
TOUR VIRTUAL NO MUSEU: INCLUSÃO E PRÁTICAS MULTIMODAIS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Alyne Raíssa Belarmino Gomes¹
Janaíne dos Santos Rolim²
Angélica Araújo de Melo Maia³

Resumo: A sociedade na era digital vem transformando concepções de língua(gem) e formas de construir conhecimento (MONTE-MÓR, 2009). Diante disso, apresentamos uma experiência de desenvolvimento e aplicação de uma aula de inglês que buscou contemplar aspectos multimodais da linguagem por meio de um *tour* virtual a um museu e um jogo interativo no *PowerPoint* visando também romper com a “inclusão marginal” (CARVALHO, 2005) dos alunos com deficiências. A análise do plano de aula, dos slides e dos relatos dos professores que ministraram as aulas evidencia que o uso de recursos multimodais contribuiu para um maior envolvimento da turma e maior participação dos alunos com deficiência na aula.

Palavras-chave: Inclusão; Multimodalidade; Jogos; Ensino de Inglês; PIBID.

Introdução

A sociedade na era digital vem transformando concepções de língua(gem), bem como formas de comunicação, interação e construção de conhecimento (MONTE-MÓR, 2009). Atualmente, “somos bombardeados por informações diariamente em letreiros, em *outdoors*, em panfletos entregues nos ônibus, nos carros” (ROLIM, 2017, p. 13), assim como por comerciais de televisão e rádio, por e-mails, mensagens da operadora no celular, mensagens (escritas ou de voz) em redes sociais etc. Ou seja, recebemos constantemente informações que não se limitam ao código escrito e ao papel.

Vivemos em um momento da história em que cada vez mais elementos não verbais estão presentes nos textos, não de forma isolada, mas interagindo com outros elementos verbais para facilitar os processos de construção de sentido. Os elementos não verbais como imagens, sons, cores, movimentos, entre outros, desempenham um papel importante no significado do texto (ROLIM, 2017).

Dessa forma, o ensino de Língua Inglesa passa a englobar muito mais do que apenas os aspectos linguísticos discursivos da língua, mas também envolve “saber lidar com aspectos multimodais da língua(gem), isto é, saber ler uma imagem, uma placa de sinalização, saber acessar sites na internet e fazer uma leitura não linear passando por *hiperlinks* (...)” (GOMES, 2016, p. 27) dentre outras coisas. Diante disto, torna-se necessário que as práticas de ensino acompanhem as necessidades atuais impostas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, visto que a

¹ Mestranda em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, alyne.raissa@hotmail.com

² Graduada em Letras Inglês, Universidade Federal da Paraíba, janaine.rolim@hotmail.co.uk

³ Doutora, Universidade Federal da Paraíba, angelica.maia@gmail.com



língua(gem) vai muito além do código verbal e abrange uma “multiplicidade semiótica” (ROJO, 2012 apud DUBOC, 2015, p. 89).

Diante desse cenário, neste trabalho apresentamos uma experiência de desenvolvimento e aplicação de uma aula de língua inglesa que, lançando mão da linguagem não verbal, bem como das tecnologias da informação, buscou contemplar aspectos multimodais da linguagem. A aula consiste em um *tour* virtual no “*Museum of Childhood*” e um jogo interativo elaborado no *PowerPoint* relacionando aspectos culturais, linguísticos, sociais e conhecimento de mundo dos alunos na execução das tarefas.

Além de levar em conta os aspectos multimodais da linguagem, essa aula foi também planejada visando romper com a “inclusão marginal” (CARVALHO, 2005) dos alunos com necessidades educacionais especiais, e possibilitar uma aula inclusiva em que todos pudessem participar, à medida que, ao fazer uso do jogo, o jogador interage “com maior responsabilidade pelo *outro*” (LEVINAS, 1978 apud TAKAKI, 2015, p. 39).

Para ilustrar como se deu o planejamento e desenvolvimento da proposta, foi realizada a análise do plano de aula, das atividades dos slides utilizados na aula e dos relatos reflexivos dos professores em formação inicial e bolsistas do PIBID Letras-Ingês que ministraram a aula em diferentes turmas de duas escolas públicas de ensino fundamental II no município de João Pessoa. A seguir apresentamos uma breve discussão teórica sobre inclusão e multimodalidade, bem como os aspectos metodológicos da pesquisa e a análise da proposta à luz da teoria dos multiletramentos.

1. Inclusão real *versus* inclusão marginal

No Brasil, a inserção do aluno com deficiência(s) no contexto regular de ensino, está pautada na Constituição Federal de 1988, uma vez que esta garante a todos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206 inciso I) com vista ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

Em 1990, na Tailândia, quase 10 anos depois da proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, foi divulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Segundo Silva (2009), mesmo não sendo a finalidade do documento, este estabelecia objetivos que beneficiaram as pessoas com deficiência, tais como: “a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque da educação para todos; universalização do acesso à educação e oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem” (p. 8).

A partir disso, surgiram outros documentos que contemplaram o direito à educação inclusiva dos alunos com deficiência, como a Declaração de Salamanca (1994). Apesar de não ser uma lei, esse



documento estabelece que as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente das necessidades educacionais especiais que possuam. Por alunos com necessidades educacionais especiais entende-se "todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" (UNESCO, 1994, p.3).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº. 2/2001 estabelecem que "a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo" (BRASIL, 2001a, p. 5).

De acordo com o Decreto 3.956, o termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001b, Artigo 1).

Contudo, entendemos que "nenhuma pessoa é deficiente no âmbito de sua própria existência, mas se mostrará deficiente frente às exigências feitas [...] pela sociedade" (STRATFORD, 1989 apud GHIRELLO PIRES, 2010, p. 15-16). Ou seja, a deficiência maior da pessoa com deficiência está na falta de acessibilidade, definida pelo Decreto nº 5.296 em seu Art. 8, inciso II como "qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação" (BRASIL, 2004). Nesse sentido, no que se refere à acessibilidade pedagógica, para otimizar o processo de aprendizagem por parte do aluno com deficiência, é necessário que haja a eliminação das barreiras "para a construção do conhecimento no âmbito da escola" (MIRANDA, 2015, p. 294).

A acessibilidade pedagógica até é prevista em lei como pode ser visto no art. 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº. 2/2001 que determina que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem--se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, p. 69).

Nesse mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, de 1998, definem a adaptação do currículo como

(...) medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos



educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais (BRASIL, 1998, p. 59).

Dessa maneira, se faz necessário a adaptação do currículo para que os alunos com deficiência possam se beneficiar de forma positiva com o que está sendo trabalhado, propiciando o seu aprendizado a partir de sua potencialidade. Ainda no que tange à adaptação, Carvalho (2008 apud PAULINO; MAIA, 2016 p. 3) afirma que cabe ao professor à tarefa da adaptação no momento em que define que “as adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores”.

Todavia, a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares ainda é um desafio, além de outros aspectos, devido a uma "formação deficiente" (OLIVEIRA, et. al., 2012 p. 4) dos professores no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, na maioria das vezes, a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, "provoca uma crise institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores (...)" (MIRANDA, 2015, p. 295), que se sentem inseguros e despreparados para lidar com esses alunos em sala de aula (LIMA, 2002 apud OLIVEIRA et. al., 2012).

Dessa maneira, no Brasil, apesar de a inclusão escolar ser um "direito assegurado ao estudante por Lei" (DUARTE; KOPROSKI; COSTA, 2015, p. 4), o que geralmente ocorre no contexto regular de ensino é o processo de inclusão marginal (CARVALHO, 2005). Isso implica dizer que há uma simples integração do aluno na escola e que este deve adaptar-se às exigências da escola e não o contrário (CARVALHO, 2004 apud DUARTE; KOPROSKI; COSTA, 2015).

2. Multimodalidade

As novas tecnologias estão fazendo com que a forma com que nos comunicamos e usamos a língua se transforme (COPE e KALANTZIS, 2000), fazendo surgir também um novo formato de leitura em que o texto deixa de ser constituído apenas por palavras, passando a considerar “a imagem como a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade” (VIEIRA, 2007 apud SANTOS; SOUZA, 2008, p. 3) relevantes também para o processo de construção de sentido. De acordo com Carvalho (2014, p. 146), durante muitos anos o significado de texto esteve meramente ligado ao uso restrito da linguagem verbal, levando em consideração “apenas os itens lexicais”. Atualmente, com os estudos no campo da semiótica, essa concepção de texto tem mudado gradativamente.

Os estudos sobre multimodalidade surgiram com Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), ao buscarem compreender todos os “modos de representação no texto lingüístico” (PINTO, 2011, p. 3). Ainda sobre a nova configuração do texto, Dionísio (2005; apud CARVALHO, 2014, p. 28) acrescenta



que se refere “às diferentes formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem, dentre essas formas temos: palavras, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos, olhares etc.”. Tendo isto em mente, entendemos que os textos multimodais abrangem uma diversidade de gêneros escritos e online, como hipertextos, cartilhas, gráficos, vídeos, propagandas, tirinhas, e-mail, diário, etc. Dessa forma, a multimodalidade dos textos passa a abranger amplas esferas de atividade humana e diversas situações de comunicação do dia a dia.

Diante dessa crescente utilização de textos multimodais no dia a dia, é importante que esses textos sejam trabalhados em sala de aula, de forma que os alunos aprendam a relacionar os elementos verbais e não verbais, atribuindo sentido a essa relação. Nesse sentido, Heberle (2012, p. 88) trata o trabalho com o uso dos textos multimodais como a sensibilização dos alunos para o “conjunto de representações manifestadas num evento discursivo que inclui recursos representacionais além da linguagem verbal, para expressar determinado significado”. Na atualidade, ser letrado não implica apenas ser capaz de ler os elementos verbais, mas ter

(...) a capacidade de mover-se rapidamente entre os diferentes letramentos, compostos pela fala e escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos (VIEIRA, 2004 apud ROCHA, 2007, p. 72).

Dessa forma, para além do texto escrito, o aluno deve ser “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131), ou seja, dos diversos elementos multimodais presentes no texto. Assim, o aluno será leitor de diferentes fontes de linguagem presentes em diversos suportes, tornando-se capaz de não apenas decodificar, mas, sobretudo construir e atribuir sentidos aos mais variados textos visando “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011 apud JORDÃO, 2013, p. 76) e analisar criticamente os textos e suas próprias perspectivas. É a partir dessa leitura que convém o conceito de letramento ideológico, que

perpassa a acessibilidade de diversos textos a serem trabalhados no ambiente escolar, para que os alunos sejam capazes de perceber e analisar criticamente as formas ideológicas e os mecanismos de manipulação e dominação utilizados, bem como compreender, interpretar e resignificar os significados que são veiculados nesses discursos (OLIVEIRA, 2009 apud COELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 399).

No caso dos textos multimodais, o aluno deve ser capaz de ser letrado visualmente (letramento imagético) e verbalmente (letramento da escrita). Para isso, Kress e van Leeuwen (2006, apud OLIVEIRA, 2013, p. 3) consideram que:

- a) As imagens visuais podem ser lidas como um texto; b) A multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais;
- c) As imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, é socialmente



construída. Segundo os autores, o desprezo pelo letramento visual na escola acaba gerando iletrados visuais.

Além disso, o trabalho com textos de caráter multimodal em sala de aula pode favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, uma vez que o uso de imagens, sons e gestos como modalidades de linguagem permite que esses alunos tenham a oportunidade de acessar os textos de forma mais abrangente e de construir sentidos a partir de uma multiplicidade de signos, tanto verbais como não verbais (MEYER; ROSE, 2005). A seguir, discutiremos algumas maneiras através da qual a adoção de práticas multimodais no trabalho com a linguagem em sala de aula pode favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

3 Metodologia

Esta pesquisa qualitativa de caráter interpretativista consiste na apresentação e na análise de uma aula inclusiva e multimodal idealizada e elaborada no âmbito do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no primeiro semestre de 2016.

A ideia embrionária de fazer um *tour* virtual a um museu visando realizar uma aula que incluísse todos os alunos da turma com ou sem deficiência, surgiu de uma sugestão de uma das coordenadoras. Uma vez aceita a sugestão, a aula foi planejada pelo grupo do ensino fundamental nas reuniões semanais e realizada por cinco bolsistas em duas escolas públicas do ensino fundamental II do município de João Pessoa em quatro turmas (duas do 8º ano e duas do 9º ano) que continham seis alunos com as seguintes deficiências: síndrome de *down*; autismo; deficiência intelectual e mental; microcefalia e deficiências múltiplas (surdez, deficiência intelectual e física).

Visando analisar essa experiência, optamos pelo plano de aula e pelos slides utilizados na aula. Assim, foi realizada, primeiramente, uma leitura dos slides para destacarmos elementos semióticos utilizados que evidenciavam indícios de inclusão e multimodalidade. Analisamos então os elementos presentes nos slides à luz das teorias da multimodalidade de Kress & Van Leeuwen (2006 [1996]). Em seguida, foi realizada uma leitura manual dos relatos reflexivos de cinco (05) bolsistas que ministraram as aulas buscando indícios de inclusão, multimodalidade e o impacto disso nos alunos. Nesse momento, foi realizada a leitura individual dos relatos pelas pesquisadoras e, em seguida, os trechos selecionados foram comparados.



4 Análise de dados

A seguir apresentamos a proposta da aula, bem como analisamos e discutimos os dados à luz das teorias das multimodalidades e da literatura acerca da inclusão e da acessibilidade pedagógica.

4.1 Plano de aula

O plano de aula é composto por três aulas, porém, apenas a primeira aula foi aplicada. Dessa maneira, apenas a primeira será alvo de análise⁴. O Quadro 1 abaixo demonstra os fragmentos extraídos do plano de aula que evidenciam aspectos multimodais e inclusivos contemplados durante o planejamento.

Quadro 1: Trechos do plano de aula que revelam Multimodalidade e Inclusão

| | |
|---|---|
| ✓ | Objetivo geral: Ter a experiência de visita virtual a um museu |
| ✓ | Flexibilização: Imagens ampliadas / Um dos bolsistas junto do aluno com deficiência e seu mediador |
| ✓ | Procedimentos Metodológicos <ul style="list-style-type: none"> • Explicar que vai mostrar imagens de um <u>TOY MUSEUM</u> (museu de brinquedos) (slides no computador) • First view just for pleasure • No computador cada atividade vai aparecer assim que alunos passarem a tela para a imagem seguinte. • No caso de ser apenas com um projetor e as imagens impressas, o professor deve dividir a turma em 4 grupos. • A cada etapa do jogo do computador, o professor pode pedir que cada grupo (em turnos) procure o objeto no papel e um representante do grupo vem ao projetor e “testa” se aquele objeto é o correto. Se for, o grupo ganha um ponto para cada acerto. |

A multimodalidade pode ser percebida no objetivo geral e nos procedimentos metodológicos, à medida que a aula visa oportunizar a experiência do aluno com um *tour* virtual em um museu, o que implica o uso das tecnologias da informação na aula e nos procedimentos metodológicos. Nesse momento, vale chamar a atenção para o plano B, visto que no contexto público nem sempre pode-se contar com a sala de informática, computadores que funcionem ou internet acessível aos alunos. Devido ao contexto, adaptações já foram pensadas com antecedência e foram necessárias para o desenvolvimento da aula. Assim, por exemplo, a aula foi pensada originalmente para uma sala em que houvesse vários computadores, mas de fato, foi aplicada na forma alternativa prevista no plano, isto é, usando um só computador e projetando para toda a turma.

⁴ O plano de aula na íntegra encontra-se disponível em: <https://goo.gl/1ty9Ar>



A inclusão é contemplada no plano de aula e fica evidente, principalmente, na seção do plano de aula denominada “Flexibilização”, em que recursos são pensados previamente de forma a contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais (“Imagens ampliadas / Um dos bolsistas junto do aluno com deficiência e seu mediador”).

Percebe-se, portanto, que no plano de aula tanto a multimodalidade quanto a Inclusão são contempladas. Veremos a seguir como isso aparece nos slides utilizados na aula.

4.2 Slides

Levando em consideração o perfil dos alunos com deficiência acompanhados nas escolas pelos bolsistas e os elementos multimodais, na elaboração dos slides⁵ lançamos mão das seguintes estratégias:

❖ *Uso frequente de imagens*

Visando otimizar o processo de construção de sentido, foi feito bastante uso de imagens no decorrer de todo o jogo para relacionar objetos, escrever o nome dos objetos, fazer associações para quando uma informação dada pelo grupo estava correta (passava de fase) ou quando estava incorreta (aparecia um boneco de um jogo indicando que a resposta não confere). Contemplando, dessa forma, aspectos multimodais da língua ao considerar o texto para além do código escrito e as informações não verbais essenciais para a construção de sentido por parte dos alunos.

Figura 1. Uso de imagens para facilitar a construção de sentido



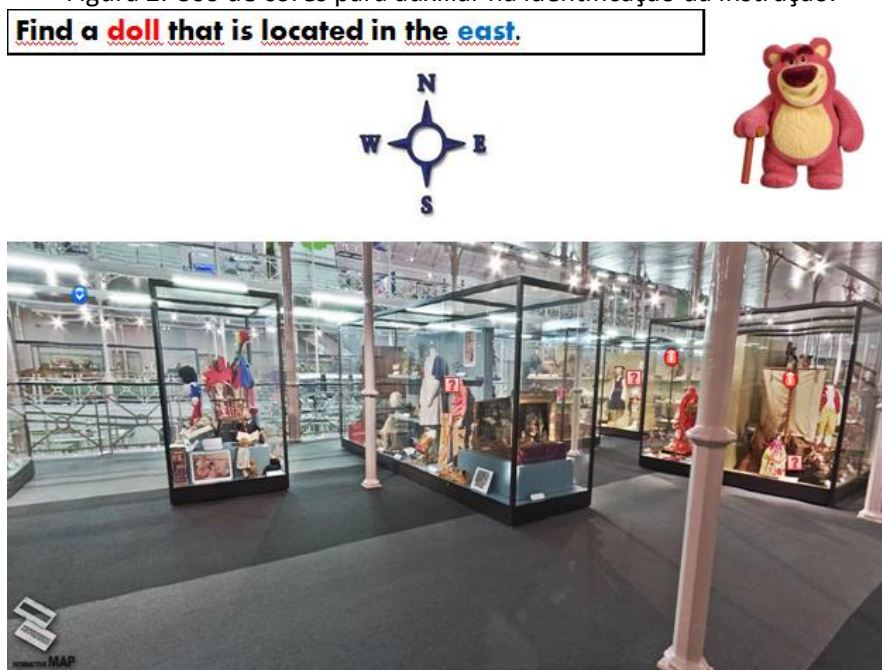
⁵ Os slides na íntegra encontram-se disponíveis em: <https://goo.gl/gYorNb>



❖ *Uso de cores para destacar informações verbais principais*

Visando facilitar a compreensão dos alunos, as palavras-chave relevantes para a realização da tarefa foram coloridas diferentemente visando chamar a atenção dos alunos e direcionar o olhar deles para as informações principais do texto (TOMITCH, 2000), essenciais para a construção de sentido.

Figura 2. Uso de cores para auxiliar na identificação da instrução.



❖ *Uso de gestos e “comunicação alternativa” (NUNES; SOBRINHO, 2015)*

Devido a alguns alunos serem surdos e outros terem problemas na comunicação oral, foi feito uso de gestos e de comunicação alternativa, ora permitindo que o aluno se comunicasse apontando e ora tentando interagir com um aluno em LIBRAS ou por escrito em papel por falta de conhecimento suficiente em LIBRAS.

Percebe-se, portanto, que os slides elaborados procuraram despertar a atenção dos alunos com uma aula lúdica e ao mesmo tempo contemplar aspectos multimodais da linguagem e as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência. Conclui-se que os aspectos multimodais da linguagem foram contemplados à medida que foi feito uso de imagens, cores e outros aspectos não verbais que atribuíam sentido ao texto escrito e eram essenciais para a construção de sentido. Ao fazer isso, as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências também foram contempladas visando possibilitar acessibilidade pedagógica (MIRANDA, 2015) a esses alunos.



4.3 Relatos reflexivos dos bolsistas

Nos relatos reflexivos escritos pelos bolsistas a respeito da experiência dessa aula, torna-se evidente que o uso de recursos multimodais contribuiu para i) um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem de língua inglesa; ii) uma maior participação de alunos com deficiência e iii) oferecer um espaço ímpar para a ampliação do horizonte cultural dos alunos, através de práticas de letramento relevantes para os dias atuais.

No que tange ao envolvimento dos alunos na aula, todos os bolsistas mencionam em seus relatos uma experiência positiva, como pode ser visto nos excertos de Anne, Carlos e Jennifer a seguir:

*(...) eu realmente pude ver o **brilho nos olhos** de alguns alunos (...) um deles no final da aula nos **disse que nossa aula foi muito boa** (Jennifer – relato reflexivo de Junho – grifo nosso).*

*Os alunos **se empolgaram** tanto que pediam para ir uns 3 do mesmo grupo para responder. Eles estavam **se esforçando** mesmo, **pensando** sobre e **discutindo** sobre a escolha das opções (...) (Anne – relato reflexivo de Junho – grifo nosso).*

*(...) Me pareceu que os alunos **adoraram a aula** e que conseguimos alcançar os objetivos traçados para a mesma, pois eles **perguntaram, participaram, trocaram informações** e ao término **mostraram terem aprendido** bastante sobre a temática (Carlos – relato reflexivo de Junho – grifo nosso).*

Percebe-se nesses excertos que os alunos gostaram da aula, à medida que esta despertou o interesse e a atenção deles, o que foi refletido na participação deles na aula. Este fato pode ter sido ocasionado devido à adequação do tema à faixa etária dos alunos e por fugir ao ensino tradicional, uma vez que lança mão de aspectos multimodais e ludicidade ao fazer uso de um jogo (próximo da realidade de muitos alunos) na aula.

Com relação à inclusão dos alunos com deficiência, como mencionado anteriormente, a aula foi planejada de forma a incluir todos os alunos. Os relatos dos bolsistas revelam que o objetivo da aula foi atingido como pode ser evidenciado nos excertos de Anne, Cláudia e Jennifer:

*(...) **não existia divisão nem barreiras** entre bolsistas e alunos estávamos construindo o conhecimento em conjunto, um momento ímpar (Cláudia – grifo nosso).*

*José (o intérprete) não havia chegado ainda e eu **fui me comunicando com João** (aluno surdo). Tentei falar o máximo em **Libras**. As palavras que eu não conhecia fazia a **datilologia**. **Fui explicando para ele à medida que Jennifer ia explicando para a turma em geral**. (...) Quando eu não sabia falar absolutamente nada de uma frase, eu **escrevia**. E ele foi entendendo e*



*participando (...) Nós **fomos revezando**. Quando eu entrava na aula, Jennifer ia para João (Anne – grifo nosso).*

*(...) eu consegui fazer com que ele [o aluno surdo] **se juntasse com o grupo dele**, e nem precisei pedir pra ele se levantar, ele fez isso sozinho (...). Eu fiquei soltando corações de felicidade ao ver a **evolução dele**, não só no inglês, mas com a sua **socialização com os outros alunos e com a gente** (Jennifer – grifo nosso).*

Percebe-se nos excertos acima que as barreiras que impedem a acessibilidade foram derrubadas e, dessa maneira, a acessibilidade pedagógica pode acontecer à medida que os alunos puderam interagir, construir o conhecimento juntos ao serem inseridos em grupos. Outro exemplo de acessibilidade pedagógica foi a inclusão do aluno surdo na aula como explicitado por Anne, em que, apesar da barreira da língua, uma vez que as bolsistas não têm muito conhecimento da LIBRAS, ela e sua dupla (Jennifer) tentaram incluí-lo fazendo uso da LIBRAS, de mímica e de escrita em papel, possibilitando assim sua participação na aula mesmo sem a presença do intérprete.

Considerações finais

A análise dos dados aponta, dentre outros aspectos, que o uso de recursos multimodais contribuiu para um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem de língua inglesa, para uma maior participação de alunos com deficiência, além de oferecer um espaço ímpar para a ampliação do horizonte cultural dos alunos, através de práticas de letramento relevantes para os dias atuais.

Acreditamos que o trabalho conjunto dos signos verbais com os signos imagéticos favoreceu a atribuição de sentidos ao texto e otimizou a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem, derrubando as barreiras existentes e permitindo a socialização dos alunos com deficiência com os demais alunos da turma, problema observado pelos bolsistas nas turmas acompanhadas em ambas as escolas.

Essa socialização dos alunos foi, de certa forma, possibilitada pelo uso do jogo em sala de aula, à medida que os alunos precisavam trabalhar em grupo e ao fazer uso do jogo, o jogador interage “com maior responsabilidade pelo *outro*” (LEVINAS, 1978 apud TAKAKI, 2015, p. 39).

Dessa forma, concluímos que as contribuições de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) são importantes também para a adaptação de material didático para alunos com necessidades educativas especiais, tanto para a sua aprendizagem em relação à língua, já que este trabalho mostra uma experiência com turmas de LE, quanto para o processo de inclusão em sala de aula.



Referências

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em: 5 de outubro de 1988. Art. 205 e 206. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/constituicaoefederal1988.pdf>> Acesso em: 25 mar. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CARVALHO, F. R. P. **Leitura, texto e produção de sentidos**: em cena o verbal e o visual. Revista Temática, v. 10, nº. 06, p. 145-161, 2014. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2014/Junho/leitura_producao_sentidos.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COELHO, C. T; NASCIMENTO, E. L. **Mangá**: uma ferramenta didática para multiletramentos. Londrina, PR, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/manga_uma_ferramenta_didatica_para_multiletramentos.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge, 2000.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.



DUARTE, E.; KOPROSKI, A.; COSTA, G. **Crianças com síndrome de down**: desafios e propostas significativas no processo de alfabetização. *Revista de Educação do Ideau*. Vol. 10, nº 21, Jan.-Julho, 2015.

DUBOC, A. P. M. Epistemologias do tempo atual e a formação do professor de inglês. In.; _____. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

GHIRELLO PIRES, C. **A interrelação fala, leitura e escrita em duas crianças com Síndrome de Down**. 2010, 130f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GOMES, A. R. B. **Janelas para letramento crítico**: expandindo horizontes e construindo alicerces para o ensino crítico de Língua Inglesa. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras / Inglês) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2016.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 83-104.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In.: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 33. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 69-90.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/praetece/reading-images-the-grammar-of-visual-design-van-leeuwen-and-kress>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MEYER, Anne; ROSE, David (CAST). **The Future is in the Margins**: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. Wakefield, MA: 2005. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/conceptofudl>>. Acesso em: 02 set. 2016.

MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In.: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MONTE MÓR, W. **Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies**: Expanding Views. Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/12-Walkyria%20Monte%20Mor.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

NUNES, L. R. d'O. P.; NUNES SOBRINHO, F. P. Acessibilidade. In.: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 271-281.



OLIVEIRA, E. Et al. **Inclusão Social**: Professores preparados ou não? *POLÊMICA*, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. **Anais do VI fórum identidades e alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade**. 28-30 nov. 2013. UFS – Itabaiana/SE, Brasil. Disponível em: <<https://sintaxelp.files.wordpress.com/2014/07/gc3aaneros-multimodais-emultiletramentos.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A Elaboração de atividades e avaliações para alunos com deficiência em aulas de língua inglesa no ensino fundamental: caminhos para a inclusão. In: II CINTEDI, 2016, Campina Grande. **Anais II CINTEDI**, 2016. v. 1. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID1966_05092016232742.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PINTO, A. C. S. Gênero multimodal e leitura: mobilizando novas estratégias de letramento. In: **Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais**, 2011, Natal, RN. Gênero Textual / Discursivo e Letramento, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ana%20Cl%C3%A1udia%20Soares%20Pinto%20\(UEPB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ana%20Cl%C3%A1udia%20Soares%20Pinto%20(UEPB).pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2017.

ROCHA, H. da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, J. A. et al. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 35-76.

ROLIM, J. S.; GOMES, A. R. B. **Plano de aula**: museu. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://1drv.ms/w/s!AmuWmPeu_PWlhRYWMBXbCb0Qs_zA>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **Slide**: jogo virtual sobre a aula do museu. João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/gYorNb>>. Acesso em: 19 set. 2016.

ROLIM, J. S. **Uma Abordagem Multimodal de Ensino de Língua Inglesa no Contexto do PIBID Letras- Inglês**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras / Inglês) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

SILVA, L. M. G. Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. In: SIMPÓSIO DE ESTADO E POLÍTICAS – UFU. 1., 2008, Uberlândia. **Anais Eletrônicos simpósio de estado políticas**. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SANTOS, F. R. S.; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da *Veja*. In: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, II, set. 2008, Recife. *Anais*. Recife: NEHTE-UFPE, 2008, p. 1-16. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Francisco-Roberto-Santos-e-Medianeira-Souza.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.



TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 25-42.

TOMITCH, L. M. B. **Teaching main ideas**: are we really 'teaching'?. *Linguagem & Ensino*, vol. 3, nº. 1, 2000. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/282/248>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

