



Livros didáticos digitais: uma prática de ensino-aprendizagem inclusiva?

Daniele Basílio Nunes

(UFPE)

Resumo

Considerando que as escolas devem atender às exigências legais e incluir integralmente as pessoas com necessidades especiais, este estudo almeja observar se essa preocupação com a educação inclusiva também se reflete nos materiais didáticos. Nesse sentido, pretende-se analisar, nos livros didáticos digitais de língua portuguesa, se as atividades elaboradas para atender ao público mais amplo também abrangem os alunos surdos. Para tanto, utiliza-se como aporte teórico as concepções de leitura, defendidas por Koch e Elias (2011[2006]), o conceito de compreensão apresentado por Marcuschi (2008) e o de texto, em que são utilizadas as noções defendidas por Beaugrande (1997) e Marcuschi (2008). No tocante ao livro didático, usamos as pesquisas de Lajolo (1996) e Rojo (2013). Por fim, são visitados os estudos de Glat e Blanco (2007) e Glat e Ferreira (2003), pois tratam da educação inclusiva. O *corpus* utilizado é composto por livros didáticos digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo PNLD (2015). Os resultados obtidos na pesquisa sugerem que há uma perda considerável por parte dos estudantes surdos no que se refere às atividades presentes nos livros didáticos digitais que possuem uma abordagem sonoro-auditiva em seu enunciado ou em suas indicações para a realização.

Palavras-chave: educação inclusiva, livros didáticos digitais, práticas de ensino-aprendizagem.

Resumen

Llevando en consideración que las escuelas deben cumplir con los requisitos legales e incluir integralmente las personas con necesidades especiales, este estudio pretende observar si esta preocupación con la educación inclusiva se refleja también en los materiales de enseñanza. Además, se intenta examinar, en los libros de enseñanza digitales de lengua portuguesa, si las actividades diseñadas para atender a un público más amplio también abarcan los alumnos sordos. Para hacerlo, utilizamos como base teórica la contribución de los conceptos de lectura, defendida por Koch y Elias (2011 [2006]), el concepto de comprensión presentado por Marcuschi (2008) y del texto, en el cual se utilizan los conceptos defendidos por Beaugrande (1997) y Marcuschi (2008). En relación al libro de enseñanza escolar, usamos la investigación de Lajolo (1996) y Rojo (2013). Finalmente, son visitados los estudios de Glat y Blanco (2007) y Glat y Ferreira (2003), pues hablan de la educación inclusiva. El *corpus* se compone de libros didáticos digitales de



lengua portuguesa de la educación secundarista aprovados en el PNLD (2015). Los resultados obtenidos en la investigación sugieren que existe una pérdida considerable por parte de los estudiantes sordos con respecto a las actividades presentes en los libros didácticos digitales que tienen un enfoque sonoro/auditivo en los enunciados o en las instrucciones para su realización.

Palabras clave: educación inclusiva, libros didácticos digitales, prácticas de enseñanza.

Introdução

Dentre as diversas práticas vivenciadas no cotidiano escolar dos alunos surdos, esse trabalho volta sua atenção para o livro didático digital (doravante LDD), visto que esse material está sendo cada vez mais adotado pelas escolas públicas e particulares do país. O governo brasileiro, por exemplo, desde 2012 tem incentivado a utilização das novas mídias em sala de aula, e, vem criando projetos, como o Educação Digital, para que haja a larga distribuição nas escolas de *tablets*, de lousas digitais e de *notebooks*, possibilitando assim tanto para alunos como professores a utilização dessas mídias na prática pedagógica¹. Em 2015, de acordo com os dados do Ministério da Educação, foram distribuídos cerca de 80 milhões de exemplares dos LDD para os 7 milhões de alunos das escolas públicas do país². Ademais, o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) já realiza a análise dos LDD, bem como faz a indicação da adoção nas escolas das obras, que foram aprovadas pelo programa, juntamente com a versão impressa.

¹Dados disponíveis no seguinte endereço eletrônico:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17479:ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio>. Acesso em 20/10/2015.

²Dados disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/01/livro-digital-chega-as-escolas-publicas-em-2015>. Acesso em 20/10/2015.



Partindo do pressuposto de que as escolas deveriam incluir integralmente todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas (BRASIL, 1994), destaca-se como nosso objetivo investigar, nos livros didáticos digitais de língua portuguesa³ (doravante LDDL), se as atividades elaboradas para atender ao público mais amplo também abrangem os alunos surdos. Para tanto, partiu-se do seguinte questionamento: De que maneira o material didático digital tem se preocupado com os alunos surdos para a elaboração de suas atividades?

Nesse sentido, faz-se relevante a realização desta pesquisa, pois, a partir dos resultados obtidos, poderemos observar de que maneira as ações legais promovidas em prol da inclusão dos surdos nas classes comuns das escolas brasileiras têm sido refletidas nas atividades presentes no livro didático (doravante LD). Esse estudo, também, é pertinente devido à necessidade da elaboração de trabalhos acadêmicos que reflitam criticamente a respeito do tratamento dado nos materiais didáticos digitais aos surdos. Ademais, essa investigação pode contribuir para estimular outras pesquisas a respeito dessa temática, visto que a observação aqui pretendida pode ser ampliada para análise, por exemplo, de outros recursos didáticos digitais.

Para atingir o propósito desse estudo, o artigo apresenta-se da seguinte maneira: inicialmente, abordam-se as concepções de leitura, texto e compreensão que foram aqui adotadas; em seguida, discute-se a importância do livro didático no contexto escolar; depois, apresentam-se os desafios vigentes para a educação inclusiva. Terminada a exposição dos conceitos e noções que subsidiam esta pesquisa, mostram-se os procedimentos metodológicos aplicados nesse trabalho, e, em seguida, expõem-se os dados obtidos e as reflexões efetuadas a partir das análises realizadas nos exemplares examinados. Os resultados alcançados apontam que há uma perda

³Para a elaboração desse estudo, levamos em consideração o fato da língua portuguesa ser uma língua estrangeira para os surdos, bem como o do LDDL está direcionado, por sua vez, para o ensino da língua materna nas instituições de nosso país.



considerável por parte dos estudantes surdos no que se refere às atividades presentes nos livros didáticos digitais que possuem uma abordagem sonoro-auditiva em seu enunciado ou em suas indicações para a realização.

1. Leitura, texto e compreensão

No curso dos estudos linguísticos, há diversas concepções de leitura e cada uma delas está atrelada ao conceito de língua que se assume. De fato, não temos como conceber leitura sem retomar a noção de língua, visto que a prática de leitura é inseparável da linguagem. Nesse sentido, a abordagem de leitura adotada como base teórica para esse estudo está atrelada a concepção interacional de língua. Logo, a perspectiva de leitura está focalizada no processo de interação entre autor-texto-leitor. A abordagem interacional de língua ampara, desse modo, a construção de uma noção de leitura mais ampla, visto que ela passa a ser compreendida como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2011[2006], p.11).

Essa concepção nos serve de suporte, justamente, porque ela entende a leitura como uma atividade que resulta do trabalho coletivo, e não de elaborações individuais. Conforme afirma Marcuschi (2008), a leitura é um processo de produção e apreensão de sentido que nunca é definitivo e completo. Nessa perspectiva, o leitor ganha autonomia e, a partir da análise dos elementos linguísticos dados pelo autor, mobiliza seus diversos saberes, experiências e vivências compartilhadas socialmente para construir os sentidos do texto. Assim, a atividade de leitura articula um complexo processamento de informações para que ocorra a compreensão do texto.

O ato de ler, então, está diretamente atrelado ao processo de compreensão. Como ressalta Marcuschi (2008, p.230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de



agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Nesse sentido, podemos dizer que o processo de compreensão dos textos que lidamos socialmente envolve a articulação de aspectos como os sociais, históricos, culturais, ideológicos, cognitivos, juntamente, com a participação decisiva do leitor inserido nos eventos comunicativos.

Como assevera Marcuschi (2008), compreender é uma atividade de construção coletiva, de seleção de informações, de reordenação de conhecimentos e de reconstrução de dados para que possamos assim atribuir sentido ao texto lido. Compreender é, portanto, inferir. É realizar inferências a partir da articulação dos conhecimentos linguísticos, factuais, específicos, culturais, sociais e lógicos. Ainda como destaca o autor sobre esse tema, a atividade de compreensão leitora e os processos inferenciais estão diretamente ligados aos aspectos sociais, interacionais e cognitivos, uma vez que o sentido do texto não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e os fatores que estão relacionados às atividades comunicativas (MARCUSCHI, 1996, 2008).

Nesse contexto, consideramos que a compreensão leitora não se realiza, apenas, pela presença das marcas textuais, mas, sobretudo, pelo que essas marcas têm a dizer e como o leitor apreende e interpreta a intenção pretendida pelo autor, é que o texto será entendido em seu sentido mais amplo, como um “evento comunicativo”, que leva em consideração para a sua constituição os aspectos sociais, culturais, históricos, linguísticos e cognitivos (BEAUGRANDE, 1997). Elementos, como imagens, palavras, ações dos participantes e os discursos produzidos por eles, dentre outros, atuam para a composição desse sistema múltiplo, assim como tais fatores permitem que seja este um real sistema de interconexões comunicativas, ativadas a partir do acesso aos nossos conhecimentos partilhados do mundo e da sociedade (BEAUGRANDE, 1997). Com isso, podemos afirmar que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato sócio-



histórico” (MARCUSCHI, 2008, p.72). De fato, o texto está situado em uma complexa relação entre as diversas formas utilizadas para realizar um propósito comunicativo em uma prática social mediada pela linguagem, a partir da qual é possível atribuir sentidos.

No tópico seguinte, abordamos a noção de LD que foi adotada para a realização desse estudo, assim como debatemos sobre o papel que esse material exerce na prática pedagógica.

2. Livro didático e o contexto escolar

As mudanças ocorridas no panorama econômico, social e educacional do país, a partir dos anos 70, influenciaram, sobretudo, na maneira como o livro didático é utilizado atualmente. Ao longo dos anos, o LD foi ocupando progressivamente um lugar de destaque na prática escolar. Como assevera Lajolo (1996), os livros didáticos são elementos essenciais para o contexto escolar, pois influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas instituições educacionais. Rojo (2006) destaca a atuação dos programas nacionais de distribuição dos livros didáticos como um dos fatores que contribuiriam fortemente para que o LD esteja, cada vez mais, presente em sala de aula. Um exemplo disso são os projetos desenvolvidos pelo PNLD⁴ e pelo PNLEM⁵, promovidos pelo Ministério da Educação, que se ocupam em avaliar, comprar e distribuir livros nas escolas, bem como estão preocupados em renovar e estender os acervos das bibliotecas dessas instituições. Logo, pode-se entender que essas ações que facilitam o acesso aos materiais didáticos também estão diretamente relacionadas ao maior uso desses materiais em sala de aula e à forte presença deles nas escolas públicas nacionais.

⁴PNLD – Programa Nacional do Livro didático.

⁵PNLEM – Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio.



Além dos aspectos supracitados, a alteração do perfil profissional do professor no decorrer dos anos também está ligada ao vasto uso do LD na prática pedagógica. Lajolo (1996), por exemplo, destaca que em países como o Brasil, que possuem uma disparidade tanto social como educacional, o LD pode, muitas vezes, acabar sendo utilizado como a única opção de direcionamento escolar. Autores como Rojo (2013) e Batista (2003), também, compartilham desse mesmo posicionamento e apontam que o LD brasileiro tornou-se, desde meados do século XX, um dos principais fatores de influência no trabalho do professor.

Diante do exposto, compreende-se que o profissional de educação que assume uma carga de trabalho, muitas vezes, excessiva devido à desvalorização salarial e que possui uma formação incipiente acaba concebendo o LD como uma solução para sua prática escolar diária, relegando assim o seu papel ativo na relação entre materiais didáticos, professores e alunos. Assim, o LD assume como um de seus aspectos o de “propor-se como ‘alternativa’ ao (não)planejamento e à prática do professor” (ROJO, 2013, p. 167). Nesse caso, o material didático exerce a função de “bengala” do profissional de educação, isto é, o docente constrói toda sua prática pedagógica a partir da distribuição de conteúdos e de atividades dispostas no livro adotado pela escola. Como, ainda, assevera Lajolo (1996, p.4) a respeito dessa questão, o LD acaba “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

Nesse sentido, percebe-se que o LD não só faz parte de um conjunto de materiais presentes na relação de ensino/aprendizagem escolar, como também está em evidência dentre eles por ser o mais utilizado pelos professores. No entanto, ele não deve ser tido “como o único material de que professores e alunos vão valer-se” (LAJOLO, 1996, p.4). Se ele é tão importante para a prática docente e exerce forte influência na prática pedagógica, como foi mencionado anteriormente, deve sim ser



utilizado, mas de forma mais proveitosa. O seu uso e o de outros materiais em sala de aula devem suscitar a reflexão crítica do alunado, bem como a sua formação cidadã.

De fato, o uso do LD na prática em sala de aula deve contemplar o exercício ativo do professor em prol do desenvolvimento crítico dos alunos. Esses materiais didáticos são, então, colaboradores de extrema importância para a prática pedagógica, uma vez que são elementos “centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996, p.4).

Na próxima seção, discutimos a respeito da concepção de educação inclusiva que foi assumida para a realização dessa pesquisa, bem como destacamos os entraves e os desafios vigentes para que ocorra a real inclusão das PNE nas escolas brasileiras.

3. Educação inclusiva no sistema educacional

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Resolução do CNE/CEB nº 2/[1996]2001 (BRASIL, 1996, 2001) – que regulamenta as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica – as escolas regulares devem matricular todos os educandos – que possuam qualquer necessidade educacional especial – em suas classes comuns e com o apoio necessário para atendê-los. Além dessas leis, temos a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), resoluções legais que abordam os princípios, as políticas e as práticas da educação especial e que também influenciaram na elaboração das atuais políticas públicas referentes à educação inclusiva. A Declaração de Salamanca, por exemplo, foi de extrema importância para a luta em prol da educação inclusiva, visto que afirmou ser obrigação dos Estados assegurar que a educação de PNE integre o sistema educacional. Mais, recentemente, tivemos, também, a aprovação, no Congresso Nacional, da Lei Berenice



Piana (Lei nº 12.764/2012), que reafirma o direito ao acesso à educação de pessoas com qualquer o tipo de necessidade especial, reiterando assim o que determina o art. 205 da Constituição Federal: a educação é um direito garantido a todos (BRASIL, 1988, 2012).

Nas últimas décadas, percebe-se que, em função das ações legais supracitadas e dos movimentos sociais em prol da educação inclusiva, houve uma mudança, mesmo que incipiente, no cenário escolar em relação ao tratamento dado as PNE. De fato, desde que a questão da inclusão foi posta em pauta, nos variados setores sociais, tem-se configurado no sistema educacional brasileiro um processo de reestruturação dos elementos que o constituem para que assim as escolas possam garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao ensino/aprendizagem de qualidade (GLAT & BLANCO, 2007). Como ressaltam Glat, Pletsch e Fontes (2007):

(...)mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização (s/p).

Assim, compreende-se que para que ocorra a educação inclusiva deve acontecer um processo de transformação de todo o sistema educacional. As instituições, que se dizem inclusivas, devem contemplar mudanças que atinjam não apenas a estrutura física da escola, mas sim as que reestruturem o currículo, o projeto político pedagógico da instituição, o planejamento diário dos professores e dos funcionários que lidam com as PNE. Para Ainscow (2004), a educação inclusiva deve estar ancorada em três aspectos: 1) a *presença* do aluno na escola, que sugere não somente a sua inserção social, mas também a sua integração nesse espaço de ensino/aprendizagem; 2) a *participação* efetiva das PNE nas atividades desenvolvidas



no ambiente escolar, uma vez que a escola deve oferecer a esses alunos condições reais de acesso às práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar; e, 3) a *construção de conhecimentos*, pois a inclusão escolar das PNE deve atuar também no desenvolvimento das competências cognitivas e intelectuais desses alunos.

No entanto, esses princípios basilares para inclusão escolar das PNE, em grande parte das instituições escolares brasileiras, não estão sendo postos efetivamente em prática. Cremos que isso ocorre por ser esta uma proposta educacional de recente implantação. No documento produzido pela área de Educação Especial do MEC para o encontro da Educação para Todos (EFA 2000), por exemplo, há o registro de que:

(...) a inclusão, no Brasil, (...) adquiriu conotações peculiares: (1) o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; (2) o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da Educação Especial” (INEP, 2000, p. 8).

Nesse sentido, percebe-se que na prática o processo de inclusão escolar ainda está relacionado à ideia de inserção social, bem como possui forte ligação com a metodologia educacional vivenciada na educação especial.

Verifica-se, diante desses fatos, que cabe à escola, aos seus gestores e aos professores promoverem condições para que ocorra tanto a integração como a inclusão escolar das PNE. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Glat e Ferreira (2003), os educadores, que lidam com as PNE, é que estão mais envolvidos e preocupados em vivenciar nas instituições escolares projetos menos segregativos. Entretanto, como ainda citam esses autores, eles esbarram em sua própria falta de preparo:



(...) tanto pedagógica como psicológico, para lidar com alunos com diferentes necessidades individuais, sobretudo se essas envolvem deficiências sensoriais ou psicomotoras, ou comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e ou de comunicação (p.30).

Logo, compreende-se que, apesar da preocupação advinda dos educadores em incluir os alunos com necessidades especiais na escola, a falta de formação acadêmica desses profissionais para trabalhar com esse alunado acaba sobrepondo a sua pretensão de realizar projetos inclusivos em sala de aula. Nesses casos, infelizmente, a escola acaba por acolher esses alunos, mas não realiza efetivamente a educação inclusiva. Ademais, temos ainda o descaso das próprias instituições escolares com a elaboração de ações inclusivas, uma vez que os gestores escolares não têm nem sequer o interesse em absorver esses alunos em suas salas de aula, sendo esta a realidade que se apresenta em boa parte das escolas nacionais. Desse modo, o ensino torna-se mais um meio de segregação do conhecimento.

No ponto a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram aplicados nesta investigação.

4. Percurso metodológico

Tomando por base os pressupostos teóricos elegidos para a elaboração desse trabalho, e, visando alcançar o objetivo aqui proposto, fez-se o levantamento dos dados para esta investigação. O *corpus* da pesquisa é constituído por uma coleção de LDDL do Ensino Médio (doravante EM). A escolha pelos livros direcionados ao EM ocorreu, pois acreditamos que esse material é destinado para um grupo de alunos que se encontra em um nível de amadurecimento e de conhecimento de mundo diferente, por exemplo, dos alunos do Ensino Fundamental. Cremos ainda que esse alunado está



preparado para interagir e ajudar na integração escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Estabeleceram-se, então, três critérios para a seleção da coleção que foi analisada: a) os livros didáticos digitais escolhidos devem ter sido aprovados pelo PNLD 2015; b) a coleção selecionada deve estar entre as cinco que foram mais distribuídas nas escolas públicas do país; e, c) o material elegido deve estar disponível para livre acesso no “site” da editora. A partir das informações coletadas, no “site” do FNDE⁶, foi feita a análise dos dados estatísticos a respeito da distribuição nacional dos livros didáticos entre as escolas públicas brasileiras. Em seguida, selecionou-se a coleção que estivesse entre as cinco primeiras no “ranking” das mais distribuídas, assim como a que fosse disponibilizada para acesso e consulta na internet. A coleção elegida foi **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação, dos autores: Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Junior, da editora Ática, ano 2013**, visto que foi a única coleção disponível para livre acesso no site da editora, sendo esta a quarta mais distribuída nas escolas públicas.

A coleção em questão possui três volumes e cada um deles está dividido em quatro unidades temáticas, e cada uma delas possui três capítulos. Cada exemplar também possui mais um capítulo introdutório, em que são apresentados conceitos e assuntos mais gerais. Os capítulos de cada unidade temática tratam a respeito de diferentes tópicos nos eixos de leitura, de literatura, de produção de textos, de oralidade e de conhecimentos linguísticos.

Após a seleção dos livros didáticos digitais, foi feita a observação detalhada das atividades presentes nos três exemplares analisados. Nesse mapeamento geral dos dados, foram encontradas 150 atividades, que apresentaram a abordagem sonoro-

⁶ Todas as informações a respeito das coleções mais distribuídas estão situadas na aba “Dados estatísticos” do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Link: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.



auditiva em seu enunciado ou em suas indicações para a realização da tarefa, sendo 71 do LDD do 1ª ano (doravante L1), 37 do LDD do 2ª ano (doravante L2), e 42 do LDD do 3ª ano (doravante L3). Como essas atividades estavam situadas em determinadas seções do LDD, pareceu-nos relevante identificar o número de atividades encontradas para cada seção. Vejamos, abaixo, uma tabela com essa distribuição:

Tabela 1: Distribuição das atividades por seção

SEÇÃO	OBJETIVO	L1	L2	L3
LINGUAGEM ORAL	Propostas de produção oral	22	8	12
PARA IR MAIS LONGE	Atividades para ampliar o repertório de leitura	13	3	10
PRODUÇÃO ESCRITA	Atividades de produção de textos escritos	8	8	8
GRAMÁTICA TEXTUAL	Focaliza no funcionamento dos gêneros	8	6	5
PRÁTICA DE LINGUAGEM	Propõe a análise de textos variados	8	5	3
LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO	Reflexão sobre os conhecimentos gramaticais	4	2	1
PARA ENTENDER O TEXTO	Promove a reflexão acerca dos textos	3	2	2
LITERATURA: TEORIA E HISTÓRIA	Estudo sistemático da literatura	4	2	1
AS PALAVRAS NO CONTEXTO	Focaliza nos aspectos semânticos	1	1	-

Fonte: Dados coletados na coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.

Essa distribuição inicial apontou-nos que as seções **Linguagem oral**, **Para ir mais longe**, **Produção escrita** e **Gramática textual** apresentaram um número maior de atividades que fizeram referência à abordagem sonoro-auditiva. Tal fato pode nos sugerir que o objetivo proposto em cada seção deve também ter contribuído para a maior presença das marcas orais e auditivas nessas atividades. A seção **Linguagem oral**, por exemplo, presente em vários capítulos dos LDD examinados, procura estimular nos alunos o desenvolvimento de tarefas com um teor bastante variado, e, geralmente, é indicado que esses trabalhos sejam executados em grupos. No caso das



seções **Para ir mais longe** e **Produção escrita**, percebe-se que há o convite para a reflexão dialogada do texto ou assunto trabalhado, ancorando-se assim em atividades que também devem ser realizadas com os colegas de classe. Já o tópico **Gramática textual**, requer do aluno a elaboração de questões no tocante ao texto ou ao assunto trabalhado, solicitando também a interação em grupo para sua realização. Como nas atividades analisadas encontramos solicitações tanto de gêneros orais como da realização de práticas oralizadas e auditivas, pareceu-nos pertinente verificar a ocorrência de cada uma delas nas seções em que foram identificadas um número maior de ocorrências das marcas orais e auditivas. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 1: Ocorrência dos gêneros orais e das práticas oralizadas e auditivas por seção

SEÇÃO	GÊNEROS ORAIS	PRÁTICAS ORALIZADAS E AUDITIVAS
LINGUAGEM ORAL	Conversa; Contação de histórias; Comentário; Debate; Peça teatral; Relato; Seminário	Apresentação oral; Leitura em voz alta; Narração oral; Ouvir os colegas;
PARA IR MAIS LONGE	Canção; Comentário; Debate; Entrevista	Apresentação oral; Leitura em voz alta; Ouvir os colegas
PRODUÇÃO ESCRITA	Conversa; Comentário; Debate	Apresentação oral; Leitura em voz alta; Ouvir os colegas
GRAMÁTICA TEXTUAL	Canção; Conversa; Comentário; Debate	Leitura em voz alta; Audição de músicas; Gravação de áudios

Fonte: Dados coletados na coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.

Esse levantamento inicial dos dados, apresentado na tabela 1 e no quadro 1, mostrou-nos que as análises desse estudo podem ser categorizadas de acordo com os dados encontrados na seção que apresentou a maior recorrência de gêneros orais e de práticas oralizadas e auditivas. Desse modo, a análise da amostra restrita do *corpus* da pesquisa ocorrerá em torno da seção – **Linguagem Oral**.

No próximo tópico, serão expostas as análises das atividades selecionadas para compor esse estudo.



5. Análise da coleção didática selecionada

Visando alcançar o objetivo aqui proposto, apresentamos as análises das atividades mais recorrentes na coleção avaliada. Entretanto, antes de expor esses exemplos e as reflexões a respeito deles, faz-se pertinente destacar que não temos o objetivo de condenar o trabalho com a oralidade nos livros didáticos. De fato, não é a intenção desse estudo afirmar que os gêneros orais e as práticas oralizadas/auditivas devem ser afastados do LDDL. Aliás, acreditamos que o trabalho com a oralidade não tem o destaque que deveria ter nos materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas do país, visto que esses elementos são extremamente importantes para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Quando decidimos observar se as atividades elaboradas para compor os LDDL estão direcionadas também aos alunos surdos, queremos identificar como a discussão em prol da educação inclusiva está refletida na elaboração das atividades do LDDL.

Nos próximos tópicos, expomos as imagens das atividades presentes na seção **Linguagem oral**, assim como apresentamos as respectivas interpretações e reflexões sobre elas. Vale ainda destacar que devido ao espaço restrito para exposição dos dados, selecionamos apenas dois exemplos para ilustrar nossas análises, sendo um deles referente ao gênero oral e o outro à prática oralizada/auditiva mais recorrente nas atividades.

1.1 Linguagem Oral

Nessa seção, como já citado anteriormente, tivemos o maior registro da abordagem sonoro-auditiva nas atividades examinadas. Dentre os gêneros orais mais citados, temos o **Debate** com 14 ocorrências e a Leitura em voz alta com 11 casos. Vejamos, então, o exemplo do gênero oral - Debate:



Figura 1: Atividade do L1

Linguagem oral

>> Debate (II)

Professor, é importante sempre combinar previamente com os alunos o tempo que terão para realizar cada uma das atividades a seguir, para que possam se planejar. O trabalho sugerido aqui é autônomo, isto é, seu papel será observar e coordenar os grupos de trabalho, que vão agir de forma independente. Procure não interferir nos debates dos pequenos grupos. Também não há respostas certas ou erradas. O importante é que eles vivenciem as diferentes posições e se autoavaliem.

■ O trabalho sugerido aqui deverá ser realizado em pequenos grupos. Com base em outro assunto ou outra questão polêmica, diferente da que foi debatida no capítulo anterior, cada pequeno grupo fará seu próprio debate. Haverá troca de papéis e comentários sobre o desempenho.

a) Preparem-se para os debates:

- Escolham quem será o mediador, quem serão os debatedores e quem serão os ouvintes.
- Definam a questão polêmica a ser debatida. Cada debatedor deverá tomar uma posição diante dessa questão.
- O mediador inicia o debate, apresentando o assunto e os participantes, e controla o transcorrer do debate até o final.

b) Troquem de papéis e reiniciem o debate:

- Escolham outro mediador, outros debatedores e outros ouvintes e reiniciem o debate (com base na mesma questão polêmica ou em outra da preferência do grupo).
- Essa troca de papéis deve ocorrer diversas vezes, até que todos os alunos da equipe tenham experimentado as diferentes posições no debate.

c) Analisem o desempenho de vocês como participantes de um debate utilizando a questão 3 desta mesma seção no capítulo anterior. Ela lhes fornecerá os indicadores necessários para essa análise.

d) Registrem suas conclusões e compartilhem o resultado dessas simulações com a classe.

Fonte: Dados coletados na coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.

Nessa proposta de atividade, temos o convite para que se realize uma discussão em grupo acerca da polêmica previamente discutida com o grupo. Essa proposta de debate é bem interessante, pois pode promover a reflexão crítica dos alunos no tocante ao tema proposto. Entretanto, se considerarmos que essa atividade seja aplicada em uma sala de aula com a presença de alunos surdos, ela seria considerada uma prática pedagógica excludente, visto que só poderia ser concretizada, caso na escola houvesse um profissional habilitado em Libras para exercer o papel de intérprete. Vejamos que, nessa situação, por meio de uma ótica diferente, os alunos dessa sala de aula poderiam presenciar dentro do próprio universo escolar o exercício das desigualdades, nesse caso, educacionais.

Nessa tarefa, quando lemos as instruções solicitando que o grupo faça a escolha dos debatedores e mediadores do debate, estamos nos deparando com um enunciado pensado exclusivamente para os alunos ouvintes. Nesse caso, se não houver o profissional de apoio, o aluno surdo ficará impossibilitado de participar da



discussão com os colegas, bem como não irá acompanhá-la, caso ele tenha a prática da leitura labial, uma vez que o ritmo da discussão pode dificultar o exercício dessa prática de leitura. Ademais, Verificamos, também, que o LDLP não deixa nenhuma sugestão para o professor ou alguma dica para a adaptação da atividade, caso haja um aluno com surdez no ambiente escolar. Esse fato nos leva as seguintes questões: 1. Como o professor irá encarar esses enunciados em sala de aula?; 2. Será que ele decidirá excluir o aluno surdo das atividades ou deixará de aplicar essas tarefas com todo o grupo?; 3. Será que ele fará uma atividade diferenciada com esse aluno?

Nesse caso, percebemos que caberá ao professor ter a sensibilidade para evitar as ações segregativas em sala de aula, e, principalmente, preparo pedagógico para lidar com esses enunciados. No entanto, pensar nas alternativas de trabalho com os alunos surdos não deveria ser incumbência apenas do profissional de educação, mas sim da escola, dos seus gestores e, principalmente, das políticas públicas educacionais do Brasil.

Passamos, agora, para o exemplo referente à prática oralizada – Leitura em voz alta.

Figura 2: Atividade do L1

Linguagem oral

Professor, parte o trabalho com a oralidade proposto aqui, sugerimos a gravação de trechos lidos pelos alunos. Será necessário então providenciar aparelhagem para permitir a gravação do seu. Verifique se essa está disponível em sua escola. Se a gravação não for possível, a atividade poderá ser feita, mas vai requerer mais trabalho por parte dos alunos.

>> 1. Ler para alguém: leitura em voz alta (II)

Neste capítulo, vamos concentrar o estudo em algumas questões essenciais na leitura em voz alta: o ritmo, a entoação e a cadência melódica.


1 Reúna-se com alguns colegas e elejam um participante da equipe para ler em voz alta o soneto de Camões que começa com o verso "Alma minha gentil que te partiste". Em seguida, alternem o leitor. Continuem alternando os leitores até que todos tenham lido em voz alta o soneto. Depois dessas muitas leituras, respondam:

a) Qual delas pareceu ao grupo a "melhor" leitura em voz alta? Por quê?

b) Apontem as características dessa que foi considerada a "melhor" leitura em voz alta.

2 Adotem o mesmo procedimento em grupo, agora para ler o texto a seguir. Trata-se do trecho inicial do discurso proferido pela presidenta da República Dilma Rousseff, na 66ª Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2011.

Quando o grupo chegar a um consenso sobre a melhor leitura em voz alta, o leitor que a realizou deve ler novamente o texto. Se possível, gravem essa leitura.



Professor, não se trata aqui de buscar "a melhor leitura", mas de estimular os alunos a descobrir quais as qualidades da boa leitura. Se você perceber que há alguma dúvida quanto a isso, auxilie-os. Professor, prepare-se apenas para as situações previstas que a melhor leitura terá sido aquela que tiver conferido ao texto maior clareza e expressividade. Ao elegerem a melhor, os alunos poderão, por comparação, perceber essas qualidades. Sua moderação nessa atividade é essencial. Será importante a observação atenta do trabalho dos grupos. Se considerar pertinente, socialize a melhor leitura de cada grupo e anote na lista o que a classe inteira apontar como característica das boas leituras. Professor, quanto à gravação, consulte o que se explica no Manual do Professor no item sobre oralidade.

Fonte: Dados coletados na coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.



Nessa atividade, temos o estímulo para que o aluno observe a estrutura rítmica e sonora do soneto. Inclusive, a argumentação empregada no texto dessa tarefa parece conduzir o aluno para que ele compreenda todas as nuances que o poema pode lhe proporcionar em sua leitura em voz alta. Essa tarefa, então, poderá estimular e motivar nos alunos o gosto pela literatura e pelos sentidos que ela pode proporcionar. Entretanto, o modo como foram elaborados os enunciados dessa atividade parece demonstrar que o aluno com surdez jamais poderá compreender o que é um soneto, pois para entendê-lo em seu sentido mais amplo será preciso lê-lo em voz alta e ouvi-lo com bastante atenção. Os canais utilizados pelo LDDLP para a aprendizagem dos alunos, novamente, privilegia a realização de práticas orais e auditivas. Infelizmente, nesse caso analisado, não há nenhum aproveitamento dos elementos visuais e espaciais, que são tão relevantes para a aprendizagem dos alunos surdos. Percebemos, ainda, que nem a presença do intérprete em sala poderia amenizar a segregação de conhecimentos que foi promovida por meio dos enunciados utilizados para compor essa atividade. Nesse caso, caberia realmente ao professor pensar em alternativas menos excludentes para o trabalho desse assunto em sala de aula.

Considerações finais

Evidenciamos por meio das análises desse estudo, que os alunos surdos podem ter uma perda considerável de aquisição de conhecimento, visto que foram excluídos das tarefas que fizeram referências aos gêneros orais ou às práticas oralizadas e auditivas. Ainda, foi possível constatar que cabe ao professor ter a sensibilidade para evitar as ações segregativas em sala de aula, e, principalmente, que ele deve ter preparo pedagógico para lidar com essas atividades excludentes. Desse modo, vemos que o profissional de educação terá a incumbência de lidar com os alunos surdos em



sala de aula sem ter o apoio não apenas do material didático, mas também de sua formação profissional, uma vez que pode ter sido incipiente, e, ainda, por parte de seus gestores, que, muitas vezes, não promovem na escola as ações inclusivas.

De fato, cabe, principalmente, às políticas públicas do país elaborar materiais didáticos de apoio, que possam ser utilizados pelo professor e que estejam preparados para contemplar as necessidades e as particularidades linguísticas dos alunos surdos. É fundamental, também, que as ações governamentais passem a refletir o que vem sendo indicado nos vários setores sociais, pois a inclusão educacional dos alunos surdos deve ocorrer de forma integral nas escolas regulares do nosso país.

Referências bibliográficas

AINSCOW, M. 2004. Processo de Inclusão é um processo de aprendizado. Entrevista cedida ao Centro de Referências em Educação Mário Covas/SEE-SP. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 24 jul. 2015.

BATISTA, A. A. G. 2003. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In. ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p.25-68

BEAUGRANDE, Robert Alain de. 1997. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**. University of Vienna. Disponível em:< http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm> Acesso em: 18/07/2015.

BRASIL. Constituição (1988). 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado.

BRASIL. 1994. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP.

BRASIL. Congresso Nacional. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 01/07/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. 2001. **Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF.



BRASIL. Ministério da Justiça 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764/2012. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 01/07/2015.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. 2007. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In:

GLAT, R.(org). 2007. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro; 7Letras.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; 2003. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em:
<<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 22/07/2015.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. (2007). Educação Inclusiva e Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, v. 32, nº 2, ISSN: 0101-9031. Santa Maria. Disponível em <http://www.ufsmbr/ce/revistas>, acesso em 13/07/2015.

INEP. 2000. **EFA 2000 - Educação para todos: avaliação do ano 2000**. Brasília: INEP. Disponível em:< <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/312>> Acesso em: 18/07/2015.

KOCH, I. 2011[2006]. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto.

LAJOLO, M. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, v. 16, nº 69. p. 3-9

MARCUSHI, L. A. 1996. Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua. **Em aberto**. INEP: Brasília. p. 64-82.

_____. 2008. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.

ROJO, R. 2013. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, p.163-196.

_____. 2006. Livros em sala de aula - modos de usar. In. CARVALHO, Maria Angélica F.;

MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, p.96-101.