com a ordem corpóreo-material, fonte de Lima (2015, p. 68), com base em Ramalho e Resende (2011), mostra figuras geométricas de círculos e balões distribuídas de cima para baixo, da direita para a esquerda. O primeiro círculo discurso (-concreto) interliga-se com retas que levam a mais dois círculos abaixo, um a esquerda estilos, outro a direita gêneros e outro abaixo discursos (+abstrato) e uma seta que direciona-se a um balão de fala com ordem do discurso à direita; os círculos discursos (-concreto) acima e discursos (+abstrato) abaixo se interligam, sendo que o círculo de discursos (+abstrato) também se interliga aos círculos de estilos e gêneros que estão acima, estilos à esquerda e gêneros à direita. O círculo discursos (+abstrato) se interliga aos círculos de relações sociais e prática social que estão abaixo, relações sociais se interliga a prática social e fenômeno social e este se interliga a prática social e atividade mental. Prática social se interliga a relações sociais, fenômeno social, atividade mental, discursos (+abstrato). Relações corpóreo-ambiental se interliga a discurso (+abstrato), prática social, atividade mental, modos, atividades corporais e meios. Atividades corporais se interliga a modos, relações corpóreo ambientais e meios. De atividades corporais parte uma seta que leva ao balão de fala com a ordem corpóreo-material. Fim da descrição.



Com relação à figura, importa explicar o que é a ordem do discurso. Ela é a faceta discursiva da prática social. Com relação aos seus elementos, Fairclough (2003, p. 24) assevera que:

Os elementos das ordens do discurso não são coisas como substantivos e sentenças (elementos de estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos . Esses elementos selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras - controlam a variabilidade linguística para áreas específicas da vida social<sup>38</sup>.

Sendo assim, “a ordem do discurso e a ordem corpóreo-material encontram-se intrinsecamente relacionadas. Primeiramente, pelo fato de as duas fazerem parte da rede de

<sup>38</sup> Minha tradução de *The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres and styles (I shall differentiate them shortly). These elements select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas of social life* (Fairclough, 2003, p. 24).

articulações que conformam os “momentos da prática” (Lima, 2015, p. 66). Ademais, essa pesquisadora recorre a Fairclough (2012), para explicar a relação dialética entre essas ordens, quando ela assevera sobre o modo como gêneros, discursos e estilos são reunidos em uma rede de práticas.

Exposto isso, Lima e Magalhães (2018, p.1047), voltaram-se “para uma leitura interpretativa mais acurada a respeito da articulação de dois elementos (ou momentos) da prática social<sup>39</sup>”, ou seja, Lima e Magalhães (2018, p. 1047) centraram em: “1) Ação e Interação (Relação Corpóreo-Ambiental) e 2) Discurso – nas práticas sociais de leitura e de escrita em que estão situadas as pessoas com deficiência visual”.

Na Relação Corpóreo-Ambiental, tem-se a articulação de modos (imagens, gestos, escrita), atividades corporais e meios (papel, computador, corpo), configurando os momentos da relação corpo humano e meio ambiente da prática social. Ao ordenamento da articulação entre modos, atividades corporais e meios as autoras chamam de Ordem Corpóreo-Material:

[...] um ordenamento de/entre modos, meios e atividades (sensoriais, cognitivas e físicas) que implica como a experiência corporal humana vivencia a sua ação e interação com o meio ambiente em que está situada. Desde uma perspectiva de normalidade dos corpos, encontramos a construção de ordenamentos das experiências corporais humanas centradas em dominâncias que ditam os modos, os meios e as atividades que são eleitas como hegemônicas – leia-se como normais – nas interações das pessoas com o meio ambiente no qual estão situadas (Lima; Magalhães, 2018, p.1052).

É preciso explicar que Fairclough (2012, p. 96) discute fatores ligados à ordem do discurso, principalmente a dominância: [...] “algumas formas de fazer sentido são dominantes ou regulares em uma ordem particular do discurso, outras são marginais, ou opositivas, ou alternativas”. A essas formas de sentidos dominantes, Lima (2015) denominou como formas de centralidade Corpóreo-Discursivas-Dominantes, que estabelecem uma normalidade nas atividades ligadas a aspectos sensoriais, motores e cognitivos, os quais resultam numa materialização no discurso e na linguagem corporal chamada pela autora de ordens discursivas e corporal hegemônicas<sup>40</sup>. O que não se ajusta a essa centralidade nas atividades sensoriais, motoras e cognitivas é colocado à margem do padrão de normalidade corpórea nas práticas das experiências

<sup>39</sup> Detalho sobre a relação do discurso com outros momentos das práticas sociais na seção sobre ADC.

<sup>40</sup> Essas ordens podem ser “classificadas/divididas em Ordem Visiocêntrica do Discurso, Ordem Audiocêntrica do Discurso, Ordem Erotocêntrica do Discurso, Ordem Grafocêntrica (Lima, 2015, p. 68).

humanas. Segundo Lima (2015), as ordens discursivas e corporal hegemônicas estruturam discursos que normatizam as práticas de letramentos, de acordo com uma representação social estabelecida como padrão.

As ordens discursivas e corporal hegemônicas são classificadas em ordens de representações sociais que são padrões para interagir com o meio ambiente. No caso das PcD, que não se ajustam aos padrões sensoriais de interação com o meio ambiente, determinados pela sociedade, são excluídas da normalidade corpórea e discursiva. As ordens discursivas e corporais hegemônicas são identificadas por escolhas lexicais que têm como centralidade habilidades físicas, motoras, visuais, auditivas:

À materialização nas linguagens discursiva e corporal denominaremos de Ordens Discursivas e Corporais Hegemônicas, as quais podem ser classificadas/divididas em Ordem Visiocêntrica do Discurso, Ordem Audiocêntrica do Discurso, Ordem Erotocêntrica do Discurso, Ordem Grafocêntrica (centrada na escrita alfabética padrão), entre outras. Essas ordens tanto estruturam como são estruturadas por discursos e práticas em torno de atividades da vida social humana, tendo como foco um padrão de normalidade estabelecido como central para a interação com o meio ambiente. Mais especificamente, no que concerne à atividade social de interação com a leitura e com a escrita, essas ordens estruturam e organizam paradigmas centrados em discursos e atividades corporais nos quais predominam determinados padrões de percepção, ação e interação com o meio ambiente detentores de uma posição hegemônica e opressiva na organização de práticas de letramento (Lima; Magalhães, 2018, p. 1053).

Ainda segundo as autoras, “as organizações da ordem do discurso, em articulação com as da Ordem Corpóreo-Material conformam as centralidades Corpóreo-Discursivas Dominantes” (LIMA, 2015, p. 67). Segundo Lima (2015, p. 67) e Lima e Magalhães (2018, p. 1052), “Uma das manifestações dessas centralidades são as *ordens discursivas e corporais dominantes*”, que são por elas classificadas como visiocêntrica, audiocêntrica, erotocêntrica. Tais ordens

tanto estruturam como são estruturadas por discursos e práticas em torno de atividades da vida social humana, tendo como foco um padrão de normalidade estabelecido como central para a interação com o meio ambiente. Mais especificamente no que concerne à atividade social de interação com a leitura e com a escrita, essas ordens estruturam e organizam paradigmas centrados em discursos e em atividades corporais em que predominam determinados padrões de percepção e interação com o meio ambiente, detentores de uma posição hegemônica e opressiva na organização de práticas de letramento. Hegemônica, porque gera uma situação de desequilíbrio, desfavorecendo e deixando à margem pessoas que interagem com o meio ambiente de uma maneira que não se ajusta àquela instituída como normal, portanto, central; opressiva, uma vez que constrange e impede a liberdade plena de homens e de mulheres interagirem com o meio ambiente da forma que melhor e naturalmente lhes convier (Lima, 2015, p. 69).

Nesse contexto, situam-se os estudantes com DV nas relações de ação e interação (Corpóreo-Ambiental) com suas atividades de leitura e escrita dentro de uma prática social que privilegia uma Ordem Discursiva e Corporal Hegemônica chamada de Ordem Visiocêntrica do Discurso, que exclui esses estudantes das experiências multissemióticas.

## 5 ANÁLISE DISCURSIVA CRÍTICA: INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, NA BNCC, NO PNLD/2021 E EM TRÊS EXEMPLARES DE LDLP

Escritores têm o poder de falar por aqueles que não têm voz. Nesse sentido, precisamos entender a fala e a escrita enquanto instrumentos de poder. É isso que fazemos. É isso que vamos continuar fazendo (Colli, 2018, p.1).

Este estudo é uma proposta de análise discursiva crítica que visa investigar se e em que medida a BNCC do EM, o NEM (por meio do documento da Reforma de 2017), o PNLD/2021 e os LDLP do EM promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica da multimodalidade constitutiva dos textos. Para tal, é necessário entender como funcionam os documentos públicos que norteiam o PNLD, no tocante à Educação Especial e analisar o que é proposto nesses documentos acerca da inclusão, da promoção aos alunos com DV da acessibilidade à leitura crítica. Assim, na primeira seção aponto o que há de novo na Reforma do Ensino Médio, para entender quais avanços são propostos para a educação especial na perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência; na segunda seção, discorro sobre a BNCC do EM, mais especificamente no que se refere à educação inclusiva nesse documento normativo. A terceira seção é dedicada para apresentar o funcionamento do PNLD, de forma mais específica o do EM, no que tange à inclusão e à acessibilidade de alunos com DV.

Antes de dar início à análise propriamente dita, elaborei um quadro norteador, para facilitar a sequência desse empreendimento. Reforça-se que a materialização linguística analisada foi nomeada como Sequência Discursiva (SD), seguindo a ordem crescente (SD1, SD2, SD3 e assim sucessivamente). Além disso, o **negrito** foi utilizado para apontar as marcas linguísticas dentro das SD (ao se discutir sobre as escolhas lexicogramaticais, fora das SD, optei pelo uso das “aspas”) e para a designação das categorias interdiscursividade, da intertextualidade, das estratégias simbólicas de ideologia, das modalizações e das avaliações. Na legenda a seguir (quadro 10), nota-se essa organização:

QUADRO 10: Caminho analítico: das questões de pesquisa, dos objetivos, do arcabouço e das categorias salientes no *corpus*

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS
<p>a) Como a deficiência e a inclusão de alunos DV são representadas discursivamente na BNCC, do Ensino Médio (EM), aprovada em 2018, na Reforma do Ensino Médio e no PNLD/2021?;</p> <p>b) Como os produtores desses documentos se comprometem com seus dizeres quando falam de acessibilidade e de inclusão?</p> <p>Categorias analíticas: Intertextualidade, Interdiscursividade, Avaliação e Modalidade.</p> <p>Todas as categorias contribuem para construção simbólica de ideologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar se e em que medida a BNCC do Ensino Médio, o PNLD/2021, LDLP do Ensino Médio e o NEM (por meio do documento da reforma Lei 13.415/17) preveem aos alunos com deficiência visual a acessibilidade à leitura crítica e identificar como e qual modelo de deficiência e inclusão são representados discursivamente nesses documentos.</li> <li>• Identificar o que é proposto acerca da acessibilidade e da inclusão de alunos com DV, no tocante à leitura, no PNLD/2021, na Reforma do EM e na BNCC do EM, como os produtores se comprometem com a temática e em que medida esses documentos promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, tendo em vista a multimodalidade constitutiva dos textos.</li> </ul>
<p>c) Qual é o modelo de deficiência e de inclusão representado discursivamente nesses documentos (BNCC, PNLD e Lei da Reforma do EM)?</p> <p>Categorias analíticas: Intertextualidade, Interdiscursividade, Avaliação e Modalidade.</p> <p>Todas as categorias contribuem para construção simbólica de ideologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigar se e em que medida a BNCC do Ensino Médio, o PNLD/2021, os LDLP do Ensino Médio e o NEM (por meio do documento da reforma Lei 13.415/17) preveem aos alunos com deficiência visual a acessibilidade à leitura crítica e identificar como e qual modelo de deficiência e inclusão são representados discursivamente nesses documentos.</li> <li>▪ Prescrutar se LDLP do EM respondem ao que é proposto, nesses documentos, em relação à inclusão de alunos com DV, se há nesses LDLP propostas de leitura que contemplam a multimodalidade, que favorecem a acessibilidade de alunos com DV, e a qual modelo de deficiência estão relacionadas as atividades propostas no material didático analisado.</li> </ul>
<p>d) Eles promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, valorizando recursos multimodais como a audiodescrição e o Braille? Se sim, em que medida?</p> <p>Categorias analíticas: Intertextualidade, Interdiscursividade, Avaliação, Modalidade</p> <p>Todas as categorias contribuem para construção simbólica de ideologia.</p>	
<p>e) Os LDLP do EM aprovados para utilização em 2022 respondem ao que é preconizado nesses documentos em relação à acessibilidade de alunos com DV à leitura crítica, tendo em vista a multimodalidade constitutiva dos textos?</p> <p>Categorias analíticas: Interdiscursividade, Modalidade e Modalidade Visual</p> <p>Todas as categorias contribuem para construção simbólica de ideologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prescrutar se LDLP do EM respondem ao que é proposto, nesses documentos, em relação à inclusão de alunos com DV, se há nesses LDLP propostas de leitura que contemplam a multimodalidade, que favorecem a acessibilidade de alunos com DV, e a qual modelo de deficiência estão relacionadas as atividades propostas no material didático analisado</li> </ul>
<b>ARCABOUÇO DE 1999</b>	
<p><b>1) Percepção de um problema social com aspectos semióticos</b></p> <p><b>2) Identificação de obstáculos para a superação do problema, por meio da:</b></p> <p>a) análise da conjuntura em que o problema identificado se insere;</p> <p>b) análise da prática particular ou das práticas em que o discurso em foco é um momento;</p>	



<p>c) análise do discurso, que envolve a análise da ordem do discurso e as análises interdiscursiva, linguística e semiótica.</p> <p><b>3) Investigação da função do problema na prática</b></p> <p><b>4) Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos</b></p> <p><b>5) Reflexão sobre a análise</b></p>
<p><b>CATEGORIAS SALIENTES NO <i>CORPUS</i> E CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA IDEOLOGIA</b> <b>(Enquadre de 2003)</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Intertextualidade (Significado Acional)</b></p> <p>a) quais vozes são incluídas, quais são excluídas e quais ausências significativas há no texto; b) onde outras vozes são incluídas e como; c) se são atribuídas, ou não, e se o são especificamente ou não; d) como essas outras vozes são tecidas em relação à voz do autor e a cada uma das outras.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modalidade (Significado Identificacional*)</b></p> <p>a) Como os atores sociais se comprometem em termos de verdade (modalidade epistêmica) e em termos de obrigação (modalidade deontica) ou quais são as marcas linguísticas (verbos modais, advérbios modais) que marcam o compromisso com o conhecimento ou com a ação?</p> <p>b) Que níveis de comprometimentos são identificados (alto, médio, baixo), quando há marcadores explícitos de modalidade?</p> <p>c) Os documentos analisados apresentam clareza ou não em termos da inclusão de estudantes DV?</p> <p>* A modalidade também por ser compreendida no viés do significado representacional.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modalidade visual</b></p> <p>a) Quais os significados de expressão visual e quais os efeitos de sentido construídos por eles?</p> <p>b) Como a modalidade visual contribui para a construção e representação da realidade, envolvendo credibilidade e confiabilidade?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação (Significado Identificacional)</b></p> <p>Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete?</p> <p>Como valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deonticas, afirmações com processos mentais afetivos, valores presumidos, com processos relacionais, materiais ou circunstâncias?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Interdiscursividade (Significado Representacional)</b></p> <p>a) Que discursos são articulados no texto e como são articulados?</p> <p>b) Há uma mistura significativa de discursos?</p> <p>c) Quais são os traços que caracterizam os discursos articulados (relações semânticas entre palavras, colocações, metáforas, presunções, traços gramaticais)?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ideologia</b></p> <p>Quais são as marcas linguísticas que evidenciam construções simbólicas sobre a inclusão?</p> <p>a) Legitimação (Racionalização, Universalização e Narrativização).</p> <p>b) Dissimulação (Deslocamentos, Eufemização e Tropo).</p> <p>c) Unificação (Padronização e Simbolização da Unidade).</p> <p>d) Fragmentação (Diferenciação e Expurgo do Outro).</p> <p>e) Reificação (Naturalização, Eternalização, Nominalização/Passivação).</p>

Fonte: A autora. Com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003).

### 5.1 Base Nacional Comum Curricular: do conceito, da sua construção e das representações discursivas da educação inclusiva neste documento normativo

A BNCC é um documento normativo que fornece parâmetros para um currículo educacional oficial tanto para escolas públicas como privadas. Esse documento norteador não se trata de uma ideia nova, pois vem sendo discutida desde a Constituição de 1988, da LDBEN de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Ela foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e homologada pelo então ministro da Educação, José Mendonça Filho.

O PNE, promulgado pela lei nº 13.005/2014, dispõe que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2017, p. 11).

Nesse sentido, o PNE reitera o previsto pelo documento oficial da LDBEN que afirma que as etapas de ensino devem ter uma base nacional curricular comum e currículos diversos, atendendo características regionais, locais, culturais e econômicas dos estudantes (Brasil, 2017). Dessa forma, a BNCC trata-se de

(SD1) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos **devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que **tenham assegurados** seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo **aplica-se exclusivamente** à educação escolar, tal como **a define** o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e **está orientado** pelos princípios éticos, políticos e estéticos que **visam** à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

Por meio das escolhas lexicogramaticais: “devem desenvolver” (processo material), “tenham assegurados” (processo relacional atributivo), “aplica-se” (processo material), tem-se a **modalidade deôntica**, voltada para a atividade. Assim, acredita-se que os direitos de aprendizagem estejam assegurados. Tem-se também marcas de **modalidade epistêmica**, voltada

para o comprometimento com o conhecimento, materializada por meio da circunstância “exclusivamente”, do processo verbal “define” e do processo material de orientação ou deslocamento “está orientado”.

Destinada a orientar a construção de currículos para a Educação Básica, a BNCC deve ser seguida por toda rede educacional de ensino regular, com um currículo que desenvolve aprendizagens consideradas essenciais e de forma progressiva. E um dos principais objetivos da BNCC é desfragmentar as políticas educacionais engajando ações das esferas federal, estadual e municipal para proporcionar qualidade na educação. “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, **é necessário** que sistemas, redes e escolas **garantam** um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2017, p. 8).

O uso de “é necessário” e do processo “garantam” contribui para a realização da **modalidade deôntica**, centrando na ordem do fazer, da ação, da atividade, para garantir aprendizagem a todos os estudantes, o que sabemos que não ocorre na prática, pois algumas questões ficam no nível do que eu consideraria como currículo formal (aquele centrado só nos documentos normativos, tal como a BNCC), esquecendo-se do currículo real (que considera cada realidade escolar e da sala de aula) e do oculto (que é aquele que a partir das discussões sobre aspectos sociais que surgem em sala, dá-se um direcionamento para a aula, mesmo sem estar materializado em documentos).

Assim, ao longo da Educação Básica, tem-se aprendizagens consideradas essenciais e elas devem concorrer para garantir aos aprendizes o desenvolvimento de dez competências<sup>41</sup> gerais, conforme figura 16 a seguir.

---

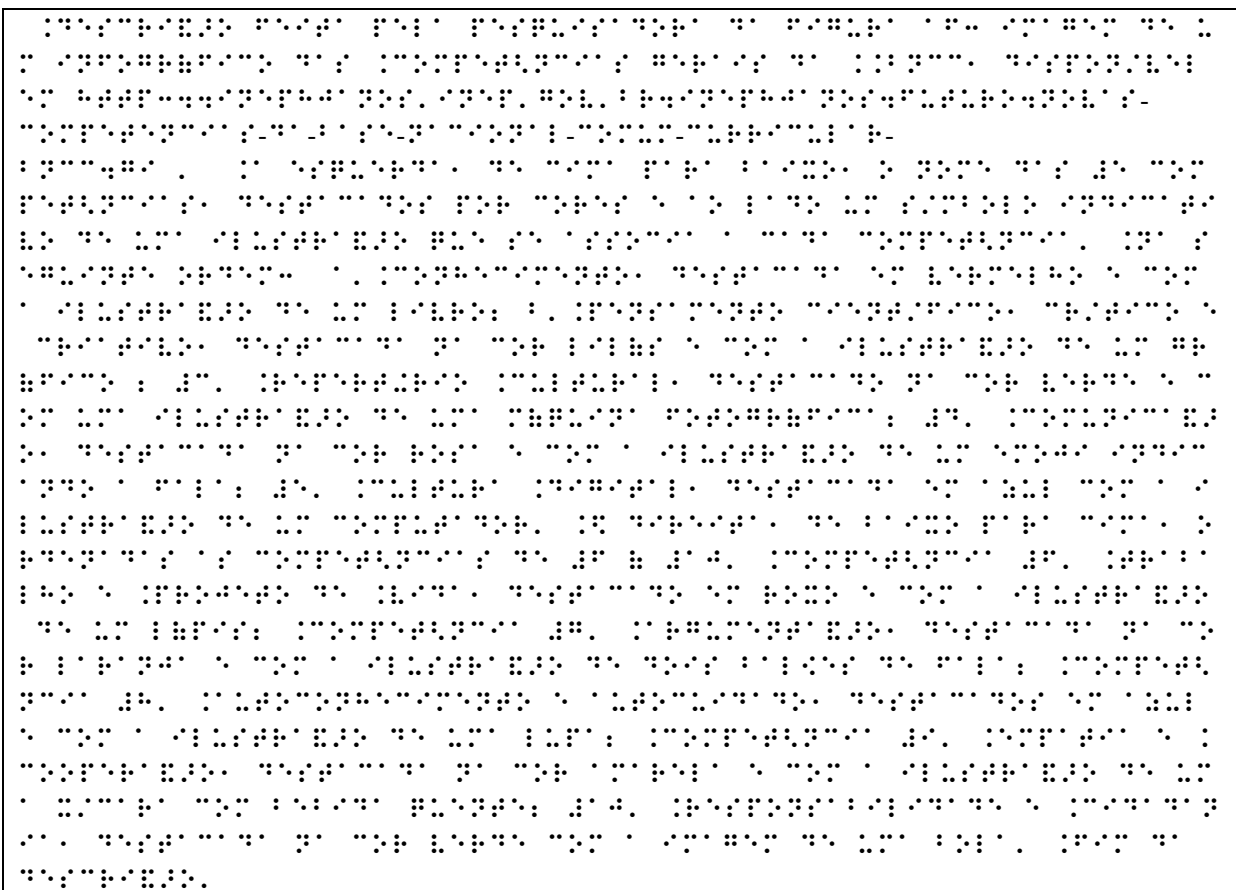
<sup>41</sup> [...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

FIGURA 16: Competências gerais da BNCC



Fonte: Disponível em <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>

Descrição feita pela pesquisadora da figura 16: imagem de um infográfico das Competências gerais da BNCC, disponível em <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. A esquerda, de cima para baixo, o nome das 5 competências, destacados por cores e ao lado um símbolo indicativo de uma ilustração que se associa a cada competência. Na seguinte ordem: 1. Conhecimento, destacada em vermelho e com a ilustração de um livro; 2. Pensamento científico, crítico e criativo, destacada na cor lilás e com a ilustração de um gráfico; 3. Repertório Cultural, destacado na cor verde e com uma ilustração de uma máquina fotográfica; 4. Comunicação, destacada na cor rosa e com a ilustração de um emoji indicando a fala; 5. Cultura Digital, destacada em azul com a ilustração de um computador. À direita, de baixo para cima, ordenadas as competências de 6 a 10. Competência 6. Trabalho e Projeto de Vida, destacado em roxo e com a ilustração de um lápis; Competência 7. Argumentação, destacada na cor laranja e com a ilustração de dois balões de fala; Competência 8. Autoconhecimento e autocuidado, destacados em azul e com a ilustração de uma lupa; Competência 9. Empatia e Cooperação, destacada na cor amarela e com a ilustração de uma xícara com bebida quente; 10. Responsabilidade e Cidadania, destacada na cor verde com a imagem de uma bola. Fim da descrição.



Nota-se na competência 4, que há o desejo de valorizar as diferentes linguagens, com a multimodalidade, mas cabe o questionamento de em que medida isso contempla as necessidades das PcD, especialmente, os estudantes com DV. Para reforçar isso, vejamos a SD7, retirada da BNCC:

(SD2) Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a **‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa** e, também, voltada para a preservação da natureza (Brasil, 2017, p. 8).

Tais competências devem consubstanciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2017). Quanto a garantir direitos de aprendizagem, não se pode esquecer que:

(SD3) O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. **São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias** (Brasil, 2017, p. 15).

Na SD3, percebe-se o **discurso da justiça social**, ao se criticar a naturalização das desigualdades educacionais. Assim, tem-se a ideologia em funcionamento, por meio da construção simbólica de ideologia **Reificação**, mais especificamente **Naturalização**, em que se percebe uma crítica à criação social e histórica tratada como acontecimento natural. Apesar de no documento haver o reconhecimento da naturalização das desigualdades educacionais, não se percebe um movimento por parte de quem está no poder de garantir o combate a isso. O que se nota é um sistema educacional fragmentado, em que há diferenças e divisões entre os estudantes, entre as oportunidades oferecidas a eles, principalmente, quando se trata de inclusão de PcD.

Ainda sobre as dez competências gerais da BNCC, elas irão perpassar por toda a Educação Básica, como se percebe na SD9.

(SD4) As competências **irão ser articuladas** na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, considerando os termos da **LDBEN**” (Brasil, 2017, p.9). [...] Desse modo, “o foco no desenvolvimento de competências **tem orientado** a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (Brasil, 2017, p. 5).

Percebe-se a realização de avaliação da BNCC, na SD4, por meio dos processos materiais, de modificação e de orientação “irão ser articuladas” e “tem orientado”. Assim, promete-se que as competências apresentadas nos documentos normativos irão garantir o desenvolvimento de habilidades para que se formem valores atitudes. Para um respaldo maior, convoca-se a LDBEN (**intertextualidade**), enfatizando que há uma harmonia entre os preceitos da BNCC e a lei mais importante da educação nacional.

É importante explicar que as competências expostas na BNCC representam “um conjunto de Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica” (Brasil, 2013, p. 5). Quanto à formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ela “constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu”. (Brasil, 2013, p.5). O objetivo maior das DCN é que elas

possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna (Brasil, 2013, p.5).

Dessa forma, a BNCC foi elaborada sob os princípios desse documento, complementando sua estrutura. Contudo, as DCN precisaram passar por uma reforma em 2018, em relação aos componentes curriculares do EM, devido à Reforma. Os demais níveis de educação não foram afetados. Ainda sobre as DCN, tem-se que:

na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (Brasil, 2013, p. 35).

Destarte, a BNCC deve dispor de uma organização curricular que reconheça os estudantes com suas diversidades, no que tange às diferenças físicas, sensoriais e socioemocionais, respeitando seus processos de aprendizagem, identidade cultural para promover uma educação que vise à igualdade, mas também às diferenças, associando com a ideia de equidade, a qual, de acordo com as DCN é: “a necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação” (Brasil, 2013, p. 107).

Em se tratando de igualdade, diferenças, equidade, a BNCC reitera seu compromisso, versado no trecho a seguir que

(SD5) [...] explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades **devem ser** consideradas e atendidas. Essa igualdade **deve valer** também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2017, p. 15).

E também aparenta obedecer às DCN, no tratamento das diferenças com equidade, ao confirmar que

(SD6) Os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares **devem se planejar** com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017, p.15).

Tanto na SD5 quanto na SD6, o verbo modal “dever” denota obrigação (“os estudantes devem...”, “Os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem...”). Logo, tem-se uma **modalidade deôntica**, que mostra uma representação/avaliação da BNCC como aquela que

orienta sobre quais aprendizagens os estudantes devem desenvolver. Ademais, evidencia a obrigação dos sistemas e redes de ensino e as instituições escolares de se voltar para a equidade, o que direciona para o MSD, pois parece haver uma preocupação em representar a deficiência como algo além das concepções médicas, centrando na equidade de atendimento. No entanto, até que ponto a escolha linguística “igualdade educacional” é adequada, haja vista que se trata de PcD, e a própria Constituição Federal versa que se deve tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual. Ademais, não se pode esquecer que a equidade é um tipo de justiça que não depende só da lei, ela surge como uma maneira de reparar falhas existentes, especialmente nas leis que representam justiça. Assim sendo, defendo que o **discurso da inclusão educacional** na BNCC deve perpassar pelo da equidade, como ocorre na SD11, para que fique claro se esse documento normativo tão importante segue realmente o MDDI ou o MSD.

Obviamente, não deixei de considerar que tanto na SD10 quanto na SD11, há uma realização de uma **avaliação positiva**, algo desejável (Fairclough, 2003), mas em nenhum momento são apresentadas as aprendizagens essenciais para os alunos com deficiência, tampouco para os alunos com DV. Aborda-se sobre o entendimento de que os estudantes são diferentes, mas, como vários estudos têm revelado, na prática, ações tais como de inclusão, de diversidade apresentam lacunas que revelam como é urgente a criação de políticas públicas que realmente valorize, principalmente, as minorias brasileiras, tais como PcD, negros, pobres etc.

Sendo assim, a necessidade de garantir equidade, no que se refere à oportunidade educacional, atendendo às diferenças dos alunos, é a base da Educação Especial. A Educação Especial é definida pela LDBEN, em seu capítulo V, artigo 58, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, s/p). De acordo com essa concepção de Educação Especial instituída pela LDBEN, é preciso garantir o ensino para as PcD e com Transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação, consideradas pela lei supracitada como “portadoras de necessidades especiais”. Essa oferta de ensino deve ser feita de preferência pela escola regular, porém não trata da educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, disponibiliza o ensino, mas não esclarece como tratará as diferenças dos alunos nas especificidades do ensino-aprendizagem para propor a inclusão.



Já a lei 13.146, de 6 de julho de 2015, LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência)<sup>42</sup>, abrange sobre a educação na perspectiva inclusiva no capítulo IV, artigo 28, referente ao Direito à Educação. Nos incisos II e III assegura-se a acessibilidade para eliminar barreiras e proporcionar a inclusão, projetos pedagógicos e outros serviços, para atender as características dos alunos com igualdade:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

Com relação à PNEE (Brasil, 2020), ela não chegou a ser aprovada, sendo suspensa pelo Superior Tribunal Federal, devido à grande reação adversa da sociedade e em seu primeiro dia de mandato, o novo governo, de ideologia de esquerda, revogou essa política. A revogação foi publicada no Diário Oficial do dia 02 de janeiro de 2023, obedecendo orientação do relatório final do gabinete de transição de governo, considerando as reivindicações oriundas das organizações da sociedade social que buscam valorização do processo de inclusão das PcD.

Dessa forma, fica evidente que as políticas públicas referentes à inclusão escolar das PcD estão avançando, porém ainda vemos as práticas de inclusão na organização escolar não respondendo às diversidades dos alunos com deficiência. A BNCC, sendo umas das políticas públicas educacionais mais recentes, apesar de propor uma aprendizagem igualitária, respeitando as diferenças, é controversa em relação ao que propõem as DCN e a LBI. Nota-se um distanciamento no discurso citado das DCN e da LBI e no que é proposto pela BNCC no que diz respeito à questão da diversidade dos alunos com deficiência, com proposta curricular que oportunize de maneira igualitária, respeitando as identidades, a acessibilidade para uma educação

---

<sup>42</sup> Art.1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (Brasil, 2015, p.1).

inclusiva que garanta permanência e qualidade de ensino. Prova disso, é que em um processo de busca, não se encontra muitas ocorrências referentes a palavras tais como “inclusão”, “inclusiva” e “inclusivo”, relacionadas ao AEE. Primeiramente, demonstro todas as frequências dessas palavras, somente para o leitor ter uma visão geral. Após, realizo a análise de todas as SD identificadas.

**(SD7)** BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: . <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 out. 2017.

**(SD8)** Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a **inclusão**, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

**(SD9):** De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como **os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria**. Igualmente, requer o compromisso com **os alunos com deficiência**, reconhecendo a necessidade de **práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei Brasileira de **Inclusão** da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

**(SD10):** BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e **Inclusão**; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.

**(SD11):** “Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de **inclusão social**, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Brasil, 2011, p. 167).

**(SD12):** BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e **Inclusão**; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.

**(SD13):** Promover a **inclusão dos componentes centrais obrigatórios** previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos

**(SD14): inclusão de obras da tradição literária** brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana

**(SD15):** Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

**(SD16): Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços**, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, **exclusão e inclusão** e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

**(SD17):** Nesta competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, **inclusão** e exclusão. Dada essa complexidade de relações, é prioritário levar em conta o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do espaço

**(SD18):** (EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de **exclusão e inclusão** precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

**(SD19):** Ivana de Siqueira Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e **Inclusão** – Secadi

**(SD20):** Sueli Teixeira Mello Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi

**(SD21):** Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e **inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

**(SD22):** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e **inclusiva**.

**(SD23):** Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia **inclusiva**, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

**(SD24):** Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas **inclusivas** e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

**(SD25):** Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

**(SD26):** Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar.

**(SD27):** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, **inclusivos**, sustentáveis e solidários.

**(SD28):** A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e **inclusivo** a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

**(SD29):** Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, **inclusivos** e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

**(SD30):** Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, **inclusivos** e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Com relação à escolha lexicogramatical “inclusão”, foram encontrados 14 registros, conforme já mencionado (alguns SD se repetem, pois a palavra inclusão aparece em uma referência bibliográfica). Já as escolhas lexicogramaticais “inclusivas” e “inclusivo” aparecem 6 e 4 vezes, respectivamente.

Há várias convocações de outros textos e vozes, ou seja, marcas de **intertextualidade** (quadro 11). Acredito que esta frequência tenha relação com o fato de se tratar de um documento normativo, que precisa apresentar argumentos sustentados em diferentes vozes e textos de autoridade.

QUADRO 11: Análise da intertextualidade

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS	VOZES E TEXTOS REPRESENTADOS	TIPO DE DISCURSO
SD7	Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Indireto
SD8	CNE Novas DCN	Relatado
SD9	LBI	Indireto
SD10	Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Indireto
SD11	DCNEM (Brasil, 2011)	Direto
SD12	Ministério da Educação	Indireto

	Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica	
SD13	Normas e variáveis de enriquecimento curricular	Indireto Intertextualidad e implícita.
SD14	Obras da tradição literária Literatura Portuguesa Literatura Contemporânea Literaturas Indígena, africana e latino-americana	Indireto
SD15	Representação de territorialidades, com foco no contexto colonizador (processos sociais, espaciais e econômicos).	Indireto Intertextualidad e implícita
SD16	Representação de territorialidades, com foco no contexto colonizador (processos sociais, espaciais e econômicos)	Indireto Intertextualidad e implícita
SD17	Representação de territorialidades, com foco no contexto colonizador (processos sociais, espaciais e econômicos).	Indireto Intertextualidad e implícita
SD18	Representação do Contexto das territorialidades: contexto colonizador com foco em processos históricos das américas, centrando nos povos indígenas e afrodescendentes.	Indireto Intertextualidad e implícita
SD19	Ivana de Siqueira Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e <b>Inclusão</b> – Secadi.	Indireto
SD20	Sueli Teixeira Mello Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e <b>Inclusão</b> – Secadi.	Indireto
SD21	LDB DCN	Indireto
SD22	Representação do conhecimento histórico com relação à justiça social	Indireto
SD23	Democracia inclusiva Pluralidade	Indireto
SD24	LBI	
SD25	Representação implícita de rompimento do tom colonizador, com relação à busca por uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Indireto
SD26	Representação implícita de rompimento do tom colonizador, com relação à busca por uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Indireto
SD27	Representação implícita de rompimento do tom colonizador, com relação à busca por uma sociedade justa, sustentável, ética, democrática e inclusiva.	Indireto
SD28	Representação implícita de rompimento do tom colonizador, com vistas a uma sociedade contemporânea com um olhar inovador para a inclusão.	Indireto
SD29	Representação implícita de rompimento do tom colonizador, com vistas a uma sociedade que respeite os Direitos humanos.	Indireto

Fonte: A autora. Com base nos dados coletados pela pesquisa.

A SD7 se trata apenas de uma referência, em uma nota de rodapé, ou seja, uma SD em posição periférica, que pode até ser ignorada por muitos leitores. Já na SD8, há um **discurso**

**relatado**, trazendo a voz do CNE e o texto das novas DCN, mas o foco está em mencionar a inclusão de uma forma geral, envolvendo não só a valorização das diferenças, mas a pluralidade e a diversidade cultural.

Na SD9, a escolha lexicogramatical “inclusão” se volta para se referir a todos os grupos minorizados, não apenas às PcD, convocando-se importante Lei da Inclusão – a LBI. É importante essa inclusão, de forma harmônica, com a lei, no entanto, não se refere apenas à inclusão no contexto do AEE.

E na SD9, há marca de **intertextualidade** implícita, com relação ao período da colonização, trazendo para a esteira a discussão da exclusão história que marginaliza as minorias brasileira. Por isso, reforço a necessidade de se ter um olhar decolonial diante dos problemas sociais, pois estes têm raízes históricas. Foi dedicada uma discussão maior em relação à SD9, pois apesar de ela não se tratar exclusivamente da inclusão de PcD, apresenta escolhas linguísticas referentes aos problemas que envolvem a inclusão. Em outras palavras, destaca-se que na introdução da BNCC, no tópico que discute “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC: igualdade, diversidade e equidade”, há a menção à LBI (**intertextualidade**), à necessidade de diferenciação curricular e a práticas pedagógicas inclusivas, focando na equidade para reverter a exclusão.

Na SD9, fica clara a preocupação com a equidade e com o rompimento da representação marginalizada de determinados grupos sociais, mais especificamente revela uma construção simbólica feita em tempos passados (e que ainda ocorre no contexto contemporâneo) de **expurgo do outro**, que é mais um modo de operação da ideologia de **fragmentação**, em que há uma construção do outro como inimigo, como um ator social desprezível, mau, ameaçador. Foi assim que aconteceu, por exemplo, na Grécia Antiga com as pessoas que nasciam com deficiência. Tal prática é discutida por Platão, no livro “A República”, e por Aristóteles, no livro “A Política”, em que esses filósofos apontam que havia um planejamento das cidades gregas, em um processo de indicação de pessoas nascidas como deficientes e, por isso, deveriam ser eliminadas. A eliminação ocorria por exposição, por abandono, mas também poderiam ser atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas conhecidas como Taygetos, na Grécia. Além desse exemplo de **expurgo do outro**, tem-se no período da abolição dos escravizados, a falta de oportunidades de inserção social para o povo negro, que sequer teve o direito de frequentar a escola. Dessa forma, é relevante a preocupação apresentada na BNCC, mas se considerarmos as práticas educacionais

contemporâneas, o AEE com algumas práticas ainda pautadas no MDDI e não no MSD, fica evidente o quanto é preciso avançar com o processo de inclusão, decolonizando relações hegemônicas, pautadas em contextos históricos cristalizados.

Ainda sobre a SD9, a escolha linguística “diferenciação curricular” é equivocada, haja vista que esse termo sequer é usado na LBI. Pelo contrário, o que consta neste documento é “adaptações razoáveis”:

**Adaptações razoáveis:** adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais. (Brasil, 2015, grifo nosso).

De acordo com Silva (2019, p.106), “Do ponto de vista da literatura jurídica, o termo citado na LBI diz respeito ao Desenho Universal, ou seja, à garantia de acessibilidade em todos os âmbitos”. E ainda segundo essa autora, “do ponto de vista pedagógico, acessibilidade corresponde à garantia de acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas”. Sendo assim, é questionada essa ideia de diferenciação proposta na BNCC, “seja ela, de natureza curricular ou qualquer outra que possa ser usada para justificar ‘estar à margem’, fazer atividades facilitadas, infantilizadas, limitadoras, separadas e termos outros que contribuam para potencializar o sentido discriminatório da diferenciação curricular” (Silva, 2019, p. 106).

Há também escolhas linguísticas na SD9, de realização de marcas de modalidade, por meio do processo “exige”, ou seja, é uma **modalidade deôntica**, em termos de obrigação. No entanto, mesmo com a necessidade de reverter o quadro de exclusão de grupos minoritários, é de conhecimento que a inclusão ainda é representada como um grande desafio no contexto educacional.

As marcas lexicogramaticais revelam estratégias típicas de construção simbólica de ideologia, por meio da **Legitimação**, mais especificamente da **Universalização**, ao apontar os interesses específicos de um grupo como se fossem interesses gerais. Em outras palavras, apesar de ser necessário um **discurso de justiça social**, referente aos grupos minoritários, cada um tem seus interesses próprios. E, na SD9, todos os grupos são inseridos juntos como se os interesses

fossem comum a todos eles (“indígenas, quilombolas, afrodescendentes, pessoas que não puderam estudar, alunos com deficiência”). O uso da circunstância “igualmente” denota a modalidade e faz com que **a avaliação sobre o que é desejável e o que não é desejável** (Fairclough, 2003, grifo nosso) ganhe força.

Na SD 10 e na SD12, nota-se, mais uma vez, a convocação de vozes e textos, para referenciar e fortalecer a discussão sobre o tema. Há menção ao Ministério da Educação, à Secretaria de Educação Básica, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e ao Conselho Nacional de Educação e à Câmara de Educação Básica. São textos e vozes que, mesmo de forma indireta, buscam conferir autoridade ao que está sendo discutido, alinhando de forma harmônica ao que está sendo defendido, a voz de órgãos importantes no contexto da educação.

Há representações da inclusão, não no contexto do AEE, como se percebe em: (SD13), referente à inclusão dos componentes curriculares obrigatórios no EM e quais são as flexíveis e variáveis; (SD14), referente à inclusão de literatura brasileira e portuguesa, centrando na necessidade de inclusão de obras clássicas diversas para incentivo do trabalho com o texto literário; (SD15), referente a desigualdades sociais de forma geral; (SD19) e (SD20), referentes à exposição da ficha técnica, representando o papel social dos responsáveis pela elaboração e organização da BNCC do EM.

Nas SD21, SD22, SD23, SD24, SD25, SD27, SD28 e SD29, tem-se marcas de **intertextualidade** implícita, com o foco no rompimento do tom colonizador que estrutura nossa sociedade. Escolhas linguísticas como “territorialidades”, menção a grupos marginalizados, como “afrodescendentes” e “indígenas” aparecem materializadas por meio do discurso indireto, desvelando a necessidade de uma educação inclusiva efetiva. No entanto, mais uma vez, não tem relação com a inclusão de PcD, nem tampouco de DV.

Dessa forma, o que se tem é uma promessa de possibilitar o acesso à tecnologia, à ciência, à cultura e ao trabalho para alunos do EM, como se dentro dessa realidade não existisse nenhum estudante com comportamento atípico. Isso me leva a reforçar sobre a necessidade de um pensamento decolonizador, que faça com que os atores sociais repensem como a inclusão está acontecendo nas diferentes instituições e ajam no sentido de romper com o MMID e se pense nos aspectos sociais que permeiam o processo da inclusão, ou seja, o MSD.



Quanto ao uso da palavra “especial” no documento da BNCC do EM, foi encontrada apenas 1 (uma) ocorrência e nenhuma de “Atendimento Educacional Especializado”. A SD35 comprova isso.

(SD30) A BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as **aprendizagens essenciais** definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que **vão adequar as proposições da BNCC à realidade local**, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, **como também o contexto e as características dos alunos**. Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (**Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância**), atendendo-se às orientações das **Diretrizes Curriculares Nacionais**.

Na SD30, também da introdução, no tópico “Base Nacional Comum Curricular e Currículos”, é discorrido sobre decisões que geram ações para organização do currículo que contemple as modalidades de ensino, citando a Educação Especial.

Nessas SD analisadas, vemos proposta para planejamento e práticas pedagógicas, buscando equidade e inclusão, como também vemos citar a modalidade da Educação Especial, quando é argumentado sobre decisões que precisam ser tomadas para organizar o currículo, o que remete para um alinhamento ao MSD, que busca valorizar as questões sociais, o respeito à diversidade, o respeito à trajetória e características dos alunos. Há também neste trecho referências a outras modalidades de ensino e a orientações das Diretrizes curriculares, o que evidencia uma preocupação com uma educação que considere a diversidade, sendo realizada por meio da **intertextualidade**: “Educação Especial”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Educação do Campo”, “Educação Escolar Indígena”, “Educação Escolar Quilombola”, “Educação a Distância e “Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Diante dessas escolhas lexicogramaticais, percebe-se uma **avaliação positiva, de valor desejável**. Contudo não há direcionamentos mais específicos de como as ações serão realizadas nas práticas educativas da Educação Especial, que constem de objetivos e metas mais voltadas para as especificidades dos estudantes alvo dessa modalidade de ensino. Em outras palavras não há marcas de comprometimento com a ação (**modalidade deontica**).

Em outras palavras, a BNCC contempla a sugestão curricular de inclusão e equidade de forma geral para as modalidades educativas, cujos objetivos e metas são iguais para todos. Ainda

destaco que o enfoque nas SD está nos estudantes indígenas e quilombolas, igualando as adequações educacionais das demais modalidades à Educação Especial.

Deixo claro que as **escolhas que constroem o texto** da BNCC **incluem** as PcD, ainda que de forma incipiente, mas **exclui** totalmente as PcDV. Desse modo, percebe-se uma **fragmentação**, haja vista que não deu uma atenção significativa para todos os atores sociais de grupos minoritários que correm o risco de não ter uma oferta de educação que os inclua de forma efetiva.

Nesse bojo, cabe questionar novamente sobre a **função do problema na prática**: a quem interessa a inclusão de PcD? Sem querer invalidar outras lutas, mas apenas incitar uma reflexão, por qual razão uma base que orienta a educação exclui os atores sociais com DV? A quais outras ideologias os produtores do texto se alinham para dar tão pouca importância a tema tão necessário? Sem receio de errar, tem-se uma ideologia de **fragmentação - de diferenciação** – no sentido de que parece que algumas lutas importam mais que outras. São cenários diferentes, embora todos com requintes de crueldade, mas que não representam o mesmo contexto de situação. Por exemplo, a escravização é diferente da exclusão social de PcD. Os negros foram condenados à morte, ao pularem dos navios, para não serem escravizados ou quando eram sujeitos às práticas violentas nas fazendas, nos trabalhos escravos; As PcD, desde a Grécia Antiga, eram expurgadas pela sociedade.

Assim, apesar de todos esses grupos sociais terem sido submetidos (e ainda são) às situações humilhantes, é importante tratar a luta por justiça social, ter um posicionamento decolonial, considerando as especificidades de cada uma. Obviamente, outros grupos também sofreram e sofrem com discriminação, com falta de política pública eficiente, no entanto, não cabe mensurar o nível de exclusão, mas sim de não tratar um grupo minoritário com superioridade em detrimento do outro (o que parece acontecer no texto da BNCC), já que o AEE aparece apenas no final da SD30, como se não tivesse sido levado em conta que cada grupo se constitui de suas próprias crenças, ideologias, valores, e isso precisa ser considerado ao se elaborar políticas de apoio aos atores sociais. Se não separar cada contexto, vendo as especificidades de cada grupo, qual apoio ofertar, por exemplo, para um ator social negro, pobre e deficiente? Por isso, cada identidade social e individual deve ser considerada, cada luta deve ser entendida como suas particularidades e objetivos, mesmo sabendo que todos esses grupos minoritários mencionados passaram e passam por dores e injustiças sociais.

Após identificar quais vozes e textos foram incluídos (**intertextualidade**), nota-se a articulação de diferentes discursos (interdiscursividade), tais como: **1) Discurso da justiça social:** “com foco na equidade” e “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos”; **2) Discurso da inclusão de PcD:** “compromisso com os alunos com deficiência” e “reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas e de diferenciação curricular”; **3) Discurso da educação:** com foco em ofertar aprendizagens significativas aos estudantes; **4) Discurso jurídico,** ao apresentar referências a leis e normas para trazer segurança aos leitores de que a BNCC é um documento norteador de todas as modalidades da educação básica, dando conta de orientar todas as demandas quando se transformar em currículo real e currículo oculto, ou seja, quando a BNCC precisa ser aplicada no contexto escolar; **5) Discurso geográfico e social,** ao mencionar a importância da territorialidade; **6) discurso da ordem social e econômica atual,** ao se referir às necessidades dos grupos marginalizados; **7) Discurso de autoridade,** ao apresentar a ficha técnica dos produtores do texto da BNCC.

Exposto tudo isso, o discurso da BNCC sobre a proposta curricular para a Educação Especial na perspectiva inclusiva deixa muitas lacunas, já que entra em contradição com a própria LBI e com o MSD.

De acordo com o sistema educacional brasileiro, o acesso à escola regular é garantia para crianças, jovens e adultos com deficiência que devem estar matriculados na sala de aula regular, tendo acessibilidade ao currículo escolar e no turno contrário receber o AEE, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996. Dessa forma, a BNCC vê a Educação Especial e Inclusiva com base nessas leis as quais ainda mantêm o mesmo discurso de acesso à escola e ao AEE. Essa representação, embora seja necessária, não é suficiente como garantia para que os alunos com deficiência alcancem a inclusão com equidade.

O desenvolvimento de um currículo que possibilite aos alunos criticidade frente ao conhecimento advindo das transformações atuais e autonomia, para exercer cidadania, depende de uma acessibilidade que vai além da acessibilidade física - sem barreiras na arquitetura da escola -; da acessibilidade comunicacional - sem barreiras na comunicação para os alunos - e de atendimentos no AEE, o qual acaba cumprindo o papel que deveria ser realizado pela escola, já que não se busca ofertar uma educação inclusiva efetiva. Para tal acesso, é fundamental desenvolver acessibilidade atitudinal, ou seja, comportamentos e atitudes que eliminem barreiras discriminatórias que não consideram as diferenças que constituem as pessoas.

A lei 10.098 (Brasil, 2000), que “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”, no artigo 2, inciso I, conceitua acessibilidade como:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000, p.1).

Já na LBI, no artigo 55, a concepção de acessibilidade avança, em relação à lei anterior, no que se refere a atender os princípios do Desenho Universal<sup>43</sup> e ampliar para o público em geral e não somente para PcD e mobilidade reduzida:

A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (Brasil, 2015, p. 1).

Sasaki (2009, p. 10-11) define seis dimensões para a acessibilidade:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Em estudos posteriores, o autor inclui a acessibilidade natural referente às barreiras e aos obstáculos da natureza. Assim, ao longo do tempo, a ideia de acessibilidade foi se ampliando. Porém, as políticas públicas, como vimos nas leis citadas acima, ainda estão representando a acessibilidade associada às questões físicas e arquitetônicas, sem contemplar as demais dimensões de acesso, que são indispensáveis para eliminar barreiras excludentes. Diante disso, a

---

<sup>43</sup>O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A ideia do desenho universal é evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos (Sasaki, 2006, p.140)

acessibilidade atitudinal é fundamental para eliminar barreiras discriminatórias que envolvem preconceitos e estigmas em relação à deficiência.

Do mesmo modo que a acessibilidade atitudinal é crucial para favorecer a perspectiva inclusiva, a acessibilidade curricular por meio de flexibilização do currículo é relevante para atender à inclusão. Segundo Mercado e Fumes (2017, p. 5),

A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados.

Nessa perspectiva, a flexibilização curricular não é adaptar conteúdos disciplinares, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliações de maneira limitada ou deficitária, mas estabelecer critérios para modificação e/ou adequação do currículo que contemplem o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, de acordo com suas experiências e necessidades.

De acordo com Mercado e Fumes (2017), para uma proposta inclusiva efetiva, é primordial repensar concepções de paradigmas que separam os alunos por classes de escola regular e de AEE, com currículos, metodologias e avaliações recortadas e adaptadas, causando uma fronteira entre os alunos. Kupfer e Petri (2000) explicam:

[...] muito mais do que uma reformulação do espaço, do conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem. O desenho do currículo escolar numa escola inclusiva envolve romper com práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras. Para efetivar a inclusão escolar é preciso, portanto, transformar a escola, questionar concepções e valores, visto que não se trata de adequar as práticas educacionais, mas transformá-las em função do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (Mercado; Fumes, 2017, p. 4).

Portanto, respondendo à questão de pesquisas e os objetivos, a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente de forma insuficiente na BNCC, os produtores do texto não se comprometem, em termos de ação em relação ao AEE, o modelo que prevalece é o MMID. Em outras palavras, a inclusão de PcD é representada na BNCC de forma negligente, já que há poucas orientações no sentido de como o professor vai atender o estudante atípico e não há um comprometimento com a ação (por isso, há poucas ocorrências de modalidade deontica, prevalecendo a epistêmica, pois fica só no nível do conhecimento).

Além disso, não há menção a termos tão importantes no contexto do atendimento ao estudante DV, tais como imagens e multimodalidade, Braille, dentre outros, o que comprova que realmente não se pensou no AEE aos alunos com DV. Não há também orientações sobre a necessidade de se expandir a discussão sobre os modelos médicos e os modelos sociais de inclusão, rompendo com questões que estruturam o funcionamento da educação inclusiva, deixando-a apenas no patamar da integração.

Além disso, as modificações curriculares precisam atender a todos, baseando-se nos interesses e possibilidades individuais, história, crenças e experiências sociais e não a determinados grupos considerados especiais e não especiais. E a BNCC, além das poucas menções na sua introdução em relação à Educação Inclusiva, não faz referência à perspectiva inclusiva no Ensino Fundamental e Médio e nem nas subdivisões das modalidades de ensino se apresenta a Educação Especial. Comprovada a necessidade de um repensar do documento normativo BNCC, no que se refere à inclusão de PcD, sigo para a análise de como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente na Lei da Reforma do EM.

## **5.2 A Reforma do Ensino Médio: o que há de novo**

Nas seções 5.1, 5.2 e 5.3, que versam sobre a Reforma do EM, a BNCC do EM e o PNLD2021, respectivamente, busco responder às seguintes questões de pesquisa: Como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente na Reforma do EM, na BNCC do EM e no PNLD2021 e como os produtores desses documentos se comprometem com seus dizeres quando falam de acessibilidade e de inclusão? d) Como esses documentos promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, valorizando recursos multimodais como a audiodescrição e o Braille? Se sim, em que medida? Cumpre, sempre antes da análise propriamente dita, tecer algumas considerações sobre esses documentos.

A Reforma do EM foi aprovada pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, convertida pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, estabeleceu mudanças na estrutura do EM, aumentando a carga horária de aulas de 800 (oitocentas) horas para 1000 (mil) horas anuais, a partir de 2 de março de 2017; definindo uma organização curricular, mais flexível, que contemple

os preceitos da BNCC<sup>44</sup>, bem como a oferta de itinerários formativos<sup>45</sup>, para atender os diversos interesses dos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A proposta de itinerários formativos foi uma das principais mudanças no Novo Ensino Médio (NEM), realizadas pela Reforma, a qual busca proporcionar ao estudante do EM além do certificado escolar também o certificado do curso técnico ou profissionalizante que cursou.

A Reforma entrou em vigor em 2022, com a implementação da organização curricular em parte do EM e formação continuada dos profissionais de educação e tem o prazo de até 2024 para ser contemplada em todo o EM. Desse modo, a organização será conforme as alterações do artigo 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do seguinte modo:

(SD31) Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, **que deverão** ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Nessa organização, percebe-se que o currículo está dividido em quatro áreas de conhecimento, não mais por componentes curriculares, e mais uma formação técnica e profissional. A estrutura de carga horária é aumentada de 2.400 mil horas para 3.000 mil horas totais para os três anos do EM. Das 3.000 mil horas, 1.800 horas são destinadas para as disciplinas obrigatórias da BNCC e 1.200 horas para os itinerários formativos. Tem-se a materialização de uma **modalidade deôntica** (deverão), no sentido de a Base Nacional Curricular e os itinerários formativos serão obrigatórios na construção do currículo do EM, o que leva a entender que a questão dos itinerários formativos que vêm causando tanta discussão em relação ao NEM é uma questão de obrigação, não de possibilidade. No entanto, não há a obrigatoriedade de disciplinas importantes como, por exemplo, sociologia e filosofia. Ora, se na Lei da Reforma do EM, desconsidera disciplinas tão importantes para a formação de um sujeito crítico, para uma preparação de um estudante capaz de atuar nas diferentes esferas sociais, há como não afirmar

---

<sup>44</sup> A BNCC é apresentada na seção 2.2.

<sup>45</sup> No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (Brasil, 2017 p. 467).

que se fosse levado em consideração o estudante com deficiência, o modelo adotado seria o MMID? Não me resta dúvida que sim, esse modelo seria o privilegiado.

Em outras palavras, o NEM está vinculado à BNCC, de forma obrigatória, no entanto, não há a mesma decisão no que tange à oferta das disciplinas de artes, sociologia, filosofia e educação física no currículo; apenas há essa obrigatoriedade no formato de estudos e práticas. Nota-se, então, uma exclusão desses componentes curriculares, extremamente importantes para a formação de sujeitos críticos. Assim, percebe-se como este problema funciona na prática (Chouliaraki; Fairclough, 1999): a quem interessa o não investimento, principalmente no EM? Por qual razão retirar a obrigatoriedade de disciplinas que auxiliam, sobremaneira, na compreensão e atuação da vida em sociedade?

Dito isso, conforme parágrafo 2, do artigo 3, a BNCC “referente ao EM incluirá **obrigatoriamente estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017, p.1, grifo nosso). Isso mostra a pouca importância em desenvolver nos estudantes habilidades que podem ser desenvolvidas por estas disciplinas.

É preciso explicar que uma das justificativas da medida provisória nº 746/2016, para a Reforma do Ensino Médio, pelo governo da época, Michel Temer, foi apresentada, de acordo com Galvão (2019), por uma Exposição de Motivo de nº 00084/2016, assinada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho e enviada ao ex-presidente da República supracitado, que afirmava:

(SD32) Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, **sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico** (Brasil, exposição de motivo nº 00084/2016, tópico 14, 2016 apud Galvão, 2019, p.88).

De acordo com Galvão (2019), tem-se nesse trecho uma preocupação com a formação de uma população economicamente ativa para movimentar a economia do país, com o intuito de garantir mão de obra, reforçando o **discurso neoliberal e econômico**. Com a Reforma do EM, perpassada por esse **discurso neoliberal**, a educação deixa de ser representada como uma necessidade para o campo social e político e passa a ser vista como um sistema mercadológico. Portanto, percebe-se nesse discurso do governo que o objetivo da Reforma está voltado para a



necessidade econômica, não há um discurso que mostre uma preocupação que objetive mudanças relacionadas ao âmbito social de formação cidadã. Dessa forma, em termos de **modalidade**, ao optar por usar a exposição de motivo para justificar a reforma, não se percebe um compromisso com a ação, com a atividade (modalidade deôntica). O que se percebe é um comprometimento atenuado com as consequências da reforma, pois tudo se sustenta na queda do número de jovens no futuro e que é preciso investir na educação deles, “sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (SD32).

Ainda com relação ao artigo 3, faço menção ao parágrafo 7, no qual é considerada a formação dos alunos em vários aspectos: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, p. 1). O projeto de vida previsto no NEM está a serviço de incentivar os aprendizes sobre a própria trajetória, seja em curto, médio ou longo prazo. Trata-se de um conceito que, segundo a BNCC, deve contemplar as dimensões social, emocional e profissional, além de explorar o autoconhecimento e autonomia do estudante. No entanto, a lei não esclarece como esses aspectos serão desenvolvidos em conjunto com a formação técnica e profissional para o mercado de trabalho.

No que concerne à educação especial, na perspectiva inclusiva, entendo que a proposta do NEM não tem o enfoque nas questões referentes às diferenças e às particularidades sociais, econômicas, regionais, étnicas que singularizam e diferem os estudantes, homogeneizando todos com os mesmos interesses em uma formação técnica para capacitação para o mercado de trabalho. Assim, não são considerados os interesses dos alunos, os quais poderiam optar por uma preparação que abrangesse uma formação complexa e intelectual ou que atendesse as suas diferenças, no que tange às especificidades na forma de aprender, no caso dos alunos com deficiência.

Sendo assim, a proposta do NEM, na sua tentativa de aproximar a escola das demandas do mundo, julgada pelo governo como sociais, pelo viés econômico, fornecendo formação técnica e profissional com áreas de conhecimento voltadas para essa formação, deixa de levar em conta outras demandas referentes aos problemas sociais, que envolvem desigualdades, discriminação e exclusão.

### 5.2.1 Como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente no documento do NEM: uma análise da Lei nº 13.415/17

Na Lei 13.415/17, referente à reforma do ensino médio, a escolha lexicogramatical “inclusão” é mencionada apenas 2 (duas) vezes. Tais referências não dizem respeito especificamente ao aluno DV, conforme quadro 12 a seguir:

QUADRO 12: Representação discursiva da inclusão na Lei 13.415/17

o	ESCOLHA LEXICOGRAMATICAL	PARÁGRAFO OU ARTIGO DA LEI	SEQUÊNCIA DISCURSIVA
	Inclusão	§ 10.	(SD33): “A <b>inclusão</b> de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)
	Inclusão	I	SD34): “A <b>inclusão</b> de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”.

Fonte: A autora. Dados coletados da Lei 13.415/17.

Na SD33, tem-se na Lei 13.415/17, por meio da **intertextualidade**, a convocação do texto da BNCC, de forma harmônica, produzindo o efeito de que assim como a base dependeu da aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro da educação, a inclusão de novos componentes curriculares também dependerá disso. É como se tudo estivesse seguindo de um modo que não teria entraves no NEM, já que foi feito o caminho “correto”. Além disso, o uso da palavra “inclusão” não tem relação alguma com o AEE; trata de vozes e textos excluídos desse novo formato de educação que desconsidera o atendimento às PcD. Na segunda ocorrência, acontece o mesmo, em que a preocupação está apenas com o mercado de trabalho, assim estabelece-se um diálogo, por meio da **intertextualidade**, com documentos referentes à educação profissional, evidenciando mais uma vez a pouca importância dada às PcD, já que a marca linguística “inclusão” em nada tem relação com a educação especial para sujeitos atípicos.

Como não poderia deixar de ser, tem-se o **discurso jurídico** e é possível perceber as **modalidades deôntica e a epistêmica** se descortinando. Para isso, foi considerado, além da

materialização linguística, quais os efeitos disso no comprometimento com a verdade e com a atividade, levando em conta o contexto de obrigação para que as escolas acolhessem esse novo formato educacional, mesmo sem recursos estruturais e humanos para isso. Vale ressaltar que, devido ao tanto de obstáculos e críticas oriundas da sociedade, o NEM, que foi suspenso desde abril de 2023, para que seja reavaliado, com possibilidade de revogação.

Nota-se a materialização de modalizadores, tais como:

1) “dependerá”: Há um esquivamento do compromisso com a criação de novos componentes curriculares, ou seja, falta compromisso com a ação (modalidade deôntica), ficando no campo somente do conhecimento (modalidade epistêmica). Nota-se uma **baixa** adesão, com uma probabilidade marcada pelo **processo mental desiderativo (tipo de intermediação de inclinação)**, evidenciando uma possibilidade apenas, em que dá permissão para que algo ocorra, ou seja, a inclusão de novos componentes curriculares só ocorrerá se for do desejo do Conselho Nacional de Educação e se houver homologação pelo Ministério da Educação. É importante esclarecer que, não compreendo como uma obrigação, mas como uma possibilidade, pois o que se percebe é uma tentativa de avaliar o NEM como uma boa política, amparada pelo MEC e pelo CNE, no entanto, com um baixo grau de comprometimento, ao usar o verbo (processo) “dependerá”.<sup>46</sup>

2) “estabelecendo parcerias, fazendo uso, quando aplicável”: Há uma baixa adesão do locutor com a ação, com a atividade, sobre o uso de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre a aprendizagem profissional. Apesar do uso de processos materiais, tais como “estabelecendo” e “fazendo”, a **circunstância de tempo** “quando” indica uma possibilidade, por meio da **modalização epistêmica**, que acaba delimitando apenas ao campo do conhecimento, deixando claro que a ação só ocorrerá “quando aplicável”. Essa circunstância estabelece limites em relação às condições para oferecer momentos de vivências práticas aos estudantes. Sendo assim, como não ocorreu vivências práticas consideráveis e nem uso de recursos (de instrumentos que dessem conta do NEM), na maioria das escolas do país, nota-se os obstáculos desse novo formato educacional que não contempla as necessidades dos estudantes típicos e atípicos.

---

<sup>46</sup> Quero deixar claro que a visão de Fairclough e de outros estudiosos do discurso é de que há várias marcas linguísticas que realizam modalizações, por exemplo, advérbios (circunstâncias), adjetivos (atributos), entonação (afirmativa, interrogativa), modos do verbo (subjuntivo, indicativo), tempos verbais (futuro, condicional), rupturas enunciativas (ironia, discurso citado), aspas, uso de ponto de exclamação etc. (Maingueneau, 2004); Fairclough, 2003).

E em relação às ocorrências da palavra “inclusão”, as que estão materializadas não possuem nenhuma relação com o contexto de atendimento às PcD. Essa forma como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente tanto na BNCC quanto na referida lei é preocupante. É de conhecimento que o foco do NEM é o ensino profissionalizante, mas quando não se menciona os estudantes deficientes e nem as práticas as quais esses têm direito, não se exclui esses atores sociais apenas da esfera social, mas também da esfera do trabalho e de outras práticas sociais que eles fazem e devem fazer parte. Não se pode defender também que a deficiência e a inclusão já estão amparadas pela LDBEN, pois o NEM surgiu para alterar pontos que foram julgados como aqueles que precisavam de reformulação, para a melhoria da educação, como se percebe na SD05:

(SD35): **Altera** as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece** as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que **regulamenta** o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; **revoga** a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e **institui** a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesta SD35, tem-se a alteração da Conversão da Medida Provisória n° 746, de 2016, que possuía várias lacunas, inclusive a retirada da obrigatoriedade de alguns componentes curriculares. No entanto, por meio da **modalidade deôntica** presente nessa SD, parece, em um primeiro momento, querer dar conta de atender os diferentes grupos sociais, no que se refere à oferta de educação e à formação técnica e profissional. Os processos materiais “altera”, “estabelece”, “regulamenta”, “revoga” e “institui” marcam a modalidade deôntica, pois eles são da ordem do fazer e do acontecer, logo estão diretamente relacionados à ação, à atividade (modalidade deôntica) e contribuem para a criação de uma expectativa de que as PcD e a inclusão terão “vez” no NEM. Porém, considerando a lei que versa sobre a reforma do EM, aponto quais foram as mudanças materializadas, para, assim, evidenciar a pouca ou quase nenhuma atenção dada à inclusão e à deficiência conforme o quadro 13 apresenta:

QUADRO 13: Mudanças no EM

<b>Oferta de Língua Estrangeira</b>
A oferta de língua inglesa, a partir do sexto ano do ensino fundamental, passou a ser obrigatória. No entanto, poderão, em caráter opcional, ser ofertados outros idiomas. A Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 foi revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, que dispunha sobre o ensino obrigatório da língua espanhola. E esta é revogada pela Lei nº 13.415/2017, que retira o ensino da língua espanhola da oferta obrigatória pela escola e a implantação gradativa nos currículos plenos do ensino médio.
<b>Componentes Obrigatórios do Currículo do EM</b>
A Medida provisória de nº 746 retirou a obrigatoriedade de oferta dos componentes curriculares arte e educação física, que foram mantidos apenas para a educação infantil e EM. Entretanto, houve uma repercussão social muito negativa, fazendo com que ocorresse uma revogação, na versão final da lei 13.415/97, voltando à oferta obrigatória desses dois componentes curriculares. Nesse bojo, foram incluídas a obrigação de oferta de sociologia e filosofia também. Mas, é importante explicar que foi escolhido o termo estudos e práticas para incorporá-las, como justificativa de que se está seguindo os preceitos da BNCC. Em outras palavras, deixa de existir a obrigatoriedade das disciplinas supracitadas e passa-se a considerar a obrigatoriedade de estudos e práticas. Tal medida foi homologada pelo MEC, no dia 14 de dezembro de 2018.
<b>Carga Horária da BNCC do EM</b>
O art. 24 da LDBEN prevê a carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental e EM, que são distribuídas por, no mínimo, duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Para isso, deverão ser excluídas as datas reservadas aos exames finais (Brasil, 1996). Dito isso, tem-se a alteração dessa carga horária, segundo a lei que versa sobre a reforma do ensino médio: § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).
<b>Organização em Diferentes Itinerários Formativos</b>
Foram estabelecidos cinco itinerários formativos do EM: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional. Orienta-se que a oferta desses itinerários ocorrerá de acordo com a importância para o contexto local e de acordo com o que pode ser possibilitado pelos sistemas de ensino.
<b>Formação Técnica e Profissional</b>
Um dos cinco itinerários formativos do EM é a formação técnica e profissional. Para isso, os sistemas de ensino poderão incluir vivências de práticas de trabalho e realizar parcerias com o setor privado.
<b>Educação a Distância</b>
A Lei 13.415 prevê a possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições de educação a distância de notório reconhecimento (Brasil, 2017).
<b>Profissionais da Educação Escolar Básica</b>
Na Lei 13.415, foram incluídas duas novas categorias de profissionais da educação básica, a saber: 1) profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, para ministrar, exclusivamente na formação técnica e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada; 2) profissionais graduados com complementação pedagógica (Brasil, 2017).
<b>Implementação</b>
Os sistemas de ensino foram obrigados a estabelecer cronograma de implementação das alterações promovidas pela Lei 13.415 no primeiro ano letivo subsequente à data da publicação da BNCC e iniciar a implementação a partir do segundo ano letivo subsequente à sua homologação, que se deu em 20 de dezembro de 2017.
<b>Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral</b>
Para as escolas em tempo integral, é previsto o repasse de recursos do MEC aos Estados e Distrito Federal (DF) pelo prazo de 10 anos por escola, contado da data da implementação do ensino médio integral no respectivo sistema de ensino (Brasil, 2017).
<b>Financiamento</b>
Para a consecução do primeiro objeto da Lei 13.415/17 (flexibilização curricular), não foi criado novo recurso apto a financiar a proposta. Isso significa que os sistemas de ensino públicos precisarão se adequar aos ditames legais, tais como a organização em itinerários formativos, o aumento da carga horária, sem necessariamente receber novos fundos.

Ensino Médio Noturno
----------------------

Na MP nº 746 não consta nenhuma ressalva em relação à ampliação da carga horária para o ensino médio noturno. Entretanto, na Lei 13.415, é previsto que os sistemas de ensino irão dispor acerca da oferta da educação de jovens e adultos e do ensino noturno regular conforme as condições do educando (Brasil, 2017).
--

Fonte: A autora. Com base na Lei nº 13.415/17.

Foram expostos no quadro os pontos principais da reforma do EM, para que fique evidente o quanto a questão da inclusão e da deficiência foi negligenciada na elaboração da Lei. Trata-se de uma reforma que desde a sua elaboração vem sofrendo críticas da sociedade e que, diante da gravidade, por não se dar uma atenção às PcD, direciona para o seguinte questionamento, seguindo as orientações de Chouliaraki e Fairclough (1999), ao se referirem a problemas sociais **e como estes funcionam na prática: a quem interessou uma reforma do EM? Como o NEM está realmente funcionando na prática?** Percebe-se então a ideologia funcionando em forma de **Reificação**, por meio de construções simbólicas de **nominalização e passivação**, pois há o apagamento de atores sociais DV e de ações voltadas ao atendimento deles nas instituições de ensino, tais como “foram excluídas”, “deverão ser excluídas”, “não foi criado”, “Para isso, os sistemas de ensino poderão incluir vivências de práticas de trabalho e realizar parcerias com o setor privado” (oferta dessas vivências a quem? Aos estudantes de uma forma geral? Sem levar em conta a inclusão de alunos com deficiência?).

Por assim ser, ficou evidente que as PcD, mais especificamente os DV, sequer foram mencionados na referida lei da reforma. Essa lacuna também foi comprovada na análise anterior, ou seja, a pouca importância dada ao problema social investigado.

Considerando tantas lacunas na reforma, importa apresentar a concepção de Motta e Frigotto (2017, p.357) acerca dessa política:

essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização - fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador -, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

É verdade que o EM ocupa uma posição marginal no sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange às políticas de investimento. Exemplo disso é o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério -FUNDEF -, que esteve em vigência do ano de 1998 até o ano de 2006, excluindo o EM e resultando em uma **ideologia de Fragmentação** dos diversos atores sociais dessa modalidade de ensino. Foi somente em 2006 que nasceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Esse Fundo substituiu o primeiro e começou-se, então, a dar atenção ao EM. Outra crítica que realizo é em relação a algumas formações, em nível de mestrado profissional, que visam a formação de professores, mas que exigem desses que atuem especificamente no ensino fundamental. É fato que é preciso investir nas séries iniciais e finais, mas a educação básica não se limita a esses dois segmentos. Realizo tal crítica de um lugar muito confortável, pois cursei um mestrado profissional em letras, e que foi exigido, e continua sendo, que o professor aplicasse/aplique uma proposta de ensino e que esteja/estivesse atuando apenas no ensino fundamental. Deixo claro que, na posição de analista do discurso e pesquisadora, realizo críticas com relação ao sistema de ensino, com o intuito de mudanças, de transformações sociais. Ademais, a gravidade de não se dar importância ao EM, último nível da educação básica, e de excluir completamente os alunos com deficiência da formação para o mundo, da formação profissional parece-me ser bastante cruel e afasta a possibilidade de transformações realmente efetivas no sistema educacional brasileiro.

Para reforçar a crítica, elaborei um quadro com o intuito de demonstrar a necessidade de se ter um olhar para o EM. Além disso, de acreditar que os alunos com deficiência merecem concluir toda as etapas da educação básica e caminharem para o ensino superior. Assim, quando se pensa em uma reforma de uma modalidade de ensino, deve-se também incluir todos os atores sociais que têm direito à educação, não os fragmentando como podemos observar no quadro 14 abaixo.

QUADRO 14: Conclusão do Ensino Médio por alguns atores sociais

<b>ATORES SOCIAIS</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Nordestinos	3 em cada 5 adultos (60,1%) não concluíram o ensino médio
Branco	57% concluíram o EM.
Pretos, Pardos e PcD	41,8% concluíram o EM.
Pessoas entre 14 e 29 anos, dentre elas PcD.	20% não concluíram alguma etapa da educação básica

Fonte: A autora. Com base nos dados da PNAD (2019).

Por este quadro, percebe-se também a ideologia operando no que tange à oferta de educação básica às minorias. Apenas com relação aos atores sociais brancos, é que se percebe uma porcentagem maior de 50% em relação à conclusão do EM. Nota-se que a porcentagem é preocupante com se refere a negros, pardos e PcD e a situação se agrava quando se revela o número de 20% de pessoas entre 14 a 29 anos que sequer concluíram alguma etapa da educação básica.

As minorias continuam sendo uma ameaça à classe dominante, especialmente quando negros, pobres e PcD fazem parte de ações afirmativas para acesso a concursos, a ingresso no ensino superior, dentre outros. Mais uma vez, percebe-se o problema funcionando na prática, já que as populações mais discriminadas do país continuam não tendo as mesmas oportunidades de formação que ricos, brancos, com comportamentos típicos.

A necessidade de um posicionamento decolonial também entra em cena, pois há no quadro uma porcentagem muito alta de nordestinos que não concluíram o ensino médio, mais da metade desta população. Não podemos esquecer que o Nordeste foi ponto de entrada para o colonizador, e que se trata de uma região que carrega muitos resquícios da crueldade de exploração de indígenas e dos negros. Trata-se de uma região com muitas possibilidades de produção, mas que foi em grande medida alvo de exploração europeia.

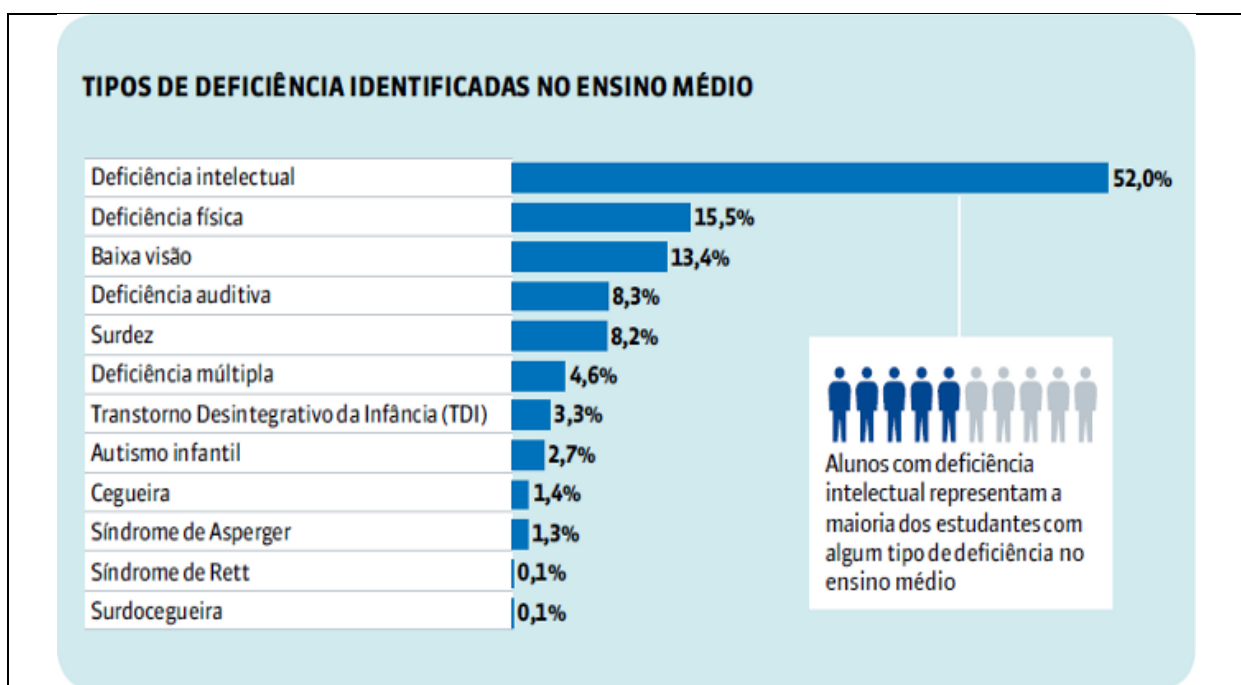
Assim, não tem como deixar de afirmar que há uma construção simbólica de **fragmentação**, manifestada pelo **expurgo do outro**, já que no Brasil a região nordeste é representada por muitos atores sociais como o lugar onde as pessoas não têm conhecimento, o lugar onde querem viver de programas sociais, tal como o Bolsa família. Exemplo disso ocorreu durante as eleições de 2022, pois devido à amplitude dessa área geográfica e à ideologia de esquerda dos diferentes grupos, que reconhecem o olhar dado às minorias nordestinas, teve-se um reflexo nas urnas, permitindo que Luiz Inácio Lula da Silva se tornasse presidente pela terceira vez. No entanto, tal resultado das urnas colocou os nordestinos em uma posição de inimigos, sendo altamente criticados nas redes sociais, inclusive com uso de impropérios. Tudo isso como reflexo de um país totalmente polarizado entre esquerda e direita.

Exposto isso é preciso romper com certas representações, ter um olhar **decolonial**, indo além do que já se tornou senso comum, de que as minorias não podem ocupar certos espaços. Percebe-se que esse número de pessoas que não concluíram a educação básica pode se agravar, se levarmos em conta a questão da interseccionalidade, ou seja, a questão de fatores sociais que



definem uma pessoa. Como não se preocupar qual oportunidades serão “tomadas” ou não serão “dadas” a uma pessoa que é negra, pobre, nordestina e PCD? Não podemos esquecer que a discriminação é um resquício da colonização e que muito contribui para geração de grandes desigualdades. E continuando a análise deste cenário, no gráfico a seguir (figura 17), nota-se, especificamente o número de estudantes DV no EM:

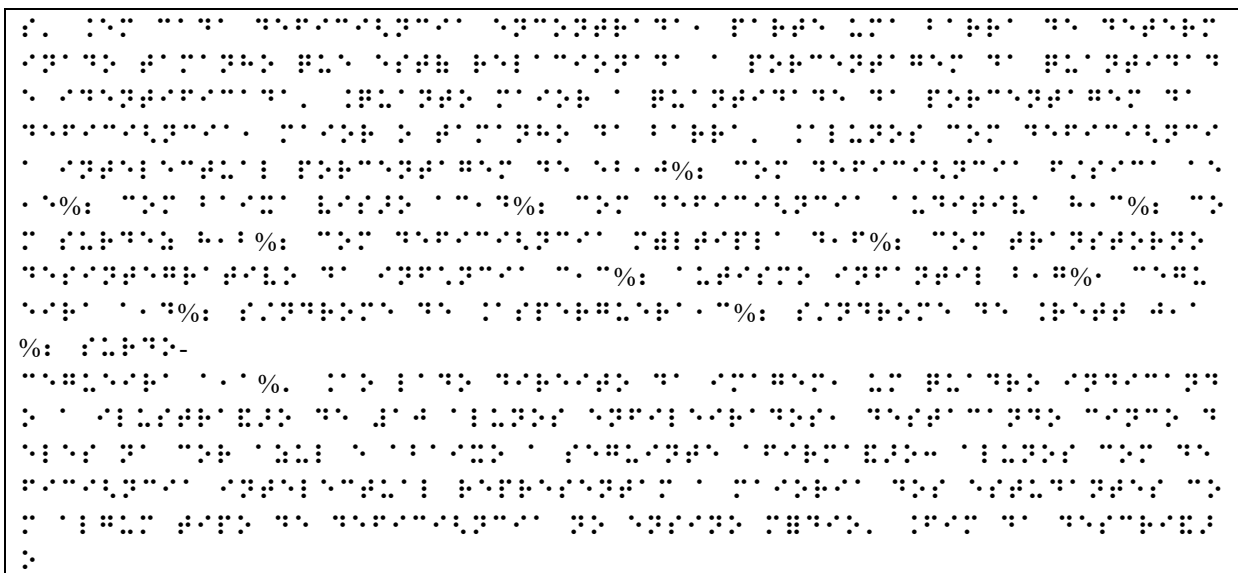
FIGURA 17: Tipos de deficiência identificadas no EM



Fonte: Censo Escolar MEC (2016).

Descrição feita pela pesquisadora da figura 17: imagem de infográfico com os tipos de deficiência identificadas no Ensino Médio, encontrado no Censo Escolar MEC (2016). Ao lado esquerdo, gráfico em barras na posição horizontal, indicando o nome das deficiências identificadas e a porcentagem delas. Em cada deficiência encontrada, parte uma barra de determinado tamanho que está relacionada a porcentagem da quantidade identificada. Quanto maior a quantidade da porcentagem da deficiência, maior o tamanho da barra. Alunos com deficiência intelectual porcentagem de 52,0%; com deficiência física 15,5%; com baixa visão 13,4%; com deficiência auditiva 8,3%; com surdez 8,2%; com deficiência múltipla 4,6%; com transtorno desintegrativo da infância 3,3%; autismo infantil 2,7%, cegueira 1,4%; síndrome de Asperguer1,3%; síndrome de Rett 0,1%; surdocegueira 1,1%. Ao lado direito da imagem, um quadro indicando a ilustração de 10 alunos enfileirados, destacando cinco deles na cor azul e abaixo a seguinte afirmação: alunos com deficiência intelectual representam a maioria dos estudantes com algum tipo de deficiência no ensino médio. Fim da descrição

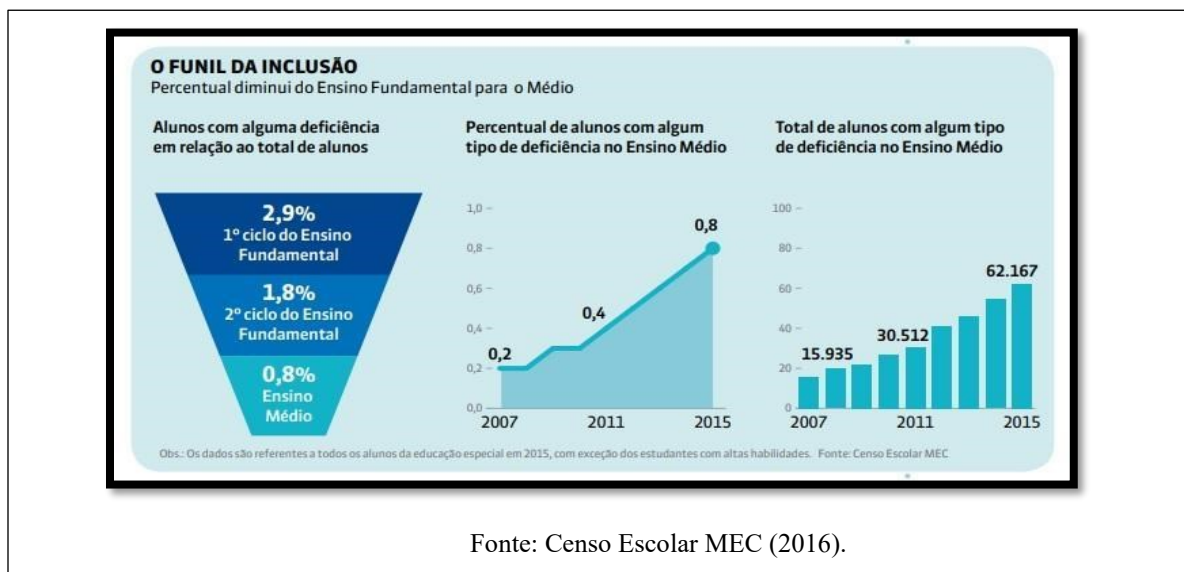
Deficiência intelectual representa a maioria dos estudantes com algum tipo de deficiência no ensino médio. Outros tipos de deficiência incluem deficiência física (15,5%), baixa visão (13,4%), deficiência auditiva (8,3%), surdez (8,2%), deficiência múltipla (4,6%), transtorno desintegrativo da infância (TDI) (3,3%), autismo infantil (2,7%), cegueira (1,4%), síndrome de Asperger (1,3%), síndrome de Rett (0,1%) e surdocegueira (0,1%).



Tal cenário revela que não há uma preocupação em empreender políticas públicas que atendam aprendizes com desenvolvimento típico, quem dirá aqueles com desenvolvimento atípico. Porém, é preciso entender que “por muitas vezes fala-se de uma perda de identidade nesse nível da educação básica, mas, na verdade, o Ensino Médio nunca teve uma identidade clara” (Krawczyk, 2011, p. 555). Corriqueiramente, ele foi visto como aquela modalidade que precisa ser concluída para que se consiga ingressar no ensino superior ou no mundo do trabalho e, no caso de alunos com deficiência, se chegarem ao EM, já teriam avançado muito.

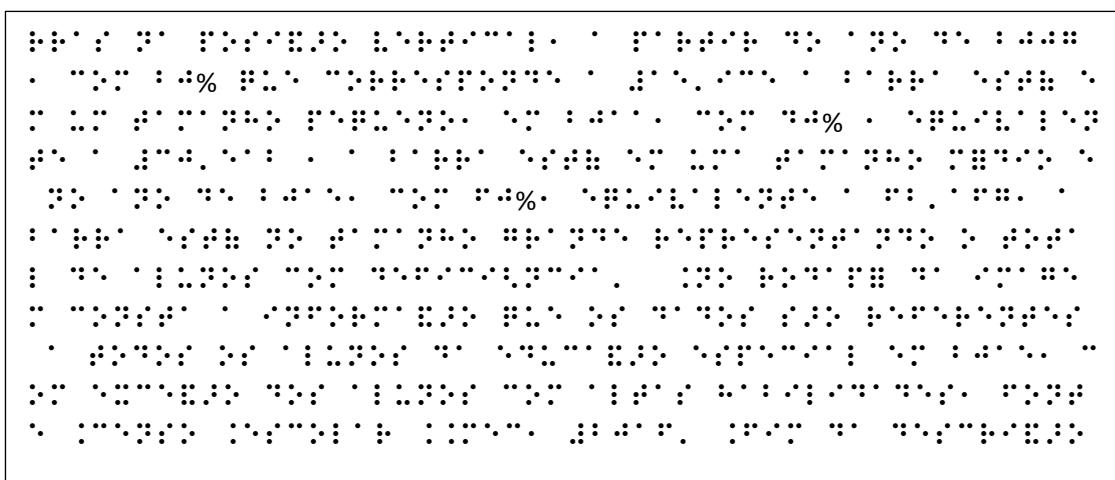
Na figura 18 a seguir, é possível notar o afunilamento dos estudantes com deficiência até chegarem ao EM:

FIGURA 18: O Funil da inclusão



Descrição feita pela pesquisadora da Imagem 18 : infográfico denominado o “funil da inclusão”, mostrando que o percentual diminui do Ensino Fundamental para o Médio. Há três gráficos, o primeiro indica alunos com alguma deficiência em relação ao total de alunos, representando em gráfico formato pirâmide, o qual a pirâmide está na posição invertida com a base para cima e o cume para baixo. Lendo de cima, a base está mais larga, indicando que 2,9% dos estudantes com deficiência estão no 1º ciclo do Ensino Fundamental; 1,8% no 2º ciclo do Ensino Fundamental e 0,8% no Ensino Médio. O segundo gráfico apresenta o percentual de alunos com algum tipo de deficiência no Ensino Médio. Há uma reta horizontal com os anos de 2007, 2011 e 2015, números na posição vertical de 0,0 à 1,0 contado de dois a dois centímetros. Parte uma linha em posição perpendicular saindo do ano de 2007 marcado na reta horizontal e da porcentagem de 0,2 subindo para 0,4 em 2011, e chegando no topo ao ano de 2015 com porcentagem de 0,8. O terceiro gráfico apresenta o total de alunos com algum tipo de deficiência no Ensino médio. Em formato de barras na posição vertical, a partir do ano de 2007, com 20% que corresponde a 15.935 a barra está em um tamanho pequeno, em 2011, com 40% , equivalente a 30.512 , a barra está em uma tamanho médio e no ano de 2015, com 60%, equivalente a 62.167, a barra está no tamanho grande representando o total de alunos com deficiência. No rodapé da imagem consta a informação que os dados são referentes a todos os alunos da educação especial em 2015, com exceção dos alunos com altas habilidades, fonte Censo Escolar MEC, 2016. Fim da descrição

Descrição feita pela pesquisadora da Imagem 18 : infográfico denominado o “funil da inclusão”, mostrando que o percentual diminui do Ensino Fundamental para o Médio. Há três gráficos, o primeiro indica alunos com alguma deficiência em relação ao total de alunos, representando em gráfico formato pirâmide, o qual a pirâmide está na posição invertida com a base para cima e o cume para baixo. Lendo de cima, a base está mais larga, indicando que 2,9% dos estudantes com deficiência estão no 1º ciclo do Ensino Fundamental; 1,8% no 2º ciclo do Ensino Fundamental e 0,8% no Ensino Médio. O segundo gráfico apresenta o percentual de alunos com algum tipo de deficiência no Ensino Médio. Há uma reta horizontal com os anos de 2007, 2011 e 2015, números na posição vertical de 0,0 à 1,0 contado de dois a dois centímetros. Parte uma linha em posição perpendicular saindo do ano de 2007 marcado na reta horizontal e da porcentagem de 0,2 subindo para 0,4 em 2011, e chegando no topo ao ano de 2015 com porcentagem de 0,8. O terceiro gráfico apresenta o total de alunos com algum tipo de deficiência no Ensino médio. Em formato de barras na posição vertical, a partir do ano de 2007, com 20% que corresponde a 15.935 a barra está em um tamanho pequeno, em 2011, com 40% , equivalente a 30.512 , a barra está em uma tamanho médio e no ano de 2015, com 60%, equivalente a 62.167, a barra está no tamanho grande representando o total de alunos com deficiência. No rodapé da imagem consta a informação que os dados são referentes a todos os alunos da educação especial em 2015, com exceção dos alunos com altas habilidades, fonte Censo Escolar MEC, 2016. Fim da descrição



Esse afunilamento representado na figura mostra novamente uma **fragmentação** dos atores sociais, por meio da **construção simbólica de diferenciação**, que funciona como uma estratégia que enfatiza diferenças entre pessoas ou grupos, criando uma divisão entre quem consegue concluir os estudos e quem não consegue. Essa diferenciação é construída por meio de elementos que parecem impedir as PcD de concluírem a educação básica. E isso se deve a inúmeros obstáculos e barreiras de acessibilidade, dentre elas o capacitismo, constituídos nas relações para exercício do poder. Dentre esses obstáculos e barreiras para as PcD, vale retomar alguns/algumas mencionadas/os na introdução desta tese: ambientes com restrição de acesso, políticas discriminatórias, padrões de normalidade que são discutíveis, falta de informação sobre o processo de inclusão, interesses políticos, capacitismo desconhecimento das necessidades especiais e dos direitos das PcD, integração vista como inclusão, dentre outros.

Dessa forma, é clara a ideologia **de Fragmentação** manifestada por meio da **diferenciação**, que existe na lei sobre o NEM e em outros documentos e orientações que versam sobre garantia de oferta dessa modalidade de ensino às PcD. Em suma, de acordo com Nascimento (2007, p. 78), “o ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social”. Essa desvalorização do ensino às PcD faz com que se perceba um alinhamento à ideologia de **legitimação**, manifestada por meio da **narrativização**, já que há uma valorização de histórias do passado que legitimam o presente, remetendo também para o MMID, em que se mantém discursos hegemônicos de marginalização da educação, principalmente da inclusiva.

Se passarmos pelo processo histórico, não eram dadas às PcD oportunidades de formação, já que essas não mereciam nem viver, devido às deficiências. No MMID, é reforçada essa questão da deficiência como algo trágico. Parece-me que essas oportunidades continuam sendo negadas, ainda que de forma velada, já que não se pensa em um processo de inclusão que realmente seja significativo, já que não se liberta dessa inclusão com tom colonizador, imitada de vários processos sociais que mais excluem do que incluem. Exemplo disso é entender a integração como sinônimo de inclusão, é entender que as atividades oferecidas aos estudantes precisam ser adaptadas não adequadas. Nota-se que são muitos os **obstáculos** com relação ao NEM, porém, eles são maiores quando se referem à garantia de inclusão escolar e de atendimento às PcD, conforme está exposto na Revista “Aprendizagem em Foco”:

Apesar do arcabouço legal e das políticas educacionais orientarem para a inclusão dos estudantes com deficiência nas turmas comuns, tal processo esbarra num conjunto de problemas que afetam a educação básica brasileira como um todo, com forte repercussão no ensino médio. Entre elas, a principal é o baixo nível de aprendizagem ao longo do ensino fundamental, cujas consequências, muitas vezes, são a reprovação e o abandono da escola. Tal movimento não se restringe aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou com altas habilidades, mas as barreiras tendem a ser maiores para esta população (Revista aprendizagem em foco, 2016, p.2).

Considerando que os documentos analisados não dispensam uma atenção para a educação inclusiva e para a deficiência, prossigo para a análise da BNCC, a fim de apontar como elas são representadas discursivamente no *corpus* coletado, se contempla o atendimento aos DV e como a multimodalidade perpassa por tudo isso.

### **5.3 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 para o Ensino Médio: O que estabelece sobre acessibilidade à leitura para alunos com DV?**

O decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, sancionado pelo então presidente da república Michel Temer, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático que apresenta no seu artigo 1º:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Regido por normas de conduta determinadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - órgão responsável pela logística do provimento e remanejamento dos materiais didáticos para as escolas públicas do país que estão cadastradas no censo escolar- o PNLD avalia as obras que passam por uma etapa de avaliação realizada por uma comissão técnica integrada por especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

O PNLD possui objetivos e diretrizes que devem ser seguidas por todos os envolvidos. No artigo 2º do documento, destacam-se os seguintes objetivos:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p.1).

Dentre os objetivos do PNLD, há a proposta de melhoria da qualidade da educação e do material de apoio e democratização do acesso à informação e à cultura. Para cumprir esse papel, os livros e materiais didáticos precisam ser acessíveis a todos os estudantes, sem distinção de diferenças no ensino-aprendizagem.

O artigo 3 dispõe das seguintes diretrizes:

I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. (Brasil, 2017, p.1).

No inciso II das diretrizes, relacionado ao respeito às diversidades sociais, culturais e regionais, é feita uma referência às diferenças dos estudantes. Ao mencionar a respeito das diversidades, fica explícito no documento que há uma preocupação com a inclusão dos alunos.

Exposto isso, com base nos marcos legais da lei nº 13.415/2017, Reforma do EM, que altera a LDBEN nº 9394/1996; das DCN e da BNCC – Etapa EM, foi publicado em 13 de dezembro de 2019 o edital do PNLD/2021 EM, com mudanças na sua divisão. O PNLD/2021 do EM passou a ser dividido em duas partes, conforme as mudanças da Reforma do EM e da homologação da BNCC: Formação Geral Básica (FGB), com currículo comum a todos os estudantes, e Itinerários Formativos, parte flexível do currículo que introduz o trabalho com projetos integradores e projetos de vida.

Sendo assim, o programa nesse edital de 2019, alinhado à BNCC e seguindo as competências gerais da Educação Básica, divide-se em cinco objetos: Objeto 1 (Obras de Projetos Integradores e de Projeto de Vida), Objeto 2 (Obras por área de conhecimento – Obras Específicas), Objeto 3 (Obras de Formação Continuada), Objeto 4 (Recursos Educacionais Digitais), Objeto 5 (Obras Literárias), que passaram por ciclos de avaliação, escolha e distribuição que ocorreram entre os anos de 2020 e 2022. O Objeto 1 foi avaliado em 2020 com distribuição em 2021, os demais Objetos com avaliação em 2021 e distribuição em 2022, sendo que o Objeto 5 só terá distribuição no segundo semestre de 2022. Dessa forma, podemos compreender que as obras didáticas ainda estão em processo de distribuição durante o ano de 2022.

O foco desta pesquisa é o Objeto 2 do PNLD de 2021, com distribuição para o ano de 2022 para o EM, pois nele consta o meu objeto de análise, que são as obras didáticas específicas, neste caso o livro didático de LP. O Objeto 2 do PNLD/2021, avaliado no primeiro semestre de 2021, escolhido no segundo semestre do mesmo ano e distribuído no primeiro semestre de 2022, é composto de quatro coleções de obras, uma para cada Área do Conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias) e mais três obras Específicas (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com Matemática e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Língua Inglesa).

As obras por áreas do conhecimento são formadas pelas coleções citadas acima, com seis volumes cada, não sequenciais e seguindo as competências gerais da Educação Básica, as específicas e habilidades de cada área com temas contemporâneos e com as culturas juvenis (com exceção de Língua Inglesa) (ver na BNCC, Brasil, 2017), subseção 5.1.1 Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades). A área de Linguagens e suas tecnologias abrange práticas do componente curricular de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física.

As três obras específicas são apresentadas em volumes únicos: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com Matemática e suas Tecnologias, articulando as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas da área e habilidades<sup>47</sup> (ver subseção 5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades da BNCC (Brasil, 2017). Todas as obras contêm livro do estudante impresso, manual do professor impresso e material digital do professor (videotutoriais). Na obra da Área do Conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias e na obra Específica de Língua Inglesa, há coletâneas de áudios disponíveis no Material Digital do Estudante e do Professor.

Para contemplar competências gerais, específicas e habilidades das áreas de conhecimento e obras específicas, determinadas pela 5BNCC, é preciso que obras didáticas estejam alinhadas a tudo isso, assim, urge a adoção de medidas de acessibilidade para promover a inclusão de todos. O PNLD faz referência, no artigo 25, do seu decreto nº 9.099/17, acerca da promoção de acessibilidade:

Art. 25. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência. Parágrafo único. Os editais do PNLD deverão prever as obrigações para os participantes relativas aos formatos acessíveis. (Brasil, 2017, p.1).

As obrigações que o artigo prevê para os participantes, relativa ao formato acessível para as obras, refere-se à oferta que o PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE dispõem para acessibilidade aos materiais didáticos distribuídos às escolas. O Projeto Livro Acessível é implementado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Benjamin Constant (IBC) e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille e tem como ações:

---

<sup>47</sup> Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2017, p. 33). Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2017, p. 33).



Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva de leitores digitais acessíveis para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Atualmente o Sistema utilizado é o formato EPUB3<sup>48</sup>, nova versão do padrão aberto de publicações digitais rompendo com diversas limitações da implementação atual: maiores recursos para layout e estruturação do conteúdo, interatividade, animações, áudio, vídeo, tipografia avançada, suporte a fórmulas matemáticas, narração de texto em voz alta, acessibilidade, entre outros *goodies*, abraçando uma maior diversidade de publicações, para múltiplas plataformas; Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em Braille; Apoiar os Centros Públicos de Produção de Material Didático Acessível (CAP, NAPPB), presentes nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, e ao Instituto Benjamin Constant para Cegos –IBC, na produção de livros digitais acessíveis e complementos em Braille, para estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino fundamental e médio das escolas públicas de educação básica (MEC, 2018).

Os materiais didáticos acessíveis dispostos pelo PNLD Acessível destina livros escritos em Braille, para estudantes DV e letras ampliadas, em português, para estudantes com baixa visão e livros acessíveis com leitor em formato digital na tecnologia EPUB3. Os EPUB3- *Electronic Publication* (ou Publicação Eletrônica, em português) são formatos de livros reconhecidos por softwares de tecnologias assistivas que permite a ampliação de caracteres, leitura de voz sintetizada (leitores de tela) e alteração de contraste. O formato EPUB3 está disponível para os livros do PNLD/2019 (anos iniciais do ensino fundamental), PNLD/2020 (anos finais do ensino fundamental) e do PNLD/2018 (ensino médio). Dessa forma, somente os livros do PNLD/2018 estarão disponíveis em formato EPUB3 para o EM.

Os livros para os alunos com deficiência visual<sup>49</sup> (cego e/ou com baixa visão) são iguais aos dos demais alunos e seguem orientações da Comissão Brasileira do Braille (CBB), vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), que é responsável pela padronização, aplicação, acompanhamento e atualização do Sistema Braille. Os critérios de acessibilidade para os formatos em EPUB3 e em Braille encontram-se no Edital de Convocação

---

<sup>48</sup> EPUB3 “Trata-se de um padrão internacional para e-books, livre e aberto, organizado por um consórcio de empresas chamado IDPF – *International Digital Publishing Forum*. Encabeçam o IDPF empresas como Sony, Adobe, Microsoft, entre várias outras” (Barboza, 2014, p.6).

<sup>49</sup> De acordo com o Ministério da Saúde, no Art. 1, da Portaria Nº 3.128/08: § 1 “Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira”; §2 “Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10)” (Brasil, 2008).

02/2019, para o Processo de Produção em Braille e EPUB3 de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD/2020 Acessibilidade.

A proposta de oferta de livro acessível pelo PNLD abrange a acessibilidade comunicacional e instrumental, a qual não é suficiente para atender a demanda da perspectiva de educação inclusiva que envolve outras acessibilidades, como a acessibilidade atitudinal para combater barreiras discriminatórias provenientes de preconceitos; acessibilidade programática para desvelar e combater discursos nas políticas públicas educacionais e nas metodologias que podem oferecer flexibilização curricular nas escolas. Percebo que a acessibilidade oferecida pelo PNLD para alunos com DV, com tecnologias assistivas de *softwares* e Braille, resulta numa substituição do trabalho dos profissionais responsáveis (governo, gestores, educadores) por recursos para dar conta da inclusão, além de segmentar o currículo entre alunos com DV, considerados da ‘educação especial’, e os demais alunos da ‘educação comum’.

As políticas públicas discutidas até aqui tentam suprir a exclusão, compensando com recursos de tecnologias assistivas que não são suficientes para adentrar nos fatores que causam a exclusão escolar. Assim, ressalto a importância de questionar esses documentos, que são responsáveis pelo direcionamento de ações educativas. Esse questionamento pode possibilitar uma reflexão sobre a necessidade de empreender currículos mais inclusivos que favoreçam as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, discorro, a seguir, sobre alguns estudos sobre o PNLD, o LD e a educação inclusiva, que têm sido produzidos e que contribuem para um melhor entendimento de algumas políticas públicas, para o questionamento delas e para repensarmos os caminhos da educação inclusiva no nosso país. Contribuem ainda para que identifiquemos lacunas que possam ser preenchidas por meio do desenvolvimento desta tese.

No artigo “Livro Didático e Educação Inclusiva: Um Olhar Sobre a História das Políticas Públicas do Material e Livro Didático”, Silva e Santos (2020) discutem pontos do PNLD (2019), em que se destaca o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o LD, na perspectiva da educação especial e inclusiva de alunos com deficiência. Ao questionarem se são garantidas, ao aluno com deficiência, incluído na sala de aula regular, oportunidades equitativas de acessibilidade aos conteúdos ensinados em sala de aula, por meio de um livro didático adaptado, as autoras constatarem, por meio de levantamento documental de pesquisas, que o PNLD de 2020 fez uma ampliação da oferta do Livro Didático Acessível a alunos com deficiência de todas as séries. Assim, elas fazem um levantamento historiográfico das políticas do livro didático na

perspectiva da educação inclusiva, bem como um levantamento sobre como o PNLD acessível e/ou o livro didático acessível tem sido abordado pelas pesquisas acadêmicas, principalmente no que diz respeito à implementação dessas políticas na sala de aula. Esse levantamento resultou em 16 trabalhos entre teses, dissertações e artigos produzidos entre os anos de 2015 e 2020, depois de aplicados os critérios de inclusão e exclusão para busca de pesquisas conforme o tema de estudo. As autoras concluem que há uma grande quantidade de pesquisas relacionadas ao tema da Educação Especial e Inclusiva, em diversos dos seus aspectos, tais como: políticas públicas, escolarização, materiais e recursos didáticos, inclusão no ensino superior, entre outras temáticas. Entretanto, os estudos são escassos com pesquisas voltadas para análise de políticas públicas, no que se refere ao LD acessível, fase de implementação e utilização em sala de aula. Isso mostra a relevância de pesquisas sobre essa temática, para buscarmos mudanças no contexto da inclusão escolar.

Outro estudo sobre o PNLD relacionado à inclusão e à acessibilidade é o de Lima (2018) “As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em libras”, o qual tem como objetivo geral compreender as noções e os compromissos expressos na acessibilidade em Libras, presentes no PNLD e suas repercussões no processo de escolarização dos alunos Surdos, das escolas da rede pública de ensino no período de 2007 a 2017. Os objetivos específicos são: identificar e analisar as noções de acessibilidade e os compromissos com as condições de acesso e permanência dos Surdos na escola pública; ações e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes do PNLD. Na dissertação, a autora analisa dados de três coleções de livros didáticos acessíveis em Libras e conclui que “as propostas apresentadas pelas coleções instrumentalizam o estudante Surdo a fazer uso das diferentes práticas discursivas, entretanto, nas três coleções, problemas nos encaminhamentos de atividades poderiam conduzir a uma reflexão equivocada sobre acessibilidade em Libras” (Lima, 2018, p.9).

Na dissertação de Silva (2018), intitulada “A Natureza dos Objetos Educacionais Digitais em Obras Didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e sua Relação com os Multiletramentos”, é feita uma análise sobre: a) Objetos Educacionais Digitais (OED), que são recursos digitais que acompanham o LD impresso e se apresentam no formato de vídeos, áudios, animações, imagens etc.; b) aspectos que caracterizam o ambiente digital; e se favorecem ou não a participação ativa do professor na interação com OED em obras de língua portuguesa. A pesquisa utiliza como *corpus* a coleção Projeto Teláris (Ensino Fundamental Anos Finais),

aprovada pelo PNLD 2017. Silva (2018) empreende sua pesquisa tomando por base os seguintes questionamentos: as características próprias do ambiente digital estão presentes nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs)? Em caso positivo, como essas particularidades abrem caminhos para os múltiplos e novos letramentos no processo de ensino-aprendizagem? Nesta pesquisa, são utilizadas cinco categorias para análise de dados, baseadas em estudos sobre ambientes digitais, tais como: interatividade; inovação; acessibilidade; participatividade e multimodalidade. Os resultados da análise sugerem que os OEDs do PNLD 2017 “não são recursos tipicamente digitais, surgidos apenas após o advento das novas tecnologias, assim como não estimulam o trabalho com os multi e novos letramentos necessários na utilização dessas mídias” (Silva, 2018, p. 12).

Rodrigues (2020), no seu estudo: “Livro Didático Digital no Brasil: um caminho para o Livro Universal”, toma como objeto de pesquisa o livro didático digital (LDD) acessível no formato EPUB3, suas origens e suas possibilidades pedagógicas. Os objetivos da pesquisa são: a) analisar as trajetórias que geraram o EPUB3 acessível, a partir da história do Livro Didático, do Livro Digital e do Livro Acessível; b) analisar as políticas públicas do MEC voltadas ao Livro Didático Digital Acessível (LDD); c) estudar as possibilidades pedagógicas na universalização do LDD acessível atual (2020), utilizando as diretrizes do Livro de *Design* Universal, para que todos os estudantes da rede pública, além dos alunos com deficiência visual, tenham acesso a esse LDD. O autor aborda na sua dissertação o tema acessibilidade no LD com enfoque nos alunos com DV, fazendo uma revisão bibliográfica das histórias do LD, do Livro Acessível e do Livro Digital, que resultaram na criação do EPUB3, padrão escolhido pelo MEC para o LDD. O pesquisador faz também análises de documentos oficiais do MEC com as diretrizes para os LDD, bem como dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicados no período entre 2011 e 2018. Segundo Rodrigues (2020, p.11), apesar de haver “o LDD Acessível em ePub3 como objeto de estudo, a questão de fundo desta pesquisa é a universalidade do ensino, ou seja, os movimentos do Estado e da sociedade em busca de garantias de padrões mínimos de educação para todos os cidadãos de forma ampla e gratuita.”

A pesquisa de Rodrigues (2020) revela que “os editais PNLDs tratam seus LDD e demais conteúdos digitais como “complementares”, no sentido de “elementos extras” (Rodrigues, 2020,

p. 334-335) e que “os LDDs acessíveis do PNLD, tanto em formato Daisy<sup>50</sup> (2012-2016) quanto em ePub (2017-hoje), são livros mais próximos do modelo integracionista do que do de inclusão” (Rodrigues, 2020, p. 336).

Esses estudos sobre acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência em documentos públicos, como o PNLD, apontam que um dos fatores que favorecem a exclusão desses alunos é a presença do modelo de deficiência integracionista que prepondera nas representações discursivas do documento, o qual ainda discrimina os alunos tratando-os de maneira segregada, criando obstáculos entre normais/comuns e especiais/deficientes, o que resulta na criação de currículos complementares para integrar os alunos com deficiência ao ensino e aprendizagem e ao contexto escolar.

Importa explicar que o PNLD para o EM é um dos documentos públicos que faz parte da história da disciplina de LP no Brasil como orientador dos LD que serão distribuídos às escolas, possuindo objetivos e diretrizes alinhadas à BNCC para organizar o ensino da disciplina, é composto do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas - que define, organiza e apresenta aspectos avaliados nos LD para as disciplinas. Esse guia é uma espécie de manual que estabelece um padrão para os LDLP para o EM, disposto também para todas as demais disciplinas curriculares, fazendo parte do objeto de estudo desta tese, por ser parte integrante do PNLD.

O guia do PNLD é uma iniciativa do PNLD e do MEC, contando com a colaboração do Estado, por meio do MEC, de intelectuais da área de LP, de autores de LD, de editoras, de professores de escolas do EM. Conforme Júnior e Silva (2017), o guia desempenha um papel que vai além de estabelecer um padrão para o LDLP para o EM:

Ao indicar os títulos que merecem ser usados nas escolas públicas de Ensino Médio em todo país e explicar os critérios de aprovação do material, esse **Guia** resulta de um processo de avaliação mais amplo, vinculado às discussões sobre o que se quer para o ensino da Língua Portuguesa. Definir quais livros devem ser adotados ou não significa legitimar determinadas concepções e métodos de ensino articulados ao debate teórico, bem como às regulamentações curriculares da área (Júnior; Silva, 2017, p. 748).

---

<sup>50</sup> “Desenvolvido pelo professor da UFRJ José Antônio dos Santos Borges e lançado em 2009 pelo Ministério da Educação o Mecdaisy é uma ferramenta de leitura para estudantes cegos e com baixa visão sendo de domínio público” (Costa; Moises, 2020, p. 54). Ainda, “De acordo com Paraguay, Spelta e Simofusa apud Araujo (2017, p. 10), ‘a iniciativa para a criação do padrão *Daisy ‘Digital Acessible Information System’* começou em 1994, quando as principais bibliotecas mundiais de produção de materiais em Braille decidiram construir uma norma internacional para a produção de livros digitais falados e em Braille” (Costa; Moises, 2020, p.61).

Diante disso, o guia é destinado ao professor e à escola e é composto por registros das obras didáticas avaliadas e escolhidas pelo PNLD, para distribuição nas escolas, o qual contribuirá para a escolha desses materiais pelos professores. O guia introduz, abordando o tópico Obras Didáticas, explicando sua finalidade em auxiliar na implementação da BNCC, as mudanças com Reforma do EM e o currículo novo proposto pela BNCC, com seus objetivos e diretrizes, como as obras são constituídas e alguns conteúdos a serem abordados.

Princípios e Critérios é o tópico seguinte, no qual, como o título já diz, é constituído da descrição dos princípios e critérios estabelecidos pelo PNLD para as obras didáticas. Os critérios dizem respeito aos procedimentos eliminatórios para as obras específicas, os itens que devem apresentar o livro do aluno e manual do professor.

O tópico Coleções Aprovadas é disposto em cinco subtópicos: Coerência e Pertinência da abordagem Teórico- Metodológica, que trata das concepções de língua/linguagem e de ensino e aprendizagem com coerência com as orientações da BNCC, contemplando as práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade, prática de análise linguística/semiótica e literatura. Além disso, apresenta: a) Qualidade das Orientações Prestadas ao(à) Professor(a) – MP (Manual do Professor Impresso), que explica o funcionamento do material do professor, complementar ao Livro do Estudante (LE) e também como apoio à formação docente; b) Funcionalidade do Projeto Gráfico-Editorial, que dispõe de recursos gráficos, com vistas a oferecer aos estudantes e professores material com projeto gráfico-editorial funcional e contemporâneo; c) Qualidade do Tratamento dos Princípios Éticos, que considera se as obras ampliam e consolidam o domínio da prática de leitura, contribuindo para a compreensão e reflexão acerca das diversidades culturais e das desigualdades sociais, estimulando o convívio social republicano ético, responsável e respeitoso, bem como o reconhecimento da diferença, atendendo ao proposto pela BNCC; d) Coerência e Pertinência do Material do Professor Digital (MPD), que trata do material complementar digital, o MPD, no qual o professor poderá encontrar sínteses do MP, como retomadas de conceitos-chave teóricos para o desenvolvimento pedagógico da obra, bem como orientações acerca das atividades no Livro do Estudante e atividades complementares a esse livro, as quais o professor pode realizar em sala de aula.

O tópico Ficha de Avaliação é formado por questões sobre: a) panorama da obra, manual do professor, competências gerais e específicas relacionadas a LP de Ensino Médio da

BNCC, habilidades do componente de LP no Ensino Médio; b) tema contemporâneo transversal, características gerais e específicas; c) vinculação das obras, critérios específicos do livro do estudante, coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica, adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico, observância das regras ortográficas e gramaticais da língua, respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação, observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, qualidade do material digital do professor, falhas pontuais, resenhas, parecer.

No último tópico, Resenhas, está exposta a resenha de sete livros didáticos, constando seus dados, tais como: título, autoria, código do livro, editora, categoria, título do volume, número de páginas, ano e número da edição e a resenha das obras com a visão geral, descrição da obra, análise e sala de aula. Logo, a versão do guia do PNLD - Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas, utilizada para análise nesta pesquisa, será do ano de 2021, área específica de LP para o EM e os sete livros aprovados para distribuição nas escolas. Por fim, na próxima seção sobre o livro didático como instrumento que seja acessível aos alunos com DV, dando destaque para os LDLP do EM.

### 5.3.1 Como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente no PNLD

O PNLD 2021 possui um guia de obras didáticas divididas por áreas do conhecimento e específicas, que estão disponíveis no portal do MEC. Esse guia é enviado para as escolas públicas do país. A cada edição do PNLD, é fornecido esse guia e ele apresenta a análise das coleções didáticas, realizadas por especialistas determinados pelo MEC. Esse material constitui um importante referencial para os professores escolherem os livros didáticos a serem utilizados nas escolas. O guia é composto das seguintes seções conforme o quadro 15 apresenta:

QUADRO 15: Seções do Guia do PNLD de LP

Primeira seção:	Por que ler o guia?
Segunda seção:	Obras Didáticas, Princípios e Critérios
Terceira seção:	Ficha de Avaliação
Quarta seção:	Referências
Quinta seção:	Resenhas dos 6 (seis) livros avaliados pelo PNLD/2021

Caso prefira acessar o site que consta o Guia do PNLD em PDF e em EPUB, basta acessar o QRcode.

Braille representation of the text above.



Fonte: A autora. Com base no PNLD/2021.

Como já apresentado, o guia do PNLD, do ano 2021, por área específica, no caso do PNLD/LP é um dos objetos de estudo desta tese, e sobre o qual analiso como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente neste documento.

Para selecionar os dados de construção do *corpus* de documentos para análise, utilizei as seguintes escolhas linguísticas: “inclusão”, “igualdade”, “desigualdade”, “diversidade”, “equidade”, “Ensino Especial”, “Atendimento Educacional Especializado”, “deficiência”, “acessibilidade”, integração, e “diferença/s”, nas SD do documento, obtendo o seguinte resultado (quadro 16):

QUADRO 16: Resultado da busca no PNLD de LP

Páginas	Escolha Lexicogramatical	Frequência
28,29 e 76	Inclusão	(03)
34	Igualdade	(02)
19,20,25,28,33,34, 35,49,53,60,64,76, 79,83,84	Diversidade	(22)
-	Equidade	(00)
-	Ensino Especial	(00)
51	Atendimento Educacional Especializado	(01)
50	Deficiência	(01)
-	Acessibilidade	(00)
64 e 79	Integração	(02)
19,26,28,30,31,36,38,41,53,64 e 76	Diferença/s	(11)

Fonte: Dados coletados do *corpus*.



Em todo o guia do PNLD/2021, percebe-se uma **intertextualidade** relacionada com a BNCC, o que era de se esperar, já que ele foi elaborado pautado nesse documento norteador. No entanto, se na análise da BNCC foram apontadas várias lacunas no que tange à inclusão e acessibilidade aos DV, essas foram simplesmente reforçadas no guia do PNLD/2021.

Sendo assim, não se pode esquecer que a **intertextualidade** é uma categoria analítica proposta por Fairclough (2003), que consiste num relacionamento dialógico em que textos misturam diferentes discursos e articulam com seus próprios discursos de forma harmônica ou polêmica. Em outras palavras, as representações discursivas sobre a inclusão e acessibilidade de PcD e de PcDV, materializadas no PNLD/2021 equiparam àquelas da BNCC.

A palavra “inclusão”, tão cara a esta pesquisa, tem a frequência de 3 vezes no PNLD. Ainda que a palavra inclusão seja analisada no contexto de sua representação discursiva, não há outras formas de realização lexicogramatical dela nos documentos analisados. Ou seja, não há, de fato, uma preocupação em orientar para práticas inclusivas. Partimos, então, para verificação, por meio das SD36, SD37 e SD38, de como a educação especial é representada nesse documento.

(SD36) As temáticas dos textos são de interesse do universo do jovem e do adolescente moderno, buscando proporcionar **experiências significativas** de leitura que abrangem aspectos sociais e culturais relacionados ao cotidiano e às atualidades, com destaque para os temas relacionados à **inclusão** e à **formação cidadã** e à **inclusão** e valorização do ser humano, do combate ao preconceito e à violência e à valorização das minorias.

(SD37) Outro ponto que merece sua atenção especial é a leitura do texto literário em algumas unidades, pois **pode ser** necessária a complementação do planejamento, com **inclusão** de textos extras para ampliar a temática e/ou outros aspectos abordados nos capítulos.

Na SD36, podemos considerar que a escolha lexicogramatical tenha relação com o contexto do AEE, já que se refere à valorização das minorias. Há uma **avaliação positiva**, valorando as experiências de leitura centradas em aspectos sociais e culturais. Essa avaliação é construída por meio dos atributos “significativas” e “cidadã”. No entanto, como já se sabe, o processo de leitura envolve o acesso a textos diversos, compostos por diferentes modos semióticos e que no PNLD não fica claro como os estudantes com DV poderão ter acesso às imagens, por exemplo. Apontando, assim, uma lacuna, em relação a práticas de leitura, considerando a multimodalidade dos textos. Na SD 37, o foco recai na leitura literária, em que se nota que o uso da modalidade epistêmica (**pode ser**) indica a possibilidade de complementação do planejamento, de inclusão de temas, e em que nada a escolha linguística em questão, aponta para o AEE.

Quanto ao uso da palavra “igualdade”, ela foi encontrada 02 vezes, no Guia do PNLD de LP. Na SD38, tem-se também relação com o AEE, em que se percebe mais uma vez a realização de uma avaliação positiva, realizada por meio de **processo cognitivo** (“compreender”) e de processo relacional identificativo, em que se preocupa com a identidade dos atores sociais (processos identitários, conflitos, relações de poder, respeito à diversidade, à pluralidade de ideias e a posições).

(SD38) **Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente** com base em princípios e valores assentados na democracia, na **igualdade** e nos **Direitos Humanos, exercitando** o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e **combatendo** preconceitos de qualquer natureza.

Ademais, o uso do processo material “atuar” seguido da circunstância de modo (advérbio modal) socialmente remete para a realização de uma **modalidade deôntica** no sentido da ordem do fazer e do acontecer, ou seja, da ação. Os processos (verbos) “compreender”, “respeitando”, “atuar”, “exercitando” e “combatendo” modalizam o discurso com o intuito de evocar os atores sociais para luta pela igualdade. Isso ocorre por meio do **discurso de justiça social**, ao mencionar os Direitos Humanos. E ainda sobre o processo “atuar”, este evoca um agir socialmente que em muito se alinha ao MSD, que é aquele perseguido por mim, ao realizar esta pesquisa. Um modelo que preza pelos direitos humanos, que não concebe a deficiência como incapacidade, mas sim como um fenômeno de natureza social.

Quanto à outra ocorrência de igualdade, ela não tem relação com o contexto da AEE.

(SD39) A obra obedece aos preceitos legais do Estatuto da **Igualdade Racial** (Lei nº 12.288/2010)?

Na SD39, a escolha linguística “igualdade” se refere à raça. Assim, não correspondendo à igualdade no direito à acessibilidade e à inclusão das PcD, ainda menos de DV. Nesse caso, ocorre uma **intertextualidade** do guia do PNLD/2021 com um documento de lei que é o Estatuto da Igualdade Racial. O guia dialoga com o estatuto de lei para garantir que não haja nenhum tipo de preconceito racial nos manuais didáticos, e isso é feito por meio do processo “obedecer”.

É importante orientar sobre a igualdade racial, isso remete novamente à crítica que estou reforçando desde a análise da BNCC: É preciso atendimento, políticas públicas, acessos, garantia de equidade para todos os grupos minoritários.

Assim, apesar de uma das ocorrências não ter relação com PcD, nem tampouco com os estudantes DV, de uma forma geral, refere-se a valores e princípios que respeitem a diversidade, a pluralidade de ideias e as posições nas práticas sociais.

Há uma frequência maior da palavra “diversidade”, pois são 22 ocorrências. No quadro 17 a seguir apresento todas, no entanto análise se deu somente sobre aquelas que tinham relação com o que está sendo discutido. A decisão em expor todas é para que o leitor possa perceber as várias situações que a diversidade é citada no guia do PNLD de LP.

#### QUADRO 17: Sequências discursivas – parte 1

<p>(SD40) Além disso, espera-se que a escola seja um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, fortalecendo práticas de não discriminação, não preconceito e de respeito às diferenças e <b>diversidades</b> (BNCC, 2018).</p>	<p>(SD50) Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as <b>diversidades e a pluralidade de ideias e posições</b>, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza</p>
<p>(SD41) conheçam-se e compreendam-se como parte de uma comunidade e, principalmente, da <b>diversidade humana</b>, para poderem cuidar de si e dos outros, exercitando a empatia, o diálogo e a cooperação, fazendo-se respeitar e respeitando os demais, sem preconceitos de qualquer tipo.</p>	<p>(SD51) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à <b>diversidade de saberes, identidades e culturas</b>.</p>
<p>(SD42) De modo geral, as concepções de língua/linguagem e de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que embasam as abordagens teórico-pedagógicas são coerentes com as orientações da BNCC. As obras atentaram para a BNCC, em primeiro lugar, por apresentar <b>uma diversidade e variedade de textos e de gêneros textuais/discursivos</b>, bem como por apresentar textos adequados ao nível dos estudantes e aos interesses sociais e culturais de jovens e adolescentes na faixa etária atendida pelo Ensino Médio.</p>	<p>(SD52) A obra apresenta ilustrações que retratam adequadamente a <b>diversidade étnica</b> da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país?</p>
<p>(SD43) No eixo da leitura, para além da apresentação da <b>diversidade de textos e de gêneros textuais/discursivos</b> de diferentes campos de atuação social, as obras exploram atividades a partir de textos verbais, visuais e</p>	<p>(SD53) A obra representa a <b>diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural</b> do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira?</p>
	<p>(SD54) autores de diversas etnias, que refletem a <b>diversidade da sociedade brasileira</b>,</p>

verbo-visuais, buscando a articulação entre as diferentes linguagens e a relação de sentido que produzem, em boa parte mediadas pela prática de análise linguística/semiótica.

(SD44) A obra **valoriza a diversidade de temáticas, de gêneros textuais/discursivos e de textos multimodais** de diferentes campos de atuação social. Esse aspecto revela atenção tanto à pluralidade de ideias que deve subsidiar as aprendizagens quanto à garantia dos direitos humanos e sociais, considerando as juventudes e seus diversos perfis.

(SD45) Desse modo, as obras ampliam e consolidam o domínio da prática de leitura e contribuem para a compreensão e reflexão acerca das **diversidades** culturais e das desigualdades sociais, estimulando o convívio social republicano ético, responsável e respeitoso bem como o reconhecimento da diferença, conforme normatiza a BNCC e a legislação evocada pelo edital no qual se inscreveram estas obras

(SD46) Para suprir eventuais limitações, os professores precisam ir além do livro didático, a fim de oferecer aos estudantes o contato com a **diversidade social** brasileira por meio de novos textos e atividades, bibliotecas, salas de leitura, feiras, museus, visitas guiadas on-line, por exemplo, entendendo as como espaço de interação cultural, manifestações artísticas, apreciação literária e pesquisas escolares.

(SD47) Valorizar a **diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

(SD48) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se **na diversidade humana** e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.

(SD49) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e

principalmente, das juventudes. A partir desses textos, há a articulação de diferentes atividades: nas de leitura, por exemplo, identificam-se questões voltadas para a análise linguística/semiótica, fundamentais para a atribuição de sentidos possíveis a esses textos; e nas atividades voltadas para os textos literários, há a promoção da leitura-fruição e o estímulo à formação do(a) leitor(a)

(SD55) Professor(a), a obra oferece muitas propostas de atividades passíveis de serem realizadas em diferentes contextos, considerando-se a **diversidade do público a que se destina**.

(SD56) Professor(a), há na obra destaque para a formação de sujeitos plurais, autônomos e protagonistas no Ensino Médio, privilegiando a **diversidade cultural dos(as) estudantes** e enfatizando a importância do uso da linguagem em variados campos de atuação social.

(SD57) A obra trata de temas contemporâneos transversais, como educação ambiental, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, educação em direitos humanos, respeito à **diversidade e Saúde**.

(SD58) O LE conta com seis unidades temáticas, as quais abordam os seguintes assuntos: 1) **Diversidade e identidade**, 2) As culturas juvenis e o consumo, 3) A vertente social, 4) O jovem e a participação social e política, 5) A esfera do sensível e 6) Caminhos em perspectivas.

(SD59) Professor(a), a obra poderá servir de importante apoio ao seu trabalho em sala de aula, pois se trata de uma obra que entende e respeita o contexto escolar, com o qual está sintonizada, valorizando a autonomia docente, a **diversidade e a pluralidade cultural** dos(as) estudantes.

(SD60) As atividades favorecem a mobilização de conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado a produções autorais individuais e coletivas, construindo e reconstruindo-as, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à **diversidade de saberes, identidades e culturas**.

<p>promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da <b>diversidade de indivíduos e de grupos sociais</b>, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	
--	--

Fonte: Dados coletados do PNLD/2021 de LP.

Nota-se uma preocupação com a diversidade nem sempre relacionada ao contexto do AEE, pois tem-se diversidade de saberes, diversidade de textos e gêneros textuais/discursivos, diversidade de cultura, diversidade identidade, diversidade do público, diversidade social, diversidade humana. São vários atributos para a escolha lexical “diversidade.

Em outras palavras, há uma preocupação com a reflexão por parte do estudante, a partir das práticas de leituras, com a diversidade cultural e combate às desigualdades sociais. Mas, não fica evidente, com isso se dará, haja vista que a BNCC (Brasil, 2017, p. 484), prevê que a “compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam”.

Dessa forma, entendo que o termo não está relacionado à igualdade no que tange a considerar a diversidade na maneira dos estudantes construir sentidos nas práticas de leitura e com isso proporcionar igualdade em relação ao acesso ao ensino, incluindo-os nas práticas sociais na escola. Além disso, “a competência 2 mobiliza 4 habilidades que estão relacionadas às diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais)” (Brasil, 2017, p. 484) e, para desenvolver essas práticas com os alunos com DV, é necessário que eles possam ter acessibilidade a essas diversas multimodalidades de linguagem.

Na SD40, a modalidade epistêmica inaugura a recomendação sobre o trabalho com a diversidade, por meio do processo mental desiderativo “espera-se” (espera-se/deseja-se que a escola seja um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva).

(SD40) Além disso, **espera-se** que a escola seja um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, fortalecendo práticas de não discriminação, não preconceito e de respeito às diferenças e **diversidades** (BNCC, 2018).

A modalidade não é realizada de forma categórica, mas sim como uma forma de recomendação para que a escola se torne um espaço de aprendizagem, democrático e inclusivo.

Tem-se também uma avaliação positiva, materializada por meio de processos, tais como: 1) processo relacional atributivo: “a escola seja um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva; 2) processo material: “fortalecendo práticas de não discriminação, não preconceito e de respeito às diferenças e diversidades.

Na SD41, tem-se processos materializados que contribuem para realização de uma avaliação positiva, ao ressaltar a importância de se respeitar a diversidade humana.

(SD41) **conheçam-se e compreendam-se** como parte de uma comunidade e, principalmente, da **diversidade humana**, para **poderem cuidar** de si e dos outros, **exercitando** a empatia, o diálogo e a cooperação, fazendo-se respeitar e respeitando os demais, sem preconceitos de qualquer tipo.

Os seguintes processos comprovam isso: 1) processo mental cognitivo: “conheçam”, “compreendam”; 2) processo mental emotivo: “poderem cuidar”; 3) processo material transformativo de operação: “exercitando ” e “fazendo”. Todos esses processos constroem uma representação discursiva da importância de práticas inclusivas.

No entanto, importa explicar que as barreiras de acessibilidade que estão presentes tanto no PNLD/2021 como na BNCC representam mais um obstáculo para que o problema social referente à inclusão de DV seja transformado (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Trata-se de uma barreira conhecida como programática, segundo Sassaki (2009) e está embutida nas normas das políticas públicas, como se percebe nos documentos citados e analisados, o que reflete diretamente na representação discursiva dos manuais didáticos avaliados.

Sendo assim, os referidos documentos de políticas públicas educacionais não disponibilizam ações práticas para combater todas as barreiras de acessibilidade encontradas nos LD analisados. Eles oferecem apenas a proposta para combater um tipo de barreira acessível, por exemplo, a comunicação com o uso de (TA). Isso é constatado quando o PNLD/2021 propõe e garante que as obras para serem aprovadas precisam dispor de TA, no entanto, as obras aprovadas em 2021 para o EM não possuem esses recursos.

Além disso, o PNLD/ 2021 não considera outras acessibilidades como a atitudinal e a metodológica, quando aprova obras didáticas que não atendem aos questionamentos que ele próprio utiliza como requisito avaliativo constantes no capítulo de Ficha de Avaliação.

Com estes questionamentos no PNLD/2021, nota-se também a importância da articulação **do discurso jurídico** com o **discurso da inclusão**. Esse diálogo com leis e decretos referentes ao

âmbito jurídico e educacional funciona no sentido de que os direitos educacionais das PcD sejam garantidos nos manuais didáticos. Todavia, o PNLD/2021 requer que as obras analisadas cumpram os preceitos legais dessas legislações, ao propor ações mais concretas que orientem os manuais a disporem para os professores metodologias e atividades acessíveis e inclusivas para os vários tipos de deficiências.

Considerando que a palavra “diversidade” nem sempre foi materializada no PNLD de LP relacionada ao contexto de AEE e ao atendimento de DV, considero importante discutir sobre a importância dada a diversidade de linguagens presentes nos diferentes gêneros textuais/discursivos, tal como apontados nas SD42, SD43 e SD44.

Há representação discursiva, manifestada por meio de avaliação, uma valoração, no sentido de afirmar que houve uma preocupação com as diferentes concepções de língua/linguagem, com o ensino de LP coerente com a BNCC.

(SD42) De modo geral, as concepções de língua/linguagem e de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que embasam as abordagens teórico-pedagógicas **são coerentes** com as orientações da BNCC. As obras atentaram para a BNCC, em primeiro lugar, por apresentar **uma diversidade e variedade de textos e de gêneros textuais/discursivos**, bem como por apresentar **textos adequados** ao nível dos estudantes e aos interesses sociais e culturais de jovens e adolescentes na faixa etária atendida pelo Ensino Médio.

(SD43) No eixo da leitura, para além da apresentação da **diversidade de textos e de gêneros textuais/discursivos de diferentes campos de atuação social**, as obras exploram atividades a partir de textos verbais, visuais e verbo-visuais, **buscando a articulação entre as diferentes linguagens** e a relação de sentido que produzem, **em boa parte mediadas pela prática de análise linguística/semiótica**

(SD44) A obra **valoriza a diversidade de temáticas, de gêneros textuais/discursivos e de textos multimodais** de diferentes campos de atuação social. Esse aspecto revela atenção tanto à pluralidade de ideias que deve subsidiar as aprendizagens quanto à garantia dos direitos humanos e sociais, considerando as juventudes e seus diversos perfis.

A **Avaliação** é realizada por meio dos seguintes processos: a) processos relacionais atributivos: “são coerentes”; b) processo mental cognitivo “apresentar uma diversidade e variedade de textos e de gêneros textuais/discursivos; c) apresentar “textos adequados”; apresentação (apresentar – nominalização) da diversidade de textos e de gêneros textuais/discursivos de diferentes campos de atuação social; “buscando a articulação entre as diferentes linguagens e a relação de sentido que produzem.

Dessa forma, há uma representação discursiva, materializada por meio de uma **avaliação positiva**, de forma a valorar como desejável todos esses documentos que orientam o ensino de

LP. Para isso argumentam que as obras atentaram ao que recomenda a BNCC (ensino de LP por meio dos gêneros), considerando as multimodalidades, inclusive usando o atributo “boa parte”, para explicar que a linguagem está mediada pela prática de linguagem conhecida como análise linguística semiótica. Assim, cabe questionar: Como estudantes com DV podem conseguir construir sentidos, por meio dos diferentes modos semióticos, tal como imagens, que constam em grande medida nos LD, sem enxergar? E questiono mais, sem qualquer modo de acessibilidade, tal como a audiodescrição, que precisa ser mais conhecida pelos diferentes atores sociais. Dessa maneira tem-se um discurso visiocêntrica, ligado à ideologia de que uns órgãos do sentido são mais importantes que outros, esquecendo-se que o impacto de uma cultura visual na vida de um estudante com DV, por exemplo, vai muito além das práticas de uso da linguagem. Isso faz com ganhe força também uma representação discursiva da PcDV como sendo aquela incapaz, alienada, que não é capaz de ter acesso ao conhecimento, e tudo isso só aumenta o processo de exclusão social.

Isso reforça também que o que acontece nas escolas é um processo de integração, o estudante com deficiência pode estar integrado ao ambiente escolar, mas não incluído. No caso, ele tem a garantia do atendimento por lei, mas não tem a garantia de inclusão social. Como exemplo, tem-se o caso de falta de acesso à leitura dos diferentes modos semióticos que compõem os textos, como é o caso das imagens. Se não houver estratégias de acessibilidade para um aluno com DV, não podemos afirmar que houve inclusão. Logo, para podermos considerar que houve inclusão, é preciso oportunizar a acessibilidade, tal como a audiodescrição, no caso de estudantes com DV.

Assim, defendo que as questões de pesquisa a seguir foram respondidas (quadro 18).

QUADRO 18: Resumo das respostas às questões de pesquisa

<p>1) Como a deficiência e a inclusão são representadas na BNCC, na Lei de Reforma do Ensino médio e no PNL D?</p>	<p>Como uma política que não teve a atenção merecida nos documentos e leis sobre inclusão. Por exemplo, no PNL D, há apenas uma ocorrência da palavra Atendimento Educacional Especializado. Na Lei da Reforma do EM não há nenhuma ocorrência da palavra “educação especial”. Na BNCC, há apenas 14 ocorrências da palavra “inclusão” e, muitas vezes, não tem nenhuma relação com a educação especial.</p>
--	--



2) Como os produtores desses documentos se comprometem com seus dizeres quando falam de acessibilidade e de inclusão?	Como uma norma que precisa ser seguida, desconsiderando as diferentes especificidades dos estudantes. Predomina a modalidade epistêmica, a qual só há um comprometimento com o conhecimento e pouco comprometimento com a ação.
3) Qual é o modelo de deficiência e de inclusão representado discursivamente nesses documentos?	MMID
4) Eles promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, valorizando recursos multimodais como a audiodescrição e o Braille? Se sim, em que medida?	Não promovem. Não há uma preocupação com as PcD, limitando-se aos estudantes do EM, como se neste público não pudesse e não tivesse estudantes com DV. Em outras palavras, vê-se a valorização da multimodalidade, mas não há uma preocupação como se dará o acesso aos diferentes modos semióticos, se pela audiodescrição, por exemplo.

Fonte: A autora.

Está evidente novamente, que essas representações recairão no LD. Como adotar LD que são compostos por uma série de elementos semióticos e não garantir que os estudantes tenham acesso a ele? Presenciamos, assim, um efeito cascata que vai desde a elaboração do documento norteador da educação básica (BNCC), perpassando pela Reforma do EM, refletindo no PNLD. Assim, não precisa analisar para saber que os textos que compõem os LD é apenas resultado dessa hierarquia que respingou em grande medida no produto que chega até o estudante, que chega na sala de aula, como atividade do currículo real.

Neste sentido, a próxima escolha linguística se refere ao “Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à palavra “deficiência, e que foi encontrada apenas uma ocorrência de cada.

(SD61) A obra obedece aos preceitos legais do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** (Decreto nº 7.611/2011)?

(SD62) A obra obedece aos preceitos legais do Estatuto da Pessoa com **Deficiência** (Lei nº 13.146/2015)?

Está única ocorrência faz emergir uma séria discussão, inclusive como forma de romper esse tom colonizador, pois o processo “obedecer” ao currículo formal, que é a BNCC, é como se fosse a garantia de dar conta de toda a diversidade que é o contexto escolar. Se ao avaliar o LD, responder que “sim”, que obedece, estará garantida a oferta de uma aprendizagem significativa para todos os estudantes? Como que documentos, tal como a BNCC que orienta a construção de

currículos estaduais, municipais, e que, como consequência, orienta os Projetos Políticos Pedagógicos, que funcionam dentro da escola, centra em versar sobre a importância das multimodalidades e não oferece estratégias de adequação aos professores que trabalham com estes estudantes, para garantir acessibilidade a eles?

Acredito que isso é reflexo do **MMID**, que nos coloniza e faz com que seja esquecida a visão social da deficiência, tão cara para o **MSD**. Isso também tem, em parte, responsabilidade do processo de integração que é visto como inclusão por muitos atores sociais, dentre eles, profissionais da educação. Assim, quanto à busca pela palavra integração, tem-se duas ocorrências.

(SD63) A sua organização favorece o desenvolvimento das práticas de linguagem em sala de aula em virtude da **integração das seções e dos boxes**, orientados pela temática que perpassa cada unidade.

(SD64) Essa divisão segue uma organização didática tradicional, de separação dos objetos do conhecimento, o que torna menos evidente a **integração esperada na abordagem das práticas de linguagem**.

A palavra integração materializada no guia PNLD de LP também não tem relação com o AEE. Uma se refere à integração das práticas de linguagem. Uma outra escolha lexicogramatical que analisei foi “diferenças/s”. Foram encontradas 11(onze) ocorrências, sendo 9 (nove) delas grafadas no plural e somente duas (2), no singular. Obviamente, não analisarei todas, pois o que nos interessa é se realmente essa ocorrência está relacionada ao processo de inclusão e acesso de PcD, de tal sorte que seria possível encontrar alguma referência à DV e à acessibilidade desses no LD.

Na SD65, o PNLD /2021 evoca a BNCC (2017), para assegurar que os manuais didáticos, para serem aprovados e distribuídos nas escolas públicas do país, proporcionem uma aprendizagem que respeite as diferenças e as diversidades dos estudantes, com o intuito de que os atores sociais, tais como PcD, sejam incluídos.

(SD65) Além disso, espera-se que a escola seja um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, fortalecendo práticas de não discriminação, não preconceito e de respeito às *diferenças* e diversidades” (Dados coletados do PNLD/2021).

Tem-se alguns questionamentos na SD66 e na SD67, algumas afirmações que fazem com que se perceba a avaliação do PNLD/2021 (Ficha Avaliativa):

(SD66) O manual do professor apresenta procedimentos para se trabalhar com grupos de estudantes que possuam **diferenças significativas de conhecimentos, atitudes e valores?** (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).

(SD67) O manual do professor propõe diferentes atividades que estimulem, por meio de interação, o reconhecimento da **diferença** e o convívio social republicano junto à família, à comunidade escolar e à sociedade em geral, especialmente, em relação ao mercado de trabalho? (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).

Percebo, nessas SD, também, que o termo “diferença” está sendo mencionado de forma ampla, não especificando a que tipo de diferença o excerto se refere. Além do destaque que ocorre entre vírgulas na palavra “especialmente”, na SD67, para ressaltar a questão da diferença no mercado de trabalho.

Há **avaliações positivas**, no sentido de o material de aprendizagem ser **valorado como algo desejável**. O uso de atributos, tais como “diferenças significativas”, “diferentes atividades” “convívio social republicano” confirmam esse valor atribuído ao manual do professor. É como se o produtor do texto apresentasse o Manual do Professor como um material bem elaborado, como um objeto desejável, que busca a inovação, a autenticidade e a relevância, já que a intenção é favorecer, por meio das atividades propostas, um bom convívio com as diversas esferas sociais, alinhando-se, aparentemente, ao rompimento com “materiais colonizadores”, no entanto, sabemos que a própria BNCC, a própria Língua Portuguesa tem resquícios de práticas colonizadoras.

O PNLD de LP dialoga com a BNCC (2017) para avaliar se os manuais atendem as práticas de leitura levando em conta os aspectos sociais e culturais reconhecendo a diferença. O termo ‘diferença’ nesse contexto está relacionando às diversidades culturais, à valorização das realidades regionais, à valorização do ser humano e das minorias, combatendo o preconceito e refletindo acerca das desigualdades sociais, conforme se percebe nas SD69 e SD70.

(SD69) O MP da maior parte das obras possibilita diversas formas de apresentação e ordenação de conteúdos, a começar pela organização das unidades do LE, concebidas como autossuficientes, isto é, a ordenação poderá ser alterada pelo professor, segundo suas necessidades de planejamento de ensino, ou conforme as realidades regionais e as **diferenças entre as várias juventudes presentes na escola** (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).

(SD70) As temáticas dos textos **são de interesse do universo do jovem e do adolescente moderno**, buscando proporcionar **experiências significativas de leitura** que abrangem aspectos sociais e culturais relacionados ao cotidiano e às atualidades, com destaque para os temas relacionados à inclusão e à formação cidadã e à inclusão e valorização do ser humano, do **combate ao preconceito e à violência e à valorização das minorias**. Desse modo, as obras **ampliam e consolidam o domínio da prática de leitura e contribuem para a compreensão e reflexão acerca das diversidades culturais e das desigualdades sociais**, estimulando o **convívio social republicano ético, responsável e respeitoso bem como o reconhecimento da diferença**,

conforme normatiza a BNCC e a legislação evocada pelo edital no qual se inscreveram estas obras (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).

Mais uma vez, tem-se uma representação discursiva positiva do PNLD, manifestada por meio de **avaliação**, ou seja, de um material desejável, já que por tratar de temáticas do interesse do universo do jovem e do adolescente moderno já se garante uma aprendizagem significativa. No entanto, o PNLD não tem como avaliar os manuais didáticos apenas considerando as abordagens temáticas dos textos apresentados nas obras sem levar em conta uma avaliação de como esses manuais tratam a acessibilidade e a inclusão dos estudantes nas práticas de leitura.

Nessa questão, entendo que o PNLD de LP busca avaliar se o manual do professor fornece procedimento para desenvolver atividades no LD com os estudantes que possuem diversidades culturais e sociais. Ao avaliar os manuais, percebi que as obras dedicam seções para trabalhar com os conhecimentos prévios dos estudantes, buscando opiniões com questionamentos e debates. Entretanto, não abrange as diferenças no modo como os alunos com DV constroem significados nas suas práticas sociais de leitura.

Uma outra ocorrência da palavra “diferente/s” está na SD 70 e é referente às habilidades que os estudantes precisam desenvolver para a área de Linguagens e suas tecnologias, questionando-se:

(SD71) A obra representa as **diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais** de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo? (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).

O questionamento do documento em análise não garante que os manuais avaliados levem os estudantes, com suas diferenças pessoais, a entenderem os significados dos textos, como por exemplo, aqueles com deficiência sensorial – aluno com DV, que é o ator social envolvido neste estudo. Não há nada materializado que comprove que esses estudantes teriam uma acessibilidade significativa a diferentes modos semióticos, que contribuem para a construção de sentidos na leitura/escuta de textos de forma crítica.

Há outras ocorrências da escolha gramatical “diferenças”, que têm sua importância, já que versam sobre a importância das diferentes abordagens de gramáticas, considerando fenômenos tais como variação linguística, ensino de norma padrão, etc. Estão materializadas também orações que trata das diferenças sob a ótica literária, social, histórica, política, econômica, demográfica e

cultural. É certo que tudo isso é importante, mas algumas delas não tem relação direta com o objetivo desta pesquisa. Assim, apenas deixo materializado no quadro 19 a seguir essas outras frequências, sem me prender a análise delas.

QUADRO 19: Sequências discursivas – parte 2

<p>(SD72) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as <b>diferenças de abordagem</b> e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma padrão na escola (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).</p>	<p>(SD75) A obra representa as <b>diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais</b> de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo? (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).</p>
<p>(SD73) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando <b>diferenças</b>, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).</p>	<p>(SD76) A abordagem do ensino da literatura focaliza a aproximação do texto literário com a vivência e o interesse dos(as) jovens, com propostas de leitura atualizadas e atividades de pesquisa, com vistas ao alcance da competência leitora e ao desenvolvimento das habilidades artísticas e literárias. Todavia, trabalha parcialmente com o compartilhamento de sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo <b>diferenças</b> e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).</p>
<p>(SD74) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo <b>diferenças</b> e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).</p>	<p>(SD77) Obra representa as <b>diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais</b> de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo? (Dados coletados do PNLD/2021 de LP).</p>

Fonte: Dados coletados do PNLD (2021).

Em comparação à análise da BNCC e da Lei da Reforma do EM, nota-se que se trata de mais um material que não está oferecendo uma metodologia de ensino-aprendizagem acessível para os alunos com DV, por permitirem barreiras de acessibilidade (Sasaki, 2009) do tipo: 1) barreiras comunicacionais, manuais sem explicação sobre a Tecnologia Assistiva (TA), 2) como impressão em Braille e nem Audiodescrição; 3) barreiras atitudinais, que estigmatizam esses alunos, quando o manual não considera suas práticas de letramento, adaptando as práticas de ensino a uma maneira única de construção de significados por parte dos estudantes, sem distinção na forma de aprender, sem considerar as diferenças e diversidades e 4) barreiras metodológicas, por não orientar o professor a como proceder para incluir os alunos DV nas atividades propostas.

Três escolhas lexicogramaticais que possuem ampla relação com o contexto da inclusão sequer são mencionadas no guia, são elas: “Equidade”, “Educação Especial” e “Acessibilidade”. Ou seja, percebe-se um **discurso da exclusão**, mesmo em alguns momentos tendo sido materializadas escolhas que remetem para uma atenção às minorias, e, demonstra, assim, como na análise dos documentos anteriores, o quanto as PcD são excluídas, principalmente no que se refere ao AEE, que é um direito garantido por lei.

#### **5.4 Livro didático (LD) como um instrumento em formato acessível para leitura de alunos com DV**

Nesta seção, procurei responder às seguintes questões de pesquisa: 1) Os LD promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, valorizando recursos multimodais como a audiodescrição e o Braille? Se sim, em que medida?; 2) Os LDLP do EM aprovados para utilização em 2022 respondem ao que é preconizado nesses documentos em relação à acessibilidade de alunos com DV à leitura crítica, tendo em vista a multimodalidade constitutiva dos textos?

Primeiramente, é importante explicar que o LD é uma das ferramentas que o professor utiliza nas suas práticas pedagógicas, e, muitas vezes, a única. Devido a isso, o LD vem se consolidando a cada dia na sala de aula, desempenhando um papel preponderante na atuação do docente. Dessa forma, o LD vai refletindo padrões sociais de cada época na difusão e transmissão da cultura e de conhecimentos.

Ademais, dada a importância e a influência do LD, exercendo papel central nas escolas, é oportuno conhecer a trajetória do LD para chegar até seu formato digital, o qual abrange várias maneiras de manifestações da linguagem que dialogam com processos tecnológicos gerados por mudanças sociais.

Segundo Malojo (1996), o livro, para ser considerado didático,

[...] precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (Malojo, 1996, p.4-5).

Assim, devido à influência do LD e ao seu uso sistemático no ensino-aprendizagem de disciplinas, o poder público o assumiu nas suas políticas educacionais e passou a regulá-lo para garantir uma educação de qualidade para todos. Até o LD chegar às políticas públicas, seguiu um percurso histórico que influenciou no que ele representa hoje no contexto educacional. O LD, por ser um objeto que difunde cultura, valores e crenças, pois é produzido por grupos sociais que compartilham diferentes ideologias, representa várias abordagens que atendem a diversos contextos sócio-histórico e socioeconômico.

#### **5.4.1 A história do LD**

Bittencourt (2008), com seu trabalho de referência para os estudos sobre o livro escolar, desenvolve uma historiografia sobre o livro escolar no Brasil, trazendo reflexões sobre a utilização dos LD, suas questões ideológicas e o papel do leitor. Com isso, autora descreve algumas abordagens que caracteriza o LD como um “objeto de natureza complexa”. Segundo ela,

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo” (Choppin, 1980, p.1-25). E, sem dúvida, o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (Bittencourt, 2008, p. 14).

Delineando sua busca de pesquisa entre a primeira década do século XIX e os primeiros vinte anos do século XX, Bittencourt (2008) traça uma trajetória e, nesta seção, realiza uma breve explanação das principais concepções o LD, descritas pela autora, começando pela vinculação do LD e a organização educacional do Estado Nacional no século XIX. Nessa época, com processos de transformações sociais provenientes de urbanização, imigração e relações de trabalho com mão de obra livre, com práticas elitistas e educação obrigatória e gratuita para todos, os LD já passavam por interferências institucionais, conforme explica Bittencourt (2008). Foi durante a Revolução Francesa, que se configuraram transformações econômicas e políticas, pois a educação escolar

passa a seguir o ideário liberal europeu, o poder estaria subordinado à nação, expresso pelo voto, pressupondo a educação do eleitor para o exercício do poder. Para legitimar o poder político pelo voto, os dirigentes estabeleceram que uma parcela da população teria direito a esse. Para tal situação, foi necessário constituir os conceitos de cidadania e nação, os quais levariam a estender os direitos civis, políticos e sociais. Com isso, ressalta-se a importância de uma população letrada, e sobre a qual a escola exerceria um papel que se estenderia às classes populares (Zanlorense; Santos, 2014). Nesse ínterim, o LD se constitui como uma ferramenta de controle do estado sobre o ensino e aprendizagem.

Nesse período, era proposto para o projeto do LD construir modelos seguindo os estrangeiros, franceses e alemães, com obras didáticas adaptadas dos livros estrangeiros. Com o crescimento da rede escolar, surgiu a proposta de nacionalização decorrente da urbanização, imigração, decadência do trabalho escravo e modernização que reivindica mudanças, inclusive na educação, concorrendo para o confronto entre o grupo conservador católico, os liberais radicais do período pós império positivistas, cientificistas e republicanos e os políticos da época. Os estudantes eram formados dentro desse ideário, o qual era favorável ao domínio do estado na escola pública.

No século XX, mais precisamente na época da ditadura militar, o governo militar interfere nas questões educacionais, transformando o 2º grau, atual EM, em ensino tecnicista, voltado para a habilitação profissional. Essa decisão do governo reforça a ideia de restrição da maioria da população mais carente ao acesso à universidade. Além disso, nesse século, a formação docente passa a ter menos tempo de duração causando uma proletarização do docente. De acordo com Bittencourt (2008, p.23), o LD torna-se “parte integrante de um sistema institucionalizado”, no qual o ensino estava centrado na profissionalização dos estudantes, atuando como parceira entre as escolas e empresas privadas.

Bittencourt (2008) aponta também a contraditória relação da edição de LD por empresas privadas, concedida pelo estado, e este com seu ideal de patriotismo. O LD passa a ser abordado como mercadoria, “como objeto da indústria cultural ligada a interesses econômicos particulares, que aperfeiçoaram técnicas de fabricação, difusão e comercialização” (Bittencourt, 2008, p.19). A autora aponta também a fase da implantação de História como disciplina escolar, trazendo um conflito entre comportamentos e sentimentos cívicos e religiosos. A disciplina de história exerce um papel estratégico entre o posicionamento do estado e da igreja católica e era



representada pelos escritores e editores dos LD, ao produzirem a literatura da História do Brasil dos períodos entre o regencial e a república, por personalidades consagradas da intelectualidade brasileira da época, pois os autores tentavam não ter suas obras vetadas pelos conselhos educacionais.

É preciso salientar que os autores do LD, apesar de reconhecerem o poder do professor de atuar e intervir no ensino-aprendizagem, posicionavam-se como detentores de um saber superior que legitimava seu lugar. Assim, a “dependência do professor diante de um material de ensino que, em princípio, direcionava e condicionava o conhecimento de cada disciplina escolar, situa o papel e o poder do professor quanto ao saber transmitido para e pela escola” (Bittencourt, 2008, p.167). Dessa forma, o LD passa a compensar o déficit de formação do profissional professor. E, por fim, a autora defende o poder do leitor sobre o LD, quando ele se apropria da leitura, mesmo que os autores de livros tentem embutir crenças, valores, normas e regras com métodos de perguntas e respostas.

Diante da exposição do percurso histórico das perspectivas de abordagens dos LD, tornam-se compreensíveis as representações que esse instrumento propaga em prol dos interesses políticos, econômicos e sociais atuais.

#### **5.4.2 A disciplina de LP e o LDLP**

Com relação aos estudos sobre o LD da disciplina de LP, dentro da educação brasileira, Crisóstomo (2013), Cavalcanti (2015) e Mendes, Silva e Santos (2019) levantam várias questões a serem pensadas sobre mudanças na proposta curricular em relação ao papel do professor e às demandas da realidade em sala de aula, tais como: a) “De que forma os professores de Língua Materna utilizam o LD como um instrumento produtivo no processo de ensino-aprendizagem?” (Crisóstomo, 2013, p.12); b) Como professores de língua portuguesa utilizam o livro didático, especialmente no eixo de gramática/análise linguística? (Cavalcanti, 2015, p.16); c) “Estariam esses profissionais se valendo das mudanças didáticas, pedagógicas no trato com os diferentes objetos de ensino, da área de língua portuguesa, presentes nesse material”? (Mendes; Silva; Santos, 2019, p.233);

Para refletir sobre essas questões, começo fazendo um resumo sobre a criação da disciplina e do LDLP e as concepções que concorrem para as questões mencionadas. Bunzen (2005), em sua dissertação de mestrado, faz um percurso sobre a história do LDLP. Sobre o surgimento da disciplina aqui no Brasil, ele afirma que:

o ensino de língua portuguesa, como disciplina curricular, no contexto brasileiro, pode ser visto como algo recente, uma vez que, no século XIX, o que ainda predominava era o estudo de disciplinas clássicas como o Latim, a Retórica e a Poética; herdeiras do currículo imposto nas escolas desde a Idade Média, mas particularmente do Trivium. Tais disciplinas constituíam o currículo do ensino de língua portuguesa até o fim do Império, influenciando fortemente o ensino de língua e literatura mesmo depois da ‘criação’ da disciplina ‘Português’ e do cargo de ‘professor de português’, nas últimas décadas do século XIX (Bunzen, 2005, p.55).

De acordo com o autor, o ensino de Língua era baseado no ensino das línguas clássicas como o Latim e o ensino de gramática pelas categorias gramaticais também da Língua Latina. A literatura nacional seguia os critérios da Retórica e da Poética Clássica.

Bunzen (2005) também explica que, no final do século XVIII até meados do século XX, há uma ênfase no ensino de leitura como método de decodificação e memorização de textos literários. O ensino de produção de texto, chamado de “composição”, era somente desenvolvido em níveis mais avançados de ensino, considerados na época as últimas séries do secundário e desenvolvido por descrição, narração e produção de cartas, conforme as diretrizes e programas curriculares de LP. Naquela época, o objetivo era ensinar os estudantes a falar e escrever bem, seguindo regras de oratória, declamação e reta pronúncia.

Já em 1890, as disciplinas de Retórica e Poética foram retiradas do currículo da escola secundária, sendo substituídas pela História da Literatura Nacional.

Tal mudança pode ser perfeitamente vista como uma consequência da nova configuração herdeira do Estado burguês, modelo que se tornava hegemônico na Europa posterior à Revolução Francesa, que tornava “tarefa do ensino o estudo da língua nacional”, doravante também denominada ‘materna’ (Bunzen, 2005, p.58).

A indústria de livros brasileiros começa a se desenvolver, expandindo-se em relação aos livros estrangeiros, com o período republicano, o que favoreceu também a saídas dessas disciplinas do currículo - Retórica e Poética - . Sendo assim, o ensino de composição ganha ênfase devido às cobranças para ingresso nos cursos superiores da prova escrita de português. Os

professores passam a utilizar um manual - uma antologia - para o ensino de textos complementado pela gramática (Bunzen, 2005).

De 1895 a 1969, a Antologia Nacional - espécie de compêndio, de volume único, com 600 páginas - marcou o ensino de língua materna, principalmente no EM. Segundo Bunzen (2005, p.59, grifo do autor),

Os textos literários presentes na Antologia eram utilizados para formação de um leitor literário e para a aquisição e treinamento da chamada norma culta. Ao estudar alguns elementos indicativos das práticas de ensino de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II, Razzini (2000, p.100) comenta que os professores usavam os textos presentes na Antologia Nacional para realizar exercícios de leitura e recitação, ditado, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, exercícios ortográficos, análises sintáticas e morfológicas, **redação e composição**.

De acordo com Bunzen (2005), nesse compêndio, eram selecionados os melhores textos para que os alunos escolhessem os que eles tivessem maior interesse. Na época, a concepção de língua como norma buscava atender as regras gramaticais e a boa escrita. O ensino de composição e redação não era considerado e ficava em segundo plano, ligado às extintas disciplinas clássicas de Retórica e Poética.

Na década de 70, houve um marco no ensino de língua materna com a LDBEN, edição de 1971. A lei nº 5692/71 consolida mudanças nos objetivos e objeto, procedimentos didáticos e métodos do ensino da disciplina de LP, e a concepção de língua passa a ser “instrumento de comunicação” (Bunzen, 2005, p.61). A língua começa a ser vista como um código com a influência da Teoria da Comunicação. Surgem manuais para a língua escrita como os “manuais de técnicas de redação”, e a linguagem não verbal passa a aparecer com mais frequência nos LDLP. O crescimento de LDLP para o ensino de redação, segundo Bunzen (2005),

deve-se também principalmente ao Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, o qual estabeleceu que, a partir de janeiro de 1978, os vestibulares deveriam incluir obrigatoriamente a prova de redação em língua portuguesa. O uso exclusivo de questões de múltipla-escolha e a ausência de redação nos exames vestibulares eram os principais argumentos utilizados para justificar o mau desempenho dos alunos na modalidade escrita (Bunzen, 2005, p. 63).

Com a cobrança de redação para os vestibulares, uma disciplina para produção textual foi introduzida na grade curricular do EM. Após esse cenário, o ensino de redação, que tinha o propósito de resolver o mau desempenho dos alunos, passou a solidificar o objeto de ensino de redação voltado para o vestibular, o qual não conseguia resolver as dificuldades de escrita dos

alunos. Até o fim dos anos 70, os postulados das teorias difundidos nas universidades é que direcionavam a produção textual, ou seja, a teoria linguística de Saussure, a teoria da comunicação (Bunzen, 2005). E “em meados dos anos de 1980, mais especialmente com a virada pragmática<sup>51</sup>, muda-se o foco do ensino de LP: ele deixa de ser a estrutura abstrata da língua e passa a ser o uso que os falantes fazem dessa língua” (Guisardi, 2015, p.27). Em outras palavras, começa-se a pensar em uma língua em seu contexto de uso; e isso resulta em mudanças no modo de ver os textos. Com essa virada, o foco recai em outras concepções de escrita, de sujeito e de linguagem, os estudos da sociolinguística, da linguística textual, do funcionalismo e da análise do discurso favorecem outra visão em relação ao ensino de produção de texto, na qual o texto se aproxima mais do uso real da língua.

Dessa forma, na década de 90, os objetos de ensino de LP, em relação às práticas de linguagem – leitura, análise linguística, oralidade e produção textual - os quais deixavam uma lacuna, começa a se definir com os gêneros discursivos<sup>52</sup>, pois esses são textos originais, integrais, que circulam por diferentes esferas, representando um objeto de ensino bem diferente dos pseudotextos de décadas atrás (Bunzen, 2005).

Bunzen (2005), sobre a emergência do conceito de gênero para o ensino de língua materna, afirma:

A discussão sobre a “pedagogia da diversidade”, iniciada nos anos 80, fica mais explícita com a discussão proporcionada, de certa maneira, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II, ao adotarem o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino; influenciados em grande parte pelas discussões realizadas pelos pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie, Haller, entre outros) (Bunzen, 2005, p.70).

Com o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso, ou seja, com este objeto de ensino de LP, surgiu uma esperança para resolver parte dos problemas de ensino de

---

<sup>51</sup> “Nos anos 80, a virada comunicativa ou pragmática foi fortemente influenciada pela entrada das camadas populares na escola pública, os filhos dos trabalhadores. Consideramos isso um fenômeno histórico, pois marcou a ascensão de pessoas ditas desprovidas desse benefício social, que agora passa a ser garantido por lei.” (Pimenta; Andrade, Gomes, 2015).

<sup>52</sup> “Se pensarmos na área de Língua Portuguesa, aprender a escrita alfabética é diferente de aprender a norma ortográfica, que, por sua vez, tem características de aprendizagem bem distintas do que é necessário para uma criança saber produzir uma notícia por escrito, que é bem diferente de escrever um gênero poema. Compreender textos de diferentes gêneros também envolve aprendizagens específicas, o que nos faz concluir que não devemos usar procedimentos idênticos para tratar diferentes conteúdos, quando ensinamos língua” (Bunzen, 2005, p. 40).

língua materna, com relação à dificuldade dos estudantes, considerando as práticas de linguagem, pois elas permitem integrar os eixos de leitura, oralidade, produção e análise linguística/semiótica, com uma concepção de língua, considerando-a em seu contexto de uso. E atualmente, com a BNCC (Brasil, 2017), mantém-se essas quatro práticas de linguagem, acrescentando a palavra semiótica à análise linguística, com o intuito de enfatizar a necessidade de se contemplar a multimodalidade constitutiva dos textos no trabalho de leitura, de análise e de produção de textos.

Porém, os desafios para determinar quais objetos de ensino de LP devem ser abordados nos LD ainda continuam. Determinado por contextos culturais, sociais e políticos, o que é ensinado e abordado nos LDLP depende das transformações atuais trazidas por esses contextos e as necessidades demandadas por uma série de transformações, frutos da modernidade tardia, tal como o avanço tecnológico oriundo do contexto da globalização. Dessa forma, urge a necessidade de estudos que abordem como as políticas públicas avaliam e aprovam os LD, para distribuição nas escolas, levantando questões sobre: a) quais critérios são definidos; b) os conteúdos que são contemplados; c) os procedimentos didáticos indicados na escolha de LD; d) o lugar do professor como profissional que irá mediar o trabalho com esse instrumento; e) o descompasso entre o LD e a realidade escolar.

#### **5.4.3 O LD e a acessibilidade para alunos com DV**

É imprescindível que, no LD, os conteúdos estejam em função dos alunos, assim o acesso, pelos alunos com DV, às diversas semioses, que estão presentes nos livros, precisa levar em conta não somente recursos tecnológicos assistivos, mas também é imprescindível que os documentos públicos envolvidos nesse processo de avaliação do LD, como a BNCC e o PNLD, contemplem os critérios de acessibilidade, contribuindo assim para um processo de inclusão.

Como mostrado anteriormente, na seção sobre a BNCC e no guia do PNLD de LP para o EM, pode-se perceber que nenhum dos dois documentos citados mencionam os critérios de acessibilidade aos LD, para os estudantes DV e professores. O que se percebe é que houve chamadas, por meio de editais, para as editoras - Convocação 02/2019 -, para o Processo de Produção em Braille e EPUB3 de Obras Didáticas, para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD/2020 Acessibilidade, que descreve esses critérios. Conforme já dito, o

PNLD acessibilidade para os LDLP para o EM de 2022 ainda não consta em formato acessível em EPUB3, para práticas de linguagem, tais como a leitura, que contemplem a multimodalidade dos textos. Por consequência, esses documentos oficiais fomentam barreiras programáticas (Sasaki, 2009), quando não minimizam os problemas de acessibilidade educacional, por meio de uma inclusão tecnológica.

Nessa esteira, é importante explicar que o professor necessita de capacitação para atender o aluno DV, buscando diminuir obstáculos de acessibilidade metodológica e atitudinal. Não se pode esquecer que os alunos com DV possuem especificidades na perda visual que dependem do grau de acuidade visual. Mesmo tendo o mesmo tipo de deficiência, cada um se adequa de forma diferente diante dos recursos de Tecnologia Assistiva digital. No caso deste estudo, importa reforçar que ele está focado na acessibilidade para estudantes DV à leitura crítica, para que esses interajam de forma autônoma com o LD; para isso é fundamental que o PNLD apresente diretrizes de acessibilidade e inclusão para o professor.

Dito isso, é preciso explicar que várias pesquisas realizadas sobre acessibilidade aos LD, para os alunos com DV, revelam problemas de exclusão à leitura multimodal. Ao fazer uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES e no Google Acadêmico, usando como critério de inclusão as palavras-chave: acessibilidade; cegueira; livro didático; Língua Portuguesa; Ensino Médio, encontrei poucos trabalhos. Depois, usei a expressão linguística completa “acessibilidade para cegos em livros do ensino médio”, e logo encontrei mais 05 pesquisas, como por exemplo as que estão exibidas no quadro 20 a seguir:

QUADRO 20: Pesquisas sobre acessibilidade por meio do LD

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ENDEREÇO ELETRÔNICO</b>
	Análise da acessibilidade de livros didáticos de química para deficientes visuais	Silva; Betim e Vieira (2018).	<a href="http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51275">http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51275</a>
	Acessibilidade das imagens em livros didáticos por meio da confluência entre design e tecnologia	Munari (2019).	<a href="https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/546?show=full">https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/546?show=full</a>
	O processo de adaptação de livros didáticos e paradidáticos na inclusão de alunos cegos em escolas especiais e inclusivas	Santos et al (2014).	<a href="http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/355/67">http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/355/67</a>

	Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física	Voos e Ferreira (2018)	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/24380/pdf/150150">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/24380/pdf/150150</a>
	Inclusão escolar para alunos cegos: acessibilidade ao conceito de Substância em um livro didático de Química em formato <i>Daisy</i>	Silva (2019)	<a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182829?locale-attribute=en">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182829?locale-attribute=en</a>

Fonte: A autora.

Há pesquisas que não se referem ao LDLP e nem todas têm relação com a modalidade EM. Isso revela a necessidade de mais estudos sobre este tema, para que obstáculos sejam transformados. Tenho comentários sobre duas dessas pesquisas, para ressaltar a importância do tema em questão.

Na dissertação “Inclusão Escolar Para Alunos Cegos: Acessibilidade Ao Conceito De Substância Em Um Livro Didático De Química Em Formato *Daisy*”, de Silva (2019), que tem como objetivo a interação de um aluno DV, com LD em formato Daisy, fornecido a alunos com deficiência visual da rede pública de ensino, a autora busca analisar as potencialidades da audiodescrição de um livro didático de Química, aprovado por meio do PNLD/2017 em formato Daisy, na abordagem dos conceitos de substância simples e composta.

Com estudo de caso em uma escola pública, na sala de recursos multifuncional para alunos com deficiência, os instrumentos para geração de dados utilizados foram: notas de campo, questionário aplicado à professora que atua na sala de recursos, roteiro preparado para a leitura do livro didático analisado e entrevista com um aluno cego matriculado do EM da escola. Os dados foram analisados de maneira descritiva, usando análise semiótica de estruturas da linguagem propostas por Camargo (2012) e a relação signo-objeto proposta por Santaella (2007), para entender o acesso ao conceito abordado pelo livro.

Nos resultados da pesquisa, Silva (2019) aponta alguns obstáculos identificados: a) dificuldade do aluno na leitura do material por falta de repertório simbólico do professor; b) constatação de que o professor desempenha papel fundamental na apropriação, pelo aluno, de conceitos da disciplina; c) ausência do tocador *MecDaisy*<sup>53</sup> na escola - ele somente foi enviado para uso desse aluno participante da pesquisa. Portanto, a pesquisadora sugere uma investigação

<sup>53</sup> Ledor ou Leitor instalado no computador para uso de PcDV.

mais detalhada sobre o trabalho do professor do AEE nas disciplinas específicas, além de uma análise crítica de sua prática e da política pública estabelecida. Também sugere uma investigação sobre a mediação do professor no processo de apropriação científica de alunos com DV, que interagem com livros de química no formato *Daisy*.

No artigo intitulado “Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física”, produzido por Voos e Ferreira (2018), o objetivo é realizar uma análise dos Objetos Educacionais Digitais (OED) disponíveis nas coleções didáticas, do componente curricular Física, selecionadas no PNLD/2015, a fim de averiguar se esses OED apresentam recursos de acessibilidade para estudantes com DV. Para tanto, as autoras elencaram três questionamentos que nortearam o estudo: 1) É possível que alunos com cegueira e baixa visão matriculados no Ensino Médio das escolas utilizem os OED dos livros didáticos de Física do PNLD/2015 em condições de igualdade com os demais estudantes da turma?; 2) Os OED disponibilizados nas quatro coleções de Física estão acessíveis para estudantes cegos ou com baixa visão?; 3) Os professores de Física na escola são capazes de realizar as adaptações, caso sejam necessárias?

Por meio de quatro coleções de Física, que disponibilizaram o recurso digital como parte integrante da obra, foram analisados os OED, sendo disponibilizado recurso digital como parte integrante da obra. Os critérios de avaliação do conteúdo digital foram reunidos em cinco blocos: 1) Legislação e cidadania; 2) Abordagem metodológica e proposta didático-pedagógica; 3) Conceitos, linguagens e procedimentos; 4) Orientações didáticas aos objetos educacionais digitais; 5) Projeto editorial, organização e apresentação do conteúdo digital.

As autoras concluíram que nenhuma das quatro coleções apresenta acessibilidade para os recursos dos OED e levantam a seguinte questão: Por que tais materiais não são avaliados em parceria com profissionais da área da Educação Especial?. Elas apresentam como resposta que os componentes curriculares são ainda fortemente baseados na visualidade, o que pode trazer impedimentos para a participação do estudante com DV. Assim, ressaltam a importância da colaboração dos docentes nesse processo. Então, como sugestão, elas propõem um roteiro, selecionando duas obras dentre as escolhidas para o estudo, para adaptações e recursos de acessibilidade que podem ser oferecidos ao estudante.

Ao descrever esses estudos, corroboro que a acessibilidade para os alunos com DV e com outras deficiências sensoriais nos LD ainda é concebida de forma superficial, isto é, não vai



a fundo nos reais problemas de exclusão escolar. Problemas esses que envolvem a maneira como a deficiência é representada socialmente, a qual direciona aqueles atores sociais, engajados em minimizar o problema social, a buscarem soluções que estão na igualdade e na adaptação de recursos e currículos para os alunos, sem atentar que a igualdade e a adaptação além de incluir também podem excluir por resultar em atitudes restritivas a certos grupos. E, se praticadas desassociadas de valores que reconheçam a singularidade, provocarão barreiras atitudinais que marginalizam os alunos e estão imbricadas na segregação, por meio de comportamentos que geram assistencialismo, padronização, negação, ignorância, medo, estereotipação, exaltação de um modelo padrão e adoração como herói, piedade, inferioridade, dentre outros (Tavares, 2012). Com isso, as barreiras atitudinais ocorrem de diversas formas e passam despercebidas, precisando ser identificadas a sua materialidade nos comportamentos e ações.

## **5.5 Análise dos três LDLP**

Primeiramente, é importante justificar que escolhi três livros de LDLP, pois durante a análise do documento da reforma do EM, da análise da BNCC e do PNLD já foram dadas pistas suficientes de que o LD também não contempla a acessibilidade do aluno com DV aos textos. Defendo que se o próprio PNLD não contempla de forma satisfatória a multimodalidade de forma a atender os alunos com DV, o LDLP também não atende. Assim, depois de um processo de leitura e anotações, fiz um recorte de três exemplares de LDLP, aprovado no PNLD, a fim de exemplificar como a multimodalidade se faz presente neste material didático e quais as alternativas de metodologias são dadas aos estudantes DV. Trata-se de uma amostra porque os LD possuem uma certa semelhança em suas organizações, tais como divisão em unidades, textos para leitura, questões que envolvem a prática de análise linguística, dentre outros. Além disso, considerei o que preza a BNCC: um trabalho com a diversidade de gêneros digitais, com vistas a contemplar a multimodalidade. Desse modo, busquei se havia atividades que sugeriam a prática de linguagem leitura e produção de gêneros *podcasts*, vlogs, e tantos outros da esfera digital (como é tão comum, nos LD atuais), pois isso demandaria para os alunos com DV, que houvesse a audiodescrição, assim como naquelas atividades que contêm imagens.

Isso feito, tomei a decisão de analisar três livros LDLP, de forma que esse se configure como exemplos dos LD adotados.

### 5.5.1 Análise do LDLP 1: Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

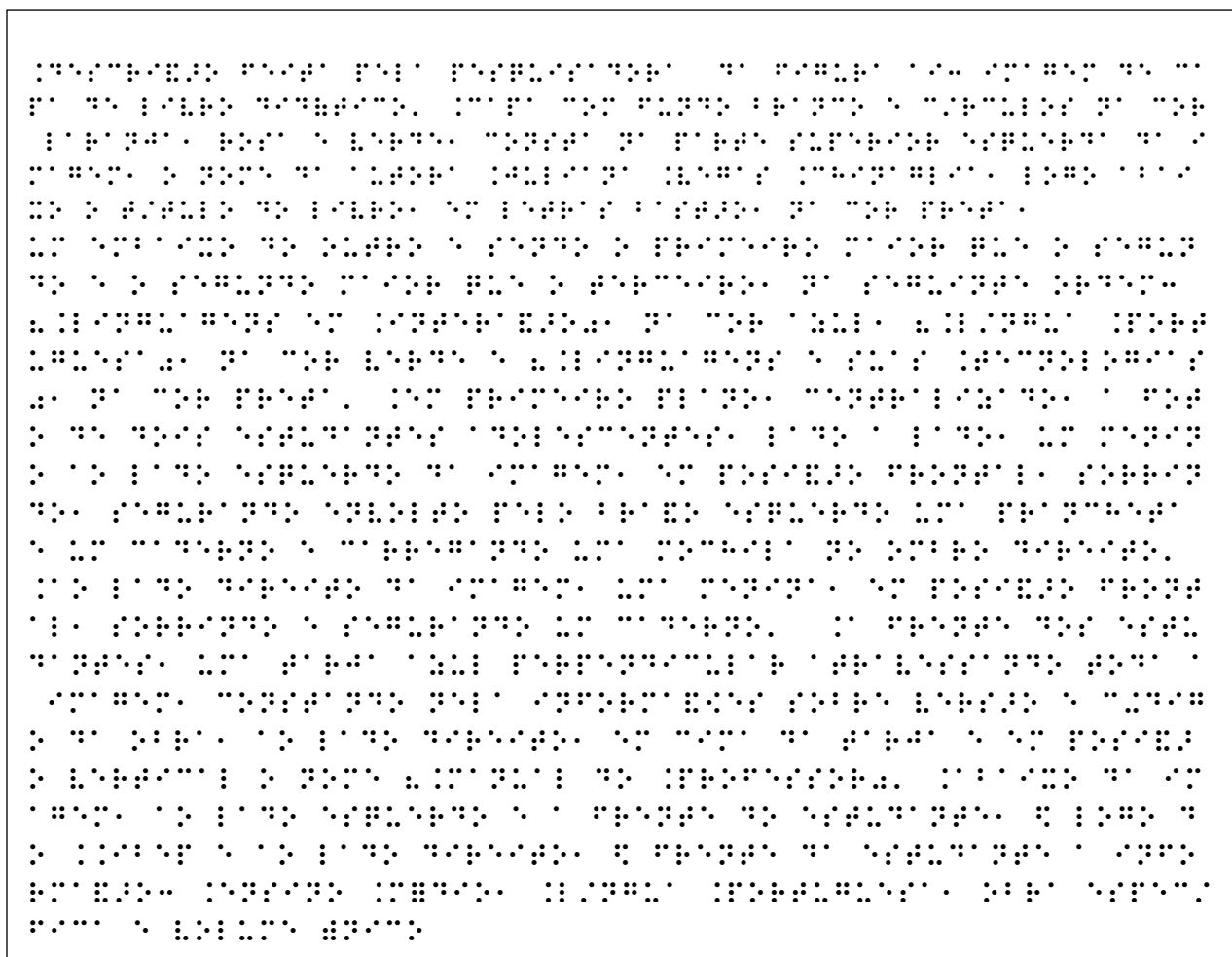
O LDLP 1 está intitulado como *Linguagens em interação – Língua Portuguesa – Linguagens e suas tecnologias* e é de autoria de Juliana Vegas Chinaglia (figura 19).

FIGURA 19: Exemplar 1 do LDLP



Fonte: Capa do livro “Linguagens em interação – Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora da figura 19: imagem de capa de livro didático. Capa com fundo branco e círculos na cor laranja, rosa e verde, consta na parte superior esquerda da imagem, o nome da autora Juliana Vegas Chinaglia, logo abaixo o título do livro, em letras bastão, na cor preta, um embaixo do outro e sendo o primeiro maior que o segundo e o segundo maior que o terceiro, na seguinte ordem: “Linguagens em Interação”, na cor azul, “Língua Portuguesa”, na cor verde e “Linguagens e suas Tecnologias”, na cor preta. Em primeiro plano, centralizado, a foto de dois estudantes adolescentes, lado a lado, um menino ao lado esquerdo da imagem, em posição frontal, sorrindo, segurando envolto pelo braço esquerdo uma prancheta e um caderno e carregando uma mochila no ombro direito. Ao lado direito da imagem, uma menina, em posição frontal, sorrindo e segurando um caderno. A frente dos estudantes, uma tarja azul perpendicular atravessando toda a imagem, constando nela informações sobre versão e código da obra, ao lado direito, em cima da tarja e em posição vertical o nome “Manual do Professor”. Abaixo da imagem, ao lado esquerdo e a frente do estudante, à logo do IBEP e ao lado direito, à frente da estudante a informação: Ensino Médio, Língua Portuguesa, obra específica e volume único



Quanto ao papel social dessa autora, ela é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de Língua Portuguesa, com atuação em cursos de formação de professores e elaboração de materiais didáticos na área de Linguagens e suas Tecnologias.

A Editora é o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA. (IBEP) e o LD é da categoria EM - 1ª a 3ª séries, contém 320 páginas, 1ª edição, ano 2021. O livro está estruturado em 6 unidades organizadas por temáticas que abordam os TCT, compostas de 2 capítulos cada, os quais possuem diferentes seções. No final dos capítulos, o LD disponibiliza referências bibliográficas comentadas, anexo com competências e habilidades da BNCC e um manual para o

professor com orientações gerais sobre: fundamentação teórico-metodológica utilizada, estrutura da obra, eixo de ensino, práticas pedagógicas e avaliação e orientações específicas sobre cada unidade com procedimentos e sugestões de respostas para as atividades.

Cada capítulo possui as seguintes seções: 1) *Vamos conversar?*, que propõe uma reflexão sobre o assunto que será abordado por meio de análises de imagens e textos; 2) *Uso da língua*, que aborda aspectos da sintaxe articulada com o processo de compreensão e produção de textos; 3) *Intertextualidade*, que dialoga entre os diferentes textos do capítulo, para explicitar, sustentar e conferir consistência às discussões propostas e contribuir com a compreensão dos temas e a construção de conhecimentos; 4) *Hora da leitura*, que apresenta textos de diferentes gêneros e de esferas diversas, como a artístico-literária, a jornalístico-midiática e a científica, contribuindo para a reflexão e a análise de questões contemporâneas, conectando com textos da literatura; 5) *Ampliando a conversa*, que amplia as discussões realizadas em Hora da Leitura, com pesquisas, criações artísticas, crítica de arte e mídia, debates, seminários, entre outras práticas propostas, em articulação com questões que dizem respeito ao universo de vivência dos estudantes ou a temas relevantes nacional e internacionalmente; 6) *Produção de texto*, que propõe a criação de textos de variados gêneros, com base nos temas discutidos no capítulo e com orientações de planejamento, textualização, avaliação e reelaboração; Enem e vestibulares, que propõem responder as questões de exames nacionais de larga escala e avaliar os aprendizados.

Além das seções citadas, o LDLP disponibiliza *Boxes* que oferecem: a) informações biográficas sobre os autores; b) indicações culturais variadas, como livros, filmes, *sites*, *podcasts*, entre outras; c) sistematização dos conteúdos estudados, apresentando conceitos, definições e exemplificações; d) conceituação e exemplificação dos conteúdos de análises linguístico-semióticas tratados ao longo dos capítulos; e) conexões entre conteúdos dos capítulos entre si e entre esses conteúdos; f) questões mais gerais de relevância cultural, social, política e histórica no Brasil e no mundo; g) glossário, o qual elucida o significado de palavras e expressões menos usuais empregadas nos textos lidos; h) ícones que representam com símbolos as orientações que os estudantes devem seguir.

O manual segue a orientação teórico-metodológica enunciativo-discursiva centrada nos gêneros textuais/discursivos e na perspectiva dos multiletramentos com diferentes práticas de linguagem que demandam diversas multimodalidades textuais. A obra também busca alcançar as

competências gerais e específicas propostas pela BNCC com os estudantes com suas diversidades, além de desenvolver habilidade e atitudes para enfrentar os problemas diários.

Para responder a questão de pesquisa, se há, nos três LDLP analisados, propostas de leitura que contemplam a multimodalidade, que favorecem a acessibilidade de alunos com DV, e o modelo de deficiência que está na base das atividades, defendo que foi preciso acionar uma categoria da semiótica social, da abordagem da multimodalidade, pois além de verificar se contemplam, é preciso verificar como essas propostas são organizadas e como determinadas escolhas semióticas podem comprometer a construção de sentidos por aqueles que não têm acesso à visão. Para isso, recorri à categoria **modalidade visual** e, como perguntas norteadoras, utilizei as seguintes: 1) Quais os significados de expressão visual e quais os efeitos de sentido construídos por eles?; 2) Como a modalidade visual contribui para a construção e representação da realidade, envolvendo credibilidade e confiabilidade das mensagens?

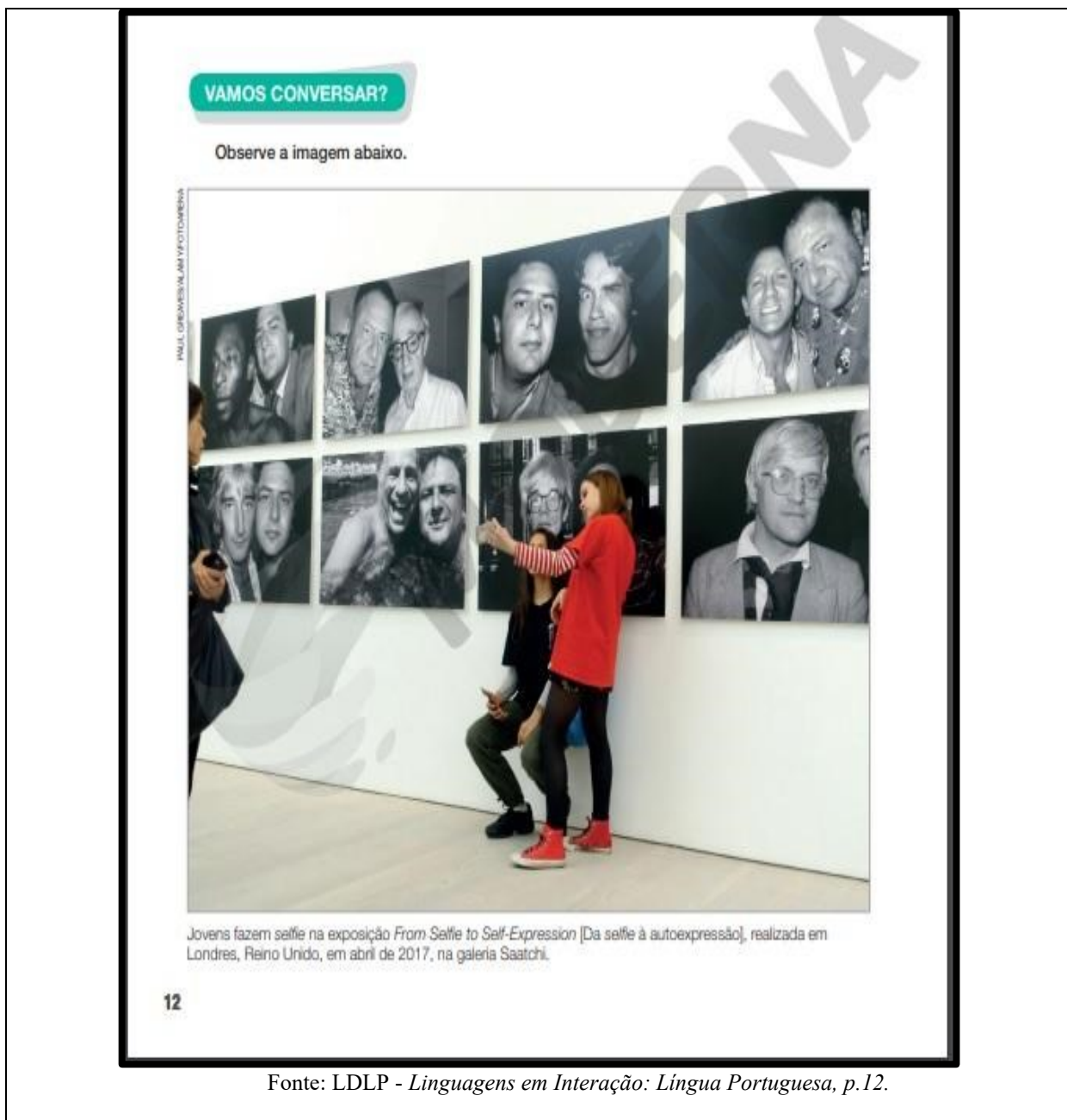
Quanto aos **significados de expressão visual**, é preciso considerar, na paisagem semiótica<sup>54</sup> da seção *Vamos Conversar* apresentada, que além das relações verbais, há as relações interacionais relativas à imagem e que são dotadas de sentido. Há **graus de diferenciação de cores**, tendo o plano de fundo em preto e branco e os participantes que tiram as *selfies* com mistura de cores, tal como o vermelho, que é uma cor que demonstra poder, *glamour* e que acaba dando um destaque para as participantes que tiram a fotografia. Há também o **grau de articulação de tom**, até chegar em sua maioria no preto e branco, evidenciando o **brilho**. Tudo isso como uma forma de representar o mais verdadeiro possível o que está sendo representado, podendo remeter para situações de confiança, desconfiança, naturalismo e realismo. E nada disso pode ser contemplado pelos DV, o que comprova que não há uma preocupação com a questão de acessibilidade ao LD por estudantes com DV. É preciso enfatizar que os LD são carregados de imagens, cujo caráter ilustrativo, como bem defende Kress e van Leeuwen (2020), cede lugar a uma produção mais cientificamente apurada. Para esses estudiosos, os conteúdos da área de humanas, como história, religião, a função da imagem varia entre ilustração, decoração e informação, enquanto em disciplinas mais técnicas, como ciências, línguas, as imagens se

---

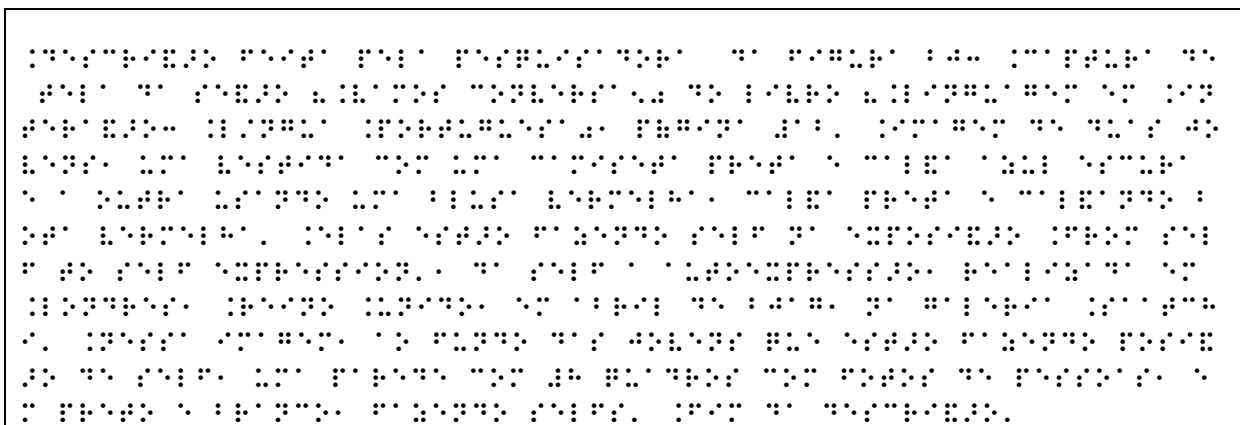
<sup>54</sup> Paisagem semiótica “corresponde à relação comunicativa produtora de sentidos estabelecidos entre dois ou mais códigos semióticos - tais como, por exemplo, imagem-texto que se combina em declarações e afirmações visuais em maior ou menor complexidade e extensão (Kress e van Leeuwen, 1996, p.15).

configuram como meios importantes para representar conteúdos curriculares (Kress; van Leeuwen, 2020).

FIGURA 20: Captura de tela da seção “Vamos Conversar?”



Descrição feita pela pesquisadora da figura 20: Captura de tela da seção “Vamos conversa?” do livro “Linguagem em Interação: Língua Portuguesa”, página 12. Imagem de duas jovens, uma vestida com uma camiseta preta e calça azul escura e a outra usando uma blusa vermelha, calça preta e calçando bota vermelha. Elas estão fazendo self na exposição *From self to self expression*, da self a autoexpressão, realizada em Londres, Reino Unido, em abril de 2017, na galeria Saatchi. Nessa imagem, ao fundo das jovens que estão fazendo posição de self, uma parede com 8 quadros com fotos de pessoas, em preto e branco, fazendo selfs. Fim da descrição.



Nota-se que a forma como foi organizada a paisagem semiótica exige uma compreensão do estudante acerca dos diferentes modos semióticos, pois esses contribuem para a construção e representação da realidade e trazem credibilidade e confiabilidade nas mensagens. Assim, são modos de significação que demandam do leitor o uso da visão para construção de sentidos referentes à prática de linguagem leitura. Dessa forma, percebe-se um obstáculo que impede o aluno com DV de ter acesso ao conhecimento disposto no LD (figura 20).

Em suma, na imagem (figura 20), tem-se uma série de fotografias em preto e branco e apenas quem está observando as imagens de plano de fundo é que usa roupas coloridas e a cor vermelha se destaca entre elas. Isso tem um significado, no entanto não há descrição na imagem, comprometendo a leitura dos estudantes com DV. Já que também no manual do professor não há nenhuma orientação de como analisar tal imagem, tais como um CD, um arquivo paralelo de áudio e/ou um exemplar do LD adaptado para DV.


Na seção “*Vamos conversar*”, é possível perceber a ordem visiocêntrica funcionando, o que pode ser reforçado por meio da figura 21.

FIGURA 21: Captura de tela da seção “Vamos Conversar?”: exercícios

Ver respostas nas orientações específicas do **Manual do Professor**, doravante referidas como **MPE**

1. O que a jovem vestida de vermelho parece estar fazendo e o que parece pretender expressar?
2. O que é importante registrar nesse tipo de foto? Por quê?
3. Você já tirou fotos assim? Se a resposta for positiva, em que situações você costuma fazer esse tipo de foto e o que elas dizem sobre você?
4. Você costuma publicá-las? Em caso positivo, com qual finalidade?

A foto que você viu é uma *selfie*. A palavra deriva de *self-portrait*, que significa “autorretrato”, em inglês. Ela foi eleita a Palavra do Ano em 2013 pelo *Oxford Dictionary*, que a definiu como “uma fotografia que uma pessoa tira de si mesma, geralmente utilizando um *smartphone* ou *webcam*, e é carregada em um *site* de mídia social”. Assim, enquanto os autorretratos tradicionais eram feitos sob a forma de pintura em telas, as *selfies* são feitas com dispositivos digitais, com a finalidade de serem publicadas na internet.



5. Agora, tire uma *selfie* que tenha o potencial de dizer aos colegas quem você é. Para isso, planeje bem os itens a seguir, procurando pensar o que eles dizem sobre a sua identidade: a expressão facial; os adereços que você queira utilizar (por exemplo, óculos, brincos, colar, maquiagem, *piercing* etc.), ou se não quer utilizar nenhum; o plano de fundo (por exemplo, fundo neutro, quarto, biblioteca, campo de futebol, parque, igreja etc.).

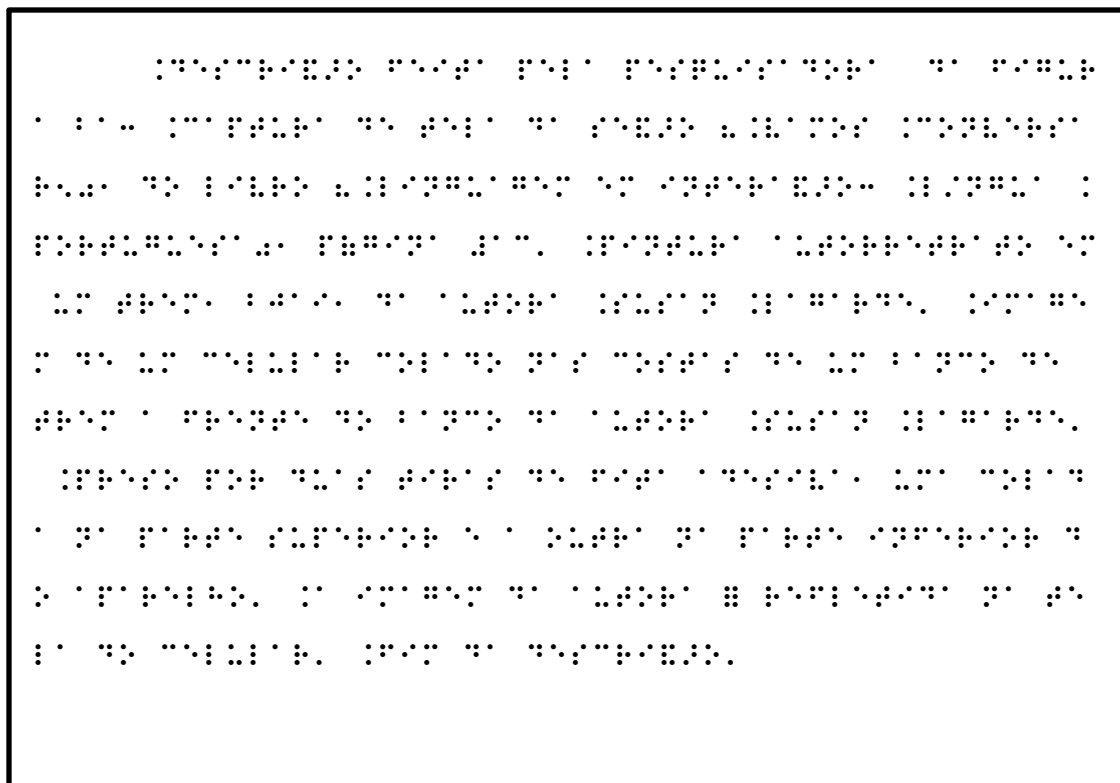
6. Compartilhe a sua foto com a turma e comente as *selfies* dos colegas, buscando analisar a identidade de cada um a partir da representação visual feita. Nesse exercício de reflexão, pense se a imagem que os outros têm de você corresponde ao que você gosta de ser ou se desejaria mudar. Lembre-se de que todos os comentários devem ser respeitosos.

LAGARDE, Suzon. *Self-Portrait in a Train* [Autorretrato em um trem]. 2019. Guache, 20 cm x 20 cm. A jovem artista francesa pintou esse autorretrato em um trem, tendo como modelo sua imagem refletida na tela de seu celular, que colou no banco à frente do seu. A obra provoca reflexões sobre o autorretrato na pintura em uma era em que autorretratos são feitos em massa e circulam por meio de dispositivos eletrônicos.

13

Descrição feita pela pesquisadora da figura 21: Captura de tela da seção “Vamos Conversar?”, do livro “Linguagem em interação: Língua Portuguesa”, página 13. Pintura autorretrato em um trem, 2019, da autora Susan Lagarde. Imagem de um celular colado nas costas de um banco de trem a frente do banco da autora Susan Lagarde. Preso por duas tiras de fita adesiva, uma colada na parte superior e a outra na parte inferior do aparelho. A imagem da autora é refletida na tela do celular. Fim da descrição.





Há um quadrado em laranja, que tem a seguinte informação:

**A foto que você viu** é uma selfie. A palavra deriva de self-portrait, que significa “autorretrato”, em inglês. Ela foi eleita a Palavra do Ano em 2013 pelo Oxford Dictionary, que a definiu como “uma fotografia que uma pessoa tira de si mesma, geralmente utilizando um smartphone ou webcam, e é carregada em um -site de mídia social”. Assim, enquanto os autorretratos tradicionais eram feitos sob a forma de pintura em telas, as selfies são feitas com dispositivos digitais, com a finalidade de serem publicadas na internet (Dados coletados do LDLP analisado, grifo nosso).

Há orientação, na atividade, para o estudante, ao tirar a *selfie*, ter atenção com o plano de fundo (fundo neutro, campo de futebol etc), com o uso de elementos como óculos, colar, *piercing*, dentre outros. Mais uma vez, na constituição da paisagem semiótica, com foco no modo semiótico não verbal (cor), tem-se uma referência ao vermelho (jovem vestida de vermelho), o que reforça que as cores atuam como modalizadores da realidade (Kress; van Leeuwen, 2020). Há um processo de **contextualização** - como criador de **modalidade visual** – que é uma escala que varia entre a máxima abstração até a máxima representação pictórica, representação esta que pode distanciar ou aproximar o leitor (Kress; van Leeuwen, 2020). Tudo isso comprova que no

processo de *design*, há a compreensão que outros modos semióticos comunicam, que eles não são nada desprezíveis, pois são constituídos de modalidades visuais que podem representar tanto o real quanto o fantasioso. Trata-se de uma atividade interessante, considerando as possibilidades de construção de sentidos, mas que não é acessível a todos os estudantes, principalmente aos DV.

Em relação ao modo semiótico verbal, o uso do processo ver (“a foto que você viu”) revela o quanto não há uma preocupação com os estudantes DV, no que tange ao acesso a objetos de ensino presentes nos LD, mas isso é fruto de uma sociedade visiocêntrica. As perguntas são elaboradas de forma que não garante a inclusão dos alunos com DV no processo de aprendizagem, tal como em:

O que a jovem vestida de vermelho parece estar fazendo e o que parece pretender expressar?

De início, já se faz necessário convocar Lima e Magalhães (2018, p. 1053), que nos ajuda a compreender ordens que estão estruturadas por discursos e em torno de atividades da vida social humana, centradas em um padrão de normalidade.

À materialização nas linguagens discursiva e corporal denominaremos de Ordens Discursivas e Corporais Hegemônicas, as quais podem ser classificadas/divididas em Ordem Visiocêntrica do Discurso, Ordem Audiocêntrica do Discurso, Ordem Erotocêntrica do Discurso, Ordem Grafocêntrica (centrada na escrita alfabética padrão), entre outras. Essas ordens tanto estruturam como são estruturadas por discursos e práticas em torno de atividades da vida social humana, tendo como foco um padrão de normalidade estabelecido como central para a interação com o meio ambiente. Mais especificamente, no que concerne à atividade social de interação com a leitura e com a escrita, essas ordens estruturam e organizam paradigmas centrados em discursos e atividades corporais nos quais predominam determinados padrões de percepção, ação e interação com o meio ambiente detentores de uma posição hegemônica e opressiva na organização de práticas de letramento (Lima; Magalhães, 2018, p. 1053).

Dessa forma, as atividades são elaboradas pensando apenas nos estudantes com comportamento típico, em uma interpretação, por exemplo, de usar escolhas semióticas que afetam não só as questões discursivas, mas também questões corporais, no caso das PcD.

O discurso do poder é descortinado, o que está relacionado à ordem do discurso da dominância, que pode ser fruto do próprio mercado editorial ou de políticas públicas que estão mais voltadas para o lucro com o LD do que em oferecer acessibilidade. Assim, os autores das obras muitas vezes marginalizam a acessibilidade devido às amarras oriundas de práticas políticas colonizadoras. Isso faz com que seja convocada a voz de Fairclough (2012, p.96), que explica que [...] “algumas formas de fazer sentido são dominantes ou regulares em uma ordem particular do

discurso, outras são marginais, ou opositivas, ou alternativas”. É necessário também apresentar a explicação de Lima (2015), quando esta pesquisadora denomina essas formas de sentidos dominantes, como formas de centralidade Corpóreo-Discursivas-Dominantes, que estabelecem uma normalidade nas atividades ligadas a aspectos sensoriais, motores e cognitivos, os quais resultam numa materialização no discurso e na linguagem corporal chamada pela autora de ordens discursivas e corporal hegemônicas.

Há materializada uma pergunta sobre a escolha não verbal “cor vermelha”, como se a cegueira fosse uma condição que não existisse. Isso remete para o que Diniz (2012, p.10) defende, sobre o fato dos estudos da deficiência descortinarem “uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente”. Com isso, ideologias opressoras que discriminam as PcD, por serem diferentes dos padrões de normalidade, desencadeiam barreiras atitudinais, isto é, atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da PcD, em condições de oportunidades e igualdade, que são geradas por representações discursivas que silenciam a identidade social desses sujeitos e dos grupos com os quais se identificam. Desse modo, somente com estudos que ‘descortinem’ essas representações, poderemos propor mudanças a respeito, transformando os obstáculos que impedem a inclusão escolar e social.

Não se trata de julgar a autora do livro, mas de avaliar suas escolhas, aos significados de expressão visual utilizados e o que isso interfere na produção de sentidos. Dessa forma, é preciso ter atenção em relação aos diferentes modos semióticos que constituem os textos nas propostas no LE, pois eles não se voltam para a oferta da multimodalidade aos alunos com DV bem como do não dão conta de contribuir com o aprendizado do aluno com deficiência, especialmente a DV.

Além disso, há vários processos materiais, no sentido de dar ordem (verbo no imperativo), o que leva a perceber, considerando o modo semiótico verbal, a realização de **modalidades deônticas**, sobre a qual o compromisso está na ordem da ação, gerando, assim, o entendimento que há uma segregação mesmo em sala de aula, começando pelas atividades que são oferecidas aos estudantes, sem condições de acessibilidade, apenas com comandos, que não levam em consideração se todos os alunos são videntes. Na orientação da atividade, inclusive, é exigido dos estudantes que usem adereços como óculos e que observem o plano de fundo.

(SD80) **Agora, tire** uma selfie que tenha o potencial de dizer aos colegas quem você é. Para isso, planeje bem os itens a seguir, procurando pensar o que eles dizem sobre a sua identidade: **a expressão facial**; os adereços que você queira utilizar (por exemplo, **óculos**, brincos, colar, maquiagem, piercing etc.), ou se não quer utilizar nenhum; o plano de fundo (por exemplo, **fundo neutro**, quarto, biblioteca, campo de futebol, parque, igreja etc.) (Dados coletados do LDLP analisado).

(SD81) **Compartilhe a sua foto** com a turma e **comente as selfies** dos colegas, buscando analisar a identidade de cada um **a partir da representação visual feita**. Nesse exercício de reflexão, pense se a imagem que os outros têm de você corresponde ao que você gosta de ser ou se desejaria mudar. Lembre-se de que todos os comentários devem ser respeitosos (Dados coletados do LDLP analisado).

Nas SD 80/81, tem-se uma sequência de processos (verbos no imperativo) que denotam ações que os alunos “devem” fazer, esquecendo-se realmente se eles “podem” fazer. No caso dos estudantes com DV, eles não podem fazer as atividades se não tiverem orientações para eles. E, na obra analisada, não há. Vejamos a modalidade deôntica, de alto grau, funcionando no texto analisado.

1. **Agora, tire** uma selfie (circunstância de tempo e processo material)
2. **Planeje bem** os itens (processo mental cognitivo e circunstância de modo)
3. **Compartilhe** a sua foto com a sua turma (processo material).
4. **Comente** as selfies dos colegas (processo verbal).
5. **Pense** se a imagem que os outros têm de você corresponde ao que você gosta de ser ou se desejaria mudar (processo mental).
6. **Lembre-se** de que todos os comentários devem ser respeitosos (processo - verbo).

Os processos mentais “Pense” e “Lembre” também denotam **afirmações avaliativas** explícitas, que têm como objetivo fazer com que o estudante tenha uma percepção positiva de si mesmo, como por exemplo em “procurando **pensar** o que eles dizem sobre a sua identidade: a expressão facial; os adereços que você queira utilizar”. Há uma **presunção valorativa** com a palavra “respeitosos”, de significado positivo e que direciona para **o que é desejável**, em termos de avaliação. No entanto, conforme consta não somente neste LDLP analisado, em tantos outros, não há qualquer recomendação de como se trabalhar a multimodalidade de forma a alcançar não somente os estudantes videntes, mas aqueles com DV.

Sendo assim, analisando a seção “Vamos Conversar”, do LDLP escolhido como exemplar, percebe-se que ela é composta por textos multimodais, o que é interessante, mas sem orientação

alguma de acessibilidade para alunos com DV. Isso não consta nem no manual do professor. E é essa minha crítica, pois disponibilizar adequações, atividades com acessibilidade não é algo que precisa estar separado do LD. Dessa forma, acredito que respondi à pergunta de pesquisa, ao comprovar que o LDLP tomado como exemplo, assim como outros já analisados por diferentes pesquisadores, não contribuem para uma leitura crítica do estudante DV e nem permite que este compreenda a **multimodalidade constitutiva dos textos**, que influencia na construção de sentidos sobre o que está sendo abordado.

Em relação a outras atividades que compõem esse LDLP, vale explicar que no início de cada unidade, o LDLP já começa explicando os objetivos, a justificativa, as competências e habilidades que serão desenvolvidas nos capítulos das unidades, apresentando imagens que representam o tema a ser trabalhado. A autora explora o conhecimento de vários gêneros textuais/discursivos, relativamente novos, que fazem parte do meio digital e exigem práticas de letramento digital, incluindo o uso de imagens (estático e em movimento) tais como, *gif* biográfico, *posts*, *tweets*, memes, blogs, *vlogs*, *spot*, currículo *web*, além dos gêneros do meio impresso que também requerem diversas práticas de multiletramentos para construção de sentidos, pois dispõem de múltiplas linguagens. Como exemplo do uso de várias linguagens num mesmo texto, a autora usou um artigo de divulgação científica, campanhas publicitárias, fotorreportagem, artigo de opinião com infográficos (inclusive animado). O LD também trabalha com fotografias e ilustrações (alguns soltas, mas a maioria integrando algum gênero), mapa, pintura, grafite, fotomontagem, documentários, vídeos, infográfico animado, filmes.

Ainda no capítulo 1, intitulado “Identidade e autoconhecimento”, que consta a atividade analisada acima, há mais ocorrências dos gêneros supracitados, os quais evocam práticas de multiletramentos para que os alunos possam realizar leitura crítica. São solicitadas duas produções, uma de perfil de mídia social da turma e uma produção de *playlist* e vídeo *review* para incluir no perfil da mídia social. Para tanto, é importante que o aluno desenvolva conhecimentos sobre mídia social, faça leitura de imagens de fotos de pessoas em formato *self*, autorretrato de clássicos famosos, *gif* biográficos com apresentação de perfis na internet, imagens de memórias que estão disponíveis no decorrer do capítulo. Porém, não é disponibilizada nenhuma orientação de leitura para essas modalidades de linguagem para o aluno DV, como o uso de descrição ou material com audiodescrição para acesso às imagens para que estes desenvolvam letramento

visual. A única orientação é geral, sem considerar que, em uma sala de aula, têm-se alunos típicos e atípicos.

(SD76) Perfis de mídia social, como perfis em redes sociais, sites de relacionamento, blogs e comunidades, entre outros, são textos que apresentam o usuário para os outros membros da rede por meio de descrições da identidade do participante. Essas descrições podem incluir nome, idade, local onde mora, formação profissional e acadêmica, citações literárias, frases de efeito inventadas, entre outras possibilidades. As redes sociais atuais oferecem cada vez menos espaço para que o participante se descreva; portanto, é importante descrever a si mesmo de forma breve e com poucas palavras (Dados coletados do LDLP analisado).

Obviamente, é importante trabalhar a identidade dos alunos, mas, para isso, é preciso, antes de tudo, entender que quaisquer esferas sociais de que fazemos parte apresentam a diversidade. Ademais, o processo de inclusão precisa ir além do que orientam os documentos, mesmo que estes o façam de maneira vaga, sem buscar medidas efetivas de superação de práticas que discriminam e fragmentam os estudantes.

Das unidades apresentadas no livro, tecerei brevemente comentários sobre algumas que me inquietaram, devido às suas temáticas. Como pesquisadora da ADC, sei o quanto os temas sociais nos são caros. Assim, obviamente entra em cena a questão da neutralidade científica. Dessa maneira, evoco Vieira e Rezende (2014, p. 140) que explicam que “a neutralidade não é um mito em ADC. Ao contrário de outros(as) pesquisadores(as), que se esforçam no sentido de uma neutralidade intangível, para os (as) analistas do discurso, isso não é um problema”. Ainda segundo essas pesquisadoras, “admitimos que a posição de neutralidade em ciência não é senão um posicionamento ideológico, e assim sendo, não nos pretendemos ser neutros – sabemos que não podemos sê-lo, mais que isso, não queremos sê-lo”.

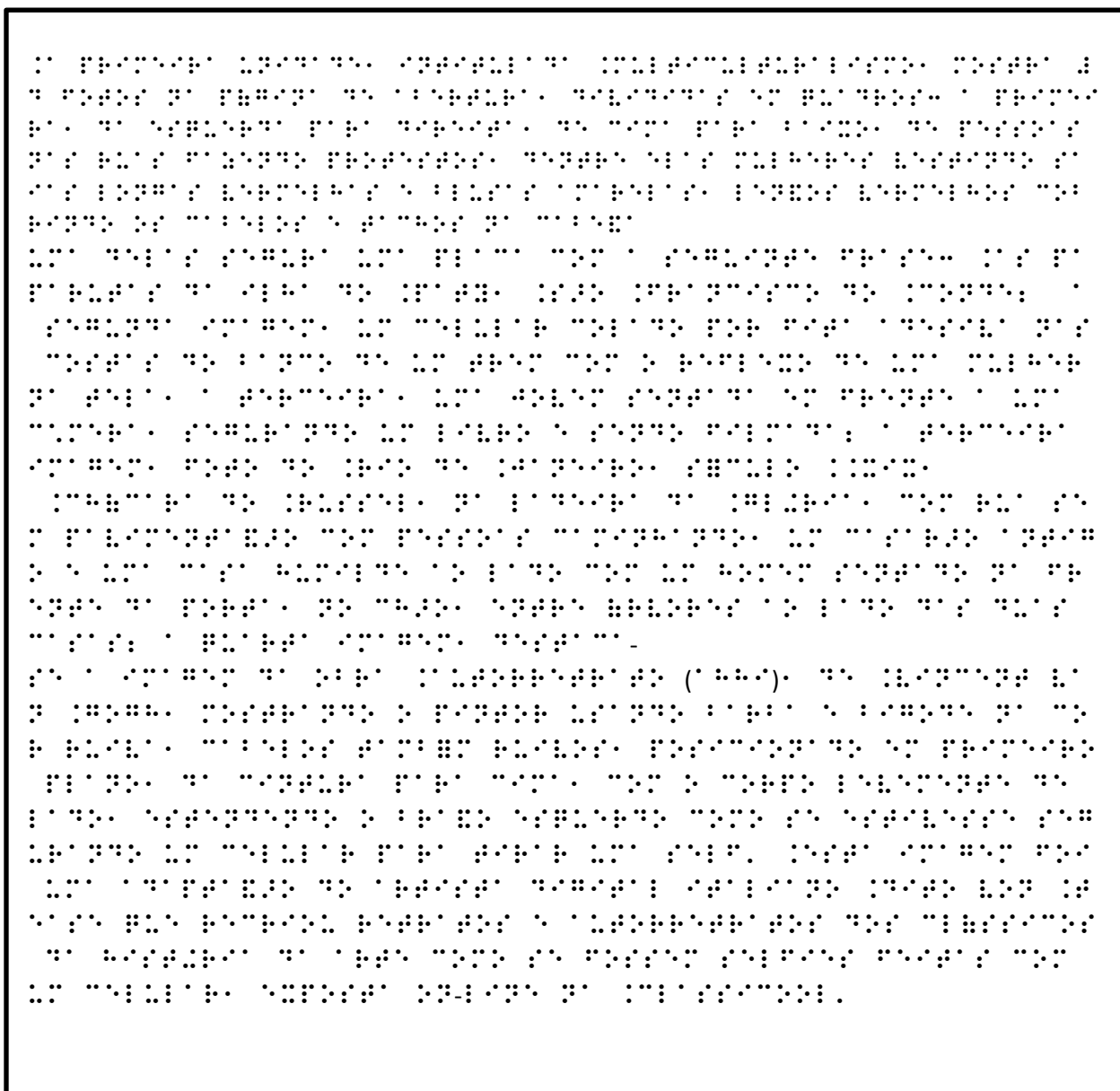
Dito isso, as unidades em questão trazem temas como Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Viver em família, viver mais, Educação para a Cidadania, Ciência e Tecnologia, Ciência a serviço da vida, saúde e mundo do trabalho (figura 22). Há, outros, no entanto, limitarei a discutir esses. Ainda considerando a multimodalidade dos textos, as unidades têm, em sua abertura, imagens, com diferentes expressões de significado.

FIGURA 22: Abertura da Unidade I



Fonte: LDLP - Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora. A primeira unidade, intitulada Multiculturalismo, mostra 4 fotos na página de abertura, divididas em quadros: a primeira, da esquerda para direita, de cima para baixo, de pessoas nas ruas fazendo protestos, dentre elas mulheres vestindo saias longas vermelhas e blusas amarelas, lenços vermelhos cobrindo os cabelos e tachos na cabeça. Uma delas segura uma placa com a seguinte frase: As paparutas da ilha do Paty, São Francisco do Conde; a segunda imagem, um celular colado por fita adesiva nas costas do banco de um trem com o reflexo de uma mulher na tela, a terceira, uma jovem sentada em frente a uma câmera, segurando um livro e sendo filmada; a terceira imagem, foto do Rio de Janeiro, século XIX, Chácara do Russel, na ladeira da Glória, com rua sem pavimentação com pessoas caminhando, um casarão antigo e uma casa humilde ao lado com um homem sentado na frente da porta, no chão, entre árvores ao lado das duas casas; a quarta imagem, destaca-se a imagem da obra *Autorretrato* (1889), de Vincent van Gogh, mostrando o pintor usando barba e bigode na cor ruiva, cabelos também ruivos, posicionado em primeiro plano, da cintura para cima, com o corpo levemente de lado, estendendo o braço esquerdo como se estivesse segurando um celular para tirar uma self. Esta imagem foi uma adaptação do artista digital italiano Dito von Tease, que recriou retratos e autorretratos dos clássicos da história da arte como se fossem *selfies* feitas com um celular, exposta *on-line na Classicool*. Fim da descrição.



Na abertura da Unidade 1 (ver figura 23), por exemplo, tem-se **graus de articulação do detalhe**, ocorrendo partindo de um desenho simples indo até um mais nítido, como se percebe nas cores dos participantes da paisagem semiótica e nos respectivos plano de fundo.



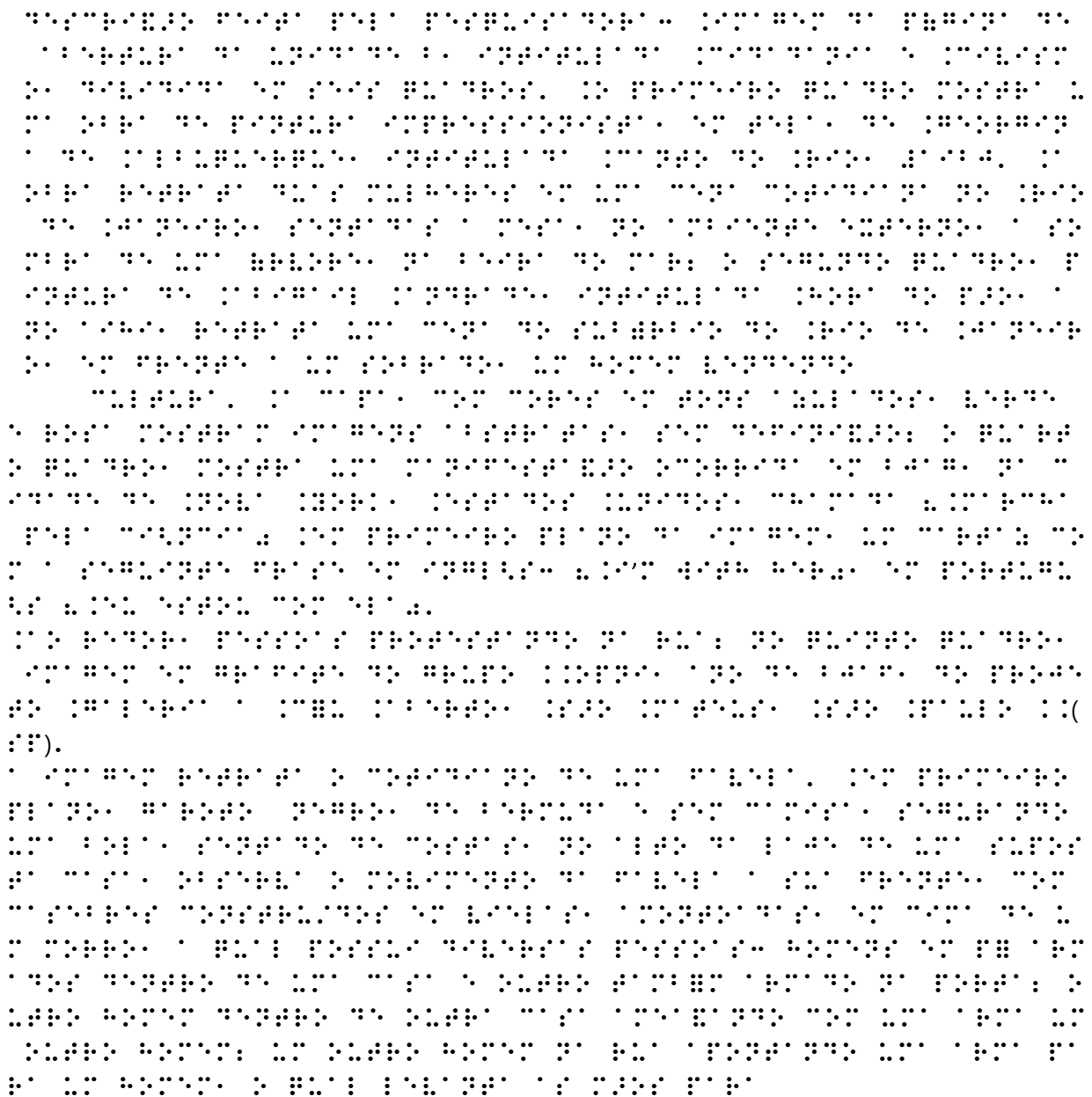
FIGURA 23: Abertura da Unidade II

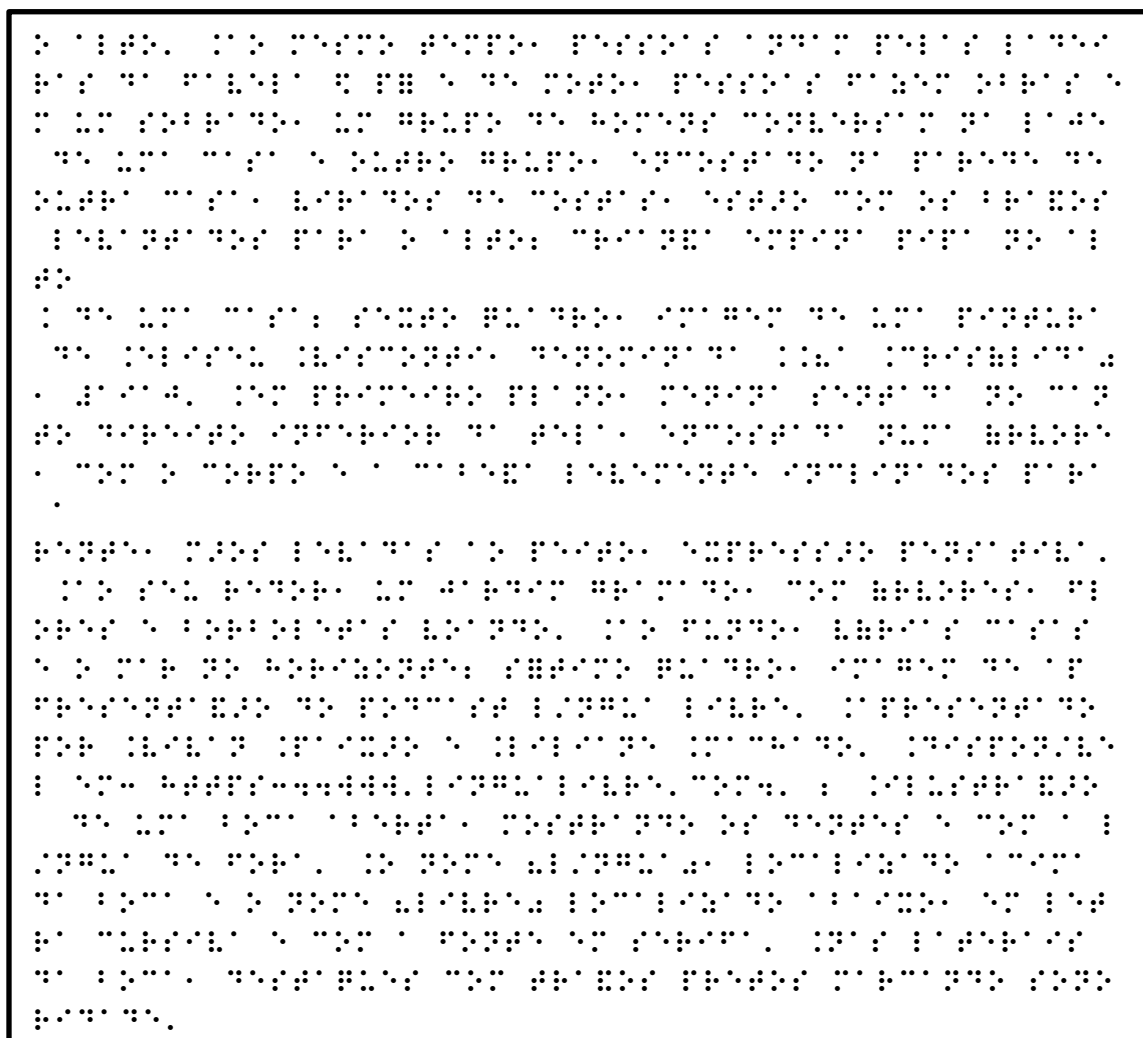


Fonte: LDLP - Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora: Imagem da página de abertura da unidade 2, intitulada Cidadania e Civismo, dividida em seis quadros. O primeiro quadro mostra uma obra de pintura impressionista, em tela, de Georgina de Albuquerque, intitulada Canto do Rio, 1920. A obra retrata duas mulheres em uma cena cotidiana no Rio de Janeiro, sentadas a mesa, no ambiente externo, a sombra de uma árvore, na beira do mar; o segundo quadro, pintura de Abigail Andrade, intitulada Hora do pão, ano 1989, retrata uma cena do subúrbio do Rio de Janeiro, em frente a um sobrado, um homem vendendo pão numa banca aos moradores que aguardam ao lado; o terceiro quadro, um capa da revista *Nawa*, publicada pela Universidade Federal do Acre, que divulga pesquisas nas áreas de tecnologia, arte e cultura. A capa, com cores em tons azulados, verde e rosa mostram imagens abstratas, sem definição; o quarto quadro, mostra uma manifestação ocorrida em 2017, na cidade de Nova York, Estados Unidos, chamada “Marcha pela ciência” Em primeiro plano da imagem, um cartaz com a seguinte frase em inglês: “I’m with her”, em português “Eu estou com ela”. Ao redor, pessoas protestando na rua; no quinto quadro, imagem em grafite do grupo OPNI, ano de 2016, do projeto Galeria a Céu Aberto, São Mateus, São Paulo (SP). A imagem retrata o cotidiano de uma favela. Em primeiro plano, garoto negro, de bermuda e sem camisa, segurando uma bola, sentado de costas, no alto da laje de uma suposta casa, observa o movimento da favela a sua frente, com casebres construídos em vielas, amontoadas, em cima de um morro, a qual possui diversas pessoas: homens em pé armados dentro de uma casa e outro também armado na porta; outro homem dentro de outra casa ameaçando com uma arma um outro homem; um outro homem na rua apontando uma arma para um homem, o qual levanta as mãos para o alto. Ao mesmo tempo, pessoas andam pelas ladeiras da favela à pé e de moto, pessoas fazem obras em um sobrado, um grupo de homens conversam na laje de uma casa e outro grupo, encostado na parede de outra casa, virados de costas, estão com os braços levantados para o alto; criança empina pipa no alto de uma casa; sexto quadro, imagem de uma pintura de Eliseu Visconti, denominada “A Crisálida”, 1910. Em primeiro plano, menina sentada no canto direito inferior da tela, encostada numa árvore, com o corpo e a cabeça levemente inclinados para a frente, mãos levadas ao peito, expressão pensativa. Ao seu redor, um jardim gramado, com árvores, flores e borboletas voando. . Fim da descrição.

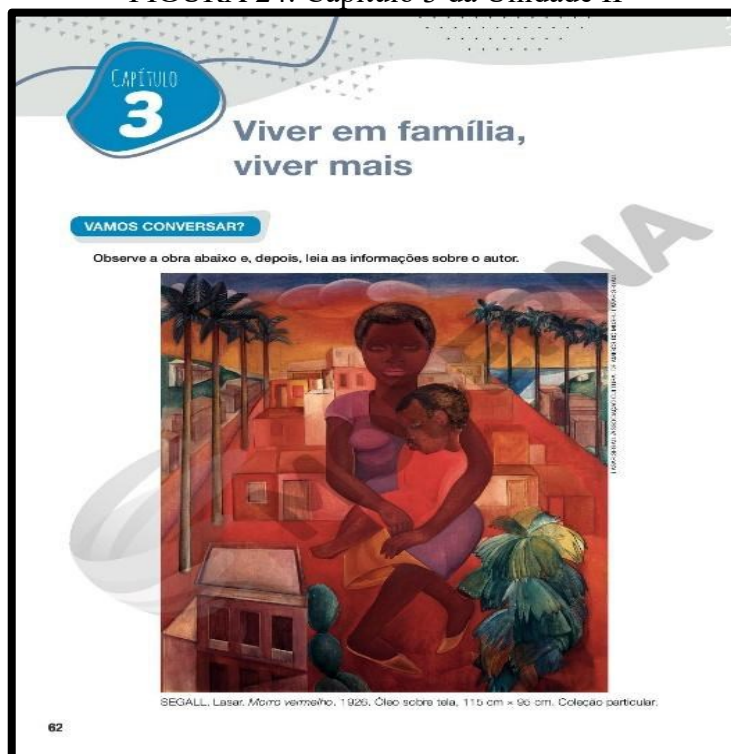
Ao fundo, várias casas e o mar no horizonte; sétimo quadro, imagem de apresentação do podcast língua livre. Apresentado por Vivan Paixão e Liliane Machado. Disponível em: <https://www.lingualivre.com/>. ; Ilustração de uma boca aberta, mostrando os dentes e com a língua de fora. O nome “língua”, localizado acima da boca e o nome “livre” localizado abaixo, em letra cursiva e com a fonte em serifa. Nas laterais da boca, destaques com traços pretos marcando sonoridade. Fim da descrição.





Na abertura da Unidade 2 (ver figura 24), há **graus de articulação de tom**, em que o plano de fundo se apresenta em um tom mais claro e os participantes são representados em cores mais nítidas, tal como o menino negro observando a favela. E nada disso poderá ser compreendido pelos alunos DV, devido à falta de acessibilidade. Isso também pode ser observado no capítulo 3, da Unidade II (ver figura 24).

FIGURA 24: Capítulo 3 da Unidade II



Fonte: LDLP - Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora: Imagem da página de abertura do capítulo 3, “Viver em família, viver mais”, mostra uma pintura Lasar Segall, nomeada de Morro Vermelho, de 1926, com a imagem de uma mulher negra em primeiro plano, sentada com seu filho no colo. À sua frente, no lado esquerdo um sobrado, a esquerda uma palmeira. Ao fundo, várias casas humildes e um morro na cor vermelha, nas laterais do morro encontra-se fileira com palmeiras e ao redor outros morros com casas. Ao fundo, no canto direito da pintura, o mar.

Descrição feita pela pesquisadora: Imagem da página de abertura do capítulo 3, “Viver em família, viver mais”, mostra uma pintura Lasar Segall, nomeada de Morro Vermelho, de 1926, com a imagem de uma mulher negra em primeiro plano, sentada com seu filho no colo. À sua frente, no lado esquerdo um sobrado, a esquerda uma palmeira. Ao fundo, várias casas humildes e um morro na cor vermelha, nas laterais do morro encontra-se fileira com palmeiras e ao redor outros morros com casas. Ao fundo, no canto direito da pintura, o mar.

E na abertura da Unidade 3, *Viver em família, Viver mais* (ver figura 25), há diferentes imagens com modalidades que ora se aproximam da realidade, ora se afastam. Por exemplo, a

peças mexendo no celular, a fotografia de retirantes acompanhados de uma cadela e a mão e a torneira que não sai água aproximam mais da realidade e despertam a crítica sobre problemas sociais, tais como sede, fome, aquecimento global, *fake news* etc. Ao contrário das que são desenhos, e que em termos de modalidade estão um pouco mais distante do real, tal como o desenho laranja representando o sol, a pintura dos “Retirantes, de Portinari e o cartaz *Poetry Slam*. E nada disso poderá ser compreendido pelos alunos DV, devido à falta de acessibilidade.

A próxima imagem, com grande exploração de cores é a abertura da Unidade IV (ver figura 26).

FIGURA 25: Abertura da Unidade III



Fonte: LDLP - Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora: Imagem da página de abertura da Unidade III, “Meio ambiente”, mostra um enquadramento de várias imagens, dentre elas 4 em cores mais para o tom de preto e branco. A primeira imagem aparece a mão de uma pessoa pesquisando em um celular sobre *fakes News*, abaixo dela, um senhor que está caminhando entre palmeiras. Logo em seguida, tem-se uma imagem em laranja, da cidade de São Francisco tomada pela fumaça, como se representasse o aquecimento global. Há também a imagem de uma mão embaixo de uma torneira, a qual não sai água, representando a falta de água. Em preto e branco há uma imagem do sertão, representando o filme “Vidas Secas”, com um homem, com uma trouxa, chapéu de couro, acompanhado por uma mulher e uma cadela. Abaixo dela uma imagem de um cartaz intitulado *Poetry Slam*, que são encontros de poesia falada e performática. Ao lado do cartaz, nota-se a obra *Retirantes*, de Cândido Portinari. Por fim, tem-se a imagem do Ártico, com placas de gelo e um urso em cima deles. Fim da descrição.

Descrição feita pela pesquisadora: Imagem da página de abertura da Unidade III, “Meio ambiente”, mostra um enquadramento de várias imagens, dentre elas 4 em cores mais para o tom de preto e branco. A primeira imagem aparece a mão de uma pessoa pesquisando em um celular sobre *fakes News*, abaixo dela, um senhor que está caminhando entre palmeiras. Logo em seguida, tem-se uma imagem em laranja, da cidade de São Francisco tomada pela fumaça, como se representasse o aquecimento global. Há também a imagem de uma mão embaixo de uma torneira, a qual não sai água, representando a falta de água. Em preto e branco há uma imagem do sertão, representando o filme “Vidas Secas”, com um homem, com uma trouxa, chapéu de couro, acompanhado por uma mulher e uma cadela. Abaixo dela uma imagem de um cartaz intitulado *Poetry Slam*, que são encontros de poesia falada e performática. Ao lado do cartaz, nota-se a obra *Retirantes*, de Cândido Portinari. Por fim, tem-se a imagem do Ártico, com placas de gelo e um urso em cima deles. Fim da descrição.

Na abertura da Unidade 4, *Ciência e Tecnologia*, a paisagem semiótica apresenta **graus de diferenciações de cor**. Há imagens no monocromático e em cores. Essa escala de cores é

interessante para o aluno vidente, no entanto, é desconsiderado que os estudantes DV não terão a oportunidade de fazer a leitura imagética sem um processo de descrição, ou qualquer outra estratégia de acessibilidade.

FIGURA 26: Abertura da Unidade IV

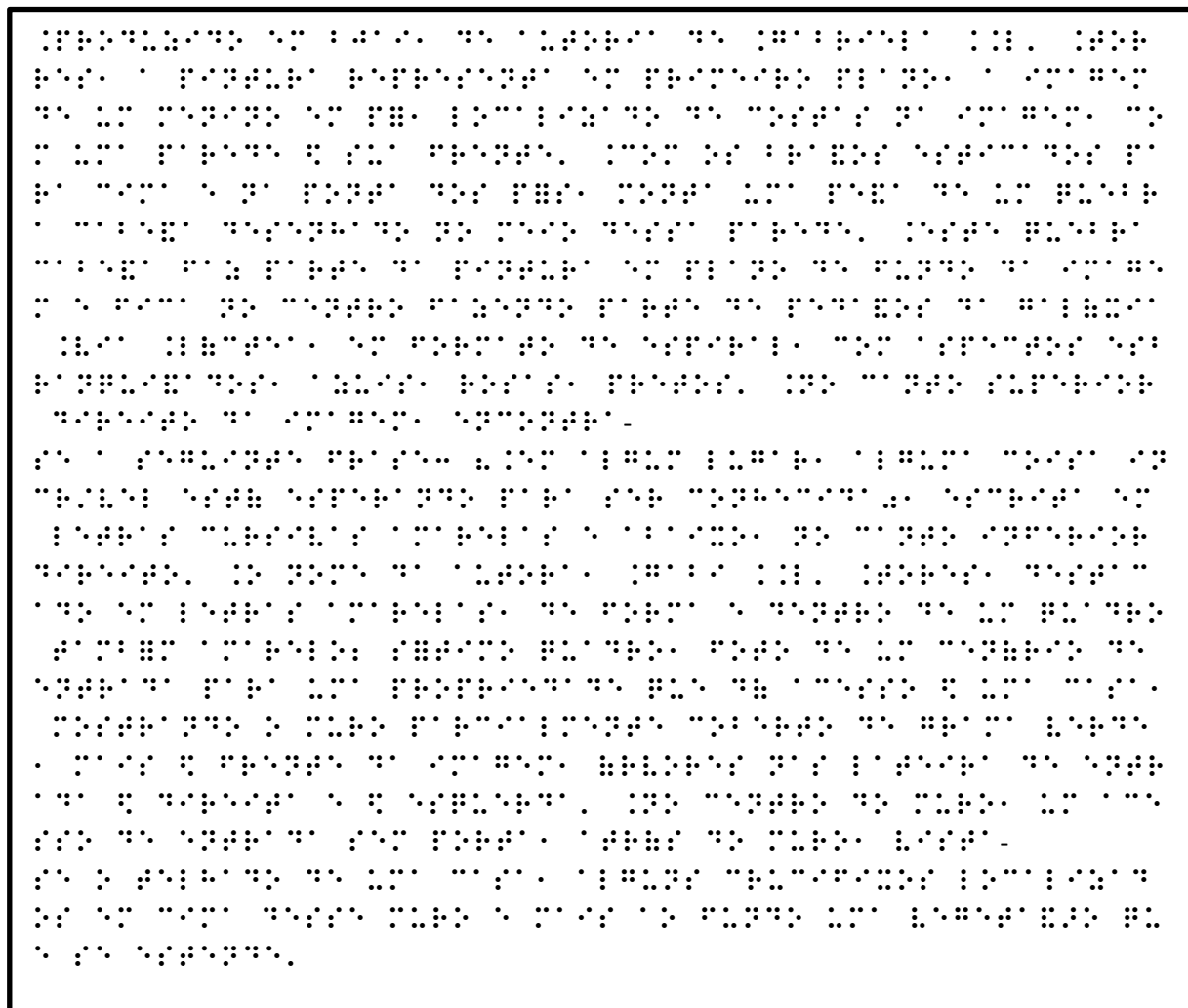


Fonte: LDLP - Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora da imagem da página de abertura da unidade 4: Esta unidade está denominada *Ciência e tecnologia* e mostra imagens separadas por quadros. Da esquerda para a direita, de baixo para cima, no primeiro quadro, uma fotomontagem de pessoas sentadas a uma mesa ao redor de uma mesa, mostrando 8 braços apoiados, com algumas dessas pessoas segurando celular, digitando no notebook, escrevendo em caderno de anotação, com xícaras de café, copo tablet e celular distribuídos à mesa. Ao centro dessa mesa, uma imagem flutuante de uma nuvem com vários ícones em torno e as pessoas que estão à mesa apontam para esses ícones. Os ícones representam símbolos de sinal de internet, nota musical, duas pessoas balões de fala, arquivo, lupa de pesquisa, calendário, computador, gravação, torpedo, câmera fotográfica, documento, globo terrestre, localização, e-mail, carrinho de compras; no segundo quadro, em primeiro plano, dois braços para o alto, de uma pessoa negra e outro braço de uma pessoa branca, em posição de protesto. Em segundo plano com imagem desfocada, encontram-se outras pessoas participando da manifestação; no terceiro quadro, foto da cidade de Paris com imagem de uma rua com pessoas caminhando e carruagens puxadas por cavalos, transportando pessoas. No início da rua dois monumentos de cavalos, um ao lado direito e outro ao lado esquerdo e nas laterais seguindo a diante árvores até o final da rua onde se avista o monumento “Arco do Triunfo”. Ao lado esquerdo da imagem, à seguinte legenda: Automóveis em Paris no final do século XIX: símbolo das inovações tecnológicas descritas no romance *A cidade e as serras*; quarto quadro, imagem representando, de forma subjetiva, várias mãos de pessoas soltas e espalhadas, envolvidas por ondas; quinto quadro, fotos de Manifestantes em sessão de votação do Marco Civil da Internet no Congresso Nacional, Brasília (DF), 2014. No salão do congresso, visto de cima, em plano de fundo, políticos reunidos em pé, em frente à mesa principal dos debates onde estão os dirigentes da reunião. Em primeiro plano, a frente da imagem, de pé em frente às cadeiras que circulam todo o salão distribuídas em arquibancadas, manifestantes de costas para o plenário, seguram uma faixa com a seguinte frase: “Marco civil da internet”, “democracia sim! Corporativismo não!”; sexto quadro, imagem do mural “Grafite da ciência”, projeto de divulgação científica do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). Produzido em 2019, de autoria de Gabriela L. Torres, a pintura representa em primeiro plano, a imagem de um menino em pé, localizado de costas na imagem, com uma parede à sua frente. Com os braços esticados para cima e na ponta dos pés, monta uma peça de um quebra cabeça desenhado no meio dessa parede. Este quebra cabeça faz parte da pintura em plano de fundo da imagem e fica no centro fazendo parte de pedaços da galáxia Via Láctea, em formato de espiral, com aspectos esbranquiçados, azuis, rosas, pretos. No canto superior direito da imagem, encontra-se a seguinte frase: “Em algum lugar, alguma coisa incrível está esperando para ser conhecida”, escrita em letras cursivas amarelas e abaixo, no canto inferior direito. O nome da autora, Gabi L. Tores, destacado em letras amarelas, de forma e dentro de um quadro também amarelo; sétimo quadro, foto de um cenário de entrada para uma propriedade que dá acesso à uma casa, mostrando o muro parcialmente coberto de grama verde, mais à frente da imagem, árvores nas laterais de entrada à direita e à esquerda. No centro do muro, um acesso de entrada sem porta, atrás do muro, vista-se o telhado de uma casa, alguns crucifixos localizados em cima desse muro e mais ao fundo uma vegetação que se estende. Ao lado direito da imagem, a seguinte legenda: Casa de Tormes, na Quinta de Tormes, região do Douro, concelho de Baião, Portugal, cenário real que inspirou Eça de Queirós a escrever *A cidade e as serras*. Originalmente, a propriedade se chamava Quinta de Vila Nova e foi herdada pela esposa do escritor, que se encantou com a propriedade e nela estabeleceu residência. Após a publicação de *A cidade e as serras*, a propriedade passou a ser chamada pelo nome até então ficcional.

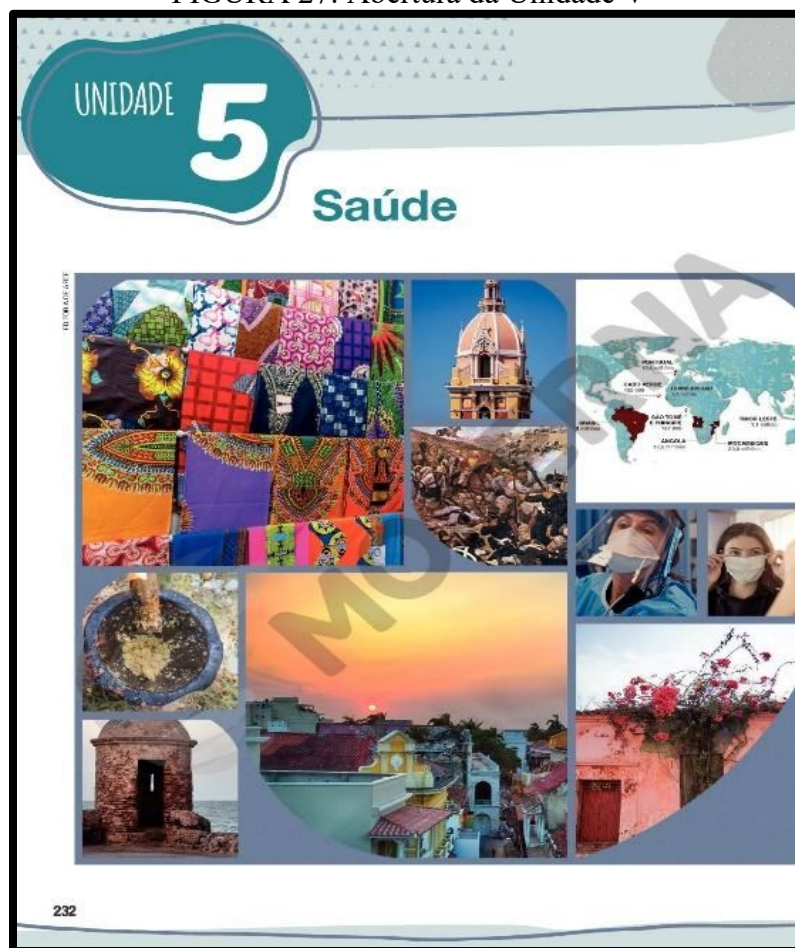


הוא מביא את כל התובנות והמסקנות שיש להן משמעות, וכן את כל המסקנות והתובנות שיש להן משמעות. הוא מביא את כל התובנות והמסקנות שיש להן משמעות, וכן את כל המסקנות והתובנות שיש להן משמעות. הוא מביא את כל התובנות והמסקנות שיש להן משמעות, וכן את כל המסקנות והתובנות שיש להן משמעות.



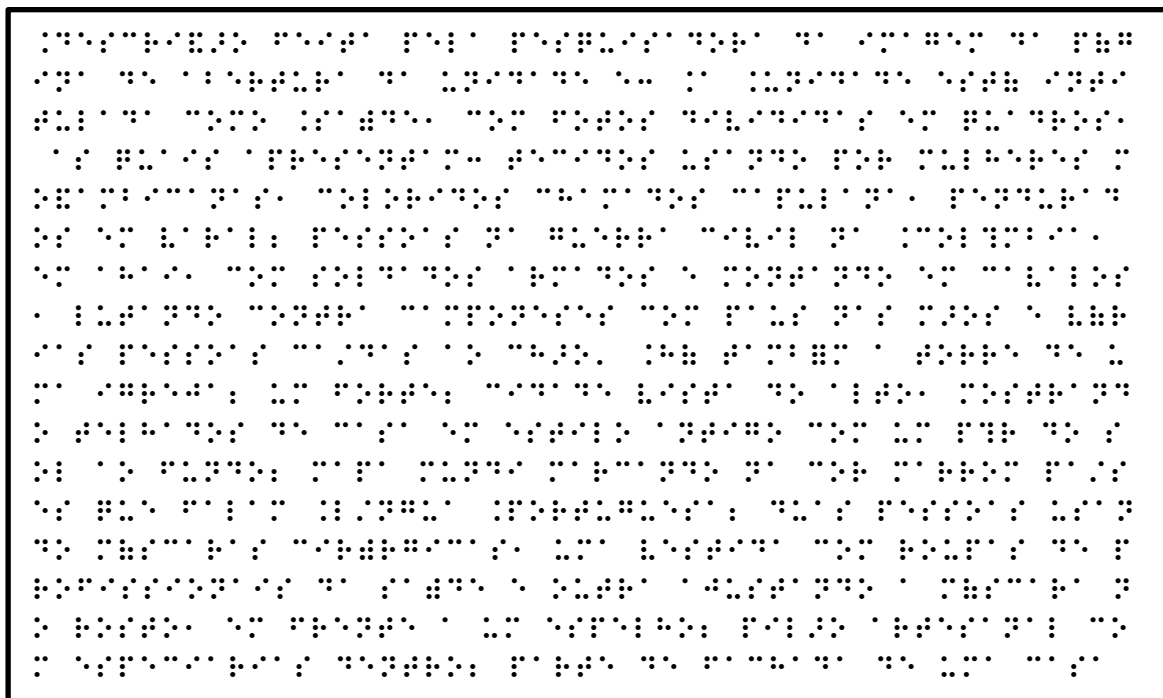
Na abertura da Unidade 5, *Saúde* (ver figura 27), há imagens que são desenhos, pinturas, como, por exemplo, de tecidos e de um mapa. Mas, há aquela modalizada mais para a realidade, tal como pessoas usando máscara, representando o cenário da pandemia da Covid-19. Nota-se **graus de diferenciação de cor**, como, por exemplo, na cidade com o pôr do sol, em tons laranja, amarelo e monocromático. Diante de tema tão importante, como é o da Unidade 5, ainda mais se considerarmos todo o contexto da Pandemia, que trouxe consequências em nível global, não houve uma preocupação, mais uma vez, com a questão de acessibilidade a PcD, especialmente a estudantes com DV, que precisariam “ver” essas imagens para conseguir responder as atividades do LE. Sabendo que não se tem a visão, as atividades deveriam ter descrição ou ter um livro separado adaptado para estudantes DV.

FIGURA 27: Abertura da Unidade V



Fonte: LDLP - Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora da imagem da página de abertura da unidade 5: A Unidade está intitulada como *Saúde*, com fotos divididas em quadros, as quais apresentam: tecidos usados por mulheres moçambicanas, coloridos chamados capulana, pendurados em varal; pessoas na guerra civil na Colômbia, em 1819, com soldados armados e montando em cavalos, lutando contra camponeses com paus nas mãos e várias pessoas caídas ao chão. Há também a torre de uma igreja; um forte; cidade vista do alto, mostrando telhados de casa em estilo antigo com um pôr do sol ao fundo; mapa *mundi* marcando na cor marrom países que falam Língua Portuguesa; duas pessoas usando máscaras cirúrgicas, uma vestida com roupas de profissionais da saúde e outra ajustando a máscara no rosto, em frente a um espelho; pilão artesanal com especiarias dentro; parte de fachada de uma casa antiga e humilde. Fim da descrição.



Na abertura da Unidade 6, *Economia*, (ver figura 28), há fotografias que remetem para problemas sociais, tal como o emprego informal. Essas fotografias se aproximam mais da realidade, com destaque, por meio de **articulação de graus de sombra**, como se percebe na imagem do menino escrevendo no quadro e do senhor com o seu carrinho de picolé, tudo isso para construir sentidos acerca do trabalho informal. A sombra do carrinho, por exemplo, é perfeitamente perceptível, mas não foi pensado em como os estudantes com DV teriam acesso, para entendimento da modalidade visual, necessária para a construção de sentidos. Tema tão importante como o supracitado, que pode ser explorado além do currículo formal, ou seja, por meio do currículo oculto - que traz questões de fora da esfera escolar para serem discutidos -, não é acessível a todos os estudantes. O ideal é que se fizesse um material paralelo para os estudantes com DV, tal como um vídeo com audiodescrição, um LE separado, em Braille, ou simplesmente tivessem as descrições nas imagens.

FIGURA 28: Abertura da Unidade VI



Fonte: LDLP - Linguagens em Interação: Língua Portuguesa

Descrição feita pela pesquisadora da imagem da página de abertura da unidade 6: A Unidade está intitulada como *Economia*, com fotos divididas em quadros, as quais apresentam: uma pessoa branca, com blusa azul, escrevendo a pincel em um quadro branco. Ao lado dela, a votação no Parlamento sobre a reforma trabalhista, seguida da foto em preto e branco de Getúlio Vargas. Ao lado delas uma foto de um rapaz, em uma bicicleta com uma bolsa vermelha de fazer entrega. Na parte inferior do enquadramento, um senhor empurrando um carrinho de picolé. Depois, há mais duas imagens, uma é de um média metragem, documentário com o nome “Vidas entregues” e a outra é a reprodução da obra *Trabalhadores* (1955), de Di Cavalcanti. Fim da descrição.

UNIDADE 6  
Economia

Uma pessoa branca, com blusa azul, escrevendo a pincel em um quadro branco. Ao lado dela, a votação no Parlamento sobre a reforma trabalhista, seguida da foto em preto e branco de Getúlio Vargas. Ao lado delas uma foto de um rapaz, em uma bicicleta com uma bolsa vermelha de fazer entrega. Na parte inferior do enquadramento, um senhor empurrando um carrinho de picolé. Depois, há mais duas imagens, uma é de um média metragem, documentário com o nome “Vidas entregues” e a outra é a reprodução da obra *Trabalhadores* (1955), de Di Cavalcanti. Fim da descrição.

É importante ressaltar que os temas discutidos nessas unidades são sobre a vida social; e eles importam não só para as pessoas com comportamentos típicos, mas também para aquelas com comportamento atípico. A abertura das unidades é impregnada de imagens e cores, o que é incrível para os alunos que não têm nenhuma deficiência. São abordagens que se centram nas múltiplas culturas e linguagens, mas, em termos de representação, nem todas as diferenças estão sendo contempladas. As diferentes identidades dos alunos com suas vivências não são contempladas, no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão às atividades do LDLP em questão, para os alunos com DV. Ainda ressalto que o LD precisa orientar o professor a procurar conhecer como o aluno DV utiliza os recursos digitais e como são suas práticas de leitura. A leitura para funcionar de forma crítica depende de associá-la às experiências dos alunos e de como ele faz uso dela nas suas práticas sociais.

Dessa forma, não é visto no manual uma orientação para um trabalho de leitura em práticas situadas do aluno DV, com sua diferença sensorial que envolve maneiras diferentes de desenvolver relações sociais e construir significado. Assim, concordo com Janks (2014), sobre a importância de conhecer os interesses que um texto pode representar socialmente e, para isso, o LD precisa oportunizar ao aluno interpretar e analisar os sentidos dos textos, levantando questões críticas relacionadas com interesses sócio-históricos, culturais que normatizam crenças. Com isso, disponibilizar acessibilidade ao conteúdo fornecido, atendendo as práticas de letamentos/multiletramentos desses alunos e ao desenvolvimento de novas práticas de letamentos de acordo com as diversas manifestações de linguagem é crucial para que esses alunos realizem uma leitura crítica e reflexiva que lhe proporcione questionar, aceitar ou refutar questões sociais.

É notório como o LD em análise representa o respeito à diversidade e à identidade cultural que é abordada nesta unidade e, é também tema transversal exigido pela BNCC, em alguns aspectos relacionados à multiculturalidade, o livro tenta mostrar uma diversidade que precisa ser respeitada e conhecida. Entretanto, os próprios alunos, com suas diversidades, neste caso os alunos com DV, com diferenças sensoriais, que utilizam este LDLP em análise, não são respeitados nas suas diferenças na questão de acessibilidade ao conteúdo e respeito às suas práticas sociais de leitura.

O respeito à diversidade e à identidade cultural de um povo está relacionado às questões atitudinais que dizem respeito à inclusão e à aceitação desse povo. Para isso, é fundamental questionarmos valores e crenças que envolvem a padronização de um modelo de normalidade que geram barreiras atitudinais que estão enraizadas nas nossas práticas sociais. Barreiras essas que estão explícitas nesse LD quando não considera a inclusão dos alunos DV às práticas de leitura.

Remeto essa constatação a um processo ideológico que, conforme Fairclough (2003), ocorre de forma invisível, efetivando uma representação discursiva hegemônica. Neste caso, no LD em análise, as diferenças entre os estudantes na maneira de adquirir conhecimentos são representadas como inexistentes, pois, há uma construção simbólica de **naturalização da** deficiência como uma questão médica, não sendo problema da escola, ou seja, uma concepção pautada no **MMID** e uma construção histórica e social de que os materiais didáticos são feitos para videntes e isso se tornou algo normal/natural, a ponto de não ser questionado por quem produz o livro, por quem usa o livro, pelas famílias, por pesquisadores, pelo governo, dentre outros. Sendo assim, o LDLP defende o reconhecimento das diferenças com o multiculturalismo, o ciência e a tecnologia, a ciência a serviço da vida, a saúde, o mundo do trabalho, o viver em família, a cidadania, e, ao mesmo tempo, não a contempla quando não proporciona acessibilidade às diferentes maneiras de adquirir conhecimentos e aprender numa sala de aula. Tomo como exemplo o capítulo 4, da Unidade II (figura 29), que trata da educação para a cidadania, para apontar alguns problemas sobre a falta de acessibilidade para alunos com DV.

FIGURA 29: Educação para a Cidadania

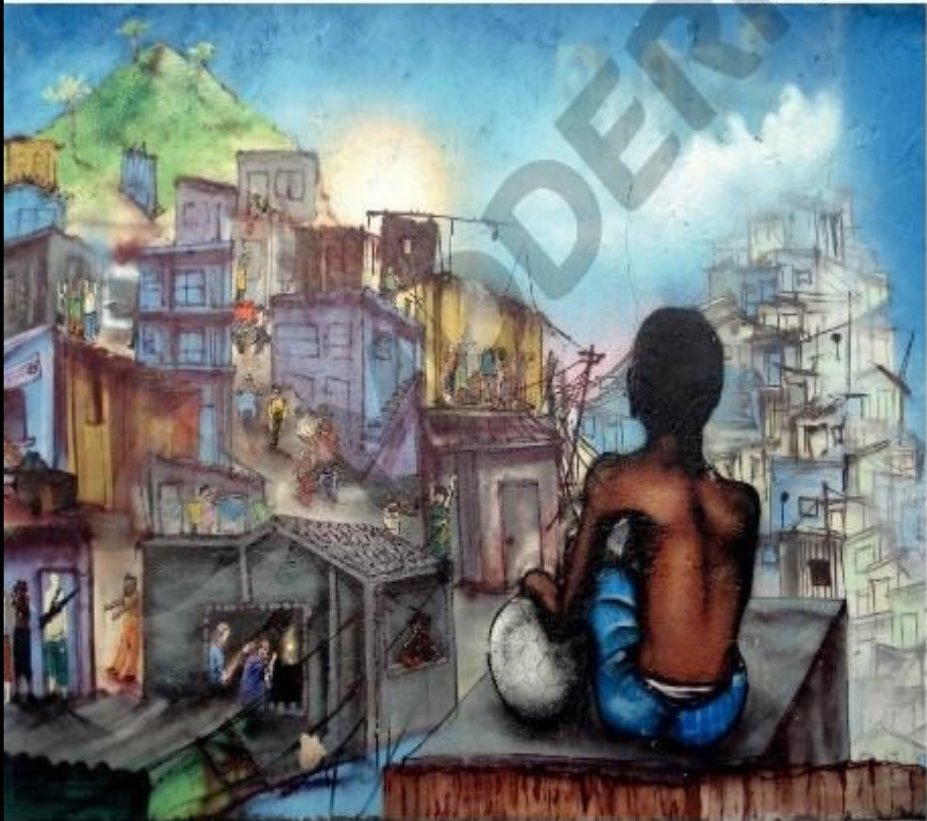
**CAPÍTULO**  
**4**

## Educação para a cidadania

**VAMOS CONVERSAR?**

Observe a imagem abaixo.

FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA



CPNI. Sem título. Grafite, 2016. Galeria e Cêu Aberto, São Mateus, São Paulo (SP).



**6. Agora, leia a letra da canção “Sorriso favela”, do rapper Emicida:**

Eu vim devolver o seu sorriso, favela  
Leve e solta pra cantar  
Nunca esquecer como sua paz é bela  
Dá força pra continuar

**Refrão (2x)**

Eles tentam te convencer  
Que sua sina é sofrer vendo seus filhos morrer  
Não, não, não, não é, eu posso entender  
E pelas esquinas ver suas lágrimas correr  
E acabar sua fé  
Vendo homens, barracos e morros sem socorro  
Num lugar, sem esperança, nada  
Sem luz que possa inspirar  
Resta buscar o melhor pra construir seu lar  
E esse sorriso lindo é o que vai libertar

E eles querem te ver chorar  
E desacreditar que pode conquistar  
Ao pensar, jamais, sua cara é lutar  
Vencer e prosperar, correr e alcançar  
Mostrar que é capaz  
Pois nóiz tem o sol, o calor  
Tem os gritos na feira  
O futebol, as mina e os banheiro de mangueira  
As criança feliz, só o dinheiro é pouco  
Mas lembre-se: nada como um dia após o outro!

**Refrão (2x)**

EMICIDA. *Sorriso favela*. 2011. EP independente.

**Refrão (2x)**  
c. O eu lírico apresenta o sorriso, o sol, o calor, o futebol, as “mina” (as meninas) e os banheiros de mangueira. Todos esses elementos revelam o valor dado à vida cotidiana nestas comunidades. Sim, pois o eu lírico apresenta os problemas das comunidades da periferia, mas também possibilidades e aspectos positivos, como a convivência pacífica, que dá força para as pessoas continuarem lutando.

- Que relação há entre as realidades apresentadas no grafite do grupo OPNI que você observou e a canção “Sorriso favela”?
- O que é apresentado como uma saída para a situação vivida pelas comunidades da periferia? Além das dificuldades, o que o eu lírico apresenta de positivo nas comunidades da periferia? Pode-se afirmar que essa canção é um canto de esperança? Comente.

**SOBRE O AUTOR**

**Emicida** (Leandro Roque de Oliveira, São Paulo-SP, 1985) é *rapper*, cantor, compositor e apresentador de TV. O artista iniciou sua carreira em batalhas de rimas na cena *hip-hop* brasileira em 2006, ficando conhecido por vencer a maioria delas. Tornou-se cantor e compositor, dedicando-se principalmente ao gênero *rap*. Em 2009, lançou seu *single* de estreia e teve mais de 8 milhões de visualizações na internet. Ganhou o Grammy latino de melhor álbum de *pop/rock* em 2016 com *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa*. Em 2019, publicou *Amoras*, seu primeiro livro, voltado ao público infantil.



RAIO GUNZ/TO/RENA

- Como você observou, os artistas do grupo OPNI e Emicida exerceram sua cidadania, mostrando a violação de direitos da população por meio de manifestações artísticas. Além da arte, em sua opinião, por meio de quais formas as pessoas podem exercer sua cidadania?

Ver resposta no [MPE](#).

Descrição feita pela pesquisadora da figura 29. Imagem da página de abertura do capítulo 4, do livro linguagem e interação: Língua Portuguesa, denominada “Educação para a cidadania”, retrata o cotidiano de uma favela. Em primeiro plano, garoto negro, de bermuda e sem camisa, segurando uma bola, sentado de costas, no alto da laje de uma suposta casa, observa o movimento da favela a sua frente, com casebres construídos em vielas, amontoadas, em cima de um morro, a qual possui diversas pessoas: homens em pé armados dentro de uma casa e outro também armado na porta; outro homem dentro de outra casa ameaçando com uma arma um outro homem; um outro homem na rua apontando uma arma para um homem, o qual levanta as mãos para o alto. Ao mesmo tempo, pessoas andam pelas ladeiras da favela à pé e de moto, pessoas fazem obras em um sobrado, um grupo de homens conversam na laje de uma casa e outro grupo, encostado na parede de outra casa, virados de costas, estão com os braços levantados para o alto; criança empina pipa no alto de uma casa; . Ao lado dessa imagem, há outra imagem de uma página seguinte do mesmo livro que se refere a uma atividade de leitura e interpretação de uma música e logo abaixo, um quadro com um texto explicando sobre o autor da música e a foto dele ao lado. Esse autor é um homem negro, mostrado em primeiro plano, dos ombros para cima, usa barba e bigode, óculos de graus, uma tiara de tecido cor de laranja sobre os cabelos. Fim da descrição

Descrição feita pela pesquisadora da figura 29. Imagem da página de abertura do capítulo 4, do livro linguagem e interação: Língua Portuguesa, denominada “Educação para a cidadania”, retrata o cotidiano de uma favela. Em primeiro plano, garoto negro, de bermuda e sem camisa, segurando uma bola, sentado de costas, no alto da laje de uma suposta casa, observa o movimento da favela a sua frente, com casebres construídos em vielas, amontoadas, em cima de um morro, a qual possui diversas pessoas: homens em pé armados dentro de uma casa e outro também armado na porta; outro homem dentro de outra casa ameaçando com uma arma um outro homem; um outro homem na rua apontando uma arma para um homem, o qual levanta as mãos para o alto. Ao mesmo tempo, pessoas andam pelas ladeiras da favela à pé e de moto, pessoas fazem obras em um sobrado, um grupo de homens conversam na laje de uma casa e outro grupo, encostado na parede de outra casa, virados de costas, estão com os braços levantados para o alto; criança empina pipa no alto de uma casa; . Ao lado dessa imagem, há outra imagem de uma página seguinte do mesmo livro que se refere a uma atividade de leitura e interpretação de uma música e logo abaixo, um quadro com um texto explicando sobre o autor da música e a foto dele ao lado. Esse autor é um homem negro, mostrado em primeiro plano, dos ombros para cima, usa barba e bigode, óculos de graus, uma tiara de tecido cor de laranja sobre os cabelos. Fim da descrição

Tem-se, dois gêneros textuais/discursivos da esfera artística que envolvem diferentes modalidades - imagem de uma pintura em grafismo, com traços e cores que simbolizam uma

situação social; e uma canção com letras rimadas que manifesta uma questão social - A autora trabalha com a **intertextualidade** em todos os capítulos, fazendo um diálogo com diferentes gêneros textuais/discursivos . O uso da categoria **intertextualidade** para análise discursiva é ligada ao significado acional, o qual faz parte da maneira como agimos e interagimos discursivamente por meio de gêneros nos contextos sociais (Fairclough 2003). Quando a autora recorre a esse elemento de textualidade para buscar diferentes vozes ecoadas em diferentes discursos e manifestações da linguagem, entende-se que o objetivo é que o estudante tenha a oportunidade de entrar em contato com diversas maneiras de interagir nas suas práticas sociais. Entretanto, esses gêneros discursivos precisam estar ao alcance de todos os estudantes para que construam sentidos a partir deles, pois, mais uma vez, as atividades, as perguntas são direcionadas para alunos videntes, como se observa em:

SD (77) Descreva **o que você vê** na imagem do grafite (Dados coletados do LDLP analisado).

SD (78) **Nesse grafite**, em sua opinião, **as imagens** apresentam violações de direitos básicos que deveriam ser garantidos à população nele representada? Se sim, quais seriam esses direitos? .) (Dados coletados do LDLP analisado).

SD (79) Você **costuma ver** grafites pela sua cidade ou bairro? Comente. .) (Dados coletados do LDLP analisado).

Apesar de ser articulado o **discurso da educação** com o **discurso de direitos básicos da população**, é um tipo de atividade que não atende a inclusão, haja vista que as escolhas linguísticas, tais como “vê” e “costuma ver” não são contempladas no mundo das pessoas com DV. Novamente, tem-se a ideia do visiocentrismo.

E para que os estudantes com DV “vejam”, ainda que esse processo seja em sentido metafórico, é preciso oferecer condições para que isso ocorra, tal como uso do Braille e descrição nas imagens ou material com audiodescrição etc.

Assim, na seção “Hora da leitura”, é observado que o gênero em questão – reportagem multimidiáticas - que combina vários modos semióticos - não está acessível no que tange às imagens para os alunos DV, tais como: infográfico, vídeo, gráficos, fotolegendas e imagens diversas.

Há várias seções no livro que usam textos combinando linguagem verbal e não verbal e não possibilitam aos alunos com DV terem acesso a elas, como por exemplo:

- 1) imagens sobre manifestações globais e os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. Todos eles intercalados com exercícios de interpretação textual e de análise linguística.
- 2) Solicitação de uma produção de meme para fazer críticas sobre a segurança no trânsito baseada nos 5 pilares de ação de segurança para o trânsito, estabelecidos pela ONU (Organização das Nações Unidas).
- 3) Produção de uma atividade em que se solicita pesquisar na internet imagens legendadas e vídeos de memes, utilizando ferramentas disponíveis na internet e em aplicativos de celular para a produção.
- 4) Solicitada de leitura de uma petição retirada de um site, com endereço eletrônico para acesso, com exercícios de interpretação e de estrutura do gênero. Em seguida, apresenta-se uma charge, intertextualizando com a petição com o mesmo tema sobre a pandemia da Covid 19 relacionada às crianças e aos adolescentes que vivem com suas famílias nas ruas.

Além disso, em seção intitulada como *Intertextualidade*, há uma imagem da campanha “Direitos das crianças e dos adolescentes: prioridade de todos”, promovida pelo Ministério Público do Estado do Pará em outubro de 2018 e documentos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Constituição Federal brasileira (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com um artigo de cada documento sobre direitos sociais. No exemplo a seguir, é possível verificar um tipo de atividade envolvendo a **intertextualidade** (figura 30).

FIGURA 30: Intertextualidade

**INTERTEXTUALIDADE**

Você verificou anteriormente que foram usados princípios e artigos de leis para justificar e fundamentar a reivindicação na petição on-line que leu. Agora, você vai conhecer alguns artigos de documentos legais e normativos que fundamentam direitos dos cidadãos.

1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que descreve os direitos fundamentais do ser humano. Ela constitui-se como um guia de ação, um conjunto de princípios regulamentares, não as direções precisas como dos parâmetros científicos. A Comissão regula a natureza, a amplitude e o exercício dos poderes do Estado; inventa os direitos básicos dos cidadãos; define as responsabilidades essenciais do Estado e faz as suas competências; a defesa no âmbito da sociedade dos governantes. O Estado da Criança e do Adolescente tem como objetivo a criação integral da criança e do adolescente, na lei, e a mesma lei e regulamento dos direitos humanos de crianças e adolescentes.




Imagem da campanha "Direitos das crianças e dos adolescentes: prioridade de todos", promovida pelo Ministério Público do Estado do Pará em outubro de 2018.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**

**Artigo XXV**

1º Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

ONH: Artigo XXV. Declaração Universal dos Direitos Humanos.

**Constituição Federal brasileira (CF)**

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

BRASIL. Art. 6º. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

**Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

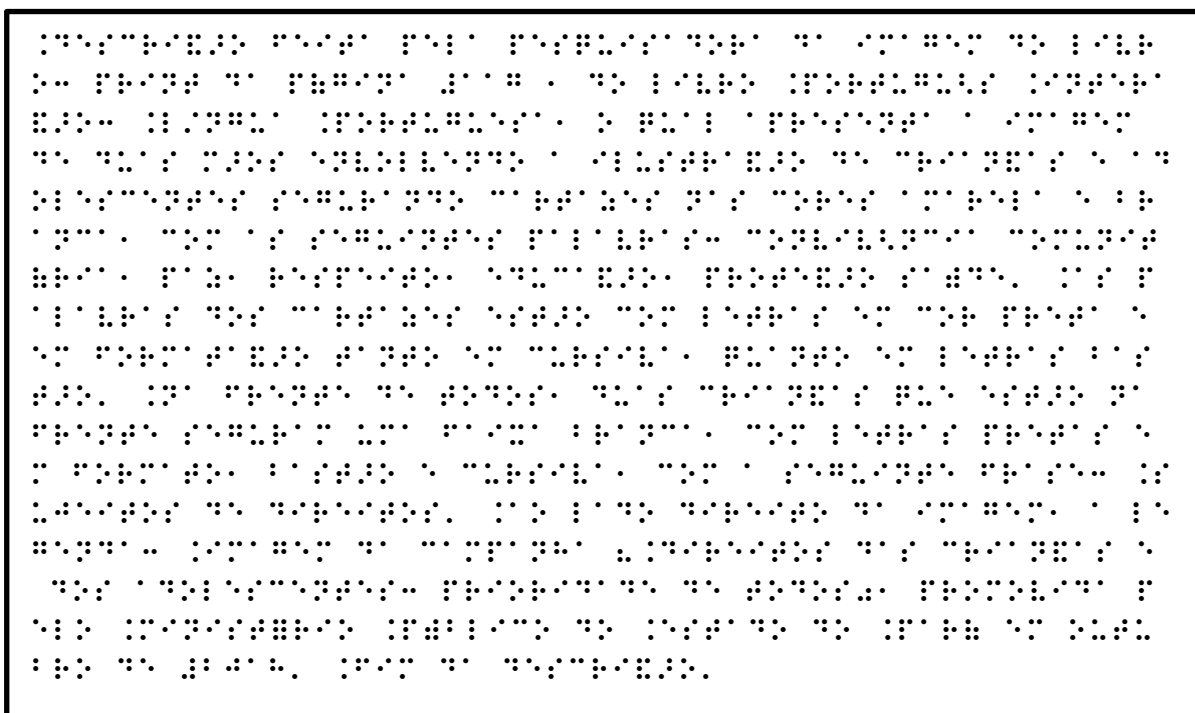
BRASIL. Art. 7º. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

1. Pesquise e registre no caderno a finalidade e a abrangência dos documentos legais citados acima: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); Constituição Federal brasileira; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

117

Fonte: LDLP - *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa*

Descrição feita pela pesquisadora da imagem do livro: print da página 117, do livro Português Interação: Língua Portuguesa, o qual apresenta a imagem de duas mãos envolvendo a ilustração de crianças e adolescentes segurando cartazes nas cores amarela e branca, com as seguintes palavras: convivência comunitária, paz, respeito, educação, proteção saúde. As palavras dos cartazes estão com letras em cor preta e em formatação tanto em cursiva, quanto em letras bastão. Na frente de todos, duas crianças que estão na frente seguram uma faixa branca, com letras pretas em formato, bastão e cursiva, com a seguinte frase: Sujeitos de direitos. Ao lado direito da imagem, a legenda: Imagem da campanha "Direitos das crianças e dos adolescentes: prioridade de todos", promovida pelo Ministério Público do Estado do Pará em outubro de 2018. Fim da descrição.




Nessa seção há também o boxe “Fique ligado” com sugestão de um livro que aborda o tema Cidadania e a questão ética e um documentário sobre adolescentes em situação de rua. Apesar de entrar em cena o **discurso dos direitos humanos**, extremamente importante para a formação dos aprendizes, não há, novamente, uma preocupação com o processo de desenvolvimento da leitura por alunos DV.

Na seção “Ampliando conversa II”, o LD sugere a leitura de canais e plataformas digitais sobre atividades legislativas para terem acesso a algum projeto de lei e produzirem um debate que servirá para outra seção, “produção de texto”, na qual os estudantes produzirão uma petição online. O LDLP fecha esse capítulo com o tópico *Enem e Vestibulares* (figura 31), com uma ilustração de trabalho infantil, dialogando com o tema dos demais textos abordados no capítulo.

FIGURA 31: Intertextualidade – obra do artista Kuczynskiego

ENEM E VESTIBULARES Ver resposta no MPE

Enem - 2013



KUCZYNSKIEGO, P. Ilustração, 2008.  
Disponível em: <http://capu.pl>. Acesso em: 3 ago. 2012.

O artista gráfico polonês Pawla Kuczynskiego nasceu em 1976 e recebeu diversos prêmios por suas ilustrações.

Nessa obra, ao abordar o trabalho infantil, Kuczynskiego usa sua arte para

- diffundir a origem de marcantes diferenças sociais.
- estabelecer uma postura proativa da sociedade.
- provocar a reflexão sobre essa realidade.
- propor alternativas para solucionar esse problema.
- retratar como a questão é enfrentada em vários países do mundo.

Fonte: LDLP - *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa*

Descrição feita pela pesquisadora da imagem do livro: print da página 121 do livro *Linguagem e interação: Língua Portuguesa*, contendo uma ilustração gráfica com fundo em tons de cinza claro e escuro, com dois meninos. À esquerda, menino vestindo uma camisa de manga comprida, bermuda dobrada até o joelho e com os pés descalços. Com o corpo levemente inclinado para frente, o menino puxa um carro reboque carregado de terra, ligado por uma corda que está presa no engate e sustentada nos seus ombros. Em frente a ele, outro menino usando calça comprida, camisa, sapato e boné, está em pé puxando um trenzinho de brinquedo e o observando. Embaixo da ilustração, está localizado os seguintes créditos: Kuczynskiego, P. Ilustração, 2008. Disponível em: <http://capu.pl>. Acesso em: 3 ago. 2012. Fim da descrição.

Descrição feita pela pesquisadora da imagem do livro: print da página 121 do livro *Linguagem e interação: Língua Portuguesa*, contendo uma ilustração gráfica com fundo em tons de cinza claro e escuro, com dois meninos. À esquerda, menino vestindo uma camisa de manga comprida, bermuda dobrada até o joelho e com os pés descalços. Com o corpo levemente inclinado para frente, o menino puxa um carro reboque carregado de terra, ligado por uma corda que está presa no engate e sustentada nos seus ombros. Em frente a ele, outro menino usando calça comprida, camisa, sapato e boné, está em pé puxando um trenzinho de brinquedo e o observando. Embaixo da ilustração, está localizado os seguintes créditos: Kuczynskiego, P. Ilustração, 2008. Disponível em: <http://capu.pl>. Acesso em: 3 ago. 2012. Fim da descrição.

O fato de apresentar atividade voltada para o Enem e Vestibulares descortina o **discurso da formação educacional**, que deveria contemplar também o desejo dos alunos com DV, pois o próprio Enem, em sua aplicação, oferece oportunidades de provas diferenciadas para candidatos com deficiência. Cabe então a seguinte inquietação: como o estudante com deficiência poderá ser produtivo em um processo seletivo, não tendo preparação na escola por meio dos materiais didáticos ofertados?

Desde a análise da BNCC e do PNLCD, já se tinha pistas de que os LD não contemplavam a multimodalidade de forma a ser acessível para alunos com deficiência. Assim, é preciso reforçar que a perspectiva inclusiva para a educação defende que a sociedade precisa se adequar para que ocorra a inclusão de fato com atitudes e comportamentos que favoreçam o acesso ao ensino-aprendizagem a todos os estudantes, de acordo com as necessidades de cada um. Essa adequação



depende de representações discursivas sociais que respeitem a diversidade na maneira de adquirir conhecimento, na cultura, na história, nos saberes de cada indivíduo. O que se observa no LD analisado é uma representação de inclusão que não considera as diversidades dos alunos e suas práticas de letramentos quando propõe adaptações nas atividades para os alunos com deficiência e que estas sejam feitas pelo professor. Por fim, considerando as lacunas percebidas na análise de primeiro LD, segui para o segundo.

### 5.5.2 Análise do LDLP 2: *Multiversos: Língua Portuguesa*

O LDLP 2 tem como título *Multiversos - Língua Portuguesa* e é de autoria de Maria Tereza Rangel Arruda Campos; Lucas Kiyoharu Sanches Oda, da Editora FTD S A, EM - 1ª a 3ª Série, com 320 páginas, ano da edição 2020, número da edição 1 (ver figura 32).

FIGURA 32: Exemplar 2 do LDLP



Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 32, Imagem da capa do livro didático Multiversos-Língua Portuguesa. Com fundo rosa, em destaque ao lado direito, superior, o título Língua Portuguesa distribuído em colunas, com a palavra Portuguesa com a sílabas separadas uma embaixo da outra e em fonte maior, As letras estão em cor branca, formato bastão. O título Multiversos encontra-se ao lado esquerdo superior, em tamanho menor, letras brancas em bastão. Na parte inferior da imagem, virada para o lado esquerdo, uma mulher de perfil, mostrada do busto para cima, de pele branca, cabelos castanhos e presos. Ela está de olhos fechados, com a cabeça levemente inclinada para frente, voltada para um livro com página abertas que se encontra na altura do seu queixo. Logo acima, na altura da sua testa, um pássaro voando. No lado direito, Ensino Médio, abaixo o nome dos autores: Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda e no canto inferior a logo da editora FTD em letras brancas bastão. Fim da descrição.

Descrição da figura 32, Imagem da capa do livro didático Multiversos-Língua Portuguesa. Com fundo rosa, em destaque ao lado direito, superior, o título Língua Portuguesa distribuído em colunas, com a palavra Portuguesa com a sílabas separadas uma embaixo da outra e em fonte maior, As letras estão em cor branca, formato bastão. O título Multiversos encontra-se ao lado esquerdo superior, em tamanho menor, letras brancas em bastão. Na parte inferior da imagem, virada para o lado esquerdo, uma mulher de perfil, mostrada do busto para cima, de pele branca, cabelos castanhos e presos. Ela está de olhos fechados, com a cabeça levemente inclinada para frente, voltada para um livro com página abertas que se encontra na altura do seu queixo. Logo acima, na altura da sua testa, um pássaro voando. No lado direito, Ensino Médio, abaixo o nome dos autores: Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda e no canto inferior a logo da editora FTD em letras brancas bastão. Fim da descrição.

A obra é pautada nas competências gerais, específicas e nas habilidades descritas na BNCC, as quais constam descritas no final da reprodução do Livro do estudante (LE). Assim, têm-se o LE, um Manual do Professor (MP) e um vídeo tutorial que constitui o Material Digital do Professor (MDP), de apoio ao trabalho docente. A obra segue a perspectiva teórico-metodológica do dialogismo de Bakhtin, que é discutida na parte das orientações para o professor, e norteia-se no entendimento da língua em sua dimensão histórica, social, cultural e subjetiva, a qual abarca uma das bases da interação humana.

Na parte inicial do LD, objeto de estudo desta pesquisa, consta a reprodução do LE com indicações didáticas e respostas às atividades e aos exercícios. Na parte específica das orientações ao professor, são apresentadas nove seções, a saber: 1) *As bases do volume de Língua Portuguesa*, que apresenta a base teórico-metodológica que fundamenta a obra; 2) *Avaliação*, a qual apresenta a perspectiva avaliativa processual que deve ser utilizada no uso da obra; 3) *Habilidades, atitudes e valores no Ensino Médio*, que abordam as Competências e Habilidades da BNCC que se articulam na obra; 4) *Pensamento computacional e Língua Portuguesa*, que expõe o pensamento computacional na perspectiva adotada pela BNCC; 5) *Articulando com outras áreas do conhecimento*; 6) *Estrutura do LE*, que explica o funcionamento das seções e boxes do LE; 7) *Estrutura das orientações para o professor*, que explica o funcionamento do MP; 8) *Objetivos e justificativas do volume*, que pontua os objetivos e justificativas de LP desenvolvidos nas seis Unidades; 9) *Competências gerais e específicas e habilidades de Língua Portuguesa da BNCC do volume*, que apresenta um quadro com as competências e habilidades contempladas na obra.

No volume analisado, é esclarecida a articulação dos objetivos e das justificativas em função da abordagem teórico-metodológica. Há explicação sobre as Unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, que traz indicação de cronograma, respostas às atividades, estratégias didáticas e a midiateca do professor e do estudante, com sugestões de materiais complementares. O Material Digital do Professor é constituído de um vídeo-tutorial que apresenta, resumidamente, a abordagem teórico-metodológica da obra, os objetivos, as justificativas e a síntese dos temas abordados em cada Unidade.

O LE está estruturado em volume único para as três séries do EM, apresentando seu conteúdo organizado em seis Unidades Temáticas, estruturadas da seguinte maneira: Unidade 1 - O leitor, organizada em cinco temas; Unidade 2 - A opinião, organizada em seis temas; Unidade 3 - As formas do poético, organizada em quatro temas; Unidade 5 - O mundo como palco,

organizada em quatro temas; Unidade 6 - A vida concentrada, organizada em seis temas. No início de cada unidade são apresentadas as competências e habilidades de LP, de acordo com a BNCC.

Para o desenvolvimento desses temas, o LE traz seções e boxes, que se repetem ao longo do volume tais como: 1) *Para ler o mundo*, em que são apresentados textos de variados gêneros e campos de atuação, os quais possibilitam vivenciar diferentes aspectos discursivos e da interação mediada pela linguagem; 2) *Pensar e compartilhar*, seção em que são apresentadas atividades de análise, compreensão e interpretação de textos; 3) *#paraexplorar*, na qual se propõe um aprofundamento do tema em discussão mediante novos textos ou práticas de pesquisa; 4) *Pensar a língua*, seção que propõe reflexões e atividades de análise linguística e estudos gramaticais; 5) *#nósna prática*, em que são apresentadas práticas de produção de textos orais e escritos; 6) *Ler*, em que são apresentados textos de diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura em Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e *Para fazer junto*, seção presente nas Unidades 2, 4 e 6, em que são apresentadas propostas de trabalho colaborativo, que envolvem a produção de textos multimodais.

Para responder a questão de pesquisa, se há, nos três LDLP analisados, propostas de leitura que contemplam a multimodalidade, que favorecem a acessibilidade de alunos com DV, e o modelo de deficiência que está na base das atividades, defendo, novamente, que foi preciso acionar uma categoria da semiótica social, da abordagem da multimodalidade, pois além de verificar se contemplam, é preciso verificar como essas propostas são organizadas e como determinadas escolhas semióticas podem comprometer a construção de sentidos por aqueles que não têm acesso à visão. Para isso, recorri à categoria **modalidade visual** e, como perguntas norteadoras, utilizei as seguintes: 1) Quais os significados de expressão visual e quais os efeitos de sentido construídos por eles?; 2) Como a modalidade visual contribui para a construção e representação da realidade, envolvendo credibilidade e confiabilidade das mensagens?

Para início das análises dessa obra, começo na parte específica das orientações ao professor. Na subseção referente às seis unidades que compõem o LE, estão localizadas respostas e comentários das atividades do LE e estratégias didáticas para auxiliar o trabalho do professor. Na 1 unidade, há a seguinte orientação de estratégia didática:

**Caso haja**, na turma, algum estudante com algum tipo de deficiência física ou mental, **recomenda-se** a elaboração de estratégias adaptativas para as atividades, de forma que ele consiga participar do processo de construção do conhecimento sem prejuízos ao aprendizado ou acompanhamento do restante da turma. **Sugere-se** que esses estudantes não sejam isolados dos demais na realização das atividades propostas e participem delas sem nenhum tipo de exclusão, de forma a contribuir para sua socialização e o rompimento com estigmas e preconceitos tão arraigados na sociedade (CAMPOS; ODA, 2020, p.339).

Ao mencionar esta orientação, tem-se a articulação do **discurso da educação** com o **discurso da inclusão**, sugerindo a criação de estratégias didáticas por parte do professor. No entanto, percebe-se um discurso modalizado, por meio da modalidade epistêmica, em que não há um compromisso com a ação, mas com a verdade (há a necessidade de inclusão, há o conhecimento). Os processos e circunstâncias utilizados em nada direcionam para uma obrigação, mas como sugestão: “caso haja”, “recomenda-se”, “sugere-se”.

Merece salientar que Campos e Oda (2020) não mencionam estudantes com outras deficiências e esse é o único trecho da parte específica das orientações ao professor que faz menção sobre estratégias didáticas que o professor pode desenvolver para incluir os alunos com deficiência nas atividades do LD. Porém, o manual não orienta como o professor elaborar as estratégias e quais procedimentos realizar para que os estudantes com deficiências sensoriais e cognitivas participem das atividades.

Os autores também argumentam no trecho da citação sobre o rompimento com estigmas e preconceitos sociais que isolam e excluem os alunos por causa das diferenças, com isso, recomendando estratégias de adaptações para as atividades do LD para evitar a exclusão, a **fragmentação**. Esse processo de exclusão deve ser evitado, a fim de garantir que os estudantes não sejam representados como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, já que muitos professores se sentem sobrecarregados em fazer atividades de adequação. Nessa seara, percebe-se que os autores entendem que os recursos oferecidos pelo material didático precisam ser adequados pelos professores para que ocorra a inclusão dos alunos. O próprio material não fornece acessibilidade comunicacional, atitudinal e metodológica e nem atende a proposta do desenho universal.

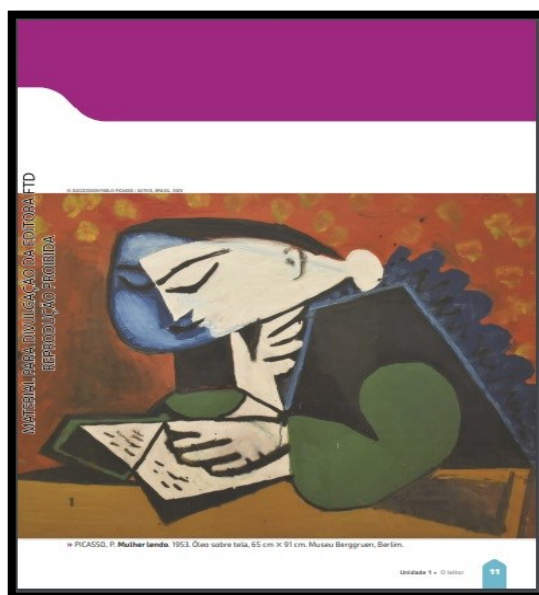
Há uma preocupação, no que se refere ao manual do professor, em atender aos pressupostos da BNCC em relação às competências e habilidades para a educação e o ensino de língua, trabalhando com diversas temáticas, gêneros discursivos e diferentes campos de atuação

social para desenvolver as práticas de linguagem. Para tanto, é crucial que o LD considere as diferentes práticas de letramentos dos alunos que estão ligadas aos diversos modos de construção de conhecimentos e entender como eles constroem suas aprendizagens, para, assim, desenvolver ações que ofereçam suporte para que o professor trabalhe com essas diversidades na aprendizagem. Dessa forma, os alunos com deficiência terão condições de participação nas atividades do LD.

Na parte que o manual reproduz o LE, selecionei alguns temas tratados nas unidades temáticas que apresentam maior ocorrência de seções com atividades compostas por diferentes modos semióticos, que demandam o uso de práticas de letramentos diversos para inclusão dos estudantes, em específico dos alunos com DV, que são atores foco desta pesquisa para análise de acessibilidade à leitura multimodal.

Na unidade 1, “O leitor” (figura 33), no tema 2, “O leitor que consome informação”, possui um texto de abertura e exercício de sondagem em, “ Ler o mundo”, sendo explorado sobre o consumo de informações na esfera jornalística. Essa estratégia de sondar os conhecimentos prévios, a qual ocorre em todos os temas desenvolvidos no livro, já faz com o professor possa descobrir o que o estudante DV sabe sobre o assunto a ser desenvolvido para que sejam criadas estratégias de ensino.

FIGURA 33: Unidade 1 – O leitor



MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD

UNIDADE DE

# 1

## O leitor

O texto integral das competências gerais, específicas e das habilidades citadas encontra-se no final deste livro do estudante.

competências gerais da BNCC  
3, 4, 5, 7, 9 e 10

competências específicas  
2, 3, 6 e 7

habilidades de  
Língua Portuguesa

EM13LP01	EM13LP30
EM13LP02	EM13LP31
EM13LP03	EM13LP32
EM13LP04	EM13LP35
EM13LP05	EM13LP37
EM13LP06	EM13LP38
EM13LP07	EM13LP42
EM13LP08	EM13LP45
EM13LP12	EM13LP46
EM13LP14	EM13LP48
EM13LP15	EM13LP49
EM13LP20	EM13LP50
EM13LP21	EM13LP51
EM13LP28	EM13LP52
EM13LP29	EM13LP53

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é enfatizado que, no Ensino Médio, a área de Língua e suas Tecnologias desenvolva nos estudantes o aprofundamento das “análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas” (BRASIL, 2018, p. 500). Dessa forma, todos os usos relacionados à publicidade, propaganda e formas de engajamento em redes sociais apresentadas nesta coleção são para fins didáticos e seus usos em contexto social.

Todo livro só passa a existir quando encontra um leitor. Sem isso, ele é apenas árvore transformada em papel impresso a caminho da decomposição. Por isso, o livro, repleto de intencionalidades, segue em busca de um leitor para fazer rir, provocar medo ou indignação, fazer pensar, confrontar, polemizar, informar, entre tantas outras possibilidades.

Assim como na pintura do artista espanhol Pablo Picasso, representada na página ao lado, em que a figura feminina se apresenta absorta em sua leitura, o encontro entre um leitor e um livro pressupõe a entrega verdadeira de um ao outro, da qual nem o primeiro nem o segundo saem o mesmo. O livro, porque vai ganhar uma leitura atravessada pelos olhos de um leitor e suas experiências, seus valores, seu repertório, sua memória, suas outras leituras e possibilidades de entendimento; por sua capacidade de ver, talvez, aquilo que sequer o autor viu. Ao ganhar uma nova leitura, o livro se renova e atualiza sentidos.

O leitor também se modifica durante e após a leitura, porque teve de ir ao encontro de outras vidas, outras personagens, outros modos de ver e entender o mundo; novas maneiras, talvez, de ser feliz, organizar a vida, relacionar-se com os outros, lidar com as próprias dificuldades. Assim, a literatura, oral ou escrita, também ensina a viver.

A entrega e a conexão entre arte, palavras e sentimentos são essenciais para que a escrita possa alcançar o leitor – contanto que disposto a adentrar em novos universos e explorar novos conhecimentos sobre o mundo real, a ficção e sobre si mesmo.

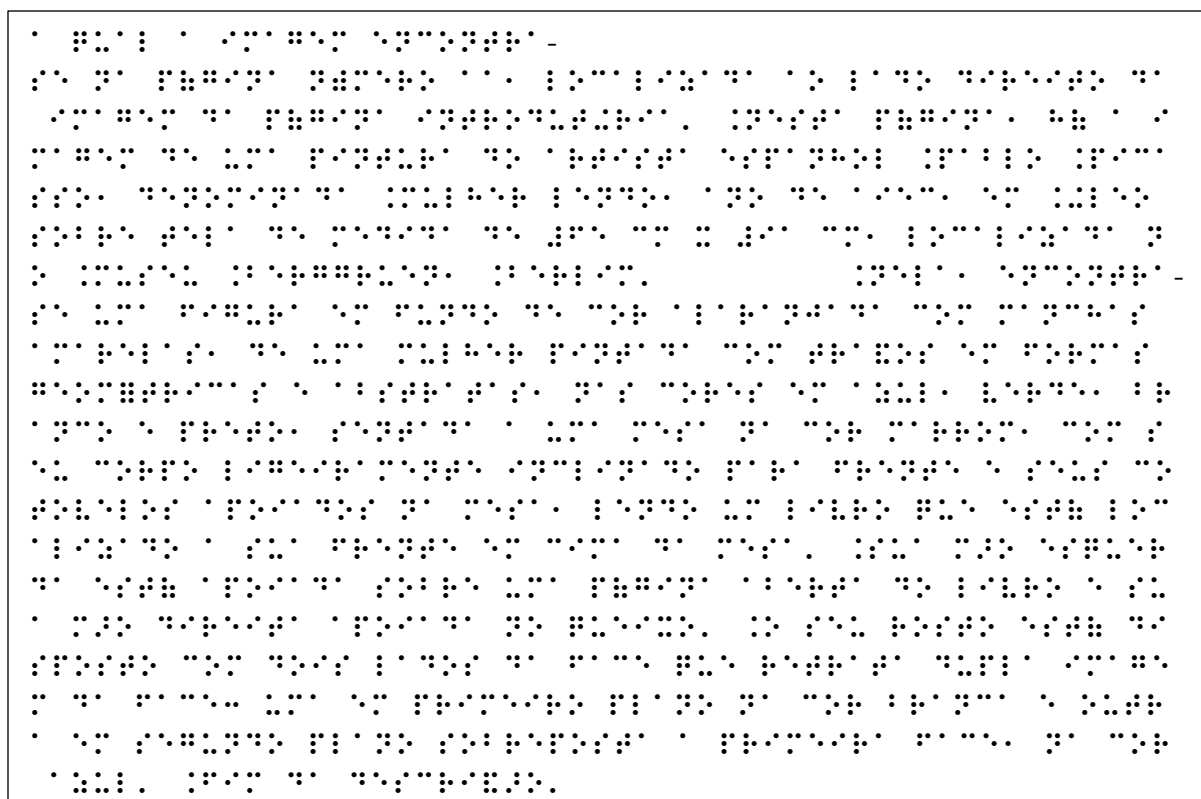
Com suas diversas possibilidades e encaminhamentos, a leitura aprofunda experiências, transforma o leitor e ressignifica seu modo de ver a realidade. Dessa forma, é possível dizer que a leitura implica um deslocamento que recria em quem lê seus próprios sentidos e, talvez, uma nova identidade.

10

Descrição da figura 33: imagem da página de número 10, introdutória da unidade 1, do livro Multiversos-Língua Portuguesa, intitulada 'O leitor'. O nome 'Unidade 1', em letras na cor branca e caixa alta, está dentro de figuras geométricas nas cores em tons de azul, localizadas no canto superior esquerdo. Logo abaixo, contém informações sobre as competências gerais, específica da BNCC e as habilidades de Língua Portuguesa que são abordadas na unidade, as quais estão destacadas dentro de uma figura geométrica de cor amarela. Ao lado direito, um texto introdutório da unidade de título 'O leitor' destacado na cor azul, logo abaixo com destaque em letras na cor rosa, uma breve informação sobre a BNCC, para o professor, enfatizando o trabalho com gêneros discursivos publicitários contemporâneos para serem desenvolvidos no Ensino Médio, em seguida, a introdução do texto, a qual explica sobre a relação do leitor com o livro e faz uma intertextualidade com a pintura do artista espanhol Pablo Picasso, a qual a imagem encontra-se na página número 11, localizada ao lado direito da imagem da página introdutória. Nesta página, há a imagem de uma pintura do artista espanhol Pablo Picasso, denominada Mulher lendo, ano de 1953, em Óleo sobre tela de medida de 65 cm x 91 cm, localizada no Museu Berggruen, Berlim. Nela, encontra-se uma figura em fundo de cor alaranjada com manchas amarelas, de uma mulher pintada com traços em formas geométricas e abstratas, nas cores em azul, verde, branco e preto, sentada a uma mesa na cor marrom, com seu corpo ligeiramente inclinado para frente e seus cotovelos apoiados na mesa, lendo um livro que está localizado a sua frente em cima da mesa. Sua mão esquerda está apoiada sobre uma página aberta do livro e sua mão direita apoiada no queixo. O seu rosto está disposto com dois lados da face que retrata dupla imagem da face: uma em primeiro plano na cor branca e outra em segundo plano sobreposta a primeira face, na cor azul. Fim da descrição.

Descrição da figura 33: imagem da página de número 10, introdutória da unidade 1, do livro Multiversos-Língua Portuguesa, intitulada 'O leitor'. O nome 'Unidade 1', em letras na cor branca e caixa alta, está dentro de figuras geométricas nas cores em tons de azul, localizadas no canto superior esquerdo. Logo abaixo, contém informações sobre as competências gerais, específica da BNCC e as habilidades de Língua Portuguesa que são abordadas na unidade, as quais estão destacadas dentro de uma figura geométrica de cor amarela. Ao lado direito, um texto introdutório da unidade de título 'O leitor' destacado na cor azul, logo abaixo com destaque em letras na cor rosa, uma breve informação sobre a BNCC, para o professor, enfatizando o trabalho com gêneros discursivos publicitários contemporâneos para serem desenvolvidos no Ensino Médio, em seguida, a introdução do texto, a qual explica sobre a relação do leitor com o livro e faz uma intertextualidade com a pintura do artista espanhol Pablo Picasso, a qual a imagem encontra-se na página número 11, localizada ao lado direito da imagem da página introdutória. Nesta página, há a imagem de uma pintura do artista espanhol Pablo Picasso, denominada Mulher lendo, ano de 1953, em Óleo sobre tela de medida de 65 cm x 91 cm, localizada no Museu Berggruen, Berlim. Nela, encontra-se uma figura em fundo de cor alaranjada com manchas amarelas, de uma mulher pintada com traços em formas geométricas e abstratas, nas cores em azul, verde, branco e preto, sentada a uma mesa na cor marrom, com seu corpo ligeiramente inclinado para frente e seus cotovelos apoiados na mesa, lendo um livro que está localizado a sua frente em cima da mesa. Sua mão esquerda está apoiada sobre uma página aberta do livro e sua mão direita apoiada no queixo. O seu rosto está disposto com dois lados da face que retrata dupla imagem da face: uma em primeiro plano na cor branca e outra em segundo plano sobreposta a primeira face, na cor azul. Fim da descrição.





Na seção “Leitura”(figura 34), o livro apresenta 4 capas de revistas para que os alunos leiam e respondam as questões da atividade “Pensar e compartilhar”.

FIGURA 34: Unidade 1 - O leitor – Pensar e Compartilhar I

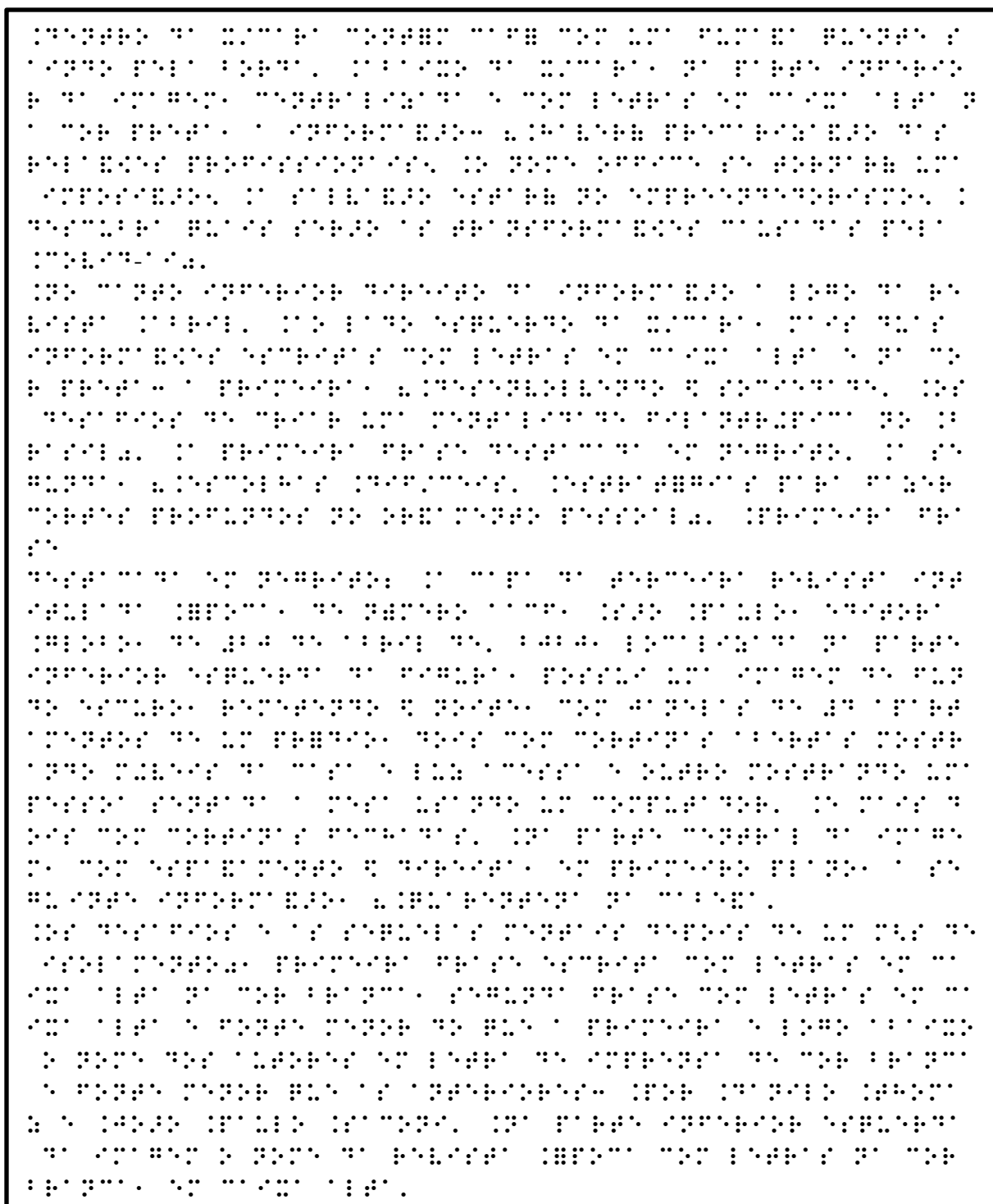


Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 34: imagem da página 25, da unidade 1, ‘O leitor’, seção ‘Pensar e Compartilhar’, do livro Multiversos- Língua Portuguesa. No tópico ‘Leitura’, tem -se 4 ilustrações de capas de revistas. A primeira, localizada no canto superior esquerdo, é a capa da revista Placar, de número 1.462, São Paulo, editora Abril, mês de abril de 2020. Título com o nome da revista na parte superior, centralizado, na cor branca, em caixa alta. Logo abaixo no canto superior a esquerda a logo da editora e juntamente um código de barras com dados de valor da revista. Em toda capa, ao fundo, tem a imagem de cadeiras de arquibancadas de em estádio de futebol, na cor vermelha. Abaixo da imagem, na parte inferior esquerda, a seguinte frase: A vida sem futebol, destacada com letras na cor branca e caixa alta. Ao lado direito, inferior, a informação a seguir: Arquibancada do Anfield Stadium, do Liverpool, no início de março, também escrita em letras na cor branca; A segunda imagem da capa de revista, localizada ao canto superior direito é da revista VOCÊS/A, da editora Abril, número 265, São Paulo, mês de junho de 2020. Em fundo acinzentado, o nome ‘VOCÊS/a’ encontra-se centralizado na parte superior da imagem, em letras garrafais, na cor branca. Acima da letra ‘V’ do título da revista o endereço eletrônico, [voca.abril.com.br](http://voca.abril.com.br). Abaixo do nome da revista, também centralizado, o título: ‘O trabalho depois do coronavírus’, em letras de formato em caixa alta, na cor preta. Na parte central da imagem uma xícara de cor branca sobre uma mesa de mesma cor, com a seguinte frase em inglês “I work?”, entre a palavra ‘I’ e ‘work’ localiza-se um desenho de um coração na cor vermelha, envolto numa máscara. Dentro da xícara contém café com uma fumaça quente saindo pela borda. Abaixo da xícara, na parte inferior da imagem, centralizada e com letras em caixa alta na cor preta, a informação: “Haverá precarização das relações profissionais? O nome office se tornará uma imposição? A salvação estará no empreendedorismo? Descubra quais serão as transformações causadas pela Covid-19”. No canto inferior direito da informação a logo da revista Abril. Ao lado esquerdo da xícara, mais duas informações escritas com letras em caixa alta e na cor preta: a primeira, “Desenvolvendo à sociedade. Os desafios de criar uma mentalidade filantrópica no Brasil”. A primeira frase destacada em negrito. A segunda, “Escolhas Difíceis. Estratégias para fazer cortes profundos no orçamento pessoal”. Primeira frase destacada em negrito; A capa da terceira revista intitulada Época, de número 1136, São Paulo, editora Globo, de 20 de abril de 2020, localizada na parte inferior esquerda da figura, possui uma imagem de fundo escuro, remetendo à noite, com janelas de 4 apartamentos de um prédio, dois com cortinas abertas mostrando móveis da casa e luz acesa e outro mostrando uma pessoa sentada a mesa usando um computador. E mais dois com cortinas fechadas. Na parte central da imagem, com espaçamento à direita, em primeiro plano, a seguinte informação, “Quarentena na cabeça. Os desafios e as sequelas mentais depois de um mês de isolamento”, primeira frase escrita com letras em caixa alta na cor branca, segunda frase com letras em caixa alta e fonte menor do que a primeira e logo abaixo o nome dos autores em letra de imprensa de cor branca e fonte menor que as anteriores: Por Danilo Thomaz e João Paulo Saconi. Na parte inferior esquerda da imagem o nome da revista Época com letras na cor branca, em caixa alta. Na mesma linha, ao lado direito, a data de 20.04.2020 também na cor branca. No rodapé da imagem, consta duas informações dentro de um enquadramento: A primeira, ao lado esquerdo, “De volta às ruas”. O que falta para liberar o ‘passaporte para a humanidade’, por Bruno Alfano, escrita com letras de cor branca caixa alta, sendo a primeira frase em fonte maior e nome do autor em letra de imprensa. A segunda, ao lado direito, “A febre das lives. A vida que passa ao vivo nunca foi tão distante da realidade. Por Gerônimo Teixeira. Escrita com letras na cor branca, fonte maior na primeira frase e com letras em caixa alta e o nome do autor em letra formato imprensa. Mais no canto inferior direito do rodapé da imagem a logo da editora e informações com código de barras; A quarta revista, ISTOÉ, número 2623, São Paulo, editora Três, de 22 de abril de 2020. Apresenta uma imagem em plano de fundo em tons de amarelo e marrom com ruínas de casas. Em primeiro plano, três pessoas em pé, sendo que uma delas está posicionada e olhando para frente e as outras duas mais atrás, uma ao lado direito olhando também para frente e posicionada de forma lateral e a outra do lado esquerdo, posicionada de frente e olhando para o lado esquerdo. Todos estão vestidos com macacões amarelos de material impermeável, totalmente fechados, com capuz cobrindo as cabeças e máscaras cobrindo todo o rosto, possuindo óculos protetores e respiradores.

Na parte superior, centralizada, o nome da revista Isto é em letras brancas e caixa alta e formato bastão. Logo abaixo a frase dividida em três partes, uma abaixo da outra, na seguinte ordem: “Precisamos colocar na cabeça que”, destacada em letras branca, grifo preto, caixa alta e fonte menor que a do nome da revista. Em seguida, a segunda parte: “Nossas vidas vão” com letras pretas, em caixa alta e última parte da frase com a palavra “mudar”, com letras pretas, formato bastão e caixa alta, com a fonte maior que as outras palavras da frase. Fim da descrição.

O nome da revista "Isto é" é apresentado no topo centralizado em letras brancas, caixa alta e formato bastão. Logo abaixo, a frase "Precisamos colocar na cabeça que" é exibida em letras brancas, grifo preto, caixa alta e fonte menor que a do nome da revista. Em seguida, a segunda parte da frase "Nossas vidas vão" é mostrada em letras pretas, caixa alta. A última parte da frase, a palavra "mudar", é destacada em letras pretas, formato bastão e caixa alta, com uma fonte maior que as outras palavras da frase.



Nessa atividade, as questões demandam leitura de imagens das capas, compostas por diferentes modos semióticos. E os **graus de modalidade são de diferenciação**, que vão desde

tons de preto e branco a de outras cores. E nada disso poderá ser compreendido pelos alunos DV, devido à falta de acessibilidade.

Observei que há respostas das questões e sugestões de como o professor pode abordar o conteúdo com os alunos. Entretanto, em nenhum momento, há orientações de como essa leitura pode ser acessível visualmente para os alunos DV e nem como o professor pode desenvolver práticas de letramentos com esses alunos. Trata-se de uma atividade em que há uso de cores que significam e que, no entanto, não oferece possibilidade de acessibilidade para o estudante DV, tal como descrição da imagem. Ainda na seção *Pensar e compartilhar* (figura 35), na questão 10 do exercício, há uma atividade de construção de projeto para um jornal mensal para a escola com o passo a passo.

FIGURA 35: Unidade 1 – O leitor – Pensar e compartilhar II

6. a) *Resposta pessoal. A versão digital, além de poder ser atualizada a qualquer momento, possibilita acesso a vídeos e a textos reflexivos, assim como uma navegação pelo tema que na forma impressa não é possível. Também pode permitir, em certos casos, uma interação com os veículos e/ou com outros leitores.*

**Pensar e compartilhar**

Estratégias digitais, respostas e comentários nas Orientações para o professor.

1. Observe a capa de cada publicação.

a) Descreva os elementos que compõem cada uma delas. *Respostas e comentários nas Orientações para o professor.*

b) Embora todas tratem do mesmo tema, cada uma o aborda sob um aspecto diferente. Identifique-o em cada capa. *Placar: os efeitos do coronavírus no mundo do futebol; Você S/A: as consequências do coronavírus no mundo do trabalho; Época: o efeito do coronavírus na vida política das pessoas; IstoÉ: o efeito do coronavírus na vida em geral.*

c) Como os elementos não verbais dialogam com o tema em cada capa?

2. Leia os nomes das revistas. Como cada um ajuda a sugerir o perfil da revista e do seu leitor?

*Respostas e comentários nas Orientações para o professor.*

3. O tratamento do tema em cada caso busca dialogar com um leitor específico. O leitor de uma exclui o leitor de outra? Por quê? *Não; um leitor pode querer se informar sobre o geral e aprofundar a leitura sobre assuntos como negócios e esporte; qualquer combinação é possível.*

4. Além da definição do público-alvo, outros elementos integram um projeto editorial. Considere o tema abordado e os elementos visuais de cada capa.

a) A que remete a imagem da capa de **Placar**? *Refere-se a um estádio de futebol vazio.*

b) Com qual outra capa o elemento visual da revista **Placar** dialoga mais de perto? Justifique.

c) Compare a capa de **Época** e a de **IstoÉ**. Que sentimento cada uma pretende provocar no leitor?

d) A capa da **Você S/A** pode ser considerada metonímica. Por quê? *4. d) Época quer sugerir isolamento e a sensação de solidão que isso provoca; IstoÉ sugere uma atmosfera de ansiedade, em que será preciso estar preparado para se proteger e enfrentar um ambiente indótil; anaestésia.*

5. Observe, agora, os textos verbais em cada capa.

a) Qual porção da capa eles ocupam na revista **Época**? E na **IstoÉ**?

b) Qual dessas duas capas, em sua opinião, pode atrair mais o leitor se dispostas em uma banca de jornal, por exemplo? Justifique sua resposta. *Respostas e comentários nas Orientações para o professor.*

c) Qual capa se aproxima mais da publicada pela **IstoÉ** quanto ao uso do espaço?

6. As revistas aqui representadas por suas capas contam com versões digitais para computador, tablet e celular e têm presença em redes sociais. 5. a) Na **Época**, a parte superior direita e toda a parte inferior; em **IstoÉ**, o texto se concentra na parte central superior.

a) Que diferenças você supõe entre a versão impressa e a digital?

b) Na versão digital, as revistas mantêm alguns textos como exclusivos para assinantes e outros abertos ao público. O que pretendem com essa estratégia? Em sua opinião, essa estratégia amplia o público dessas publicações? *Pretendem valorizar quem paga pela leitura das publicações e estimular as assinaturas, que são uma fonte importante de financiamento das versões de comunicação. Espera-se que as instituições reconheçam que essa estratégia pode ampliar o número de assinantes, mas valor não o de leitores, uma vez que parte do público-alvo de ler os textos por não ter acesso a eles.*

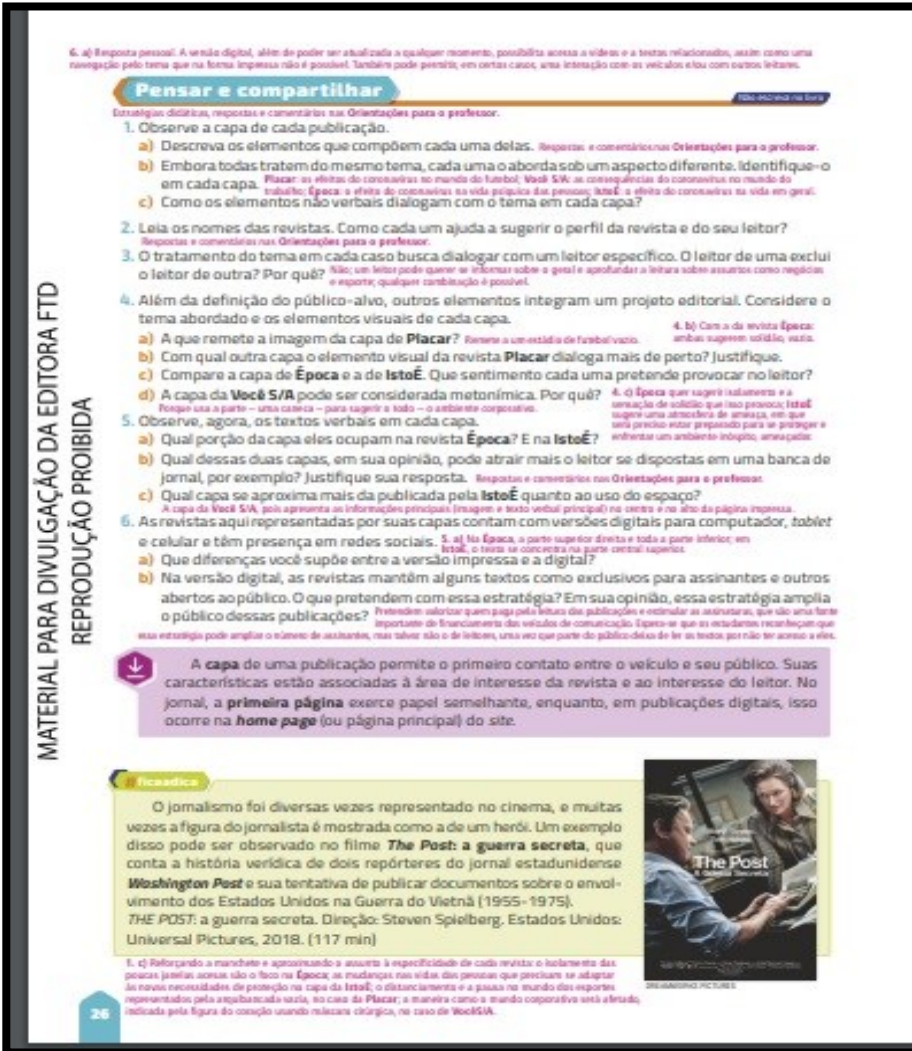
A capa de uma publicação permite o primeiro contato entre o veículo e seu público. Suas características estão associadas à área de interesse da revista e ao interesse do leitor. No jornal, a **primeira página** exerce papel semelhante, enquanto, em publicações digitais, isso ocorre na **home page** (ou página principal) do site.

**Recorrência**

O jornalismo foi diversas vezes representado no cinema, e muitas vezes a figura do jornalista é mostrada como a de um herói. Um exemplo disso pode ser observado no filme **The Post: a guerra secreta**, que conta a história verdadeira de dois repórteres do jornal estadunidense **Washington Post** e sua tentativa de publicar documentos sobre o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã (1955-1975). **THE POST: a guerra secreta**. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: Universal Pictures, 2018. (117 min)

5. c) Reforçando a manchete e aproximando o assunto à especificidade de cada revista: o isolamento das pessoas durante a crise não o fazo na **Época**; as mudanças nas vidas das pessoas que precisam se adaptar às novas necessidades de proteção na capa da **IstoÉ**; o distanciamento e a pausa no mundo das esportes representados pela arquitetura vazia, no caso da **Placar**; a mancha como o mundo corporativo está afetado, indicada pela figura do coração usando máscara cirúrgica, no caso da **Você S/A**.

26



Descrição da figura 35, referente a Unidade1, denominada “O leitor”, da seção Pensar e Compartilhar, do livro *Multiversos – Língua Portuguesa*. Nesta figura, há uma imagem da página 26 do livro, que consta de 6 questões com exercícios de interpretação sobre capas de revistas, as quais os nomes estão destacados em negrito; um quadro destacado na cor rosa, explicando o objetivo de uma capa de publicação de revista, jornal e publicações digitais; e outro quadro destacado na cor amarela, intitulado de “#Ficaadica”, explicando sobre uma das representações sociais do jornalismo e o papel do jornalista. Ao lado do texto explicativo, a imagem do card do filme: *The post: a guerra secreta*, com a foto de uma cena de dois jornalistas em um escritório, verificando papéis que remete a documentos. Fim da descrição.

Descrição da figura 35, referente a Unidade1, denominada “O leitor”, da seção Pensar e Compartilhar, do livro *Multiversos – Língua Portuguesa*. Nesta figura, há uma imagem da página 26 do livro, que consta de 6 questões com exercícios de interpretação sobre capas de revistas, as quais os nomes estão destacados em negrito; um quadro destacado na cor rosa, explicando o objetivo de uma capa de publicação de revista, jornal e publicações digitais; e outro quadro destacado na cor amarela, intitulado de “#Ficaadica”, explicando sobre uma das representações sociais do jornalismo e o papel do jornalista. Ao lado do texto explicativo, a imagem do card do filme: *The post: a guerra secreta*, com a foto de uma cena de dois jornalistas em um escritório, verificando papéis que remete a documentos. Fim da descrição.

Avaliei que esta atividade deveria ter sugestões de como o professor pode incluir o aluno DV, pois nela possui itens que se referem à apresentação gráfica do jornal que contêm elementos visuais. Poderia ter um material paralelo, seja em áudio ou vídeo com audiodescrição e/ou um LD adaptado. Se não fosse possível, ao menos a descrição das imagens. No manual, na parte de orientação para o professor, há uma recomendação para que o professor observe se os estudantes estão mantendo atitudes respeitadas com colegas que apresentem dificuldades na atividade de confecção do jornal. Porém, não deixa claro qual tipo de dificuldade os estudantes podem ter e, dependendo da dificuldade, se for relacionada à deficiência sensorial, por exemplo, é preciso orientar ao professor como proceder com os alunos.

Na seção *Pensar a língua* (figura 36), a qual faz o estudo de análise linguística/semiótica, tanto nessa unidade como em todas as outras do LD, palavras, frases, orações, períodos, parágrafos e trechos são destacados por cores para facilitar a análise.

FIGURA 36: Unidade 1 – O leitor – Pensar a língua

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

## Pensar a língua

Professora, a longo programa de estudo de língua tradicionalmente apresentado no Ensino Médio como revisão do que fora previamente apresentado no Ensino Fundamental – que inclui fonologia e estrutura e formação de palavras, abrangendo morfologia, sintaxe, figuras de linguagem, regras de grafia, acentuação e pontuação – pode fugir, nesta obra, não só a atividades de leitura que podem abarcar questões linguísticas mais amplas e importantes em determinados gêneros, como também as que expõem essencialmente não de uma apresentação de todas as regras, de todas as classificações, casos e exceções para chamar a atenção para as relações essenciais na construção do sentido. Essa escolha se pauta não só pelo espaço de que o trabalho dispõe, mas também pela constatação de que esse conteúdo, bastante extenso, uma vez que assentado em regras, está largamente disponibilizado em diversas plataformas, em diferentes meios. Assim, se achar necessário, sugerimos que recorrendo aos estudantes gramáticos como a de Celso Cunha, de Marcos Bagno ou de Adriano da Costa Kay, há ainda os livros do Ensino Fundamental, que apresentam o básico desse conteúdo.

**Estratégias didáticas nas Orientações para o professor:**

### Sintagma nominal, sujeito e outros termos da oração

Toda língua possui uma estrutura mínima que pode variar de acordo com os usos. Assim como as línguas variam, também são várias as formas de analisar essas estruturas de acordo com diferentes gramáticas.

Há muitas maneiras de se estudarem as estruturas de uma língua, e os conteúdos são extensos. Neste volume, os estudos da língua se concentram sobretudo nas relações sintáticas, importantes para a construção dos acordos internos do texto, os quais, por sua vez, são essenciais para a construção do sentido.

Leia, a seguir, o trecho do artigo de Thiago Signorini sobre o qual você refletiu ao estudar textos do campo das práticas de estudo e pesquisa.

**Essa semana, uma notícia agitou as redes sociais e canais de notícias:** a Nasa teria descoberto um universo paralelo, onde o tempo correria ao contrário. Parece fantástico, não? Talvez seja mesmo uma fantasia. Vamos aos fatos.

**O experimento Anita (não a cantora, mas a Antena de Transientes Impulsivos na Antártida) foi criado para detectar ondas de rádio produzidas pela passagem de neutrinos pela Terra.** Há alguns anos, descobriu um sinal que parecia vir do solo, e não dos céus, e isso foi visto novamente em 2020. Isso supõe que as partículas mais energéticas estariam atravessando o planeta, o que está em desacordo com os modelos teóricos.

**O resultado é mesmo surpreendente** e pode significar uma nova física, uma nova partícula que não conhecemos bem. Pode também ter origem em objetos astronômicos pouco entendidos ou pode até mesmo ser um erro instrumental.

Mas existe uma área da física que estuda a simetria de partículas: algumas têm cargas positivas e outras negativas, partículas de matéria e antimatéria, e assim por diante. Em um caso bastante extremo, esse resultado poderia ter relação com um universo com simetria temporal. Algo como o tempo andando para trás.

**1** A primeira oração desse trecho comunica uma informação.

a) Identifique as duas palavras que concentram esta informação. Notícia e agitou.

b) O que informa a expressão **essa semana**? O tempo em que o fato aconteceu.

1. a) Redes e canais são substantivos.

**2** O trecho em verde possui dois núcleos, ou seja, palavras que carregam a essência da informação comunicada.

a) Identifique esses núcleos e informe a que classe gramatical pertencem.

b) Identifique a palavra a que esses núcleos estão relacionados e sua classe gramatical.

c) **Sociais e de notícias** qualificam os nomes a que se referem. Quais são esses nomes?

2. b) Está relacionado à forma verbal agitou.  
2. c) Redes (social) e canais (de notícias).

**3** As palavras **essa** e **as** estão vinculadas a outras da oração. Quais são elas? A que classe gramatical pertencem?

3. Essa (pronomo demonstrativo) está vinculada à palavra se essa (substantivo); as (artigo definido) está ligada a redes (substantivo).

**4** O termo **O resultado** está destacado na mesma cor que uma notícia porque exerce a mesma função na oração.

a) Que função é essa?

b) **Surpreendente** qualifica outra palavra. Que palavra é essa? 4. a) A função de sujeito.  
4. b) A palavra resultado.

**5** Considere o período destacado em **laranja**.

a) Qual termo identifica o assunto do período?

b) Que relação a oração "para detectar ondas de rádio" estabelece com a anterior? Finalidade.

5. a) O termo O experimento Anita.

**6** O termo **pela passagem de neutrinos pela Terra** está relacionado à palavra **produzidas**.

a) Qual é o núcleo desse termo? Passagem.

b) Há dois termos ligados a esse núcleo. Quais são? O que cada um indica?

6. b) De neutrinos indica o que passou e pela Terra, por onde passou.

Unidade 1 - O leitor 41

Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 36, referente a Unidade1, denominada “O leitor”, da seção Pensar e Compartilhar, do livro Multiversos – Língua Portuguesa. Nesta figura, há uma imagem da página 26 do livro, que consta de 6 questões com exercícios de interpretação sobre capas de revistas, as quais os nomes estão destacados em negrito; um quadro destacado na cor rosa, explicando o objetivo de uma capa de publicação de revista, jornal e publicações digitais; e outro quadro destacado na cor amarela, intitulado de “#Ficaadica”, explicando sobre uma das representações sociais do jornalismo e o papel do jornalista. Ao lado do texto explicativo, a imagem do card do filme: The post: a guerra secreta, com a foto de uma cena de dois jornalistas em um escritório, verificando papéis que remete a documentos. Fim da descrição.

Descrição da figura 36, referente a Unidade1, denominada “O leitor”, da seção Pensar e Compartilhar, do livro Multiversos – Língua Portuguesa. Nesta figura, há uma imagem da página 26 do livro, que consta de 6 questões com exercícios de interpretação sobre capas de revistas, as quais os nomes estão destacados em negrito; um quadro destacado na cor rosa, explicando o objetivo de uma capa de publicação de revista, jornal e publicações digitais; e outro quadro destacado na cor amarela, intitulado de “#Ficaadica”, explicando sobre uma das representações sociais do jornalismo e o papel do jornalista. Ao lado do texto explicativo, a imagem do card do filme: The post: a guerra secreta, com a foto de uma cena de dois jornalistas em um escritório, verificando papéis que remete a documentos. Fim da descrição.

É importante que o destaque e as cores utilizados sejam descritos para os alunos DV. Na atividade das capas de revista, já mencionada, há o uso de recursos multimodais, que é necessário para responder às questões de “a” a “d”. Reforço que é importante que haja acessibilidade visual dessa leitura para que o aluno DV consiga participar, e o livro não disponibiliza e nem orienta o professor como se deve proceder.

Na unidade 2 (figura 37), de temática *A opinião*, no tema *A opinião e a construção do conhecimento*, é tratado sobre a argumentação nas práticas de estudo e pesquisa.



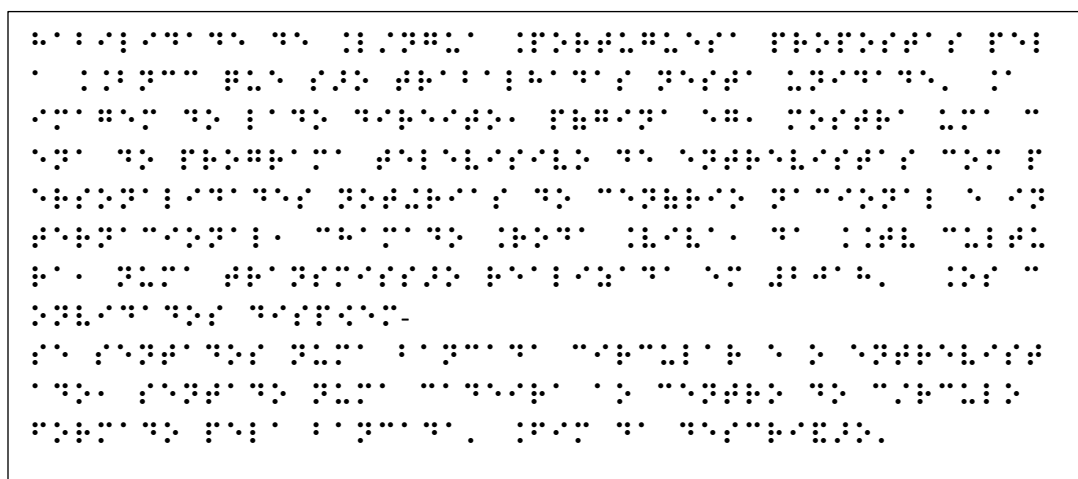
FIGURA 37: Unidade 2 – A opinião



Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 31, pertencente ao livro Multiversos - Língua Portuguesa, localizada na Unidade 2, página 56 e 57, intitulada “A opinião”: figura dividida em duas partes, a esquerda, página 56 do livro, um texto introdutório abordando o assunto a ser trabalhado na unidade, cujo foco é a argumentação, e ao lado esquerdo do texto, um quadro de fundo amarelo com as competências gerais e específicas e habilidade de Língua Portuguesa propostas pela BNCC que são trabalhadas nesta unidade. A imagem do lado direito, página 57, mostra uma cena do programa televisivo de entrevistas com personalidades notórias do cenário nacional e internacional, chamado Roda Viva, da TV cultura, numa transmissão realizada em 2018. Os convidados dispõem-se sentados numa bancada circular e o entrevistado, sentado numa cadeira ao centro do círculo formado pela bancada. Fim da descrição.

2  
 A opinião  
 De acordo com o livro “Rede Viva: Conexão e realidade” de Bruno Nêda, a sala de imprensa e sua tecnologia deixaram de ser apenas o espaço de trabalho do jornalista, mas também se tornaram o espaço de trabalho do cidadão. O foco do trabalho nesta Unidade é a argumentação e sua importância para a participação na vida social, seja para a construção de uma opinião sobre determinado tema, seja para contribuir em debates, assembleias deliberativas, entre outros instrumentos democráticos para o exercício da cidadania.  
 A argumentação está presente em diferentes gêneros textuais, tanto nos que circulam na esfera jornalística-midiática, como os artigos de opinião e editoriais, quanto em gêneros que fazem parte da vida social, variando apenas os níveis e as formas de argumentação. Base da construção de uma opinião, a argumentação faz parte das práticas de linguagem cotidianas e qualquer pessoa – como participante dessas práticas e produtora de textos escritos e orais – apresenta habilidades de argumentação em maior ou menor nível sobre os mais variados assuntos, para sustentar e defender suas ideias.  
 O trabalho desenvolvido nesta Unidade busca colaborar para a compreensão das formas como a argumentação se constrói em diferentes textos, visando atender a um aspecto importante da formação do estudante como leitor crítico, fornecendo subsídios para a formação e a defesa de suas próprias ideias e opiniões. Para realizar esse objetivo, as leituras compreendem tanto textos argumentativos por excelência – como o artigo de opinião e o debate –, quanto textos literários que exploram de algum modo recursos argumentativos para promover a reflexão crítica e textos de outros gêneros em que a argumentação está presente de outras maneiras, como o relatório de pesquisa, cujas referências técnicas e metodológicas constituem premissas para a construção de argumentos que comprovam a validade do resultado obtido.  
 A imagem que abre a Unidade é uma fotografia do cenário do programa Roda Viva, que, por meio de entrevistas com personalidades notórias do cenário nacional e internacional, promove o debate de ideias, conceitos e análises de temas importantes da atualidade e de interesse da população, com a presença de um mediador e outros participantes na bancada.



A paisagem semiótica, constituída com **graus de modulação de cor**, em que o branco predominou passando para uma representação mais detalhada, tal como a cor das roupas dos participantes e o monitor de TV são essenciais para construir sentidos. Para o aluno vidente, por meio do conhecimento prévio, fica fácil identificar que é um programa televisivo. No entanto, mais uma vez, não se é pensado no estudante com DV, em como este vai conseguir responder às atividades, ainda mais que as cores significam e ele não tem acesso a elas.

Na subseção *Pensar e compartilhar* (figura 38), que corresponde a exercícios de interpretação de texto, as questões 1, 7, 8 e 9 apresentam gráficos que demandam práticas de letramentos específicos como o visual e estatístico, com interpretação de gráficos, habilidades de coleta, classificação, organização e representação de dados em tabelas, reconhecimento de formato de gráficos com elementos, título, legenda.

FIGURA 38: Unidade 2 – A opinião – Pensar e compartilhar

1. a) Captar e organizar dados que se referem à leitura no país, em seus vários aspectos, que possam fornecer um panorama que justifique a proficiência em leitura dos brasileiros e oriente propostas e ações futuras para melhorar os índices.

**Pensar e compartilhar**

Atividades didáticas, respostas e comentários nas Orientações para o professor.

1. Em 2015, quando foi realizada a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, foram divulgados os dados sobre a leitura dos estudantes brasileiros, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Eles podem ser visualizados, de forma comparativa, na tabela a seguir.

\* Figura 4.24 \*

**Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores dos países selecionados, leitura – PISA 2015**

País	Média	EP <sup>1</sup>	IC <sup>2</sup>	Intervalo <sup>3</sup>	Distribuição das proficiências <sup>4</sup>
Canadá	527	2,3	522-531	404-642	
Finlândia	526	2,5	521-531	401-640	
Coreia do Sul	517	3,5	511-524	388-637	
Portugal	488	2,7	483-503	314-614	
Estados Unidos	487	3,4	480-504	364-624	
Espanha	486	2,4	491-500	379-623	
Chile	459	2,6	454-464	342-572	
Uruguai	437	2,5	432-442	311-563	
Costa Rica	427	2,6	422-433	308-530	
Colômbia	425	2,9	419-431	308-542	
México	423	2,6	418-428	321-523	
Brasil	407	2,8	402-413	279-539	
Peru	398	2,9	392-403	281-514	
República Dominicana	358	3,1	352-364	256-471	

Notas:  
 1. EP: estimativa de erro padrão da média.  
 2. IC: intervalo de confiança da média.  
 3. Intervalo Intervalo: intervalo em que o nível inferior é o percentil 10, e o superior o percentil 90.  
 4. O gráfico apresenta a distribuição das proficiências pelos percentis P10, P25, P50, P75, P90 e pelo intervalo de confiança das médias.  
 Fonte: OCDE, IBGE.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p.128. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso em: 8 ago. 2020.

- A média de pontos obtida pelo Brasil o coloca no nível 2 de proficiência em leitura dentre os seis níveis possíveis, conforme indicado no gráfico da distribuição das proficiências.

a) De acordo com os dados do Pisa, qual a relevância de uma pesquisa como a do Instituto Pró-Livro para o contexto brasileiro?

b) De que modo uma pesquisa como a do IPL pode auxiliar a promover transformações com finalidade de melhorar a leitura no Brasil?

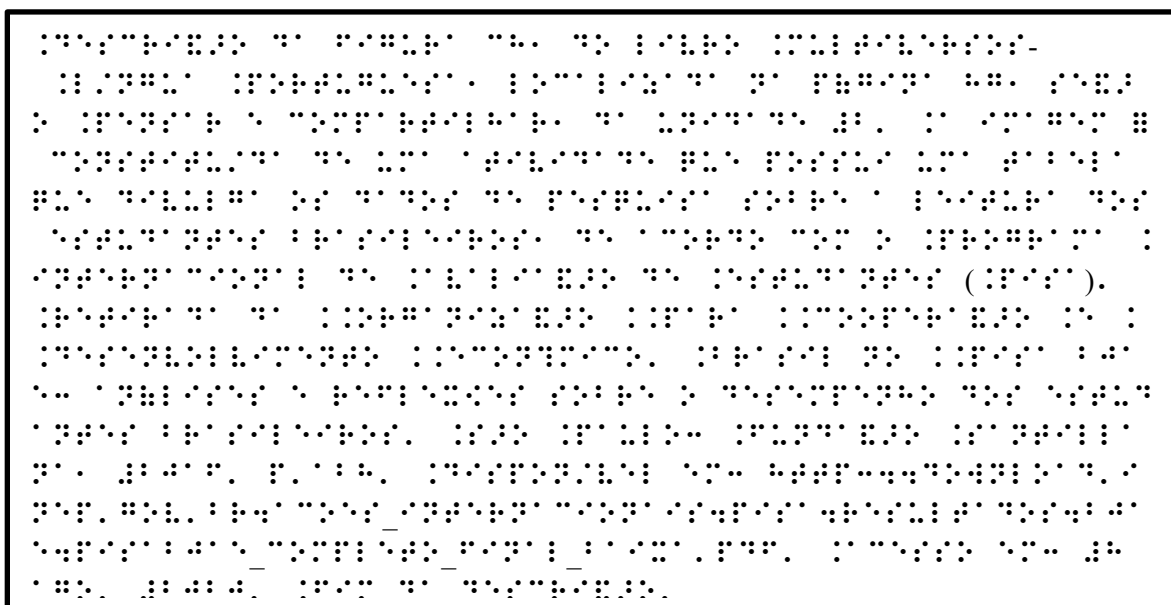
1. b) Ao identificar as fragilidades e deficiências nos índices de leitura e na busca ao fim, é possível formular estratégias mais eficazes com base nos hábitos dos brasileiros, a fim de potencializar a proficiência de leitura.

**IBGE**  
 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Unidade 2 – A opinião **87**

Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 38, do livro Multiversos- Língua Portuguesa, localizada na página 87, seção Pensar e compartilhar, da unidade 2. A imagem é constituída de uma atividade que possui uma tabela que divulga os dados de pesquisa sobre a leitura dos estudantes brasileiros, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Retirada da ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p.128. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf) Acesso em: 8 ago. 2020 Fim da descrição



Com isso, é fundamental que os LD proporcionem acessibilidade à leitura e orientação para os professores desenvolverem as práticas de linguagem necessárias para que os alunos DV possam interpretar os textos de forma crítica e participarem da atividade. Isso pode ser feito com LE próprio para os DV, por exemplo, a cada livro escolhido pelo PNLD, seria feito um levantamento por escola do quantitativo de alunos DV atendidos e fosse confeccionado o material a parte para eles. Isso não considerando só o acesso de alunos DV, mas de outras deficiências que requerem adequação do material. Além disso, pode ser adotada também a prática de descrição de imagens para que os estudantes que não enxergam possam também conseguir realizar as atividades.

Na questão 10, dessa mesma atividade, é pedido que os estudantes produzam uma pesquisa sobre hábitos de leitura, utilizando questionários, enquetes e, se possível, o uso de ferramentas digitais e que o tratamento dos dados seja por meio de gráficos ou planilhas. Nesse exercício, é importante que o LD forneça orientações para que essa atividade seja realizada de forma inclusiva com todos os alunos, mas o que observo é que não há nenhum tipo de procedimento a esse respeito nas questões citadas.

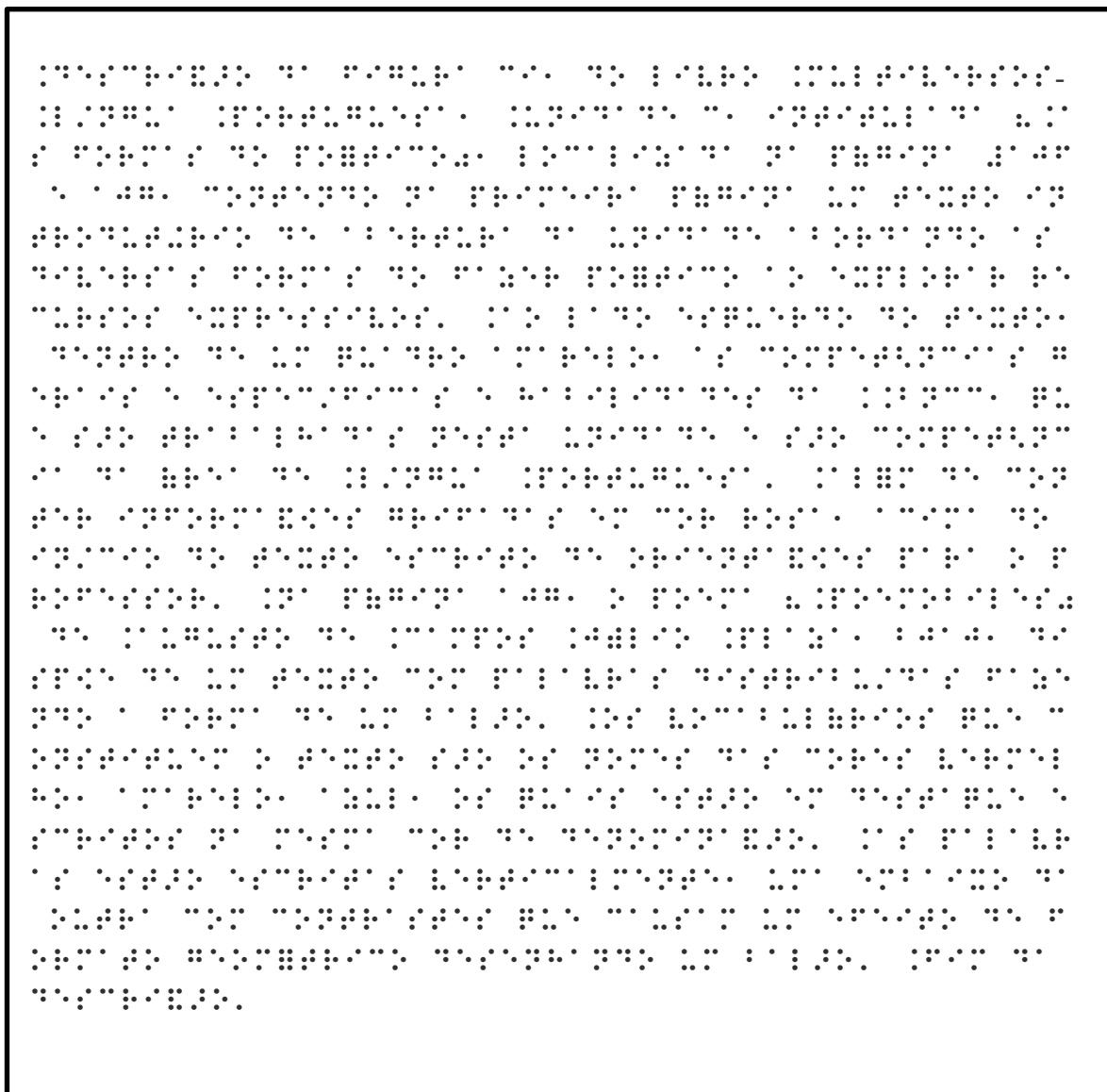
Na unidade 3, intitulada *As formas do poético* (figura 39), são tratadas as maneiras que o fazer poético pode se manifestar nas situações comunicacionais em diversos campos de atuação.

FIGURA 39: Unidade 3 – As formas do poético



Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 39, do livro Multiversos-Língua Portuguesa, Unidade 3, intitulada “As formas do poético”, localizada na página 106 e 107, contendo na primeira página um texto introdutório de abertura da unidade abordando as diversas formas do fazer poético ao explorar recursos expressivos. Ao lado esquerdo do texto, dentro de um quadro amarelo, estão expostas as competências gerais e específicas e habilidades da BNCC, que são trabalhadas nesta unidade e são competências da área de Língua Portuguesa. Além de conter informações grifadas em cor rosa, acima do início do texto escrito de orientações para o professor. Na página 107, o poema “Poemobiles” de Augusto de Campos Júlio Plaza, 2010, dispõe de um texto com palavras distribuídas fazendo a forma de um balão. Os vocabulários que constituem o texto são os nomes das cores vermelho, amarelo, azul, os quais estão em destaque escritos na mesma cor de denominação. As palavras estão escritas verticalmente, uma embaixo da outra com contrastes que causam um efeito de formato geométrico desenhando um balão. Fim da descrição.



Na figura 39, há um texto cinético (palavras e letras em movimento que agregam, por exemplo, cor a imagens). Esse texto está constituído em **graus de diferenciação de cores**. Como venho defendendo, ao longo dessa análise, as cores significam, elas podem aproximar ou distanciar do que é real. Mas, somente aos alunos videntes são dadas oportunidades de construir sentidos sobre os diferentes modos semióticos que compõem os texto. Isso poderia ser evitado, ao adotar: a) um vídeo explicativo – com audiodescrição -, a descrição da imagem, ou a representação em Braille do que está sendo solicitado.

Na temática 2 dessa unidade 3 *As imagens também falam* (figura 40), é explorado o gênero do campo jornalístico-midiático propaganda, o qual recorre a recursos poéticos derivados da exploração de recursos verbais e não verbais.

FIGURA 40: Unidade 3 – As formas do poético – As imagens também falam

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA



## As imagens também falam

Os recursos da poesia que permitem a construção de um olhar novo e inesperado para a realidade não se realizam apenas em palavras, versos e poemas. O olhar poético pode estar presente em várias outras instâncias de discurso, em várias linguagens.

No campo jornalístico-midiático, é comum encontrar recursos poéticos em vários gêneros, como artigos de opinião, charges, tirinhas, cartas do leitor, reportagens ou mesmo em algumas notícias, por mais imparciais que sejam. Até a escolha de uma fotografia para ser publicada na capa de um jornal pode carregar recursos poéticos. Nesse campo, você verá um gênero que circula no meio midiático e que está presente em várias esferas do mundo contemporâneo: a propaganda, que recorre a recursos poéticos derivados da exploração de recursos verbais e não verbais.

**Ler o mundo** Respostas e comentários nas Orientações para o professor.

No mundo contemporâneo, são muitos os contextos de utilização de linguagem vinculados de alguma forma a um texto publicitário. Na televisão, no rádio, na internet e até em uma caminhada pelas ruas, somos expostos a uma variedade de discursos que tentam nos persuadir a consumir um produto ou aderir a uma causa por meio de diversos recursos.

1. Você consegue calcular quantas propagandas diferentes vê por dia? Onde as vê?
2. Alguma vez, motivado por uma publicidade, você já comprou algum produto de que não precisava? Por que o comprou?
3. Alguma vez você já aderiu a uma causa ou mudou um comportamento motivado por uma propaganda? Qual era a propaganda?

Você vai ler e seguir várias propagandas que fizeram parte da campanha de conscientização no trânsito do movimento **Maio Amarelo**, no ano de 2018.

**Leitura** Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

**Texto 1**



\* Peça da campanha **Nós somos o trânsito**, de 2018.

Unidade 3 • As formas do poético

117

Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 40, retirada do livro Multiversos-Língua Portuguesa, página 117, da Unidade 3, tópico “As imagens também falam”, seção “Leitura”. A imagem é de um texto de uma peça da campanha publicitária “Nós somos o trânsito”, de 2018, apresentada em fundo preto acinzentado, com a seguinte informação no centro da imagem: “Quando alguém sai de casa, só não pode esquecer de levar um coisa: O respeito.” As letras estão em fonte de formato caixa alta, na cor branca, as palavras ‘sai de casa’ e ‘o respeito’ estão com tamanho de fonte maior que as demais. Abaixo dessa informação, há a hashtag “Nóssomosotrânsito”, com letras em caixa alta, sendo que os vocábulos ‘Nós’ e ‘o’ estão escritos na cor branca. Ao lado esquerdo da informação, um símbolo de um laço amarelo com a seguinte frase abaixo: “maioamarelo” escrita com letras em bastão, ‘maio’ na cor branca e ‘amarelo’. Logo abaixo, ‘Atenção pela vida’, com letras na cor branca e formato caixa alta. À direita, há a informação central da imagem, a logo da iniciativa do “Observatório nacional de segurança viário” e mais abaixo a logo da empresa realizadora “Anfavea”. Fim da descrição.

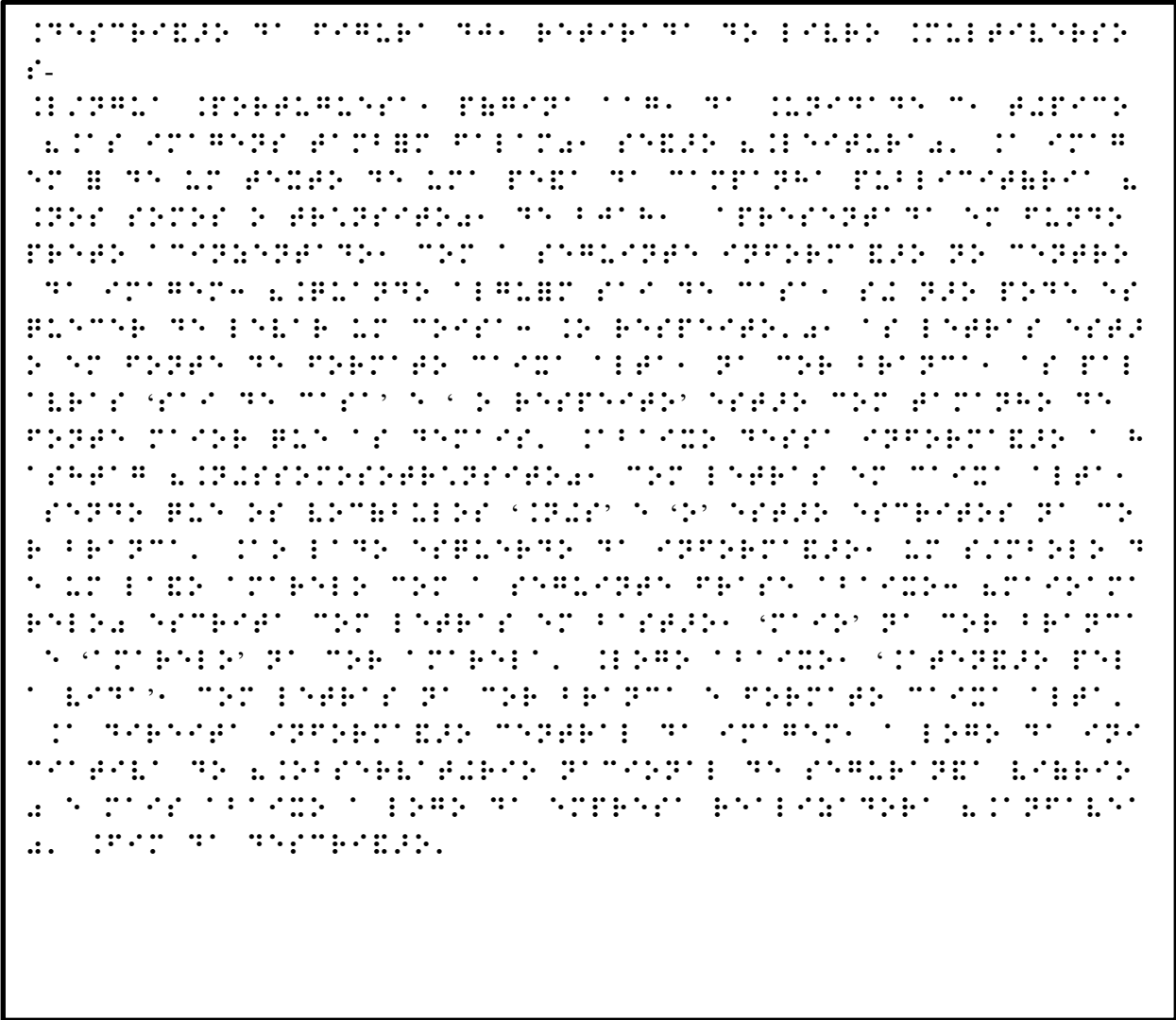




FIGURA 41: Unidade 3 – As formas do poético – As imagens também falam - Leitura

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

**Texto 2**



**Detalhe do anúncio.**

\*Fonte: Observatório Nacional de Segurança Viária | dados de 2013.

Peça da campanha **Nós somos o trânsito**, de 2018.

**Texto 3**



**Detalhe do anúncio.**



Peça da campanha **Nós somos o trânsito**, de 2018.

**Texto 4**



**Detalhe do anúncio.**

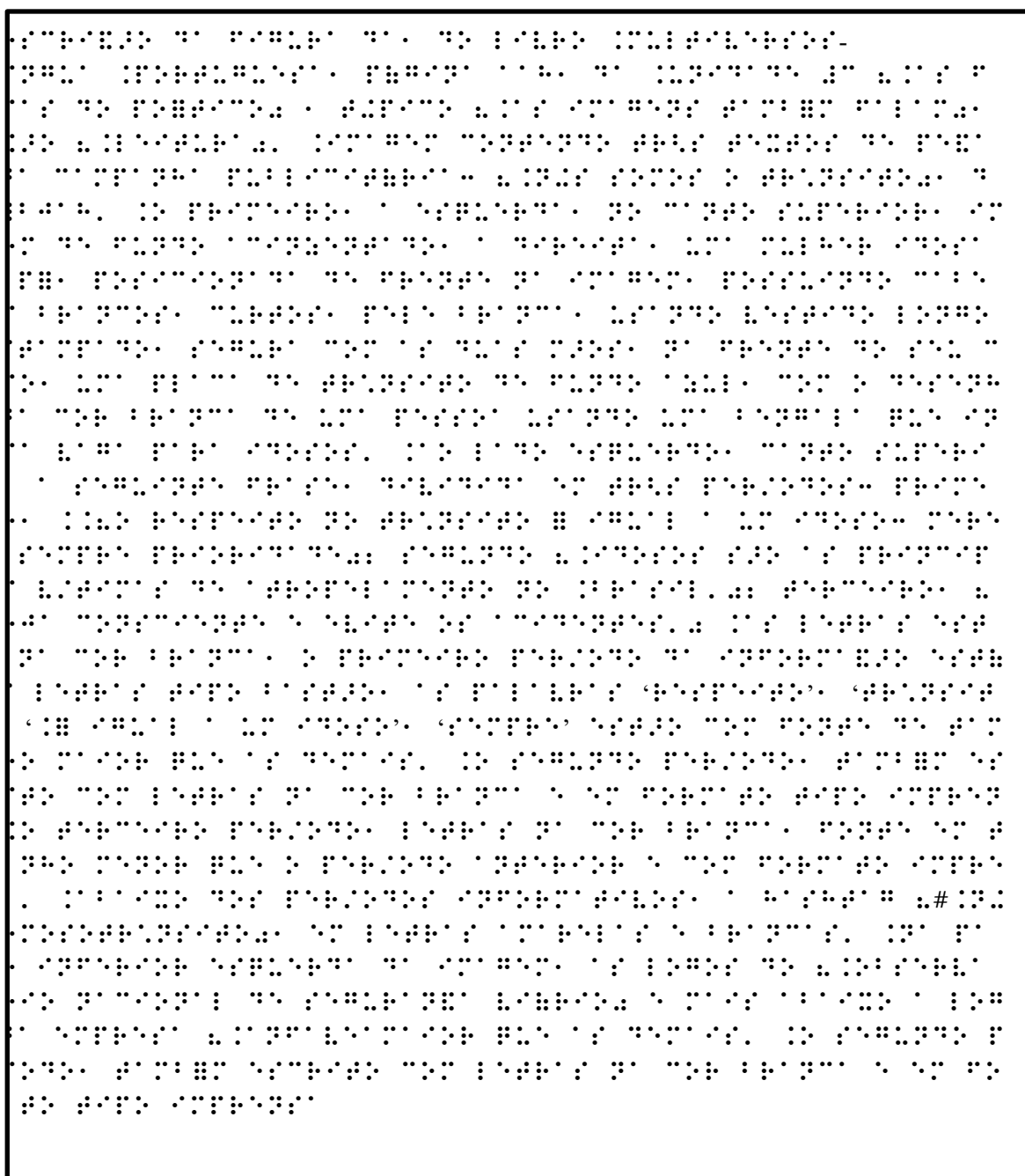
\*Fonte: Observatório Nacional de Segurança Viária | dados de 2014.

Peça da campanha **Nós somos o trânsito**, de 2018.

118

Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 41, do livro *Multiversos-Língua Portuguesa*, página 118, da Unidade 3 “As formas do poético”, tópico “As imagens também falam”, seção “Leitura”. Imagem contendo três textos de peças da campanha publicitária: “Nós somos o trânsito”, de 2018. O primeiro, a esquerda, no canto superior, imagem de fundo acinzentado. À direita, uma mulher idosa em pé, posicionada de frente na imagem, possuindo cabelos brancos, curtos, pele branca, usando vestido longo estampado, segura com as duas mãos, na frente do seu corpo, uma placa de trânsito de fundo azul, com o desenho na cor branca de uma pessoa usando uma bengala que indica vaga para idosos. À esquerda, canto superior, a seguinte frase, dividida em três períodos: primeiro, “O respeito no trânsito é igual a um idoso: merece sempre prioridade”; segundo “Idosos são as principais vítimas de atropelamento no Brasil.”; terceiro, “Seja consciente e evite os acidentes.” As letras estão na cor branca, o primeiro período da informação está em letras tipo bastão e as palavras ‘respeito’, ‘trânsito’, ‘É igual a um idoso’, ‘sempre’ estão com fonte de tamanho maior que as demais. O segundo período, também escrito com letras na cor branca e em formato tipo imprensa. O terceiro período, letras na cor branca, fonte em tamanho menor que o período anterior e com formato imprensa. Abaixo dos períodos informativos, a hashtag “#Nóssomosotrânsito”, em letras amarelas e brancas. Na parte inferior esquerda da imagem, as logos do “Observatório nacional de segurança viário” e mais abaixo a logo da empresa “Anfavea”. Na parte superior direita, símbolo de um laço amarelo com as seguintes frases abaixo: “maioamarelo”, escrita com letras em bastão, ‘maio’ na cor branca e ‘amarelo’ e “Atenção pela vida”, na cor branca. Segundo texto, imagem de fundo acinzentado, com uma mulher à direita, sentada numa cadeira de rodas, virada de frente na imagem, segura com as duas mãos uma placa de trânsito que está apoiada no seu colo, posicionada de frente na imagem, de fundo azul com um desenho branco de uma pessoa cadeirante, indicando vaga para pessoa com deficiência. A mulher tem pele branca, cabelos compridos, castanhos claros, veste blusa de malha de manga comprida, calça jeans, e tênis. No canto superior esquerdo, há a seguinte frase: “A vaga foi feita para deficiente, mas cabe bem o seu respeito.”, escrita com letras na cor branca, formato bastão. As palavras vaga, deficiente e respeito em tamanho maior que as demais. Logo abaixo, duas seguintes informações: “A cada um minuto uma vítima fica sequelada no trânsito”. “Seja consciente e evite os acidentes”, escritas com letras brancas, formato imprensa, sendo que a segunda informação está com as letras em fonte menor do que a primeira. Abaixo das duas informações, a hashtag “#Nóssomosotrânsito”, em letras amarelas e brancas. No canto inferior esquerdo, a logo do “Observatório nacional de segurança viário” e mais abaixo a logo da empresa “Anfavea”. No lado direito da imagem, parte superior, símbolo de um laço amarelo com as seguintes frases abaixo: “maioamarelo” escrita com letras em bastão, ‘maio’ na cor branca e ‘amarelo’ na cor amarela e “Atenção pela vida” na cor branca. Terceiro texto da figura, imagem de fundo acinzentado, com um homem negro, vestindo uma calça de lycra e uma camiseta, com um capacete na cabeça, localizado a direita da imagem, em pé, posicionado de frente, segurando com a mão esquerda o guidão de uma bicicleta que se encontra a sua frente. Com a mão direita, ele segura na frente de seu corpo, uma placa de trânsito de fundo amarelo, com um desenho na cor preta de um ciclista, indicando advertência de que há ciclistas. Ao lado esquerdo do homem, na parte superior, a seguinte frase: “um acidente é como andar de bicicleta: não dá para esquecer nunca”, escrita com letras brancas, em formato bastão, as duas palavras, andar e bicicleta escritas em fonte maior que as demais. Abaixo dessa frase, a informação: “1.311 ciclistas morreram em um ano”. E a seguinte frase: “Seja consciente e faça sua parte por um trânsito mais seguro”, ambas escritas em letras de cor branca, formato imprensa, a primeira informação em fonte de tamanho maior do que a segunda frase. A seguir, embaixo, a hashtag “#Nóssomosotrânsito”, em letras amarelas e brancas. No canto inferior esquerdo da imagem as logos do “Observatório nacional de segurança viário” e ao lado a logo da empresa “Anfavea”. No canto superior direito da imagem, um laço amarelo com as seguintes frases abaixo: “maioamarelo” “Atenção pela vida”, escrita com letras em bastão, ‘maio’ na cor branca e ‘amarelo’ na cor amarela e “atenção pela vida” na cor branca e fonte em tamanho menor. Fim da descrição.




Na seção introdutória, o livro dispõe de um texto incentivador do tema e um exercício na seção *Ler o mundo*. Trata-se de uma sondagem para saber o que os alunos conhecem sobre publicidade e propaganda. Na seção *Leitura* (figura 41), o livro apresenta 5 textos ilustrativos de propagandas de campanha de conscientização no trânsito do movimento Maio Amarelo, no ano de 2018. Os **graus de modulação** estão centrados em manter o mesmo plano de fundo, preto,

avançando para outras cores, tal como as roupas dos participantes da paisagem semiótica. Esse plano de fundo, em preto, trata-se da **modalização de cor**, mais especificamente na escala de **contextualização**, que pode significar os riscos de morte relacionados aos acidentes de trânsito. As placas no tom azul remetem para o contexto da deficiência e a placa do ciclista para o *Maio amarelo*. Para o aluno vidente, basta acionar o conhecimento prévio, para saber que se trata de uma campanha sobre prevenção de acidente no trânsito, do respeito aos pedestres, PcD e ciclistas. Mas, como o aluno DV conseguirá realizar atividade tão importante, já que esta se trata de um problema real, principalmente nas grandes cidades, se ele não tem como entender as cores e outros modos semióticos que compõem a campanha? O preto, por exemplo, pode representar as mortes que ocorrem no trânsito. Nenhum modo semiótico está desprovido de sentido e isso deve ser acessível a todo tipo de leitor, seja ele deficiente ou não.

FIGURA 42: Pensar e Compartilhar

Texto 5



Peça da campanha *Nós somos o trânsito*, de 2019.

São 210 mil vítimas fatais no Brasil.\*  
Seja consciente e evite os acidentes.

**Pensar e compartilhar**

Estratégias didáticas, respostas e comentários nas Orientações para o professor.

1. Muitas campanhas de conscientização são iniciativas da administração pública e têm grande importância para o bem-estar da sociedade. Essas campanhas respondem a algumas demandas sociais que merecem atenção. Leia a seguir algumas manchetes, de 2019, que apresentam dados sobre a situação do trânsito no Brasil.

**A cada 1 hora, 5 pessoas morrem em acidentes de trânsito no Brasil, diz Conselho Federal de Medicina**  
Mais de 1,6 milhão de pessoas ficaram feridas nos últimos 10 anos, ao custo de quase R\$ 3 bilhões ao Sistema Único de Saúde (SUS).

A cada 1 hora, 5 pessoas morrem em acidentes de trânsito no Brasil, diz Conselho Federal de Medicina. *CFM*, São Paulo, 23 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/carros/noticia/2019/05/23/a-cada-1-hora-5-pessoas-morrem-em-acidentes-de-transito-no-brasil-diz-conselho-federal-de-medicina.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2020.

**Motociclistas são os que mais se acidentam no trânsito**

BRASIL. Ministério da Saúde. *Motociclistas são os que mais se acidentam no trânsito*. Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/historias/agencia-saude/16168-motociclistas-sao-os-que-mais-se-acidentam-no-transito>. Acesso em: 26 ago. 2020.

**O TRÂNSITO NO BRASIL MATA MAIS DO QUE AS GUERRAS AO REDOR DO MUNDO**  
Entre 50 e 60 mil brasileiros perdem a vida todos os anos em acidentes de trânsito nas ruas e estradas nacionais. O número é apavorante e o grande culpado é o governo, em seus 3 níveis.

MENDONÇA, A. P. O trânsito no Brasil mata mais do que as guerras ao redor do mundo. *Estado*. São Paulo, 30 jan. 2017. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/blog/antonio-pereira-mendonca/o-transito-no-brasil-mata-mais-do-que-as-guerras-ao-redor-do-mundo/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

a) O que pode estar associado aos dados alarmantes indicados pelas manchetes?  
O planejamento negligente e irresponsável de alguns motoristas no Brasil.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Unidade 3 • As formas do política 119

- b) Leia a seguir um trecho da notícia que se refere a uma resolução da ONU, de 2010 para toda a década, relacionada ao trânsito no mundo.

A Assembleia-Geral das Nações Unidas editou, em março de 2010, uma resolução definindo o período de 2011 a 2020 como a "Década de ações para a segurança no trânsito". O documento foi elaborado com base em estudo da Organização Mundial da Saúde (OMS) que contabilizou, em 2009, cerca de 1,3 milhão de mortes por acidente de trânsito em 178 países. Aproximadamente 50 milhões de pessoas sobreviveram com sequelas.

São 3 mil vidas perdidas por dia nas estradas e ruas ou a nona maior causa de mortes no mundo. Os acidentes de trânsito são o primeiro responsável por mortes na faixa de 15 a 29 anos de idade, o segundo na faixa de 5 a 14 anos e o terceiro na faixa de 30 a 44 anos. [...]

O Brasil aparece em quinto lugar entre os países recordistas em mortes no trânsito, precedido por Índia, China, EUA e Rússia e seguido por Irã, México, Indonésia, África do Sul e Egito. Juntas, essas dez nações são responsáveis por 62% das mortes por acidente no trânsito.

[...]

ESTUDO da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre mortes por acidentes de trânsito em 178 países é base para década de ações para segurança. **Em Discussão!**, Brasília, DF, nov. 2012. Disponível em: <http://www.emad.gov.br/noticias/Jornal/indicacao/morte/saude/estudo-da-organizacao-mundial-da-saude-oms-sobre-mortes-por-acidentes-de-tranito-em-178-paises-e-base-para-decada-de-acoes-para-seguranca.aspx>. Acesso em: 26 ago. 2020.

- Por que se pode dizer que os acidentes no trânsito são um problema de saúde pública? Porque provocam ferimentos, mortes e sequelas, o que gera um ônus imediato no sistema de saúde pública de um país.
  - c) Todos os países nomeados na notícia contam com leis de trânsito que têm como objetivo evitar acidentes e melhorar o fluxo de pessoas e veículos. Por que essas leis não bastam? Embora existam leis de trânsito, elas não garantem que motoristas e pedestres vão respeitá-las, é preciso haver conscientização sobre a importância de se cumprir as leis de trânsito.
2. Vários países desenvolvem campanhas de prevenção e conscientização da população, associando cores a meses do ano e ao motivo da campanha. Por exemplo, a campanha de conscientização no trânsito é feita em maio e é representada pela cor amarela, o chamado Maio Amarelo. Professores conversam com os estudantes que o amarelo é a cor de diversas placas de sinalização de trânsito, da faixa que divide as pistas de rolamento e do sinal luminoso dos semáforos que indica "atenção".

• Tráfego caótico em Mumbai, na Índia, país que detém o triste título de campeão mundial de mortes no trânsito. Fotografia de 2016.



Descrição da figura 42, páginas 119 e 120, retirada do livro *Multiversos-Língua Portuguesa*. Na página 119, imagem de um texto de peça da campanha publicitária “Nós somos o trânsito”, de 2018. De fundo acinzentado, 9 pessoas estão em pé, posicionadas de frente na imagem, da esquerda para a direita, uma mulher idosa, de cabelos brancos curtos, pele branca, usando vestido longo estampado, segura com as duas mãos, na frente do seu corpo, uma placa de trânsito de fundo azul, com o desenho na cor branca de uma pessoa usando uma bengala, indicando vaga para idoso; um homem negro, vestindo uma calça de lycra e uma camiseta, com um capacete na cabeça, segura com a mão esquerda o guidão de uma bicicleta que se encontra à sua frente. Com a mão direita, ele segura na frente de seu corpo, uma placa de trânsito de fundo amarelo, com um desenho na cor preta de um ciclista, indicando advertência de que há ciclistas; um homem branco, de cabelos pretos, vestindo camisa de manga comprida e calça jeans e sapato, segura com as duas mãos, na frente do seu corpo, uma placa de trânsito de fundo amarelo, com um desenho na cor preta de um pedestre atravessando uma faixa de segurança, indicando placa de advertência sobre pedestres; um homem branco, cabelos castanhos, vestindo blusa, jaqueta, calça jeans e bota, segurando um capacete pendurado um dos braços e uma placa de trânsito com as duas mãos, posicionada na frente do seu corpo, contendo fundo branco com um círculo vermelho na borda e a imagem no centro de um motociclista, indicando circulação permitida de motociclistas; um homem branco, cabelos pretos, vestindo camisa, calça jeans e sapato, segura uma placa de trânsito, posicionada na frente do seu corpo, de fundo amarelo, com um desenho na cor preta de um carro indicando pista escorregadia; uma mulher branca, cabelos curtos, vestindo blusa de manga, calça jeans e sandália, está com suas duas mãos apoiadas nos ombros de uma criança que encontra-se posicionada à sua frente, em pé, esta criança veste camisa de manga curta, bermuda jeans e tênis, segurando uma placa de trânsito de fundo amarela com desenho preto de um adulto conduzindo uma criança por uma faixa de pedestre, indicando advertência de área escola; à frente, da esquerda para direita, uma mulher sentada numa cadeira de rodas, segura com as duas mãos uma placa de trânsito que está apoiada no seu colo, posicionada de frente na imagem, de fundo azul com um desenho branco de uma pessoa cadeirante, indicando vaga para pessoas com deficiência. A mulher tem pele branca, cabelos compridos, castanhos claros, veste blusa de malha de manga comprida, calça jeans, e tênis; à frente de todos, no centro, um menino de pele branca, cabelo preto, vestindo blusa de manga, bermuda jeans e tênis, segura a sua frente uma placa de advertência de fundo amarelo e desenho preto indicando que há crianças brincando; No canto esquerdo superior da imagem, a seguinte frase: “Trânsito é feito de gente e a gente merece respeito”, com letras brancas, formato bastão, as palavras trânsito, respeito, gente, com tamanho de fonte maior que as demais palavras da frase, abaixo da frase a *hashtag* “#Nóssomosotrânsito”, em caixa alta e letras nas cores amarelas e brancas, no canto superior direito um laço amarelo com as seguintes frases abaixo: “maioamarelo” “Atenção pela vida”, escrita com letras em bastão, ‘maio’ na cor branca e ‘amarelo’ na cor amarela e “Atenção pela vida” na cor branca e fonte em tamanho menor. Na parte inferior, à esquerda da imagem, a informação: “São 210 mil vítimas fatais no Brasil” Seja consciente e evite acidentes”, escrita com letras brancas e fonte bastão, na parte inferior direita, as logos do “Observatório nacional de segurança viário” e ao lado a logo da empresa “Anfavea”. Fim da descrição.









A atividade de interpretação de texto, em *Pensar e compartilhar* (figura 43), depende de letramento visual dos estudantes para leitura de cores e símbolos de placas de sinalização de trânsito; de campanhas com cores indicativas utilizadas como marca simbólica; fontes, tipos e traçados de letras; cores e luminosidade das imagens que ilustram as propagandas; *hashtags*; pose e caracterização dos personagens que são usadas como recursos expressivos e elementos modalizadores para provocar a emoção do leitor. Além disso, há também um texto na questão 10 dessa seção que utiliza uma propaganda em outdoor com imagens que estão sendo representadas em forma de narração como recurso para chamar atenção do público.

FIGURA 43: Unidade 3 – As formas do poético – As imagens também falam – Pensar e compartilhar II

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

10. a) Jornais e revistas impressas ainda têm ampla circulação, o que permite atingir um grande número de leitores.  
10. b) Porque atingi leitores em circulação que não produzem compra nenhuma segundo de mídia para serem expostos à mensagem.  
10. c) Espera-se que os estudantes percebam que o texto é pensado para ser lido por pessoas em circulação, sem tempo para a leitura de textos mais longos. A leitura do outdoor deve ser rápida, com informações bem visíveis, de fácil leitura e rápida assimilação.  
11. a) Muitas pessoas que não são leitores habituais de jornais e revistas impressas podem ser usuárias de redes sociais na internet, o que amplia ainda mais o potencial leitor da propaganda.  
11. b) Considerando que o banner direciona ao site da campanha, é desnecessário muito texto. Além disso, propõe uma leitura rápida, como pede esse meio de circulação.  
11. c) A hashtag atua em um marcador de busca-chave para a busca e permite um compartilhamento em redes sociais, além de ser usada como um slogan.

10. A campanha Maio Amarelo recorre a diferentes estratégias de marketing para a divulgação de suas propagandas, algumas mais convencionais e outras mais contemporâneas.

a) Os textos 2, 3 e 5 são propagandas pensadas para serem publicadas na mídia impressa: jornais e revistas. Qual é a importância da escolha desse tipo de publicação?

b) O Texto 1 foi feito para ser exibido em outdoors pelas cidades do Brasil. Por que se pode afirmar que esse meio de publicação amplia consideravelmente o público leitor?

c) Diferentemente da propaganda publicada na mídia impressa, o texto do outdoor tem menos frases e dá mais destaque à frase de efeito. Por quê?

11. Na contemporaneidade, não é possível pensar em marketing amplo sem considerar os meios digitais de comunicação. O Texto 1 foi elaborado para ser um banner digital para ser divulgado em sites e compartilhado em redes sociais.

a) Qual é a importância da divulgação da campanha também em ambiente virtual?

b) O banner feito para a internet também tem poucas informações e dá maior destaque à frase de efeito. Além disso, ele apresenta um link que dirige o leitor ao site da campanha. Explique os motivos que levaram a essa escolha na construção dessa peça da campanha.

c) Qual é a função da expressão #nossomosotrânsito em todas as peças da campanha?

12. Leia a propaganda a seguir, promovida pelo Departamento Estadual de Trânsito (Detran) do Rio Grande do Norte e publicada em outdoor.



Peça da campanha *A pressa passa, as consequências ficam*, do governo do Rio Grande do Norte, 2019.

126



Diante da multimodalidade dos textos trabalhados na temática 2, é preciso destacar que isso precisa ser acessível tanto para o aluno vidente quanto para o aluno DV. Eles precisam compreender o funcionamento da persuasão e práticas de linguagens também precisam ser desenvolvidas para que eles percebam o sentido poético nas peças de campanhas de propaganda, que é construído por meio de recursos expressivos, simbólicos e narrativos. Essas campanhas têm como objetivo persuadir o leitor a adquirir um produto ou aderir a uma causa ou a um comportamento. Sem a disponibilidade do manual em oferecer acessibilidade e letramento específico para incluir o aluno nas atividades de leitura de forma crítica, fica inviável realizar a inclusão no LD. Consequentemente, os estudantes DV não terão condições de participar da atividade de produção de campanha conscientização proposta na seção “#nósnaprática”.

A unidade 4 (figura 44) está intitulada como *Contar e pensar o mundo* e como nas outras unidades estão dispostas as competências e habilidades alinhadas à BNCC.

FIGURA 44: Unidade 4 – Contar e pensar o mundo



Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 44, página 155 do livro *Multiversos-Língua Portuguesa*: imagem de uma a fotografia da obra de arte intitulada “Churinga”, da exposição “Nós”, no Museu do Amanhã, Rio de Janeiro (RJ). Peça de madeira no formato de uma espécie de lança, cravada no centro de uma base oval, de cor rosa, contendo ao centro e em todo o entorno da base os escritos: “Churinga é uma ferramenta simbólica milenar da cultura aborígine australiana que serve para costurar o tempo, conectando passado e futuro” O museu aspira a ser uma churinga para o século XXI”, “Está amanhecendo em algum lugar do planeta agora. Cada amanhecer é sempre igual e sempre diferente”, em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Fim da descrição.


Churinga é uma ferramenta simbólica milenar da cultura aborígine australiana que serve para costurar o tempo, conectando passado e futuro. O museu aspira a ser uma churinga para o século XXI. Está amanhecendo em algum lugar do planeta agora. Cada amanhecer é sempre igual e sempre diferente.

Em tons rosa, com graus de articulação de profundidade, tem-se uma parte de rosa claro até o rosa escuro. Em termos de modalidade, tem-se um desenho que se afasta um pouco do que é verdadeiro. Em outras palavras, a representação imagética não é real, pois o significado criado pelo grau de escala das cores falseia a realidade, na medida que a intenção dela decorre de intenções comunicativas e até mesmo ideológicas. E como o aluno DV conseguirá compreender os sentidos, sem não tiver um material paralelo ou descrição nas imagens?

Da Unidade 4, selecionei a temática 2, nomeada como *Recursos para atrair leitores* (figura 45). Nessa temática, observei que o LD trabalha com leitura de mapas com infográficos que articulam recursos linguísticos e imagéticos para atrair e facilitar a compreensão do leitor. Na seção “Leitura”, os textos apresentados são uma reportagem e um artigo de divulgação científica os quais contém mapa, infográficos e imagens legendadas que nem o LD e o manual do professor disponibilizaram procedimentos de inclusão para os estudantes DV participarem das atividades de leitura e de interpretação de texto na seção “Pensar e compartilhar”, que exige da leitura desses textos multimodais para serem realizadas.

FIGURA 45: Unidade 4 – Contar e pensar o mundo – Recursos para atrair leitores I

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA



## Recursos para atrair leitores

*Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.*

Os textos do campo jornalístico-midiático buscam fazer chegar aos leitores uma informação que eles possam apreender e compreender de forma rápida e fácil e lhes permita também pensar o mundo, uma vez que são portadores de informações e formadores de opinião. Também têm a preocupação de atrair leitores, pois são eles que garantem a sobrevivência do jornal ou da revista como um negócio. Para isso, esses textos, que circulam tanto na forma impressa quanto em meio digital, articulam os recursos linguísticos e visuais como forma de ampliar seus sentidos, podendo gerar interesse pela leitura e ao mesmo tempo torná-la mais agradável.

**1. Resposta pessoal.** Supõe-se que o estudante repare primeiro nas fotos, pois, além dos aspectos atrativos, como cor, dimensão, foco, enquadramento etc. e de impacto (muito chocantes ou esteticamente bem resolvidas, por exemplo), elas contêm muitas informações que podem ser facilmente assimiladas e processadas pelos leitores.

**Ler o mundo** *Estratégias didáticas, respostas e comentários nas Orientações para o professor.*

Considere as matérias que você consome, em meio impresso ou digital, de jornais, revistas, blogs etc.

- Se a página apresenta fotos e texto, no que você repara primeiro? Por quê?
- Suponha que você vá escrever um artigo de divulgação para uma revista de grande circulação no qual vai apresentar o resultado de uma pesquisa sobre os alimentos que mais favorecem a saúde.
  - Na sua opinião, qual seria a melhor forma de apresentar esse resultado para o leitor?
 

*2. a) Resposta pessoal. O estudante pode optar por uma lista, um infográfico, um texto com bullet, uma tabela etc.*
  - Levando em conta o objetivo da pesquisa, que tipo de informação é imprescindível aparecer nesse resultado?
 

*Informações nutricionais sobre cada alimento, calorias ou benefícios para a saúde, por exemplo.*
  - Você acrescentaria imagens? Quais?
 

*Resposta pessoal. O estudante poderá citar imagens que complementem ou ampliem as informações, como gráficos ou fotos ilustrativas. É importante estimulá-lo a explicar e fundamentar as sugestões trazidas.*

A seguir, você lerá um estudo veiculado em uma reportagem sobre hábitos diversos que proporcionam qualidade de vida e longevidade a pessoas de diferentes países, em regiões chamadas de *Blue Zones*. Confira no texto e nas imagens, que o acompanham e ilustram, as informações que certamente são do interesse de qualquer pessoa, independentemente da região do planeta em que resida.

**Leitura** *Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.*

### Nove hábitos que os centenários têm em comum

Robson Yokota  
26 de dezembro de 2017

Descubra o que cidades com número recorde de centenários têm em comum e como você pode adaptar algumas ideias para ter uma vida mais longa e saudável.

As "Blue Zones", ou Zonas Azuis, fazem parte de um conceito antropológico que descreve estilos de vida e regiões em que as pessoas vivem por muito mais tempo do que no resto do mundo. Entretanto, são vários os fatores que fazem com que esses locais tenham uma expectativa de vida extremamente alta. Comida, amigos, estilo de vida e mentalidade são alguns desses fatores.

Unidade 4 • Contar e pensar o mundo

168

Descrição da figura 45, imagem da página 165 do livro Multiversos-Língua Portuguesa, intitulada “Recursos para atrair leitores”, constando de um texto, duas questões relacionadas com esse texto e a parte de um outro texto da seção “Leitura”. Fim da descrição.

...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...

FIGURA 46: Unidade 4 – Contar e pensar o mundo – Recursos para atrair leitores II

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

**DIMINUINDO O RITMO**  
Uma das possíveis abordagens antiervelhecimento

O conjunto de proteínas conhecido como mTORC1 ajuda a “sentir” o ambiente em torno das células. Quando detecta a presença de recursos abundantes para o crescimento

A droga rapamicina consegue bloquear o complexo mTORC1. Diante da aparente falta de recursos, as células entram em “modo de economia de energia”

> Produz muitas proteínas e lipídios necessários para a multiplicação celular  
 > Reduz a reciclagem de partes danificadas da célula. Resultado: acúmulo de substâncias nocivas com o passar do tempo

> Divisão celular em ritmo mais ameno  
 > Maior reciclagem de “partes usadas” das células, o que se reflete em menos danos acumulados ao organismo

LOPES, R. J. Ciência busca formas de entender a longevidade. Folha de S.Paulo, São Paulo, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/02/ciencia-busca-formas-de-entender-a-longevidade.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2020.

\* A pesquisa divulgada nesse artigo quer descobrir formas de estender a longevidade.  
 a) Qual é a diferença entre o olhar dessa pesquisa e o estudo que apresenta os hábitos das Blue Zones? Respostas e comentários nas Orientações para o professor.  
 b) O artigo explica que as pesquisas sobre longevidade seguem duas vias ou duas pistas. Identifique-as. Respostas e comentários nas Orientações para o professor.

172

Descrição da figura 46, página 172: imagem de um infográfico intitulado “Diminuindo o ritmo. Uma das possíveis abordagens antienvhecimento”, de LOPES, R. J. Ciência busca formas de estender a longevidade. Folha de S .Paulo, São Paulo, 19 fev. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/02/ciencia-busca-formas-deestender-a-longevidade.shtml>.

Acesso em: 21 ago. 2020. Possui a ilustração de um corte do interior de uma célula com um núcleo ao centro. Esse núcleo possui um conjunto de proteínas conhecidas como mTORC1. Setas vermelhas de aminoácidos e glicose partem para o interior da célula, direcionadas ao núcleo, levando recursos para o crescimento. Setas verdes, também de aminoácidos e glicose, partem para o interior da célula, direcionadas ao núcleo. Uma seta rosa de rapamicina se direciona ao núcleo de proteínas mTORC1 bloqueando-o e fazendo as células entrarem em economia de energia. Setas vermelha e verde saem do núcleo. As vermelhas produzem muitas proteínas e lipídios, reduzem a reciclagem e acumulam substâncias nocivas. As verdes dividem a célula num ritmo mais ameno, reciclando partes usadas da célula, refletindo menos danos ao organismo. Fim da descrição.

Descrição da figura 46, página 172: imagem de um infográfico intitulado “Diminuindo o ritmo. Uma das possíveis abordagens antienvhecimento”, de LOPES, R. J. Ciência busca formas de estender a longevidade. Folha de S .Paulo, São Paulo, 19 fev. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/02/ciencia-busca-formas-deestender-a-longevidade.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2020. Possui a ilustração de um corte do interior de uma célula com um núcleo ao centro. Esse núcleo possui um conjunto de proteínas conhecidas como mTORC1. Setas vermelhas de aminoácidos e glicose partem para o interior da célula, direcionadas ao núcleo, levando recursos para o crescimento. Setas verdes, também de aminoácidos e glicose, partem para o interior da célula, direcionadas ao núcleo. Uma seta rosa de rapamicina se direciona ao núcleo de proteínas mTORC1 bloqueando-o e fazendo as células entrarem em economia de energia. Setas vermelha e verde saem do núcleo. As vermelhas produzem muitas proteínas e lipídios, reduzem a reciclagem e acumulam substâncias nocivas. As verdes dividem a célula num ritmo mais ameno, reciclando partes usadas da célula, refletindo menos danos ao organismo. Fim da descrição.

Descrição da figura 46, página 172: imagem de um infográfico intitulado “Diminuindo o ritmo. Uma das possíveis abordagens antienvhecimento”, de LOPES, R. J. Ciência busca formas de estender a longevidade. Folha de S .Paulo, São Paulo, 19 fev. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/02/ciencia-busca-formas-deestender-a-longevidade.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2020. Possui a ilustração de um corte do interior de uma célula com um núcleo ao centro. Esse núcleo possui um conjunto de proteínas conhecidas como mTORC1. Setas vermelhas de aminoácidos e glicose partem para o interior da célula, direcionadas ao núcleo, levando recursos para o crescimento. Setas verdes, também de aminoácidos e glicose, partem para o interior da célula, direcionadas ao núcleo. Uma seta rosa de rapamicina se direciona ao núcleo de proteínas mTORC1 bloqueando-o e fazendo as células entrarem em economia de energia. Setas vermelha e verde saem do núcleo. As vermelhas produzem muitas proteínas e lipídios, reduzem a reciclagem e acumulam substâncias nocivas. As verdes dividem a célula num ritmo mais ameno, reciclando partes usadas da célula, refletindo menos danos ao organismo. Fim da descrição.



É também solicitado no LD, em uma das questões dessa atividade, que os estudantes produzam uma pesquisa utilizando entrevista e a produção de uma tabela para organizar os dados coletados. Nesta atividade, não é vista a orientação de quais práticas de letramentos precisam ser desenvolvidas para o estudante DV poder realizar a atividade.

A unidade 5, nomeada “O mundo como um palco” (figura 47), propõe levar o estudante a refletir sobre como os diferentes contextos podem fazer as pessoas adotarem atitudes e posturas diferentes, a depender da ocasião. A arte e o teatro são temas que vão explorar comportamentos, articulando linguagens verbal e não verbal ao encenar a vida real para recriar e transformar a realidade.

FIGURA 47: Unidade 5 – O mundo como palco

**UNIDADE 5**

**O mundo como palco**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é enfatizado que, no Ensino Médio, a área de Língua e suas Tecnologias desenvolve nos estudantes o aprofundamento da “análise das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dimensão das influências digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas” (BRASIL, 2018, p. 363). Dessa forma, todos os atos relacionados à publicidade, propaganda e formas de engajamento em redes sociais apresentadas nesta coleção são para fins didáticos e seus usos em contexto social.

Para o personagem Jaques, de William Shakespeare, “O mundo é um palco e todos os homens e mulheres são na verdade atores; têm suas saídas e suas entradas e no decorrer da vida atuam em vários papéis, cada ato correspondendo a sete idades”. Essa fala reflete uma ideia corrente na cultura ocidental: a de que o mundo é o palco onde os seres humanos, como atores, encenam o jogo da vida em diferentes gêneros: tragédias, comédias e farsas, a depender do conjunto de fatores que compõem determinado contexto.

As redes sociais deixam essa ideia do mundo como palco mais evidente: os perfis virtuais fazem parte do real ou são apenas uma encenação do real? Que personagem construímos em nossa vida social, seja ela real, seja ela virtual? Em vários contextos, é necessária a construção de uma imagem de si e a adoção de comportamentos para se adequar a determinada situação, para atingir determinados objetivos. Cria-se, assim, uma personagem de si que atua na vida. No entanto, até que ponto a máscara dessa personagem se confunde com a própria face?

Adotando outra perspectiva, observa-se que a representação como arte é parte da cultura humana desde os primórdios. A história registra a atividade teatral se desenvolvendo em várias culturas e se organizando de diversas formas até a atualidade. A arte de representar, ao longo do tempo e em vários contextos, tem se prestado a propósitos diversos, desde o puro entretenimento, passando pela função didática, pela intenção moralizante e servindo à contestação social. Buscando uma interação efetiva e afetiva com o público, a arte teatral articula as linguagens verbal e corporal de modo expressivo a fim de trazer o público para dentro da realidade simulada no palco.

Nesta Unidade, o teatro e a arte da encenação serão os temas que vão nortear as reflexões sobre a importância dos atos de fala e da construção de discursos na língua.

\*Professora, a citação faz parte da peça *Do jeito que você gosta*, de William Shakespeare. A obra completa pode ser encontrada em: SHAKESPEARE, W. *Do jeito que você gosta* (As you like it). Tradução de Rafael Barbalho. Florianópolis: ED. da UFSC, 2011, p. 54. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/23456789107718/0/131010%20que%20v%C3%AAO%3B%20e%20back.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 ago. 2023.

**MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD**

**REPRODUÇÃO PROIBIDA**

O teatro integral das competências gerais, específicas e das habilidades citadas encontra-se no final deste livro do estudante.

competências gerais do BNCC  
2, 3, 4, 5 e 7

competências específicas  
2, 3, 4, 5 e 7

habilidades de Língua Portuguesa

EM13LP01	EM13LP17
EM13LP02	EM13LP18
EM13LP03	EM13LP24
EM13LP04	EM13LP27
EM13LP05	EM13LP28
EM13LP06	EM13LP30
EM13LP07	EM13LP31
EM13LP08	EM13LP38
EM13LP09	EM13LP46
EM13LP11	EM13LP49
EM13LP12	EM13LP52
EM13LP15	EM13LP53
EM13LP16	EM13LP54

218



Assim, na temática 1, *A vida encenada* (figura 48), traz um texto motivador e um exercício de sondagem sobre o que os estudantes conhecem sobre o tema - como é feito em todas as unidades em Ler o mundo. Embora, em termos de modalidade, apresente um desenho em vez de uma fotografia, distanciando um pouco do verdadeiro, o objetivo é discutir temas sociais de relevância social.

FIGURA 48: Unidade 5 – O mundo como palco – A vida encenada

**A vida encenada**

As ações praticadas no dia a dia por uma pessoa comum também podem ser encenadas em um palco por profissionais do teatro. Atores e cidadãos comuns escolhem diariamente palavras para construir da melhor forma seus discursos, analisam como ocupar o espaço onde estão inseridos, fazem uso da linguagem do corpo e das modulações da voz, experimentam os mais variados afetos e desempenham papéis sociais. Assim, teatro e vida se misturam cotidianamente nas diversas possibilidades de atuação para recriar e transformar a realidade.

**Ler o mundo**

1. *Resposta pessoal.*  
 Professo(a), seria interessante discutir com os estudantes como certos contextos podem obrigar alguém a adotar posturas e comportamentos diferentes dos que teria em outras situações.

Você vai refletir, ao longo desta Unidade, se o mundo pode ser comparado a um palco de teatro e de que maneira cada ser humano cumpre seus papéis ao longo da vida. Cada indivíduo pode ser considerado um ator que vai encenar um único ou vários papéis em sua trajetória? Pense e responda às questões a seguir.

1. Em alguma situação do cotidiano, você já teve de representar ou construir uma imagem diferente? Explique.
2. O seu perfil das redes sociais condiz com a realidade ou apresenta uma versão idealizada de você?
3. Você concorda com a fala do personagem Jaques e com a ideia de que o mundo seria um palco? Explique. *Resposta pessoal.*


*Resposta pessoal. Nesse caso, destaque para os estudantes que a imagem da fotografia dos conteúdos compartilhados nas redes sociais, ou seja, a imagem do que é postado possibilita a criação de uma imagem virtual que nem sempre condiz com a realidade, por ser uma representação do que se gostaria de ser idealizada.*

Você vai ler, a seguir, algumas cenas do roteiro de **O túnel**, do dramaturgo baiano Dias Gomes (1922-1999). Essa peça de teatro foi publicada em 1968 e só veio a ser encenada 41 anos depois, em um contexto bem diverso daquele de sua produção original.

**Leitura**

**PRIMEIRO QUADRO**

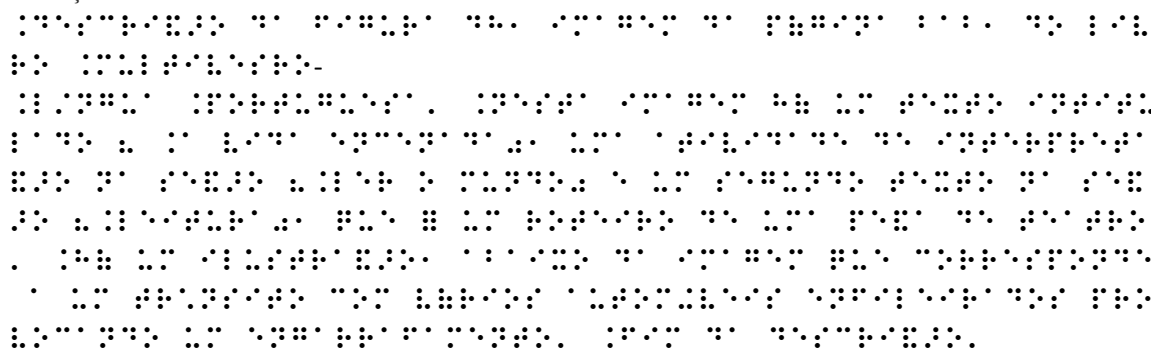
A ação se passa dentro de um grande túnel, onde algumas centenas de veículos provocam um terrível engarrafamento. E dão origem a uma louca e ensurdecedora sinfonia de buzinas. Os automóveis, em filas sinuosas, ocupam quase todo o espaço cênico.



MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
 REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa

Descrição da figura 48, imagem da página 212, do livro *Multiverso - Língua Portuguesa*. Nesta imagem há um texto intitulado “A vida encenada”, uma atividade de interpretação na seção “Ler o mundo” e um segundo texto na seção “Leitura”, que é um roteiro de uma peça de teatro. Há uma ilustração, abaixo da imagem que corresponde a um trânsito com vários automóveis enfileirados provocando um engarrafamento. Fim da descrição.



Na seção #paraexplorar (figura 49), que trata de “O Roteiro como guia para a produção artística” (figura 49), são apresentadas etapas da produção de uma história em quadrinhos com o roteiro acompanhado de um *storyboard*, com guias detalhados para a produção chegar na versão finalizada e impressa.

FIGURA 49: Unidade 5 – O mundo como palco – #paraexplorar

**para explorar** Exercício de leitura, resposta e conexão nas Orientações para o professor.

**O roteiro como guia para a produção artística**

Os roteiros são textos escritos para orientar uma produção artística, utilizados normalmente na produção de filmes, novelas, séries ou mesmo histórias em quadrinhos. Em todos esses casos, os roteiros seguem uma estrutura relativamente estável: descrições de cena e personagens, rubricas, indicação de falas e organização do espaço e das cenas.

Você vai ler a seguir o roteiro da história em quadrinhos **Monstruário**, que passou por todas as etapas de produção: do roteiro à versão finalizada e impressa.

A cena que você vai ler acontece em um universo como o nosso, a não ser pelo fato de que todos os seres humanos, com sete anos de idade, têm de ir a uma repartição do governo escolher seu monstro, que vai lhes conferir o modo fundamental que os acompanhará por toda a vida, e que será registrado em seus RGs como um medo burocratizado. Na descrição da cena, Lucia Drummond, a personagem principal, segue para o trabalho que odeia, acompanhada de seu monstro Banshee.

Corte para Lucia no metrô. Ela está sentada naquele banco que ficam de lado, em meio a várias pessoas. Está com seu fone de ouvido, com a cabeça baixa, lendo A mulher de trinta anos, de Balzac. Alguns quadros registram seu percurso até chegar à repartição. Nesse quadro, em off, o narrador:

ALDO – (em off) Ela já falei. Ela não é especial. Ela não é nada especial. Nem mesmo aquele dia foi especial.

Lucia entra na repartição e aparentemente é ignorada por todos já que, de cabeça baixa, não dá bom-dia a ninguém. No entanto, todos a olham de canto de olho. Nessa cena, os monstros de cada um podem estar presentes.

A repartição é tocantemente construída, nem de longe lembra a dos filmes e séries. Tudo é precário. Deixei meus café encostados na pia que tem no lado a máquina de xerox. Pilhas e pilhas de papéis se acumulam em mesas e no chão ao lado de caixas e gavetas de água. Todos parecem não se importar com o trabalho, como se fossem funcionários entediados do The Office, a versão estadunidense.

Unidade 5 • O mundo como palco 221

Lucia passa por todos e chega a sua mesa. Ela fica em um canto da sala, sob a placa “Departamento de digitalização do Registro Civil de Monstros”. Sua escrivaninha é simples, daquelas mais baratas, cinza, com duas gavetas e armação de ferro. É atalhada de papéis e com pilhas de caixas ao lado. Ao seu lado uma escrivaninha vaga e mais adiante outra escrivaninha igual, mas percebe-se que sua ocupante dedica-se mais ao café que ao seu trabalho.

Liga o computador e, pelo reflexo da tela em seus olhos, vê-se de forma espelhada um feliz aniversário na janela pop-up do sistema.

ODIA, L.; CAVALI, M. *Monstruário*. Nova Iguaçu: Marquês, 2017. v. 1.

As páginas da HQ apresentadas a seguir já estão finalizadas e permitem que se percebam todos os detalhes indicados no roteiro e no storyboard. Dessa forma, é possível reconhecê-los como importantes guias para a produção artística.

1 O storyboard é uma sequência de desenhos quadro a quadro que podem acompanhar o roteiro para ilustrar em detalhes o que se espera das cenas.

2 Arte-final da página de HQ ainda não colorida.

3

4

5

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA

222

Descrição da figura 49, páginas 221 e 222: Imagem de um texto escrito à esquerda e à direita página de uma história em quadrinhos, numa sequência de desenhos rabiscados à lápis, em tiras de 4 retângulos, distribuídos um embaixo do outro. No primeiro retângulo, uma estação de metrô com pessoas fluxo de subindo e escadas. Outras em pé, ao lado da plataforma aguardando o metrô. No segundo, a personagem Lúcia, está sentada dentro do metro, num banco que fica de lado as demais fileiras em meio a outras pessoas. Terceiro, em primeiro plano, Lúcia encontra-se ainda sentada, de cabeça baixa, usando óculos e lendo um livro. No quarto , Lúcia faz o percurso na rua dirigindo-se ao seu trabalho. Na figura da página 222, mais 4 páginas da história em quadrinho. Na segunda e terceira página é mostrada a ilustração dos quadros da primeira página, sendo que na segunda página, os desenhos dos quadros estão mais bem elaborados nos contornos e acabamentos. Na terceira página, os quadros já estão com os desenhos coloridos. Na quarta página são narradas as cenas na qual Lúcia chega ao escritório, com os colegas tomando café e conversando. Ela passa por todos sem falar. Na quinta página, mostra a mesa de Lúcia com computador, caixas empilhadas, papéis e uma placa acima, na parede. Ela se senta, liga o computador e seu rosto com óculos é focado em primeiríssimo plano. Fim da descrição.

Descrição da figura 49, páginas 221 e 222: Imagem de um texto escrito à esquerda e à direita página de uma história em quadrinhos, numa sequência de desenhos rabiscados à lápis, em tiras de 4 retângulos, distribuídos um embaixo do outro. No primeiro retângulo, uma estação de metrô com pessoas fluxo de subindo e escadas. Outras em pé, ao lado da plataforma aguardando o metrô. No segundo, a personagem Lúcia, está sentada dentro do metro, num banco que fica de lado as demais fileiras em meio a outras pessoas. Terceiro, em primeiro plano, Lúcia encontra-se ainda sentada, de cabeça baixa, usando óculos e lendo um livro. No quarto , Lúcia faz o percurso na rua dirigindo-se ao seu trabalho. Na figura da página 222, mais 4 páginas da história em quadrinho. Na segunda e terceira página é mostrada a ilustração dos quadros da primeira página, sendo que na segunda página, os desenhos dos quadros estão mais bem elaborados nos contornos e acabamentos. Na terceira página, os quadros já estão com os desenhos coloridos. Na quarta página são narradas as cenas na qual Lúcia chega ao escritório, com os colegas tomando café e conversando. Ela passa por todos sem falar. Na quinta página, mostra a mesa de Lúcia com computador, caixas empilhadas, papéis e uma placa acima, na parede. Ela se senta, liga o computador e seu rosto com óculos é focado em primeiríssimo plano. Fim da descrição.

O LD oferece 5 imagens de uma história em quadrinhos, com atividade de interpretação do gênero. Esse tipo de gênero requer a compreensão dos diferentes modos semióticos que os compõe, tais como cores, linhas cinéticas, tipos de balões, enquadramentos, plano de fundo etc. Os estudantes apreciam muito ler e produzir histórias em quadrinhos, no entanto, é uma oportunidade que é dada novamente apenas aos estudantes videntes, pois não se disponibiliza adequação da atividade para que o conteúdo visual seja acessível e nem procedimentos de como o professor pode incluir o aluno DV.

O tema 4, *Projetar a voz* (figura 50), introduz com um texto e um exercício com questões de conhecimentos prévios sobre o manifesto, gênero discursivo argumentativo de dimensão pública.

FIGURA 50: Unidade 5 – O mundo como palco – Projetar a voz

**Projetar a voz** Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Se o mundo é um palco, é preciso saber se impor, ter presença nesse palco, e, para ser ouvida, a voz precisa ter impostação, volume. Saber assumir um posicionamento, reivindicar direitos e melhorias sociais, apresentar propostas é, mais do que uma preocupação individual, uma preocupação coletiva.

Existem diferentes formas de fazer com que as vozes sejam ouvidas. E você vai conhecer um dos recursos mais tradicionalmente utilizados para comunicar publicamente uma reivindicação, fazer uma proposição, reivindicar: o manifesto.

**Ler o mundo**

O manifesto é um gênero que tem dimensão pública e se refere a reivindicações e proposições de mudança de algo da realidade que pode e deve ser transformado.

1. Você já leu algum manifesto? Qual? Em que contexto? Respostas e comentários nas Orientações para o professor.
2. Você já teve vontade de fazer uma grande reivindicação para propor uma mudança grande, que beneficiasse muitas pessoas? Qual? Espera-se que o estudante destaque alguma questão relacionada ao seu contexto.
3. Que canal você considera mais eficiente para fazer reivindicações mais gerais, direcionadas a vários interlocutores, nos dias atuais? Por quê? Espera-se que o estudante destaque que as redes sociais são um importante espaço para produção e disseminação de reivindicações na atualidade.

Você vai ler, a seguir, um manifesto produzido pelo Coletivo Oriente-se, formado por artistas de ascendência oriental, reivindicando maior participação em produções artísticas nacionais de forma respeitosa e não estereotipada. O estopim para o lançamento do manifesto foi a seleção de um ator não oriental para interpretar uma personagem oriental na novela *Sol nascente*, em 2016.

**Leitura**

**Manifesto do Coletivo Oriente-se no Brasil pela igualdade étnica**

Nós, artistas e profissionais das artes com ascendência oriental, seja japonesa, chinesa ou coreana, reivindicamos por igualdade no tratamento justo a todos os cidadãos, repugnando práticas de discriminação étnica que ocorrem em algumas produções de audiovisual que retratam o oriental de forma estereotipada, preconceituosa e distorcida da realidade. Em especial para produções populares de rede aberta, como novelas, seriados e comerciais, que atingem a maioria da parcela dos cidadãos brasileiros, influenciam diretamente a sociedade, promovendo, às vezes, o conceito deturpado e negativo, denegrindo a imagem dos orientais e educando as novas gerações com a visão preconceituosa contra a nossa comunidade.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

FLAVIO MARQUES

Descrição da figura 50, imagem da página 250 do livro *Multiversos-Língua Portuguesa* com um texto na seção *Leitura*, intitulado Manifesto do Coletivo *Oriente-se no Brasil pela igualdade étnica*. Este manifesto possui, ao fundo do texto escrito, ilustrações de várias mãos abertas, coloridas, levantadas para cima. Fim da descrição.

Manifesto do Coletivo *Oriente-se no Brasil pela igualdade étnica*. Este manifesto possui, ao fundo do texto escrito, ilustrações de várias mãos abertas, coloridas, levantadas para cima. Fim da descrição.

O manifesto é um recurso para fazer reivindicação e defender ideias, assim, no livro, é oportunizado aos alunos compreenderem mais sobre esse gênero textual/discursivo. A seguir, na seção *Leitura*, é apresentado um manifesto e atividade de interpretação de texto na seção *Pensar e compartilhar* (figura 51). Nessa atividade, na questão 2 possui um gráfico, cujo assunto é sobre raça autodeclarada pelos brasileiros em 2010.

FIGURA 51: Unidade 5 – O mundo como palco – Pensar e compartilhar

Pensar e compartilhar

Estratégias didáticas e respostas e comentários nas Orientações para o professor.

Na Roda da Vida

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

1. a) Ao se referir às produções da rede aberta e produções de audiovisual em geral.

1. b) *Yellowface* é uma forma de maquiagem usada por atores não orientais para representar uma pessoa de ascendência oriental no teatro e em produções audiovisuais. A expressão tem relação com a prática do *blackface*, a que estavam submetidos os atores negros. Ao colocar um ocidental para interpretar um oriental em uma novela, a emissora passa subreptivamente o recado de que atores orientais são melhores, mais adequados para viver qualquer papel; além disso, há o risco de, não sendo oriental, o ator interpretar a personagem de modo estereotipado, reforçando preconceitos.

1. O manifesto que você leu foi motivado por um contexto específico relacionado à produção de telenovelas no Brasil. Leia a notícia a seguir para conhecer o contexto a que o manifesto se refere.

“Sol Nascente” ainda nem estreou na Globo, mas já deu o que falar. Tudo porque a novela, dividida em dois núcleos, italianos e japoneses, escalou Luís Melo para ser o patriarca da família japonesa Kazuo Tanaka e colocou Giovanna Antonelli para viver Alice, a filha adotiva dele. A questão é que alguns atores orientais questionam o motivo da escalção de um ocidental para o papel e acusam a Globo de preconceito e “yellowface”, que ridiculariza os japoneses ao colocar ocidentais para substituí-los. [...]

RIBEIRO, M. Elenco de “Sol Nascente” minimiza “yellowface” em núcleo japonês. *UOL TV e Famosos*, 19 ago. 2016. Disponível em: <https://ve1.famosos.uol.com.br/noticias/redacao/2016/08/19/elenco-de-sol-nascente-minimiza-yellowface-em-nucleo-japones.htm>. Acesso em: 18 ago. 2020.

a) O manifesto critica a emissora por ter selecionado atores não orientais para viver personagens membros de família oriental na novela, eliminando a possibilidade de emprego a vários atores orientais. Como essa crítica fica indicada no manifesto?

b) Explique, com base no manifesto e na notícia que você leu, o que é *yellowface* e como essa prática reforça o preconceito contra orientais.

2. O gráfico a seguir foi feito com base nos dados do Censo Demográfico de 2010. Os números referem-se à raça autodeclarada pelos brasileiros em resposta ao questionário.

**Raça autodeclarada pelos brasileiros – Censo demográfico de 2010**

Raça	Quantidade	Porcentagem
Branca	91.051.646	48%
Parda	82.277.333	43%
Preta	14.517.961	8%
Amarela	2.084.288	1%
Sem declaração	6.608	0%
Indígena	817.963	0,4%

\*As porcentagens foram arredondadas.

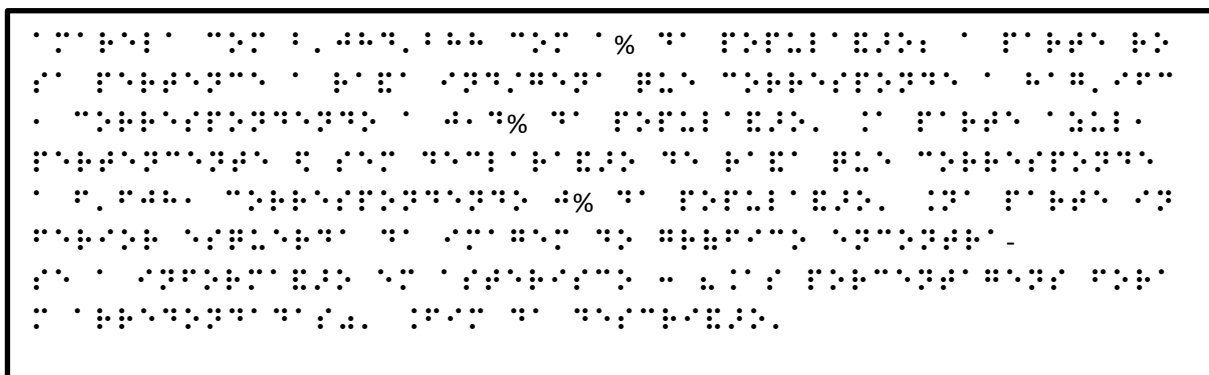
Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpl/documentos/dados-ibge>. Acesso em: 18 ago. 2020.

a) Você considera que esse gráfico representa com fidelidade a sociedade brasileira? Explique. Respostas e comentários nas Orientações para o professor.



Descrição da figura 51, imagem da página 252, livro Multiversos-Língua Portuguesa, dispondo de um gráfico de Raça autodeclarada pelos brasileiros – Censo demográfico de 2010, fonte IBGE. Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/dados-ibge>. Acesso em: 18 ago. 2020. Apresenta o gráfico em formato de pizza, dividido em seis partes, na ordem de tamanho, da parte maior para a menor respectivamente, de acordo com a porcentagens e associadas pelas cores amarela, verde claro, lilás, verde escuro, rosa e azul. A parte amarela pertence à raça branca com 91.051.646, correspondendo a 48% da população; a parte verde clara pertence à raça parda com 82.277.333, correspondendo a 43% da população; a parte lilás pertence à raça preta com 14.517.961, correspondendo a 8% da população; a parte verde escura pertence à raça amarela com 2.084.288 com 1% da população; a parte rosa pertence à raça indígena que corresponde a 817.963, correspondendo a 0,4% da população. A parte azul, pertencente à sem declaração de raça que corresponde a 6.608, correspondendo 0% da população. Na parte inferior esquerda da imagem do gráfico, encontra-se a informação em asterisco : “As porcentagens foram arredondadas”. Fim da descrição.

Descrição da figura 51, imagem da página 252, livro Multiversos-Língua Portuguesa, dispondo de um gráfico de Raça autodeclarada pelos brasileiros – Censo demográfico de 2010, fonte IBGE. Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/dados-ibge>. Acesso em: 18 ago. 2020. Apresenta o gráfico em formato de pizza, dividido em seis partes, na ordem de tamanho, da parte maior para a menor respectivamente, de acordo com a porcentagens e associadas pelas cores amarela, verde claro, lilás, verde escuro, rosa e azul. A parte amarela pertence à raça branca com 91.051.646, correspondendo a 48% da população; a parte verde clara pertence à raça parda com 82.277.333, correspondendo a 43% da população; a parte lilás pertence à raça preta com 14.517.961, correspondendo a 8% da população; a parte verde escura pertence à raça amarela com 2.084.288 com 1% da população; a parte rosa pertence à raça indígena que corresponde a 817.963, correspondendo a 0,4% da população. A parte azul, pertencente à sem declaração de raça que corresponde a 6.608, correspondendo 0% da população. Na parte inferior esquerda da imagem do gráfico, encontra-se a informação em asterisco : “As porcentagens foram arredondadas”. Fim da descrição.



Para compreensão dos dados demográficos, demanda-se letramento visual para leitura e interpretação de gráficos e o LD não oferece o desenvolvimento de práticas desse letramento para os alunos DV realizarem leitura.

Na unidade 6, de temática *A vida concentrada* (figura 52), são expostas as redes sociais e suas inúmeras possibilidades de uso e como as pessoas veem a si mesmas e o mundo, suas relações nas práticas de consumo e ações, expondo a vida privada.

FIGURA 52: Unidade 6 – A vida concentrada I



UNIDADE
6

## A vida concentrada

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular é enfatizado que, no Ensino Médio, o Área de Linguagens e suas Tecnologias desenvolve nos estudantes o aprofundamento das "análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas" (BRASE, 2018, p. 502). Dessa forma, todas as aulas relacionadas à publicidade, propaganda e formas de engajamento em redes sociais apresentadas nesta coleção são para fins didáticos e seus usos em contexto social.

**O texto integral das competências gerais, específicas e das habilidades citadas encontra-se no final deste livro do estudante.**

**Competências gerais**  
BNCC  
2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10

**Competências específicas**  
2, 3, 4, 6 e 7

**Habilidades de Língua Portuguesa**

EM13LP01	EM13LP28
EM13LP02	EM13LP30
EM13LP03	EM13LP31
EM13LP04	EM13LP32
EM13LP05	EM13LP34
EM13LP06	EM13LP35
EM13LP09	EM13LP36
EM13LP10	EM13LP39
EM13LP11	EM13LP40
EM13LP12	EM13LP41
EM13LP15	EM13LP43
EM13LP16	EM13LP44
EM13LP18	EM13LP49
EM13LP20	EM13LP52
EM13LP21	EM13LP54
EM13LP22	

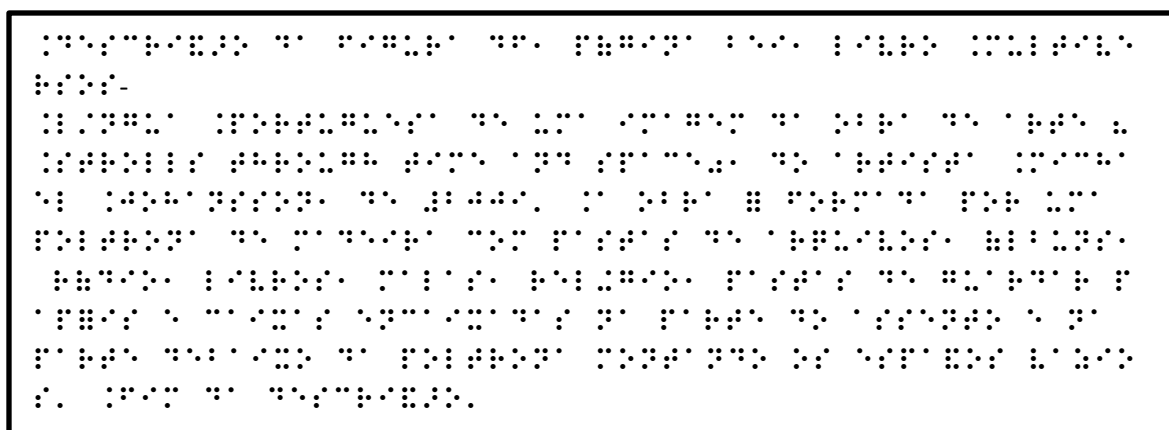
**Não é exagero dizer que, na atualidade, a vida cabe na palma da mão. Um simples clique e todo um universo digital se descortina, sem limites para todo tipo de interação. A condensação é uma marca desse universo, que prioriza o que é conciso e breve, seja em curtos e pontuais tweets, seja em postagens imagéticas e sintéticas em plataformas de compartilhamento de fotos e vídeos.**

Nesse contexto, as redes sociais, com suas infinitas possibilidades e multiplicidades de usos, incluem novas formas de ver a si mesmo e o mundo, além de propor relações e práticas de produção, de consumo e de compartilhamentos de pensamentos e ações do cotidiano que colocam a vida privada em exposição e sujeita a avaliações de conhecidos e desconhecidos. É se a vida digital se distancia cada vez mais da realidade, o mesmo pode ser dito sobre o mundo dos games, que permite não só viver temporariamente em outra realidade, mas também observar a vida por outras perspectivas e regras – que muitas vezes são opostas às do mundo real e off-line.

Inspirado por esse misto de tecnologia, games e realidade, a arte do sueco Michael Johansson, representada na página ao lado, dialoga com os conteúdos desta Unidade. Sua produção artística é inspirada pelo game Tetris, um jogo eletrônico de encaixe de peças criado em 1984 e que se tornou símbolo da cultura pop. Esse artista recolhe objetos do cotidiano e da vida privada que são descartados e produz, em espaços vazios de edificações, montagens com encaixes compactados para exposição pública. Seu trabalho faz referência ao consumismo, como se a vida fosse um jogo de empilhar e encaixar nos espaços que sobram em prédios, usando apenas objetos consumidos e depois ignorados pela sociedade. Ao mesmo tempo, sugere um caminho inverso ao da adesão ao universo digital, unindo essa referência a reflexões do mundo real.


Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa.

Descrição da figura 52, página 259, livro Multiversos-Língua Portuguesa de uma imagem da obra de arte “*Strolls through time and space*”, do artista Michael Johansson, de 2009. A obra é formada por uma poltrona de madeira com pastas de arquivos, álbuns, rádio, livros, malas, relógio, pastas de guardar papéis e caixas encaixadas na parte do assento e na parte de baixo da poltrona montando os espaços vazios. Fim da descrição.



Por meio desse tema, a unidade se inicia com um texto introdutório e a imagem de uma obra de arte, logo em seguida, que dialoga com o tema dessa unidade. Dentre os 4 títulos da unidade, o título 2, *Um mundo em 280 caracteres* (figura 53), é referente à rede social e ao seu uso para o acesso à informação impactando nas relações sociais.

FIGURA 53: Unidade 6 – A vida concentrada II



## Um mundo em 280 caracteres

Exercícios didáticos nas Orientações para o professor.

Desde o século XIX, os jornais cumprem o papel de informar a sociedade sobre os acontecimentos mais importantes e trazer análises e opiniões de especialistas sobre temas de pertinência local e mundial. Embora essas mídias sobrevivam do lucro e cultivem interesses específicos, ainda têm como característica fundamental e ideal a imparcialidade na veiculação das informações – o que na prática dificilmente acontece.

Com o surgimento da internet e, mais recentemente, das redes sociais, as informações passaram a circular de forma instantânea e em escala mundial, atingindo um número de leitores dificilmente alcançado por um jornal impresso. Essas postagens permitem o acesso mais democrático à informação, mas com o risco de estarem à mercê de desvios éticos e morais de usuários que compartilham informações parciais ou equivocadas sem o devido cuidado com a checagem da veracidade dos fatos divulgados. Ainda assim, não há como negar o potencial de comunicação dessas redes e o impacto que geram nas relações sociais.

**Ler o mundo** Exercícios didáticos, respostas e comentários nas Orientações para o professor.

Há várias formas de estar informado no mundo contemporâneo: por meio da mídia impressa, televisiva, radiofônica e da internet e redes sociais.

1. Qual dessas formas de acesso à informação você mais utiliza? Por quê? Resposta pessoal.
2. Que critérios você utiliza para selecionar as informações que julga confiáveis? Resposta pessoal.
3. Você já compartilhou alguma informação que, logo em seguida, descobriu ser falsa? O que fez com relação a isso? Respostas pessoais.
4. Pense sobre sua experiência com redes sociais e responda às questões a seguir.
  - a) Você já utilizou o Twitter? Qual é sua opinião sobre as interações e os usos feitos dessa ferramenta? Respostas pessoais.
  - b) Que outras redes sociais você conhece e/ou usa? Respostas pessoais.
  - c) Entre as redes sociais que você mais gosta, quais são seus pontos positivos? E os negativos? Respostas pessoais.

Você vai ler um trecho do depoimento da jornalista Rosana Hermann (1957-) sobre sua experiência com a rede social Twitter, que pode ser encontrado na íntegra em seu livro **Um passarinho me contou: relatos de uma viciada em Twitter**. Quando o livro foi publicado, o limite de cada *tweet* era de 140 caracteres; em 2017 passou a ser 280.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: LDLP – Multiversos – Língua Portuguesa.



apresentar estratégias de adequação do LD para que o estudante participe das atividades sem exclusão ou redução das delas.

Assim, na análise deste LD, considero que não há proposta inclusiva de leitura ~~nele~~, pois ainda reconhece a perspectiva inclusiva de maneira a integrar o aluno com suas diferenças de aprendizagem ao sugerir que, na parte de orientações para os professores, realizem adaptações quando tiverem alunos com deficiências mental e física na sala de aula. Dessa forma, o professor poderá individualizar as atividades do LD, reduzindo conteúdos e fazendo avaliações especiais para compensar as dificuldades de aprendizagem, o que excluiria os alunos. Além do LD não considerar as práticas de letramento dos alunos com deficiência, não dá acesso visual às multimodalidades textuais.

O LD deve ser acessível para que seja inclusivo; ele tem que ser adequado para o uso por qualquer aluno, seja ele com deficiência ou não, já que todos os alunos, mesmo sem ter deficiências sensoriais, física e cognitiva são diferentes e, portanto, constroem conhecimentos de maneira diferente, de acordo com suas vivências, histórias, crenças, valores, identidade, cultura que ao logo do tempo formam suas práticas sociais de leitura e escrita.

No LD analisado em questão, observo a falta de acessibilidade programática (Sasaki, 2007) de documentos públicos, como o PNLD, ao aprovar materiais didáticos sem considerar as barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes, sem exceção da condição diferenciada de cada um. Há falta de acessibilidade instrumental (Sasaki, 2007), já que os LD foram aprovados sem oferecer o recurso de TA, que é uma exigência do próprio PNLD. E há, também, a falta de acessibilidade atitudinal (Sasaki, 2007), a qual foi observada nos objetivos e na justificativa do LD nas páginas 8 e 9, quando expõe o que pretende atingir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante o uso do LE no EM. No entanto, o material não dispõe de nenhuma ação ou estratégia para que os estudantes com deficiência tenham condições de alcançar a proposta de ensino e aprendizagem sugerida pelo LD e que é exigida pela BNCC, a qual também não dispõe de procedimentos para que os manuais didáticos atendam as diferenças dos estudantes, respeitando as diversidades.

O presente material didático discutido explora diversos gêneros textuais/discursivos, durante os temas das unidades, os quais trabalham com os campos de atuação expostos pela BNCC, abordando o uso da linguagem numa interação discursiva dialógica entre sujeitos nesses campos de atuação social. Essa visão dialógica entre os atores sociais, mediada pela linguagem

utilizada no LD, é tratada como jogo discursivo, o qual é baseado nos estudos de Mikhail Bakhtin, que conforme consta no LD analisado:

[...] os discursos atravessados pelas vozes de cada indivíduo histórica e espacialmente situado, as relações em que está mergulhado. Trata-se já de saída, portanto, de uma singularidade plural, porque leva em conta as relações dialógicas como condição da vida humana. (Campos; Oda, 2020, p.324-325).

Ao trabalhar as relações dialógicas dos estudantes, em cada unidade, é abordado o uso da linguagem pelos estudantes. Na unidade 1, *O leitor*, o estudante é motivado a exercer tanto o papel de leitor como de autor; na unidade 2, *A opinião*, o enunciado é tido como portador de posicionamento e o estudante acaba por atuar como portador de opinião, ao compreender e argumentar discursivamente; na unidade 3, *As formas do poético*, é explorado como os textos usam as formas de expressão com a intencionalidade de afetar o leitor; na unidade 4, *Contar e pensar o mundo*, é proposto ao estudante a pensar o mundo e refletir sobre ele e questões do mundo que permeiam o texto, bem como sua historicidade, e tudo isso faz parte do jogo discursivo; na unidade 5, *O mundo como um palco*, permite que os estudantes tratem da alteridade num dado enunciado proferido pelo outro, considerando o modo como a vida se dá ao outro, como o outro percebe aquilo que é dito, encenado, exposto de algum modo, e como se posiciona diante disso; na unidade 6, *A vida concentrada*, o estudante lida com a expressão de forma concentrada, numa comunicação com recursos mais ágeis e resumidos oriundos das tecnologias. São atividades que nem sempre o aluno DV consegue fazer, devido à falta de acessibilidade.

Fazendo um apanhado geral de tudo que foi apresentado, é preciso analisar criticamente essas atividades dos dois primeiros LDs apresentados. Optei por fazer considerações juntas dos dois primeiros livros, deixando o terceiro para mais à frente, porque ele se trata de um LD que, ainda que em pouca medida, há descrição de imagem em umas atividades. Assim, para desenvolver as práticas de linguagem exploradas pelas unidades dos LDs, diversos gêneros textuais/discursivos são utilizados, compostos por diferentes modos semióticos, que demandam uma leitura crítica, por parte dos estudantes, para serem compreendidos, já que a interpretação depende do conhecimento e crenças de quem lê, além do entendimento das convenções, interesses e escolhas de quem os produzem. Para tanto, os estudantes DV, para realizarem uma leitura crítica, precisam ser capazes de perceber, interpretar, compreender e analisar os efeitos de sentido dos textos e os LDs não oferecem essa possibilidade a eles e não permitem que consigam analisar e

compreender os textos, nem tampouco entender os efeitos sociais que estes causam, ao tentar relacionar com suas vivências e interesses.

Evoco Janks (2014), para explicar um pouco mais sobre o que é uma leitura crítica. Para esta autora, a leitura crítica demanda saber os diferentes modos de manifestação de linguagem, como eles agem juntos nos textos e quais têm vantagens. Neste caso, a multimodalidade dos textos precisam ser apresentadas de forma acessível pelos LD, para os alunos DV entenderem o funcionamento dessas relações semióticas.

Assim sendo, os LD analisados tentam fazer o movimento desse processo de leitura crítica, proposto pela autora citada, quando é trabalhado, sempre no início de cada tema abordado, levantamento de questões e conhecimentos sobre o tema que irá abordar. Porém, a multimodalidade apresentada nos textos de abertura e no decorrer das unidades não estão de maneira acessível para o aluno DV conseguir entender as atividades propostas e conseguir fazer o processo de leitura e nem há propostas de como o professor poderá apresentar o conteúdo para esse aluno, caso ele não o conheça, possibilitando ao aluno com DV o acesso aos diferentes modos de significação que constituem determinado texto e que atuam em conjunto na construção de sentidos. Isso se refere, principalmente, à leitura de imagens, já que estas demandam o uso da visão. Dessa forma, se as imagens fazem parte do texto, elas representam interesses e propósitos ideológicos e é importante que sejam exploradas.

A multimodalidade presente nos textos funciona como representações multissemióticas que produzem sentidos por meio dos modos semióticos, como o imagético, por exemplo, agindo em níveis de representação e comunicação (Kress e van Leeuwen, 2001). Os LD, além de não oferecerem acessibilidade para o aluno DV ter entendimento das representações construídas na multissemiose, eles também acaba descontextualizando a função social do gênero textual/discursivo, pois este se encontra no material didático analisado de forma inserida, sem explorar o potencial dos recursos que o constituem. Analisado o livro *Multiverso*, passo para a análise do terceiro e último LD.



### 5.5.3 Análise do LDLP 3: *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social*

O LDLP 3, *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social* (figura 54), foi publicado pela Editora Ática e está intitulado como Ele foi produzido por Inara De Oliveira Rodrigues, Camila Sequetto Pereira, Janice Helena Silva De Resende Chaves Marinho (Janice Chaves Marinho), Lucia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros (Fernanda Pinheiro Barros), Luciana Mariz, Ludmila Scarano Barros Coimbra (Ludmila Coimbra), Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira (Luiza Santana Chaves), Maria Lyvia Pinheiro Barros (Lyvia Barros). O livro é também da Categoria EM - 1ª A 3ª Série, volume único, contendo 320 páginas, edição número 1, sendo publicado no ano de 2020. O livro está dividido em duas partes. Na primeira, além de reproduzir todo o LE, inclui também orientações para o trabalho do professor e sugestões de respostas a algumas atividades. Na segunda, apresenta Orientações Gerais, Orientações Específicas e Referências Bibliográficas Complementares.

FIGURA 54: Capa do livro *Estações*



Fonte: LDLP – *Estações – Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social*.

Descrição feita pela pesquisadora da imagem 53: A capa do livro com plano de fundo laranja tem o título escrito em diferentes cores. A palavra *Estações* está escrita em preto com bordas brancas, a palavra *Língua Portuguesa* aparece em na cor laranja, com bordas brancas e a expressão *Rotas de Atuação Social* está escrita na cor laranja com um plano de fundo azul. Na capa estão de costas um para outro um jovem negro, usando um celular e está vestido com camiseta branca e calça jeans, e uma jovem parda, que também usa o celular, e está vestindo camiseta branca e calça jeans. Há informações que o LD é volume único, da área de linguagens e suas tecnologias. . Fim da descrição.

:d4e:~r:~g:~o: ~f:~e:~t:~a: ~p:~e:~s:~q:~u:~i:~s:~a:~d:~o:~r:~a: ~d:~a: ~i:~m:~a:~g:~e:~m: ~5:~3: ~A: ~c:~a:~p:~a: ~d:~o: ~l:~i:~v:~r:~o: ~c:~o:~m: ~p:~l:~a:~n:~o: ~d:~e: ~f:~u:~n:~d:~o: ~l:~a:~r:~a:~n:~j:~a: ~t:~e:~m: ~o: ~t:~i:~t:~u:~l:~o: ~e:~s:~c:~r:~i:~t:~o: ~e:~m: ~d:~i:~f:~e:~r:~e:~n:~t:~e:~s: ~c:~o:~r:~e:~s: . ~A: ~p:~a:~l:~a:~v:~r:~a: ~E:~s:~t:~a:~ç:~õ:~e:~s: ~e:~s:~t:~a: ~e:~s:~c:~r:~i:~t:~a: ~e:~m: ~p:~r:~e:~t:~o: ~c:~o:~m: ~b:~o:~r:~d:~a:~s: ~b:~r:~a:~n:~c:~a:~s: , ~a: ~p:~a:~l:~a:~v:~r:~a: ~L:~i:~n:~g:~u:~a: ~P:~o:~r:~t:~u:~g:~u:~e:~s:~a: ~a:~p:~a:~r:~e:~c:~e: ~e:~m: ~n:~a: ~c:~o:~r: ~l:~a:~r:~a:~n:~j:~a: , ~c:~o:~m: ~b:~o:~r:~d:~a:~s: ~b:~r:~a:~n:~c:~a:~s: ~e: ~a: ~e:~x:~p:~r:~e:~s:~s:~ã:~o: ~R:~o:~t:~a:~s: ~d:~e: ~A:~t:~u:~a:~ç:~ã:~o: ~S:~o:~c:~i:~a:~l: ~e:~s:~t:~a: ~e:~s:~c:~r:~i:~t:~a: ~n:~a: ~c:~o:~r: ~l:~a:~r:~a:~n:~j:~a: ~c:~o:~m: ~u:~m: ~p:~l:~a:~n:~o: ~d:~e: ~f:~u:~n:~d:~o: ~a:~z:~u:~l: . ~N:~a: ~c:~a:~p:~a: ~e:~s:~t:~ã:~o: ~d:~e: ~c:~o:~s:~t:~a:~s: ~u:~m: ~p:~a:~r:~a: ~o:~u:~t:~r:~o: ~u:~m: ~j:~o:~v:~e:~m: ~n:~e:~g:~r:~o: , ~u:~s:~a:~n:~d:~o: ~u:~m: ~c:~e:~l:~u:~l:~a:~r: ~e: ~e:~s:~t:~ã:~o: ~v:~e:~s:~t:~i:~d:~o: ~c:~o:~m: ~c:~a:~m:~i:~s:~e:~t:~a: ~b:~r:~a:~n:~c:~a: ~e: ~c:~a:~l:~ç:~a: ~j:~e:~a:~n:~s: , ~e: ~u:~m:~a: ~j:~o:~v:~e:~m: ~p:~a:~r:~d:~a: , ~q:~u:~e: ~t:~ã:~m:~b:~e:~m: ~u:~s:~a: ~o: ~c:~e:~l:~u:~l:~a:~r: , ~e: ~e:~s:~t:~ã:~o: ~v:~e:~s:~t:~i:~d:~o: ~c:~a:~m:~i:~s:~e:~t:~a: ~b:~r:~a:~n:~c:~a: ~e: ~c:~a:~l:~ç:~a: ~j:~e:~a:~n:~s: . ~H:~ã: ~i:~n:~f:~o:~r:~m:~a:~ç:~õ:~e:~s: ~q:~u:~e: ~o: ~L:~D: ~é: ~v:~o:~l:~u:~m: ~ú:~n:~i:~c:~o: , ~d:~a: ~á:~r:~e:~a: ~d:~e: ~l:~i:~n:~g:~u:~e:~n:~s: ~e: ~s:~u:~a:~s: ~t:~e:~c:~n:~o:~l:~o:~g:~i:~a:~s: . ~F:~i:~m: ~d:~a: ~d:~e:~s:~c:~r:~i:~ç:~ã:~o: .

Trata-se de um LD que despertou minha atenção e por isso resolvi fazer sua análise em separado. Ainda que, em pouca medida, foram encontradas algumas imagens com descrição, sobre as quais abordaremos mais a frente. Apresento, primeiro, a seguir, o sumário do LD analisado, que está composto por uma quantidade significativa de capítulos, mais especificamente 15 (quinze).

FIGURA 55: Sumário do LD Estações

 <b>SUMÁRIO</b>	
	
<p><b>CAPÍTULO 1</b> <b>Nós, jovens de atitude!</b> <b>15</b></p> <p>TEMA NORTEADOR: ESTATUTO DA JUVENTUDE CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA</p> <p><b>EMBARQUE</b> ..... 16</p> <p><b>VIAGEM</b> ..... 18</p> <p>» 1ª PARADA – Ser jovem é... 18</p> <p>» 2ª PARADA – (Re)conhecendo a estrutura de um texto de lei 20</p> <p>» 3ª PARADA – Discutindo nossos direitos 22</p> <p>» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 24</p> <p><b>DESEMBARQUE</b> ..... 28</p> <p>» PORTÃO 1 – Nossa carta aberta 28</p> <p>» PORTÃO 2 – Conhecendo uma carta aberta 29</p> <p>» PORTÃO 3 – Mapeando infrações aos direitos dos jovens na comunidade 30</p> <p>» PORTÃO 4 – Planejando e escrevendo a carta aberta 31</p> <p>» PORTÃO 5 – Revisando e compartilhando a carta aberta 31</p> <p>» PORTÃO 6 – Avaliando a produção da carta aberta e monitorando a atuação do poder público 32</p>	<p><b>CAPÍTULO 2</b> <b>Eu, meus estudos e a Língua Portuguesa</b> <b>33</b></p> <p>TEMA NORTEADOR: A LÍNGUA COMO OBJETO E FERRAMENTA DE ESTUDO CAMPO DE ATUAÇÃO: DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</p> <p><b>EMBARQUE</b> ..... 34</p> <p><b>VIAGEM</b> ..... 36</p> <p>» 1ª PARADA – Eu, leitor de questões de múltipla escolha 36</p> <p>» 2ª PARADA – Eu, leitor de questões discursivas 39</p> <p>» 3ª PARADA – A prova de redação do Enem 41</p> <p>» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 44</p> <p><b>DESEMBARQUE</b> ..... 47</p> <p>» PORTÃO 1 – Nosso Seminário de Estudos Temáticos (SET) 48</p> <p>» PORTÃO 2 – Organizando os grupos de estudo para a realização dos seminários 48</p> <p>» PORTÃO 3 – Realizando a pesquisa 48</p> <p>» PORTÃO 4 – Preparando e realizando o SET 48</p> <p>» PORTÃO 5 – Consolidando a aprendizagem após o SET 48</p> <p>» PORTÃO 6 – Avaliando os resultados 50</p>
	
<p><b>CAPÍTULO 3</b> <b>Conversas de verso e prosa...</b> <b>51</b></p> <p>TEMA NORTEADOR: FAZER LITERÁRIO CAMPOS DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO E JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</p> <p><b>EMBARQUE</b> ..... 52</p> <p><b>VIAGEM</b> ..... 54</p> <p>» 1ª PARADA – Eu, leitor de poesia 54</p> <p>» 2ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 57</p> <p>» 3ª PARADA – Fernando Pessoa e a metapoesia 60</p> <p>» 4ª PARADA – O fazer poético de Conceição Evaristo 62</p> <p>» 5ª PARADA – A literatura como trabalho 63</p> <p>» MEU LIVRO DE VIAGEM – Ana Z., <i>onde vai você?</i> 65</p> <p><b>DESEMBARQUE</b> ..... 71</p> <p>» PORTÃO 1 – Eu, entrevistador 71</p> <p>» PORTÃO 2 – Escolhendo o entrevistado e preparando a entrevista 71</p> <p>» PORTÃO 3 – Entrevistando um escritor 73</p> <p>» PORTÃO 4 – Avaliando o produto e o processo 74</p>	<p><b>CAPÍTULO 4</b> <b>Agir para transformar!</b> <b>75</b></p> <p>TEMA NORTEADOR: EMPREENDEDORISMO SOCIAL CAMPO DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</p> <p><b>EMBARQUE</b> ..... 76</p> <p><b>VIAGEM</b> ..... 79</p> <p>» 1ª PARADA – Jovens protagonistas, empreendedores de si 79</p> <p>» 2ª PARADA – Conhecendo o empreendedorismo social 81</p> <p>» 3ª PARADA – Eu, leitor de artigo de opinião 83</p> <p>» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 86</p> <p><b>DESEMBARQUE</b> ..... 88</p> <p>» PORTÃO 1 – <i>Pitch</i> do nosso empreendimento social 88</p> <p>» PORTÃO 2 – Mas, afinal, o que é um <i>pitch</i>? 89</p> <p>» PORTÃO 3 – Eu, empreendedor social 89</p> <p>» PORTÃO 4 – Preparando o roteiro de um <i>pitch</i> certo 90</p> <p>» PORTÃO 5 – Ensaando o <i>pitch</i> 91</p> <p>» PORTÃO 6 – Apresentando e avaliando o <i>pitch</i>: produto e processo! 92</p>



## CAPÍTULO 5

### Humor é coisa séria!

TEMA NORTEADOR: HUMOR E CRÍTICA SOCIAL

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

<b>EMBARQUE</b>	94
<b>VIAGEM</b>	96
» 1ª PARADA – O humor na paródia!	96
» 2ª PARADA – O riso no cordel e no auto	100
» 3ª PARADA – Isto é poema ou piada? Ah, é poema-piada!	103
» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	105
» 5ª PARADA – A sátira que não vem de hoje...	107
<b>DESEMBARQUE</b>	109
» PORTÃO 1 – Cordel rima crítica com humor!	109
» PORTÃO 2 – Pesquisando o tema	110
» PORTÃO 3 – Refletindo sobre a estrutura do cordel e a produção do humor	110
» PORTÃO 4 – Produzindo, divulgando e avaliando o cordel	111



## CAPÍTULO 7

### Fato ou fake?

TEMA NORTEADOR: COMBATE ÀS FAKE NEWS

CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PÚBLICA E JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

<b>EMBARQUE</b>	136
<b>VIAGEM</b>	138
» 1ª PARADA – Como você se informa?	138
» 2ª PARADA – Eu não espalho boatos por aí.	142
» 3ª PARADA – Por dentro da pós-verdade e fora da bolha	147
» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	150
<b>DESEMBARQUE</b>	151
» PORTÃO 1 – Nosso projeto de lei	151
» PORTÃO 2 – Conhecendo o gênero projeto de lei	151
» PORTÃO 3 – Planejando, escrevendo e revisando nosso projeto de lei	153
» PORTÃO 4 – Divulgando o projeto de lei e avaliando o produto e o processo	154



## CAPÍTULO 6

### Assumindo nossa responsabilidade 113

TEMA NORTEADOR: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CAMPO DE ATUAÇÃO: DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

<b>EMBARQUE</b>	114
<b>VIAGEM</b>	116
» 1ª PARADA – EEE, WEEE? O que isso tem a ver com meio ambiente?	116
» 2ª PARADA – Eu, leitor de texto de divulgação científica	119
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	126
<b>DESEMBARQUE</b>	129
» PORTÃO 1 – Nosso projeto de iniciação científica	129
» PORTÃO 2 – O que é iniciação científica? E o que é um projeto científico?	130
» PORTÃO 3 – Elaborando a questão de pesquisa e construindo o referencial teórico	131
» PORTÃO 4 – Redigindo o texto do projeto	132
» PORTÃO 5 – Avaliando o projeto de iniciação científica	133
» PORTÃO 6 – Pondo em prática nosso projeto de iniciação científica	134



## CAPÍTULO 8

### Viajar é preciso! 155

TEMA NORTEADOR: VIAGEM

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

<b>EMBARQUE</b>	156
<b>VIAGEM</b>	158
» 1ª PARADA – Viajar para fora e para dentro do nosso mundo	158
» 2ª PARADA – Origens e regressos	160
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	164
» 4ª PARADA – As migrações	165
» MEU LIVRO DE VIAGEM – Úrsula	169
<b>DESEMBARQUE</b>	175
» PORTÃO 1 – Vale uma crônica!	175
» PORTÃO 2 – Planejando a crônica	176
» PORTÃO 3 – Produzindo a crônica	176
» PORTÃO 4 – Produzindo o audiolivro de crônicas da turma	177
» PORTÃO 5 – Avaliando a produção da crônica e do audiolivro	178



## SUMÁRIO

FG Trade/E+Getty  
Imagens



### CAPÍTULO 9

#### De olho no futuro! 179

TEMAS NORTEADORES: EDUCAÇÃO FINANCEIRA E VALORIZAÇÃO DO IDOSO

CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA

<b>EMBARQUE</b>	180
<b>VIAGEM</b>	182
» 1ª PARADA – Educação financeira em foco	182
» 2ª PARADA – Previdência social: o que é isso?	184
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	188
» 4ª PARADA – O que eu tenho a ver com a terceira idade?	191
<b>DESEMBARQUE</b>	192
» PORTÃO 1 – Vivência de integração da comunidade: unindo jovens e idosos	192
» PORTÃO 2 – Organizando a vivência	193
» PORTÃO 3 – Divulgando a vivência	193
» PORTÃO 4 – Recepção dos convidados	194
» PORTÃO 5 – Elaborando e apresentando a palestra	194
» PORTÃO 6 – Depoimentos e seminários	195
» PORTÃO 7 – Avaliando o processo	196

Cocila Araujo/E+  
Getty Images



### CAPÍTULO 11

#### Lugar de mulher é onde ela quiser! 215

TEMA NORTEADOR: VALORIZAÇÃO DA MULHER

CAMPOS DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO E DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

<b>EMBARQUE</b>	216
<b>VIAGEM</b>	218
» 1ª PARADA – Eu, leitor de peças de campanha	218
» 2ª PARADA – A mulher na publicidade	221
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	225
<b>DESEMBARQUE</b>	228
» PORTÃO 1 – Lugar de mulher é onde ela quiser	228
» PORTÃO 2 – Organizando a turma e escolhendo as situações sociais abordadas	229
» PORTÃO 3 – Criando a campanha	230
» PORTÃO 4 – Revisando as peças da campanha	231
» PORTÃO 5 – Postando nas redes sociais	231
» PORTÃO 6 – Avaliando o processo	232



Toti Luathony/  
Shutterstock

### CAPÍTULO 10

#### Viagem ao desconhecido... 197

TEMAS NORTEADORES: MISTÉRIO E EMOÇÕES HUMANAS

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

<b>EMBARQUE</b>	198
<b>VIAGEM</b>	200
» 1ª PARADA – Lygia Fagundes Telles e o fantástico	200
» 2ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	205
» 3ª PARADA – O mistério de Horacio Quiroga	206
» 4ª PARADA – Cruz e Sousa e o Simbolismo	209
» 5ª PARADA – Augusto dos Anjos e a morte	210
<b>DESEMBARQUE</b>	212
» PORTÃO 1 – Meu conto no zine!	212
» PORTÃO 2 – Planejando e escrevendo o conto	212
» PORTÃO 3 – Planejando, montando e distribuindo o zine	213
» PORTÃO 4 – Avaliando o conto e o zine	214

Tara Pita/Shutterstock, yurakraji/Shutterstock, VGstodosiudio/Shutterstock, Kianon/Shutterstock, kuzhan/Shutterstock, Samraji Borjia's Photography/Shutterstock, Jeanette Virginia Goh/Shutterstock, Prasanna/Shutterstock, Zerari Puocavio/Shutterstock



### CAPÍTULO 12

#### Ser ou não ser... 233

TEMA NORTEADOR: MUNDO DO TRABALHO

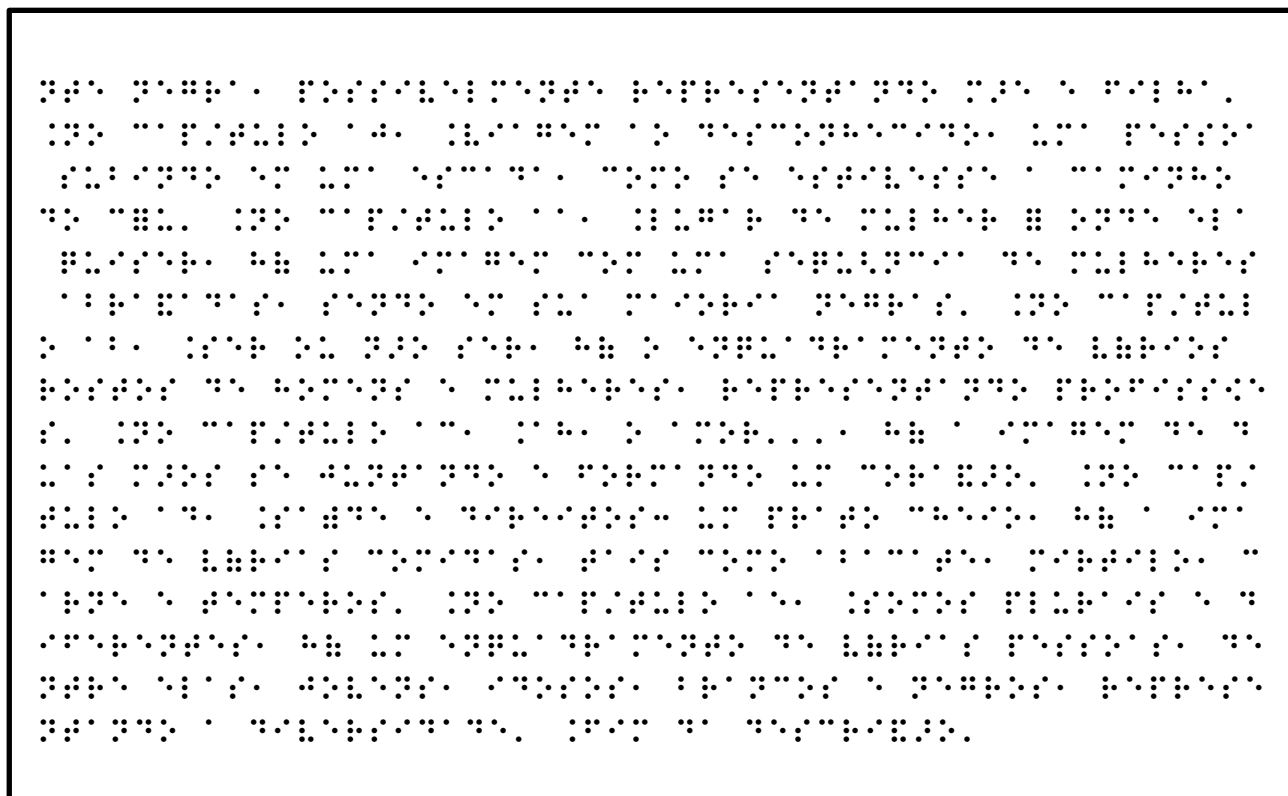
CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA

<b>EMBARQUE</b>	234
<b>VIAGEM</b>	236
» 1ª PARADA – Escolhas profissionais	236
» 2ª PARADA – Nosso mapa das profissões: (re)descobrimos caminhos	238
» 3ª PARADA – Eu, leitor do edital do Enem	241
» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	245
<b>DESEMBARQUE</b>	247
» PORTÃO 1 – Minha entrada no mercado de trabalho	247
» PORTÃO 2 – Conhecendo o gênero currículo	248
» PORTÃO 3 – Construindo o currículo	248
» PORTÃO 4 – Avaliação e reescrita do currículo	249
» PORTÃO 5 – Divulgando o currículo	250
» PORTÃO 6 – Avaliando o processo	250

			
<b>CAPÍTULO 13</b> <b>Ah... O amor!</b> <span style="float: right;">251</span>		<b>CAPÍTULO 14</b> <b>Saúde e direitos: um prato cheio!</b> <span style="float: right;">275</span>	
TEMA NORTEADOR: O AMOR CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO		TEMAS NORTEADORES: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E CONSUMO CONSCIENTE CAMPOS DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO E DA VIDA PÚBLICA	
<b>EMBARQUE</b>	252	<b>EMBARQUE</b>	276
<b>VIAGEM</b>	254	<b>VIAGEM</b>	278
» 1ª PARADA – Clarice e um retrato das relações humanas	254	» 1ª PARADA – Alimentação saudável e produtos processados	278
» 2ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	258	» 2ª PARADA – Fique de olho!	283
» 3ª PARADA – Casimiro de Abreu e o amor idealizado	261	» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	287
» 4ª PARADA – Machado de Assis e a denúncia social	263	<b>DESEMBARQUE</b>	289
» MEU LIVRO DE VIAGEM – Grande sertão: veredas – graphic novel	266	» PORTÃO 1 – Feira de alimentos de pequenos produtores da região	289
<b>DESEMBARQUE</b>	272	» PORTÃO 2 – Dividindo funções para organizar o evento	290
» PORTÃO 1 – Nosso clube virtual de leitura para discutir a obra de Clarice Lispector	272	» PORTÃO 3 – O questionário (grupo 1)	290
» PORTÃO 2 – Entendendo como funciona um clube virtual de leitura	272	» PORTÃO 4 – Logística e infraestrutura: organizando o espaço para a feira (grupo 2)	290
» PORTÃO 3 – Escolhendo um conto de Clarice Lispector e postando um comentário	273	» PORTÃO 5 – Elaboração e distribuição do cartaz de divulgação da feira (grupo 3)	291
» PORTÃO 4 – Avaliando o produto e o processo	274	» PORTÃO 6 – Recebendo e orientando os convidados (grupo 4)	291
		» PORTÃO 7 – Organizando e orientando os expositores (grupo 5)	292
		» PORTÃO 8 – Avaliação do processo e do resultado	292
			
<b>CAPÍTULO 15</b> <b>Somos plurais e diferentes</b> <span style="float: right;">293</span>		<b>Conexões</b> <span style="float: right;">311</span>	
TEMA NORTEADOR: DIVERSIDADE CULTURAL CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO		<b>Referências bibliográficas comentadas</b> <span style="float: right;">319</span>	
<b>EMBARQUE</b>	294		
<b>VIAGEM</b>	296		
» 1ª PARADA – Resistir é viver!	296		
» 2ª PARADA – Poesia latino-americana entre a tradição e a contemporaneidade	299		
» 3ª PARADA – Os indígenas e um épico luso-brasileiro	301		
» 4ª PARADA – Poesia afro-brasileira e a(s) africanidade(s)	304		
» 5ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	306		
<b>DESEMBARQUE</b>	308		
» PORTÃO 1 – Nossa batalha de slam: viva a poesia e a diversidade cultural!	308		
» PORTÃO 2 – Conhecendo e organizando o slam	308		
» PORTÃO 3 – Avaliando a organização e a realização do slam	310		

Descrição feita pela pesquisadora da imagem 55: Sumário do livro Estações - Língua Portuguesa - Rota de Atuação Social - dividido em 14 capítulos. No capítulo 1, *Nós, Jovens de Atitude*, tem-se a imagem de jovens em um movimento social. No capítulo 2, *Eu, meus estudos e a Língua Portuguesa*, há uma imagem de uma mão que faz anotações em um caderno. No capítulo 3, *Conversa de versos e prosa...*, há uma menina negra, com fita azul no cabelo, em uma biblioteca, de frente para uma prateleira, procurando algum livro. No capítulo 4, *Agir para transformar*, há uma jovem negra, usando blusa azul, conversando com outras pessoas, mas que aparecem de costas para o leitor. No capítulo 5, *Humor é coisa séria*, há o rosto de uma mulher negra, com um grande sorriso no rosto. No capítulo 6, *Assumindo nossa responsabilidade*, há uma imagem de um livro, saindo dele uma planta. No capítulo 7, *Fato ou fake*, uma imagem de blocos que mudam para fato ou fake. No capítulo 8, *Viajar é preciso*, tem-se uma imagem de um mapa com uma máquina fotográfica em cima dele. No capítulo 9, *De olho no futuro!*, uma mulher negra, mais velha, abraçando uma adolescente negra, possivelmente representando mãe e filha. No capítulo 10, *Viagem ao desconhecido*, uma pessoa subindo em uma escada, como se estivesse a caminho do céu. No capítulo 11, *Lugar de mulher é onde ela quiser*, há uma imagem com uma sequência de mulheres abraçadas, sendo em sua maioria negras. No capítulo 12, *Ser ou não ser*, há o enquadramento de vários rostos de homens e mulheres, representando profissões. No capítulo 13, *Ah, o amor...*, há a imagem de duas mãos se juntando e formando um coração. No capítulo 14, *Saúde e direitos: um prato cheio*, há a imagem de várias comidas, tais como abacate, mirtilo, carne e temperos. No capítulo 15, *Somos plurais e diferentes*, há um enquadramento de várias pessoas, dentre elas, jovens, idosos, brancos e negros, representando a diversidade. Fim da descrição.

Descrição feita pela pesquisadora da imagem 55: Sumário do livro Estações - Língua Portuguesa - Rota de Atuação Social - dividido em 14 capítulos. No capítulo 1, *Nós, Jovens de Atitude*, tem-se a imagem de jovens em um movimento social. No capítulo 2, *Eu, meus estudos e a Língua Portuguesa*, há uma imagem de uma mão que faz anotações em um caderno. No capítulo 3, *Conversa de versos e prosa...*, há uma menina negra, com fita azul no cabelo, em uma biblioteca, de frente para uma prateleira, procurando algum livro. No capítulo 4, *Agir para transformar*, há uma jovem negra, usando blusa azul, conversando com outras pessoas, mas que aparecem de costas para o leitor. No capítulo 5, *Humor é coisa séria*, há o rosto de uma mulher negra, com um grande sorriso no rosto. No capítulo 6, *Assumindo nossa responsabilidade*, há uma imagem de um livro, saindo dele uma planta. No capítulo 7, *Fato ou fake*, uma imagem de blocos que mudam para fato ou fake. No capítulo 8, *Viajar é preciso*, tem-se uma imagem de um mapa com uma máquina fotográfica em cima dele. No capítulo 9, *De olho no futuro!*, uma mulher negra, mais velha, abraçando uma adolescente negra, possivelmente representando mãe e filha. No capítulo 10, *Viagem ao desconhecido*, uma pessoa subindo em uma escada, como se estivesse a caminho do céu. No capítulo 11, *Lugar de mulher é onde ela quiser*, há uma imagem com uma sequência de mulheres abraçadas, sendo em sua maioria negras. No capítulo 12, *Ser ou não ser*, há o enquadramento de vários rostos de homens e mulheres, representando profissões. No capítulo 13, *Ah, o amor...*, há a imagem de duas mãos se juntando e formando um coração. No capítulo 14, *Saúde e direitos: um prato cheio*, há a imagem de várias comidas, tais como abacate, mirtilo, carne e temperos. No capítulo 15, *Somos plurais e diferentes*, há um enquadramento de várias pessoas, dentre elas, jovens, idosos, brancos e negros, representando a diversidade. Fim da descrição.



Todos os capítulos exploram temas de relevância social. Nas Orientações Gerais, é especificada a concepção teórico-metodológica que subsidie o material no componente de LP, que é a perspectiva sócio-histórica e dialógica do Círculo Bakhtiniano e a perspectiva interacionista sociodiscursiva do Grupo de Estudos de Genebra, por meio dos estudos de Dolz e Schneuwly, que concebem gênero discurso/textual como ferramenta de ensino. Os quatro eixos propostos pela BNCC para o ensino de LP também são seguidos no material didático analisado: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Além disso, há fundamentação ligada a gêneros da esfera literária. Há um foco no planejamento, proposto num modelo de ensino participativo, que busca considerar a pluralidade, o protagonismo, a autonomia dos alunos e a flexibilidade curricular. Quanto à avaliação, ela está fundamentada nos princípios da avaliação processual e formativa; e com relação aos procedimentos e às estratégias didático-pedagógicas, percebe-se que buscam favorecer o questionamento, a criação, a experimentação e a reflexão.

Nas Orientações Específicas, são apresentadas orientações acerca de cada um dos capítulos do Livro do Estudante (LE). Cada um é introduzido por um parágrafo, com os objetivos, os campos de atuação, a temática, a justificativa, as competências e as habilidades que serão



contempladas. Em seguida, oferece orientações específicas sobre os objetivos previstos e como o professor pode abordar cada seção.

Na primeira parte, é reproduzida todo o LE, que, como dito, está estruturado em 15 capítulos. Eles estão organizados por temáticas que englobam os cinco campos de atuação social (vida pessoal, vida pública, campo jornalístico midiático, campo artístico-literário, campo das práticas de estudos e pesquisas) e por Temas Contemporâneos Transversais (meio ambiente, ciência e tecnologia, economia, saúde, cidadania e civismo e multiculturalismo), que estão previstos pela BNCC. Além de contemplar as competências gerais da Educação Básica, o material analisado apresenta as competências específicas e habilidades da área de LP, que também são propostas pela BNCC.

O LE se inicia com a apresentação da BNCC, em seguida começam os capítulos, os quais estão denominados pelo tema *Viagem*, usado como uma metáfora, a qual classifico, segundo os estudos de Lakoff e Johnson (2003), como ontológica. Essa metáfora foi usada para relacionar o processo de aprendizagem como um percurso a ser explorado.

Esse percurso é dividido em seções de *Embarque*, *Viagem*, *Desembarque*. A proposta é que os alunos trabalhem as temáticas, conteúdos e atividades nas três etapas: 1) na seção *Embarque*, é introduzido o objeto de estudo ou a temática; 2) na seção *Viagem* e suas subseções *Paradas*, são apresentados os objetos de ensino novos (conteúdos) ou reforça o que já foi visto, com atividades de leitura, produção de textos orais, escritos (multimodais) e atividades de análise linguística/semiótica; 3) no *Desembarque*, os estudantes devem realizar alguma atividade em que assumam o papel de protagonistas. Nos capítulos, aparecem *boxes* com sugestão para ampliar conhecimentos que indicam vídeos, livros, artigos, *sites*, *blogs* sobre o assunto abordado. Ao final, o LE apresenta a seção *Conexões*, na qual há questões de exames que são realizados em larga escala e Referências Bibliográficas Comentadas para cada capítulo do LD.

No *boxe* de entretenimento a bordo, no final de cada capítulo, é sugerido sempre leitura de livro e/ou assistir documentário e filme para complementar o aprendizado, acerca do que foi estudado durante o capítulo.

Ainda sobre o LDLP 3, respondendo às perguntas: Quais os significados de expressão visual e quais os efeitos de sentido construídos por eles?; 2) Como a modalidade visual contribui para a construção e representação da realidade, envolvendo credibilidade e confiabilidade das

mensagens?, tem-se, novamente, um outro exemplo de um **discurso da ordem visiocêntrica**, ignorando que há deficiências, e dentre elas, relacionadas ao ver, ao enxergar.

Durante as análises, percebi nas sequências didáticas dos capítulos uma predominância maior de gêneros textuais/ discursivos infográficos, documentários e campanhas publicitárias com ocorrências de imagens diversas de cartazes, fotos, pinturas, símbolos, gráficos, tabelas, símbolos, dentre outras. O LD cumpre a função de fazer uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema a ser discutido em todos os capítulos, na seção chamada de *Embarque*. Isso é importante para investigar o conhecimento de mundo que o aluno DV possui de determinadas multissemióticas que requerem o uso da visão para serem compreendidas. Porém, foi observado que nesse LD não possui nenhuma orientação de como o professor pode ofertar a acessibilidade ao aluno DV, considerando os recursos imagéticos presentes nos gêneros textuais/discursivos, para que ele possa compreender e construir significados, já que, como mencionei, este material analisado não possui recurso de audiodescrição ou de descrição do conteúdo imagético.

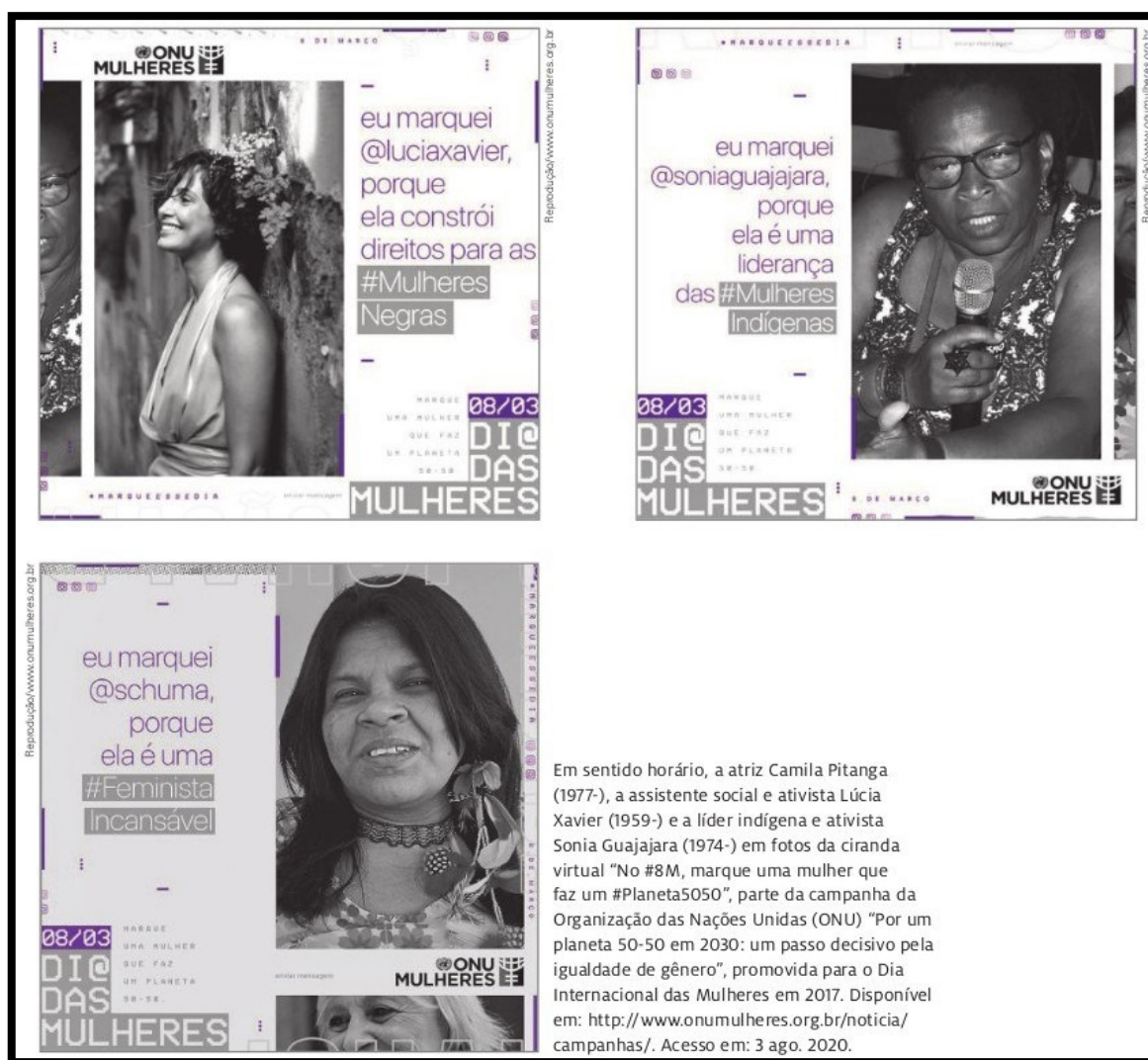
Além disso, o LD também precisa orientar o professor a buscar conhecer como os alunos DV podem desenvolver práticas de linguagem para compreender os sentidos das imagens e quais letramentos eles já possuem para que possam realizar uma leitura crítica da multimodalidade dos textos. Os boxes *Balcão de Informação* e *Bagagem*, presentes nos capítulos desse manual, respectivamente, têm como objetivo explicar a estrutura e a função dos gêneros textuais/discursivos, além de esclarecer outras informações que estão sendo trabalhadas nos capítulos e de sistematizar conceitos importantes para a realização das atividades. A obra também faz com que o aluno conheça na prática a função social desempenhada pelos gêneros textuais/discursivos no momento em que é solicitado a eles a produzirem na seção *Desembarque*; isso é feito antes, na seção *Viagem*, quando eles passam a entrar em contato com esses gêneros. Contudo, apesar do LD explorar o conhecimento dos gêneros textuais/discursivos, o desenvolvimento de leitura de forma crítica não é explorado para o aluno DV.

Isso foi constatado, ao observar que os Recursos de Tecnologia Assistiva (TA), como, por exemplo, o código Braille para a leitura da linguagem verbal, a audiodescrição, os programas de leitores de tela para leitura de imagens e digitais e o uso de leitura tátil para identificação de objetos - quando necessária para o entendimento de conteúdos - não são oferecidos aos estudantes com DV; com isso, ele não consegue compreender pelo código e nem pela audiodescrição. Os

Recursos TA são essenciais para que se desenvolva práticas de letramento crítico, para que o estudante DV consiga desenvolver práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica), porém o LD não sugere, não disponibiliza e nem orienta como o professor deve proceder para a utilização desses recursos de acessibilidade à leitura para os alunos DV.

Como já dito, esse LD, em especial, despertou a minha atenção porque há imagens com descrição, o que poderia ter sido feito em todos os outros dois LDLP. São imagens que de qualquer forma são acessíveis a todos os estudantes, incluindo os DV, configurando como um ponto positivo do LD Estações (figura 56).

FIGURA 56: Atividade do livro *Estações*



Fonte: LDLP – *Estações* – Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social.

FIGURA 57: Atividade do livro *Estações*

- 2 Observe novamente duas imagens da ciranda virtual “No #8M, marque uma mulher que faz um #Planeta5050”, da ONU, que você conheceu na seção **Embarque**.



À esquerda, a atriz Camila Pitanga (1977-), e, à direita, a assistente social e ativista Lúcia Xavier (1958-), em fotos da ciranda virtual “No #8M, marque uma mulher que faz um #Planeta5050”, parte da campanha da Organização das Nações Unidas (ONU) “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero”, promovida para o Dia Internacional das Mulheres em 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticia/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

- a) Uma campanha precisa ter uma identidade, ou seja, características e elementos que permitam ao leitor saber que as peças fazem parte de uma mesma ação. Quais elementos nos permitem dizer que essas duas imagens pertencem à mesma campanha?  
*O leiaute de cores, o tipo e o tamanho da letra, as fotos em preto e branco, o nome da campanha, o logotipo da ONU Mulheres e o fato de as imagens deixarem pistas de quem aparece nas outras imagens postadas.*
- b) Na imagem com a foto da atriz Camila Pitanga, o texto é: “Eu marquei @luciaxavier, porque ela constrói direitos para as #MulheresNegras”. Que elemento visual mostra que ela marcou Lúcia Xavier?  
*No lado esquerdo, aparece um pedacinho da foto de Lúcia Xavier, que aparecerá por inteiro na próxima imagem.*
- c) Que elementos visuais e verbais na imagem com a foto de Lúcia Xavier indicam que ela marcou Sonia Guajajara?  
*No lado direito, aparece um pedacinho da foto de Sonia Guajajara e, no texto, aparecem os dizeres: “Eu marquei @soniguajajara”.*

3 Explique a função dos símbolos @ (arroba) e # (cerquilha ou *hashtag*) usados nas imagens da campanha "Marque uma mulher que faz um planeta 50-50".

- Em que medida o uso desses símbolos é uma estratégia de engajamento e viralização da campanha no contexto digital? Eles teriam o mesmo efeito se usados em uma campanha divulgada em meio não digital?
- Você já viu outras propagandas ou peças publicitárias em meio digital que usam os recursos obtidos com o uso de @ e #? Na sua opinião, o uso desses recursos contribuiu para o seu engajamento e para a viralização dessas campanhas?
- Você costuma fazer uso desses recursos em redes sociais? Com que finalidade?

*Respostas pessoais.*  
Espera-se que os estudantes respondam que o uso desses recursos contribui, em geral, para o engajamento do público e a viralização de campanhas em meio digital.

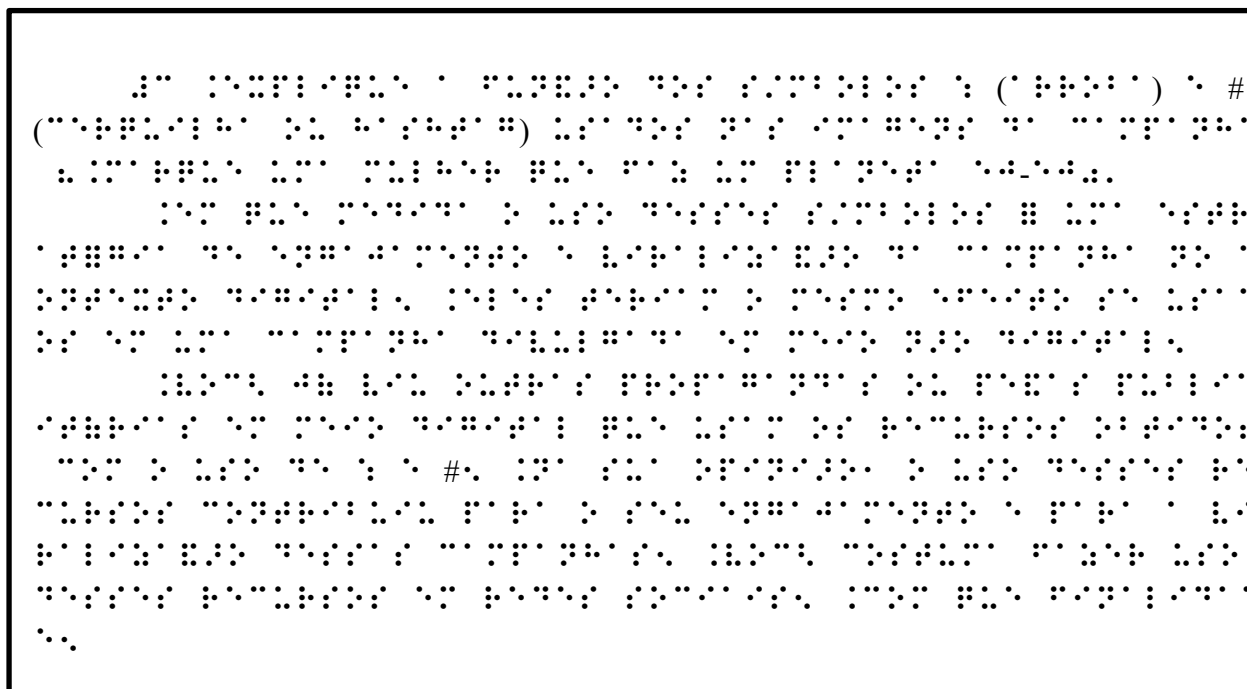
*Respostas pessoais.*



226 ● CAPÍTULO 11

Sprint Boom Cam/Shutterstock

Fonte: LDLP – Estações – Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social.



Apesar de ser um ponto positivo, constar a descrição das imagens na atividade, o LDLP 3 deixa a desejar no sentido de, novamente, entrar em cena o **discurso visiocêntrico**, porque as atividades propostas exigem o uso da visão, como se não existissem os estudantes com deficiência, como se fosse enxergar/ver fosse uma condição de todos os estudantes. Esse **discurso da ordem visiocêntrica** implica em representações discursivas de exclusão do aluno com DV, no que tange ao acesso às práticas de linguagem. E isso não deixa de ser uma **fragmentação**, que segrega o corpo deficiente, remetendo para uma crítica à própria estrutura social. Diniz auxilia nessa questão, ao asseverar que “Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (Diniz 2012, p.10).

Tudo isso é comprovado tanto por meio do verbal quando do não verbal:

- Uso do processo **ver**: “Você já viu outras propagandas ou peças publicitárias [...]”.
- Símbolos @ (arroba), # (cerquilha ou hashtag).

Cumprе salientar que as práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística semiótica) precisam ser desenvolvidas, considerando os diferentes modos semióticos que compõem os textos, para que o aluno DV consiga realizar as atividades propostas no LD, tais como as que são apresentadas contendo textos com infográficos e campanhas publicitárias que demandam práticas de letramento visual e tátil por usarem tabelas, gráficos, mapas, imagens, cartazes. Há também propostas no LD de atividades que exigem um letramento digital, ao solicitar leitura, interpretação e produção de textos que necessitam do conhecimento de leis e decretos provenientes de sites da internet e, conseqüentemente, necessitando também de programas de leitores de tela para o acesso digital. Também foram encontradas atividades que usam imagens diversas, tais como fotografias, pinturas e esculturas, e estas demandam recorrer ao letramento visual e tátil, ao solicitar acesso a documentários que exigem letramento visual. A atividade a seguir exigem que todos os estudantes tenham acesso para que consigam ler e compreender os diferentes modos semióticos.

FIGURA 58: Atividade do LD *Estações*

**ORGANIZANDO A TURMA E ESCOLHENDO AS SITUAÇÕES SOCIAIS ABORDADAS**

1 A turma vai produzir uma campanha que terá como objetivo combater o preconceito em relação às mulheres. Para isso, você e os colegas criarão diferentes propagandas para serem divulgadas, posteriormente, em diversos ambientes, inclusive na internet. Para começar, organizem a turma em grupos.

2 Cada grupo vai escolher uma situação ou âmbito social sobre o qual quer falar para combater o preconceito contra as mulheres e promover a igualdade de gênero. Algumas possibilidades são: *Incentive a participação dos estudantes, pedindo que sugiram âmbitos e situações sociais em que existem desigualdade de gênero e preconceito contra a mulher.*

- trânsito;
- trabalho;
- política;
- ambiente doméstico;
- arte (música, teatro, artes visuais, dança, circo, etc.);
- ciência.



Fonte: LDLP – *Estações* – Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social.

Descrição feita pela pesquisadora. Atividade do livro *Estações*, com duas perguntas para serem respondidas em grupo. Trata-se da elaboração de uma campanha, com objetivo de combate ao preconceito contra as mulheres. Embaixo, há imagens enquadradas de uma mulher dirigindo, uma mulher negra usando uma roupa social, uma mulher usando *hijab*, que é o lenço usado para cobrir a cabeça e o pescoço, tal como aqueles usados por mulheres árabes, uma mulher branca brincando de avião com seu filho, uma mulher negra, usando óculos, pintando um quadro e uma mulher negra, usando óculos na companhia de uma mulher chinesa, realizando uma pesquisa em um laboratório. Fim da descrição.

Descrição feita pela pesquisadora. Atividade do livro *Estações*, com duas perguntas para serem respondidas em grupo. Trata-se da elaboração de uma campanha, com objetivo de combate ao preconceito contra as mulheres. Embaixo, há imagens enquadradas de uma mulher dirigindo, uma mulher negra usando uma roupa social, uma mulher usando *hijab*, que é o lenço usado para cobrir a cabeça e o pescoço, tal como aqueles usados por mulheres árabes, uma mulher branca brincando de avião com seu filho, uma mulher negra, usando óculos, pintando um quadro e uma mulher negra, usando óculos na companhia de uma mulher chinesa, realizando uma pesquisa em um laboratório. Fim da descrição.

FIGURA 59: Atividade do LD *Estações I*

#### **CRIANDO A CAMPANHA**

- 1 Chegou a hora de criar a campanha. Com toda a turma, elaborem um *slogan* que represente a mensagem que vocês querem passar. Lembrem-se de que o *slogan* deve ser uma frase curta, fácil de memorizar e que cause impacto no público. Esse mesmo *slogan* deve estar presente em todas as peças criadas pelos grupos.
- 2 Criem uma identidade visual para a campanha. Que cores serão usadas e por quê? Qual efeito de sentido vocês pretendem gerar com elas? As peças criadas usarão imagens estáticas (fotos ou desenhos) ou em movimento (vídeos)? As pessoas que aparecerão nessas imagens são homens ou mulheres? Eles farão gestos ou dirão textos? Que elementos visuais vão permitir identificar que todas as peças criadas pelos grupos fazem parte da mesma campanha?
- 3 As peças da campanha que circularão na internet devem fazer uso de recursos que auxiliem no engajamento e na viralização do conteúdo. Criem um perfil oficial da campanha nas principais redes sociais e uma ou mais *hashtags* para acompanhar os *posts* da campanha. O *slogan* e o nome da campanha (“Lugar de mulher é onde ela quiser”) podem virar *hashtags*, mas é possível criar outras e usar algumas que já circulam e que ajudam a identificar conteúdos que promovam a valorização da mulher.
- 4 De acordo com os recursos disponíveis, escolham os gêneros que a campanha vai abranger. Se optarem por fazer peças para circular fora do ambiente digital, vocês podem elaborar cartazes – para serem afixados pela escola e em estabelecimentos diversos da comunidade que derem permissão – ou folhetos para serem distribuídos. Ao usarem a internet, considerem a possibilidade de criar vídeos curtos ou *cards* para diferentes formatos de *posts* em redes sociais e compartilhamento via aplicativos de troca de mensagens.



5 Utilizem *softwares* de edição de texto, imagem e som para compor as diferentes peças. Sigam as orientações a seguir.

#### COMO FAZER

##### 1. Escolhendo e explorando a ferramenta

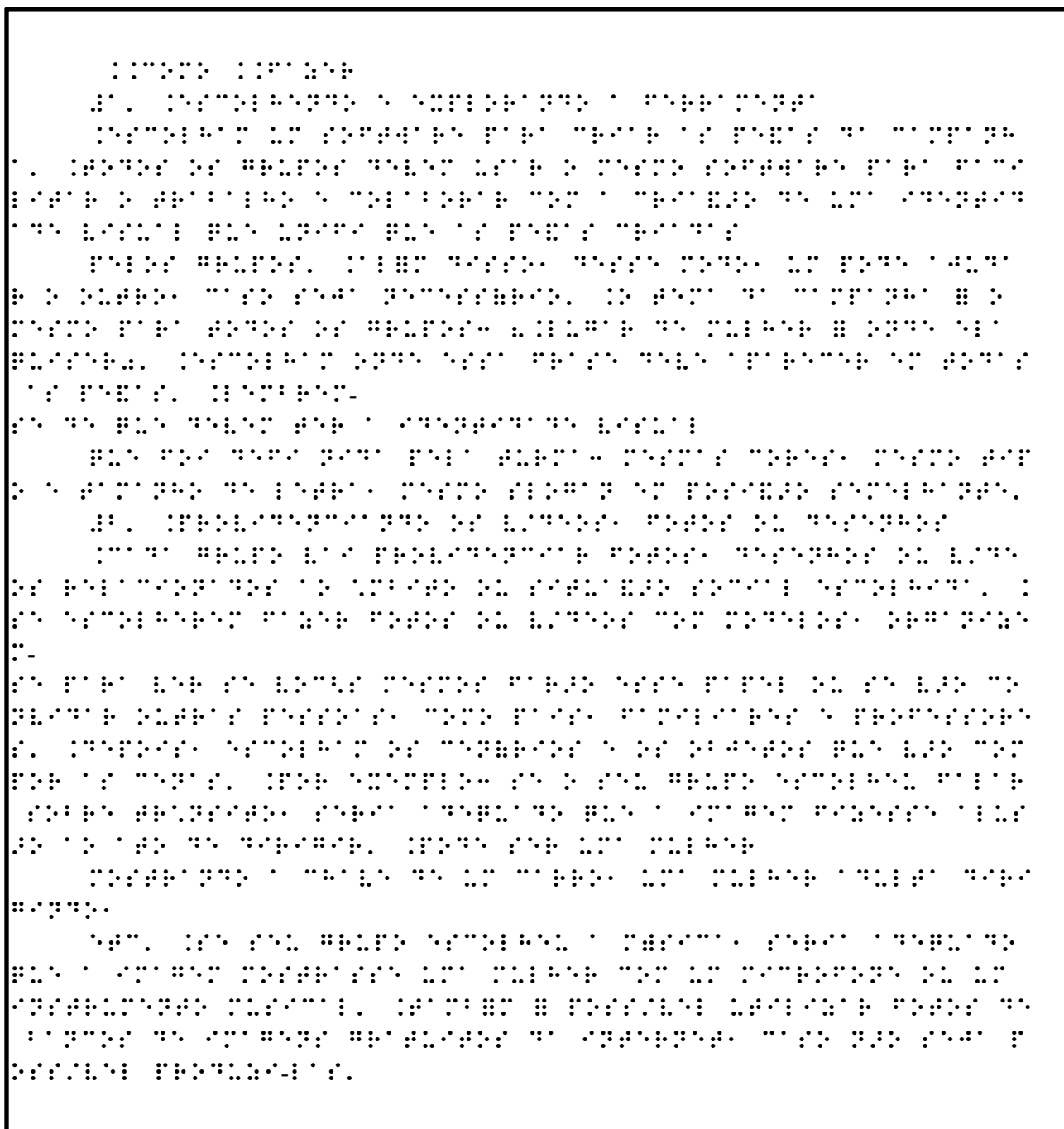
- ⦿ Escolham um *software* para criar as peças da campanha. Todos os grupos devem usar o mesmo *software* para facilitar o trabalho e colaborar com a criação de uma identidade visual que unifique as peças criadas pelos grupos. Além disso, desse modo, um pode ajudar o outro, caso seja necessário.
- ⦿ O tema da campanha é o mesmo para todos os grupos: "Lugar de mulher é onde ela quiser". Escolham onde essa frase deve aparecer em todas as peças. Lembrem-se de que devem ter a identidade visual que foi definida pela turma: mesmas cores, mesmo tipo e tamanho de letra, mesmo *slogan* em posição semelhante.

##### 2. Providenciando os vídeos, fotos ou desenhos

- ⦿ Cada grupo vai providenciar fotos, desenhos ou vídeos relacionados ao âmbito ou situação social escolhida. Se escolherem fazer fotos ou vídeos com modelos, organizem-se para ver se vocês mesmos farão esse papel ou se vão convidar outras pessoas, como pais, familiares e professores. Depois, escolham os cenários e os objetos que vão compor as cenas. Por exemplo: se o seu grupo escolheu falar sobre trânsito, seria adequado que a imagem fizesse alusão ao ato de dirigir. Pode ser uma mulher mostrando a chave de um carro, uma mulher adulta dirigindo, etc. Se seu grupo escolheu a música, seria adequado que a imagem mostrasse uma mulher com um microfone ou um instrumento musical. Também é possível utilizar fotos de bancos de imagens gratuitos da internet, caso não seja possível produzi-las.

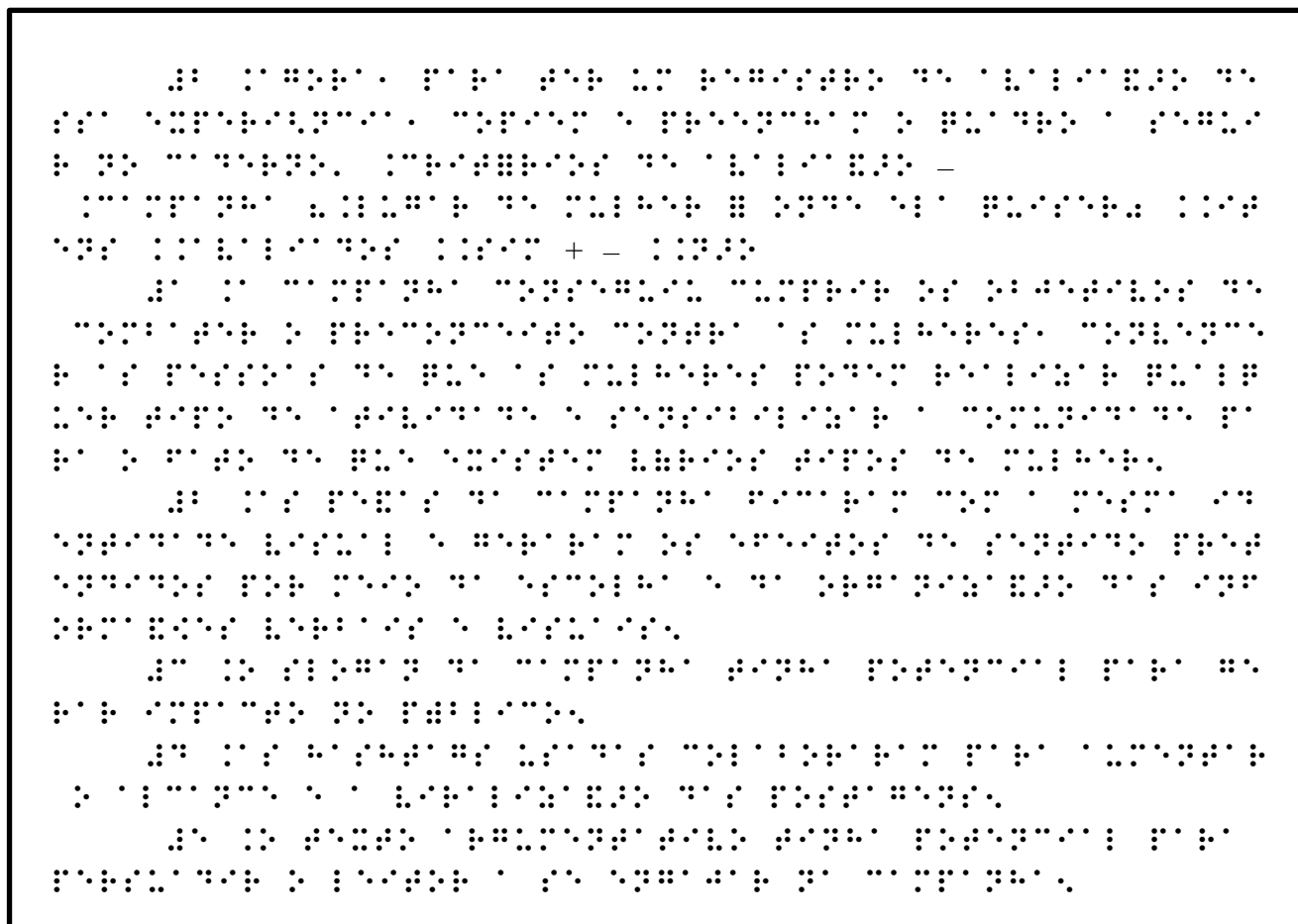
Fonte: LDLP – *Estações – Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social.*





Para organização desta campanha, mesmo sendo uma atividade proposta para ser feita em grupo, é preciso levar em conta que o gênero em questão adota a imagem como meio apelativo, com o sentido de persuadir e convencer o leitor. E para que o aluno com DV consiga desenvolver a campanha, mesmo com a ajuda dos colegas, é preciso que ele tenha acesso aos comandos e que se achem estratégias para que ele



FIGURA 61: Atividade do LD *Estações IV*


a) Qual é o tema da campanha? Em que parte da imagem ele aparece?  
O tema é "Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres". Ele aparece na parte superior da imagem.

b) Por que as palavras **homens** e **mulheres** foram grafadas com letras maiúsculas?  
Porque são homens fazendo campanha pelo fim da violência contra mulheres. Ou seja, homens e mulheres são os protagonistas da campanha.

c) Qual é a relação entre o tema da campanha e a imagem do cartaz?  
A imagem representa o pedido de fim da violência contra as mulheres. Para isso, foi utilizado um homem com a mão aberta voltada para a câmera, indicando um sinal de "pare".

d) Releia o *slogan* da campanha: "Assuma essa luta".

---

**BAGAGEM** 

**Slogan** é uma frase curta, de fácil memorização, que resume a ideia central de uma campanha publicitária ou política. O *slogan* é um conceito central da publicidade e da propaganda e tem como finalidade ressaltar uma mensagem, relacionando-a a uma causa, um produto ou um serviço oferecido. Além disso, precisa gerar um impacto no público para que seja lembrado e identificado facilmente.

---

- ⊙ Qual é a função do verbo **assuma** nessa frase?  
Pedir ao leitor que se engaje na luta pelo fim da violência contra as mulheres, assumindo, ou seja, abraçando a campanha.
- ⊙ Qual foi o modo verbal utilizado? E por quê? Modo imperativo. Esse modo verbal é muito utilizado em campanhas que têm como objetivo potencializar uma mudança de comportamento da população e convencer as pessoas a se engajar em determinadas lutas.
- ⊙ Você acha que o *slogan* usado cumpriu a função de resumir a ideia central da campanha e gerar um impacto no público? Resposta pessoal.

**NOSSO LABORATÓRIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA**

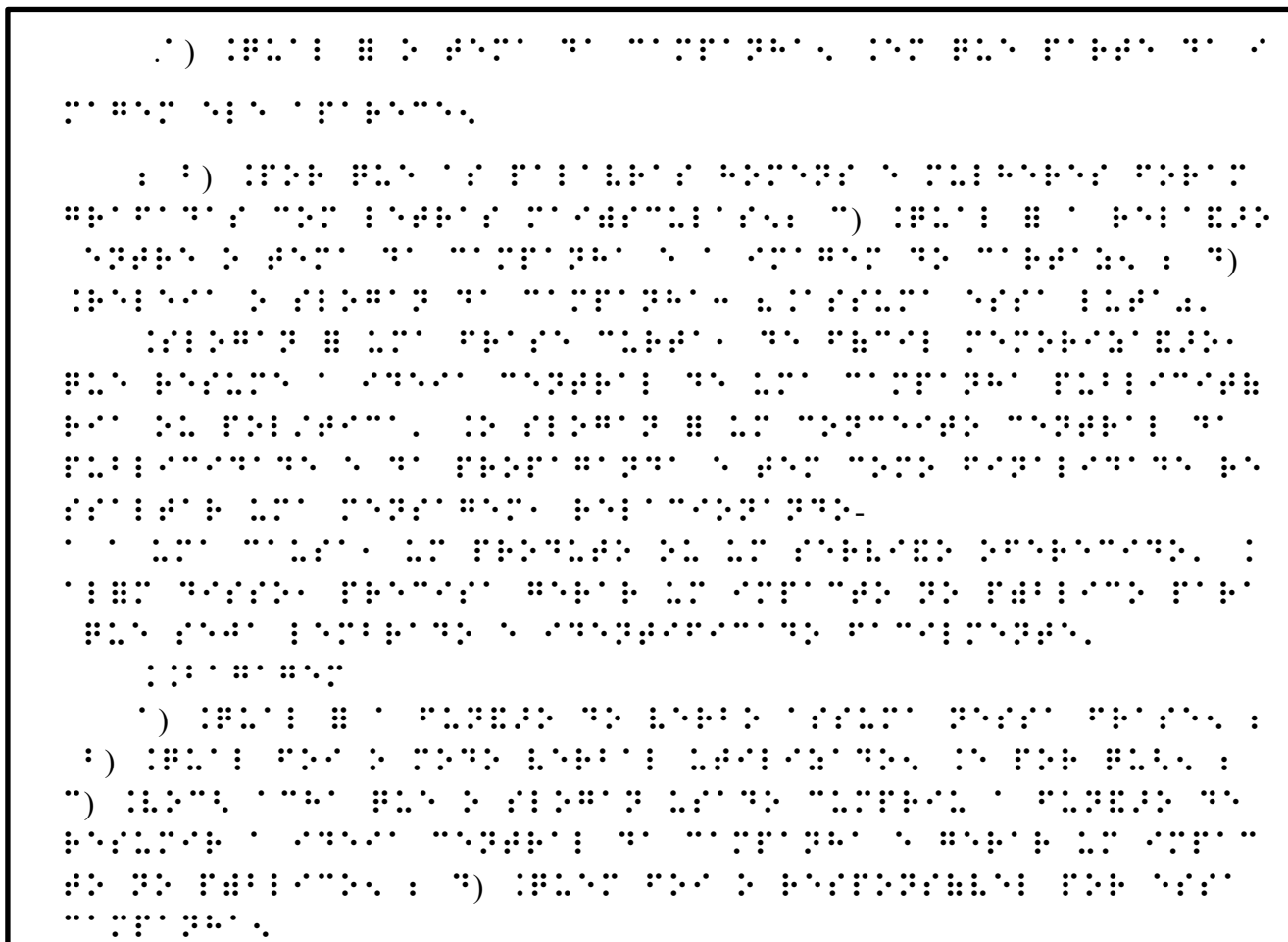
① Releia o cartaz a seguir para responder às questões.



ONU Mulheres Brasil. *Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres*. 2008. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

Fonte: LDLP – *Estações – Língua Portuguesa – Rotas de Atuação Social*.

Descrição feita pela pesquisadora. Um homem negro, fazendo sinal de pare para a violência. O plano de fundo todo em verde, com os dizeres “Assuma essa luta”. Em seguida o endereço de um site homens pelo fim da violência, embaixo, a bandeira do Brasil, a imagem da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres e mais à margem o slogan “United to End Violence against Women” (UNA-SE). Logo abaixo está escrito ONU Mulheres Brasil e o seu endereço eletrônico. Fim da descrição.



Ainda sobre o LDLP 3, respondendo às perguntas: Quais os significados de expressão visual e quais os efeitos de sentido construídos por eles?; 2) Como a modalidade visual contribui para a construção e representação da realidade, envolvendo credibilidade e confiabilidade das mensagens?, tem-se, novamente, um outro exemplo de um discurso da ordem **visiocêntrica**, exposto na figura 61. Como resposta à pergunta 1, há um grau de modulação na **cor verde**, que constrói o sentido de força, já que o participante é representado como Hulk. Essa força é no sentido de que os homens têm o poder de lutar contra a violência contra as mulheres, para que eles assumam essa luta também. No entanto, os alunos DV não terão acesso a todas essas informações, principalmente àquela referente à modalização da cor verde e que está impregnada de sentidos. Quanto à resposta da pergunta 2, são imagens que apresentam uma credibilidade e confiabilidade, já que não são apenas desenhos, mas uma fotografia de um homem negro realizando um sinal de “pare” com a mão – no sentido de parar com a violência contra a mulher e assumir esta luta.

Exposto isso, é inegável que, para explorar as práticas de linguagens propostas no LD analisado, requer-se a utilização das TA. Observei que o LD, além de não disponibilizar sugestões e uso das TA, não orienta como desenvolver habilidades e não permite o acesso aos estudantes DV para que esses conseguissem ler e compreender os textos, assim como acontece com os alunos videntes. Em outras palavras as atividades são apresentadas de maneira igual para todos os alunos, não considerando as especificidades dos alunos DV.

Dessa forma, observo um caminho na contramão da inclusão, especialmente em relação à concepção do ensino de LP, por não levar em conta como o aluno DV poderia construir sentidos diante do que lê e como o aprendizado pode ser ressignificado dentro da sua realidade visual, seus conhecimentos e vivências. Com isso, remeto a Kress e van Leeuwen (2020), que defendem que o significado é organizado por **design, produção e distribuição**. E que o **design** é responsável pelo uso de recursos semióticos, como meio de realizar discurso no contexto de uma dada situação comunicativa. Quanto à **produção**, ela é articulação da forma material dos recursos semióticos e a **distribuição** se refere à arte tecnológica dos recursos, com o intuito de preservar ou transformar outros recursos semióticos, criando representações para sua **distribuição**. Considerando isso, para que os alunos consigam construir sentidos no que tange ao que leem, é preciso que eles tenham acesso aos diferentes modos semióticos e que compreendam que eles passam por todos esses estratos para enfim gerar significados. Por exemplo, na figura 61, colocar o homem para assumir também a luta contra o combate da violência contra a mulher, exigiu: a) organizar recursos semióticos que despertassem a atenção do leitor (*design*), tal como a cor verde, representando a força do Hulk; b) articular os recursos semióticos (produção); c) realizar a arte tecnológica, utilizando programas de computador próprios, a fim de circulação da campanha (distribuição).

Fato é que o LD em questão entende que a multimodalidade é parte constitutiva dos textos, no entanto, não leva em consideração a apresentação dos textos de forma que contemple as diferenças na maneira de realizar a leitura para os alunos DV terem acesso ao conteúdo. A acessibilidade à multimodalidade textual é de suma importância para os alunos entenderem as ideologias que envolvem os textos, como eles são representados, articulados, interpretados e consumidos, para, assim, conseguirem construir significados de forma crítica e reflexiva.

Foi observado que nenhuma proposta de acessibilidade é fornecida para a realização da atividade com o aluno DV, nem tampouco houve flexibilização curricular com a proposta do LD, documentário ou filme que possuam o mesmo tema e esteja acessível em Braille, descrição ou



audiodescrição. Alguns capítulos da obra “Estações” merecem ser comentados, pois neles há uma grande ocorrência de fotografias, pinturas, gráficos e tabelas.

No capítulo três do LDLP3, que tem como tema norteador *O fazer literário e o Campo de Atuação: Artístico-Literário e Jornalístico-Midiático*, com Temas Contemporâneos Transversais (TCT) “trabalho” e “economia”, é abordado sobre a escrita literária profissional. Ele já inicia na seção do “Embarque”, com questionamentos voltados para uma leitura de mundo que demanda o uso da visão. É proposto um exercício com a imagem de um filme e de um desenho que está situado sob uma fotografia. Nesta atividade, não há menção de como poderia ser feito o acesso à leitura das imagens, por meio de audiodescrição ou descrição, por exemplo, ou sugerir uma adequação da atividade para que a leitura de mundo fosse feita pelo tato, paladar ou audição com diversos materiais para que se explorassem outros modos de leitura multimodal dentro da realidade do aluno.

Neste caso, fica evidente o uso da visão como centralizador para se obter conhecimento de mundo, o que direciona para o visiocentrismo, que, segundo Lima e Magalhães (2018), é uma ordem discursiva e corporal hegemônica que coloca a visão como habilidade essencial para realização de atividades sociais e com o meio ambiente. Resultado disso, as práticas de linguagem precisam atender a esse padrão de questões sociais, como se observa nas sequências didáticas do LD em análise, que apresentam uma variedade de conteúdos imagéticos, letras em negrito, em cores e diversos formatos, símbolos para destacar informações importantes e orientar procedimentos.

Essas questões que remetem para o **funcionamento do problema na prática**, ~~que é a falta de acessibilidade por estudantes com DV~~, acabam por determinar a visão como pré-requisito para construção de sentidos, marginalizando outras maneiras de construção e interação, como observado em todos os LD analisados. Situação que não condiz com a perspectiva que propõe o PNLD sobre respeitar a diversidade e as diferenças, desenvolver as várias práticas de letramentos, promover a acessibilidade cultural e histórica, combater o preconceito, a discriminação e a exclusão social. E nem também o que promete a BNCC: o acesso a uma maior diversidade de gêneros, principalmente, os digitais e valorização da multimodalidade dos textos e do protagonismo do estudante.

A Seção *Viagem*, primeira parada, merece também ser mencionada, haja vista que é possível perceber atividades que envolvem a **intertextualidade**, o que é comum, já que se trata

de um trabalho com gêneros e esta categoria, segundo a ADC, está ligada ao significado acional, prezando pela ação e pela interação. Os temas discutidos incentivam os estudantes a agirem socialmente, nas mais diferentes esferas, mas não há descrição ou audiodescrição de atividades que possam permitir que todos os estudantes tenham a oportunidade de buscar ações para contribuir com o combate a problemas sociais, tais como a violência contra a mulher, o emprego informal, os cuidados com o planeta, dentre outros. Ainda sobre a **intertextualidade**, ela se realiza entre um poema: O apanhador de desperdícios e a fotografia de Vik Muniz feita de resíduos sólidos. A proposta de atividade relacionada a leitura dos dois textos é fazer um diálogo intertextual entre os dois gêneros textuais/discursivos. Na *segunda parada*, há a imagem de um autorretrato, de uma cena de um filme, de uma pessoa tirando uma fotografia e de uma tirinha. Tudo isso sendo usado para abordar sobre metalinguagem. Na seção: *Meu livro de viagem*, ocorre mais uma realização de **intertextualidade** entre a ilustração de *As mil e uma noites*, do artista iraniano Sani Ol-molk e o primeiro capítulo do livro *Ana Z., aonde vai você?*, de Marina Colasanti. Nesta seção, ainda tem a proposta de montar um diário de leitura do livro supracitado e depois um *book trailer* sobre a obra lida. Nesta atividade, deveria ser orientado que o livro solicitado precisaria estar em código Braille e o roteiro de construção do *book trailer* deveria incluir o aluno DV na produção, orientando como a acessibilidade pode ser feita e a adequação durante a produção. Caso o LD não estivesse transcrito no código Braille, outro LD que estivesse adequado poderia ser sugerido.

Quanto ao manual de orientação para o professor, que consta no final da reprodução do livro do aluno, ele orienta que o professor leve os alunos para a sala de informática da escola ou verifique se os alunos possuem celular com acesso à internet para realizar as atividades, mas, em nenhum momento, fornece explicações de como fazer leitura acessível para alunos com DV, com o uso de recursos de TA, tais como: Braille, audiodescrição, e programas de *software* de leitor de tela necessários para leitura acessível no computador. Esses recursos são essenciais para que os alunos com cegueira utilizem suas práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, todos os três LD analisados apresentaram uma quantidade significativa de gêneros textuais/discursivos, principalmente os digitais. Mas, nem todos os estudantes têm oportunidades de aprender, de discutir, de se posicionar, haja vista que perpassa por isso tudo uma construção simbólica de fragmentação, uma ideologia excludente. É notório que no estudo dos gêneros textuais/discursivos está legitimada a representação de um discurso que constrói identidades, e

saber se apropriar deles para agir e interagir nas suas práticas sociais é fundamental para todos os estudantes, incluindo o DV, para que este tenha acessibilidade à multimodalidade dos gêneros, que determinam a natureza das relações desses nos modos de agir e interagir das pessoas.

Assim sendo, nesta análise, foi destacada a importância de desenvolver o acesso às práticas de linguagem, especialmente à leitura. Neste recorte de três LDLP, percebi que eles não disponibilizam nenhuma orientação de acesso à leitura, tanto do verbal como do não verbal, dos textos apresentados, para que os estudantes DV compreendam a estrutura dos gêneros em questão e construam sentidos acerca do que eles leem.

Dessa forma, por ser uma pesquisa envolvendo formas de acessibilidade, defendo que deveria ter sido mencionada a audiodescrição, a descrição e outras ferramentas que permitem romper com barreiras de inclusão. No entanto, sabemos que é preciso avançar muito para que se sejam encontrados vídeos com audiodescrição com a mesma facilidade com que são encontrados vídeos sem esse recurso, com imagens com descrição abaixo, que haja oferta de régua para leitura em Braille, dentre outros. Por isso, é preciso uma orientação, na sala de aula, principalmente em todo e qualquer material didático utilizado com os alunos, tal como o LD.

É preciso explicar que a utilização da proposta do desenho universal pelo LD traria a referida adequação do material de maneira que ele possa ser usado por todos os alunos de forma acessível, independente de terem deficiências ou não, sem a necessidade de que o professor faça adaptações ou adequações das atividades. Dessa forma, a inclusão poderá se tornar efetiva de fato. E isso deve ser feito considerando ~~que~~ cada aluno com seus modos de agir e interagir na leitura.

Com isso, ao se explorar as práticas de linguagem, em especial no caso deste estudo que o foco maior foi na leitura crítica, é importante trazer a diversidade cultural e de linguagens na prática dos alunos, além de dialogar com os estudantes com deficiência para se compreender como eles aprendem para oferecer atividades de leitura e interpretação que os levem ao questionamento crítico dos textos apresentados.

## 5.6 Reflexão sobre a análise dos três LDLP

As relações dos estudantes DV com a leitura envolvem questões sociais, que se materializam nos diferentes gêneros textuais/discursivos e precisam ser, além de acessível, adequadas às suas diferenças na forma de construir conhecimentos e interagir com as diversas linguagens. Assim, em termos de **valorção/avaliação**, Os LDLP analisados não apresentam **o que é desejável** pelo e para os estudantes DV. É fundamental considerar a equidade dos alunos DV, reduzindo as desigualdades educacionais que levam a comparar igualmente os alunos, oferecendo um ensino que não respeita as necessidades individuais e que descortina **as ordens do discurso da exclusão**, marcado por um modelo **MMID** e pautado no visiocentrismo e em outras práticas coloniais.

Portanto, percebi que esses LD integram os estudantes em atividades propostas, sem respeitar as especificidades na aprendizagem de leitura, levando em conta adaptações, que são apenas sugeridas para o professor sem especificações. Com isso, parece-me que se defende que esse material didático está atendendo à perspectiva inclusiva de ensino. Vejo aí uma ideia de perspectiva de ensino inclusivo ainda equivocada, ao produzir material didático que homogeneiza os estudantes e para os que não se encaixam na “normalidade”, adapta-se o material para integrá-los, deixando claro uma ideologia de **fragmentação**.

Outro ponto importante que detectei foi sobre a preocupação dos LD em atender as exigências da BNCC e, além disso, ainda trazer as competências e habilidades de LP para o EM propostas por esse documento, o qual também não se refere a como desenvolvê-las com os estudantes que possuem diferenças no modo de aprender. Logo, o PNLD reproduz a mesma representação de ensino inclusivo trazida pela BNCC, que considera que adaptações em atividades e em conteúdos, atendendo apenas um tipo de acessibilidade, seja suficiente para incluir os alunos com deficiência.

Com essa constatação, significados discursivos representacionais são desvelados, os quais, nos LDs analisados, por meio das práticas propostas, representam, valores e crenças que organizam os estudantes dentro de uma homogeneidade. Acredito que, considerando as questões de pesquisa apresentadas nesta tese, a análise realizada responde que o LDLP não prevê aos estudantes DV a acessibilidade à leitura crítica, além de apontar qual modelo de deficiência e inclusão são representados discursivamente nos LDs em questão, que é o MMID.

Assim, ficou claro que há um processo de **legitimação do MMID**, por meio da construção simbólica de **narrativização**, em que se usa o que está nos manuais, sugerindo adaptações feitas pelos professores, como sendo a solução para garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência. Em outras palavras, cria-se uma narrativa, legitimando atividades adaptadas como possibilidade de inclusão efetiva aos alunos com deficiência. É reforçado aos professores, por exemplo, que utilizando imagens para fazer adequações e adaptações, o problema de acessibilidade estaria resolvido. Nessa esteira, não se considera um trabalho efetivo com a multimodalidade, que é tão necessário nas diferentes práticas de ensino. Dessa forma, consciente de que a multimodalidade é valorizada na BNCC, por meio do trabalho com diferentes gêneros digitais - advindos das mudanças com o processo de globalização – empreendo uma luta discursiva para que os estudantes DV consigam ter acesso a materiais que garantam o acesso aos diferentes textos que circulam socialmente. Afinal, respondendo à questão de pesquisa, ficou comprovado que se é pensando em como os estudantes, com DV, por exemplo, teriam acesso a diferentes modos semióticos, considerando que estes são dotados de sentidos. Nessa seara, entendo, então, que os estudantes são **representados discursivamente** como aqueles que constroem conhecimentos de maneira igual, dentro de um padrão que o material oferece.

Por fim, os LD analisados não deixam de ser um convite **para** que os estudantes ampliem seus conhecimentos em LP, por meio das práticas de linguagem propostas na BNCC. O estudante é convidado o tempo todo a exercer os papéis ora de leitor, ora de autor, por meio de histórias que consideram vivências, crenças etc. São trabalhadas questões que fazem com que, por meio dos gêneros textuais/discursivos, os alunos busquem ações (significado acional do discurso, ou seja, o gênero como ação e interação) e trocas naquilo que afetam seu cotidiano nas diferentes esferas sociais. Entretanto, essas oportunidades não são dadas de uma maneira inclusiva, já que não se é pensado em como um aluno DV teria acesso aos diferentes modos semióticos que constituem os textos. Não é oferecida a descrição das imagens, nem tampouco um LD à parte adequado para pessoas que não têm a visão para distinguir modalidades visuais, que são essenciais para a interpretação das atividades propostas.

## 6 DOS CAMINHOS PARA MINIMIZAR OS OBSTÁCULOS, DA REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA COMO UM TODO E DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo primordial investigar se e em que medida a BNCC do Ensino Médio, o PNLD/2021, os LDLP do Ensino Médio e o NEM (por meio do documento da reforma Lei 13.415/17) preveem aos alunos com deficiência visual a acessibilidade à leitura crítica e identificar como e qual modelo de deficiência e inclusão são representados discursivamente nesses documentos. Procurei atingir os objetivos, respondendo as seguintes questões de pesquisa: a) Como a deficiência e a inclusão são representadas discursivamente na BNCC, do Ensino Médio (EM), aprovada em 2018, na Reforma do Ensino Médio e no PNLD/2021?; b) Como os produtores desses documentos se comprometem com seus dizeres quando falam de acessibilidade e de inclusão? c) Qual é o modelo de deficiência e de inclusão representado discursivamente nesses documentos (BNCC, PNLD, Lei da Reforma do EM e nos LD)? d) Eles promovem aos alunos com DV a acessibilidade à leitura crítica, valorizando recursos multimodais como a audiodescrição e o Braille? Se sim, em que medida? e) Os LDLP do EM aprovados para utilização em 2022 respondem ao que é preconizado nesses documentos em relação à acessibilidade de alunos com DV à leitura crítica, tendo em vista a multimodalidade constitutiva dos textos?

Em resposta à questão “a”, “b”, “d” e “e”, aponto, primeiro, como a inclusão é **representada discursivamente** na BNCC e como os produtores desses documentos se comprometem com seus dizeres quando falam de acessibilidade e de inclusão. A BNCC, mesmo sendo o documento que norteia a educação básica, que orienta a elaboração dos currículos e que recai no planejamento escolar, representa, de uma forma generalizada tanto a acessibilidade quanto a inclusão, pois está relacionada a diferentes temas, não necessariamente ao AEE. Em outras palavras, ela não possui abordagem suficiente para o atendimento a estudantes com deficiência. Assim, apesar de ser previsto o atendimento à PcD, não há de forma significativa um foco na inclusão, ainda mais em casos específicos como o estudante com DV. As palavras “inclusão”, “inclusiva”, “inclusivo” e “Atendimento Educacional Especializado” aparecem poucas vezes, neste documento normativo, no entanto, nem todas elas se referem especificamente à inclusão de PcD, mas a outros grupos minorizados, conforme foi discutido na análise empreendida. Com relação ao comprometimento com os dizeres, percebe-se mais modalidade

epistêmica, que é o compromisso com a verdade, ou seja, conhecem, entendem a inclusão, mas não há em grande medida um compromisso com a ação (modalidade deôntica). Sendo assim, apesar de a BNCC parecer estar de acordo com a proposta de igualdade, diversidade e equidade dos estudantes, apenas faz poucas referências no seu texto sobre a Educação Especial e Inclusão e não oferece uma organização curricular mais concreta e detalhada sobre inclusão dos alunos com deficiência.

Quanto ao PNLD, ele propõe que os manuais didáticos façam adaptação do material a ser distribuído nas escolas utilizando TA que atendam a acessibilidade instrumental (Sasaki, 1997). Os manuais produzem à parte um outro livro com essa acessibilidade, sendo assim, não necessita realizar mudanças estruturais no desenho da apresentação das atividades. Esse posicionamento tanto dos manuais como do PNLD, em avaliar os manuais didáticos, não condiz com a perspectiva inclusiva, pois somente um tipo de acessibilidade está sendo realizado, o qual não é suficiente para oferecer um ensino acessível eficiente. Consequentemente, se só contempla um tipo de acessibilidade, as práticas de letramento não poderão ser desenvolvidas, assim como as multimodalidades textuais deixarão de ser exploradas nos textos.

E em relação à Lei da Reforma do EM, ela por si só já traz imensos problemas, e um olhar para a inclusão não está fora deles. Assim, não se espera que uma Lei que pode ser até revogada desse conta do que outros documentos oficiais que norteiam a educação não estão conseguindo.

Já o LD apresenta construção simbólica de fragmentação, de Narrativização, trazendo uma representação discursiva de igualdade, desconsiderando a equidade, ou seja a maneira de tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual, como preza a Constituição Federal. O primeiro modo de operação de ideologia que se percebe é a crença de naturalização da pessoa com DV como incapaz, a qual trata o indivíduo DV como incapaz de conviver plenamente em sociedade por não ter um órgão sensorial em funcionamento considerado “normal”. Dessa forma, esse indivíduo não se adapta a uma sociedade que criou dependência visual para que faça parte dela. Essa naturalização de incapacitar as pessoas por terem diferenças corporais, imposta socialmente, gera a necessidade de igualar para incluir, dificultando que as estruturas sociais desenvolvam atitudes inclusivas por não considerar as diferenças históricas, culturais e sociais.

Outro modo de operação de ideologia, manifestado nos LD analisados, é a fragmentação por diferenciação, a qual, pela característica da falta de visão, separa as pessoas com DV das pessoas videntes. Esse processo não é de responsabilidade somente dos LD, mas também do

próprio PNLD, que resolve a questão da diferença no ensino e aprendizagem dos alunos solicitando, em edital, nos manuais didáticos que estão em análise, que reproduzam um LD semelhante ao utilizado pelos alunos videntes, em formato acessível em Braille, audiodescrição e outra TA que assistam as PcD. Essa atitude livra as obras de produzirem um LD único, para todos, que atenda ao formato do desenho universal, abordando o LC e a multimodalidade dos textos contextualmente.

Como consequência, a proposta segrega os estudantes com DV, pois utilizarão um livro diferente dos demais colegas, que está adaptado em apenas um tipo de acessibilidade, o qual não é capaz de contemplar todos os letramentos necessários para uma inclusão às práticas de linguagem, principalmente à leitura crítica, fundamental para compreender as demandas de novos gêneros textuais/discursivos cada vez mais expressivos, dinâmicos e fluídos. Está explícita também a manifestação ideológica de fragmentação, nos documentos analisados, sugerindo adaptação do material didático, pelo professor, em caso de terem alunos com deficiência física ou mental na sala de aula. Esse modo de ideologia de fragmentação acarreta falta de acessibilidade atitudinal e programática pois, esses documentos educacionais desenvolvendo ações que discordam da proposta inclusiva.

Também pude constatar outro modo de operação da ideologia de unificação, que constrói a simbologia de uma identidade coletiva de padronização da visão como um referencial de normalização aceito como único. Remeto, neste caso, ao visiocentrismo (Lima; Magalhães, 2018), já tratado durante a análise e que traz o uso da visão como fator essencial de condição para o convívio social. Os LD unificam a padronização da visão a partir do momento que exclui os não videntes, ao apresentarem atividades com diferentes modos semióticos, sem acessibilidade e sem desenvolver práticas de linguagem que atendam aos contextos sociais dos alunos.

Em resposta à questão “c” - qual é o modelo de deficiência e de inclusão representado discursivamente nesses documentos? -, ela foi respondida considerando que todas as formas ideológicas expressadas em todos os documentos analisados evidenciaram a hegemonia de um MMID, que segrega os alunos com deficiência a uma individualidade, a qual não se respeita as diferenças geradas por características individuais. Com isso, essas características se tornam uma especificidade que discrimina o estudante DV como incapaz e doente pelas dificuldades em se adaptar a uma sociedade que o impõe um modelo a ser seguido, tendo que ser tratado, para se incluir. O que deveria ser o contrário, a sociedade tem que estar adequada para acolher as



diferenças e tratá-las como um processo comum entre os humanos que os fazem diferentes, desconstruindo assim a visão de uma normalidade que padroniza todos as pessoas iguais dentro daquela hegemonia.

Sendo assim, acredito que a questão sobre qual é o modelo de deficiência e de inclusão **representado discursivamente**, nos documentos analisados, foi respondida. Ficou claro que é o MMID, haja vista a representação dominante e normalização da falta de acessibilidade aos estudantes com DV, emergidas do corpus analisado e que fazem com sejam desveladas relações de poder, de opressão, de preconceito e de discriminação, ainda que muitas vezes, de forma inconsciente, tais como aquelas que envolvem práticas discursivas com escolhas lexicogramaticais que desconsideram os sujeitos atípicos.

No processo de análise, ficou evidenciado que os documentos norteadores da educação, bem como as leis sobre inclusão parecem não estar voltados para uma concepção da deficiência como algo além de concepções médicas. Ela não é apenas um fenômeno biológico, tal como apresentada no MMID. Nem tampouco, é uma incapacidade, pois se vista dessa forma, levará as PcD a uma série de desvantagens sociais.

Assim, é desvelada a hegemonia MMID predominante nas representações discursivas que se têm em relação a como as PcDV são tratadas no tocante à acessibilidade no contexto escolar. Em decorrência, a inclusão dos estudantes nas aulas fica comprometida, sobretudo nas práticas de leitura. Como se pode observar, nas comprovações com análises de documentos públicos no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão educacional percorridas nesta tese, os materiais didáticos não contemplam a leitura para esses alunos. Isso porque os documentos responsáveis pela diretrizes que orientam a produção das atividades didáticas, como a BNCC, documento da Reforma do EM e o PNLD, não direcionam como os LD devem fornecer acessibilidade no seu conteúdo e nem como os professores devem proceder metodologicamente durante as atividades para que ocorra uma inclusão dentro da perspectiva do MSD.

A inclusão de PcD não é apenas uma responsabilidade individual, mas também uma responsabilidade coletiva. O Estado, as instituições educacionais, as empresas e toda a social têm um papel essencial na luta por justiça social, a fim de garantir atendimento de qualidade a pessoas que sofrem pela condição de serem atípicos, que sofrem com os preconceitos advindos de diferentes atores sociais. Um dos caminhos para minimizar os obstáculos é o desenvolvimento de ações norteadas pelos pressupostos do MSD. Outra forma de minimizar os obstáculos que

impedem que o problema seja transformado é garantir a inclusão em todas as esferas sociais, desde a educação e o emprego até acesso a serviços, infraestrutura e participação na comunidade.

Para isso, é preciso criar mecanismos que combatam representações negativas das PcD, tal como o capacitismo. É o discurso capacitista que cria barreiras, que vão desde a falta de acessibilidade física em espaços públicos até a exclusão de oportunidades de Atendimento Educacional Especializado. É também o discurso capacitista que impede a participação igualitária de PcD, incluindo as com DV, na sociedade, reduzindo as oportunidades e restringindo o acesso a serviços essenciais.

Quanto às categorias convocadas para análise, para que fosse possível atingir os objetivos e responder às questões de pesquisa, elas foram proficuas e ajudaram a desvelar quais são as representações discursivas da inclusão. As vozes e textos incluídos, os excluídos, a articulação de discursos, principalmente o da educação, da justiça e da inclusão corroboram para que se perceba a necessidade de garantir uma inclusão que ultrapasse a simples integração de estudantes.

Além disso, a análise da modalidade aponta para uma frequência maior da epistêmica, ou seja, um comprometimento com o conhecimento, não com a ação. É de conhecimento que grandes pesquisadores participaram da discussão e da elaboração da BNCC. São profissionais com compromisso com a verdade, mas sem muito comprometimento com a ação. No entanto, não podemos esquecer que há situações em que não fica evidente qual o ponto de vista está sendo privilegiado em uma representação discursiva, se “o falante projeta seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo” (Fairclough, 2001, p. 200). Dessa forma, esses profissionais podem representar apenas o ponto de vista das pessoas que estão no poder e que decidiram como seriam os preceitos da BNCC.

Ainda sobre essa predominância da modalização epistêmica em detrimento da modalidade deôntica, ela permite a construção de uma representação discursiva do PNLD e, conseqüentemente, do LD, como sendo apenas uma reprodução da BNCC, que por sua vez já apresenta sérias lacunas sobre a diversidade, sobre a inclusão, sobre a deficiência e sobre a acessibilidade. Trata-se de uma modalidade objetiva, ou seja, a base subjetiva do julgamento está implícita (Fairclough, 2001).

Em muitas SD, nota-se uma frequência muito significativa de avaliações positivas, deixando a impressão de que há uma preocupação muito grande em ofertar uma educação de qualidade para as minorias, mas assim como sempre funcionou em situações com amarras

coloniais, algumas propostas não saíram do papel ou não funcionaram como deveria na prática, é o caso do NEM, que corre o risco de ser revogado a qualquer momento. São tantos entraves, que parece-me que revogar seria mais produtivo do que reformular, incluindo a falta de orientação para práticas no AEE.

Por meio da materialização de diferentes escolhas linguísticas nos documentos analisados (modalizações, avaliações, interdiscursividade e intertextualidade), percebi a importância de incentivar movimentos sociais de lutas pelos direitos humanos e pelo respeito à diversidade, rompendo com modelos que condenam as PcD a uma patologia, desconsiderando aspectos emocionais, sociais e interativos desses atores sociais.

Ao lutar por justiça social, por combate a práticas que segregam, que fragmentam, que expurgam os corpos deficientes, estamos construindo uma sociedade mais justa, equitativa e compassiva. Dessa maneira, uma prática que precisa ser divulgada, pois ainda é incipiente, e que tem relação com a PcDV, é a audiodescrição, pois esta zela pela autonomia, garante a independência de estudantes com DV, democratiza as informações e conhecimentos gerados em sala de aula, inclusive por meio do LD, garantindo o letramento visual a PcDV.

Acredito que escolher a ADC para essa pesquisa foi uma escolha coerente, dada sua potencialidade para desvelar relações de poder materializadas por meio da linguagem. Foi a ADC que me permitiu jogar luz sobre o problema da inclusão de PcDV. Foi a ADC que permitiu que eu emprestasse meus olhos, que eu emprestasse aquilo que “enxergo” a todos aqueles que lutam pelo direito à acessibilidade a PcD, especialmente aos DV.

Vale explicar que o meu posicionamento decolonial contribui para que eu me tornasse uma pesquisadora mais engajada com as questões sociais. Para além disso, assumir a neutralidade na pesquisa não como um afastamento do pesquisador do seu objeto de investigação, mas como uma neutralidade ideológica fez com que aumentasse o meu desejo de conhecer práticas exitosas de inclusão de PcDV.

Por fim, considero que, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, foi relevante recorrer às técnicas de coleta de dados por meio bibliográfico, que trouxe fontes já analisadas, com as quais ampliei meus conhecimentos, concorrendo para mesclar a ideia defendida nesta tese com outras posições defendidas por autores sobre este mesmo tema e, com isso, acredito que contribuiu para uma análise mais fértil dos dados documentais. Saliento que não tenho a pretensão que esta tese seja a “salvação” para o atendimento a PcDV, pois acredito que eu aponte apenas “a ponta do

Iceberg”. O que desejo é que ela se some a tantas outras que foram construídas e que ela sirva como instrumento de luta por uma educação inclusiva, com compromisso com a verdade e com a ação. Junto minha voz a todos os meus estudantes e ex-estudantes com DV e a todas as minorias deste país, tomando emprestado as palavras de Fairclough (2003), ao afirmar que é preciso lutar em favor dos excluídos sociais, das pessoas sujeitas a relações opressoras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. de S. et al. **Dia de conscientização: a análise crítica do discurso da inclusão da pessoa com deficiência.** In: Anais do 10º CONINTER - CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Anais...Niterói(RJ) Programa de Pós-Graduação em, 2021. DOI:10.29327/154029.10-90. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/367749559\\_Dia\\_de\\_conscientizacao\\_a\\_analise\\_critica\\_do\\_discurso\\_da\\_inclusao\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia](https://www.researchgate.net/publication/367749559_Dia_de_conscientizacao_a_analise_critica_do_discurso_da_inclusao_da_pessoa_com_deficiencia) Acesso 15 abr. 2022. <https://doi.org/10.29327/154029.10-90>

ASSUNÇÃO, C. Análise multimodal aplicada a discursos audiodescritos. **VERBUM** (ISSN 2316-3267), v. 11, n. 3, p.80-91, out. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/59514-Texto%20do%20artigo-187033-1-10-20221029%20(1).pdf Acesso 15 abr. 2022.

AUGUSTIN, I. **Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva.** IX ANPED. UCS. 2012. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/399525-Modelos-de-deficiencia-e-suas-implicacoes-na-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BAMPI, L.N.S; GUILHEM, D; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** [Internet]. v.18, n. 4, 09 telas, 2010. DOI:10.1590/S0104-11692010000400022 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 abr. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>

BARBOZA, M.E.S.; FREITAS, L.C. **O Acesso ao Livro Digital por Pessoas com Deficiência Visual: O Formato Epub e seu Caráter Inclusivo e Acessível.** Relato de experiência. Seminário Nacional de Bibliotecas Braille. Cultura, Educação e Inclusão. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/2734>. Acesso 17 abri. 2022.

BARROS, A. S. S. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial.** [internet] Marília, v.13, n.1, p.61-76, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100005> Acesso 19 abri. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100005>

BATISTA, J. B. **A escola inclusiva e o livro didático de Língua Portuguesa: a audiodescrição na abordagem dos gêneros do discurso visuoverbais.** Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 245f, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1352> Acesso 19 abri. 2022.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2007. Disponível em [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf) . Acesso em: 30 de maio de 2023.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia digital. PNLD2021-Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas - Língua Portuguesa. Brasília, 2021. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2021\\_didatico\\_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf). Acesso em: 15 mar.2022.

BRASÍLIA: SEEDF. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-medio.pdf> Acesso 15 mar. 2022.

BRASIL, **Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. IBGE. **Pnad Educação 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anosou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 30 de dez.2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019 – atualização BNCC. Brasília, 2019. Disponível: em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc>. Acesso em:10 mar.2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Projeto Livro Acessível. Brasília: 2018. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto Federal nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o programa nacional do livro e do material didático (PNLD). Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 10 mar.2022.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Brasília, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/lei\\_brasileira\\_inclusao\\_%20pessoa\\_%20deficiencia.ampliado%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/lei_brasileira_inclusao_%20pessoa_%20deficiencia.ampliado%20(2).pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Portaria Conjunta MDS/INSS nº 01. Estabelece os critérios, procedimentos e instrumentos para a avaliação social e médico-pericial da deficiência e do grau de incapacidade das pessoas com deficiência requerentes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. **Diário Oficial da União** 2011; 24 maio.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre os programas de material didáticos e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília: 2008. Disponível em: < [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html). Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.753, de 30 outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro e assegura às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. Brasília. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm)> Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm#adct](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm#adct) . Acesso em: 31.07. 2018.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Campinas. Campinas, 168f. 2005.

CAMARGO, E. P. Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física. São Paulo: Editora Unesp, 2012. <https://doi.org/10.7476/9788539303533>

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.) **Gramática do português falado: a ordem.** Campinas, SP: UNICAMP/FAPESP, 2003. v. 1.



CAVALCANTI, T. F. S. **Usos do livro didático de português: os professores e as suas maneiras de fazer.** Dissertação de mestrado, 215f. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2015.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso (Coordenação da tradução Fabiana Komesu).** São Paulo: Contexto, 2004.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity.** Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edimburgh University Press, 1999. DOI:10.1515/9780748610839. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/30522922\\_Discourse\\_in\\_Late\\_Modernity\\_Rethinking\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/30522922_Discourse_in_Late_Modernity_Rethinking_Critical_Discourse_Analysis) Acesso 25 abr. 2022. <https://doi.org/10.1515/9780748610839>

COSTA, J. A; R. R. MOISES. O uso do programa *mecdaisy* como elemento da organização do trabalho didático para a educação de estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem.** [internet]. Campo Grande, v. 4 n. 7, p.54-68, 2020.

CRISÓSTOMO, M. T. **O livro didático de língua portuguesa: usos e contribuições para o ensino.** Dissertação de mestrado, 114f. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goyatazes, Rio de Janeiro, 2013.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de suas identidades** [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, p. 15-41. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/863> Acesso 27 abr. 2022.

DOMINGUES, C. dos A.; et.al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012. 96p. (Coleção Primeiros Passos, 324).

EICH, M. S.; SCHULZ, L.O.; L. S. PINHEIRO. Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. (56.2), p. 443-459, 2017. <https://doi.org/10.1590/010318138649177273121>

FAIRCLOUGH, N. Tradução de MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'água**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 307, 10 dez. 2012. p.307-329. Disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/47728-Texto%20do%20artigo-57826-1-10-20121211.pdf Acesso 27 abr. 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FAIRCLOUGH, N. A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis in Social Research. In: WODAK, R.; MEYER, M.; **Methods of Critical Discourse Analysis**. [internet] London: Sage Publication, 2009, p. 162-163.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Trad. Izabel Magalhães (coord.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v5i0.6531> Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/6531> Acesso 30 abr. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social research. London/NewYork: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London/ New York: Longman, 1989. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315838250> Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315838250/language-power-norman-fairclough> Acesso 30 abr. 2022.

FARIAS, S. S.P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2015. 201f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18190/1/Os%20processos%20de%20inclus%3%a3o%20dos%20alunos%20com%20surdocegueira%20na%20educa%3%a7%3%a3o%20b%3%a1sic%20a.pdf> Acesso 29 abr. 2022.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, A. C. **Análise de Discurso Crítica: para leitura de textos da contemporaneidade**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FERNANDES, L. B; SCHLESENER, A. MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, 2011. <https://doi.org/10.33871/2317417X.2011.2.1.181>

FERNANDES, E., ALMEIDA, L. Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. **Revista da Educação Especial e Reabilitação**, 14, 7-14. 2007.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**. São Paulo, v.17, n.31, p.59-73, 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf> Acesso 29 abr. 2022.

FRANCO, E.P.C.; SILVA, M.C.C.C da. Audiodescrição: Breve passeio histórico. *In*: MOTTA, L. M. V. de M; ROMEU FILHO, P. (orgs.) **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: SDPD/SP, 2010 p. 23-42. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br> > livro. Acesso em 26 abr. 2022.

FREITAS, R. **Permanência, mudança ou silenciamento**: O que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência? Dissertação de mestrado. (Mestrado em Organização do Espaço). Instituto de Geografia. 229f. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AD4NXY> Acesso 25 abr. 2022.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem-Informática Educativa. Universidade do Ceará, 2002. Disponível em: <<http://www.atresmetodologias.hpg.ig.com.br/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FOWLER, R. Sobre a linguística crítica. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, Santa Catarina, v.4, n. esp, p. 207-222, 2004. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/296](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/296) Acesso 25 abr. 2022.

FULAS, T. A. As políticas públicas de incentivo à leitura de crianças cegas e surdas. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 170-190, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5585/cpg.v16n2.7677> Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7677/0> Acesso 22 abri. 2022. <https://doi.org/10.5585/cpg.v16n2.7677>

GALVÃO, F. M. P. **As Representações Discursivas Da Reforma Do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, Em Diferentes Gêneros Do Discurso**. Tese de doutorado. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 217f, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2131> Acesso 20 abr. 2022. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2131>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZAGA, C. S. **Uma perspectiva de trabalho didático com leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguagens e Letramentos). Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 234f, 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. LTC, 2004.

GUISARDI, C. M. A. de A. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor**. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.380>

HALLIDAY, M.A.K. **Language as a social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Arnold, 1993.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Language, contexto and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Ox for: OUP, 1989.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **Halliday's Introduction to functional grammar**. 4. ed. New York: Routledge, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203431269> Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203431269/halliday-introduction-functional-grammar-halliday-christian-matthiessen> Acesso 22 abr. 2022. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>

HARVEY, D. **Justice, Nature and the Geography of Difference**. London: Blackwell, 1996.

HODGE, R, ; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HUNT, P. **Stigma**: the experience of disability. London: Geoffrey Chapman. 1996.

Inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. **Aprendizagem em Foco**. n. 15; ago 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/15/> Acesso 24 abr. 2022.

KAVANAGH, D. **The limits of visualisation**: ocularcentrism and organization. E. Bell, S. Warren, and J. E. Schroeder (eds.). London. Routledge, 2013. Disponível em:

<https://researchrepository.ucd.ie/server/api/core/bitstreams/6bf1eaa-9b45-4015-85b0-ae79c12fa14f/content> Acesso 28 abr. 2022.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, set./dez., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006> Disponível em: <https://doaj.org/article/e988ac2b994d44f5ac1271b720b6d441> Acesso 24 abr. 2022.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. 3. ed. London: Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003099857> Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003099857/reading-images-gunther-kress-theo-van-leeuwen> Acesso 25 abr. 2020. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. 1. ed. London: Routledge, 2001.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA R.; VAN LEEUWEN. T. *Semiótica Discursiva*. In: VAN DIJK. T. A. (org.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001, p. 21-76.

LAKOFF, George and Mark JOHNSON. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas: Mercado de Letras/Educ, 2002, 360p.

LIMA, M. D. **As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em libras**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 203f. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.923> Acesso 27 maio 2022. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.923>

LIMA, B. F. A; MAGALHAES, I. *Ordem Visiocêntrica do Discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre os letramentos de pessoas com deficiência visual*. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 34. n. 4, p. 1045-1070, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445025160055960627> Acesso em 25 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-445025160055960627>

LIMA, B.F.A. **Múltiplos letramentos de Pessoas com Deficiência Visual: uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 362f. UFCE, 2015.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457334620> Acesso 28 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/2176-457334620>

MAINGUENEAU, D. **Análise dos textos de comunicação** São Paulo: Cortez. 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento-Revista De educação**, 2013 n. 7. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i07.110>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32463/0> Acesso 28 maio 2022. <https://doi.org/10.22409/movimento2003.v0i07.a20797>

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.26843/v1.n2.2008.598.p%25p> Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598> Acesso 22 maio 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. . São Paulo: Cortez. 2003.

MALOJO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Revista em aberto**. Brasília, ano 16, n.69, 1996.

MELO, A.M; PUPO, D.T. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: livro acessível e informática acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43216> Acesso 27 maio 2022.

MERCADO, E. L. de O.; FUMES, N. de L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 10, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770>. Acesso em: 4 mai. 2022.

MENDES, S.A.O; SILVA, S.F; SANTOS, C.H. . Escolha e uso do livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: o que revelam os (as) professores (as)? **ReVEL**. v. 17, n. 33, p.231-249, 2019.

MENDES, A. B. **Avaliação das condições de acessibilidade para pessoas com deficiência visual em edificações em Brasília**: estudo de casos. Universidade de Brasília. Dissertação de mestrado, 287f. Brasília, DF, 2009.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp., 2004. p. 133-158.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO: Buenos Aires, p. 33-48, 2005.

MILLIET, P. **EPUB3: O livro acessível em formato digital e sua aplicação ao livro didático**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/encontros/15o-encontro-nacional-do-livro-didatico-2018>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: [cielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf](https://www.cielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf). Acesso 5 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

MUNARI, G.D. **A acessibilidade das imagens em livros didáticos por meio da confluência entre design e tecnologia**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Design). Escola de Design. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 168f, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/546/DISSERTACAO\\_Acessibilidade\\_imagens\\_livros\\_didaticos.pdf?sequence=1](https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/546/DISSERTACAO_Acessibilidade_imagens_livros_didaticos.pdf?sequence=1) Acesso 5 maio 2022.

NUNES, L. R. O. P (2003). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/linguagem\\_comunicacao\\_alternativa.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/linguagem_comunicacao_alternativa.pdf) Acesso 5 maio 2022.

OLIVEIRA, R. P. de; SANTOS, A. L. P. dos. **O que há de diferente entre ‘pode’ e ‘podia’?** 2008. Disponível em: [http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VIII/pode\\_e\\_podia.pdf](http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/pode_e_podia.pdf) Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVER, M. **Social work with disabled people**. London: MacMillan, 1983. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-86058-6>

OTTONI, M.A.R. Gênero, multissêmico e tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: alguns desafios. In: MESQUITA, E.M.C; ROCHA, M. A. F. (Org.). **Políticas de ensino de língua portuguesa** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

OTTONI, M.A.R. O humor na internet: reprodução ou problematização? 2010. **Intercâmbio**, 14. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3933>. Acesso 20 maio 2022.

PIMENTA, V.R; ANDRADE, V. A; GOMES, C. et al. **Ensino de língua portuguesa: um estudo sobre como chegamos aos multiletramentos**. Revista do SELL, UFTM. Uberaba: 2015, p.675-694.

POLITIZE. **Capacitismo e os desafios das pessoas com deficiência**, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/capacitismo-e-os-desafios-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em 10 abril de 2022.

POLITIZE. **A inclusão social das pessoas com deficiência no mundo**. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/inclusao-social-das-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em 10 abril. 2022.

PROJETO MECDAISY. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

PUBLISH NEWS: PNLD 2023 – O formato do livro digital: ePub3 x HTML5. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2020/12/21/pnld-2023-o-formato-do-livro-digital-epub3-x-html5>. Acesso em: 24 abr. 2022.



QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social, **Journal of World-System Research**, 11 (2), Riverside, p. 342-386, 2000. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>

RAMALHO, V; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v12i2.11494> Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11494> Acesso em 24 abr 2022.

RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. *In*: RESENDE, V. de M; REGIS, J. F. da S. (Org). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 22-23.

RESENDE, V. de M. (Org). **Decolonizar os estudos do discurso/ Viviane de Melo Resende (Org).** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35297> Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35297> Acesso 22 maio 2022.

RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares.** Campinas: Pontes, 2009.

ROCHA, N.C; SCHLÜNZEN, E. T. M. Política, atores e implementação: análise do atendimento educacional especializado. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 195-218, jan./abr. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i76.5751>. Disponível em Acesso em 15 de ago. 2023.

RODRIGUES, F. N. **Livro Didático Digital no Brasil: um caminho para o Livro Universal?** Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Estado e Sociedade). Centro de Formação em Ciências Humana e Sociais. Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 358f. 2020.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SANTOS, S. N. **O livro didático acessível nos anos finais do ensino fundamental: a audiodescrição de imagens estáticas como ferramenta empoderativa.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 187f. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25936> Acesso 18 maio 2022.

SANTOS, A P. M. dos et al. **O processo de adaptação de livros didáticos e paradidáticos na inclusão de alunos cegos em escolas especiais e inclusivas.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 48-57, nov. 2014.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul.** Editora Autêntica, 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319) Acesso 23 maio 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, R.S.P. **A Natureza dos Objetos Educacionais Digitais em Obras Didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e sua Relação com os Multiletramentos.** Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. 237f. Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31668> Acesso 22 maio 2022.

SILVA, L. V. **Inclusão escolar para alunos cegos: acessibilidade ao conceito de substância em um livro didático de química em formato daisy.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências Universidade Estadual Paulista. Bauru, 151f. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182829> Acesso 20 maio 2022.

SILVA, M. E; BETIM, N. de C; H. VIEIRA, M A. A. **Análise da acessibilidade de livros didáticos de química para deficientes visuais.** Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51275>. Acesso em: 08/08/2023 16:26

SILVA, A. K.; SANTOS, J. S. Livro didático e educação inclusiva: um olhar sobre a história das políticas públicas do material e livro didático. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, n.78 Supl. ano 26, p. 2103-2119, 2020. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/261/283> Acesso 28 maio 2022.

SILVA, M. E.; BETIM, N. C; HIGUCHI, D.A.; VIEIRA, M.A. **Análise da acessibilidade de livros didáticos de química para deficientes visuais.** VII ENALIC. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-54433-30112018-185740.pdf>. Acesso 18 abr. 2022.

SILVA, M.C.C.C.da. **Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil.** Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12032> Acesso 28 maio 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, E.T; E; SILVEIRA, T.D.(Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso 15 abr. 2022.

TANAKA. E. D. O; MANZINI. E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382005000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200008). Acesso 9 jun, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008>

TARTUCI, T. M. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão** [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás - UFG]. Sistema de Biblioteca da UFG, 2014. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3924>. Acesso em 16 de ago.2023.

TAVARES, F. dos S. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE) - Recife: O autor**, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854> Acesso 27 maio 2022.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. (Coord). Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. *In*: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge , 2011. p. 668-682. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203835654>. Acesso 22 maio 2022. <https://doi.org/10.4324/9780203835654>

VIEIRA, V; RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso (para a ) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2016; 196p.

VOOS, I.C; FERREIRA, G. K. Acessibilidade para estudantes cego s e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 60. p. 21-34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24380>. Disponível em: <https://doaj.org/article/9d0aefc6edfd4e3aa035262e741d53c7> Acesso 20 maio 2022.

WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.) **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage Publication, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4135/9780857028020>. Disponível em: <https://methods.sagepub.com/book/methods-of-critical-discourse-analysis> Acesso 20 maio 2022

ZANLORENSE, M. J; SANTOS, Almir Paulo. O ideário liberal nas reformas educacionais brasileira entre 1920 e 1940. Revista **LABOR**, n. 11, v.1, p. 7-25, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23442>. Acesso 23 maio 2022. <https://doi.org/10.29148/labor.v1i11.6619>

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.