

**RAIMUNDA BENEDITA CRISTINA CALDAS
LARISSA FONTINELE DE ALENCAR
FERNANDO ALVES DA SILVA JÚNIOR**
Organizadores

**INCLUSÃO E PRESERVAÇÃO DE SABERES
PARA O BOM VIVER**



NOVAS ALTERNATIVAS DE LEITURA e inclusão na escola

Giselle Maria Pantoja Ribeiro
Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

Resumo: Este artigo propõe reflexões sobre o multiculturalismo crítico e o multiletramento, como práticas inclusivas necessárias na escola e na sociedade. Durante muito tempo nas escolas o ensino da leitura se manteve em linha reta, linearmente sendo exercido e assim, se dava predominante a valorização de uma cultura dominante sobre a outra minoritária. E ocorria de se pensar em uma única forma de ensinar as crianças o caminho para se chegar à leitura e à escrita. (Ensinar o que às crianças? A leitura através da escrita?). O cenário agora pede mudança e ocorre a ampliação do entendimento do ato de leitura para se chegar a escrita. É nessa atmosfera que as reflexões aqui propostas se firmaram com o enfoque dado às outras formas de linguagens cabíveis nos espaços escolares, outras práticas de ensino da leitura que favorecem a construção do conhecimento mais amplo, pois a linguagem está voltada para as atividades cotidianas, ampliando enormemente o entendimento, desta maneira, o trabalho com o multiletramento pautado no multiculturalismo crítico, enriquece as práticas escolares a partir do momento que traz para escola o debate sobre as diferentes culturas e variadas formas de linguagens que podem ser trabalhadas, e desta forma, entender o ato de leitura não apenas como uma simples tarefa de juntar letras, formando sons para as coisas nominadas, já estabelecidas pelo sistema escolar, mas trazer para ela um diálogo amplo e dinâmico. Esta pesquisa tem caráter qualitativo e nela foram traçados os seguintes procedimentos: observações, anotações no diário de campo, entrevistas, análises e leituras teóricas para comparação ou constatação do que se pretende. Neste artigo, trabalhamos os itens relacionados ao tema: A leitura multicultural de Paulo Freire,

Multiculturalismo e a crítica pós-moderna, Letramento como práxis: desafios apontados, (Multi) letramento e cultura: de que educação estamos falando? Alfabetização, multiletramento e surdez, “Uma história da leitura” à luz de Alberto Manguel, alcançando ainda as noções de Suzana Vargas em seu livro “Leitura: uma aprendizagem de prazer”, Roland Barthes “O prazer do texto”, Regina Zilberman “Literatura e pedagogia”, concluindo com as análises e as aproximações conclusivas.

Palavras-chave: Cultura. Multiculturalismo. Multiletramento. Leitura. Ensino.

Introdução

Como se faz um leitor? Como nasce a descoberta do mundo tão ampliado da leitura? O leitor nasce no banco de uma escola ou cresce nela? Essas são provocações que podem nos levar a discussões breves, mas principalmente, a discussões divergentes. E para este artigo, escolhemos o segundo caminho. É na trilha das divergências que queremos andar, como quem segue a linha do horizonte e vê diante dos olhos o céu tocar a terra numa paisagem que se desdobra e amplia os sentidos do verbo ler. Há quem diga que o leitor nasce e cresce bem dentro dos muros da escola. Mas há os que acreditam na aprendizagem contínua capaz de derrubar os muros e se ver na teia de saberes que o mundo, o espaço terrestre oferece e nos entrega pelo emaranhado dos seus fios. Ao abordar o tema do multiletramento e sua aplicabilidade no universo escolar, bem como em outros pontos de saberes da Amazônia, buscamos compreender o processo ensino-aprendizagem a partir de algumas teorias e práticas executadas na região em que estamos inseridas (Belém-Pará).

A discussão traz para a cena a luta por um novo olhar a aprendizagem da leitura e as teorias capazes de sustentar essa nova abordagem. Trata-se de uma proposta pautada na perspectiva do multiletramento. Tomamos como base, dados bibliográficos das produções de alguns autores que vêm dialogando sobre o assunto como ferramentas de valorização e inclusão das diversas culturas, o que possibilita ampliação de conhecimento, já presente na sala de aula e no mundo globalizado.

E bem dentro desta discussão, dar ouvidos a Bentes (2012), seria nos entregarmos a uma pedagogia fundamentada no multiletramento que utiliza uma variedade de linguagens e de modos de significação, uma variedade de instrumentos de ensino para diferentes fins culturais, sejam eles orais, visuais, audiovisuais, auditivos ou que utilizem todo o

corpo: a fala, a escrita alfabética, os desenhos, os gestos, as línguas de sinais, as fotografias, as artes plásticas e cênicas e/ou a imagem digitalizada, enfim, os espaços todos da ação de aprender a ler, explorando as múltiplas linguagens.

É preciso contextualizar a discussão a partir de conceitos variados que perpassam por processos desde o aparecimento da escrita, da alfabetização, do letramento, até chegar ao multiletramento. Analisamos, também, outro fator que está na gênese de toda essa discussão, o multiculturalismo na educação e que integra a cultura e suas diversas facetas.

Ao longo dos anos, a crítica à globalização é uma constante e já foi por diversas vezes denunciada a partir dos estudos sobre a indústria cultural e a comunicação de massa. Por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas duas décadas e, nessa mesma velocidade, a escola e os meios de ensinar e fazer de aprender. Isso tudo em função do surgimento das novas tecnologias digitais que tornam a informação a cada dia mais efêmera e instantânea. Dessa forma, qual seria o papel da escola? Na contemporaneidade, a escola deveria estabelecer o diálogo entre vários sons e vozes, diminuindo os conflitos, para, assim, formar um sujeito protagonista da sua história, respeitando também a história do outro. Vem daí a necessidade de termos uma visão holística (multicultural) em que inseridos no processo ensino-aprendizagem, possamos nos ver, ver o outro e ver o mundo que nos cerca e, nesta cadeia, entender que aprendemos uns com os outros e com todos os fios da teia de saberes. Na perspectiva aqui proposta, atenderemos as nossas necessidades respeitando os espaços e os saberes dos outros e do mundo, enquanto porta que se abre para o conhecimento. O que propomos então é o estudo das realidades nas escolas e problematizar para, então, buscar uma prática que respeite as diferentes culturas e formas de aprender.

Falar de inclusão na perspectiva da região em que vivemos e das práticas nas escolas locais, faz parte do compromisso dos especialistas preocupados com a questão. Por essa ótica, defende-se que o desafio das mudanças deve ser assumido e decidido pelo coletivo social.

Importante também é ressaltar que o ensino da leitura, de forma geral e independente do projeto de inclusão na região amazônica apresenta, até os tempos atuais, sintomas de falência. E entendemos que estas questões são muito bem pontuadas nas teorias e provocações de Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva (2008), bem como Suzana Vargas (2013).

Para que a inquietação se inflamasse, era preciso recorrer a observação de ambientes escolares e confrontá-los com o novo pensamento, algo que talvez, nos desse a certeza de que não é

unicamente entre os muros da escola que o leitor ganha corpo, sopro e vida. Para tanto fôlego nesta discussão ouvimos atentamente Vargas (2013, p. 25) anunciando:

Penso fundamentalmente na leitura do mundo, que é um ato de compreensão do que se vê ou se sente. A criança inicia seu aprendizado a partir de sentidos anteriores aos da visão: aprende a respirar e, aos poucos, troca um modo de viver por outro, percebendo novas realidades pelo tato, olfato, paladar, etc. Adapta seus instintos às condições que o meio lhe oferece, estabelecendo, desse modo, relações de sentido para acompanhar o sigiloso mover-se da vida.

Se olharmos para o passado e voltarmos nosso olhar para o presente, ainda vamos encontrar o ensino preso nos muros da escola e a uma visão unilateral e excludente de ensinar. As formas de trabalhar a construção do conhecimento ainda são arraigadas em métodos que mais afastam do que incluem. Os conteúdos parecem ter mudado, a metodologia também mudou um pouco, mas o espaço de aprender permanece fechado. É sempre entre os muros da escola que “aprendemos”?

A escola para surdos deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supere a simples acumulação de conhecimento e a repetição mecânica, e compreenda que o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito (Santos, 2012). É necessário que o aluno saibada aplicabilidade contextualizada com seu cotidiano do saber ler e escrever isso, quem nos oferece é o mundo com seus fios da teia dos saberes.

De que lado do sol nasce o verdadeiro leitor? Aquele que sabe ser crítico? Ele nasce do lado mais quente do sol, do lado das descobertas, das novidades que permanecem novidades. Diria Ezra Poud em seu ABC da literatura (2006) quando propõe pensar a noção de literatura. Isso tudo é possível se aproximarmos a formação do leitor pelas vias da literatura, entendendo que a literatura desperta o senso crítico e faz acordar os homens para tomar o seu lugar no mundo. “Ler literatura? Voar junto para outros lugares humanos, próximos do meu porque também meus, e hermenêuticamente retornar, agora muito mais conectado aos acontecimentos da vida”. Esclarece Silva (2008, p. 25). Dito isso, não é difícil perceber os espaços que a leitura literária nos oferece e entendê-la abrindo portas ao nosso pensamento.

Leitura multicultural de Paulo Freire

Oliveira (2011) analisa a contribuição do pensamento educacional de Paulo Freire para a gênese histórica da interculturalidade no Brasil e identifica que, por meio de seus referenciais pedagógicos, a educação libertadora defendida pelo educador pode ser considerada de interculturalidade crítica. Com base na leitura de obras de Freire e de autores que tratam sobre a educação popular e a interculturalidade, bem como assuntos de interface com o tema, a autora faz uma aproximação teórica entre Paulo Freire e a educação intercultural crítica por meio da relação entre a cultura e a educação; da matriz libertadora construída em seu projeto educacional e do debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras.

Ainda segundo Oliveira (2011), ao fazer a opção por uma educação do oprimido, Freire apresenta uma característica própria, traduzida por uma educação ética e politicamente engajada. Essa práxis libertadora propõe a superação da opressão e possibilita que homens e mulheres sejam sujeitos de sua história e cultura. Para Freire (1983) a opressão social está diretamente relacionada à opressão cultural, ou seja, a cultura não é nunca despolitizada; ela permanece sempre conectada à vida social e às relações de classe, poder e política que a inspiram.

Walsh (2009) parte da necessidade – ainda presente e urgente – de se ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade e visibilizar a desordem absoluta da descolonização, como apontaram há alguns anos Frantz Fanon, na Martinica, e Paulo Freire, no Brasil. Fanon propõe a descolonização da ordem mundial, por meio de um processo histórico novo, feito por novos homens, que traduza uma nova linguagem e, conseqüentemente, uma nova humanidade. É preciso desconstruir os conceitos formados desde muito cedo nas crianças, jovens e adultos a respeito da cultura eurocêntrica, que sempre renegou a cultura dos sujeitos oprimidos historicamente, como os indígenas, os afrodescendentes, as mulheres e as pessoas com deficiência. A escola precisa dar conta desse debate e discutir as diferenças culturais e, acima de tudo, valorizá-las. Para tanto, é preciso olhar para fora dos muros da escola e ver que aprender está ligado também com o modo de viver e ao respeito das diferentes culturas.

Ainda segundo Walsh (2009), a dupla modernidade/decolonialidade, historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema/mundo Capitalista que, nos dias atuais, se esconde por detrás de um discurso neoliberal multiculturalista, que faz pensar que existe

um “reconhecimento” da diversidade e da promoção de sua inclusão. Na verdade, esse “reconhecimento” é ilusório, já que nos governos neoliberais a propaganda é inversamente desproporcional à realidade.

A colonialidade do poder se acentuou nos últimos anos se adequando ao projeto de neoliberalização e a necessidade de mercado, o que provocou o surgimento do termo “recolonialidade”, ou seja, o “reconhecimento” e “respeito” à diversidade cultural são convertidos em novas estratégias de dominação, que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial por meio de um discurso de multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, que não aponta para a criação de sociedades que respeitem as diferenças; ao contrário, servem de controle de conflitos e para a conservação da estabilidade social num rearranjo permanente do projeto neoliberal.

A interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir a esses discursos, políticas e estratégias de corte multicultural-neoliberal, cujo interesse maior é a manutenção do *status quo*. Já a interculturalidade crítica não é condizente com o modelo de sociedade vigente, o neoliberal, uma vez que defende a construção de um novo modelo a partir das pessoas que sofreram submissão e subalternização históricas.

A escola precisa não apenas reconhecer as diferenças e trabalhá-las em datas e momentos isolados é necessário dar subsídios para que o professor ofereça oportunidades iguais para grupos de alunos diferentes, onde uma cultura ou um saber não se sobreponha ao outro. (SILVA, 2008) não só nos fala da valorizações das espécies, mas acrescenta à elas a mesma importância de espaços e formas de viver, tornando-os parte da história, no momento em que praticam a escuta ou leitura de ficção.

Multiculturalismo e a crítica pós-moderna

Ainda sob a ótica dessa sociedade neoliberal vemos a preocupação expressa por McLaren(1997) que, em seus estudos, se concentra em torno da crítica **pós-moderna**. Por teoria pós-moderna, o autor considera duas tendências fortemente expressas nesse contexto – a primeira, classificada como **pós-modernismo lúdico** e, a segunda, como **pós-modernismo crítico** ou de **resistência**.

Posicionando-se como um teórico de forte influência marxista, logo nas primeiras páginas do livro *Multiculturalismo crítico*, McLaren (1997) expõe seu desconforto a partir do que compreende como **pós-modernismo lúdico**. Define-o como uma teoria que privilegia o cultural, o discursivo em detrimento da materialidade dos modos de

produção. Não basta pregar uma escola “pós-moderna”, se ela de fato não for praticada. Por conseguinte, apresenta a **teoria pós-moderna de resistência**, mas não como forma alternativa à corrente que descreve como lúdica, mas como um meio de extensão de suas críticas. Para ele, o pós-modernismo de resistência traz à crítica lúdica, uma forma de intervenção materialista, uma vez que, não está somente embasado em uma teoria social da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica (McLaren, 1997).

A corrente pós-moderna de resistência, seria uma crítica intervencionista, em que as “textualidades” tornam-se práticas materiais. Mas, em que sentido as correntes pós-modernas se relacionam com o multiculturalismo? Em que aspecto a teoria pós-moderna da resistência difere das demais concepções de diferença proposta pelas teorias liberais? Segundo McLaren (1997), para os liberais, o conceito de “diversidade” estaria associado à noção de um “bálsamo calmante”, isto é, uma solução para “administração da crise” imposta pelas questões raciais. Por outro lado, para os membros da teoria pós-moderna de resistência, a **diferença se distancia** do conceito de **diversidade**, isto porque o conceito **não** é tomado superficialmente, afirmam que a “diferença” é sempre incerta e polivocal, nem sempre servindo ao consenso, e, portanto, um conceito não determinado por limites claramente demarcados, servindo assim, ao que chamam de “multiculturalismo crítico”. Dessa forma, apresenta várias tendências dominantes da crítica pós-moderna.

Essa discussão não pode estar dissociada das experiências vividas pelos grupos oprimidos. E, o pós-modernismo de resistência tem sido fundamental no desenvolvimento de novas formas de praxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural. Para isso, é preciso que se apropriem de uma pedagogia crítica, que também precisa de táticas políticas e culturais que possam orientar a luta contra as múltiplas formas de opressão, e que interajam com grupos sociais distintos, mas que estejam trabalhando com objetivos de libertação.

Apoiando-se em vários autores, McLaren (1997) refere-se a este posicionamento crítico como sendo uma “fronteira” ou um espaço “entre-meio”. E, é esse espaço que precisamos revisitar, não apenas nas teorias de fronteira da academia, mas também nas contingências vivas da luta revolucionária. Para além dos passos regulares, a busca pela identidade cultural passa não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença dos vários movimentos da vida cultural.

Letramento como práxis: desafios apontados

Rojo (2009) faz uma abordagem interessante sobre a prática de letramento em diferentes contextos. Inicialmente, ela define alguns termos elementares para a compreensão do processo que se encontra em constante evolução. E, para definir o letramento a autora, apropria-se do seguinte conceito: “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 1998, p.v72). Vem daí, a nossa provocação, porque não cabe mais unicamente dentro da escola a mágica da aprendizagem. E Silva (2008, p.31) nos lembra dizendo: “vejo-me melhor no meu próprio espaço; sou necessariamente, testemunha e parte da história porque ouvir ou ler ficção é participar; produzindo fatos do nosso jeito.”

Outra vez Rojo (2009) nos inquieta e nos faz pensar no conceito de letramento sendo tão complexo que envolve uma diversificação ilimitada. Mas, como surgiu a empregabilidade do termo letramento? Segundo Kleiman (1995) o primeiro uso da palavra no Brasil, tradução literal do inglês *Literacy*, foi de Mary Kato (1986). E aí essa rede formada em torno do letramento recebe de Kleiman (1995, p. 15-16) a seguinte provocação:

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o **impacto social da escrita** dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

E Rojo (2009, p. 96-97) nos esclarece o conceito de **alfabetismo** que serve para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, de acordo com suas histórias de vida. Daí surge outro termo **alfabetismo funcional** que, na década de 1930, nos Estados Unidos, foi empregado durante a Segunda Guerra, pelo exército norte-americano para a compreensão de instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. Desde então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de se usar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos diferenciados, seja em espaços domésticos ou de trabalho, na maioria das vezes, em contraposição ao mundo acadêmico.

É Rojo que ilumina a discussão, porque entrega a fórmula certa para aprendizagem da leitura com três ingredientes mágicos: o

conjunto de competências e habilidades ou de capacidades. A palavra conjunto determina os espaços outros, para além da escola, com ela, mas também para além dela. O que reforça cada vez mais as nossas certezas.

Assim, podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismos, esses já consolidados nos espaços escolares, não necessariamente dessa forma, pois existem pessoas que mesmo analfabetas e não escolarizadas, possuem os saberes populares herdados de seus antepassados e que se constituem em práticas de letramento. Isto os torna, de certa maneira, letrados. É o que chamamos de vivência de mundo, “escola da vida”, método muito presente nas populações do campo.

Nesse emaranhado que envolve as diferentes denominações dos termos apresentados, é importante que não se perca de vista que o **alfabetismo** tem um foco individual determinado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares, enquanto que o termo letramento utiliza as práticas sociais de linguagens valorizadas ou não, envolvendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, escola, mídias, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Para a nossa região, tanto os processos de alfabetismo, letramento e a própria construção do conhecimento fica comprometida pela inadequação das práticas na sala de aula regular e em alguns casos. O professor muitas vezes, quer que o aluno descubra o pensamento do autor, sempre que trata de textos literários, quando deveria, na verdade, se permitir a escuta das impressões de leitura que o aluno teve, sem considerar que neste tipo de prática, o texto fica restrito a uma única análise, um único sentido, uma única resposta. E desta forma, escapa de um traço marcante do gênero literário: a polissemia ou o trabalho com as palavras em estado de pluralidade. É possível entender que o que as escolas propõem favorece a compreensão e o entendimento do que o professor quer explicar e não escuta atenta dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, seus conhecimentos de mundo e até mesmo de outras leituras já feitas.

Com isso, afirma Vargas (2013), a estrutura educacional brasileira tem formado até agora mais leitores que leitores. Dentro deste propósito, é fundamental entendermos ao que se propõem os dois termos:

A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferente do leitor, compreende o texto em sua relação de interação dialética

com o contexto, em sua relação de interação com a forma. O leitor adquire pela observação mais detida, de compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que o que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura da-se na medida dessa percepção (Vargas, 2013, p. 29).

(Multi)letramento e cultura: de que educação estamos falando?

A necessidade de se modificar as práticas pedagógicas monoculturais presentes na escola é urgente. Os modelos implementados pela cultura dominante de processos de aprendizagem que valorizam apenas a escrita e a leitura têm mostrado o insucesso de tais práticas escolares ao longo dos anos. A escola deve deixar sua prática monocultural, reproduzida há anos, e propiciar uma nova compreensão das relações entre educação e cultura. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de **cruzamento de culturas**, mediadora e reflexiva de influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (CANDAU, 2008).

É neste compasso que Vargas se aventura avançando também no entendimento do ato de leitura:

Fruir o texto significa descobrir a vida enredada em suas malhas. Significa perceber a realidade de forma mais palpável por meio da impalpável trama da linguagem. Em palavras signos, formas todos juntos, passam a significar mais concretamente, inclusive, que a abstrata matemática dos números. Se antes do texto lemos a realidade com os sentidos, com os textos acrescentamos mais ainda essa possibilidade da percepção porque o ler significa apoderar-me também daquilo que está distante dos sentidos (Vargas, 2013, p. 27- 28).

E é assim que autora vai dando a forma de multiletramento ao ato de ler, sem perder de vista o prazer que este ato pode proporcionar aos alunos e por isso mesmo a eficácia do trabalho dos professores.

Para Rojo (2012), diferentemente do letramento, que aponta para uma variedade de práticas, o multiletramento aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente a urbana, na contemporaneidade – a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. Isto significa levar em conta o sentido de tudo o que é produzido e tudo aquilo que a escola pode produzir.

Nesse sentido, a escola pode oferecer atividades que favoreçam a construção de relações interculturais que promovam situações de debate, de reconhecimento entre os diferentes, sem colocar uma cultura sobreposta à outra. Em Bentes (2012) temos o principal argumento que serve de sustentação para esse debate é que há, na sociedade atual, uma multiplicidade de formas de linguagens e de culturas que superam a visão restritiva de se trabalhar na escola apenas a linguagem escrita ou de se centrar unicamente na aquisição de letras e na leitura de palavras impressas.

No trabalho com textos literários, é fundamental investir nas diferentes linguagens e variadas formas de significação aumentam as possibilidades de construção do conhecimento e consequentemente sua participação efetiva da vida em sociedade, sem que os alunos sejam obrigados a aprender sempre pelo caminho mais “fácil” e previsível.

Isso significa dizer que a expressão e a recepção do conhecimento podem ser realizadas por diversas formas, pela visão, pelo tato, pela audição, pelo paladar, por desenhos e gravuras, pelo movimento do corpo, pelos espaços vividos, enfim, pela grande teia de saberes.

Aproximações conclusivas

Há muito que se discute a leitura ou alfabetização como uma necessidade básica para todo cidadão, e que a escola é um espaço de todos. Pesquisadores e educadores debatem permanentemente em busca de alternativas e políticas que levem a esse objetivo. Alguns relatos nos mostram que essa prática ainda é muito incipiente por diversos fatores que vão além da sala de aula – pela falta de interesse dos governantes e pela falta de respeito com a categoria de professores; pela falta de recursos e no entendimento das políticas públicas e não garantia que a escola seja um espaço de interação e disseminação de conhecimento. Assim, cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para reflexão, não somente a cultura dominante, mas, além disso, vivenciar a cultura trazida pelos integrantes da comunidade escolar: pais, alunos, professores, as culturas locais e populares para que se tornem objetos de estudo.

Na teia de conceitos diversos que nos deparamos na elaboração deste artigo, entendemos que a escola pode organizar um trabalho pedagógico que contemple uma multiplicidade de práticas, gêneros, mídias, direcionada à compreensão e produção escrita em diferentes linguagens. Cabe aos educadores atentar para a utilização do multiletramento como ferramenta nova, advinda das novas tecnologias

e que, em função da globalização da informação, precisa ser trabalhada no cotidiano escolar, principalmente num universo inclusivo.

Ao analisar o contexto amazônico, notamos que os alunostêm sido bem pouco despertados para as várias formas de se comunicar com o mundo, nem tampouco comos diferentes gêneros literários. Desse modo, eles não são tocados para uma melhor compreensão do mundo que os cerca e para que possam intervir nas suas realidades sem serem mais vistos como “os silenciados”, que “não conhecem” e “não entendem”; portanto, o exercício da autonomia ou da sua independência na sociedade.

Referências

- BENTES, J. A. O. Ensaio sobre letramento e multiletramento. In: TRESCASTRO, L. B. (Org.). **Alfabetização, letramento e matemática**. Belém, PA: SEMEC/ECOAR, 2012.
- BENTES, J. A. O. HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e Disnormalidades**: formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GROSFUGUEL, R. Multiculturalismo: diferenças culturais e pedagógicas. In: CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MELO, A. D. B. & FERNANDES, E. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

- OLIVEIRA, I. A. de. Paulo Freire e educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.
- VARGAS S. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- ZILBERMAN, R, SILVA E. T da. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global; Campinas SP: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2008.