

Análise de livros didáticos de português com foco no ensino bilíngue para alunos surdos

Analysis and appropriateness of Portuguese textbooks with a focus on bilingual education for deaf students



Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil

osileneacruz@gmail.com



Renata Soneghetti Cauper Pinto

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Secretaria Municipal de Educação de Queimados, Rio de Janeiro, Brasil

renata.aulas@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa apresenta a análise de dois livros didáticos de língua portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, disponibilizados pelo Governo Federal para escolas com sistema regular/inclusivo e escolas bilíngues para surdos, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. A pesquisa tem como principal objetivo mostrar em que aspectos o *corpus* analisado atende (ou não) às demandas de alunos surdos. Por meio de pesquisa bibliográfica, analisamos o gênero textual entrevista, abordado nas unidades didáticas dos livros “Português: conexão e uso” e “Tecendo linguagens: Língua Portuguesa”. Os procedimentos partem da proposta de ensino baseado em gêneros (RAMOS, 2004) e o instrumento de análise consiste em um *checklist* (CRUZ; MORAIS, 2019) para verificar materiais didáticos adotados no ensino. A fundamentação teórica ampara-se, principalmente, em Kleiman (1995), Lodi (2017) e

Antunes (2003 e 2007), para que o professor selecione material com metodologias mais acessíveis aos surdos.

Palavras-chave: Análise de Material Didático. Libras. Língua Portuguesa. Ensino para Surdos. Checklist.

Abstract: This research presents the analysis of two Portuguese language textbooks from the 8th year of elementary school, made available by the Federal Government to schools with a regular/inclusive system and bilingual schools for the deaf, such as the National Institute of Education for the Deaf – INES. The main goal of the research is to show in which aspects the analyzed *corpus* meets (or does not meet) the demands of deaf students. Through a bibliographical research, we analyzed the textual genre interview, approached in the Didactic Units of the books “*Português: conexão e uso*” and “*Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*”. The procedures start from the proposal of teaching based on genres (RAMOS, 2004) and the analysis instrument consists of a checklist (CRUZ, MORAIS, 2019) to verify teaching materials adopted in teaching. The theoretical foundation is based mainly on Kleiman (1995), Lodi (2017) and Antunes (2003 and 2007), so that the teacher can select material with methodologies more accessible to the deaf.

Keywords: Didactic Material Analysis. Libras. Portuguese language. Teaching for the Deaf. Checklist.

Submetido em 01 de abril de 2021.

Aceito em 15 de junho de 2021.

Publicado em 11 de novembro de 2021.

Introdução

O ensino de português como uma língua oral auditiva, sem considerar a importância do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua viso-espacial, de instrução e de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002), tem mostrado a pesquisadores o quanto é necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere às habilidades de leitura e escrita. Nesse cenário, torna-se importante refletirmos sobre as escolhas a serem feitas quanto ao material didático adequado ao aluno surdo, considerando recursos visuais e linguísticos apropriados a esses discentes.

As dificuldades dos alunos surdos no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa são atribuídas, muitas vezes e erroneamente, à surdez e não a condições impostas sobre o ensino de português como uma língua oral auditiva, sem considerar a Libras como uma língua viso-espacial, língua de instrução e de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002).

O presente trabalho busca mostrar que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, sobretudo no que se refere às habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa, depende muito de aparatos extrínsecos ao aluno, como, por exemplo, o uso de materiais didáticos adequados e constituídos por recursos visuais e linguísticos apropriados aos discentes.

Para isso, a pesquisa foca na análise de dois livros didáticos de língua portuguesa: *Português: Conexão e uso* (DELMANTO; CARVALHO, 2018) e *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), aprovados em 2019 pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020 e recebidos por escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, incluindo

escolas regulares com turmas bilíngues e uma escola bilíngue (Libras e Português escrito), o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Nesse sentido, o objetivo principal é analisar nesses livros os aspectos em que eles atendem (ou não) às necessidades dos alunos surdos, ao abordarem o gênero textual entrevista.

Vale destacar que os currículos escolares, a partir de 2017, passaram a resguardar o que está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que, segundo o Ministério da Educação (MEC), apresenta as principais competências e habilidades que devem ser garantidas aos educandos para seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e sociocultural ao longo da Educação Básica. No caso dos alunos surdos, há que se considerar se os conteúdos apresentados e as atividades propostas nos materiais didáticos estão em alinhamento com suas necessidades.

Sendo assim, destacamos os conteúdos apresentados e as atividades propostas nos materiais didáticos, tendo em vista, principalmente, questões linguísticas, uma vez que a língua portuguesa é regulamentada como segunda língua do aprendiz surdo e o seu ensino deve partir da Libras como língua de instrução (BRASIL, 2005).

1. Avaliação do Livro Didático – breve histórico e reflexões

Consta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública brasileira de ensino. Seu histórico abarca mudanças por meio de decretos, como o que estabelece meios necessários para a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em

1937, para o controle de produção e circulação do livro didático no país, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, que tratava das políticas pedagógicas dos Livros Didáticos. Em 1971, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

O Decreto nº 91.542/1985 instituiu a substituição do PLIDEF pelo PNLD, possibilitando, entre outras medidas, que o professor fizesse a escolha do livro didático a ser adotado em sua escola, além da reutilização do livro, com vistas à maior durabilidade do material e à implantação de bancos de livros didáticos no local de ensino.

Os critérios para a avaliação dos materiais didáticos foram criados nos anos de 1993 e 1994 e, em 1995, a avaliação se concentrou nas disciplinas de matemática e língua portuguesa; em 1996, ciências; e, em 1997, geografia e história. Eles são parâmetros para a análise do material, o qual passou a ter o acompanhamento de especialistas preocupados com a qualidade dos livros a serem distribuídos para as escolas. Os alunos do Ensino Médio foram contemplados em 2003, com livros de matemática e língua portuguesa pelo Programa Nacional do Livro Didático para Ensino Médio (PNLDEM).

Antes de lançar os livros para o Guia do PNLD, publicação que orienta professores quanto à escolha do livro didático, especialistas das diferentes áreas do conhecimento, integrantes de comissões técnicas específicas, fazem suas avaliações pedagógicas conforme critérios estabelecidos em edital, como: respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação, princípios éticos para a construção da cidadania, às regras ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa, à adequação quanto à estrutura editorial e ao projeto gráfico, assim como em relação à qualidade do texto e à adequação temática do material.

A escolha do Livro Didático, após o lançamento do Guia do PNLD, é feita pelo professor, juntamente com a equipe pedagógica da escola, com base nas informações que o Guia oferece nas resenhas sobre os livros selecionados para serem usados no triênio a partir do ano da escolha. Como procedimento, é utilizado um *checklist* próprio para guiar o docente na seleção do livro.

Em uma leitura atenta do referido Guia, percebe-se que, a partir da homologação da BNCC, em 2017, os livros didáticos precisam estar de acordo com suas normas a serem seguidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos novos marcos relevantes de avaliação e classificação dos livros e materiais didáticos foi sua orientação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem por objetivo ser um marco de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que o(a) estudante deve aprender ao longo da sua escolaridade, constituindo-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento do(a) estudante, que devem ser assegurados pelos diferentes agentes educacionais, tal como preceituado pelo Plano Nacional de Educação. Assim sendo, entre outras finalidades, a BNCC orienta e normatiza a produção de materiais didáticos. Considerando esse aspecto, para serem aprovados, esses livros e materiais precisaram contemplar as competências gerais, as competências específicas da área de linguagem e do componente de Língua Portuguesa e as habilidades previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 2020, p. 12-13).

Rangel (2005, p. 19) defende que o livro didático a ser adotado deveria seguir alguns critérios como: oferecer textos diversificados e heterogêneos quanto ao gênero e ao tipo de texto, apresentar atividades de leitura capazes de desenvolver competências leitoras no aprendiz e desenvolver os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Para o autor, o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bem definidas para o livro didático de língua portuguesa.

Se nos detivermos sobre o conjunto de princípios e critérios que, em sucessivas reformulações, tem orientado a Avaliação do LDP, perceberemos facilmente que se configuram como um fruto legítimo, ainda que tardio, da 'virada pragmática' no ensino da língua materna. Muito sucintamente, podemos caracterizar essa virada como uma brusca mudança na concepção do que seja 'ensinar língua materna', determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica (RANGEL, 2005, p. 14-15).

Portanto, o ensino de língua portuguesa deve prezar pelo letramento dos alunos, de modo que eles compreendam a língua por meio de seu uso no cotidiano e que dominem práticas de leitura e produção, sempre inseridos em um contexto. Dada a importância da temática sobre letramento e, sobretudo, com relação aos alunos surdos, abriremos essa reflexão na próxima seção.

2. Letramento e inclusão de surdos

O processo de inclusão no âmbito educacional se deve ao estabelecimento de condições para a Educação Inclusiva, presente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com o objetivo de não marginalizar nem desfavorecer os alunos, "destacando que as escolas não devem desrespeitar o diferencial de cada um, principalmente na dificuldade de aprendizagem" (CRUZ; GOUVEIA, 2018, p. 95). Nesse contexto, o reconhecimento da cultura surda, reivindicado por surdos e demais pessoas que aderem à luta pelos direitos dessa comunidade, também deve se fazer

presente em questionamentos com relação ao material didático utilizado nas escolas atualmente.

Cabe-nos ressaltar a importância da alfabetização e do letramento, sobretudo com relação às habilidades de leitura e escrita em português, pois seu desenvolvimento estimula práticas sociais e educacionais autônomas na sociedade em que o aluno está inserido. De acordo com Soares (2014, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ao passo que letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Quanto ao letramento no contexto bilíngue de surdos, as práticas sociais devem estar focadas no cotidiano do aluno, de modo que a aprendizagem do português escrito ocorra por meio de situações comunicativas que possam efetivamente levá-lo a produções que demonstrem sua competência para lidar com a estrutura linguística do português, sua segunda língua (L2), e os aspectos semânticos e culturais dessa língua.

Kleiman (1995) considera que, no contexto escolar, letramento é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita para objetivos específicos de ensino-aprendizagem. Fora da escola, o termo se refere a ações que o indivíduo pode ter em diferentes situações comunicativas, as quais determinarão específicos eventos de letramento.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito

diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20, ênfase da autora do original).

As práticas de letramento são plurais para Kleiman (1995), pois ultrapassam o universo da escrita em diferentes contextos e, conforme Rojo (2009), diante das exigências apresentadas pelo mundo contemporâneo, é importante haver três tipos de letramento para a educação linguística mais crítica e democrática: os múltiplos (multiletramentos); os multissemióticos e os críticos e protagonistas. Sendo assim, “será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

Nessa direção, as condições oferecidas pela escola com relação ao atendimento escolar aos alunos surdos ou com impedimento auditivo precisam ser pensadas de modo a garantir, de fato, a acessibilidade. Isso pode ser feito por meio de atividades de construção de textos e de visualização de imagens, envolvendo maior negociação de sentidos para a compreensão do contexto e dos elementos linguísticos ao longo da leitura. Diante disso, para que o aluno surdo tenha um bom desenvolvimento cognitivo-linguístico, os conteúdos a serem trabalhados em aula devem ter relação com suas características identitárias, pedagógicas e culturais.

Dessa forma, seria possível considerar a internalização de diferentes significados e de conhecimentos adquiridos pelo surdo ao longo de sua vida, visto que ele apresenta seu próprio repertório de experiências, que precisam ser valorizadas. Vale destacar o fortalecimento da presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino, a qual é um meio de comunicação garantido pela Lei nº 10.436/2002, que, conhecida como “Lei de Libras”, foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, o qual garante à comunidade surda

o direito legal de utilizar a Libras como língua de instrução e primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Para Gesser (2009), produtividade ou criatividade, flexibilidade, descontinuidade e arbitrariedade são características que tornam a Libras uma língua essencialmente humana, com gramática própria, o que reforça ainda mais a necessidade de repensarmos a maneira como os livros didáticos apresentam seus conteúdos.

Por isso, o bilinguismo (Libras e português escrito) deve ser abordado de tal maneira que vise repensar ações de letramento para o público surdo, considerando-se o que propõe Lodi (2017, p. 43), ao considerar que “[...] a língua de sinais deve ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino de português escrito.”

Sendo assim, vale pensar que o livro didático precisa ser elaborado de maneira a atender a todos os usuários, ouvintes e surdos, que estão no processo de inclusão em meio ao contexto regular de ensino, com turmas inclusivas. Há que se ressaltar a insuficiência de escolas bilíngues de surdos no que se refere à oferta de ensino para esse público-alvo. Isso deve ocorrer, mantendo a interação verbal, base da concepção de linguagem defendida por Bakhtin.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. [...] Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constituiu justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, p. 117, 2014, ênfase do autor do original).

O letramento por meio de gêneros e com base em uma metodologia efetivamente inclusiva, portanto, deve ser ação reflexiva por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores, gestores, intérpretes e responsáveis por políticas públicas, por exemplo, os quais deverão estar atentos às demandas do ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, visto que esses aprendizes utilizam a língua viso-espacial e precisam estabelecer sentidos para o conteúdo e para a nova sintaxe que lhes é apresentada, ao terem contato com o português escrito. Além disso, o material didático utilizado adequadamente como recurso para o aprendizado da L2 deve ter elementos que sirvam como facilitadores para essa aprendizagem.

3. Algumas reflexões sobre o português para alunos surdos

Dell'Isola (2009, p. 101) afirma que sugestões de trabalho com os gêneros textuais estão focados em ensinar o aprendiz a “observar, analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos” da língua, considerando “o conteúdo temático, a construção composicional e as configurações específicas de uso dos gêneros textuais”. Essa autora define gêneros textuais como:

[...] manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ ou não-verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa, de modo a permitir aos interlocutores, a apreensão de sentido, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, e a ação de acordo com a situação e as práticas socioculturais de uso. Não são apenas formas, são atividades submetidas a critérios de êxito (DELL'ISOLA, 2009, p. 100).

Entendemos que o ensino da língua portuguesa, por muito tempo e ainda nos tempos atuais, tem sido focado em métodos tradicionais de descrição da língua. No entanto, em um mundo no qual transformações se fazem em ritmo acelerado com mudanças contínuas por causa da quantidade de informações disponíveis, em um mundo cada vez mais repleto de tecnologias, as práticas de leitura, produção de texto e de análise linguística também precisam se adaptar a novas perspectivas e metodologias de ensino.

Quanto ao estudo da língua pelo aluno surdo, de acordo com Karnopp (2015, p. 170), a Libras é desconsiderada nas práticas de leitura e escrita, priorizando uma leitura presa “à gramática da língua portuguesa, tendo os sinais como apoio e limitando a tradução dos enunciados do português”, fato que acaba por subordinar “os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa”. Dessa forma, desconsidera-se a diferença tanto linguística quanto cultural dos alunos surdos, visto que a ênfase do ensino está voltada para a memorização das regras gramaticais, dificultando a prática de leitura e interpretação textual desse estudante e, conseqüentemente o respeito por sua identidade surda.

Um fato frequentemente apontado por surdos, em trabalhos que tratam da leitura, é a dificuldade que encontram em lidar com aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa, conseqüentemente a leitura, a análise

e a produção textual se apresentam como tarefas árduas ao surdo em sua vida acadêmica e profissional. Por outro lado, estudantes surdos relatam que essas atividades não se estabelecem como uma prática cotidiana no contexto escolar e que a língua de sinais nem sempre é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução, de construção de sentidos dos textos (KARNOPP, 2015, p. 153).

Ao investigar as práticas de leitura e escrita na escola e, ao mesmo tempo, compreender como se estabelecem as relações entre a Libras e a Língua Portuguesa e, também, entre língua e identidade, Karnopp (2015, p. 161) recolheu depoimentos de alunos surdos universitários que respondiam à seguinte pergunta: “Quais os objetivos que você acha importante desenvolver nas aulas de Português?”. As respostas foram: ler e escrever (6 alunos), traduzir para Libras, entender o texto e entender as palavras (5 alunos) e falar (1 aluno). E acrescentou em sua pesquisa que, entre as atividades que os alunos sugerem, estão as que valorizam a experiência visual dos surdos, as voltadas para as atividades de leitura de livros e o agrupamento de surdos em uma mesma turma.

4. O ensino baseado em gêneros textuais

Ramos (2004), pesquisadora que se dedica à pesquisas voltadas para a produção de materiais didáticos para línguas com propósitos específicos, apresenta uma proposta de ensino com base em gêneros textuais, sendo o ensino dividido em três fases: Apresentação, Detalhamento e Aplicação.

Na primeira fase, *Apresentação do gênero*, ocorre a criação de condições para que o gênero seja trabalho nas fases posteriores, explorando a conscientização do conteúdo e a sua familiarização de forma pedagógica.

A segunda fase, *Detalhamento do gênero*, consiste em abordar aspectos mais específicos do texto selecionado para a unidade didática. Dá-se foco à

organização retórica do texto e suas características léxico-gramaticais, com o objetivo de levar o discente a explorar particularidades do gênero, como sua função discursiva e seu contexto de situação. Dentre algumas perguntas que podem auxiliar nessa fase, a autora destaca: “Qual é a atividade social desenvolvida? Onde ela tem lugar?”; “Do que trata o texto?”; “Quem fala/escreve no texto?”; “Qual é a relação entre os interlocutores?”; “Quais são os movimentos e passos do texto?”; “Qual é o papel da língua (auxiliar ou constitutiva?) e o tipo de interação (i.e., dialógico ou monológico)? O meio (falado/escrito)? O canal (fônico/visual/gráfico)?” (RAMOS, 2004, p. 121-122).

Na terceira fase, a de *Aplicação*, espera-se que o aluno coloque em prática o aprendizado que teve ao lidar com um novo gênero, de maneira a articular a reflexão feita nas fases anteriores. Essa fase apresenta as etapas de *consolidação*, que dá ao aluno a oportunidade de ele realizar atividades com o gênero ensinado, e a de *apropriação*, a qual tem por objetivo transferir o gênero para situações da vida real.

5. O gênero entrevista nos livros didáticos – o que importa saber?

Profissionais que atuam na educação de surdos devem estar atentos à forma como acontece a relação desses alunos surdos com a língua portuguesa durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Ensinar português exige planejamento e utilização de experiências intrínsecas ao cotidiano dos alunos, os quais trazem consigo conhecimento prévio e valores que podem enriquecer o conteúdo proposto pelo docente em sala de aula.

Nesse sentido, há que se ressaltar a importância de o ensino ser baseado em gêneros textuais, de modo que o aluno se torne capaz de identificar diferentes textos, diferentes propósitos comunicativos, seu

público-alvo e a estrutura linguística e organizacional de determinados textos que compõem uma família de gêneros textuais. Cruz e Gouveia (2018, p. 9) apresentam a seguinte análise:

[...] o docente de LP escrita, ao se deparar com a realidade da leitura e da escrita dos alunados surdos, deveria reconhecer que é um processo distinto do que ocorre com alunos ouvintes, usando em suas estratégias o conceito de letramento, articulando a leitura e a escrita com o letramento visual, para que esses alunos possam adquirir o conhecimento.

Ao voltar-se para a importância da aprendizagem de gêneros, Filho (2011, p. 67) sinaliza que “para dominar o uso de um conjunto de gêneros, o aprendiz precisa recorrer tanto aos elementos linguísticos como àqueles contextuais, retóricos e ideológicos” e defende a importância de se discutir com os alunos a “natureza funcional e significativa da forma dos gêneros, ou seja, o fato de que a forma existe para atender às funções e de que a forma tem significado e valor cultural” (FILHO, 2011, 68).

6. Procedimentos de análise com base no instrumento *checklist*

Nesta etapa da pesquisa, o objetivo foi analisar, por meio de um *checklist* elaborado por Cruz e Moraes (2019), características dos livros selecionados e o conteúdo abordado sobre o gênero textual entrevista, de modo a verificar se contemplam as demandas de ensino para alunos surdos. O *checklist* utilizado como referência para a análise é constituído por duas partes, sendo uma destinada às características dos materiais didáticos, que contém 12 perguntas, e outra parte destinada às atividades específicas de compreensão e produção textual, com 17 perguntas. Cada pergunta

apresenta uma opção de resposta SIM, NÃO, PARCIALMENTE, conforme “Quadro 1: síntese da análise baseada no *checklist*”, a ser apresentado na próxima seção deste trabalho.

Nessa perspectiva, as perguntas abordadas no *checklist* buscam orientar professores e profissionais envolvidos com o ensino para alunos surdos no sentido de se concentrar nas necessidades desse aluno e de contemplar, concomitantemente, suas características linguísticas e culturais e os conteúdos previstos na BNCC. O resultado da análise poderá nortear o professor na escolha do material didático mais adequado ao ensino de qualidade. Soma-se a isso a importância do planejamento de aulas de modo a abranger temas contemporâneos voltados para aspectos da sociedade, sejam locais, regionais e globais. Uma forma de manter esse viés é observar a relação que os livros apresentam com o conteúdo proposto para o segmento ao qual se destinam: o gênero entrevista, abordado no 8º ano.

Como já dito, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo corpus de análise é constituído pelo manual do professor de dois livros: “Português: conexão e uso” (DELMANTO; CARVALHO, 2018) e “Tecendo linguagens: Língua Portuguesa” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). A escolha pelo manual se justifica pelo fato de entendermos que apresentam gabarito de respostas e orientações ao docente sobre como encaminhar o trabalho com o aluno. Respectivamente, nomearemos os dois livros de A e B (Fig. 1 e Fig. 2).

Figura 1: Livro A - Português: conexão e uso

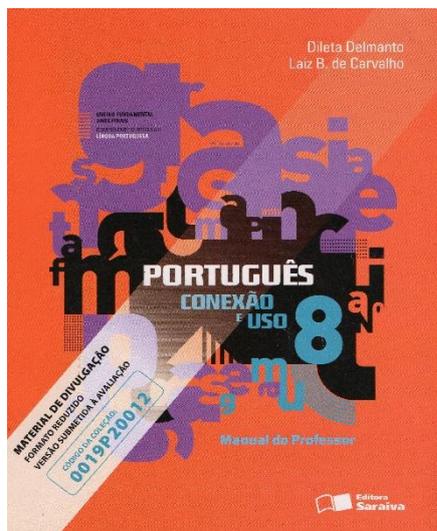
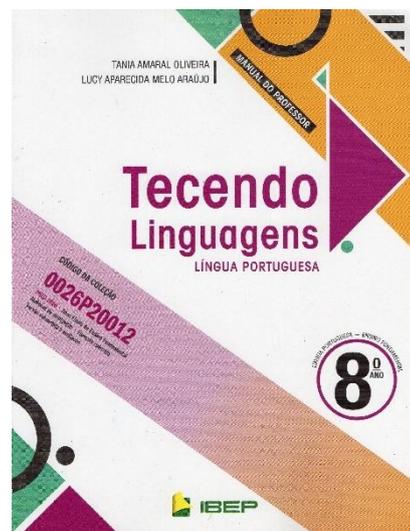


Figura 2: Livro B - Tecendo linguagens



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018)

Fonte: Oliveira e Araújo (2018)

Descrição das imagens: Figuras ilustrativas das capas dos livros didáticos analisados, A e B. O livro A tem o título “Português – conexão e uso” para o 8º ano. A capa tem o fundo na cor rosa, com os nomes dos autores, nome da editora e informa que é manual do professor. O Livro B tem o título “Tecendo linguagens – Língua Portuguesa” para o 8º ano. A capa tem o fundo na cor branca com figuras geométricas nas cores roxa, laranja e verde, contém o nome dos autores e o nome da editora.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados da análise dos dois livros juntamente com as discussões.

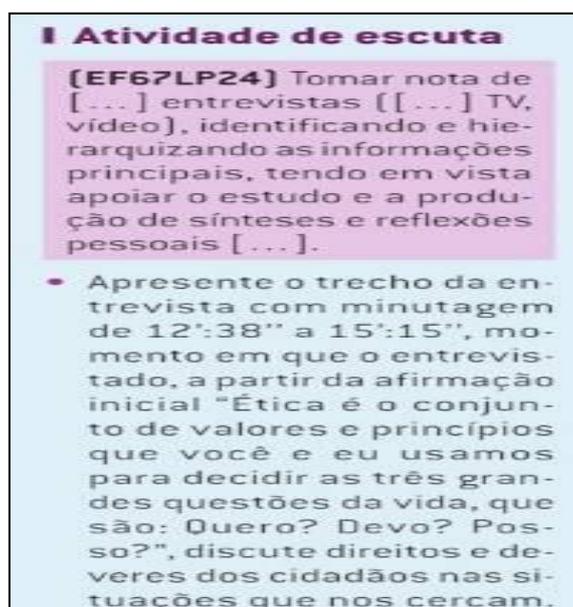
7. Discussões das análises dos livros didáticos

No livro A, as propostas pedagógicas apresentadas estão focadas em temas relevantes para a faixa etária à qual se destinam as atividades, tendo por objetivo despertar o interesse dos alunos a ponto de fazer com que eles interajam mais com a leitura proposta. O tema em discussão no capítulo em que consta o gênero entrevista é “ética”. Verifica-se que as atividades são encaminhadas para que o aluno adquira senso crítico quanto à essa questão. No livro B, o assunto tratado é o “consumo consciente”, o qual pode levar o aluno ao desenvolvimento de um posicionamento crítico e ético sobre a sociedade em que o “ter” possibilita ao indivíduo um lugar simbólico na

classe social, fazendo com que o descarte e o desapego interfiram na forma como a sociedade lida com esse tema.

As únicas informações das quais o professor dispõe no livro A para dar conta de explicações aos alunos tratam de dicas de leitura para pesquisar sobre o assunto em páginas onde constam texto introdutório e “atividade de escuta” com indicação de vídeo para a turma, por exemplo (Fig. 3). Ao tratar do trecho da Lei Brasileira de Inclusão, para mais informações sobre tecnologia assistiva, há indicações de leitura e explicações sobre a Lei.

Figura 3: Imagem do *corpus* analisado



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 100)

Descrição da imagem: Figura informativa sobre uma atividade de escuta. Apresenta dois parágrafos: um contendo informação da BNCC e o outro parágrafo com orientação para o professor seguir.

O livro B oferece ao professor o manual digital por meio do qual pode organizar e levar para a sala de aula mais dados sobre o tema proposto. A proposta é verificar se realmente aconteceu a construção de habilidades previstas pela BNCC por meio de uma avaliação composta por questões que trazem em si os conhecimentos que o professor trabalhou até o capítulo do qual ela faz parte. Além disso, uma forma de suplementar o conteúdo

ensinado aparece por meio de *hiperlinks*, os quais podem encaminhar a leitura para novos textos associados ao que o gênero entrevista anuncia como conteúdo (Fig. 4).

Figura 4: excerto da atividade de leitura do livro B

CE: Como a juventude se relaciona com esse contexto? Quais são os principais fatores que levam o jovem a querer comprar cada vez mais?

MHM: O jovem é especialmente suscetível aos [apelos do consumismo](#). As mídias, tanto as mais antigas, como revistas, jornais, televisão, quanto as novas, difundidas pela internet, incluindo as mídias sociais, mostram propagandas de todos os tipos de produtos. Além disso, os *blogs* apresentam modos de vida considerados "desejáveis" pelos seus desenvolvedores, que ganham para mostrar certos produtos. O aval desses formadores de opinião tornou-se extremamente importante para os jovens que querem projetar uma determinada imagem. Por isso, tanto a moda adotada pelo grupo ao qual deseja pertencer, quanto o grupo em si, são importantes na formação desses valores consumistas.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 238).

Descrição da imagem: Figura informativa sobre uma atividade de escuta do Livro B, com hiperlink. Apresenta um trecho de uma entrevista – uma pergunta e uma resposta.

Apesar de procurarem levar ao professor e ao aluno a melhor forma de se inteirar mais sobre o assunto apresentado por meio do gênero, observamos que as sugestões não atendem às necessidades dos surdos no que se refere à acessibilidade. Há encaminhamento para o professor lidar com o conteúdo, mas o aluno não recebe dica de material adequado e próprio para a compreensão em língua portuguesa como L2. Leituras difíceis, atividades de escuta e idas a *hiperlinks* podem ser algumas das tarefas bem conduzidas pelos alunos ouvintes, mas nem sempre pelos surdos, os quais precisam de explicações para compreender como adequar as tarefas requisitadas à sua realidade.

Sendo assim, até que ponto as atividades podem ser integradas com a Libras e com a pedagogia visual nesses dois livros? Pensando nessa pergunta, percebemos que o livro A tem texto longo e apenas com uma imagem em uma das páginas, sinalizando que o texto trata da acessibilidade, mas está em desalinho com a demanda do aprendiz surdo. Demanda de

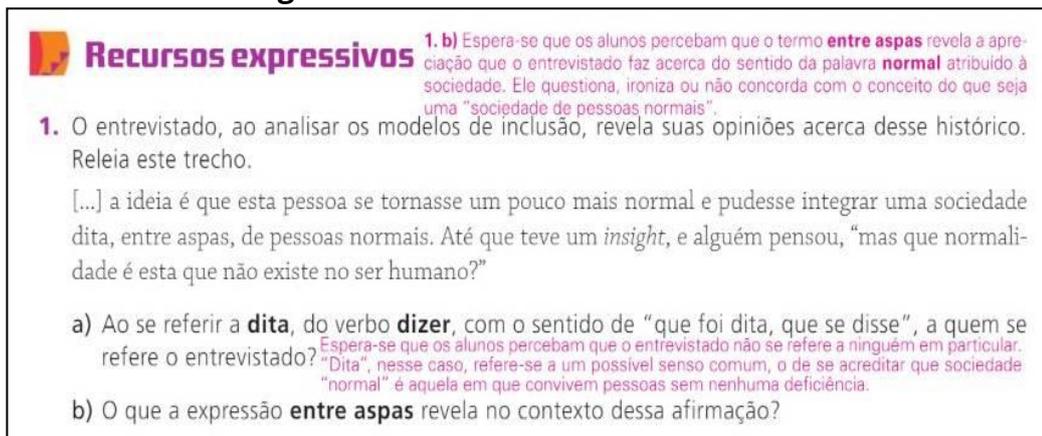
mais imagens para maior clareza do texto e do vocabulário, o que sustenta a pesquisa de Karnopp (2015), sobre os questionamentos dos alunos relativos aos recursos imagéticos. Com relação ao uso da Libras, é premente o uso como língua de instrução e de intermediação durante todo o processo de ensino-aprendizagem com o aluno surdo, devendo, portanto, ser usada para explorar o material para que o texto faça sentido ao aluno.

A situação se repete no livro B, visto que o professor pode perceber que há informações possíveis de serem ensinadas em contexto bilíngue, mas o encaminhamento das atividades mais uma vez dependerá desse professor quanto ao uso de estratégias para explorar o conteúdo apresentado, de modo que atenda às necessidades do aluno surdo.

Como exemplo, é dada ao professor a tarefa de comentar com os alunos a maneira como podem fazer citações nos textos jornalísticos, assim como a melhor maneira de criar títulos, subtítulos e chamadas jornalísticas, no caso da entrevista. Cabe ressaltar que essa atividade deveria ser realizada em integração com a Libras na mediação, mas o manual não mostra a melhor forma para encaminhar essas atividades.

Os procedimentos metodológicos para lidar com a integração das atividades com a Libras não são apresentados nos manuais. O livro A deixa claro, como estratégia, que o docente pode levar seus alunos a analisarem os argumentos do entrevistado no texto selecionado (Fig. 5), encaminhando-os a uma reflexão mais aprofundada do assunto apresentado no texto. Percebemos, então, que essa análise é feita em conjunto com a parte gramatical selecionada por meio de perguntas mais específicas sobre o conteúdo apresentado na atividade, o que pode encaminhar o aluno a estar mais atento a fenômenos presentes na língua em que atua em seu cotidiano.

Figura 5: Excerto de atividade do livro A



Recursos expressivos 1. b) Espera-se que os alunos percebam que o termo **entre aspas** revela a apreciação que o entrevistado faz acerca do sentido da palavra **normal** atribuído à sociedade. Ele questiona, ironiza ou não concorda com o conceito do que seja uma "sociedade de pessoas normais".

1. O entrevistado, ao analisar os modelos de inclusão, revela suas opiniões acerca desse histórico. Leia este trecho.

[...] a ideia é que esta pessoa se tornasse um pouco mais normal e pudesse integrar uma sociedade dita, entre aspas, de pessoas normais. Até que teve um *insight*, e alguém pensou, "mas que normalidade é esta que não existe no ser humano?"

a) Ao se referir a **dita**, do verbo **dizer**, com o sentido de "que foi dita, que se disse", a quem se refere o entrevistado? Espera-se que os alunos percebam que o entrevistado não se refere a ninguém em particular. "Dita", nesse caso, refere-se a um possível senso comum, o de se acreditar que sociedade "normal" é aquela em que convivem pessoas sem nenhuma deficiência.

b) O que a expressão **entre aspas** revela no contexto dessa afirmação?

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 92)

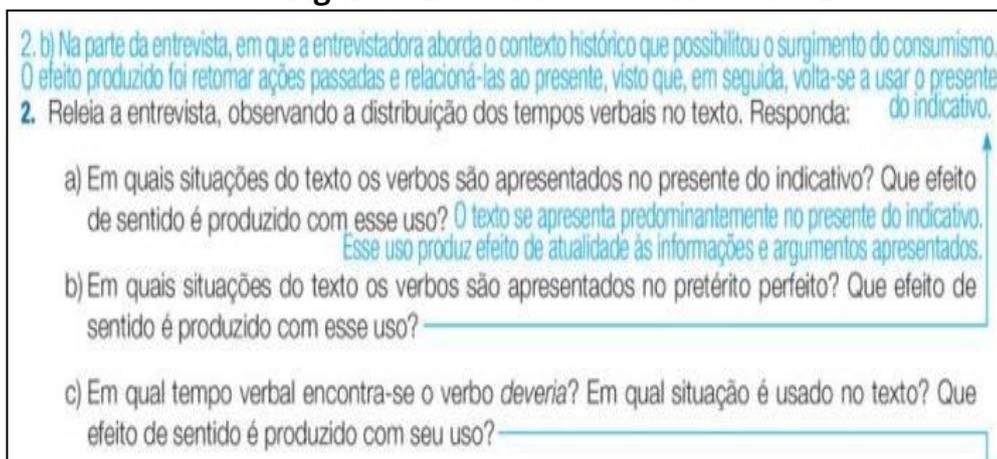
Descrição da imagem: Figura ilustrativa da proposta de atividade do Livro A, voltada para a análise de recursos expressivos presentes no texto da unidade selecionada para as análises. Nela, há perguntas que encaminham os alunos à reflexões mais aprofundadas sobre a língua.

De toda forma, as inferências são possíveis de serem realizadas, no momento em que o professor encaminha suas perguntas prévias para que se extraia do material apresentado a ideia principal a ser desenvolvida. Para que isso seja possível, assim como Ramos (2004) preconiza ser importante no ensino baseado em gêneros, propõe-se ao professor o trabalho em três momentos: **antes da leitura**, com levantamento de hipóteses e, então, ativação de conhecimentos prévios; **durante a leitura**, com leitura que pode ser compartilhada e feita com formulação de previsões e perguntas sobre o texto lido, incluindo o resumo das ideias fundamentais para compreensão do texto e para que o aluno possa articular o que se apresenta com o que ele possa vir a ter contato a partir de então; e **depois da leitura**, por meio do qual pode ser feita a elaboração de resumo e a resolução de perguntas sobre a entrevista proposta.

No livro B, é possível verificar informações que o professor pode adotar para suas aulas, mas não demonstra preocupação em considerar comandos que o auxiliem a lidar com a melhor maneira de ensinar o

conteúdo gramatical. Isso poderia ter sido feito fazendo referência à gramática de Libras, para auxiliar no aprendizado de tempos verbais (Fig. 6).

Figura 6: Excerto de atividade do livro B



2. b) Na parte da entrevista, em que a entrevistadora aborda o contexto histórico que possibilitou o surgimento do consumismo. O efeito produzido foi retomar ações passadas e relacioná-las ao presente, visto que, em seguida, volta-se a usar o presente do indicativo.

2. Releia a entrevista, observando a distribuição dos tempos verbais no texto. Responda:

a) Em quais situações do texto os verbos são apresentados no presente do indicativo? Que efeito de sentido é produzido com esse uso? O texto se apresenta predominantemente no presente do indicativo. Esse uso produz efeito de atualidade às informações e argumentos apresentados.

b) Em quais situações do texto os verbos são apresentados no pretérito perfeito? Que efeito de sentido é produzido com esse uso? _____

c) Em qual tempo verbal encontra-se o verbo *deveria*? Em qual situação é usado no texto? Que efeito de sentido é produzido com seu uso? _____

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 241)

Descrição da imagem: Figura ilustrativa de proposta de atividade do livro B, voltada para reflexões sobre tempos verbais no texto da unidade selecionada para as análises.

De acordo com o Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDB, 1996), “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Visto que o tema trabalhado na unidade 3 do livro A aborda o assunto “Ética”, entende-se que o aluno pode se apropriar do conteúdo para lidar com leis que lhe garantam acessibilidade. A entrevista, por exemplo, mostra a experiência de vida de um cadeirante e as lutas necessárias para conseguir igualdade de direitos.

Partindo-se do pressuposto de que tanto os surdos quanto os ouvintes lidam com a questão do consumo, ao analisarmos, no livro B, a forma como as atividades são encaminhadas, o docente atento às especificidades da Libras deve perceber o que há de diferente entre a experiência do diálogo durante um processo de compra por surdo em relação ao ouvinte. A linguagem a ser trabalhada precisa dar conta não apenas do aprendizado

quanto à estrutura de um gênero, mas também quanto à vivência do aluno surdo nesse contexto. Por isso, as conversas devem ser iniciadas antes da apresentação do texto (RAMOS, 2004), fato que acontece nesse livro.

Destacamos que os campos jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literária, apresentados pela BNCC, fazem parte de cada atividade abordada durante o trabalho com a linguagem do gênero entrevista. Há produção de conhecimento a partir do momento em que o aluno surdo possa se inteirar sobre discussões comuns no dia a dia, de modo a exercitar sua cidadania.

A entrevista do livro B apresenta dados históricos e informações sobre atuais manifestações culturais e possibilidades de trabalho em sala de aula com relação ao assunto, fato que pode ser relevante para que o aluno surdo participe e interaja com seu ponto de vista.

Além disso, a relação com as múltiplas linguagens em meio à construção de novas aprendizagens contribui para a afirmação da sua identidade, assim como a valorização das diferenças. Por meio do gênero entrevista, no livro A, o aluno é levado a interagir com diferentes textos e, portanto, diferentes linguagens, observando o texto como meio de negociação de sentidos, valores e ideologias que podem ter pontos de contato com suas reflexões sobre relatos de experiência.

Na proposta do livro B, os surdos poderão conviver com questões que fazem parte da vida dos ouvintes, sem deixar de vivenciar mudanças com relação ao mundo à sua volta. No caso da entrevista, mais especificamente, o assunto interessa à sociedade atual por se tratar de uma discussão que nos remete à refletir sobre valores humanos de ética e responsabilidade.

A unidade três do livro A começa com uma imagem em que constam os bastidores de uma entrevista em andamento. A partir dessa ambientação, o professor pode preparar o aluno para o que está por vir. No entanto, o

material deixa de se tornar atraente, pois são disponibilizadas poucas imagens para muitas explicações, em especial, quando leva o leitor à estrutura textual e ao conteúdo gramatical abordado nesse gênero textual.

Os recursos escritos suplantam os visuais, as imagens para trabalhar as informações do gênero entrevista são escassas e ficará a cargo do professor fazer uso de vocabulário ou glossário em Libras e de classificadores para tornar a leitura mais clara para o surdo. A única imagem que aparece sobre o assunto está na primeira atividade para exploração do texto proposta sobre o gênero entrevista (Fig. 7) e não abarca o universo de palavras novas, o que pode impactar negativamente na compreensão das informações.

Figura 7: Excerto de atividade do livro A

I Exploração do texto

Competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

(EF69LP16) Analisar [...] as formas de composição [...] das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

Atividade 4, item b

- Comente que **nós** não se refere a pessoas com deficiência, como é o caso dele, e sim a todos os cidadãos

Exploração do texto ✖ Não escreva no livro!

1. Entrevistas, em geral, apresentam um tema ou um assunto principal e, muitas vezes, subtemas dele derivados.

a) Qual é o tema principal da entrevista dada pelo advogado Geraldo Nogueira?

b) Quais são os subtemas ou ideias secundárias associados ao tema principal?

2. A entrevista foi publicada em uma revista da Apae.

a) Por que a publicação se interessou por entrevistar Geraldo Nogueira?

b) A que público a divulgação das informações colhidas na entrevista se destina? Aos leitores interessados no assunto em geral, às pessoas com deficiência e às que têm vínculos com a Apae, assinantes da revista.

3. Segundo o entrevistado, o Brasil passou por diferentes modelos em relação à visão e condução das questões relacionadas à pessoa com deficiência. Releia os trechos a seguir e indique o termo a que se refere cada uma das falas do entrevistado.

Reprodução do livro de Paulo Lacerda

Geraldo Nogueira fala sobre o novo cenário da inclusão social.

1. a) O tema principal é um novo conceito de deficiência trazido pela Lei Brasileira de Inclusão, que modifica conceitos anteriores sobre o assunto e a maneira como a sociedade define a pessoa com deficiência.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 90)

Descrição da imagem: Figura ilustrativa de proposta de atividade do Livro A sobre exploração do texto, contendo perguntas. Tem a imagem de um homem bem-vestido com terno cinza e gravata vermelha, sentado em uma cadeira de rodas. O aluno é encaminhado a reflexões sobre o conteúdo do texto da unidade selecionada para as análises.

O conteúdo apresentado no livro B pode dificultar a compreensão dos alunos surdos, devido à apresentação de mais texto do que imagem. O *layout*, inclusive, apresenta seções que, apesar de estarem bem divididas, poderiam estar mais claras para o leitor no que se refere ao tamanho da letra

e às cores em que se apresentam. O uso de recursos visual é escasso, fato que prejudica as explicações sobre vocábulos e a compreensão com relação aos conceitos apresentados ao longo da abordagem sobre o gênero entrevista.

7.1 Análise com base no *checklist*

Considerando-se o limite de páginas e a densidade dos resultados, optamos por apresentá-los em dois quadros, para que o leitor acompanhe a comparação entre os livros A e B, de acordo com as perguntas do *checklist*, em análise detalhada e acompanhada por exemplos. Os quadros 1 e 2 representam o resultado da avaliação dos livros analisados “Português: conexão e uso” (Livro A) e “Tecendo linguagens: Língua Portuguesa” (Livro B).

Com base nesses quadros, podemos verificar que, apesar de os livros serem materiais adequados para o público ao qual se destina, pelo fato de buscarem se aproximar das vivências dos alunos por meio de gêneros textuais, mais especificamente, a entrevista, foco de nossa análise, a metodologia aplicada ao ensino, assim como os procedimentos passados ao professor para que ele possa fazer seu planejamento, ainda precisam de ajustes.

Entendemos que as tarefas são baseadas em textos autênticos, interessantes e úteis para o uso em sala de aula em contexto bilíngue, porque tanto os surdos quanto os ouvintes devem ter, em seu percurso de aprendizagem, conhecimento sobre *ética* (livro A) e *consumo* (livro B) e devem ter em mente formas de lidar com esse assunto de maneira sustentável.

Uma análise geral dos Quadros 1 e 2 revela que, em termos de características dos materiais didáticos, ambos os livros não contemplam as necessidades dos estudantes surdos do 8º ano, pois o índice de respostas

predominou em NÃO. No Quadro 1, a análise recai sobre as características do material, cujos resultados mostraram número maior de respostas NÃO nos livros A e B, sendo, respectivamente, 07 e 08 ocorrências, havendo possibilidade de esse quantitativo aumentar, pois as respostas PARCIALMENTE podem ser somadas à coluna dos itens que NÃO contemplam os alunos surdos. Isso indica a necessidade de materiais com recursos visuais, metodologia adequada aos surdos e uso da língua de sinais. A seguir, apresentamos o Quadro 1, o qual tem informações sobre as características dos dois livros analisados com base no *checklist*.

Quadro 1: síntese de características da análise baseada no *checklist*

<i>Checklist</i>	Português: conexão e uso			Tecendo linguagens: Língua Portuguesa		
	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
1. O livro tem relação com o conteúdo proposto para o segmento ao qual se destina?	X			X		
2. A metodologia empregada nas atividades está de acordo com as orientações legais para o ensino de surdos?			X			X
3. As atividades podem ser utilizadas de forma integrada com a Libras?			X			X
4. Há indicações de procedimentos metodológicos para o professor?			X			X
5. Quanto à adequabilidade do material, ele está de acordo com a idade dos aprendizes?			X			X
6. De acordo com as necessidades?	X			X		
7. De acordo com os interesses?	X			X		
8. Quanto às características estilísticas, o material é atraente (de maneira geral)?		X				X
9. O material tem um layout adequado?			X			X
10. Faz uso de forma eficiente de recursos visuais e escritos?			X			X
11. Possui sugestões de materiais suplementares?			X			X
12. Oferece algum direcionamento ao professor para explorar outros recursos?		X			X	
Subtotal	3	2	7	3	1	8

Fonte: as autoras (2021).

Descrição da imagem: Quadro informativo sobre as características dos livros analisados de acordo com o *checklist* adotado pelas autoras. Contém doze perguntas na coluna da esquerda e na

outra extremidade da coluna, há informações para serem marcadas no no Livro Português: conexão e uso e no Livro Tecendo linguagens: Língua Portuguesa.

O Quadro 2 apresenta a síntese dos resultados referentes ao conteúdo abordado nos livros, ou seja, de que modo o gênero textual entrevista e as atividades são apresentados aos alunos e se estão adequados aos aprendizes surdos.

Quadro 2: síntese de conteúdo de ensino-aprendizagem da análise baseada no *checklist*

Checklist	Português: conexão e uso			Tecendo linguagens: Língua Portuguesa		
	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM						
1.As tarefas propostas no material são interessantes?		X			X	
2. As tarefas partem da L1 dos aprendizes?			X			X
3. As tarefas têm gradação (isto é, vão do mais simples ao mais complexo)?	X			X		
4. As propostas do material são possíveis de serem executadas pelos aprendizes?		X			X	
5. Questões socioculturais são levadas em conta nas tarefas do material?			X			X
6. Questões ligadas a variações linguísticas são levadas em conta no material?	X					X
7. Os textos escritos são autênticos (isto é, circulam no mundo real)?	X			X		
8. São interessantes?	X			X		
9. São úteis para os aprendizes?	X			X		
10. A língua usada no material é real? É usada em situações reais de comunicação?	X			X		
11. As atividades propostas visam o desenvolvimento comunicativo do aprendiz de LP como L2?			X			X
12. As atividades propostas são de diferentes tipos (individual, em duplas e em grupo)?	X			X		
13. As propostas de leitura envolvem uma ativação de conhecimento prévio?	X			X		
14. As atividades mais gramaticais são contextualizadas?	X			X		
15. Os exemplos dados são bastante explorados?			X			X
16. Os aprendizes são convidados a analisar a língua alvo?	X			X		

17. Como a linguagem escrita é usada quando direcionada aos aprendizes?	A linguagem escrita está na terceira pessoa do presente do imperativo, na modalidade formal da língua portuguesa, sem adaptações para a estrutura linguística da Libras e sem apresentar perguntas ou comandos mais simples e diretos para o que se quer abordar sobre o conteúdo.					
Subtotal	10	2	4	9	2	5

Fonte: as autoras (2021).

Descrição da imagem: Quadro informativo sobre as características dos livros analisados de acordo com o *checklist* adotado pelas autoras. Contém dezessete perguntas na coluna da esquerda e na outra extremidade da coluna, há informações para serem marcadas no Livro Português: conexão e uso e no Livro Tecendo linguagens: Língua Portuguesa.

Com relação aos conteúdos apresentados nos materiais didáticos, o resultado demonstra que os dois livros analisados abordam os conteúdos de forma adequada na maioria dos quesitos analisados, com índice significativo de respostas SIM – 10 e 09 marcações para os livros A e B, ou seja, os conteúdos são interessantes, úteis para os alunos, são apresentados em forma de gradação, conhecimento prévio dos aprendizes, entre outros fatores que foram considerados satisfatórios.

Nossas reflexões partem da ideia de que o ensino de gramática deva ser contextualizado de forma a ajudar o aluno a fazer inferências sobre a língua na qual atua, o que torna mais acessíveis as informações sobre o tema proposto nos livros didáticos pesquisados. Entendemos, portanto, que as ideias de Antunes (2003; 2007) devem ser consideradas para que o professor compreenda como pode fazer suas análises quanto ao material que deve selecionar para auxiliar na aprendizagem em sala de aula.

Antunes (2003) critica o ensino em que se constata a aquisição da escrita de maneira descontextualizada e, portanto, desestimulante para os alunos. Sendo assim, ela defende que o objetivo de qualquer produção escrita deve ser explicado ao aluno para que ele tenha a consciência de que a prática de escrita não pode ser desvinculada de um contexto comunicativo.

Para ela, “nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social” (ANTUNES, 2003, p. 26)

Ainda de acordo com a autora, “pensar, portanto, que a gente faz e interpreta textos usando apenas os conhecimentos linguísticos (que já são mais do que aqueles puramente gramaticais) é falsear a autêntica atividade de interação verbal” (ANTUNES, 2007, p. 56). Entendemos que a gramática contextualizada pode ajudar o aluno a fazer inferências sobre a língua que utiliza em suas práticas sociais, escolares, profissionais, tornando, desse modo, mais acessíveis às informações sobre o tema proposto nos livros didáticos pesquisados.

Essa proposta também deve ser uma constante para um material adequado ao aluno surdo. O ensino da gramática por meio do trabalho com gêneros demanda atividades que sejam condizentes com a realidade do aluno, de maneira a facilitar a compreensão textual. No caso dos exercícios no livro A, de maneira a desenvolver a aprendizagem, a gradação nas questões e a apresentação das atividades por meio de diferentes mídias dão início à abordagem gramatical, mas com poucas imagens e com proposta de produção de uma entrevista em que é necessária a intervenção do professor para que a L1 do surdo seja levada em consideração, visto que há comando em que se pede trabalho com a escuta de áudio.

No livro B, ao longo da gradação das perguntas, há preocupação em se fazer perguntas quanto ao título e ao assunto explorado no capítulo, mas a falta de imagens, as quais poderiam auxiliar na contextualização do tema proposto, e a manutenção de palavras que nos parecem difíceis em uma primeira abordagem para o aluno surdo, o qual está conhecendo a Língua

Portuguesa como segunda língua, são aspectos do conteúdo proposto que demandam uma aula adequada e direcionada para esse aluno.

Nos dois livros, a língua aparece usada em situações reais de comunicação, no caso do livro A, o gênero entrevista é apresentado sem adequações ao aluno surdo e trabalhado de forma a não possibilitar o letramento no momento em que não permite ao leitor maior envolvimento com a leitura e a produção escrita; no caso do livro B, a situação se repete, mas a prática pedagógica só é possível por meio das propostas de trabalho que acontecem dentro e, inclusive, fora da sala de aula. Há, nesse ínterim, trabalho com a produção textual escrita e oral, essa última sendo possível através de debates e entrevistas, na unidade selecionada para a análise. O aluno surdo, nessa atividade, depende da ação do professor e do intérprete na sala de aula para mediar suas produções, por meio de interação em Libras, sua língua de suporte para produção de textos com base em novos temas e contextos de produção.

Ao longo das atividades, os aprendizes são convidados a analisar a língua alvo. No livro A, a maioria das questões são voltadas para isso. Há gradação nas perguntas, o que pode ser um resultado positivo, entretanto, na maioria das atividades propostas, o foco concentra-se nas características sintáticas e gramaticais da Língua Portuguesa, sem considerar as particularidades da Libras.

No que se refere ao livro B, os alunos são levados à relacionar as informações que adquiriram na entrevista com outros textos de mesma abordagem sobre o assunto “consumo consciente”. Estabelecer a comparação com outros textos, no caso da unidade em que eles se encontram, ajuda o leitor a observar os diferentes papéis dos participantes diante da leitura dos gêneros selecionados, assim como a refletir sobre as relações semânticas e os impactos das escolhas linguísticas no aprendiz

surdo, usuário da Língua Portuguesa como L2. Em ambos os materiais, quando direcionada aos aprendizes, a linguagem escrita está na terceira pessoa do presente do imperativo, na modalidade formal da Língua Portuguesa e sem adaptações para a estrutura linguística da Libras e sem apresentar perguntas ou comandos mais simples e diretos para o que se quer abordar no processo de ensino-aprendizagem.

Um encaminhamento que nos chama a atenção é a forma como os livros apresentam suas propostas de leitura envolvendo a ativação do conhecimento prévio dos alunos, o que também é bem-vindo para um trabalho de ambientação com a Língua Portuguesa no ensino para surdos. O trabalho que se percebe poder ser interdisciplinar promove, então, o desenvolvimento da reflexão crítica em um processo de aprendizado capaz de levar o aluno a uma visão mais ampla da realidade e do conteúdo. É por meio da valorização do conhecimento prévio do aluno que o docente avalia e acompanha a aprendizagem crítica do aluno e o conteúdo apresentado no material pode levá-lo a interagir com os ouvintes nesse processo, evidenciando o uso da Libras na interação entre os alunos e o professor.

Assim, como defende Ramos (2004) quanto ao ensino baseado em gêneros, logo no início da unidade sobre o gênero entrevista no livro A, há a seção "Leitura 1", com a apresentação de perguntas prévias para que o leitor possa acionar contextos e leituras feitas antes de começar a tratar do assunto "Ética" e da questão da acessibilidade. A competência leitora, antes do início da leitura de um texto, é estimulada com o intuito de ambientar o aluno a levantar hipóteses sobre o que será abordado. Isso também acontece com as inferências a fatos do cotidiano por meio do que o livro propõe como leitura. Há, nesse caso, a presença de glossário com o significado de algumas palavras do texto lido, na seção "Prática de leitura", em gêneros apresentados com a mesma abordagem. Observaram-se

atividades individuais e em grupo. As atividades em grupo envolvem a produção de entrevistas no livro A. No livro B, há atividades que promovem tanto a reflexão individual sobre o texto apresentado quanto o trabalho em grupo voltado para produção de esquete teatral de campanha de conscientização e, então, para propagandas de conscientização.

A inclusão na aprendizagem também acontece quando o material se torna meio pelo qual os alunos surdos possam desenvolver práticas que garantam sua participação como cidadãos na sociedade que os circunda. A socialização do aluno surdo com seus pares pode acontecer se as atividades propostas considerarem as especificidades da Libras.

Quadros (2017) afirma que a Libras apresenta todos os níveis de análise linguística: unidades mínimas (fonemas), padrões prosódicos, combinações de palavras para formar enunciados, enunciados que podem ser analisados do ponto de vista semântico, além de usos de ordem sociolinguística. Dessa forma, é necessário familiarizar esse aluno com a Libras na escola, visto que sua identidade pode ser construída no momento em que o aprendizado da Língua Portuguesa seja feito considerando o letramento visual.

As análises também estão voltadas para a contextualização das atividades gramaticais. No que se refere ao gênero entrevista, o exercício 2, da subseção “Linguagem do texto”, no livro A, tem comando para que o aluno releia a entrevista de modo a refletir sobre os tempos verbais empregados no presente do indicativo, por exemplo.

A reflexão sobre o efeito de sentido produzido por meio do uso desse tempo verbal, assim como no pretérito perfeito e no futuro do pretérito, conforme questionado em seguida, mostra a ação do consumo em três momentos: o surgimento dessa prática, como ela acontece nos dias atuais e a conduta sobre uma ação não realizada no passado, mas que se encontra

como possível de se realizar no futuro. Há que se destacar aqui a importância do cuidado do professor ao lidar com o aluno surdo, pois tempos e modos verbais utilizados no português oral e escrito são apresentados gramaticalmente diferentes da forma como acontece em Libras. Dessa forma, o livro dispensa essa preocupação, o que configura, nesse sentido, mais uma evidência de que o material não é, de fato, adequado para o ensino de tempos verbais com a articulação entre a Libras e o português escrito.

As atividades do livro B referentes à entrevista buscam partes estratégicas do texto para trabalhar os seguintes conteúdos gramaticais: pronome relativo e coesão sequencial com conjunções coordenativas e subordinativas. O usuário da língua acaba por entender a importância de se conhecer esses tópicos gramaticais. O problema aparece quando, ao analisarmos o material com base na pergunta do *checklist* "Os exemplos dados são bastante explorados?". Nesse momento, é preciso que o professor compreenda a importância da necessidade em se adequar ou criar atividades e questões para o aluno surdo que, em primeiro lugar, precisa ter a sua L1 exercitada para, então, partir para a melhor compreensão da Língua Portuguesa como L2.

Os exemplos apresentados nos dois manuais analisados com relação ao ensino da Língua Portuguesa não estão adequados para o ensino ao aluno surdo. No livro A, exemplos para a compreensão da língua não são bastante explorados, afinal, não basta apenas haver exercícios que explorem o texto, é imprescindível que haja um trabalho com as construções linguísticas e gramaticais contidas nele.

A presença de caixas para compreensão de determinadas palavras no texto não ajuda o aluno a compreender a Língua Portuguesa como L2 de maneira acessível, visto que não há imagens constantes para uma compreensão mais abrangente, não há atividades em grupo que possam

levar o aluno surdo a interagir com os alunos em contexto bilíngue e as explicações gramaticais apresentadas para a compreensão do gênero entrevista nem sempre acontecem de acordo com o texto inicial, ou seja, buscam-se outros gêneros textuais para dar conta de explicações linguísticas, o que pode dificultar ao aprendiz surdo a compreensão do gênero como um conjunto de textos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2014) em termos de características e da segunda língua.

A mesma situação ocorre no livro B: poderia haver mais detalhamento sobre outros aspectos da língua com base em mais trechos do texto. Além disso, é necessário explorar os conteúdos gramaticais por meio de imagens que facilitem a compreensão das regras da Língua Portuguesa para alunos surdos. Não há, por exemplo, trabalho com vocábulos nos textos, mas sim com as estruturas em que eles se encontram. Acreditamos que isso se deve ao fato de tornar o material reflexivo com relação às inferências possíveis por meio da interpretação do contexto em que a entrevista se dá. No entanto, antes de realizar essas inferências, é importante deixar claro para o aluno surdo, em Libras, o significado e a aplicabilidade dos vocábulos presentes no texto.

Diante dessa perspectiva, com relação à pergunta do *checklist* “as atividades propostas visam o desenvolvimento comunicativo do aprendiz de LP como L2?”, as explicações sobre a Língua Portuguesa como L2 deveriam ser aplicadas após o uso de Libras e o ensino nessa língua para os alunos surdos. Essa análise vale para os dois livros, sendo assim, entendemos que o professor constantemente precisará mediar e construir novas atividades e estratégias para a aquisição do conhecimento linguístico-gramatical pelo aluno surdo, diante da falta de estratégias nos exercícios propostos para que o aluno surdo possa sistematizar a LP e utilizá-la com propriedade e autonomia.

A explicação sobre o gênero entrevista apresentada se estende à compreensão de elementos gramaticais presentes no texto, como o uso adequado do pronome relativo e a compreensão da importância de se manter a coesão sequencial, mas não estabelece modos efetivos de explicação sobre esses assuntos para os alunos surdos, o que nos mostra a necessidade de um trabalho prévio de leitura e compreensão textual, baseado na primeira língua do aluno surdo.

Considerações finais

Acreditamos que as perguntas propostas no *checklist*, somadas às ideias de Ramos (2004), no que se refere ao ensino baseado em gêneros textuais, podem auxiliar o professor na seleção do material com metodologias mais acessíveis que levem o aluno surdo à interpretação textual mais adequada, visto que é necessário o aprendizado que considere o espaço-visual e o vocabulário explícito em textos que sirvam para o seu dia a dia.

Verificamos que as perguntas do *checklist* elaboradas por Cruz e Moraes (2019) e apresentadas como ferramenta de análise atendem os objetivos inicialmente propostos: avaliar materiais didáticos e sua adequabilidade para aprendizes de português escrito como segunda língua. Nessa direção, foi possível analisar qual dos dois livros apresenta recursos didáticos para um trabalho mais abrangente junto aos surdos, atendendo suas necessidades linguísticas na compreensão do conteúdo e do contexto de produção.

Portanto, percebemos que os livros propostos às escolas ainda precisam de adequações para atender o público surdo no aprendizado do português como L2, quanto à estratégias, por meio de atividades que

privilegiem a presença maior de recursos visuais sobre o assunto trabalhado, assim como em aspectos linguísticos e gramaticais do português, de forma que o ensino de Libras e de língua portuguesa seja, de fato, ministrado em consonância com o previsto no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), em modalidade instrumental (uso da língua como um instrumento de prática pedagógica e social), funcional (uso da língua consciente de sua funcionalidade, função) e dialógico (uso e aprendizagem da língua a partir de interações em Libras e em português escrito). Logo, acreditamos que o conhecimento como objeto inacabado coloca o professor diante da necessidade de ampliar de forma constante o repertório de ideias do aprendiz.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. 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_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 09 ago. 2020.

_____. MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2020:** Língua Portuguesa. Brasília, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

CRUZ, O. M. S. S.; GOUVEIA, L. L. Q. Produção textual de alunos surdos incluídos no Ensino Médio: um estudo de caso. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 12, p. 94-117, 2018.

CRUZ, O. M. S. S.; MORAIS, F. B. C. **Análise de material didático para aprendizes surdos por meio de checklist.** 2019. No prelo.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Português:** conexão e uso, 8º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

FILHO, F. A. **Gêneros jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

GESSER, A. **Libras**: que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, L. B. Práticas de Leitura e Escrita Entre os Surdos. LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LODI, A. C. B. (et al.). **Letramento e minorias**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

OLIVEIRA, A. T.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa, 8º ano. 5. ed. Barueri [SP]: IBEP, 2018.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. **The ESpecialist**, 2004. v.24, n.2: 107-129.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

Publisher

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CURSOS DE LETRAS: LIBRAS E DE LETRAS: TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/PORTUGUÊS DA FACULDADE DE LETRAS/UFG. PUBLICAÇÃO NO PORTAL DE PERIÓDICOS UFG. AS IDEIAS EXPRESSADAS NESTE ARTIGO SÃO DE RESPONSABILIDADE DE SUAS AUTORAS, NÃO REPRESENTANDO, NECESSARIAMENTE, A OPINIÃO DOS EDITORES OU DA UNIVERSIDADE.