



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA

**ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL
PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO**

CAMPINA GRANDE/PB

2020

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA

**ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL
PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

CAMPINA GRANDE/PB

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T266a Teixeira, Maria da Conceição Almeida.
Adaptação de atividades do livro didático de espanhol para alunos surdos no Ensino Médio [manuscrito] / Maria da Conceicao Almeida Teixeira. - 2020.
139 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza ,
Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."
1. Aluno surdo. 2. Livro Didático de Espanhol. 3.
Adaptação. I. Título

21. ed. CDD 371.92

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA

ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA
ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Formação Docente.

Aprovada em: 13/ 08/ 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza – PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof. Dr^a. Rozana Aparecida Lopes Messias – PROFLETRAS-UNESP/Assis;
PPGE-UNESP/Presidente Prudente
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento – PPGFP/UEPB
(Examinador Interno)



Prof^a. Dr^a. Shirley Barbosa das Neves Porto – PPGLE/UFCG
(Examinador Externo)

Ao meu pai, Lourival (*in memoriam*), por muito ter lutado em vida, para que seus filhos tivessem educação de qualidade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui. O percurso foi cheio de idas e vindas, de esperanças e desesperanças. Mas, a presença e o apoio de algumas pessoas foram imprescindíveis para que este objetivo fosse realizado. As quais venho, neste momento, agradecer.

Aos meus pais, Lourival (*in memoriam*) e Luzia, agricultores que não concluíram seus estudos, porém, lutaram e confiaram no potencial dos filhos. E mesmo quando não entendiam os processos, estavam sempre prontos para dar uma palavra de estímulo.

Aos meus irmãos, sempre presentes em todos os momentos. Mesmo quando discordamos, mantemo-nos unidos.

Ao meu esposo, Assis Teixeira, que tanto me apoiou durante todo o processo de várias seleções, da aprovação e do período de aulas em que precisava me ausentar de casa e ele assumia as atividades. Ele, com seu jeito nem sempre perfeito, esteve presente quando eu precisava de apoio e incentivo.

Aos meus filhos, Beatriz e Rafael, que acompanharam os estresses, as angústias e que, em diversos momentos, podem ter se sentido abandonados e esquecidos (o que é praticamente impossível acontecer), mas, estavam por perto quando eu precisava apenas me distrair das angústias próprias de quem não sabe se está no caminho certo.

Aos meus professores, da Educação Infantil ao Mestrado, por terem me inspirado a ser cada vez melhor do que sou, a buscar sempre o conhecimento, mesmo que não seja tão fácil.

Ao meu orientador, Fábio Marques de Souza, que embarcou nessa loucura comigo, desde quando me rejeitou na especialização, e profetizou que gostaria de ser meu orientador no Mestrado. Seu jeito paulista/nordestino de ser, incentiva-nos a dar voos cada vez mais altos, confiando em nossa capacidade.

Ao PPGFP, por nos proporcionar a possibilidade de pensar e repensar as práticas docentes, a educação e o mundo.

Aos colegas do Mestrado, que sofreram juntos nos momentos de angústia e medo de não conseguir dar conta. Que buscavam sempre incentivar uns aos outros, para que não desistíssemos e continuássemos na luta.

Principalmente aos meus companheiros de luta, de viagens semanais de RealBus, de pelejas, mas também de alegrias e trocas de confidências e afetos: Joelma Neves e Rogério Lima. Vocês foram o apoio de que precisava, pois compreendíamos as angústias que nos rodeavam e essa compreensão mútua nos dava forças para seguir em frente, mesmo que “o sangue desse na canela”.

Muito obrigada!!!

“No mundo há muitas línguas diferentes, mas cada uma tem seu sentido. Porém, se eu não entendo a língua que alguém está falando, então quem fala é estrangeiro para mim e eu sou estrangeiro para ele.”
(I Cor. 14. 10-11).

RESUMO

Segundo os documentos que orientam o ensino de línguas adicionais na escola brasileira (PCN, PCN+, PCEM, OCEM, entre outros), os materiais didáticos, dentre eles, o livro didático, devem seguir uma perspectiva que permita ao aluno o desenvolvimento do letramento, da consciência crítica, do senso de cidadania e da autonomia. No entanto, o que se percebe é que os Livros Didáticos de Espanhol (LDE) disponíveis no mercado, não estão pensados para o trabalho com os alunos considerados atípicos (os surdos, mais especificamente nesta pesquisa), de forma a possibilitar um processo de ensino aprendizagem de Língua Adicional que atenda às suas necessidades. Percebe-se a importância de um estudo que envolva a análise do LDE, tendo como base os alunos surdos, bem como a adaptação de atividades que possam preencher as possíveis lacunas encontradas. Nesse enfoque, esta pesquisa objetivou adaptar atividades do livro didático *Cercanía Joven: Ensino Médio*, a fim de incluir os alunos surdos nas aulas de língua espanhola. Para o estudo, que se enquadra nos moldes da Pesquisa Ação, foi aplicado um questionário com a professora de espanhol da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública localizada em Monteiro/PB, com o intuito de recolher dados sobre as práticas desenvolvidas em sala, seguido de observação de aulas, devidamente anotadas no Diário de Bordo, para que fosse possível discutir se o que foi posto nos questionários se efetivava na sala de aula e para começar a entender as problemáticas envolvidas na utilização do livro didático para o aluno surdo. Com esses dados em mãos, procedeu-se à análise das atividades do livro didático, para repensá-las a partir das necessidades e especificidades do aluno surdo e, com isso, iniciar o processo de adaptação dessas atividades e produção de uma Sequência Didática, a qual teve dois momentos aplicados em sala. O embasamento teórico da pesquisa se guia pelos conceitos de Mediação, de Vygotsky, pelo complexo processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, de Morin (2000, 2005) e Almeida Filho (2015). Ao final da pesquisa, percebeu-se que a adaptação de atividades do livro didático de espanhol, constantes da Sequência Didática, ainda que tenha servido de apoio para a professora, não foi suficiente para que o aluno surdo fosse efetivamente incluído nas aulas. Por isso, a importância da presença do intérprete de Libras, ou que o professor conheça essa língua, para que haja uma real inclusão dos surdos nas salas de aula. Além disso, reforçou-se a hipótese inicial da necessidade de futuros estudos que envolvam as práticas desenvolvidas em sala de aula para atender aos alunos surdos; também se realçou a necessidade dos cursos de licenciatura das universidades paraibanas atuarem na formação de professores com ênfase na educação especial, em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Aluno surdo. Livro Didático de Espanhol. Adaptação.

RESUMEN

De acuerdo con los documentos que orientan la enseñanza de idiomas adicionales en la escuela brasileña (PCN, PCN+, PCEM, OCEM, entre otros), los materiales didácticos, entre ellos, el libro de texto, deben seguir una perspectiva que permita al alumno desarrollar la alfabetización, conciencia crítica, sentido de ciudadanía y autonomía. Sin embargo, lo que se percibe es que los Libros de Texto en Español (LTE), disponibles en el mercado, no están diseñados para trabajar con estudiantes considerados atípicos (los sordos, más específicamente en esta investigación), con el fin de permitir un proceso de enseñanza de aprendizaje adicional de idiomas que satisfaga sus necesidades. Se ve la importancia de un estudio que involucre el análisis del LTE, basado en estudiantes sordos, así como la adecuación de actividades que puedan suplir los posibles vacíos encontrados. En este enfoque, esta investigación tuvo como objetivo adaptar las actividades del libro de texto Cercanía Joven: Bachillerato, con el fin de incluir a los estudiantes sordos en las clases de lengua española. Para el estudio, que se ajusta a los moldes de la Investigación de Acción, se aplicó un cuestionario con el profesor de español de 1er grado de Bachillerato de una escuela pública ubicada en Monteiro / PB, con el fin de recolectar datos sobre las prácticas desarrolladas en el aula, seguido de la observación de las clases, debidamente anotada en el Libro de Registro, para que se pudiera discutir si lo que se ponía en los cuestionarios fue efectivo en el aula y comenzar a comprender los problemas que implica el uso del libro de texto para el alumno sordo. Con estos datos en la mano, se analizaron las actividades del libro de texto con el fin de repensarlas en función de las necesidades y especificidades del alumno sordo y, así, iniciar el proceso de adecuación de estas actividades y producir una Secuencia Didáctica, la que tuvo dos momentos aplicados en el aula. La base teórica de la investigación está guiada por los conceptos de Mediación, por Vygotsky, por el complejo proceso de enseñanza del aprendizaje de lenguas extranjeras, por Morin (2000, 2005) y Almeida Filho (2015). Al final de la investigación se advirtió que la adaptación de actividades en el libro de texto en español, incluida en la Secuencia Didáctica, si bien sirvió de apoyo al docente, no fue suficiente para que el alumno sordo se incluyera efectivamente en las clases. Por eso, la importancia de la presencia del intérprete de Libras, o que el profesor conozca este idioma, para que haya una inclusión real de los sordos en las aulas. Además, se reforzó la hipótesis inicial de la necesidad de futuros estudios que involucren las prácticas desarrolladas en el aula para atender a los estudiantes sordos; También se destacó la necesidad de que los cursos de pregrado en las universidades de Paraíba actúen en la formación docente con énfasis en la educación especial, en una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: Estudiante sordo. Libro de texto en español. Adaptación.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 – Modelo fractal de aprendizagem.....	68
IMAGEM 02 – Tetragrama Organizacional de Morin	69
IMAGEM 03 – Foto da Capa do Livro <i>Cercanía Joven</i>	93
IMAGEM 04 – Mapa dos países que falam espanhol como língua oficial	94
IMAGEM 05 – Atividade de Escuta	96
IMAGEM 06 – Atividade de Escrita	97
IMAGEM 07 – Oficina de Escrita	98
IMAGEM 08 – Documentos	100
IMAGEM 09 – Tirinha de Mafalda	101
IMAGEM 10 – Seção “a leitura nas provas de vestibulares”	102
IMAGEM 11 – Modelo de cartão postal	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

E/LA – Espanhol como Língua Adicional

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

LD – Livro Didático

LDE – Livro Didático de Espanhol

LA – Língua Adicional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	13
CAPÍTULO I.....	18
1 A ESTRADA ATÉ AQUI... ..	18
1.1 CONTEXTO	21
1.2 COLABORADORES.....	22
1.3 ESTADO DA ARTE	25
1.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	27
CAPÍTULO II.....	30
2 DO PENHASCO À ACADEMIA: O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS	30
2.1 CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO SURDO	33
2.1.1 Oralismo	34
2.1.2 Comunicação Total	36
2.1.3 Bilinguismo.....	38
2.1.4 Multi/ Plurilinguismo	40
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO	44
CAPÍTULO III.....	63
3 O COMPLEXO PROCESSO DE ENSINAGEM DE ESPANHOL PARA SURDOS	63
CAPÍTULO IV	71
4 A (EX/IN)CLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL LÍNGUA ADICIONAL	71
4.1 MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	71
4.1.1 O Livro Didático	76
CAPÍTULO V	81
5 ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA SURDOS	81
5.1 ADAPTAÇÃO CURRICULAR DE PEQUENO PORTE	82
5.1.1 Categorias da Adaptação Curricular de pequeno porte	87
5.2 AS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL E O ALUNO SURDO	91
5.3 aplicação E ANÁLISE da sequência didática	102
5.3.1 Aplicação do IV Encontro	102
5.3.2 Aplicação do V encontro	105

CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A PROFESSORA.....	121
APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	123
ANEXOS.....	132
ANEXO A – Questionário aplicado à professora colaboradora	133
ANEXO B – ATIVIDADE.....	136
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137

PRIMEIRAS PALAVRAS

Apesar dos avanços alcançados no que tange às leis de inclusão de alunos atípicos nas escolas de Ensino Regular, ainda hoje existem controvérsias quanto à oferta de ensino a eles destinado. Enquanto uns defendem as escolas que oferecem Educação Especial, voltadas para as reais necessidades do aluno, outros apontam que a inclusão desses alunos em instituições regulares seria a melhor opção, pois ajudaria na socialização e contaria com o apoio dos alunos tidos “normais”¹ para auxiliar na aprendizagem.

Enquanto se enfatiza o acesso do aluno com deficiência à escola, esquece-se da existência de outros fatores que precisam ser discutidos, como a formação necessária dos profissionais (professores, gestores, equipe de apoio) para o trabalho com as diferenças dos educandos. As reais necessidades existentes na escola, relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, não são efetivamente discutidas, o que reforça a distância entre os currículos acadêmicos e a realidade escolar.

Dentre as discussões sobre as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, o campo da educação de surdos traz acalorados debates, que se proliferam em diferentes espaços: nas escolas de surdos, nos espaços de formação docente e entre a militância dos movimentos surdos. Muito mais do que definir qual o “melhor lugar” para os projetos educacionais para surdos, percebe-se uma preocupação em pontuar aspectos considerados relevantes para que essa educação efetivamente ocorra.

Ao ser conduzido, mediante inúmeras leis², do caminho da escola especial para a escola regular, o aluno surdo trouxe consigo questões que até então só haviam sido pesquisadas no âmbito da saúde (a reabilitação da fala, por exemplo). Esse encontro do aluno surdo com o aluno ouvinte resultou num (des)encontro linguístico, em que não somente havia duas línguas diferentes, como também essas línguas pertenciam a modalidades distintas, a saber: o aluno surdo fala em língua de sinais, ela é visuo-espacial; já o aluno ouvinte, fala uma língua oral-auditiva, no caso desta pesquisa mais especificamente, a Língua Portuguesa (LP). Por outro lado, e de acordo com o

¹ O termo faz referência à forma como a sociedade em geral lida com a questão da deficiência, transformando-os em “anormais”, por não serem iguais aos demais.

² [1] Lei 9.394/96 – LDB (art. 4º, 58, 59) e 8.069/90 – ECA (art. 53, 54), por exemplo.

currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio, também se estuda uma Língua Adicional (LA)³.

Se ao participar de uma comunidade ouvinte, na qual a língua portuguesa é utilizada no cotidiano, o surdo encontra dificuldades, como será a aprendizagem de uma segunda Língua Adicional – LA⁴ em uma escola de ensino regular? (considerando que para ele a LP já é uma LA). As dificuldades são acentuadas, ainda que o professor busque meios para auxiliá-lo nesse processo. Não é sempre que as teorias, os métodos e as técnicas educacionais são suficientes para auxiliar esse processo de aprendizagem de uma LA, pelo surdo, principalmente se eles forem trabalhados de maneira isolada e sem comprometimento da comunidade escolar envolvida no processo: aluno, professor, coordenação pedagógica, direção.

Ao conversar com profissionais envolvidos, no processo de ensinagem⁵ de alunos surdos, professores, coordenadores, mediadores, entre outros, fica perceptível a grande preocupação com a utilização da Libras, tanto pelos alunos quanto pelos profissionais que trabalham diretamente com eles. As especificidades do processo de ensinagem de uma língua adicional nem sempre serão respondidas, pois a Libras é a Língua **Brasileira** de Sinais e possui especificidades para ser utilizada no nosso país, ademais de serem línguas pertencentes a modalidades distintas, como já mencionado anteriormente.

No que diz respeito à prática docente, a formação, por vezes, deficitária dos professores traz sérias consequências para a inclusão desses alunos, pois não trata de questões relacionadas à surdez como as linguísticas, identitárias e culturais desta comunidade. E apesar das horas reservadas para discussões de métodos e metodologias⁶, Estágio Supervisionado e participação em eventos voltados à prática

³ A título de explicação, ao utilizarmos o termo “Língua Adicional – LA” neste trabalho estaremos nos referindo à língua falada/utilizada em outros países que não o Brasil, ou seja, diferentes da Língua Portuguesa.

⁴ Utilizamos o termo “adicional”, e não “estrangeira”, quando nos referirmos às línguas não maternas, “porque consideramos que o termo ‘estrangeiro’ tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. [...] e, tendo em vista que a língua, para ser aprendida precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira” (SOUZA, 2015, p. 1).

⁵ Termo apresentado por Anastasiou (1998) em sua pesquisa de doutorado: **Metodologia do ensino superior**: da prática a uma possível teoria pedagógica. Ensinagem é utilizado para significar uma situação de ensino em que a parceria entre professor e aluno é condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento.

⁶ Segundo o dicionário informal, o Método seria “a maneira de ordenar a ação de acordo com certos princípios” (técnica, processo de ensino), enquanto que a Metodologia é o estudo dos métodos e tem “como objetivo captar e analisar as características dos vários métodos indispensáveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de

docente, a formação docente não pode se restringir apenas às disciplinas vistas na graduação (formação inicial); ela precisa abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente (formação continuada) e que preparem, pelo menos em certo grau, para a prática docente.

Essa formação precisa estar envolvida com a prática de sala de aula e não somente com a participação em cursos oferecidos, por vezes, dissociados da realidade escolar vivenciada. Entendemos como fundamental uma formação que envolva as questões práticas do cotidiano escolar, o que perpassa também pelos estudos e análises dos materiais didáticos utilizados.

Entende-se material didático como “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual, etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo” (BARROS; COSTA, 2008, p. 88). O Livro Didático (LD) geralmente ocupa lugar de maior destaque, sendo, muitas vezes, a única referência para o planejamento de curso e de aula.

Segundo os documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira (PCN, PCN+, PCEM, OCEM, entre outros), os materiais didáticos devem seguir uma perspectiva que permita ao aluno o desenvolvimento do letramento, da consciência crítica, do senso de cidadania e da autonomia. No entanto, o que se percebe é que os Livros Didáticos de Espanhol (LDE), disponíveis no mercado, não estão pensados para o trabalho com os alunos considerados atípicos (os surdos, mais especificamente nesta pesquisa), de forma a possibilitar um processo de ensinagem de Língua Adicional que atendam às suas necessidades.

O LD se apresenta como importante componente para o estudo e ensino da língua. Geralmente tem o objetivo de estabelecer questões teóricas e práticas, bem como transpor as necessidades dos alunos e professores durante o processo de ensinagem. No entanto, será que esses livros, principalmente os de Língua Espanhola (LDE), conseguem suprir as necessidades dos alunos surdos em suas especificidades linguísticas?

É necessário um uso crítico dos referidos materiais, mas, principalmente, uma adaptação do LDE de forma a viabilizar um ensino coerente com o que é proposto pelas normas educacionais brasileiras (autonomia, cidadania, criticidade...). Percebe-

se a importância de um estudo que envolva a análise do Livro Didático de Espanhol, tendo como base os alunos surdos, bem como a adaptação de atividades que possam preencher as possíveis lacunas encontradas, uma vez que esse

constitui um veículo de instrução efetiva e de desenvolvimento do currículo. Baseia-se nas necessidades dos estudantes, e não nas necessidades dos professores; enfatiza principalmente a obtenção dos objetivos, mais que simplesmente a participação nas atividades (HOUSTON *et al.*, 1971 *apud* DALBEN, 2006, p. 93).

A adaptação pode auxiliar os alunos surdos a desenvolverem suas capacidades e competências linguísticas quanto à aprendizagem do Espanhol como Língua Adicional – E/LA.

A partir do que foi apresentado e com o objetivo de adaptar atividades do livro didático *Cercanía Joven: Ensino Médio* para incluir os alunos surdos nas aulas de língua espanhola, observamos aulas em uma escola pública de Monteiro/PB, que oferecia aula de espanhol a um aluno surdo. Analisamos o livro didático de espanhol utilizado pela professora e produzimos uma sequência didática, como forma de apresentar recursos para professores da área, que tenham alunos surdos em suas salas.

Mediante esses expostos iniciais, cumpre-nos ainda situar o nosso leitor quanto à organização deste trabalho, o qual está estruturado em cinco capítulos. No primeiro Capítulo, apresentamos o percurso metodológico e apontamos os tipos de pesquisa a que este trabalho se vincula, bem como o local e os seus colaboradores. Inserimos o Estado da Arte com o propósito de apresentar investigações que estão sendo realizadas na área da pesquisa, concluindo com o processo de geração de dados.

No Capítulo 2, intitulado “Do penhasco à academia: o percurso histórico da educação para surdo”, fazemos uma contextualização da educação do surdo nos contextos mundiais e nacionais, apontando as filosofias educacionais que perpassam o processo de ensinagem dessa clientela (oralismo, comunicação total, bilinguismo e, mais recentemente, multi/plurilinguismo). São discutidas as políticas linguísticas para a educação do surdo, momento em que se vê de que forma os órgãos governamentais brasileiros percebem a inserção do aluno surdo no ensino regular.

No Capítulo 3 “O complexo processo de ensinagem de espanhol para surdos”, evidenciamos como se dá a ensinagem de espanhol para alunos surdos, tendo como base a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Socioconstrutivismo de Vygotsky.

No Capítulo 4, “A (ex/in) clusão do aluno surdo nos livros didáticos de espanhol língua adicional”, traçamos uma discussão sobre os materiais didáticos de espanhol, tendo como base a adaptação curricular de pequeno porte, disponibilizada pelo Ministério da Educação – MEC.

No quinto e último capítulo, apresentamos e discutimos as adaptações das atividades do livro didático de espanhol para surdos, por meio da aplicação de uma sequência didática, elaborada a partir das análises e das teorias estudadas e discutidas durante a pesquisa.

Em nossas considerações finais, enfatizamos a necessidade de uma escola que conheça a realidade do aluno surdo e lute para que ele se sinta realmente parte integrante do corpo discente. Também reiteramos a necessidade de formação existente dos professores para atender aos alunos surdos, inclusive àqueles com outras deficiências.

Esperamos que o presente trabalho possa contribuir para o levantamento de questões sobre o ensino de Língua Espanhola para alunos surdos no Brasil. Bem como apresentar aos docentes, que estejam preocupados em assumir seu papel de educadores e mediadores de aprendizagens, um aparato metodológico que os auxilie em sua prática.

CAPÍTULO I

1 A ESTRADA ATÉ AQUI...

Este capítulo é dedicado aos pressupostos e procedimentos metodológicos, no qual apresentamos os caminhos traçados para realizar uma pesquisa cientificamente embasada. Apresentamos, inicialmente, a motivação para realização desta investigação, o tipo de pesquisa que a delimita, bem como o contexto, os colaboradores e o processo de geração de dados.

O interesse em pesquisar sobre o ensino de espanhol para alunos surdos teve início ainda na graduação, ao começar a dar aulas no Ensino Médio em uma escola da cidade de Monteiro/PB, na qual havia uma aluna surda, que cursava os anos finais do Ensino Fundamental. Ao tomar conhecimento de sua presença na escola e da possibilidade de futuramente ser sua professora, foram geradas dúvidas e inquietações ao pensar como ensinar uma língua adicional (o espanhol) a ela.

Ainda que a situação não tenha se concretizado, uma vez que a aluna saiu da escola antes de ingressar no Ensino Médio, foram gerados dois trabalhos de conclusão de curso. O primeiro, na graduação do curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Espanhola, pela UEPB, intitulado “O ensino de língua espanhola para surdos: um estudo teórico-crítico”, que teve como objetivo fazer um estudo teórico-crítico sobre as teorias, métodos e concepções utilizados e incentivados para o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino regular, com ênfase em uma clientela específica: os surdos.

O segundo trabalho, do curso de Especialização em Letras: Estudo Linguísticos e Literários, também pela UEPB, foi intitulado de “O ensino de língua estrangeira para surdos em uma escola pública de Monteiro/PB”. O trabalho objetivou analisar como o ensino de Língua Estrangeira para alunos surdos era efetivado em uma escola pública do Município de Monteiro/PB, tendo como base a experiência dos professores em sala do ensino regular e em sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Com a realização das duas pesquisas, ficou evidente a dificuldade tanto dos alunos quanto dos professores no processo de ensinagem de língua adicional, seja pela falta de formação dos professores ou de material didático que atendesse às necessidades de ambos. Na presente pesquisa, decidimos focar o material didático

a ser trabalhado em sala de aula, de forma que pudesse ser utilizado por quem domina ou não a Língua Brasileira de Sinais (professor ou aluno surdo).

Neste sentido, o presente trabalho se enquadra nos moldes da pesquisa qualitativa, pois “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Não queremos quantificar os dados encontrados, e sim aprofundar as situações encontradas quanto ao ensino de espanhol para surdos, buscando explicar “o porquê das coisas, inferindo o que convém ser feito” (DIEZ; HORN, 2013, p. 27), ao entender que o pesquisador precisa assumir um posicionamento diante da realidade pesquisada, apesar de controlar sua subjetividade e respeitar os valores e responsabilidades para consigo, com sua profissão e com os colaboradores da pesquisa, “fazendo interpretações através de um esquema conceitual, respeitando a expressão de opiniões, crenças e preconceitos” (DIEZ; HORN, 2013, p. 28).

De natureza aplicada, objetivamos “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35), além de proporcionar uma maior familiarização com o problema, na tentativa de torná-lo mais explícito, construir hipóteses e apresentar possíveis soluções.

Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão de literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69).

Buscamos delimitar o tema a partir de levantamento bibliográfico, que nos apresentou a insuficiência de fontes de referência, que discutissem as especificidades levantadas durante o percurso inicial desta pesquisa. Por muitas vezes, trabalhamos com termos e conceitos mais generalizantes, voltados ao ensino de língua adicional em geral e buscamos adaptar os resultados encontrados de forma mais específica.

Como métodos de procedimento, o estudo se encaixa nas características da pesquisa-ação, a qual consiste em um:

[...] tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 40).

Trabalhamos em parceria com a professora titular de Língua Espanhola da escola estadual, para conhecer as dificuldades, refletir e modificar as situações-problemas encontradas.

A pesquisa-ação é situacional [pois] está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico para tentar resolvê-lo nesses contexto [...] é usualmente (embora não inevitavelmente) colaborativa – equipes de pesquisadores trabalham juntos no projeto [...] ela é participativa – os participantes da equipe tomam parte diretamente ou indiretamente na implementação da pesquisa [...] é auto-avaliativa – as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é melhorar a prática (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90).

Esse tipo de pesquisa pode ser conduzido em dois estágios: o primeiro, diagnóstico, cuja finalidade é a análise dos problemas e desenvolvimentos das hipóteses; e o segundo, terapêutico, quando as hipóteses são testadas por uma mudança conscientemente direcionada, preferencialmente em uma situação social (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Na fase exploratória ou diagnóstica, buscamos determinar as expectativas dos colaboradores e perceber como eles poderiam auxiliar no decorrer da pesquisa. Gil (2002) aponta que

Enquanto na pesquisa clássica a fase exploratória costuma caracterizar-se pela imersão sistemática na literatura disponível acerca do problema, na pesquisa-ação essa fase privilegia o contato direto com o campo em que está desenvolvida. Isso implica o reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos e sobretudo a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa (GIL, 2002, p. 144).

Nessa fase, foram realizadas algumas visitas à escola campo de pesquisa, antes de iniciar o período de observação e adaptação de atividades. Durante o período, conhecemos a realidade escolar e social na qual ela se inseria, bem como a realidade dos colaboradores. A partir disso, levantamos as seguinte hipóteses: se as aulas fossem elaboradas com vídeos, imagens, professor falando em frente ao aluno, entre outras estratégias, para atingir a realidade do aluno surdo; e se as atividades fossem elaboradas tendo em vista as especificidades desse aluno, sua aprendizagem poderia ser melhor efetivada.

1.1 CONTEXTO

Ao iniciar o processo de reestruturação do projeto de pesquisa para submissão no Comitê de Ética em Pesquisa, surgiu a necessidade de buscar a escola onde realizaríamos a pesquisa. Em 2018, buscamos informações sobre quais escolas públicas de Monteiro/PB⁷ ofertavam a língua espanhola em sua matriz curricular e ficamos inteirados de que apenas as estaduais disponibilizavam esse ensino para os alunos do Ensino Médio. Ao visitar as três escolas existentes, descobrimos que não havia nenhum aluno surdo em seu quadro discente.

Como gostaríamos de conhecer a realidade do ensino de espanhol para surdos em nossa cidade, buscamos informações nas duas escolas privadas que ofertavam o ensino de espanhol. Descobrimos que em uma delas havia uma aluna surda. Procuramos a direção e a professora para solicitarmos a liberação para realização da pesquisa e fomos prontamente atendidos. Assim, concluímos o projeto de pesquisa e submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

No entanto, no ano de 2019, quando íamos iniciar a pesquisa, a professora nos informou que a aluna surda havia sido transferida, pois tinha perdido o benefício que recebia do Governo Federal e a família não teria condições de mantê-la na escola. Com isso, voltamos à ideia original e buscamos informações com as duas professoras de espanhol que lecionavam nas três escolas estaduais do município. Uma delas nos informou que havia um aluno surdo matriculado na 1ª série do Ensino Médio. Perguntamos se ela permitiria a realização da pesquisa nessa sala e recebemos parecer favorável. Procuramos a diretora da escola para que nos desse a permissão e preenchesse a documentação necessária, para que pudéssemos substituir as informações da escola no projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade⁸.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador Integrado e Educação Profissional José Leite de Souza⁹, localizada na Rua Wagner Augusto Bezerra Japyassu, nº 426, Bairro Novo Horizonte, Município de Monteiro/PB.

⁷ Decidimos fazer a pesquisa apenas no município de Monteiro/PB por residir nele e querer conhecer a realidade de nossas escolas, além de contribuir com a comunidade escolar.

⁸⁸ Parecer nº 3.117.522/2019

⁹ As informações sobre a escola foram retiradas no Projeto Político Pedagógico – PPP, disponibilizado pela direção, para que pudéssemos recolher os dados. Não houve a permissão para tirar cópias, apenas para visualização no computador da escola, anotar ou tirar foto.

A escola teve sua jornada de tempo ampliada em 2012, através do Programa Federal Ensino Médio Inovador¹⁰. Passou a ser escola em tempo integral, oferecendo ensino nas modalidades de Ensino Médio e Profissional em Instrumento Musical e Manutenção e Suporte em Informática.

O espaço físico¹¹ da instituição apresenta 17 salas de aula, 09 banheiros (05 femininos e 04 masculinos), 02 banheiros dos professores (01 masculino e 01 feminino), 02 laboratórios de informática, 01 laboratório de ciências (biologia, física, química), 01 mini teatro, 01 auditório, 01 sala de música, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 diretoria, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 sala dos professores, 01 sala destinada ao setor financeiro, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 cozinha e 01 refeitório.

O corpo docente da instituição estava composto, em 2019, por 27 professores e o corpo discente por 245 alunos, distribuídos em 05 (cinco) turmas da 1ª série, 03 (três) da 2ª série e 04 (quatro) da 3ª série do Ensino Médio. A área pedagógica-administrativa era composta por 01 diretora-geral, 01 diretora adjunta, 02 coordenadores, 01 secretária, 02 apoios pedagógico e 25 funcionários de apoio geral (porteiro, auxiliar de serviços gerais, etc.).

1.2 COLABORADORES

Selecionamos a turma da 1ª série A do Ensino Médio, por atender aos requisitos desta pesquisa: ter em seu corpo discente pelo menos um aluno surdo e oferecer o ensino de língua espanhola.

A turma possuía 26 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, na faixa etária entre 15 e 19 anos de idade. Destes, 20 residiam na zona urbana e 06 na zona rural do município de Monteiro/PB e nenhum deles conhecia a Libras

¹⁰ “O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras”

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 5 fev. 2020.

¹¹Os dados são do prédio sede da escola que estava em reforma durante o ano 2019. A escola estava funcionando provisoriamente e precariamente em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Monteiro. A previsão de entrega da escola reformada, segundo a diretora escolar, seria em maio/2020, no entanto, até a defesa deste trabalho, a reforma não havia sido concluída.

(notamos apenas um alfabeto datilológico no quadro de avisos e os sinais para “Bom dia”, “Boa tarde”, “Boa noite”, “Obrigado/a”, mas que não foi utilizado em nenhum momento em que estivemos presentes na sala). Nosso foco foi única e exclusivamente o atendimento ao aluno surdo e a prática da professora de língua espanhola.

A professora/colaboradora é licenciada em Letras habilitação em Língua Espanhola, pela Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2016. Leciona há quatro anos, sendo que dois deles nessa escola. Durante sua graduação, participou de programas de iniciação à Docência (PIBID¹²) e monitoria de Pro Enem¹³. Ao ser indagada, em questionário aplicado em julho de 2019 (ANEXO A), se teve alguma capacitação para lidar com alunos surdos durante sua formação, a professora afirmou que somente um curso de Libras com duração de cinco meses durante sua graduação.

Quando contestada sobre o que entedia por surdez, a professora apenas aponta como “pessoa que não escuta”, apresentando um conceito do senso comum, que nos faz inferir que não houve maiores discussões na escola sobre a surdez e suas características. Ao saber que teria um aluno surdo em sua sala de aula, ela afirma que pensou que não saberia o que fazer e, ao iniciar sua prática com o aluno, afirma que teve todas as dificuldades de ensinar-lhe algo, principalmente na hora de explicar os conteúdos trabalhados.¹⁴ Isso corrobora com a hipótese levantada de que não houve, por parte da gestão escolar, oferta de preparação dos professores para receberem o aluno surdo em suas salas de aula.

O aluno observado tem 18 anos de idade (apresentando uma distorção idade x série para alunos da 1ª série do Ensino Médio, que é de 15 anos). Ele não utiliza a Libras, pois nunca teve contato com a língua em seu ambiente familiar, social e nem escolar. Para comunicar-se, utiliza-se de sinais caseiros, adquiridos no convívio familiar e da escrita da língua portuguesa aprendida na escola, embora a professora afirme que a comunicação seja pouca em sala de aula.

¹² “Ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas”. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 15 fev. 2020.

¹³O cursinho serve como preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), da UEPB

¹⁴ Iniciamos o período de observação, primeiro passo da nossa pesquisa-ação, apenas no mês de setembro/2019. Conseguimos perceber que já havia uma cristalização quanto à prática da professora com o aluno surdo, como se eles (professora e aluno) já tivessem se acostumado a não interagirem em sala de aula.

Sobre o processo de aprendizagem do aluno, a professora afirma que ele apresenta dificuldades, porque ela não consegue explicar-lhe e acredita que os demais professores também não conseguem¹⁵. Essas dificuldades podem ser motivadas principalmente pela falta de compartilhamento de uma língua em comum entre eles, seja a língua de sinais ou pelo uso da língua portuguesa, uma vez que o aluno não tem pleno domínio da escrita e da leitura.

A professora também foi questionada sobre o método ou as estratégias que utilizava para ensinar o aluno. Ela respondeu: “nenhuma, mas, em algumas atividades, eu consigo mostrar, apontando para o que precisa ser feito”.

Durante o período de observação, ficou clara a dificuldade da professora em lidar com o aluno, pois, durante a explicação nas aulas, ela fala para os demais alunos, enquanto o surdo fica isolado em sua cadeira.

Em uma das aulas observadas, a professora precisava recolher os vistos dados nos cadernos dos alunos para constar nas notas bimestrais. Chamou o nome de todos os alunos, que iam à sua mesa e apresentavam seus cadernos. Todavia, quando chegou a vez do aluno surdo, solicitou a aluna que sentava ao lado dele para ver se o mesmo tinha os vistos e a colega pediu-lhe para que procurasse (ou seja, nem ao menos foi falar com ele nesse momento). Antes de a aluna falar, ele já tinha percebido o que estava acontecendo e estava comparando seu caderno com os demais colegas, que o ajudavam.

A professora também foi questionada a respeito da importância de haver alguma adaptação curricular para o aluno surdo. Ela respondeu que “sim” e apontou o profissional intérprete de Libras, para que ele pudesse “passar os conteúdos do currículo”.

Ainda aponta a Libras como “extremamente indispensável” nas escolas, porque os alunos “precisam saber que fazem parte e que podem realizar coisas grandes no âmbito pessoal e social” e o intérprete de Libras é fundamental para dar suporte aos professores na hora de ensinar o necessário para a formação dos alunos surdos.

¹⁵ Esta informação pode ser confirmada, porque, informalmente nos corredores da escola, conversei com a professora de língua portuguesa do aluno que afirmou que os professores não davam aula para ele, pois não conseguiam se comunicar, a única coisa que faziam era preencher um formulário com as informações sobre o desenvolvimento dele em sala (não tivemos acesso a esse documento).

1.3 ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de saber se havia pesquisas realizadas na área pesquisada, realizamos buscas em dois bancos de Teses e Dissertações. A primeira coleta ocorreu nos trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP¹⁶, da Universidade Estadual da Paraíba, ao qual a presente pesquisa está vinculada. A segunda, no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁷.

No Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, encontramos dois trabalhos de dissertação, que têm algum tipo de ligação com o tema de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no banco de dissertações do PPGFP que abordam a temática do ensino para surdos

Nº	Título	Autor	Data
01	Ensino de Ciências numa perspectiva bilíngue para surdos: uma proposta usando mídias	DUARTE	2014
02	As escritas surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre a surdez.	MENEZES	2017

Fonte: PPGFP (2018).

O primeiro trabalho traz como proposta refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores para lecionar Ciências para os surdos. A partir do estudo e ensino de ciências para surdos, a autora elaborou uma videoaula que atendesse às expectativas dos professores. Ao final da pesquisa, chegou à conclusão de que a proposta do material didático-tecnológico, que é escasso na área, seria importante para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, contribuindo com o acervo das escolas da Paraíba, as quais têm surdos, e divulgando um vocabulário rico no tema abordado em Libras.

O segundo trabalho parte do questionamento: Como fazer visível a cultura surda na comunidade ouvinte? O autor realiza um estudo de caso tendo como objetivo identificar as crenças de 18 alunos-ouvintes, do Ensino Médio, propondo meios para que, através das Escritas Surdas, elas pudessem ser (re)pensadas. Ele concluiu que seria necessário um processo de formação, para que os professores de língua portuguesa pudessem utilizar as Escritas Surdas e que o contato com elas deveria se iniciar na escola, o mais cedo possível.

¹⁶ Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/dissertacoes/>. Acesso em: out de 2018.

¹⁷ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: out de 2018.

Em outubro de 2018, realizamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando filtros distintos que poderiam interferir nos resultados. Primeiro, utilizando o termo “adaptação curricular de espanhol para surdos”, apareceram 1.085.006 (um milhão, oitenta e cinco mil e seis) trabalhos, sendo 756.103 (setecentos e cinquenta e seis mil, cento e três) de Mestrado e 254.286 (duzentos e cinquenta e quatro mil, duzentos e oitenta e seis resultados) de Doutorado, todos entre os anos de 2013 a 2017.

Refinamos nossa busca, utilizando o filtro da Grande área de conhecimento (Linguística, Letras e Artes), para o qual apareceram ainda 66.167 (sessenta e seis mil, cento e sessenta e sete) trabalhos. Após utilizarmos o filtro da área de conhecimento (Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Línguas Estrangeiras Modernas), apareceram 49.354 (quarenta e nove mil, trezentos e cinquenta e quatro) trabalhos.

Ao refinarmos a busca para a Área de concentração (Língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana e Língua materna e línguas estrangeiras), apareceram 221 (duzentos e vinte e um) trabalhos, dos quais 189 (cento e oitenta e nove) eram de Mestrado e 32 (trinta e dois) de Doutorado, no período de 2013 a 2017.

Ao fazer uma leitura *scanning*¹⁸ dos resumos e/ou sumários dos trabalhos encontrados, constatamos que não havia nenhuma pesquisa direcionada à adaptação curricular de espanhol para surdos. Apenas um trabalho apresentava alguma similaridade com o tema de nossa pesquisa, uma dissertação intitulada “Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos surdos do 4º e 5º ano”, apresentada em 2017, por Patrícia Rodrigues Gomes da Fonseca, para o Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

O trabalho de Fonseca (2017) tem como objetivo contribuir com os professores de Língua Portuguesa para os estudantes surdos com uma proposta de sequência didática (SD), para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Como resultados, foram apontados que o trabalho com a SD favoreceu o desenvolvimento das capacidades de linguagem e contribuiu para a compreensão dos elementos

¹⁸ “[...] técnica de leitura que consiste em correr os olhos pelo texto até localizar a informação específica desejada”. Disponível em: <https://inglesinstrumentalonline.com.br/blog/scanning-e-skimming-os-metodos-de-leitura-do-ingles-instrumental/>. Acesso em: 3 maio 2020.

constitutivos do gênero conto; aprendizado que passou a ser utilizado pelos estudantes surdos em suas reescritas.

Na segunda busca, ainda utilizando o termo “adaptação curricular de espanhol para surdos”, obtivemos 1.086.389 (um milhão, oitenta e seis mil, trezentos e oitenta e nove) trabalhos, entre os anos de 1987 a 2018. Dessa vez, refinamos nossa busca pela Área de Conhecimento (Linguística Aplicada), Área de concentração (Linguística Aplicada), no período de 2016 a 2018, para o qual apareceram 45 (quarenta e cinco) trabalhos, sendo 25 (vinte e cinco) dissertações de Mestrado e 20 (vinte) teses de doutorado.

Ao fazer a leitura *scanning* dos trabalhos encontrados, constatamos que também não havia nenhuma pesquisa direcionada à adaptação curricular de espanhol para surdos. Apenas um trabalho apresentou alguma similaridade com o referido tema, a dissertação intitulada “Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos”, apresentada em 2018, por Alan Ricardo Costa, para o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas/RS.

O trabalho de Costa (2018) teve como objetivo investigar a postura adotada por professores – “na” e/ou “em” rede – ao longo da proposição, implementação e avaliação de dois cursos de formação continuada para o trabalho com Recursos Educacionais Abertos no ensino e na aprendizagem de línguas. O autor justifica a escolha de tal ferramenta, por ser online, gratuita e facilitadora da produção e da adaptação de diferentes tipos de materiais.

Ao final da busca nos referidos bancos de teses e dissertações, pudemos perceber a escassez de trabalhos na área de adaptação curricular de espanhol para alunos surdos, uma vez que os trabalhos encontrados não atendem à tríade: surdez x ensino de espanhol x adaptação de material didático, mas apenas algumas delas de forma isolada.

1.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Utilizamos como instrumento de geração de dados a aplicação de questionário semiestruturado com a professora¹⁹, para obtermos uma visão geral sobre como ela compreendia o processo de ensinagem desenvolvido. A escolha desse instrumento

¹⁹ Tentamos aplicar questionário com o aluno surdo, mas ele foi resistente em responder às perguntas.

se deu porque objetivávamos “levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GERARDHT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Outros fatores decisivos na escolha do questionário como instrumento de coleta de dados foi o fato de obtermos respostas mais rápidas e precisas. Ademais disso, permite maior liberdade à nossa colaboradora nas respostas, por expor menor risco de distorção pela não influência do pesquisador e por permitir um maior tempo para que os colaboradores pudessem responder no horário que fosse mais conveniente para eles (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Após isso, tivemos um período de observação de aulas. Esse procedimento é importante, porque consiste em uma:

[...] técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 74).

Essas observações foram devidamente registradas em diário de bordo, pois o pesquisador “que faz anotações está realizando um exercício importante, porque não está simplesmente registrando os comportamentos e as atitudes com a finalidade de produzir dados, mas também está executando as primeiras fases da análise dos dados” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 217).

O período de geração de dados, sistematização e análise de dados se deu seguindo o percurso:

- a) Revisão bibliográfica e documental sobre a educação dos surdos, o ensino de língua adicional (especificamente o espanhol) e a adaptação curricular de pequeno porte;
- b) Aplicação de questionário semiestruturado com a professora para colher dados sobre as práticas desenvolvidas em sala;
- c) Observação em sala de aula da utilização do material didático de espanhol e participação do aluno surdo durante a atividade, com anotação em diário de bordo;
- d) Análise do questionário aplicado, em que se percebeu a visão que a professora possuía da prática realizada em sala de aula;
- e) Percepção, com os dados do diário de bordo, das problemáticas envolvidas na utilização do livro didático para o aluno surdo;

f) Escolha da temática que nortearia a produção da sequência didática – SD, a ser realizada em sala de aula a partir das necessidades do aluno surdo, percebidas durante o período de observação;

g) Aplicação em sala de aula da SD para avaliar se, a partir dela, houve maior participação do aluno surdo.

Após a apresentação de nossa trajetória metodológica, no próximo capítulo, abordaremos o percurso histórico da educação do surdo, para compreender que as discussões levantadas são baseadas em toda uma história de marginalização do surdo na sociedade, mas que vêm, ao longo do tempo, adquirindo espaços para discussões e evolução teórica, metodológica e na *práxis* pedagógica.

CAPÍTULO II

2 DO PENHASCO À ACADEMIA: O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

A educação do surdo, na história mundial, passou por diversas mudanças que privilegiaram ora suas características inerentes, ora a conveniência de familiares, escolas e educadores. O modelo de educação utilizado variava de acordo com a visão que a sociedade tinha do surdo. Segundo Pereira (2008),

Na antiguidade, o Surdo era tido como um ser incompetente, incapaz para desenvolver atividades intelectuais. Assim sendo, o Surdo não tinha direito legal, logo, as heranças dos pais não podiam ser passadas para os mesmos (PEREIRA, 2008, p. 3).

A autora ressalta, que ainda na Idade Média, os surdos continuavam sem qualquer visibilidade na sociedade. Na época, a igreja detinha o poder e proibia os surdos de receberem os sacramentos, o que demonstrava a incapacidade de viverem e terem direitos na sociedade.

Até meados do século XV, os surdos eram rejeitados pela sociedade e isolados em casa ou em asilos (se a família tivesse recursos financeiros) para que pudessem ser protegidos, uma vez que eram vistos como incapazes de ter uma educação em função da sua “anormalidade” e/ou incapacidade.

Apenas os surdos filhos de ricos tinham aulas com professores particulares para aprender a oralizar, ler e escrever, principalmente as duas últimas habilidades. O objetivo era fazer com que eles assinassem as heranças que poderiam ser administradas por outros, familiares ou tutores (PEREIRA, 2008). A partir dessa experiência,

Os professores começaram a perceber que os Surdos tinham capacidade de aprender através da fala e dos sinais. Com isso, teve início a criação do código manual²⁰, fazendo com que o Surdo se comunicasse sem ter a fala como principal meio de comunicação (PEREIRA, 2008, p. 3).

Segundo Strobel (2009), somente em meados do século XVI, na Espanha, encontramos dados sobre a educação de surdos a partir dos trabalhos pioneiros

²⁰ Ou datilologia “sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dactilologia> Acesso em out 2020.

desenvolvidos pelo monge beneditino Pedro Ponce de León, que estabeleceu uma escola para Surdos em um monastério de Valladolid, quando “ensinou Francisco e Pedro de Velascos, Surdos, membros de importante família de aristocratas espanhóis, ministrando-lhes instruções por meio da leitura e da escrita, incorporando posteriormente a fala e o alfabeto manual” (PEREIRA, 2008, p. 4), o que possibilitou a Francisco receber a herança como marquês de Berlanger.

Esta preocupação educacional de surdos deu lugar às aparições de numerosos professores que desenvolveram, simultaneamente, seus trabalhos com os sujeitos surdos e de maneira independente, em diferentes lugares da Europa. Havia professores que se abocavam na tarefa de comprovar a veracidade da aprendizagem dos sujeitos surdos ao usar a língua de sinais e o alfabeto manual e em muitos lugares havia professores surdos (STROBEL, 2006, p. 248).

No entanto, cada professor trabalhava de forma autônoma, não sendo comum a troca de experiências, o que fez com que muitos dos trabalhos desenvolvidos se perdessem. Aconteceu com Ponce de León, que “não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos” (STROBEL, 2009, p. 20).

O professor espanhol, Juan Pablo Bonet (1579-1623), educou outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, por abordagem manual e oral (uso de sinais e treinamento da fala) e no uso do alfabeto datilológico (PEREIRA, 2008; STROBEL, 2009). Segundo Strobel (2009), Bonet chegou a publicar o primeiro livro sobre a educação de surdos, em 1620, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, no qual ele apresentava seu método oral e também o ensino precoce do alfabeto manual para os surdos.

O século XVIII, período fértil na educação surda, foi marcado por um aumento considerável de escolas e do ensino de língua de sinais pelo mundo, porque proporcionou aos surdos a aprendizagem e a possibilidade de eles exercerem várias profissões. Destacamos o trabalho do abade Charles Michel de l'Épée, que ministrava aula de educação religiosa para duas irmãs surdas, através da língua de sinais utilizada pelos surdos em Paris, a partir de que desenvolveu, em 1750, os “Sinais

Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com gramática sinalizada francesa (STROBEL, 2006)²¹.

No entanto, seu trabalho teve severas críticas de educadores oralistas²² alemães, como Samuel Heinick (PEREIRA, 2008), que se opunha à língua de sinais e esboçou as primeiras noções da filosofia oralista e ganhou forças a partir do século XIX, tendo seu apogeu em 1880, durante o Congresso Internacional de Educadores Surdos, em Milão, Itália.

Durante esse evento, os educadores surdos foram excluídos da votação e os ouvintes decidiram abolir a Língua de Sinais. “Dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro” (STROBEL, 2009, p. 26), o que determinou a supremacia dos métodos orais puros como ideais de ensino para os surdos. A partir de então, qualquer forma de comunicação que não fosse oral estaria proibida e quem a usasse seria rejeitado e excluído (SACKS, 1998; PEREIRA, 2008; SILVA; KUMADA, 2013).

No entanto, os surdos, mesmo proibidos de utilizar a língua de sinais, se utilizavam de estratégias para que sua língua não se perdesse, como declara Skliar (1998):

[...] como forma de resistência ao poder do ouvintismo, os surdos se serviram de expedientes tais como: ‘o surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo’ etc. (SKLIAR, 1998, apud PAGNUSSAT, 2018, p. 11).

Nessa época, a língua de sinais, apesar da clandestinidade (ou talvez motivada por ela) nos dormitórios e espaços não fiscalizados e compartilhados pelos surdos que tinham acesso aos internatos, resistiu ao permitir que os surdos mantivessem o compartilhamento linguístico, identitário e cultural.

No Brasil, somente durante o segundo império a educação dos surdos teve início. D. Pedro II, “com a Lei 839, de 26 de setembro de 1857²³, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob influência do diretor do Instituto

²¹ O abade Charles Michel de L'Épée morreu em 1789. Na ocasião de sua morte, já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa (STROBEL, 2009).

²² Educadores que defendiam que o surdo deveria ser ensinado a oralizar.

²³ Data escolhida como Dia Nacional da Pessoa com Surdez/Deficiência Auditiva, por lembrar a fundação da primeira escola para ensino de pessoa com surdez no país. Disponível em: <http://www.ces.org.br/site/DiaSurdo/dia-surdo.aspx>. Acesso em: 18 out. 2018.

Bourges, de Paris, Ernest Huet” (PEREIRA, 2008, p. 5), este priorizava a língua de sinais e acreditava na capacidade educacional das pessoas surdas, uma vez que ele mesmo era surdo. Strobel (2009, p. 24) aponta que “foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais)”.

Correia e Gimenez (2015) apontam que

Nesse período, a concepção do atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) ainda estava vinculada à noção de que, por conta de suas especificidades, esses indivíduos só poderiam ser educados em instituições especializadas (CORREIA; GIMENEZ, 2015, p. 144).

Nos séculos XIX, XX e XXI, percebemos diversas discussões sobre qual abordagem de ensino deveria ser utilizada com o surdo, Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo e, mais recentemente, o Multi/plurilinguismo, os quais discutiremos a seguir.

2.1 CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Essa temática foi discutida quando desenvolvemos a monografia da especialização “O ensino de língua estrangeira para surdos em uma escola pública de Monteiro/PB” (TEIXEIRA 2014), na qual destacamos as práticas do Oralismo (que exigia que os surdos se reabilitassem, “superando” a surdez, falando e se comportando como se não fossem surdos) e do Bilinguismo (que compreendia o surdo como linguisticamente diferente, devendo, portanto, ser respeitado em sua condição de surdo e usuário da língua de sinais).

Durante a pesquisa, foi possível perceber que a educação de surdos passou por avanços e retrocessos quanto às abordagens teóricas utilizadas, que em alguns momentos beneficiaram a linguagem gestual, e em outros, a oral. Sendo esta última a que mais perdurou nas práticas escolares.

Apresentaremos, a partir de agora, as abordagens mais difundidas historicamente que envolvem a educação de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo). Introduziremos a discussão sobre a forma como o multi/plurilinguismo poderia potencializar ainda mais a aprendizagem de línguas para o aluno surdo.

2.1.1 Oralismo

O Oralismo tem “como característica principal a ideia de que o Surdo necessita aprender a língua oral de seu país (no nosso caso o português), podendo assim, integrar-se à comunidade ouvinte” (PEREIRA, 2008, p. 12). Para Heinicke, considerado o fundador do oralismo e da metodologia conhecida como “método alemão”, o pensamento só existiria através da língua oral. A escrita teria apenas importância secundária e o ensino através da linguagem de sinais iria contra o avanço dos alunos, portanto, deve ser evitada para que não atrapalhe a oralização (TEIXEIRA, 2014).

Pereira (2008, p. 12) afirma que o “Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”, que possibilitaria a aprendizagem da língua oral à criança surda e sua integração na comunidade ouvinte na qual está inserida; além de promover o desenvolvimento de uma personalidade como a de um ouvinte. O objetivo do Oralismo é “fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à ‘não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Um dos argumentos apresentados pelos oralistas aponta para a defesa de que se o surdo utilizasse a linguagem de sinais, ficaria restrito apenas a sua própria comunidade e não teria a possibilidade de se comunicar com a sociedade em geral (PEREIRA, 2008).

Estima-se que mais de 95% dos Surdos são filhos de pais ouvintes que não conhecem a Língua de Sinais. Com isso, as crianças apresentam isolamento psicológico e prejuízo no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social com consequências negativas no acesso à informação (PEREIRA, 2008, p. 12).

Por causa dessas crenças, em 1880, no II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Milão, com a participação quase que exclusiva de ouvintes (os poucos surdos que puderam participar foram aqueles que oralizavam bem, para que fosse demonstrada a eficiência do método oral). Assim, o Oralismo foi adotado como único meio de comunicação e educação para os surdos. Qualquer gestualização ou utilização de língua de sinais foi excluída das escolas e os surdos foram obrigados a se submeter à uma educação que não atingia suas necessidades reais.

Em nenhum momento foram levadas em consideração as dificuldades que os surdos enfrentariam diante dessa perspectiva, pois, enquanto a criança ouvinte

adquire de forma natural a língua portuguesa, para a criança surda a aprendizagem da língua oral “é difícil e o processo é muito longo, podendo durar de 8 a 12 anos, dependendo de inúmeros fatores, como a época da perda auditiva, o grau da perda, a participação da família, entre outros” (PEREIRA, 2008, p. 13). Mas principalmente, se percebe uma negação da surdez como diferença que constitui um humano diferente do ouvinte.

Para Couto (1991), “não é possível ensinar a linguagem, mas apenas dar condições para que esta se desenvolva espontaneamente na mente, a seu próprio modo” (apud GOLDFELD, 2002, p. 34). Dessa forma, percebemos que a criança ouvinte, ao imitar seus interlocutores, consegue “descobrir” as regras gramaticais da língua que lhe permite organizar seus pensamentos e expressá-los.

Para Goldfeld (2002), a criança surda também teria “uma propensão biológica para dominar uma língua e, se receberem o atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição de linguagem” (GOLDFELD, 2002, p. 35). Ela deveria ser submetida a um processo de reabilitação com estimulação auditiva precoce para aproveitar os resíduos auditivos que possuísse, isso lhe possibilitaria discriminar os sons. Esse tipo de trabalho tem o intuito de proporcionar à criança surda o domínio de forma gradual das regras gramaticais, a fim de que ela chegue ao bom domínio da língua.

Para isso, é preciso um longo período de terapia fonoaudiológica que possa fornecer-lhe a estimulação necessária para sistematizar a língua oral. Mas, segundo Goldfeld (2002, p. 90), “por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, ela será sempre artificial”.

Quando se diz que a criança surda deve aprender a língua oral de forma natural e contextualizada, deve-se compreender que esse aprendizado será sempre artificial, sistemático, podendo, no entanto, procurar ser o mais natural e contextualizado possível, tanto na terapia, criando situações que provoquem a necessidade de um diálogo, quanto em casa, com a família dialogando o máximo possível com a criança e utilizando os recursos do contexto que possam ajudá-la a compreender o que é dito (GOLDFELD, 2002, p. 90).

Mesmo utilizando os recursos necessários, a utilização desse método não garante o pleno desenvolvimento da criança surda, nem sua integração na comunidade ouvinte. Afinal, não é o domínio de um conjunto de regras linguísticas ou de pronúncias de palavras, frases que fará com que surdos e ouvintes possam ser considerados iguais. Para Vygotsky (1989),

Se esperássemos a criança aprender a pronunciar corretamente cada som e só depois lhe ensinássemos a juntar os sons em sílabas, as sílabas em palavras, se fôssemos dos elementos da linguagem a sua síntese, nunca chegaríamos à linguagem viva e verdadeira da criança. Na realidade acontece exatamente o caminho inverso, que é o natural, das formas íntegras da atividade articulatória ao domínio dos elementos de linguagem e de suas combinações. Tanto no desenvolvimento filogenético quanto no ontogenético, a frase antecede a palavra; a palavra, a sílaba; a sílaba; o som. Uma frase isolada é quase uma abstração, a linguagem surge inteira, maior que a oração. Por isso dá-se à criança a linguagem com sentido, indispensável para a vida, isto é, a linguagem lógica e não a articulação (VYGOTSKY, 1989, apud GOLDFELD, 2002, p. 84).

Para o autor, a criança surda apresenta dificuldades maiores que as ouvintes para aprender a língua oral. Por exemplo, quando tratarmos de conceitos generalizantes, a criança surda terá dificuldade em entender expressões como “roupa”, ainda que consiga identificar saia, blusa, calça, etc. Demora para que ela compreenda que esse conjunto de peças pode ser englobado na categoria “roupa”.

Para a filosofia Oralista, o surdo que tiver domínio sobre as regras da língua portuguesa e conseguir oralizá-la será considerado bem-sucedido e poderá se integrar à comunidade ouvinte. No entanto, o que se percebe é que a maioria dos surdos, mesmo oralizando e dominando as regras da língua portuguesa, não conseguem esse intento.

Para Goldfeld (2002), um dos problemas desse método não ter conseguido alcançar os objetivos pretendidos, seria a preocupação apenas com a aprendizagem da língua oral e suas regras gramaticais. Para a autora, dever-se-ia utilizar um conceito mais amplo de linguagem e perceber a sua importância na constituição do indivíduo “como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura” (GOLDFELD, 2002, p. 38), para que a criança surda possa ter suas necessidades priorizadas, atendidas e consiga se comunicar.

2.1.2 Comunicação Total

Na década de 1960, surge uma nova corrente filosófica, após a publicação do linguista Willian Stokoe²⁴, que comprovou que a língua de sinais era sim uma língua.

²⁴ “Willian Stokoe (1920-2000) foi um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais com tratamento linguístico. Considerado o pai da linguística da língua de sinais americana”. Disponível em <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinais/scos/cap18890/1.html> Acesso em out 2020.

A nova corrente propôs que qualquer tipo de comunicação seria relevante, o que permitiu aos alunos surdos manter uma comunicação mais natural e expor suas ideias e inquietações, tratava-se da Comunicação Total – CT:

[...] uma proposta educacional cujos critérios básicos constroem-se a partir de uma visão do Surdo como pessoa, em que não se pode isolar uma privação sensorial. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes (PEREIRA, 2008, p. 10).

Nessa proposta havia ainda a preocupação com a aprendizagem oral pelo surdo, o que trazia de novo a crença de que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais deveriam estar presentes no seu processo de aprendizagem. Defendia-se a utilização de recursos espaço-visuomanuais para facilitar a comunicação como forma de respeito ao surdo que possuía uma diferença e que precisava ser entendido em sua totalidade (PEREIRA, 2008).

Como principal inovação, a CT considera o surdo uma pessoa capaz e que a surdez repercutiria nas relações sociais e no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. O principal objetivo na educação do surdo deixa de ser a língua oral, pois o que realmente importa é que haja a comunicação das crianças surdas (GOLDFELD, 2002).

A Comunicação Total defende o uso de qualquer recurso linguístico (língua de sinais, linguagem oral, códigos manuais) para facilitar a comunicação e interação com e entre as pessoas surdas. Nesse sentido, a família da criança surda tem importante papel, uma vez que é responsável por compartilhar seus valores e significados, contribuindo com a construção da subjetividade da criança.

Dentro desse parâmetro, surge o “bimodalismo”, que é a utilização simultânea, por parte dos interlocutores, de um código oral e um código manual, os quais poderiam minimizar o bloqueio de comunicação que a criança surda vivencia e permitiria que os pais ouvintes ocupassem seus lugares como principais interlocutores de seus filhos.

Alguns dos códigos manuais são:

Cued-Speech: sinais manuais que representam os fonemas da língua oral, facilitando assim, o português para o Surdo, como por exemplo, no caso de fonemas homorgânicos

Pidgin: simplificação da gramática de 2 línguas em contato, no caso o português e a Libras.

Datilogia: representação manual das letras do alfabeto.

Gestos espontâneos.

Português sinalizado: língua artificial que utiliza o léxico da Língua de Sinais com estrutura sintática do português e alguns sinais criados para representar estruturas gramaticais do português que não existe em Libras (PEREIRA, 2008, p.11 - grifos do autor).

Para a filosofia da CT, seria recomendável a utilização simultânea dos códigos manuais com a língua oral, partindo do princípio de que esses códigos obedeceriam “à estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais, que possuem estruturas próprias” (GOLDFELD, 2002, p. 41).

Percebemos que, embora os gestos fossem permitidos para facilitar a comunicação entre ouvinte e surdo e a aprendizagem deste último, ainda havia a predominância da língua oral no processo. E a preocupação parecia ser apenas a de inserir os surdos na comunidade ouvinte e não necessariamente atender às suas necessidades de aprendizagem e de socialização ou em sua necessidade humana de ser considerado a partir de sua condição de baixa produção auditiva e excelência visual.

2.1.3 Bilinguismo

Os estudos sobre as línguas de sinais foram se estruturando e começaram a surgir alternativas educacionais orientadas por uma educação bilíngue, a qual há divulgação e estimulação ao uso da língua de sinais, que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos.

Ao ser exposta à língua de sinais ainda na primeira infância, a criança surda aprende rapidamente a sinalizar e consegue desenvolver sua capacidade e competência linguística²⁵, numa língua que também lhe proporcionará maiores chances de aprender a língua falada. O bilinguismo tem como pressuposto básico

[...] a necessidade de o Surdo ser bilíngue, ou seja, este deve adquirir a Língua de Sinais que é considerada a língua natural dos Surdos, como língua materna e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. Estas 2 línguas não devem ser utilizadas simultaneamente para que suas estruturas sejam preservadas (PEREIRA, 2008, p. 7).

²⁵ “[...] termo que denomina a capacidade do usuário da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas”. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-linguistica>. Acesso em 03 mai 2020.

A aprendizagem da língua de sinais deveria ser feita em família e a da língua falada por uma pessoa de outro contexto comunicativo, provavelmente o professor na escola. “Ainda que a língua de sinais esteja um pouco mais desenvolvida que a língua falada, ela servirá como base, da mesma forma que os ouvintes fazem quando aprendem uma segunda língua: tendo por base sua língua materna” (TEIXEIRA, 2014, p. 25).

Um dos conceitos mais importantes do Bilinguismo é que os surdos formariam uma comunidade com cultura e língua próprias. Sacks (1998), ao utilizar o termo “Surdez (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição” (GOLDFELD, 2002, p. 43), aponta que o Bilinguismo teria como foco principal a Surdez, pois seus estudos buscam compreender o Surdo, suas particularidades, língua, cultura e sua forma própria de pensar e agir no mundo.

A criança surda deveria adquirir a língua de sinais como língua materna, por serem

[...] línguas naturais, que utilizam o canal visuomanual, criadas por comunidades surdas através de gerações. Estas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, têm estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizadas. As Línguas de Sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagem, etc. (GOLDFELD, 2002, p. 13).

Um exemplo disso é a Libras – Língua Brasileira de Sinais – que possui um nível morfossintático muito complexo “que envolve relações de usos de localizações no espaço de sinalização para construção e manutenção da referência pronominal, para a troca de papéis da pessoa do discurso e para as relações de concordância dos verbos com seus argumentos” (PEREIRA, 2008, p. 8).

Sua aquisição deve ocorrer de forma espontânea pela criança surda, através do diálogo. Para tanto, não deveriam ser necessárias aulas de Libras e sim a convivência com indivíduos que sejam fluentes nessa língua (PEREIRA, 2008). O que nos faz perceber a importância da participação ativa dos adultos, principalmente dos familiares na educação da criança surda, uma vez que “o surdo adulto, no momento que estabelece contato com a criança surda, estará transmitindo toda base linguística necessária para a aquisição de outras ‘línguas’” (LACERDA; NAKAMURA; LIMA, 2000, p. 90).

Esse contato permitirá à criança surda conhecer e assumir sua identidade e cultura surda, principalmente quando o contato se dá a partir de um adulto surdo que possui a língua de sinais como língua materna.

2.1.4 Multi/ Plurilinguismo

De acordo com o Marco Comum Europeu, os termos multilinguismo e plurilinguismo não designam a mesma coisa. O primeiro seria “o conhecimento de várias línguas e a coexistência de diferentes línguas em uma sociedade determinada”²⁶ (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 4) ou ainda “a habilidade de usar mais do que duas línguas” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 5). Enquanto o Plurilinguismo, enfatizaria o fato de que

À medida que a experiência linguística de um indivíduo se expande nos ambientes culturais de uma língua, a partir da linguagem familiar até a da sociedade em geral, e depois para as línguas de outros povos [...] o indivíduo não mantém essas línguas e culturas em compartimentos mentais estritamente separados, mas desenvolve uma competência comunicativa com a qual todos os conhecimentos e experiências linguísticas contribuem e nos quais as línguas se relacionam e interagem²⁷ (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 4).

O Plurilinguismo abrange o uso da língua nos mais diversos contextos: familiar, religioso, laboral, entre outros. O uso dele na língua materna ajuda a desenvolver a competência comunicativa²⁸ também na língua adicional.

A Sociolinguística nos mostrou que um falante, mesmo quando se acredita monolíngue, é, de alguma forma, plurilíngue: ele possui uma série de competências que transitam entre formas vernaculares e veiculares, e cada uma delas responde a uma função social determinada (PONTE, 2010, p. 158).

²⁶“El conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”

²⁷“Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad em general, y después hasta las lenguas de otros pueblos [...] el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuye todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”

²⁸“Conhecimento necessário para interação usando uma linguagem que é não apenas correta em sua forma, como também apropriada para a situação, por exemplo no nível de formalidade, cortesia o franqueza.” Disponível em: https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2016/09/kc9-communicative-competence_portuguese.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

Em todos os países houve, há e haverá situações que trazem alguma forma de multilinguismo, porque “a história de uma língua deve necessariamente incluir as relações de poder entre as línguas (seus falantes) em um território comum (e em nível mundial) e suas influências mútuas (ou unilaterais, se são unilaterais)”²⁹ (ZIMMERMANN, 2011, p. 14). As línguas ao coexistirem se influenciam mutuamente no uso diário, na medida em que cada uma traz suas características e as de seus usuários que, ao conviverem, influenciam e são influenciados. Percebemos que o Multilinguismo, assim como o Plurilinguismo, tem a ver com o conhecer e utilizar várias línguas ou a(s) variação(ões) linguística(s) delas em uma determinada sociedade.

Pensando na comunidade surda e suas linguagens, percebe-se esse caráter plurilinguístico na medida em que os surdos, ao circularem em sociedades distintas (uma ouvinte e outra surda), conseguem fazer uso de competências linguísticas de acordo com a função social que exercerem.

No caso dos surdos brasileiros, em alguns casos, eles conhecem e utilizam o português, a Libras e, em alguns casos, tem algum conhecimento de uma língua adicional (inglês ou espanhol, por exemplo), além das variações a que toda língua é submetida por questões geográficas, culturais, sociais, etc., como afirma Bagno (1999):

Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variações em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística, etc.) (BAGNO, 1999, p. 27-28).

A partir dessa concepção da língua através do uso, Zimmer, Finger e Scherer (2008) destacam que os usuários multi/plurilíngues, que possuem diferentes graus de competência nas línguas que usam, “podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 5).

Para os autores, seguindo o Modelo de Processamento Multilíngue, desenvolvido por Bot, em 2004, as línguas aprendidas pelos multi/plurilíngues (estão incluídos os bilíngues)

²⁹ “La historia de una lengua debe necesariamente incluir las relaciones de poder entre las lenguas (sus hablantes) en un territorio común (y a nivel mundial) y sus influencias mutuas (o unilaterales, si han sido unilaterales)”

[...] sempre serão ativadas simultaneamente, gerando uma competição constante entre elas no momento da produção, bem como no momento da percepção linguística. A língua que for ativada com mais frequência pelo aprendiz terá mais chances de se destacar dentre as demais, transferindo mais itens lexicais em direção à língua menos utilizada (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 12).

Dessa forma, as crianças surdas “ingressam na escola num processo de utilização de língua bastante complicado que, num primeiro momento, apontam poucos elementos da Libras produzida no Brasil e, na maioria das vezes, com ausência quase total da Língua Portuguesa oral” (SILVA, 2013, p. 34).

Silva e Kumada (2013, p. 103) apontam a necessidade de “problematizar as representações de surdos e ouvintes (intérpretes e professores de Libras) sobre o contexto multilíngue da surdez”, por perceberem a importância existente no entorno das pessoas surdas. O surdo não convive apenas com seus pares, pelo contrário, o maior número de pessoas com que ele convive é o de pessoas ouvintes, o que faz com que precise utilizar outras línguas que não somente a Libras (o português, por exemplo, ao precisar ler algum cartaz ou informativo).

Assim, a língua com a qual ele tiver maior contato ou que mais usar irá sempre influenciar na aprendizagem e uso de outra língua. Por exemplo, o surdo que foi letrado em Libras, ao entrar em contato com a Língua Portuguesa (ainda que só na modalidade escrita) trará resquícios da primeira língua adquirida. E ao aprender uma língua adicional (como inglês ou espanhol), trará seus conhecimentos linguísticos das duas línguas anteriores com a qual teve contato.

Concretiza-se a necessidade de que o aluno surdo precisa ser percebido na sala de aula como alguém que possui características, necessidades e ritmo de aprendizagem diferente dos demais. Aponta-se a imprescindibilidade de que o professor de língua (materna ou adicional) busque meios para atender às necessidades desse público.

A própria Constituição Federal Brasileira garante o direito ao pluriculturalismo e ao multilinguismo, em seus artigos 215 e 216³⁰. Mas, como apresenta Souza (2009,

³⁰ “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”

“Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Disponíveis em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_215_.asp. Acesso em: 22 jan. 2020.

p. 66), “os espaços enunciativos para línguas estrangeiras dentro da escola pública tinham sido restritos, até então, ao processo frustrado e traumatizante do ensino aprendido inglês”. Como lembra o autor, muitas vezes esse primeiro contato com a língua estrangeira vai determinar “a relação desse sujeito com outras línguas estrangeiras” (SOUZA, 2009, p. 66).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM apresentam a importância de “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131). Vê-se que não se fala na aprendizagem de uma língua específica (português, inglês, espanhol...), mas que, em todas elas, é preciso se respeitar e trabalhar suas representações, valores culturais e pessoais.

O professor, muito mais que questionar “que espanhol ensinar” ou “como ensinar o espanhol” (BRASIL, 2006, p. 134), precisa se questionar como ensinar respeitando as diferenças de linguagem existentes em sala de aula, não só relacionado ao idioma em si, mas dos usos que os alunos fazem dele e de suas identificações com as línguas/linguagens presentes. Como Souza (2009, p. 70) pontua, “o professor seria um interculturalista articulador de muitas vozes ao propiciar ao aluno a reflexão, o conhecimento dos Outros e conseqüentemente de si mesmo, auxiliando na compreensão dos lugares que essas múltiplas vozes ocupam.”

Se, como afirma Silva (2013, p. 14), “os entraves que a educação bilíngue para surdos vem demonstrando não são claramente visíveis, como parece se apresentar ao serem descritos, mas revelam a complexidade do contexto escolar”, o que dizer da educação pluri/multilíngue presente na atualidade educacional? Observa-se a necessidade de primeiro compreender os entraves e dificuldades existentes no processo de ensinagem de língua adicional a um surdo, para depois começar a pensar em como ultrapassá-los para que haja a identificação com a língua e conseqüente aprendizagem.

No campo conceitual, ao invés da estabilidade dos níveis de análise da ‘língua’ (sintaxe, morfologia, léxico) e seus modelos teóricos, interessa pensar a língua como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações. Línguas multiformes... Se considerarmos a pluralidade de contextos multiculturais em que é falada a língua portuguesa no Brasil, nada nos impede de afirmar que temos várias línguas portuguesas sob o rótulo ‘língua portuguesa’, ou, como nos diz Saramago, ‘língua em português’ (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 62)

É perceptível a complexidade que envolve o processo de ensinagem de língua adicional para um aluno surdo que se vê em contato com três línguas que possuem, além da diversidade linguística (sintaxe, morfologia e léxico), as questões sociais e culturais que lhes são inerentes. Vemos a necessidade de perceber, conhecer e internalizar a língua como múltipla, que representa comunidades falantes plurais, as quais possuem também pontos interceptivos, que as aproximam em diversos pontos linguísticos, culturais e sociais.

No entanto, ainda que se consiga perceber essas nuances da(s) língua(s) e de seus usos para fins educacionais e regulamentares, exige-se que haja políticas públicas (leis, diretrizes, parâmetros, orientações), que guiem a prática para ter uma certa normatização que permita o reconhecimento das práticas como integrantes de uma rede educacional ou mesmo dar uma “cara” para a educação nacional.

Iremos discutir no próximo item as políticas públicas que poderiam favorecer a educação do surdo, principalmente no cenário brasileiro.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO

Como vimos neste capítulo até agora, “as pessoas com deficiência, dentre elas as surdas, vêm conquistando e adquirindo, por meio de suas lutas, direitos de estarem na sociedade nas mesmas condições que as pessoas ditas ‘normais’” (LACERDA; FERNANDES, 2016, p. 257). Para que isso se tornasse possível, foi e é importante a implantação de políticas públicas para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos, conquistados a duras penas, respeitados.

Correa e Gimenez (2015) apresentam que na atualidade

[...] as políticas governamentais brasileiras têm procurado minimizar os desafios enfrentados pela população surda no seu dia-a-dia e buscado reconfigurar o modo como a sociedade a trata [...] Nesse sentido, busca-se construir uma nova mentalidade sobre os surdos a partir da escola, situada como palco de reformar em direção a práticas mais inclusivas (CORREA; GIMENEZ, 2015, p. 138).

Mas esse não foi um percurso fácil, tivemos na história mundial muitas idas e vindas até que o surdo pudesse ser realmente enxergado na sociedade e ocupasse seu lugar nela. Veremos, a partir de agora, o percurso das políticas públicas (em ordem cronológica) que, de alguma forma, auxiliaram o progresso da inclusão do surdo na sociedade.

Em 10 de dezembro de 1948, foi instituída a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas – ONU. No documento, foram definidos os direitos básicos do ser humano em 30 artigos, que buscam promover a vida digna para todos, independente de nacionalidade, cor, sexo, orientação sexual, política e religiosa, como vemos em seu artigo 2º:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, s/p - grifo nosso).

A partir dessa premissa, vê-se que todos deverão gozar dos direitos estabelecidos no Documento, dentre eles está presente o direito à instrução (Art. 26), que deverá ser:

Orientada no sentido do **pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano** e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, s/p - grifo nosso).

A partir do que destacamos, podemos perceber que o surdo tem garantido seu direito a uma instrução (educação) que preze pelo desenvolvimento de sua personalidade humana, tendo respeitado seu direito a recebê-la de acordo com suas necessidades e especificidades.

No Brasil, os efeitos dessa Declaração serão observados apenas no início da década de 1960, a partir da Lei 4.042/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual, em seu Título X – Da Educação dos Excepcionais³¹, legitima, no Artigo 88, o acesso à educação, preferencialmente nas escolas públicas. “A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 15). E complementa, no Art. 89, que “tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos

³¹ Segundo o Dicionário informal na web, “excepcional vem de exceção. Aquilo que é raro, diferente, que não é comum. Frequentemente a palavra é usada para denotar um indivíduo que tem deficiência cognitiva de qualquer espécie, ou ainda, inteligência muito acima ou muito abaixo da média”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/excepcional/>. Acesso em: 3 jul. 2019.

tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 15). Na época, a preocupação era com a integração da pessoa com deficiência no sistema de ensino e não necessariamente sua inclusão. Segundo Correa e Gimenez (2015):

Integrar o aluno com necessidades específicas significa adaptá-lo ao meio. Trata-se de uma perspectiva de socialização, que objetiva, principalmente fornecer espaços para tais alunos no ambiente escolar. Por outro lado, o termo ‘inclusão’ prevê que instituições de ensino se estruturam para melhor atender tais pessoas (CORREA; GIMENEZ (2015, p. 145).

As escolas buscavam apenas inserir as pessoas com deficiência em seu espaço. E cabia a elas se adaptarem à realidade encontrada no local, ou seja, a ideia era reabilitar a criança para que se adaptasse à escola e à sociedade. O que se percebeu foi que as escolas não estavam preparadas para receber esse tipo de aluno. Logo, converteu-se em “um ambiente segregador, alocando esses alunos em salas especiais” (CORREA; GIMENEZ, 2015, p. 146).

Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, apresentava como objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, s/p). Ela apenas citava os alunos com deficiência em seu Art. 9º, ao definir que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, s/p).

Vemos que apenas se cita os alunos com deficiência física ou mental em seu texto, o que já aponta uma lacuna ao não abarcar as demais existentes (como a surdez, cegueira, entre outras). Além disso, “a lei em questão previa a promoção dos alunos pelas instituições de ensino e pelos próprios educadores, atendendo às especificidades de cada um, o que, mesmo nos dias de hoje, parece ser um ideal longe de ser alcançado” (CORREA; GIMENEZ, 2015, p. 146).

Durante a década de 1980, foi possível perceber algum avanço no tratamento das pessoas com deficiência, talvez motivados pela ação da Organização das Nações

Unidas – ONU, que instituiu o ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”. No Brasil, resultou no Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas com Deficiência (1981) e no Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985) (CORREA; GIMENEZ, 2015).

Segundo Oliveira (2009 apud CORREA; GIMENEZ, 2015, p. 148), esses planos “provocaram uma mudança traduzida na ruptura com uma perspectiva de benevolência, e na adoção de uma posição política, centrada na garantia de direitos e de acesso à cidadania, para as pessoas com necessidades específicas”. O que resultou na ascensão das pessoas com deficiência a sujeitos possuidores de direitos, inclusive à educação de qualidade, como aponta a Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual determina que a educação é um direito de todos.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

O Art. 206, inciso I, reforça que deverá existir a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Para garantir esse direito, a Constituição apresenta, em seu Art. 208, Inciso III, a obrigatoriedade do governo de oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124). Esses dois documentos asseguram o direito à oferta de uma educação de qualidade aos alunos com deficiência nas redes de ensino regular (pública ou privada) do país, que ofereçam as mesmas oportunidades de acesso e permanência na escola.

A partir de agora, apresentaremos algumas leis brasileiras que garantem o direito à educação dos alunos com deficiência em seus mais diversos níveis e características próprias.

Temos a Lei nº 7.853 de 1989, que estabelece normas gerais “que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, s/p). Na área da educação, a Lei garante o direito ao indivíduo com deficiência e sua inclusão no sistema educacional, em escolas especiais, públicas e privadas, com os mesmos direitos dos demais, como material, merenda escolar e bolsas de estudo.

Um dos principais pontos está presente no Art. 2º, Inciso I, alínea “f”, quando aponta “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989, s/p), ou seja, as escolas públicas e privadas foram obrigadas a receber os alunos com deficiência em seu quadro discente. Aquela que recusar, cobrar valores adicionais, suspender ou cancelar a matrícula do aluno por causa de sua deficiência, incidirá em crime punível com “reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa” (BRASIL, 1989, s/p).

Em 1994, na Espanha, são ampliadas as discussões sobre a educação inclusiva em uma conferência organizada pela UNESCO e pelo Governo espanhol, na qual participaram mais de 80 representantes de Estado e mais de 20 instituições não-governamentais (ONG's). As discussões mantidas na conferência culminaram na criação da Declaração de Salamanca, que objetivava “definir as políticas públicas para o acesso de alunos com NEEs no contexto escolar” (CORREA; GIMENEZ, 2015, p. 148).

Entre os valores e princípios estabelecidos na Conferência e contemplados na Declaração de Salamanca, Mittler (2003) aponta:

- A inclusão e participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo do exercício dos direitos humanos;
- As diferenças de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades da criança;
- As escolas regulares devem reconhecer e responder à diversidade de necessidades de seus alunos;
- As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio mais efetivo de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidade em que todos sintam-se bem-vindos, de construir uma sociedade mais inclusiva e de proporcionar educação para todos;
- Os Governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que haja razões convincentes para agir de maneira diferente (MITTLER, 2003 apud CORREA; GIMENEZ, 2015, p. 149).

A Declaração de Salamanca conclama que as

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos

desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p).

A Declaração de Salamanca equipara os direitos dos indivíduos no que se refere à educação de qualidade e apresenta a ideia da educação inclusiva a qual todos os alunos terão as mesmas oportunidades e acesso educacionais, tendo suas características individuais respeitadas.

Especificamente aos Surdos, a Declaração de Salamanca aponta que as

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p).

Motivada, provavelmente, pela barreira linguística que os indivíduos surdos enfrentavam no processo educativo, a Declaração de Salamanca sugere a educação realizada em contextos de ensino especial, ou seja, em ambientes que contemplariam apenas aqueles que possuem a mesma deficiência, o que auxiliaria o tratamento igualitário.

Sob a influência da Declaração de Salamanca, podemos observar a reformulação da LDB, em 1996, Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu Art. 4º, Inciso III, que traz a garantia do direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

O Capítulo V é dedicado à Educação Especial e o Art. 58 expõe:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, s/p).

Nesse mesmo capítulo, fica assegurado ao indivíduo com deficiência a oferta de educação especial desde a educação infantil, bem como serviços de apoio especializado na escola regular para atender às suas necessidades. Prevê também o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados quando não

for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular, por causa de suas condições específicas.

No Art. 59, a Lei aponta as normas as quais as escolas estarão obrigadas a seguir:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s/p, - grifo nosso).

Destacamos o Inciso III para chamar a atenção para o fato de que é direito do aluno com deficiência ter professores com especialização adequada para o atendimento especializado e capacitado, no ensino regular, para incluir o aluno nas classes comuns. No entanto, o que percebemos nas escolas é que nem sempre os professores do atendimento especializado têm especialização na área das deficiências que atendem, como muitas vezes vimos e tivemos conhecimento de professores das salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que sequer possuíam formação em educação especial, muito menos com especialização em deficiências de forma mais específica.

Outro ponto diz respeito ao professor das salas comuns que, na maioria das vezes, não consegue sequer identificar a deficiência ou transtorno do aluno pela falta de formação, tanto inicial quanto continuada, que o auxilie nessa tarefa. Dessa forma, como o docente conseguirá inserir os alunos com deficiência em suas aulas, de forma a atender suas necessidades?

Em 2 de dezembro de 1999, foi instituída a Portaria nº 1.679, do Ministério da Educação, que determina em seu Art. 1º

Que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 1999, s/p).

Com essa Portaria, as Instituições de Ensino Superior, que quiserem autorização para o funcionamento de qualquer curso de graduação ou o reconhecimento dos já autorizados, têm como exigências a serem cumpridas “as condições de acesso (concurso vestibular) e de permanência de pessoas com deficiência nos cursos superiores” (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018, p. 60).

Os requisitos que envolvem principalmente aspectos físicos e estruturais das instituições contemplariam os alunos com deficiência física, visual e auditiva. Para os alunos com deficiência auditiva e surdez, as instituições devem firmar um compromisso formal para proporcionar, quando solicitado, sala de apoio, desde o ingresso até a conclusão do curso, contendo:

- quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
- materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos (BRASIL, 1999, s/p).

Assegura-se que os alunos surdos possam realmente ser inseridos nas atividades didático-pedagógicas das instituições, proporcionando-lhes reais possibilidades de formação que atenda às suas especificidades e necessidades.

Com base nas experiências vivenciadas em universidade e diálogos com colegas de profissão, percebemos que está sendo garantido o direito de acesso dos alunos com deficiência nas universidades. No entanto, a grande dificuldade encontra-se na permanência dessas pessoas nos cursos para os quais foram aprovados, motivados principalmente pela falta de recursos pedagógicos e preparação formativa dos professores no que tange às diversas deficiências. Um exemplo “simples” é a falta de intérpretes de Libras em algumas universidades, que se soma ao desconhecimento

dos professores dessa língua, o que causa o afastamento e a desistência dos alunos surdos.

No ano de 2000, foi promulgada a Lei 10.098, que estabeleceu normas e critérios para acessibilidade das pessoas com deficiência.

Entende-se por acessibilidade, a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018, p. 60).

Embora, na maioria dos capítulos, a Lei beneficiasse as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, o Artigo 12 faz menção às pessoas com deficiência auditiva:

Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão **dispor** de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e **de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva** e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, **de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação** (BRASIL, 2000c, s/p, grifo nosso).

Fica assegurado que em determinados espaços sejam disponibilizados lugares específicos para que sejam garantidas, às pessoas com deficiência auditiva, as condições necessárias para a comunicação.

O Artigo 19, parte integrante do Capítulo VII, fala sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, determinando que

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000c, s/p).

Com isso, os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens (rádio e televisão) deverão buscar meios que possibilitem ao indivíduo com deficiência auditiva ter acesso à informação.

Como forma de ilustrar de que forma esses serviços, principalmente os de rádio, podem desenvolver atividades com esse fim, indicamos a leitura de um artigo desenvolvido por Luís Bonixe (2017), intitulado “Rádio e inclusão: uma análise de experiências de rádio para surdos em Portugal”. O autor analisa duas experiências em que duas rádios fazem transmissão com tradução para Língua Gestual Portuguesa

e reflete sobre o papel da rádio enquanto meio de inclusão da pessoa com deficiência e em particular dos surdos³².

Podemos citar também, como uma das principais leis para as pessoas com deficiência, o Plano Nacional de Educação de 2001, Lei 10.172, que apresenta vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educativas especiais. As metas tratam basicamente das ações preventivas na área visual e auditiva, do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino e da educação continuada dos professores. Indica também como meta a capacitação de pessoas para atender aos educandos com deficiência e

Implantar, em cinco anos, e generalizar, em dez, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parcerias com organizações não governamentais (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018, p. 72).

Evidenciamos também o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, de 2001, resultado de uma proposta da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das capitais brasileiras. Visa à melhoria da educação de alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental, tendo como um de seus focos de trabalho a formação de professores ouvintes para o uso da Libras (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018).

Como resultado material deste Programa, foi produzido pelo MEC, em conjunto com pesquisadores e com a FENEIS – Federação Nacional de Escolas e Instituições de Surdos, o material didático “Libras em Contexto”, composto de livro do aluno, livro do professor e fitas de vídeo. Foi o primeiro material de características oficiais para o ensino de Libras do Brasil, que em 2009, teve publicada sua 9ª edição (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018, p. 73).

No ano de 2002, foi promulgada a Lei 10.436, que dispunha sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras.

³² Artigo completo disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-54622017000200005. Acesso em: 12 nov. 2018.

Art. 1º [...] Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º: Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas, concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º: As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º: O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002, s/p).

Com a promulgação dessa Lei, a Libras ganhou destaque no cenário linguístico. Ao ser reconhecida como língua, fez-se necessário o desenvolvimento de estudos quanto a sua composição gramatical e sua capacidade de expressar conceitos concretos e abstratos baseados na realidade em que o surdo está inserido. Começaram a ser difundidas discussões relacionadas à

Necessidade do respeito à particularidade linguística da comunidade surda e do uso desta língua nos ambientes escolares e conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino (SILVA, s/d, p. 1)³³.

As universidades que tivessem entre seus cursos de formação a Educação Especial, a Fonoaudiologia e o Magistério (Licenciaturas) tiveram que adequar seus currículos para oferecer o ensino da Libras e seguir a determinação da lei.

No Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamenta a Lei 10.098/2000, em seu Art. 5º, considera a pessoa com deficiência auditiva aquela que tiver “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004, s/p), voltando a

³³ Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/educacao-de-surdos-um-olhar-sobre-a-lei-n-10436-de-24-de-abril-de-2002/20513>. Acesso em: 12 nov. 2018.

caracterizar a surdez a partir do modelo médico, gerando, de certa maneira, um retrocesso.

No Art. 6º desse Decreto, é determinado como deve ser o atendimento prioritário para as pessoas com deficiência:

Art. 6º O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5º.

§1º O tratamento diferenciado inclui, dentre outros:

[...]

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no trato com aquelas que não se comunicam em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (BRASIL, 2004, s/p).

O Decreto determina que deve existir um tratamento diferenciado para as pessoas com deficiência e, para o surdo, a disponibilização de intérpretes ou de pessoas capacitadas em Libras. E prevê também os casos em que o surdo não se comunique por essa língua, embora apenas cite “o trato” com eles, sem especificar como deveria ser.

O Decreto 5.296/2004 apresenta apenas o conceito de deficiência auditiva, mas, no ano de 2005, é promulgado o Decreto nº 5.626 que, em seu Art. 2º, apresenta a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, s/p). O documento mantém o mesmo conceito sobre o que seria a deficiência auditiva.

No Capítulo II desse Decreto, normatiza-se a inclusão de Libras como disciplina curricular, de forma obrigatória nos cursos de formação de professores (nível médio ou superior) e nos cursos de Fonoaudiologia das instituições públicas e privadas; e de forma facultativa nos demais cursos de níveis superior ou técnico profissionalizante.

O Capítulo III – DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS – apresenta, no Art. 4º, que a formação de docentes para o ensino de Libras deverá acontecer em cursos de Licenciatura Plena em Letras: Libras ou Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. É apontado que as pessoas surdas terão prioridade (mas não exclusividade) nesses cursos de formação.

A partir da promulgação do decreto, transcorridos dez anos, caso não haja docente com título de graduação ou pós-graduação em Libras no ensino superior, o

decreto aponta, em seu Art. 7º, algumas possibilidades de formação de professores, como o usuário da Libras com formação em nível médio e certificado de proficiência na língua, obtido por exame promovido pelo Ministério da Educação, “realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior” (BRASIL, 2005, s/p).

Nesse mesmo decreto, o Ministério da Educação fica obrigado a criar cursos de graduação

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, s/p).

As Instituições de Educação Superior – IES deveriam viabilizar cursos de pós-graduação para formação de professores no ensino de Libras e sua interpretação, principalmente as que ofertassem os cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras.

Percebe-se a importância da organização das IES, até mesmo das demais instituições de ensino, no sentido de oferecer condições reais para que o aluno surdo tenha acesso ao conteúdo pedagógico e às demais atividades propostas. Para os alunos surdos, usuários da Libras, “a presença de um intérprete em sala de aula permitirá o acesso a toda informação ministrada pelo professor e permitirá a esse aluno a oportunidade de igualdade no acesso ao aprendizado escolar” (LACERDA; FERNANDES, 2016, p. 266).

No dia 13 de dezembro de 2006, durante a Assembleia Geral da ONU, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD. A partir das discussões desenvolvidas, surgiu o primeiro tratado de direitos humanos sobre pessoas com deficiência do século 21.

No Brasil, o tratado só passou a ter validade em 2009, pois, segundo Nogueira, Carneiro e Soares (2018), ao participar de algum evento internacional e assinar o documento resultante das discussões, é preciso que o documento seja aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República. Após passar por todos os trâmites necessários, em 2009, o Presidente da República promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu

Protocolo Facultativo, a partir do Decreto 6.949 (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018).

O Artigo 1º traz como objetivo da convenção “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, s/p).

No mesmo artigo, é apresentado o conceito de pessoas com deficiência, como sendo

Aqueles [pessoas] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, s/p).

Percebe-se que houve uma evolução quanto ao entendimento do que seria pessoas com deficiência, uma vez que acrescenta às suas dificuldades (física, mental, intelectual ou sensorial) o entorno em que ele vive, que pode obstruir sua participação na vida em sociedade.

Segundo esse decreto, os Estados deveriam tomar as medidas necessárias para assegurar e “promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência” (BRASIL, 2009, s/p). Compete aos Estados adotarem medidas que assegurem os direitos das pessoas com deficiência, de acordo com suas necessidades.

Em seu Artigo 24, o Decreto 6.949/2009 assegura o direito à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Os Estados deverão garantir a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, da educação básica à educação superior e que as pessoas com deficiência não sejam excluídas por causa de sua deficiência. As entidades educacionais deverão garantir o acesso ao ensino primário e secundário em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem, bem como adaptar medidas de apoio individualizadas e efetivas de acordo com as necessidades individuais.

No caso específico do aluno surdo, o decreto aponta que os Estados deverão facilitar o “aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda” (BRASIL, 2009, s/p), além de garantir que a educação de pessoas,

“em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequado ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2009, s/p).

O documento aponta que os Estados deverão empregar professores, inclusive com deficiência, que estejam habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, bem como capacitar os profissionais e equipes que atuem em todos os níveis de ensino para atender às necessidades dessa clientela.

Baseada no Decreto 6.049/2009, na Constituição Federal e na LDB 9.394/96, em 2011, a então presidenta, Dilma Roussef, promulga o Decreto 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Segundo Nogueira, Carneiro e Soares (2018), esse decreto contou com intensa participação da comunidade surda, através de seu órgão representativo, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

Este decreto estabelece as diretrizes que normatizam o dever do Estado para com a *população-alvo da educação especial*, garantindo a manutenção de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às escolas especializadas, que estavam sob a iminência de extinção em função da proposta inclusiva (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018 - grifos dos autores).

O Art. 1º, § 2º deixa claro que no caso dos alunos surdos e com deficiência auditiva serão adotadas as diretrizes e princípios postos no Decreto nº 5.626/2005. E em seu Art. 5º, § 4º aponta que a produção e distribuição dos recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem (materiais didáticos e paradidáticos) devem contemplar o Braille, áudio e a Língua Brasileira de Sinais, que possibilitem o acesso ao currículo.

Em 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto das Pessoas com Deficiência), que apresenta os direitos das pessoas com deficiência e os deveres do Estado com essa população. Isso ocorreu após muitos anos em tramitação, principalmente porque os envolvidos no processo não chegavam a um consenso sobre a real pertinência do documento.

Para os defensores do Estatuto, o documento traria visibilidade às pessoas com deficiência e facilitaria as ações que reivindicava seus direitos, uma vez que eles estariam concentrados em um único documento, dispensando a necessidade de consulta a outros manuais e/ou leis. Em contrapartida, havia os que acreditavam que o documento “deixaria explícito a exclusão desse segmento do conjunto, das demais

peças da sociedade” (NOGUEIRA, CARNEIRO e SOARES, 2018, p. 66). Esses agentes defendiam que os direitos dessas pessoas deveriam estar presentes nos demais documentos oficiais brasileiros: Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No que concerne à educação, o Estatuto das Pessoas com Deficiência dedica o capítulo IV. O Art. 27º assegura o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo o alcance máximo do desenvolvimento de seus “talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, s/p). O Estatuto apresenta que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir o direito à educação da pessoa com deficiência.

Dos dezoito incisos existentes no Art. 28º da Lei 13.146/2015, destacamos para este trabalho cinco deles, visto que fazem alusão aos surdos. O Inciso IV apresenta que deve ser assegurado a oferta da educação bilíngue, sendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda. E isso em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

Os Incisos VI e VII referem-se à utilização de tecnologias assistivas³⁴ que auxiliariam no desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas e de materiais didáticos, bem como na elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade.

No Inciso XI é apresentada a relevância da formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio, capacitados para o atendimento às necessidades do aluno com deficiência.

O Inciso XII fala sobre o dever do Estado de ofertar o “ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2015, s/p). Estabelece que os tradutores e intérpretes de Libras que atuam na Educação Básica devem possuir Ensino Médio completo e certificado de

³⁴Termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão”. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>
Acesso em: 8 fev. 2019.

proficiência em Libras. E os que atuam em cursos de graduação e pós-graduação, possuam nível superior com habilitação em Tradução e Interpretação de Libras, prioritariamente.

O Artigo 30 trata dos processos seletivos para ingresso e permanência em instituições de ensino profissional, técnico e superior, públicas e privadas e garante o atendimento preferencial nas dependências das instituições, disponibilização de formulários de inscrição em que conste campo específico para que sejam informados os recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas necessárias, que serão garantidos no momento da aplicação da prova.

Também é garantido o direito a provas em formatos acessíveis de acordo com a deficiência do candidato, dilatação de tempo conforme a necessidade do aluno, tanto na realização do exame de seleção quanto nas atividades acadêmicas, a adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que contemplem a singularidade linguística da pessoa com deficiência e a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Na atualidade, a Educação Especial, modalidade escolar que atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, é classificada como inclusiva e é regida pela Política Nacional de Educação Especial – PNEE, de 2008, a qual estabelece que esse tipo de educação deve ser planejado em conjunto com o ensino comum e efetivada através do Atendimento Educacional Especializado – AEE, oferecido no contraturno.

Nessa perspectiva inclusiva, torna-se evidente que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino apontam as práticas discriminatórias existentes, mas, principalmente, apresentam alternativas que torne possível a superação das dificuldades, pois **“a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”** (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018, p. 74 - grifo dos autores).

Com isso, a organização das escolas, e até mesmo das classes especiais, é repensada e ocasiona mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar. O que pode proporcionar o atendimento de todos os alunos de acordo com suas especificidades.

O PNEE orienta que não se criem mais escolas especiais. Reforça que as existentes sejam transformadas em centros educacionais especializados para

ofertarem o AEE. Justifica essa orientação ao apontar que, tradicionalmente, a Educação Especial era um substitutivo do ensino comum e se organizava a partir do conceito de normalidade/anormalidade, além de determinar “formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008, p. 2).

Essa Política defende que é “direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem todos juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Apresenta também que as particularidades dos alunos com deficiência sejam atendidas no AEE. Dessa forma, o aluno surdo receberia a educação nas escolas de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. Em ambas as situações, o trabalho precisa ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Além disso, é necessário que sejam oferecidos os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e aponta a necessidade do ensino de Libras para os demais estudantes das escolas.

O que se pretende no Atendimento Educacional Especializado é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas. Além disso, o AEE deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2018, p. 75).

Há o destaque para a importância da presença do intérprete de Libras nas salas de aula para auxiliar de forma mais efetiva a inserção dos alunos surdos, usuários da Língua de Sinais. Aponta que, ainda que haja a presença desse profissional, o ideal é que o professor da sala regular conheça a Libras, ainda que veja uma inviabilidade das aulas serem ministradas em Libras. Esse conhecimento facilita a comunicação entre professor/aluno surdo. Outro ponto apontado, e muito importante, é que o intérprete de Libras nem sempre vai dominar todo o conteúdo e de todas as disciplinas, todavia, é necessário assegurar que o conteúdo seja repassado para o aluno surdo.

A partir do contexto político-educacional apresentado, percebemos que, no caso da educação do aluno surdo, há uma exaltação para o uso da Libras em sala de

aula que deveria ser ensinada desde a mais tenra infância e da qual o professor deveria ter conhecimento e domínio. No entanto, essa não é uma realidade nas escolas brasileiras, principalmente naquelas localizadas nos interiores dos estados ou nas periferias das grandes cidades, em que as crianças surdas não têm acesso a Libras em suas residências, muitas delas são submetidas a uma linguagem gestual, mas que nem sempre está ancorada em normatividade.

As crianças surdas chegam à escola sem o domínio da língua de sinais, o que dificulta sua comunicação com professores e colegas (estes também, em geral, não têm conhecimento e não fazem uso dessa língua). Por muitas vezes o aluno surdo se vê isolado linguisticamente dos demais frequentadores da escola, o que pode dificultar seu processo de aprendizagem.

Neste capítulo, ficamos conhecendo um pouco sobre o percurso da educação dos surdos durante a história mundial, as principais abordagens utilizadas para seu processo de ensinagem, bem como as políticas públicas desenvolvidas que visavam à sua inserção e/ou inclusão nas instituições educacionais, garantindo-lhes o acesso à educação. No próximo, discutiremos sobre o complexo processo de ensinagem de espanhol para alunos surdos, tendo como base a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Socioconstrutivismo de Vygotsky.

CAPITULO III

3 O COMPLEXO PROCESSO DE ENSINAGEM DE ESPANHOL PARA SURDOS

No processo de ensinagem de qualquer língua adicional para surdos, uma das dificuldades está no contato desse aluno com, pelo menos, três línguas: a língua de sinais (que, em tese, seria sua língua de uso), o português (língua oficial no Brasil) e a língua adicional (no caso específico desta pesquisa, o espanhol).

O surdo, geralmente, tem como língua materna a língua de sinais nacional (no Brasil, a Libras); o Português é, para ele, uma segunda língua, funcionando como instrumento para interação na sociedade mais ampla. A terceira língua se apresenta como um fator complicador, por vários motivos, sendo o principal dele o fato de o Português, língua de intermediação nas aulas de língua estrangeira (LE), ser uma segunda língua (CORREA; GIMENEZ, 2015, p. 138).

A aprendizagem da segunda e terceira línguas vai apresentar algum tipo de dificuldade para esse aluno que ultrapassa as dificuldades apresentadas pelos ouvintes e usuários da Língua Portuguesa, mas que não chegam a inviabilizar a aprendizagem de outra língua, pois “possuir o domínio de uma língua já lhe garante o funcionamento da linguagem com todas as repercussões da posse de experiência estruturadas e inteligíveis, via linguagem” (SCLIAR-CABRAL, 1988, p. 45).

No entanto, é importante perceber que

A questão das diferenças entre aquisição da 1ª ou n línguas em contexto natural e a da aprendizagem de outras línguas no contexto de sala de aula, diferentes daquelas que são praticadas pelas comunidades onde o indivíduo atua, decorre do posicionamento funcional da linguagem [...] a aprendizagem se efetua em ambiente artificial em decorrência da adoção de métodos de ensino formulados cientificamente (SCLIAR-CABRAL, 1988, p. 41).

Percebemos que esse processo não é tarefa fácil e não pode ser minimizada como se a utilização de um intérprete, que nem sempre tem formação na área, pudessem ser a solução. Há todo um processo no qual o professor titular está envolvido, que perpassa pela escolha do método adequado para o ensino daquela língua, ademais do processo que envolve a própria aprendizagem do aluno que tem suas próprias características. Para Brown (1994 apud GESSER), os processos de ensinagem estão intrinsecamente

[...] relacionados à perspectiva do aprendiz no que tange a seus aspectos **cognitivos** (automaticidade, aprendizado significativo, antecipação da recompensa, motivação intrínseca, investimento estratégico); **afetivos** (conexão entre língua e cultura, linguagem egocêntrica, autoconfiança, tomada de riscos) e **linguísticos** (efeitos da língua nativa, interlíngua, competência comunicativa) (BROWN, 1994 apud GESSER, 2012, p. 15 - grifos do autor).

A complexidade que envolve o processo de ensinagem de uma nova língua vai muito além do que a aplicação de métodos e abordagens de ensino de línguas, perpassa por questões cognitivas, afetivas e linguísticas. É preciso que se questione “por que o indivíduo quer aprender a 2ª língua (motivação); como está aprendendo (estratégias voltadas para a língua em si ou para os procedimentos)” (SCLIAR-CABRAL, 1988, p. 46).

Podemos perceber a importância das discussões levantadas por Krashen (1982) sobre a aquisição de linguagem e das cinco hipóteses por ele levantadas, que fundamentam sua teoria: a distinção entre aquisição e aprendizagem, da ordem natural, do input, do Monitor e do filtro afetivo.

Quanto à distinção entre aquisição e aprendizagem, a partir dos postulados de Carioni (1988), recorreremos à teoria de Krashen (1982), cuja obra aborda os conceitos como fenômenos diferentes:

Aquisição é um processo que ocorre a nível subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital [...]. **Aprendizagem** significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente. Em outras palavras, uma significa saber ‘usar’ a língua, a outra saber ‘sobre’ a língua (KRASHEN, 1982 apud CARIONI, 1988, p. 51-52).

A aquisição seria aquela adquirida de forma natural, na comunicação com outros usuários da língua; enquanto que a aprendizagem estaria mais voltada para o processo “artificial” realizado em salas de aulas, por exemplo, em que se estuda sobre a língua, suas características e funções.

Em sua segunda hipótese, Krashen (1982) aponta que “a ordem natural, previsível, em que adquirimos as regras da língua materna também é seguida na aquisição da segunda língua” (KRASHEN, 1982 apud CARIONI, 1988, p. 52). As semelhanças existentes entre as línguas seria um fator potencializador da aprendizagem da segunda língua, mas não necessariamente um fator decisivo, pois na “aquisição de segunda língua, a ordem natural é diferente da observada na

aquisição da mesma língua por falantes nativos (KRASHEN, 1982 *apud* CARIONI, 1988, p, 53).

Na terceira hipótese, vemos que “para que a aquisição se processe, isto é, passe de um estágio da língua para outro é preciso que o **input**³⁵ esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição” (KRASHEN, 1982 *apud* CARIONI, 1988, p. 53 - grifos do autor). O input seria a informação nova que o aprendiz recebe no momento da aquisição ou aprendizagem de uma língua, que pode vir de forma natural (aquisição) ou não (aprendizagem).

A quarta hipótese, a do Monitor, baseia-se na aprendizagem.

O conhecimento consciente das regras gramaticais atua como um fiscal, levando o falante a corrigir-se sempre que ele achar necessário, para conseguir um máximo de correção desejada. Esse ‘fiscal’ é o Monitor. E o monitor, em segunda língua, é fruto da aprendizagem (KRASHEN, 1982 *apud* CARIONI, 1988, p. 55).

No entanto, o aprendiz só se corrige se tiver consciência de seu erro, se quiser ser corrigido ou se for solicitado a correção por parte de um usuário mais fluente.

Quanto à quinta hipótese, a do Filtro Afetivo, Krashen (1982) aponta que a aprendizagem estaria relacionada “com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham” (KRASHEN, 1982 *apud* CARIONI, 1988, p. 56). Segundo essa hipótese, aqueles aprendizes que possuem atitudes positivas com relação à língua meta aprenderão com mais facilidade e também explica por que “apesar da exposição a uma grande quantidade de **input**, pode-se não atingir um nível de falante nativo, fossilizando-se a língua antes de atingir esse nível” (KRASHEN, 1982 *apud* CARIONI, 1988, p. 57 - grifos do autor).

Tendo em vista que a interação dada durante esse processo se dá por e pela linguagem, faz-se mister a utilização do modelo socioconstrutivista de aprendizagem, em que seus estudiosos percebem que a linguagem possui “uma estrutura biológica que distingue o comportamento humano, mas entendem que ela é um produto sociocultural que se serve do ambiente externo para sua estruturação e composição” (GESSER, 2012, p. 33). Assim, todo o percurso cognitivo se desenvolveria e seria determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio em que vive.

³⁵“Expressão de língua inglesa que significa entrada [...] pode também ser definida como ‘informações, subsídios, dados ou entrada de dados’”. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/input>
Acesso em: 5 jul. 2019.

Partimos do conceito de mediação, apresentado por Vygotsky, “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; [a] relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (KOHL, 1995, p. 26). E o aluno surdo necessita de instrumentos ou pessoas que o auxiliem na sua aprendizagem. O que não implica dizer que esse auxílio estará presente em toda vida do aprendiz (escolar ou social), pois, nas pesquisas realizadas por Vygotsky,

apesar de “não saber” o resultado, quando uma criança era ajudada de alguma forma por outra pessoa que dominava esse “saber”, tal criança era capaz de chegar ao resultado esperado, e que na medida em que se aproximava de tal resultado, a criança precisava cada vez menos de tais ajudas, até chegar por si mesma ao resultado, isto é, chegava a determinado intento em que não precisava dessa ajuda externa, da orientação do outro, para cumprir a tarefa solicitada (DÍAZ, 2012, p. 73).

Se assumimos uma educação que tem como base a teoria sociocultural, a mediação passa a ser fator decisivo no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ela

é o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 463).

As mudanças que o homem produz na sociedade em que está inserido acabam por modificá-lo, o que demonstra a natureza “de uma relação dialética, pois tanto o homem quanto o meio transformam-se mutuamente” (FIGUEIREDO, 2019, p. 39).

Ao relacionar essa ideia ao processo de aprendizagem de uma nova língua, podemos apontar as mudanças ocorridas nos alunos após o contato e uso de uma língua, pois ao mesmo tempo em que ele ao conhecer e usar a língua está modificando sua forma de ver e enxergar o mundo, o aprendiz também a modifica, a partir da mudança linguística inerente a toda língua.

Nesse processo de aprendizagem, em que diversos fatores estão presentes, nos damos conta de que esses não ocorrem em uma ordem definida, mas que se intercalam em momentos, aproximando-se; e em outros, distanciando-se, como apresentado no Modelo Fractal, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

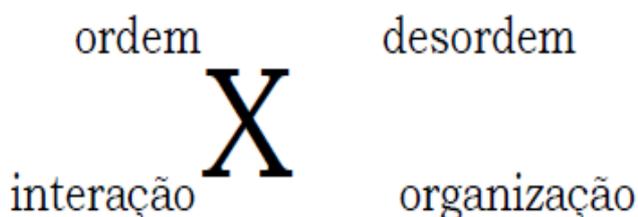
voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceitual, o raciocínio dedutivo etc. (FIGUEIREDO, 2019, p. 41).

Vemos que a criança, desde o início, precisa interagir com adultos ou outras crianças mais experientes que possam conduzi-la em suas ações e auxiliá-la em sua aprendizagem, porque “os processos sociais dão origem aos processos individuais e ambos são essencialmente mediados por artefactos” (COLE; WERTSCH, 1996 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 42).

A forma como o adulto, ou a criança mais experiente, atua no processo de aprendizagem do aprendiz é variável, seja pelo uso de materiais ou instrumentos diversos, seja pela forma de instruções, de monitoramento, de modelos a serem seguidos, dos questionamentos feitos. Assim, a forma como o professor assistir o aluno, poderá levá-lo a refletir e agir na realização de uma tarefa (FIGUEIREDO, 2019).

Em conjunto com a teoria Vygotskyniana, trabalhamos com a teoria da Complexidade, de Edgar Morin, que traz em seu Tetragrama Organizacional quatro relações para a aprendizagem: ordem, desordem, interação e reorganização.

IMAGEM 2 – Tetragrama Organizacional de Morin



Fonte: Morin (2005, p. 204).

A **ordem** seria o livro didático (LD), tido como produzido para atender às necessidades do processo de ensinagem. A **desordem** seria o momento em que o aluno surdo se depara com o LD e percebe que ele não está pensado, em várias situações, para atender às suas necessidades. Por exemplo, quando ele se depara com uma atividade de compreensão e/ou produção oral.

Nessa etapa, haveria no mínimo dois caminhos: um, seria o que infelizmente acontece nas salas de aulas: o professor ignora esse problema e segue com os demais alunos, independente do surdo querer, poder ou não, participar/aprender; no segundo caminho, o professor parte para o terceiro ponto do Tetragrama: a **interação**,

“que exprime o conjunto das relações, ações e retroações que se efetuam e se tecem num sistema” (MORIN, 2005, p. 265).

A teoria de Morin se comunica com a Mediação de Vygotsky, na medida em que o professor repensa o planejado (ou o encontrado no livro didático) para que consiga interagir com o aluno surdo, buscando, nas dificuldades e no diálogo com ele, a superação da desordem.

A partir dessa interação/mediação, pretende-se chegar ao quarto ponto do Tetragrama, a **reorganização**, “que exprime o caráter constitutivo dessas interações — aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege, regenera-se — e que dá a idéia de sistema a sua coluna vertebral” (MORIN, 2005, p. 265). É justamente o momento em que as peças se encaixam e o aluno surdo pode, enfim, ver uma significação no conteúdo visto, já que parte de suas necessidades e conhecimentos prévios. E é isso que potencializa a aprendizagem da língua adicional.

Tais expostos corroboram com o pensamento de Díaz (2012), ao discutir a teoria Vygotskyniana, quando aponta que

Todo produto mental, principalmente o conhecimento, é inerente a uma autoconstrução do próprio sujeito o qual adquire dados oferecidos pelos outros ou pelos fenômenos do meio natural e social, e ainda pela sua própria experiência de relação com o meio, o qual reorganiza e reelabora segundo sua capacidade, suas motivações e interesses e adicionando informação de sua própria experiência para ‘construir’ determinado conhecimento (ou habilidade ou afeto ou valorização etc.) (DÍAZ, 2012, p. 69).

Com isso, percebemos a necessidade de trabalhar com o aluno surdo tendo como base o socioconstrutivismo e a mediação, visto que nesse contexto ele não estaria sendo apenas exposto a um conjunto de regras gramaticais ou textuais, mas aprendendo uma nova língua a partir de seu contexto de uso. E, principalmente, com a utilização de seus conhecimentos prévios e de suas potencialidades e/ou necessidades. “Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

Neste capítulo, discutimos sobre o complexo processo de ensinagem de espanhol para surdos, tendo como base Edgar Morin, bem como a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, principalmente relacionada à mediação. Esta pode ser feita não apenas por pessoa, mas também através de material e recursos, dentre

eles o Livro Didático, o qual, em diversas ocasiões, é ele que, além do professor, medeia a relação do conhecimento com o aluno. Baseados nessa afirmação, no próximo capítulo, discutiremos de que forma o Livro Didático inclui, ou exclui, o aluno surdo no processo de ensinagem. Ainda abordaremos a temática da adaptação curricular de pequeno porte com o objetivo de atender a um público específico: os surdos.

CAPÍTULO IV

4 A (EX/IN)CLUSÃO DO ALUNO SURDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL LÍNGUA ADICIONAL

Embora para alguns integração e inclusão possam ser sinônimas, há diferença entre elas. Enquanto a integração refere-se às intervenções necessárias para que as pessoas com necessidades especiais possam acompanhar a escola (em que nessa situação o trabalho feito é individual); a inclusão consiste em um

[...] processo mais amplo do que simplesmente a integração, onde a escola e todo seu elenco deve se preparar para receber os alunos com necessidades especiais. Há, portanto, a necessidade de se pensar em novas práticas pedagógicas específicas para os alunos surdos [...] considerando que a surdez existe e necessita ser encarada e pensada a partir das suas singularidades linguísticas e culturais (GOMES, 2016, p. 277).

Para que a inclusão do aluno surdo realmente ocorra, é necessário conhecer suas especificidades e respeitar sua forma de aprendizagem (que se utiliza bastante do visual) e seu déficit na escrita (mesmo tendo um longo período de escolarização). “Os profissionais da educação devem se adequar a forma de aprender de seu aluno, ou seja, se a criança surda não pode aprender do jeito que ensinamos, temos que ensinar do jeito que ela aprende” (GOMES, 2016, p. 278).

Essa adequação ou adaptação não deve perpassar apenas pela metodologia utilizada pelo professor, mas também pelos recursos pedagógicos e materiais didáticos utilizados. Por essa razão, discutiremos neste capítulo sobre a (ex/in)clusão dos alunos surdos nos livros didáticos de espanhol, iniciando com uma discussão sobre os materiais pedagógicos no ensino de língua adicional, dando ênfase ao livro utilizado. Buscamos investigar se os referidos materiais proporcionam a inclusão desses alunos ou se apenas são utilizados como instrumentos de integração.

4.1 MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ao se falar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, não se pode deixar de fora os materiais didáticos utilizados em sala de aula, pois “tanto o professor como o aluno e as atividades desenvolvidos na sala de aula são profundamente

dependentes dos materiais utilizados para implementar o processo de aprendizagem e educativo (BOHN, 1988, p. 292). Almeida Filho (2015) defende que:

Os materiais didáticos possuem uma presencialidade vital na produção dos processos de ensinar e aprender revelada por sua ubiquidade nas aulas e nas extensões das aulas como os deveres de casa ou o estudo em casa quase sempre mediados pelo material didático (MD) que nem sempre é o LD (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 58).

Silva (2005) apresenta que não há, mesmo no âmbito internacional, nenhuma teoria ou métodos aplicados à aprendizagem de línguas que expliquem ou que deem a fórmula definitiva de como aprender uma língua. Mas aponta a urgência de se elaborar materiais adequados às necessidades específicas dos alunos.

A elaboração de material didático de E/LE baseado em leituras em espanhol, reflexão linguística e cultura, exercícios, etc. direcionado a um nível básico – a experiência docente mostra – deve ser orientado a partir do que o aluno traz como conhecido: o Português do Brasil, o uso de sua própria língua materna ³⁷(SILVA, 2005, p. 184).

No caso do aluno surdo, é preciso ter em conta também a utilização da língua de sinais que ele utiliza (LIBRAS), para que ele possa enxergar sua realidade naquele material utilizado em sala, sem que se sinta excluído do processo.

Silva (2005) apresenta que o professor ou o elaborador de material didático deve proporcionar ao aluno textos e exercícios que o exponham a novas informações, estruturas semântico-sintáticas desconhecidas ou difíceis de aprender em língua espanhola, além de

- Trabalhar de maneira inovadora e criativa, na observação e utilização de novas construções linguísticas, em todos os níveis, em relação à sua própria língua;
- Sistematizar a proximidade e a diferença na análise linguística, para resolver e superar as dificuldades em seus processos de aquisição. O professor deve abrir um espaço, em sua prática docente, que provoque o aluno a dialogar com sua própria dúvida, formular soluções e, nesse exercício criativo, colaborar ativamente na construção de novos conhecimentos ³⁸(SILVA, 2005, p. 184).

³⁷ La confección de material didáctico de E/LE que se basa en lecturas en español, reflexión lingüística y cultura, ejercicios, etc. dirigido para un nivel básico – la experiencia docente lo demuestra – debe orientarse a partir de lo que el alumno trae como conocido: el Portugués de Brasil, el uso de su propia lengua materna

³⁸ Trabajar de forma innovadora y creativa en la observación y uso de nuevas construcciones lingüísticas, en todos los niveles, en relación con su propia lengua.

Sistematizar la proximidad y la diferencia en el análisis lingüístico, para solucionar y superar dificultades en sus procesos de adquisición. Al profesor le cabe abrir un espacio, en su práctica de

O educador precisa ter o conhecimento das línguas envolvidas nesse processo para que possa desenvolver esse tipo de prática “provocativa”. Logo, o professor de língua espanhola, além do conhecimento linguístico do espanhol, precisa também conhecer a língua portuguesa para sistematizar as diferenças e semelhanças existentes entre essas línguas, o que pode facilitar a compreensão do aluno quanto aos conteúdos trabalhados em sala.

E quando há em sala um aluno surdo, conhecedor e usuário da Libras, o docente tem mais este desafio: o de conhecer a estrutura dessa língua para também fazer as associações entre três línguas. E essa é uma ação que tem o professor como principal suporte, uma vez que não se encontra esse tipo prática nos materiais didáticos disponíveis, principalmente no livro didático.

[...] O autor de qualquer livro didático é [...] a ‘terceira pessoa’, além do aluno e do professor, que ‘se infiltra’ no processo de ensino/aprendizagem. Acontece, então, que, ao não conhecer, mesmo remotamente, seu provável leitor [...] ele corrompe, deforma, sua mais nobre função, a de produzir conhecimento, e cria mais obstáculos, em vez de resolvê-los, oferecendo um produto que poderíamos classificá-lo como ‘fora de foco’ e, portanto, ineficaz³⁹ (SILVA, 2005, p. 187).

Inclusive pelo formato que os livros didáticos precisam adquirir, uma vez que sua função é atender a todos os usuários, independentemente de sua localização geográfica ou linguística. Visto que, para a produção desse material, é preciso que se tenha um padrão que possa atender, minimamente, às necessidades de alunos e professores de todas as regiões do país em que circula.

Como afirma Almeida Filho (2015)

Em nove dentre dez casos ocorre uma adoção de MD produzido por outros ou terceiros. Está claro, desde logo, que se houver uma adoção, o MD não terá sido composto para cada uma das situações de adoção e, sim, para um público médio fictício que pode ser bastante distinto dos alunos que comparecem às nossas aulas na situação específica em que nos encontramos ensinando profissionalmente a língua alvo (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 61).

enseñanza, que provoque en el alumno el diálogo con su propia duda, formular soluciones, y en ese ejercicio creativo, colaborar activamente en la construcción de nuevo conocimiento.

³⁹ [...] el alumno de cualquier libro didáctico es [...] la “tercer persona” además del alumno y profesor, el que se “infiltra” en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sucede, entonces que, al no conocer, ni de lejos, a su probable lector [...] corrompe, deforma, su función más noble, la de producir conocimiento, y crea más obstáculos, en vez que resolverlos, al ofrecer un producto que podríamos clasificarlo como “fuera de foco” e, por consiguiente, poco eficaz.

São situações dessa natureza que dificultam o trabalho individualizado do professor em sala, ante a diversidade de alunos com a qual ele tem que trabalhar diariamente e que possui características e necessidades próprias. Leffa e Irala (2014, p. 30) afirmam que “a ideia da produção de um material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, mas deixa a desejar do ponto de vista pedagógico”. Bohn (1988) esclarece que:

Os materiais podem ajudar a estabelecer objetivos, aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula; contribuir para a determinação do conteúdo de um curso, mas eles não devem ser os únicos determinantes dos objetivos e nem devem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade linguística na sala de aula (BOHN, 1988, p. 293).

Os objetivos das aulas precisam emergir da ação interativa em sala e dos acontecimentos do cotidiano do aluno, uma vez que os materiais didáticos não conseguem, como discutido anteriormente, atender às necessidades de todos os alunos uniformemente.

Há uma crescente necessidade de revisão dos materiais didáticos que possam realmente auxiliar os professores na sua prática. E não consta apenas a reprodução do material já encontrado, mas da criação de subsídios que permitam o educador pensar nos conteúdos e atividades propostas a partir das reais necessidades de seus alunos.

[...] Também é proposto que, nos novos materiais desenvolvidos, o professor possa contar com uma estratégia de ensino contrastante que cruze consistentemente, como eixo sistemático, qualquer projeto de trabalho. Esse eixo deve concentrar as atividades de aprendizagem na convergência e divergência linguística, orientar e induzir o aluno a pensar e adquirir conhecimentos relevantes e precisos da gramática, aprimorar o uso reflexivo dos processos cognitivos por oposição, contraste, comparação e similaridade, entre outros ⁴⁰(SILVA, 2005, p. 187).

Para não ficar apenas no ensino de estruturas gramaticais e/ou conversacionais, que nem sempre contribuem de forma positiva para a aprendizagem da língua,

⁴⁰ [...] se propone también que en los nuevos materiales que se elaboren, el profesor pueda contar y apoyarse en una estrategia contrastiva de enseñanza que atraviese, coherentemente, como un eje sistemático, cualquier proyecto de trabajo. Este eje debe concentrar las actividades de aprendizaje en la convergencia y divergencia lingüística, guiar e inducir al alumno a pensar y a adquirir conocimientos relevantes y precisos de gramática, potenciar el uso reflexivo de procesos cognitivos por oposición, contraste, comparación y similitud, entre otros.

[...] deve haver uma cuidadosa descrição dos alunos e os objetivos educacionais e de ensino devem ser muito bem estabelecidos, tanto naquilo que o aluno deve ser capaz de fazer na língua estrangeira como naquilo que o aluno precisa em termos vocabulares, de estrutura, e de funções para desenvolver as habilidades propostas nos objetivos (BOHN, 1988, p. 296).

Quando se tem o foco nas necessidades dos alunos, a chance de que sua aprendizagem seja mais efetiva, ou pelo menos potencializada, cresce. Já os objetivos pretendidos nas aulas, serão mais facilmente alcançados. Para esse fim, Almeida Filho (2015) discorre que:

Materiais de menor alcance público como os apostilados, por exemplo, podem ser mais amenos à harmonização com o perfil de abordagens numa escola ou turma. Esses materiais de baixo investimento têm a vantagem de poder responder de um semestre para o seguinte às características mutantes de uma situação de ensino e adequarem-se melhor às exigências dos aprendizes e seus professores, se é que pais e diretores não forcem alterações significativas também nesses contextos (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 60).

Percebe-se que o ensino de línguas, em muitos casos (quicá na maioria deles), converte-se em algo mecânico e que prioriza o ensino da norma culta da língua padrão e dos gêneros escritos, por exemplo. O que não condiz com o desenvolvimento que as línguas sofrem em seus contextos histórico-sociais.

Estudos na área da Linguística Aplicada vêm apontando que o livro didático e outros materiais impressos vêm desempenhando um papel cristalizador e estruturador dos currículos, trazendo a ideia de homogeneização das práticas e propostas didáticas e que eles “mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino” (ROJO, 2013, p. 164).

Somente no PNLB/2011, o MEC começa a avaliar e distribuir universalmente às escolas públicas brasileiras LD de língua estrangeira – inglês ou espanhol somente. Antes disso, os professores dispunham de diferentes meios para ter apoio de materiais didáticos impressos (ROJO, 2013, p. 165).

Para reforçar essa afirmação, Rojo (2013) apresenta um estudo realizado por Zavir e Urias em 2006, cujo objetivo foi discutir a relação que os trinta (30) professores de inglês pesquisados estabeleciam com o livro didático e com o manual de ensino, bem como quais foram seus critérios de seleção e avaliação. O resultado do estudo apontou que desses trinta professores pesquisados, “dezoito adotavam livro

didático/apostila determinado pela escola [...], quatro escolhiam livremente o livro didático que queriam adotar [...], outros quatro fabricavam sua própria apostila [...] e ainda outros quatro não adotavam qualquer livro ou apostila” (ROJO, 2013, p. 165-166).

O estudo também apontou que os recursos didático-pedagógicos mais importantes, até mesmo indispensáveis à prática dos professores, seriam: o aparelho de som, dicionários de inglês, livro didático e quadro de giz.

4.1.1 O Livro Didático

Segundo Witzel (2002), na década de 30, o Brasil tentou desenvolver uma política educacional que aspirasse a um embasamento teórico. O episódio consagrou o termo “livro didático” como aquele instrumento adotado na escola que se destinava ao ensino e tinha como proposta obedecer aos programas curriculares.

Em 1938, o governo brasileiro estabeleceu as diretrizes para a produção, importação e utilização do livro didático, com a homologação do Decreto-Lei 1.006/1938. Seu 2º artigo apresenta a definição de livro didático como compêndios (livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares) e os livros de leitura de classe (livros usados para leitura dos alunos em aula) (BRASIL, 1938).

Estabelece também em seu artigo 5º que:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas pré primárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado [...] (BRASIL, 1938, s/p).

Fica determinado que o governo não deve interferir na escolha dos livros didáticos, nem obrigar que alguma escola adote um LD específico, pois esse papel caberia aos diretores e professores, desde que obedecessem a uma relação de obras autorizadas pelo governo.

Também com esse decreto foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, cuja principal função residia em:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1938, s/p).

Era responsabilidade na CNLD conceder ou não a autorização do uso dos livros didáticos nas escolas. Witzel (2002) aponta que, por estarem vivendo na época do Estado Novo⁴¹, a comissão controlava

A adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos (WITZEL, 2002, p 12).

Por apresentar esse viés político-ideológico, a legitimidade da comissão foi muito questionada, principalmente por causa da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG *et al.*, 1993 apud WITZEL, 2002, p. 12).

Ainda que apresentasse sérios problemas de operacionalização, a CNLD foi ampliada e manteve plenos poderes com o Decreto-Lei 8.640 de 1945, que “manteve a estrutura e as linhas gerais do anterior, introduzindo novas diretrizes como: proíbe a mudança do livro no decurso do ano escolar e atribui ao INL a incumbência da publicação oficial dos livros didáticos” (CURY, 2009, p. 123).

Ao longo da história educacional brasileira, vários decretos foram instituídos. Eles tentavam, de alguma forma, gerenciar a aquisição e a distribuição dos livros didáticos nas escolas (Decreto 37.082/1955, Decreto 38.556/1956, Lei nº 4.024/61, Decreto 59.355/1966, por exemplo)

Durante um longo tempo, o ‘problema do livro didático’ permaneceu reclamando soluções, sempre esbarrando na ineficácia da política governamental. Somado a isso, vale ainda salientar, havia um outro

⁴¹[...] terceira e última fase da **Era Vargas**. Durou de 1937 a 1945 e sucedeu, portanto, as fases do **Governo Provisório** (1930 a 1934) e do **Governo Constitucional** (1934 a 1937). A característica principal do Estado Novo era o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial inspirado no modelo **nazifascista** europeu, então em voga à época” (Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-estado-novo.htm>. Acesso em: 16 jul. 2019.

agravante: o livro didático se transformou em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial (WITZEL, 2002, p. 13).

Ainda que a ideia do livro como mercadoria não seja recente, como apresenta Fevre e Martin (1992),

desde a origem, a imprensa apareceu como uma indústria regida pelas mesmas leis que as outras indústrias e o livro como uma mercadoria que os homens fabricavam antes de tudo para ganhar a vida [...]. Era-lhes necessário, pois, primeiramente achar capitais para poderem trabalhar e imprimir livros suscetíveis de satisfazer sua clientela, e isso a preços capazes de sustentar a concorrência. Pois o mercado do livro sempre foi semelhante a todos os outros mercados (FEVRE; MARTIN, 1992 apud MUNAKATA, 2012, p. 57-58).

Mas com a expansão da escolarização e, principalmente, quando a educação escolar passou a ser direito do cidadão e obrigação do Estado, com princípios de um ensino público, gratuito, laico e obrigatório, umas das principais preocupações “foi a redação de livros elementares destinados para pôr ao alcance dos alunos das escolas primárias e secundárias, assim como dos cidadãos desejosos de se instruir, os conhecimentos indispensáveis a todos os homens” (BUISSON, 1987 apud MUNAKATA, 2012, p. 60).

No Brasil, o mercado de livros didáticos se relaciona com o Estado a partir do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)⁴², criado através do Decreto 91.542/1985, através do qual o Governo adquire os livros solicitados pelos professores e distribui a todos os alunos das escolas públicas.

Desde 1996, os livros inscritos no Programa passam por uma avaliação prévia de especialistas e, somente os aprovados, podem ser escolhidos pelos professores. Munakata (2012) salienta que

Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula (MUNAKATA, 2012, p. 62).

⁴² “[...] destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em: 16 jul. 2019.

O que geralmente se vê no Brasil é que as editoras se adéquam às exigências governamentais, baseadas nos documentos oficiais (PCN's, OCEM, Diretrizes Curriculares) e nas determinações dos editais do PNL D. O que ocasiona, muitas vezes, um distanciamento da realidade da maioria dos alunos, porque

[...] o uso do livro didático em si não inspira confiança, mesmo no aluno que o adquiriu muito caro; muito menos, ajuda você a estudar por conta própria ou a preparar a aula com antecedência. É que sobra muita informação, muito exercício sem sentido e pouco ou quase nada de estruturas e formas que você precisa aprender com cuidado e exercitar muito ⁴³(SILVA, 2005, p. 185).

Em que pese essa situação, destacamos que “a importância do livro didático está condicionada ao tipo de prática que o docente faz dele. É o professor que coloca em prática, a abordagem dos seus conteúdos, dos saberes e atividades propostas” (LOCH, ROMANOWSKI, 2013, p. 10.867). Ele não deve ser utilizado como único material didático em sala de aula, nem o professor deve pautar sua prática pedagógica apenas nas orientações nele contidas.

Podemos pensar o livro didático não como um instrumento de conhecimento e de métodos para o ensino de determinadas disciplinas, e sim como uma ferramenta que auxilia no direcionamento do ensino e na atribuição de outras finalidades que podem definir o “agir da prática docente, o currículo, as abordagens metodológicas e quadros conceituais” (LOCH, ROMANOWSKI, 2013, p. 10.867).

Choppin (2004, p. 552-553) aponta que, segundo os estudos dedicados ao livro didático, podem-se atribuir quatro funções a ele, que variam de acordo com o ambiente sociocultural e a época em que estão inseridos, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

1. Função referencial [...]: constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais,

⁴³ [...] el uso del propio libro didáctico no le inspira confianza siquiera al alumno que lo ha adquirido muy caro; mucho menos, le sirve para poder estudiar por su cuenta, o preparar la clase con antelación. Es que hay mucha información que está sobrando, mucho ejercicio sin sentido, y poco, o casi nada, de estructuras y formas que necesita aprender con cuidado y ejercitar mucho.

a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural [...]: instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Essas funções agem de forma concomitante, pois os livros didáticos trazem em sua estrutura o suporte de conteúdos que põem em prática métodos de ensino e aprendizagem, ao propor exercícios ou atividades que favorecem a aquisição de habilidades, apresentando os ideais e propósitos de seus produtores (ou daqueles que os encomendaram, o Governo). Esses exemplares também fornecem em seus textos e/ou imagens um conjunto de dados documentais que podem ajudar a desenvolver o senso crítico do aluno, desde que bem trabalhado e discutido em sala de aula.

Ao pensar nesse importante material como ferramenta que direciona o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, é necessário refletir de que forma ele auxilia, ou não, na aprendizagem de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Pensando nisso, resolvemos analisar um capítulo do livro didático “*Cercanía Joven*”, da editora SM, adotado, na época, pela escola campo da pesquisa, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

5 ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA SURDOS

As adaptações curriculares são um dos possíveis caminhos para que as exigências do currículo comum possam ser atendidas não somente pelos alunos surdos, mas também para qualquer aluno ouvinte que tenha alguma especificidade, seja qual nível for. Tais adaptações trazem para o professor a responsabilidade de regular sua prática educativa, ajustando-a às reais necessidades dos envolvidos.

De acordo com Franco (2007) “as adaptações curriculares, de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com necessidades especiais...”, esse é um dos caminhos possíveis para que alunos surdos possam atender às exigências do currículo comum, que necessita ser reformulado no sentido de oferecer-lhes as mesmas condições de desenvolvimento dos alunos ouvintes, sendo o professor responsável por regular a sua prática educativa para ajustá-la às suas reais necessidades (SILVA, 2013, p. 03).

Com o respaldo da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996), percebe-se que é exigido do professor que ele tenha outros conhecimentos além dos adquiridos em sua formação inicial. Com a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, o professor se depara com uma real necessidade de “capacitar-se” para conviver com aqueles que não aprendem de forma convencional e percebem que precisam se adaptar às novas exigências que surgem.

Para tanto, não é necessário que se modifique todo o currículo escolar para os alunos com deficiências, mas, adaptá-lo de forma a assegurar que eles aprendam a partir de suas potencialidades (o surdo, pelo visual e o cego, pela oralidade, por exemplo).

Como aponta Silva (2013, p. 8), “o que se observa na prática é que as propostas educacionais direcionadas para surdos não têm contribuído para seu pleno desenvolvimento, apresentando uma série de limitações advindas em grande parte da falta de adaptação curricular”. Percebe-se então que a aprendizagem do aluno surdo poderia estar subordinada à disponibilidade do professor em adaptar suas aulas e atividades e, inclusive, sua postura, para atender esse público.

Formoso (2009 apud SILVA, 2013), quanto à adaptação curricular para surdos, apresenta

- que na educação de surdos os conteúdos são simplificados, como se eles não tivessem capacidade de aprender e estivessem sempre atrasados em relação aos ouvintes;
- que na educação de surdos, não há muita discussão de currículo, e quando há, estas são sugeridas pelos ouvintes;
- que na educação de surdos os conteúdos são infantilizados como se os surdos fossem incapazes de compreender as disciplinas do ensino regular;
- que na educação de surdos a maioria dos professores não domina a língua de sinais fator determinante para efetivar uma educação de qualidade aos alunos surdos (FORMOSO, 2009 apud SILVA, 2013, p. 8).

São ações como essas que acabam dificultando a real inclusão e, conseqüente, aprendizagem do aluno surdo nas escolas brasileiras. Segundo Rocha (2012, p. 28), a adaptação curricular para alunos surdos é viável e que “[...] conteúdo, método, materiais e objetivos permanecerão os mesmos, necessitando apenas de se modificar a forma como o aluno experimentará – terá acesso – tal aprendizagem”.

5.1 ADAPTAÇÃO CURRICULAR DE PEQUENO PORTE

Existe no Brasil um documento, o qual iremos analisar e discutir neste item, redigido pelo MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, que trata das Adaptações Curriculares de Pequeno Porte como sendo

[...] **modificações promovidas no currículo, pelo professor**, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no **âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor**, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica (BRASIL, 2000b, p. 8 - grifos do autor).

Essas adaptações podem ser implementadas em diversos momentos de atuação do professor, nas mais diversas áreas, como por exemplo: no método de ensino, na promoção de acesso ao currículo, no conteúdo ensinado, nos objetivos de ensino, no processo de avaliação e nos materiais a serem utilizados em sala.

Segundo o documento do MEC,

A primeira instância na qual o professor deve promover as adaptações que favorecerão a experiência produtiva da escolaridade para todos os seus alunos é na elaboração do Plano de Ensino. Ao fazer isso, o professor deve estar aberto para a constatação da diversidade presente **no seu grupo de alunos e para a ela responder no âmbito da sua ação pedagógica** (BRASIL, 2000b, p. 9 - grifos do autor).

Ao constatar a diversidade existente em sua sala de aula, o professor, certamente, será impelido a modificar seu Plano de Ensino, que muitas vezes é elaborado sem que ele tenha o conhecimento do público que irá atender. A modificação é fundamental para que o educador alcance o maior número possível de alunos no processo de ensino e aprendizagem através de sua ação pedagógica.

Para fazer essas adaptações, o professor precisa estar atento a alguns aspectos importantes que podem auxiliá-lo em sua prática no atendimento à diversidade encontrada na sala. Sendo seu papel

- **criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula;**
- **favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar;**
- **favorecer a participação do aluno nas atividades escolares;**
- **atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;**
- **adaptar materiais de uso comum em sala de aula;**
- **adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação;**
- **favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso** (BRASIL, 2000b, p. 10-11 - grifos do autor).

Cabe a ele pensar na organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula. Será que ela atende aos requisitos de todos os alunos? Se, por exemplo, tiver um aluno cadeirante, o docente precisa pensar na disposição das cadeiras para que este possa ter acesso fácil a todos os espaços da sala de aula. Deve colocar avisos em altura que proporcione a leitura, ou

Quando em uma sala de aula tiverem alunos surdos, é importante dar prioridade a estes para a escolha das acomodações, para que possam escolher os lugares em que seja favorecida a luminosidade, a visualização dos intérpretes, dos materiais apresentados pelo professor, visto que sua comunicação e aprendizado é visual e estímulos visuais podem interferir ou colaborar na concentração e aprendizagem (SOARES; SILVA, 2015, p. 12).

Outro ponto a ser pensado é sobre o “planejamento das estratégias de ensino que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e conseqüente conteúdos a serem abordados” (BRASIL, 2000b, p. 9). Ele vai pensar sobre, de que forma irá executar suas aulas para que possa alcançar os alunos em seus mais diversos níveis de aprendizagem, sobretudo aqueles com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual etc.).

Assim, quando um professor de língua adicional precisa incluir em suas aulas momentos em que vá trabalhar as habilidades orais e auditivas, e tenha em seu quadro de alunos algum surdo, é necessário que ele busque alguma alternativa para que este aluno seja contemplado em sua aula, e não que fique à margem, apenas observando (fazendo atividades de pintura ou outras) que não o inserem no processo da aula.

E se perceber que o material e/ou recursos que têm à sua disposição não irão ser suficientes para atender à necessidade de seus alunos,

Cabe, também, ao professor identificar os recursos didáticos especiais que alunos seus possam necessitar, para solicitá-los junto à direção da escola, e com ela procurar soluções para o caso do recurso pretendido não se encontrar ainda disponível na unidade escolar (BRASIL, 2000b, p. 12).

É preciso destacar que não é papel apenas do professor incluir o aluno com deficiência na escola. Ele precisa do auxílio dos demais participantes do processo educacional: coordenadores pedagógicos, diretores escolares e secretários de educação, por exemplo, pois há determinados materiais que ele não tem autoridade suficiente para providenciar. Além disso, nem sempre ele se sente preparado para lidar com as dificuldades inerentes ao papel de ensinar na e com a diversidade.

O documento, ora apresentado e discutido, contém um capítulo dedicado às necessidades especiais e às adaptações específicas. Podemos encontrar uma parte dedicada exclusivamente à discussão das adaptações específicas para os alunos com deficiência auditiva.

O texto especifica que uma das principais vias de construção de conhecimento de que o homem dispõe é a interação social “por meio das quais [o indivíduo] apreende o significado e a função social dos objetos e dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2000b, p. 14), o que corrobora com o apresentado no Capítulo 3, ao

discutirmos o socioconstrutivismo e a mediação no processo de ensino e aprendizagem.

O documento destaca que o aluno surdo

Não dispõe da via auditiva para receber e responder aos estímulos que constituem parte da comunicação social. Assim, seu acesso ao conhecimento encontra-se intimamente ligado ao uso comum de um **código lingüístico prioritariamente visual**, sem o qual ele fica limitado a acessar somente as características físicas do objeto e não as conceituais, já que é na comunicação que o homem é exposto ao conjunto de significados associado a cada objeto ou fenômeno social (BRASIL, 2000b, p. 14 - grifos do autor).

Ainda destaca as dificuldades que o aluno surdo tem ao adentrar na escola e se deparar com o estudo de uma língua que não lhe é familiar (Língua Portuguesa), que possui características, para ele, de segunda língua, às vezes como estrangeira mesmo, por não conseguir se apropriar de seu uso.

Dentro desse aspecto, o documento aponta para as dificuldades inerentes à utilização da Língua Portuguesa nas aulas para o aluno surdo. Afinal, toda a comunicação existente em sala de aula, geralmente, ocorre através do uso dessa língua (as explicações orais do professor, os textos nos livros didáticos, os recados trocados entre colegas, os avisos da direção, etc.). Diante desse contexto,

o aluno surdo poderá ter dificuldade de compreensão desses textos, o que aponta para a necessidade de se utilizar a língua de sinais, ou outros códigos visuais. A não utilização desses códigos poderá levá-lo à indiferença, ao isolamento, à agressividade ou ao erro. É assim que se constrói, muitas vezes, a gradativa exclusão do aluno surdo, **marginalizado por um fracasso que não é dele, mas sim do contexto que está sendo incapaz de lhe possibilitar o aprendizado significativo da língua oficial de seu País** (BRASIL, 2000b, p. 16 - grifos do autor).

Mais uma vez encontramos em documentos a menção à necessidade do uso da língua de sinais em sala de aula, para alcançar a comunicação com o aluno surdo. Percebemos que esses documentos (e muitos estudiosos da inclusão de alunos surdos nas escolas) sempre enaltecem o uso da língua de sinais, seja pelo professor ou um intérprete. Por vezes, esquecendo-se de casos de alunos surdos que não dominam o uso da Libras (como é o caso do aluno surdo que acompanhamos durante a pesquisa) e se utilizam de gestos caseiros/familiares aprendidos para se comunicar com sua família.

Sabemos que seria ideal que alunos surdos e seus professores (inclusive os demais alunos da sala e funcionários da escola) dominassem a Libras, para que pudessem se comunicar. Assim, a mediação de conhecimento converter-se-ia em algo mais efetivo. Contudo, essa não é a realidade de muitos desses alunos, principalmente daqueles que vivem em cidades do interior e não têm usuários da língua de sinais para repassar seu uso aos surdos ali existentes.

Com relação ao ensino de língua portuguesa para os alunos surdos, o documento aponta que:

É comum encontrar tentativas de se ensinar a língua portuguesa para alunos surdos, sem o respeito ao conteúdo vivencial envolvido, desconsiderando-se seu contexto de produção e reduzindo a língua a um sistema abstrato, com formas prontas, que se tenta fazer o aluno assimilar, por meio de “treinos” e repetições. Nesse sistema, a preocupação maior do professor parece ser apresentar a estrutura gramatical, garantindo que o aluno unicamente “fixe” a ordenação e a seqüenciação correta das palavras sem maior compromisso com o ensino da **língua viva, elaborada, criativa e comunicativa** (BRASIL, 2000b, p. 17 - grifos do autor).

Como a língua de sinais utilizada pelos alunos surdos (a Libras ou os gestos familiares) organiza as ideias de forma diferente da organização construída por meio do uso da língua portuguesa, isso faz com que o aluno surdo produza uma estrutura gramatical diferente, refletida em sua escrita. Por essa razão, o documento aponta que a língua de sinais “**não pode ser desconsiderada ao se elaborar qualquer juízo de valor e critério de avaliação da produção escrita de alunos surdos**” (BRASIL, 2000b, p. 17 - grifos do autor).

Enquanto a língua portuguesa faz uso de artigos, conjunções, preposições e flexões de verbo, a língua de sinais (inclusive a Libras) não se utiliza dessas classes de palavras ou flexões (SANTOS, 2016)⁴⁴. Logo, ao termos uma frase do tipo: “Vovô viu a uva no vale”, a “tradução” para a língua de sinais equivale a “Vovô ver uva vale”. O professor ao se deparar com essa construção precisa compreender as marcas implícitas e explícitas da diferença linguística existente entre a língua utilizada pelo aluno e a que ele está aprendendo e, a partir disso,

⁴⁴ Disponível em:

<http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/?file=anexo,1,116363021,3021Portugu%C3%AA s%20como%20L2:%20uma%20an%C3%A1lise%20sobre%20o%20emprego%20de%20conectores%20argumentativos%20na%20escrita%20de%20surdos>. Acesso em: 7 maio 2020.

Adequar o conteúdo didático à realidade da pessoa surda. A linguagem precisa ser simples, direta, completa e se possível na estrutura da Libras. Este público tem um vocabulário reduzido de Português, visto que sua língua materna é Libras e o português funciona como uma língua estrangeira (SOARES; SILVA, 2015, p. 12).

Essa estratégia de adequação adotada não implica em pressupor que o professor irá negligenciar a avaliação desse aluno e aceitar que qualquer construção seja permitida, mas que “a avaliação deve respeitar o progresso individual, considerando-se sempre o estágio inicial do processo educativo do aluno surdo” (BRASIL, 2000b, p. 18).

A partir dessa discussão, o documento apresenta sete (07) providências que podem auxiliar o acesso do aluno surdo ao currículo.

1. posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas;
2. utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente;
3. utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, *softwares* educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva etc.;
4. utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais;
5. apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor etc.) **em língua de sinais, oralmente, ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura;**
6. promover a interpretação de textos por meio de **material plástico** (desenho, pintura, murais etc.) ou de **material cênico** (dramatização e mímica);
7. utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno: língua de sinais, leitura orofacial, linguagem gestual etc. (BRASIL, 2000b, p. 18 - grifos do autor).

São algumas providências que podem facilitar o trabalho do professor, no sentido de proporcionar maior visibilidade para o aluno surdo e melhor comunicação entre surdo e professor e/ou com seus colegas de sala. Com isso, a interação poderá existir em maior grau e potencializar a aprendizagem do educando.

5.1.1 Categorias da Adaptação Curricular de pequeno porte

Diante das dificuldades encontradas pelo discente e pelo professor, o documento discutido aponta algumas categorias das adaptações, as quais o professor poderá utilizar para atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência.

A primeira categoria de adaptação apresentada diz respeito aos objetivos, que se referem aos ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos de seu plano de ensino, adequando-os às características do aluno com necessidades educacionais especiais.

O professor pode **priorizar determinados objetivos** para um aluno, caso essa seja a forma de atender às suas necessidades educacionais. Assim, o professor pode investir mais tempo, ou utilizar maior variedade de estratégias pedagógicas na busca de alcançar determinados objetivos, em detrimento de outros, menos necessários, numa **escala de prioridade** estabelecida a partir da análise do conhecimento já apreendido pelo aluno, e do grau de importância do referido objetivo para o seu desenvolvimento e a aprendizagem significativa do aluno (BRASIL, 2000b, p. 23 - grifos do autor).

O professor pode dar prioridade ao ensino de formas alternativas de comunicação para um aluno surdo, pois este não conseguirá ouvir uma música trabalhada em uma aula de língua adicional. Logo, se um dos objetivos do professor com essa aula fosse “escutar a música e preencher espaços na letra escrita”, poderia ser alterado por “compreender a mensagem da música”, que seria apresentada em vídeo com uso de legendas (com tamanho, cor e estilo de fonte de fácil visibilidade), ou mesmo a partir da utilização de intérprete de Libras.

Segundo Soares e Silva (2015), o professor deve:

Utilizar recursos visuais para elaborar as aulas, sempre que possível, pois os alunos surdos aprendem através do visual. A visão é o canal de comunicação destes sujeitos, além de facilitar a compreensão, pois o conteúdo passa do campo do abstrato para o concreto (SOARES; SILVA, 2015, p. 13).

Esse modo de abordagem respeita as diversidades linguísticas presentes na sala de aula, visto que consegue promover uma verdadeira inclusão e não um acentuamento dos preconceitos e paradigmas que possam estar presentes.

A segunda categoria, “adaptação de conteúdos”, apresenta que elas

Podem ser a **priorização de tipos de conteúdos**, a **priorização de áreas ou unidades de conteúdos**, a **reformulação da seqüência de conteúdos**, ou ainda, a **eliminação de conteúdos secundários**, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais (BRASIL, 2000b, p. 24 - grifos do autor).

Com isso, o conteúdo a ser trabalhado será traçado a partir dos objetivos apresentados no plano de ensino, mas poderá ter sua ordem alterada, baseada na

prioridade e nas ênfases que serão dadas em função das necessidades educacionais especiais presentes em sala.

A terceira categoria diz respeito à adaptação do “Método de Ensino e da Organização Didática”. Nesta categoria é apontada a fundamental importância da adaptação do método de ensino às necessidades do aluno, pois **“o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender”** (BRASIL, 2000b, p. 25 - grifos do autor), independente de ele possuir alguma necessidade especial ou não.

Assim, para atender às necessidades educacionais dos alunos “faz-se necessário **modificar nossos procedimentos de ensino**, tanto **introduzindo atividades alternativas** às previstas, como **introduzindo atividades complementares** àquelas que havíamos originalmente planejado” (BRASIL, 2000b, p. 26 - grifos do autor).

Consideremos a seguinte situação: o professor pode estar acostumado a escrever no quadro e, ao mesmo tempo, explicar aos alunos o conteúdo caminhando pela sala. Tal atitude dificultaria o entendimento do aluno surdo, porque não conseguiria visualizá-lo, seja para entender a língua de sinais, seja para fazer a leitura labial.

Para esse tipo de aluno, o docente precisaria ficar sempre à frente da sala, de forma que o aluno possa visualizá-lo. Como explicita Gomes (2016, p. 281), “o professor deve falar de frente e próximo da criança, caso esteja explicando o conteúdo no quadro, vire-se para turma e explique novamente de frente”.

Outra importante estratégia é o uso de atividades com diferentes graus de dificuldade, que permitam diferentes possibilidades de execução e de expressão, segundo os níveis de desenvolvimento e de conhecimento dos alunos, como pesquisas, elaboração e desenvolvimento de projetos, oficinas, entre outros.

Quando for trabalhar um conteúdo, utilize várias estratégias que proporcione aos alunos e principalmente a criança deficiente auditiva uma aprendizagem significativa como pesquisa de campo, experiências, observações, pesquisas, construções coletivas. Delimite o conteúdo quanto a importância e significação para criança deficiente auditiva/surda (GOMES, 2016, p. 283-284).

Nessa categoria, está presente a adaptação dos materiais utilizados que, no atual panorama educacional, é encontrada uma grande diversificação, podendo atender às necessidades especiais de vários tipos de deficiência.

O professor poderá também ter de fazer **modificações na seleção de materiais** que havia inicialmente previsto em função dos resultados que esteja observando no processo de aprendizagem do aluno. **O ajuste de suas ações pedagógicas tem sempre de estar atrelado ao processo de aprendizagem do aluno** (BRASIL, 2000b, p. 28 - grifos do autor).

A todo momento, o professor pode modificar o material a ser utilizado em suas ações pedagógicas. Seja antes da execução da tarefa, ao refletir sobre a melhor forma de passar o conteúdo; seja durante, ao perceber a dificuldade que o aluno esteja enfrentando para a realização do que fora solicitado, ou após a utilização de um determinado material e a avaliação de que ele não funcionou conforme o pretendido.

A quarta categoria apresentada fala sobre a adaptação do “processo de avaliação”. “Seja por meio da modificação de técnicas, como dos instrumentos utilizados” (BRASIL, 2000b, p. 28). Para tanto, aponta que o professor pode utilizar diversos procedimentos de avaliação adaptados aos estilos e às possibilidades de expressão dos alunos, como possibilitar ao aluno cego realizar suas avaliações na escrita braile, cujas atividades podem ser lidas oralmente ao professor que não domine essa escrita.

O docente pode ainda respeitar, em provas escritas, o nível de escrita em que o aluno surdo se encontra, uma vez que nas etapas finais (ou até nas seguintes, se ocorreu um processo de fossilização na escrita) o aluno não conseguirá dar uma sequência estrutural às orações de forma adequada aos padrões da língua. Nesse caso, o professor deverá avaliar se o que foi posto tem alguma coerência lógica.

Para Gomes (2016),

A avaliação deve ser adaptada utilizando-se recursos visuais e questões de múltipla. A mesma deve ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (GOMES, 2016, p. 279).

A partir desses momentos avaliativos e das dificuldades encontradas pelos alunos, o professor deverá também avaliar sua prática, para, a partir disso, fazer novos ajustes em seu planejamento para esses alunos.

A quinta e última categoria apresentada sugere a “adaptação na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem”, no aumento ou na diminuição do tempo previsto para trabalhar os conteúdos e alcançar seus objetivos.

O professor pode organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta que atividades exclusivamente verbais tomarão mais tempo de alunos surdos. Por outro lado, atividades exclusivamente escritas é que tomarão mais tempo para alunos cegos. Atividades que exigem abstração, como por exemplo, unidades no estudo da matemática, demandarão não somente mais tempo, como também maior frequência de suporte para os alunos com deficiência mental (BRASIL, 2000b, p. 30).

Assim, o professor deve favorecer, em sua sala de aula, a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois os que não as apresentar, conseguirão acompanhar o exposto e realizar as atividades submetidas. O que não acontecerá se for feito o contrário: o professor priorizar os alunos sem necessidades educacionais especiais.

Para finalizar, o documento aponta a primordial necessidade de

Que o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo), e que necessidades educacionais apresenta;

Que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas;

Que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensinar (BRASIL, 2000b, p. 28 - grifos do autor).

O texto apresenta o papel que o professor desempenha no atendimento às reais necessidades dos alunos com deficiência, pois, em muitas situações, será apenas ele quem será encarregado de adaptar a sala de aula para essa clientela.

É preciso que haja uma reflexão do professor sobre qual seu papel na aprendizagem do aluno surdo, que não pode ser apenas ignorado. Deve-se ter uma mudança de atitude e postura perante o outro e, principalmente, mudanças nas estratégias de ensino, na organização de espaço, tempo e objetos utilizados da sala e uma profunda revisão na matriz curricular, bem como critérios de promoção e avaliação desse aluno (GOMES, 2016).

5.2 AS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL E O ALUNO SURDO

O livro analisado foi a 1ª edição do “*Cercanía Joven: espanhol: ensino médio*”, volume único, de 2014, dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia. O material foi todo produzido em língua espanhola, distribuído pelas

edições SM e adotado pelas escolas da Rede Estadual de Ensino, pertencentes à 5ª Regional de Ensino da Paraíba.

IMAGEM 03 – Foto da Capa do Livro *Cercanía Joven*



Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014).

O livro contém 09 (nove) unidades, com dois capítulos cada. Inicia sempre com um texto que aborda temas transversais, que se relacionam com outras disciplinas, trazendo, assim, a interdisciplinaridade para as aulas.

Cada uma das unidades apresenta seções que trabalham as quatro habilidades comunicativas: Leitura, Escrita, Escuta e Fala, que preparam e ajudam no desenvolvimento da interação em espanhol. Para cada uma dessas seções, são apresentados os objetivos, o estudo da gramática e o vocabulário. Ao final há

exemplos de provas de exames para ingresso na universidade, com diversos formatos e estilos de perguntas e temas.

Além disso, a cada três unidades, são propostos projetos interdisciplinares que integram a literatura e outras disciplinas do currículo, compostos por: tema, etapas do projeto, textos literários a serem utilizados, objetivos, a indicação de qual disciplina se trabalharia unida ao espanhol e que países serão destacados durante o projeto.

Como nossa observação e intervenção ocorreu em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, resolvemos não analisar o livro completo, uma vez que ele está destinado a todo o Ensino Médio. Assim, escolhemos a unidade que contemplava os conteúdos que seriam trabalhados pela professora em sala de aula, *El mundo hispano hablante: ¡viva la pluralidad!*, que trazia como tema transversal a Pluralidade Cultural e trabalhava interdisciplinarmente com Geografia.

A unidade inicia com um mapa que traz em destaque os países que falam espanhol. Pede que os alunos olhem o mapa, observem os países que têm o espanhol como língua oficial e que respondam oralmente a dois conjuntos de perguntas. O primeiro pede para que os alunos apontem em que continentes ficam esses países? Que países pertencem a cada um desses continentes?

IMAGEM 04 – Mapa dos países que falam espanhol como língua oficial

UNIDAD 1

El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

En esta unidad:

- conocerás los países hispanohablantes y reflexionarás sobre su cultura;
- escucharás las canciones "300 kilos" y "Visa para un sueño";
- aprenderás a usar el presente de indicativo (regular e irregular) en español, los numerales y los pronombres interrogativos;
- usarás el vocabulario de nombres, apellidos y apodos y también de medios de transporte;
- aprenderás el nombre de las letras y algunos sonidos del español.

• Transversalidad:
• Pluralidad cultural;
• Interdisciplinaridad:
• Geografía

¡Para empezar!

1. Échale un vistazo al mapa y observa los países donde se habla español como lengua oficial. Contesta oralmente: *¿Cómo se llama el país? ¿Cuál es la capital? ¿En qué continente se ubica? ¿Cuál es el idioma oficial? ¿En qué continente se ubican estos países?*

a) ¿En qué continentes se ubican estos países?

b) ¿Qué países hispanohablantes pertenecen a:

- América del Sur? (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela)
- América Central? (Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Haití, Panamá y Puerto Rico)
- Europa? (España)
- África? (Guinea Ecuatorial)
- América del Norte? (México)

Según el Informe de Instituto Cervantes 2012, en el escenario mundial, el español tiene más de 495 millones de hablantes. En la clasificación:

2. El español, por diversas razones, ha ganado terreno en el mundo. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio del español? Marca por qué es importante para ti aprenderlo y coméntalo oralmente con tus compañeros. *¿Cuál es el momento ideal para aprenderlo? ¿Cómo se puede aprenderlo? ¿Qué recursos se pueden utilizar? ¿Qué actividades se pueden hacer?*

- () Hablar con hispanohablantes y hacer nuevos amigos.
- () Leer periódicos, páginas web, poesía, cómics y otros textos en español.
- () Viajar por los países donde el español es el único idioma oficial o uno de ellos.
- () Escuchar canciones y comprenderlas.
- () Ver películas sin subtítulos.
- () Conocer y reflexionar sobre otras culturas.
- () Acercarse a las costumbres y a los paisajes de los países vecinos.
- () Comunicarse con hispanohablantes por teléfono, correo electrónico, chat o personalmente. *Respuestas personales.*

Países donde se habla español como lengua oficial.

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014, p. 10-11).

A realização dessa primeira parte não apresentou maiores problemas para o aluno surdo observado, uma vez que trabalha a partir do visual e ele precisaria apenas identificar os países em destaque, conhecer os continentes a que pertencem (conhecimento previamente adquiridos nas aulas de Geografia).

O segundo conjunto de perguntas questiona os alunos quais seriam seus interesses ao estudar espanhol, pedindo para que eles marquem entre oito respostas predefinidas e comentem, oralmente, com os colegas. O que foi realizado de forma satisfatória pelo aluno, já que exigia apenas que ele lesse as alternativas e marcasse aquelas que representassem seus interesses.

No entanto, ao oferecer como meio de interação entre os alunos as respostas de forma oral, o livro, de certa forma, impede que o aluno surdo participe mais efetivamente da atividade. Pode-se pensar na possibilidade de o professor utilizar-se do intérprete de Libras, que interpretaria a resposta do aluno surdo para os demais alunos e vice-versa, o que não foi possível na sala de aula observada, uma vez que o aluno não conhecia a Libras e não havia um intérprete de Libras na escola.

Ao iniciar o primeiro capítulo da unidade, *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*, o livro traz a seção de escuta a partir do gênero textual letra de música, com o tema “o mundo latino” e com o objetivo de identificar os países hispanofalantes.

De início, há uma preparação antes de se ouvir a música. É apresentado seu título e pede para que o aluno infira a razão da escolha do mesmo. Menciona quem canta a música, com uma breve apresentação, e questiona se os alunos conhecem outros grupos ou cantores que tenham o espanhol como língua materna.

A próxima atividade é escutar a canção, na qual aparecem o nome de 12 países que falam espanhol. O aluno deve escutar e preencher uma cartela de bingo com esses nomes, incentivando a disputa de quem acerta mais. Abaixo apresenta a letra da música com espaços em branco, nos quais deveriam estar os nomes dos países para também serem preenchidos pelo aluno, após ser ouvida mais uma vez.

IMAGEM 05 – Atividade de escuta

> Escuchando la diversidad de voces

- En la letra de la canción aparecen los nombres de 12 países hispanohablantes. ¡Jugaremos al bingo! ¿Quién acertará más? Escribe con bolígrafo en la tarjeta qué países crees que se nombran en la canción. Los alumnos pueden consultar el mapa con el que trabajaron en las primeras páginas de esta unidad, si lo desean.

Es importante verificar si los alumnos han rellenado la tarjeta con bolígrafo, pues no será posible borrar los nombres de los países mientras se escucha la canción. También es necesario verificar la ortografía. Una manera de evitar errores es escribir en la pizarra los nombres de los 21 países hablantes de español como idioma oficial.

- Escucha la canción y señala en tu tarjeta de bingo los países que se nombran.
- Para verificar quién ha ganado el bingo, escucha la canción una vez más y completa los espacios con los nombres de los países que faltan.

300 kilos

Esto es una canción que va dedicada a todos los países que entran dentro del área de lo que se ha dado en llamar la cultura latina... Países como Perú, Guatemala, Honduras, Chile, Chile!

300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos

Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil, El Salvador, México, México, Distrito Federal, Nicaragua, Nicaragua!

Disponible en: <http://www.coveralia.com/letras/los-coyotes-300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php>. Acceso el 12 de mayo de 2014.

En la letra de la canción aparecen nombres de países y de ciudades que no son hispanohablantes. Para corregir el bingo, considerar solamente los países hispanohablantes, cuyos nombres están en los espacios que los alumnos rellenarán al escuchar la canción.

300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos También queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador

Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires... 300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos 300 kilos de pueblos hermanos todos sudamericanos, todos pueblos latinos.



VOCABULARIO DE APOYO

Gallego: persona natural de Galicia. En Argentina, Colombia y Uruguay, se refiere a alguien que nació en España.

Latino: se refiere a la lengua y cultura latinas, a los que pertenecen o son de países cuya lengua proviene del latín. En la canción se destacan principalmente los países que comparten semejanzas culturales con los pueblos de lengua española.

Sudamericano: persona que nació en algún país de América del Sur. El uso de este término en la canción es una licencia poética.

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014, p. 13).

Como se trata de uma atividade de escuta, o aluno surdo fica impossibilitado de participar, principalmente por se tratar de um jogo em que há uma disputa entre os alunos para ver quem mais compreende os nomes dos países.

A próxima atividade, *Comprendiendo la voz Del otro*, vem com oito questões que discutem a pluralidade cultural latina. Seguida de *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*. Apresenta o alfabeto em espanhol, inclusive com o áudio que deve ser escutado, para que o aluno identifique as diferenças existente com o português. Embora o aluno surdo não possa ouvir a pronúncia do alfabeto, o professor pode repetir a pronúncia posicionado em frente ao aluno, e, se ele fizer a leitura labial, poderá perceber as diferenças e semelhanças da articulação das letras.

A gramática vem em destaque com o Presente do Indicativo dos verbos Ser e Estar e com os pronomes pessoais. São trazidas atividades de identificação dos verbos na letra da música, seus usos e outra para preenchimento dos espaços em branco com os verbos estudados, conjugados no presente do indicativo.

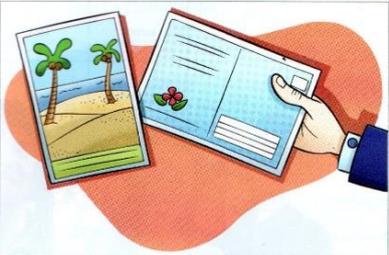
A seção seguinte, dedicada à escrita, trabalha com o gênero textual “Cartão Postal”, em que questiona para que serve e quais suas características. Ajuda no planejamento antes da produção do postal, com vocabulário e um espaço para que os alunos façam o esboço a partir da estrutura básica apresentada.

IMAGEM 06 – Atividade de Escrita

Escritura

Conociendo el género

Observa las imágenes de la página y contesta:



1. ¿Has enviado o recibido una tarjeta postal alguna vez? En caso afirmativo, ¿de qué lugar era la postal? ¿Te la envió alguien o la enviaste tú? ¿Era impresa o virtual?

Respuestas personales. Se espera sondear la familiaridad de los alumnos con el género postal.

2. ¿Para qué sirven las tarjetas postales?

Las postales se usan para saludar a personas conocidas o familiares, sobre todo cuando se está de vacaciones o en viajes de trabajo. Mucha gente no compra postales para enviarlas, sino para conservarlas como un recuerdo del viaje que ha realizado.

3. Fijate en estas dos postales y señala las características que observas:

<input checked="" type="checkbox"/> El texto suele ser corto y sencillo.	<input checked="" type="checkbox"/> Se puede escribir la dirección en ella sí va sin sobre.
<input type="checkbox"/> El texto debe ser siempre largo, con muchos detalles.	<input checked="" type="checkbox"/> Se envía durante los viajes.
<input type="checkbox"/> Siempre se envía en un sobre.	<input type="checkbox"/> Se envía después de los viajes.
<input type="checkbox"/> Para enviar la postal por correo, hay que ponerle un sello.	<input checked="" type="checkbox"/> El texto puede guardar relación con la imagen que aparece en una de sus caras.

• Género textual: Postal

• Objetivo de escritura: Mandar noticias y comentar un viaje

• Tema: Viaje a países hispanohablantes

• Tipo de producción: Individual

• Lectores: Un amigo que recibirá la postal

1 El mundo hispanohablante: Viva la pluralidad

20



Recuerdo de Cartagena



Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014, p. 20).

Em seguida, traz mais um conteúdo gramatical, verbos “*haber*”, “*estar*” e “*tener*”, com questões que fazem o aluno refletir sobre seu uso nas orações que poderiam compor o cartão postal.

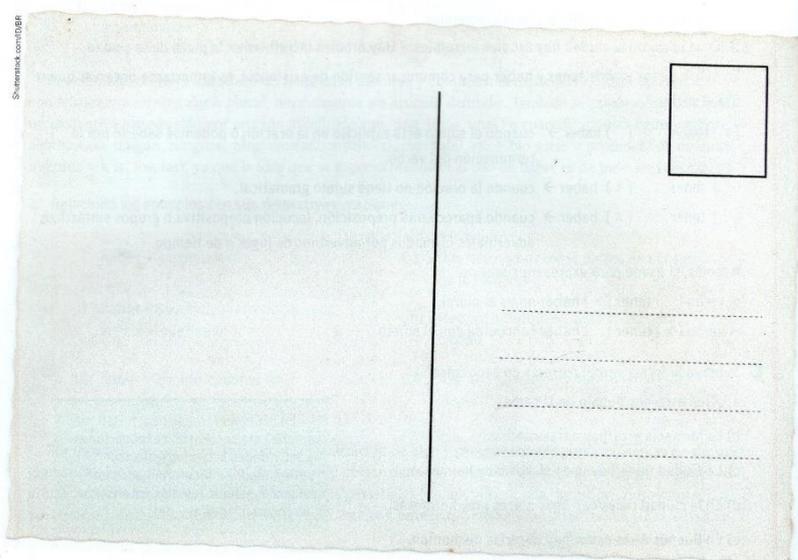
Com isso, vem a oficina de escrita, com um modelo de cartão postal para que o aluno preencha seguindo as orientações dadas: imaginar que está em uma cidade do mundo hispânico, escrever um cartão postal a um amigo que mora no Brasil, explicando como é o país onde está. Reforça também o uso dos dados necessários e dos verbos “*estar*”, “*tener*” e “*haber*” no presente do indicativo, para dizer o que há na cidade, onde estão localizadas e o que ela tem para oferecer aos turistas.

IMAGEM 07 – Oficina de Escrita

> Taller de escritura

Imagina que estás en una ciudad del mundo hispánico. Escribe una postal a un amigo hispanohablante que vive en Brasil explicándole cómo es el país donde estás. No te olvides de poner el nombre y la dirección. Usa los verbos **estar**, **tener** y **haber** en presente de indicativo para decir qué cosas hay en la ciudad, dónde están localizadas y qué tiene la ciudad para ofrecerle al turista.

Si quieres hacer una postal virtual, en la página web <<http://www.tuparada.com>> (acceso el 29 de noviembre de 2013) se pueden escribir y enviar postales y tarjetas virtuales con varias temáticas (fechas conmemorativas, cumpleaños, etc.).



> (Re)escritura

Vuelve a tu tarjeta postal y verifica si has incluido:

- () la dirección;
- () la fecha;
- () el destinatario;
- () el saludo inicial;
- () la despedida;
- () la firma o rúbrica.

1 ■ El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

24

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014, p. 24).

Também apresenta a oportunidade da reescrita, pedindo que o aluno volte ao cartão postal e verifique se colocou todas as informações necessárias: endereço, data, destinatário, saudação inicial, despedida e assinatura. Essa última atividade, como está mais relacionada a atividades de leitura e escrita, apresenta menos dificuldades para o aluno surdo, desde que ele tenha tido um processo razoável de letramento na língua portuguesa, uma vez que as respostas ele encontrará nos textos lidos e em seu conhecimento prévio. Essa soma de atividades encerra o primeiro capítulo.

O segundo capítulo, *Turismo hispânico: ¡convivamos con las diferencias!*, que também compõe a unidade I, inicia-se com a seção de Leitura, que, ao tratar do tema “as viagens de passeio e de imigração”, utiliza-se dos gêneros textuais “Identidade”, “Passaporte” e “Visto”, com o objetivo de identificar os dados pessoais que pedem nesses documentos.

Na pré-leitura, tenta ativar os conhecimentos prévios dos alunos, questionando-os para que servem os documentos pessoais, quais os documentos estrangeiros eles conhecem e se podem viajar para outra cidade ou país sem portá-los.

Em seguida, há a imagem de três documentos, uma identidade do Chile, um Visto dos Estados Unidos e um Passaporte da Colômbia, e pede para que os alunos os leiam e observem os dados pessoais presentes em cada um deles. Após, eles devem preencher uma tabela com os dados encontrados em cada documento e responder qual dos documentos serve para identificação no país de nascimento e qual se usa para viajar para outra cidade ou país.

IMAGEM 08 – Documentos

> **Red (con)textual**

Vas a leer atentamente tres documentos. Tu objetivo es observar qué datos personales se informan en cada uno.

The image displays three identification documents. The top document is a Chilean ID card (Cédula de Identidad) for Bruno Faligot, issued in 2009 and valid until 2019. The middle document is a US B1/B2 Visa for Felicia Villar Romero, issued in 2008 and valid until 2018. The bottom document is a Colombian passport for Juan Pablo Perez Gonzalez, issued in 2010 and valid until 2020.

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014, p. 26).

Mais uma vez traz a letra de uma música relacionada ao tema discutido, pede para que a escutem e respondam as atividades de compreensão textual, as quais analisa se os alunos conseguem compreender sobre o que trata a letra.

Para incluir o aluno surdo na atividade auditiva, poder-se-ia utilizar um clipe da música que tivesse a legenda, pois, ainda que não pudesse ouvir, seguiria a letra da melodia. Na página seguinte, vemos uma tirinha⁴⁵ sobre “Burocracia”, o animal de estimação de Mafalda⁴⁶, que faz referência à burocracia existente nos órgãos de

⁴⁵“As tirinhas são como histórias em quadrinhos, porém, mais curtas. Geralmente essa sequência de quadrinhos faz críticas sociais e são publicadas com regularidade. Elas podem estar presentes em revistas, jornais, sites, mídias sociais, entre outros”. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/diferenca-entre-charge-cartum-tirinha-e-caricatura/>, acesso em 7 mar. 2020.

⁴⁶**Mafalda** é uma personagem de histórias em quadrinhos escrita e traduzida em imagens pelo cartunista argentino **Joaquín Salvador Lavado**, mais conhecido como **Quino**. Ela animou as tiras cultuadas por fãs em todo o Planeta de 1964 a 1973. Esta personagem, que logo se tornou célebre entre os leitores de suas histórias, é uma garota constantemente inquieta com a trajetória do ser

atenção ao cidadão e expedição de documentação, ativando, mais uma vez, o conhecimento prévio dos alunos.

IMAGEM 09 – Tirinha de Mafalda



Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014, p. 30).

Em seguida, traz o vocabulário dos meses do ano em espanhol e o tema gramatical “*Los numerales*”, além de apresentar os verbos “*hablar*”, “*llamarse*”, “*tener*” e “*vivir*” no Presente do indicativo, com atividades que ilustram o uso desses verbos para solicitar e informar dados pessoais.

A seção seguinte é dedicada à fala e traz como tema “*viajes de estudio*” e o gênero textual “entrevista”, com o objetivo de fazer um curso de espanhol na Espanha, em que os alunos trabalharão em duplas, um sendo aluno que vai viajar e o outro o policial que trabalha no aeroporto.

É apresentada a situação em que o aluno vai fazer um intercâmbio na Espanha para estudar espanhol. Para isso ele precisa passar por uma entrevista na alfândega

humano e a paz no mundo”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/mafalda/>. Acesso em 7 mar. 2020.

e na imigração. Questiona sobre o uso da linguagem adequada e apresenta as perguntas que serão feitas, destacando que elas estão em linguagem informal e pedindo para que eles digam como elas seriam na linguagem formal.

O conteúdo gramatical apresenta os pronomes interrogativos, com atividade para preencher os espaços. Como vocabulário, destaca os meios de transporte e atividade de relacionar a imagem ao seu respectivo nome.

Por fim, vemos a seção “*La lectura en la selectividad*”, na qual são apresentadas questões de vestibulares de várias universidades do Brasil que utilizaram “viagens e turismo” como temática.

IMAGEM 10 – Seção “A leitura nas provas de vestibulares”

La lectura en las selectividades

¿Sabías que la temática de los viajes y el turismo está presente en textos de exámenes de acceso a diversas universidades en Brasil? Conocer las características culturales de los países hispanohablantes y también sus relaciones políticas y comerciales, como las que se establecen por medio del Mercosur, es tener conocimiento previo para comprender bien los textos y leerlos con más destreza.

➤ **Cómo prepararse para superar los exámenes**

¿Sabes qué es el *vestibular seriado*? También conocido como Proceso Seletivo Seriado (PSS), es un método de selección que difiere del *vestibular* tradicional, pues se realiza mientras el estudiante todavía cursa la enseñanza media. Algunas universidades (públicas y privadas) adoptan dicho sistema, que consiste en la realización de pruebas durante los tres años de la enseñanza media y la suma de las calificaciones al final. Los modelos de pruebas que tienes a continuación son ejemplos entresacados de universidades que implementaron el *vestibular seriado*. Los modelos 1 y 2 son del SAEM (Sistema de Avaliação do Ensino Médio), que se instauró a partir de 1998 en la UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); el modelo de prueba 3 pertenece al PAS (Programa de Acceso Seriado) de la UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei). Se incluyen también al final algunos textos y preguntas entresacados del Enem.

1. Las alternativas O2 y O4 son correctas y suman O6. EE.UUU. no contribuyó a la unidad latinoamericana, sino que siempre aplicó implacablemente “el viejo principio de dividir para reinar”. Además, no son (s)plamente los intelectuales los que afirman la unidad, que está naturalmente presente, entre otras cosas, en la historia común y, en gran medida, en el idioma.

Modelo de Prueba 1
 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2000.
 Disponible en: <http://antiga.coperve.ufsc.br/provas_ant/2000-2B.pdf>.
 Acceso el 29 de noviembre de 2013.

Latinoamericano

Yo entiendo por latinoamericano el hecho de que, por detrás de las diferencias perceptibles que hay entre los países de América Latina – el color de la piel, las diferencias idiomáticas creadas por la existencia subterránea de las lenguas indígenas detrás del español –, al pasearme por ellos siempre he tenido un sentimiento de unidad profunda, de unidad por debajo. Hay una América Latina a pesar de todas las tentativas artificiales que se han hecho siempre para separarnos: el viejo principio de dividir para reinar, que Washington aplica implacablemente, los nacionalismos locales fomentados casi siempre por gobiernos de tipo militar – la famosa cuestión de si los argentinos son, finalmente, mejores que los chilenos o los chilenos mejores que los ecuatorianos –.

Pese a todo eso, yo siento una unidad que no puedo explicar racionalmente. Y la vivo. Es decir en cualquier país de América Latina yo estoy tan en mi casa como en la Argentina: si vivo en La Habana o en Panamá es exactamente como si viviera en Buenos Aires. Pero la verdadera diferencia empieza cuando desembarco en París o en Estocolmo.

Cortázar insiste:
 —No es una unidad por encima, voluntaria, de intelectuales, sino por debajo. Yo creo que es algo que tiene que ver con lo telúrico, con la desmesura geográfica, con la historia común: la conquista, la independencia. Y, finalmente, hay esa unidad idiomática en la que no se piensa lo suficiente: hablamos todos español. Claro, está el Brasil ahí.

Pero así como yo en Portugal no entiendo una palabra, en São Paulo o en Río de Janeiro entiendo el portugués perfectamente. Y con España también estamos muy cerca, después de las diferencias radicales del principio, cuando la Independencia.

Creo que latinoamericanos y españoles tenemos divergencias mentales con frecuencia, distintas maneras de ver cosas, pero no es nada que nos separe: al contrario, es materia de discusión: un buen antagonismo intelectual. Las diferencias, en los últimos tiempos, han sido artificiales. Pero, por ejemplo, cuando después de la guerra española vino a América Latina ese otro gran éxodo, el contacto fue fabuloso.
 Entrevista de Julio Cortázar, Cambio 16, 13/9/1981.

Escribe la suma de las proposiciones verdaderas.

- De acuerdo con el texto “Latinoamericano”, se puede afirmar que:
 - históricamente los Estados Unidos contribuyeron a la unidad de América Latina.
 - la diferencia racial no es un factor de división en América Latina.
 - existe una unidad entre los latinoamericanos que está por encima de los nacionalismos exacerbados.
 - solamente los intelectuales, por su carácter cosmopolita, sienten una unidad entre los países latinoamericanos.
- Señala la(s) proposición(es) donde la palabra subrayada esté correcta.
 - Brasil es tan grande, que hay que ir de una ciudad a otra siempre de avión

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2014, p. 38).

A partir da unidade analisada, pudemos perceber que o aluno surdo, em determinados momentos, ficaria impossibilitado de participar das aulas. Na tentativa de minimizar essa exclusão, elaboramos uma Sequência Didática (APÊNDICE B), tendo como base a Unidade I do Livro Didático *Cercanía Joven*.

Baseamo-nos nas observações feitas em sala, em um modelo desenvolvido por Ana Caroline Pereira da Silva, Fábio Marques de Souza e Ronny Diógenes de Menezes, em 2018⁴⁷, e em nossa experiência empírica como professora de língua espanhola.

5.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A ideia inicial era aplicar a sequência didática produzida em sua íntegra para termos uma visão mais geral de sua efetividade. No entanto, não foi possível por motivos diversos, dentre eles a troca de horários da disciplina de espanhol, sem prévio aviso, e a exigência de que a professora titular se ativesse ao cronograma de atividades pré-estabelecidas em seu plano de curso.

Tomando como base o plano estabelecido pela professora, aplicamos apenas os dois últimos encontros da SD, os quais iremos relatar e analisar a seguir.

5.3.1 Aplicação do IV Encontro

No dia da aplicação da atividade, estavam presentes 23 (vinte e três) alunos, que aceitaram participar sem nenhuma objeção. O aluno surdo ocupava seu lugar na primeira fila, em uma carteira próxima a de uma colega, que o auxiliava nas atividades. Segundo o documento de adaptação curricular de pequeno porte, seria preciso posicionar o aluno surdo na sala de aula para que ele pudesse observar os movimentos do rosto do professor, bem como dos alunos.

O ideal seria que os alunos se sentassem em círculo, mas as carteiras dos alunos são posicionadas uma atrás da outra e se quiséssemos formar o círculo, perderíamos um tempo precioso na aplicação da atividade. Por essa razão, ficamos posicionados de frente para a turma.

Iniciamos a aula perguntando aos alunos se eles conheciam o gênero textual “entrevista”. A maioria respondeu que sim, menos o aluno surdo que olhava com a fisionomia de quem não estava entendendo o que estava acontecendo. Tivemos a

⁴⁷ Publicada em: **Revista Espacios**. Vol. 39 (Nº 43), Ano 2018, p. 28, Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p28.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ideia de anotar no quadro a pergunta “o que é uma entrevista?”, ainda que não tenha respondido, percebemos que ele leu a informação e pareceu pensar na pergunta. A escrita é um dos recursos que pode favorecer alunos surdos apreenderem informações abordadas verbalmente em sala (BRASIL, 2000b), uma vez que sua comunicação e aprendizado é visual e esses estímulos podem ser fatores decisivos para sua concentração e aprendizagem.

Pois assim como nos afirma Zimmer, Finger e Scherer (2008, p. 12), as línguas aprendidas “[...] sempre serão ativadas simultaneamente, gerando uma competição constante entre elas no momento da produção, bem como no momento da percepção linguística” e, ao ler a informação, o aluno consegue ativar seu conhecimento da língua e, desta maneira, ter acesso ao que lhe é negado no momento da fala do professor.

Seguindo o roteiro da SD, perguntamos aos alunos se eles podiam dizer como funciona a entrevista, quais suas características e o que precisamos para fazê-la. Copiamos as perguntas no quadro e, à medida que os alunos iam respondendo às perguntas oralmente, por meio de gestos, solicitamos ao aluno que copiasse as perguntas e as respondesse no caderno.

Reforçando a fala de Gomes (2016), a autora aponta a necessidade de respeitar a forma de aprendizagem do aluno surdo, o qual se utiliza do visual e da escrita. Ela reforça que o professor precisa adequar-se para ensinar-lhe do jeito que possa aprender, nessa situação, utilizando-se de gestos e da escrita. Mesmo assim, ainda que o aluno tenha copiado as perguntas, não respondeu a nenhuma delas. Ainda que possamos levar em consideração também o fato de não haver compartilhamento linguístico suficiente para tal ou mesmo considerar que o tempo de aula ao ser dividido entre as condições diferenciadas do surdo e dos outros.

Em seguida, apresentamos a situação hipotética aos alunos de que fariam um intercâmbio na Espanha, a fim de estudarem o espanhol. Contudo, antes deles viajarem, precisariam ser entrevistados pela alfândega/imigração, para receberem seus vistos de estudantes. Pedimos que eles se dividissem em duplas e que escolhessem um para ser o funcionário da alfândega e o outro para ser o aluno que precisa receber o visto.

A professora entregou uma folha com as perguntas que deveriam ser feitas e respondidas oralmente (anexo B). Enquanto o aluno responde, o “funcionário” copia as respostas dadas. O aluno que estava representando o funcionário da alfândega

poderia fazer perguntas além das que se encontravam na folha, desde que fossem em espanhol e que estivessem relacionadas à situação representada.

Com o aluno surdo, aplicamos a atividade apenas de forma escrita. Como a sala estava em número ímpar, a professora titular da sala ficou com ele, apontando as questões que este deveria responder. Com isso, pudemos reforçar as ideias de Vygotsky sobre a importância da mediação no processo de ensinagem, quando alguém que domina o tema trabalhado, auxilia aquele que está com dificuldade para acompanhar o processo. Que, nesta situação, poderia ser outro aluno.

É preciso ter em mente que esse auxílio deve ser apenas inicial, apontando e mostrando percursos para que o aprendiz possa, por si mesmo, encontrar o caminho do conhecimento. O aluno executou o que foi pedido e não tivemos como o avaliar, porque a professora era seu par na atividade, ou se o mesmo aconteceria se ele estivesse em dupla com outro colega (embora no decorrer das observações feitas anteriormente, tivéssemos percebido que o auxílio de colegas foi importante para que o aluno surdo executasse algumas atividades)⁴⁸.

Realizada a atividade, seguimos com a conclusão da ação hipotética, dizendo aos alunos que as respostas deles haviam sido analisadas e que eles, finalmente, tinham conseguido seus vistos para entrar na Espanha. Mas, antes disso, eles precisariam viajar de avião, perguntamos então se algum deles já tinha viajado com esse meio de transporte, todos negaram. Informamos que iríamos passar um vídeo curto para que eles pudessem ter um primeiro contato com o vocabulário em espanhol relacionado a aeroporto.

Passamos o vídeo “*En el aeropuerto*”⁴⁹ e pedimos que os alunos ouvissem com atenção às informações apresentadas e ao vocabulário e que anotassem em seus cadernos o que acreditavam ser importante para ajudá-los quando fossem a um aeroporto. Como o vídeo possuía legenda, também solicitamos ao aluno surdo que fizesse a mesma atividade de anotação em seu caderno.

O uso da legenda se tornou necessário para que o aluno surdo pudesse ter acesso ao vídeo e participasse da atividade apresentada, o que seria inviável se

⁴⁸ Quando fomos submetidos aos processo de defesa desta dissertação, fomos levados a ver que haveria uma forma de avaliar a aprendizagem do aluno quando a professora Dra Shirley nos apresentou a seguinte possibilidade, a qual não havíamos pensado na época: “ver com a professora (a funcionária da alfândega) se o aluno conseguia saber que era ele e quem era ela. Se raciocinava em busca das respostas no texto de modo próximo aos adequado. Ter a professora como mediadora não inviabiliza que ela seja informante”.

⁴⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=14s385H_6_M. Acesso em: out de 2019

usássemos apenas o material audiovisual. O vídeo legendado foi um grande auxiliar, visto que proporcionou a compreensão do *input*, através das informações linguísticas e extralinguísticas. A aquisição de uma língua, seja ela materna ou adicional, ocorre quando a compreensão de mensagens reais acontece.

Apesar do vídeo ser curto, não conseguimos investigar e discutir as respostas dos alunos, principalmente porque eles pediram que passássemos duas vezes. Quando eles estavam concluindo a atividade, a aula foi encerrada. Mas podemos inferir que o uso da legenda tenha facilitado o trabalho dos alunos-ouvintes de anotar as informações solicitadas.

Na realização dessa atividade, percebemos uma certa resistência do aluno surdo em participar das atividades, o que poderia ser reflexo das aulas observadas anteriormente. Naquela ocasião, raramente, era-lhe solicitada a participação nas aulas, ficando o mesmo apenas observando, desenhando e escrevendo coisas alheias em seu caderno ou mesmo com a cabeça baixa como se estivesse dormindo.

5.3.2 Aplicação do V encontro

Estiveram presentes os 26 (vinte e seis) alunos da sala. Iniciamos perguntando-lhes se tinham algum familiar e/ou amigo que morasse em outra cidade ou país. Eles responderam que tinham em outras cidades principalmente circunvizinhas, mas todas brasileiras. Perguntamos como eles se comunicavam com essas pessoas e, como esperado, responderam que pelas redes sociais, principalmente *WhatsApp* e *Instagram*.

Para que pudéssemos determinar o grau de familiaridade dos alunos com o gênero textual que íamos trabalhar, pois como aponta Kleiman (1995) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (p.13), perguntamos se eles conheciam a “*Tarjeta postal*” (cartão postal).

Eles responderam que nunca tinham ouvido falar. Com isso, apresentamos alguns cartões que tínhamos levado, ao ver do que se tratava, alguns informaram que já tinham visto em algum momento (em uma loja local; nas “coisas” de seus pais). Todavia, eles não sabiam do que se tratava e nem tiveram curiosidade.

Como a quantidade de postais trazidos não era suficiente, dividimos a turma em duplas e entregamos um postal. Pedimos que eles observassem suas características e anotassem aquelas que mais lhes chamaram a atenção.

Disponibilizamos alguns minutos para que fizessem o solicitado. Concluído o prazo, pedimos que eles fossem apontando as características que observaram. Eles falaram do material que era feito, parecido com papelão ou cartolina, do espaço para colocar o selo, o CEP e da foto que havia na parte de trás.

A cada resposta, perguntávamos sobre a importância dessas informações para o cartão postal, e eles souberam dizer que o selo era para comprovar que haviam pagado nos Correios, o CEP ajudava na identificação do endereço e que achavam que a foto era para mostrar algum ponto turístico das cidades ou países.

Completamos rapidamente as características do postal e explicamos claramente sua função, buscando sempre escrever no quadro as informações mais relevantes, principalmente para que o aluno surdo pudesse acompanhar o que estávamos fazendo. Essa estratégia pode ser utilizada em qualquer sala de aula, como forma de organização das informações e do pensamento. Proporciona melhor fixação de conteúdos e facilita a percepção das principais características do gênero trabalhado e, conseqüentemente, da sua produção.

Após a explicação, pedimos aos alunos que imaginassem que já haviam chegado na Espanha para fazer o intercâmbio. Sendo assim, deveriam escrever um cartão postal para um dos colegas, preferencialmente para aquele com quem fez dupla na atividade anterior. Entregamos a cada um pedaço de papel com um modelo de postal para que preenchessem.

IMAGEM 11 – Modelo de cartão postal

O modelo de cartão postal é dividido em duas partes principais por uma linha vertical. A parte da esquerda é um espaço amplo e vazio para a foto. A parte da direita contém, no canto superior direito, um retângulo com uma borda decorada e o texto "SELO" no centro. Abaixo do selo, há quatro linhas horizontais paralelas para o endereço. Na base da parte direita, há duas fileiras de três retângulos vazios cada, destinadas a ser preenchidas com nomes de destinatários.

Fonte: https://www.casaguilhermedealmeida.org.br/arquivos/1452794784-Cart%C3%A3o%20Postal%20-%20Uma%20viagem%20imag%C3%A9tica%20e%20textual%20_material%20para%20o%20professor.pdf. Acesso em: out de 2019

Instruímos que, de maneira breve, como pede um postal, eles explicassem como era a cidade em que estavam, o que havia nela, onde estava localizada e o que ela poderia oferecer aos turistas que a visitasse.

Reclamaram de que não sabiam escrever em espanhol, mas informamos que eles poderiam consultar o livro didático, o dicionário de espanhol e tirar alguma dúvida com as professoras. Para Almeida Filho (2015), a presença dos materiais didáticos em sala de aula é vital para os processos de ensinagem, como fontes de consulta, pesquisa e estudo. No entanto, não podem ser vistos como os únicos determinantes de objetivos e fontes de conteúdo (BOHN, 1988), por isso a necessidade da presença ativa dos professores em sala, a fim de contribuir quando os materiais disponibilizados não forem suficientes.

Reforçamos que antes deles escreverem, deveriam planejar o que seria escrito, qual era a cidade que iam descrever, para quem iriam escrever, como organizariam seus textos para que coubessem no espaço reduzido no postal.

Segundo o modelo apresentado por Hayes e Flower (1981 apud GUIMARÃES, 2010)⁵⁰, o processo de escrita precisa passar pelo seu planejamento, no qual o escritor irá mobilizar conhecimentos internos e perpassar por três subprocessos: geração, organização e estabelecimento de metas. Assim, o escritor busca conteúdo relevante, organiza e estabelece metas do que vai escrever, ou seja, o que quer realmente dizer.

À medida que eles iam concluindo a escrita, pedíamos que colocassem em uma caixinha que estava em cima da mesa. No local do selo, colamos adesivos coloridos e faltando poucos minutos para o encerramento da aula, distribuímos os cartões postais a seus destinatários.

Durante a realização da atividade, percebemos uma participação mais efetiva do aluno surdo. Ele demonstrou curiosidade com relação aos cartões postais, ficava manuseando e, através de gestos, tentava nos perguntar sobre algumas coisas que percebeu, como o espaço para colocar o selo e o CEP. Dado que não tínhamos como nos comunicar oralmente, ou através da Libras, escrevíamos as respostas em seu

⁵⁰ Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7677/1/arquivo457_1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

caderno. No entanto, nem sempre ele nos perguntava, na maioria das vezes “dialogava” com sua companheira de atividade que, por conviver com ele diariamente, já conseguia se comunicar mais facilmente através de gestos ou de escrita mesmo.

Com a aplicação dessas atividades em sala, percebemos a importância da adaptação dos materiais pedagógicos, de modo que possam chamar a atenção do aluno surdo, principalmente quando não contamos com o auxílio da língua de sinais. Para que o aluno possa sentir-se realmente incluído, é necessário que o professor conheça quais são suas dificuldades e suas capacidades, para que possa pensar nas atividades a serem desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS

A história do surdo na sociedade mundial, durante muito tempo, retratou o abandono a que esses sujeitos eram submetidos. Não sendo considerados possuidores de inteligência ou discernimento, mas como incapacitados que precisavam ser esquecidos ou mesmo escondidos da sociedade.

Aos poucos essa história foi sendo modificada, quando eles foram inseridos no meio educacional e surgiram interessados em instruí-los nas letras, mesmo que a princípio apenas com o interesse de fazê-los assinar as heranças a que tinham direito. No entanto, pudemos perceber que, periodicamente, surgiram professores, estudiosos que se preocuparam com mais que isso e começaram a lutar pela inclusão real dos surdos na sociedade, como sujeitos que pensam, sentem e emitem opiniões.

Com relação à educação, vimos que durante um bom tempo da história suas particularidades não foram respeitadas e foram forçados a seguir o que lhes impunham os ouvintes, detentores do saber e do poder. Assim, viram-se obrigados a desenvolver a fala, mesmo quando não tinham referentes fonéticos para isso. Tendo que, por vezes, negar a linguagem gestual/visual que conseguiram desenvolver para se comunicar.

Ousamos apontar que apenas no final do século XX é que o surdo começou a ter sua identidade respeitada. Para que isso fosse possível, foi preciso reconhecer que eles possuem uma língua diferente das tidas como padrões (orais), momento em que começaram a surgir estudos e leis que tratavam dos direitos que eles possuíam, juntamente com os estudos que envolviam a educação especial, voltada às pessoas com deficiência.

No entanto, ainda que tenhamos evoluído no que tange às legislações voltadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva (ao lidar com a inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas de ensino regular) e suas especificidades, percebemos que na prática temos muito que evoluir.

Ao iniciar nossos estudos relacionados ao ensino de espanhol para surdos na graduação, foi possível perceber que as orientações curriculares, os parâmetros e as normas vigentes não foram pensados com vistas a atender ao público de alunos atípicos que foram, de certa forma, “jogados” nas escolas, sem que houvesse uma real preparação das equipes educacionais para os receber.

Quando, na especialização, pesquisamos sobre como acontecia o ensino de língua estrangeira para surdos em uma escola do município de Monteiro, percebemos que, apesar de toda propaganda existente e do investimento que os governos federais e municipais, na época, despendiam, não conseguiram fazer com que os alunos atípicos, mais especificamente os surdos nesta pesquisa, fossem realmente incluídos nas salas de aulas.

Ao decidirmos realizar pesquisa sobre a adaptação de atividades para alunos surdos, ouvimos e lemos muito que isso não existia, pois, para que eles fossem efetivamente instruídos nas escolas, era preciso a presença do intérprete de Libras nas salas de aula para auxiliar o processo. A princípio, questionamos essas respostas. E não pelo devido crédito ao papel do intérprete, mas, por pensarmos que nem sempre seria possível a presença deles em algumas localidades, seja por falta desses profissionais, seja por desinteresse dos gestores (independente da esfera, privada ou pública, federal, estadual ou municipal).

O questionamento vinha, principalmente, por ver que em cidades do interior a maioria dos surdos não tinha nenhum tipo de contato com a Libras, alguns nem ao menos sabiam que existia, uma vez que se comunicavam com familiares e amigos através de gestos adquiridos ao longo da vida.

Ao iniciar o processo de visita à escola em que a pesquisa foi efetivada, vimos a concretização desse pensamento ao sermos informados de que o aluno surdo, o qual seria nosso colaborador, não conhecia a Libras. Além de ter sido criado em uma família carente sem muita instrução e ter passado pela educação Infantil e Ensino Fundamental, até chegar na 1ª série do Ensino Médio, não lhe foi proporcionado, também na escola, a oportunidade de aprender esta que deveria ser sua língua materna: a Libras.

Ao descobrir que essa era sua realidade, pensamos que aquele era o momento de provar a hipótese de que, muito mais que um intérprete de Libras, o aluno surdo precisa de atividades adaptadas às suas especificidades para que, aqueles professores que não dominam a Libras, possam lhes ensinar o necessário para que alcancem os objetivos de aprendizagem.

Ao iniciar o processo de observação e adaptação de atividades, percebemos, aos poucos, as hipóteses sendo rechaçadas e substituídas pela certeza da necessidade da presença do intérprete de Libras nas salas de aula que têm alunos surdos, principalmente ao nos darmos conta da importância que há na utilização da

língua materna para os processos de aquisição/aprendizagem de uma língua adicional (ou mais de uma). Mas principalmente da efetiva participação dos governos, em suas mais variadas esferas, na luta pela real inclusão dos surdos na sociedade e isso só será possível a partir do momento em que os surdos possam ter voz e vez na construção e efetivação das políticas públicas.

Traçamos como objetivo de pesquisa adaptar atividades do Livro Didático de Espanhol para alunos surdos, com o intuito de potencializar sua aprendizagem dessa língua. Percebemos que não depende apenas de uma adaptação de atividades, mas da adaptação de toda a escola para receber o aluno surdo. Vimos que tínhamos uma visão muito mais integradora do que inclusiva, a partir do momento que queríamos que o aluno se adaptasse à realidade existente na escola e aos meios que ela possui.

Com o presente estudo, vimos que, na verdade, o que o aluno surdo precisa é de uma escola que conheça sua realidade e que lute para que ele se sinta realmente parte integrante do corpo discente e de que ela, a escola e seus participantes, é que devem buscar as adaptações necessárias para receber esse tipo de alunado. O que aponta para a necessidade de um estudo que busque reunir experiências com alunos surdos, a fim de que elas sejam difundidas, discutidas e (re) pensadas.

Além disso, percebemos a falta de formação existente dos professores para atender aos alunos surdos (e mesmo àqueles com outras deficiências). Pela nossa experiência e também por diálogos informais com demais colegas professores, a formação inicial tem se mostrado insuficiente para difundir diálogos mais efetivos sobre a educação especial, na perspectiva inclusiva, seja em questões teóricas ou práticas. Um estudo mais detalhado sobre as matrizes curriculares das universidades poderia apresentar de que forma essa categoria da educação está sendo privilegiada, ou não, nos cursos de licenciatura, principalmente.

Para concluir, queremos esclarecer que nossa intenção não foi apresentar uma solução definitiva ou um modelo a ser seguido, e sim fomentar o anseio de se produzir mais materiais que discutam a realidade da educação do aluno surdo. É fundamental discussões que levem a práticas que transformem as vivências educacionais, porque um professor só pode se considerar realmente satisfeito, quando sentir que consegue modificar a realidade daquele aluno que é marginalizado e esquecido por todos os demais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Escolha e produção de materiais didáticos para o ensino de língua com aquisição. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 57-67.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 51 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. **Formação de professores de espanhol – os [des] caminhos entre a teoria, e reflexão e a prática**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de materiais. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de Língua Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 1988. p. 292-313.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2019.
- BRASIL. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. **Decreto Federal 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: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Adaptações Curriculares de pequeno porte. *In:* BRASIL. **Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000b.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de Língua Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 1988, p. 50-74.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maria [Orgs]. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-66.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía Joven**: espanhol: ensino médio. Vol. Único. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

CORREA, Leonardo Neves; GIMENEZ, Telma. O silêncio das políticas para inclusão de alunos surdos nas aulas de inglês. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral [Orgs.]. **Ensino-aprendizagem de Inglês**

e Espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 43).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3682/3598>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CHOPPIN, Allan. A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DALBEN, A. I. L. de F. O Módulo Didático: uma tecnologia para a EAD. *In*: VEIGA, I. P. A. [Org.]. **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

DÍAZ, Felix. Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem. *In*: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves [Org.]. **O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares.** Salvador: DUFBA, 2012, p. 61-88.

DIEZ, C L. F.; HORN, G. B. **Orientações para elaboração de projeto e monografias.** 3. ed revista e atualizada, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESCALANTE, María del Pilar Roca; DOURADO, Maura Regina. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba.** Língua Estrangeira. 2015, (p. 1-85). Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/referenciais-curriculares-le-paraiba.html>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. *In*: SEDYCIAS, J. [Org.]. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. [Orgs.]. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Aline Christian Rodrigues de Souza. A inclusão do deficiente auditivo na rede regular de ensino fundamental e o papel do professor como mediador dessa inclusão. *In*: SANTELLI, Jane de Carlos Santana *et al.* [Org.]. **A pessoa com deficiência auditiva**: os múltiplos olhares da família, saúde e educação. 1.ed. – Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p. 277-299.

GONÇALVES, A. I.; MARCHESAN, M. T. N. Interação e língua espanhola nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **PERcursos linguísticos**, v.7, n. 4. Vitória/ES: UFES, 2017. Disponível em: periodicos.ufes.br/percursos/article/download/15469/11635. Acesso em: 19 maio 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura, 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.

KOHL DE OLIVEIRA, M. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

LACERDA, Cristina B. F.; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, Rita Coutinho; FERNANDES, Flavia de Miranda. Políticas Públicas na educação do surdo. *In*: SANTELLI, Jane de Carlos Santana *et al.* [Org.]. **A pessoa com deficiência auditiva**: os múltiplos olhares da família, saúde e educação. 1. ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016 p. 257-275.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LOCH, Valdeci de Fátima Valentim; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O livro didático e a formação de professores. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** (2013). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7525_4749.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino do Espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

NOGUEIRA, C. M. I.; CARNEIRO, M. I. N.; SOARES, B. I. N. **Libras**. Maringá/PR: UniCesumar, 2017. Reimpresso em 2018, 425p.

PAGNUSSAT, R. **A contribuição social das associações de surdos para torná-los sujeito atuante na sociedade**. (2018). Disponível em <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/apeusmo/article/download/17592/9215>. Acesso em: 15 out. 2018.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In:BRUNO, F. C [Org]. **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PEREIRA, R. de C. **Surdez**: aquisição de linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PONTE, A. S. A variação linguística da na sala de aula. In: BRASIL. **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.13-24. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

ROCHA, Andreia de Lima Campos. **Elaboração de material didático**: uma necessidade na educação de surdos. 2012. 46f. TCC (Especialização em Libras) - Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Libras, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/988/1/Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Material%20Did%C3%A1tico_uma%20necessidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

ROJO, Roxane. Materiais Didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da [Org.]. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013 p. 163-195.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Alínea, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a Aquisição das Primeiras Línguas e a Aquisição Sistemática das Segundas Línguas. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de Língua Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 1988, p. 40-49.

SILVA, Ianê de Albuquerque. Inclusão Escolar: Adaptação Curricular para Alunos Surdos, *In*: **Revista virtual de cultura surda.** Petrópolis, RJ, n. 11, junho, 2013. Disponível em: [http://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6\)%20Silva%20REVI STA%2011.pdf](http://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6)%20Silva%20REVI STA%2011.pdf). Acesso em: 9 jul. 2019.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. Representações sobre o contexto multilíngue da surdez. **Interdisciplinar.** Ano VIII, v.19, n. 01, jul./dez. 2013, Itabaiana/SE, p. 99-114. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/1797/1583>. Acesso em: 1 maio 2019.

SILVA, L. M. P. da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. *In*: Sedycias, J. [Org.] **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 182-194.

SILVA, Marta de Fátima da. **Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante.** Foz do Iguaçu/PR: UNIOESTE, 2013. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2537/1/Marta_Silva_2013.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

SOARES, Lucas de Almeida; SILVA, Ana Paula André. Adaptações curriculares para alunos surdos. *In*: **Revista virtual de cultura surda.** Petrópolis, RJ. n. 15. março, 2015. Disponível em: [http://editora-arara- azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C2%BA%20Artigo%20para%20REV ISTA%2015%20de%20LUCAS%20SOARES%20e%20ANA%20PAULA%20%20SIL VA.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C2%BA%20Artigo%20para%20REV ISTA%2015%20de%20LUCAS%20SOARES%20e%20ANA%20PAULA%20%20SIL VA.pdf). Acesso em: 9 jul. 2019.

SOUZA, F. M. A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como de aprende uma língua adicional. **Hispanista** (Edição em Português), v. XVI, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/507.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SOUZA, Fábio Marques de. **Espanhol-língua estrangeira para brasileiros: políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciência. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009.

STROBEL, K. L. **História da Educação de Surdos.** Universidade de Santa Catarina, 2009. Disponível em:

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *In: Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades*. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.7, p. 245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

TEIXEIRA, M. da C. A. **O ensino de língua estrangeira para surdos em uma escola pública de Monteiro/PB**. 2014. 56p. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização) – Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro: PB, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**: estudos linguísticos, Londrina/PR, n. 15/2, p. 47-480, dez. 2012.

WITZEL, G. Z. **Identidade e Livro Didático**: Movimentos Identitários do Professor de Língua Portuguesa, 2002. 181p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, UME, Maringá, 2002.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo aos multilinguismos: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**. v. 6, n. 11, agosto, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96131>. Acesso em: 2 mai. 2019.

ZIMMERMANN, Klaus. La construcción de la historia del español de América: propuestas y análisis crítico. In: PARODI, Claudia; CARRERA, Micaela [coords.]. *Historias del español de América: Contacto de lenguas, morfosintaxis, tipología textual y grafémica*. **CUADERNOS DE LA ALFAL**. n. 2, 2011, p. 8-24. Disponível em: https://mundoalfal.org/sites/default/files/revista/02_cuaderno_003.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A PROFESSORA**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES****QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA**

1. O que entende por surdez?
2. Qual sua primeira reação ao saber que tinha um(a) aluno(a) surdo(a) em sua sala de aula?
3. Você sabe qual o grau de perda auditiva de seu(sua) aluno(a)? Se sim, explique.
4. Qual a forma de comunicação utilizada pelo(a) aluno(a) surdo(a) em sala?
(....) Libras (....) gestos (....) fala (....) outros Qual(is)
5. Quais as principais dificuldades de ensinar a um(a) aluno(a) surdo(a)?
6. O(a) aluno(a) surdo(a) apresenta dificuldade em seu processo de aprendizagem? Quais?
7. Qual método e/ou estratégias você utiliza para ensinar ao(à) aluno(a) surdo(a)?
8. Você acredita que é importante que haja alguma adaptação curricular para o(a) aluno(a) surdo(a)? Por quê?
9. Você conhece alguma adaptação curricular para alunos(as) surdos(as)? Qual (is)?
10. Alguém na escola conhece e domina a Libras?
11. Você tem conhecimento se o(a) aluno(a) surdo(a) tem algum acompanhamento especializado fora da sala de aula?
12. Durante sua formação inicial e/ou continuada, você teve alguma capacitação para lidar com alunos(as) surdos(as)? Se sim, como ela se deu? Acredita que foi suficiente?

13. Você acredita que é indispensável o uso da Libras para ensinar um(a) aluno(a) surdo(a)?
14. Você acredita que as dificuldades apresentadas pelo(a) aluno(a) surdo(a) em sala estão relacionadas apenas à aprendizagem de espanhol? Explique.
15. Quais soluções você propõe para amenizar a dificuldade do ensino aprendizagem dos surdos?

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES -
PPGFP**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TÍTULO: DE VIAJE POR ESPAÑA

Elaboração:

Maria da Conceição Almeida Teixeira (Mestranda)

Professor Orientador:

Dr. Fábio Marques de Souza

**Monteiro/PB
2019**

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA**TEMA: DE VIAJE POR EL ESPAÑOL****PÚBLICO – ALVO: 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO****DURAÇÃO: 5 ENCONTROS DE 45 MINUTOS CADA****OBJETIVO GERAL**

Adaptar atividades do livro didático, para proporcionar ao aluno surdo melhor inclusão nas aulas de língua espanhola e, conseqüente, aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E ATIVIDADES**I ENCONTRO: EL MUNDO HISPANOHABLANTE (1 aula de 45min)**

- ✓ Apresentação da temática;
- ✓ Sondagem sobre conhecimento do espanhol;
- ✓ Países que falam espanhol (mapa mundi);
- ✓ Interesses e motivação para aprender espanhol;

Objetivos

- ✓ Aproximar os alunos do tema;
- ✓ Sondar sobre os conhecimentos que os alunos tenham de espanhol;
- ✓ Apresentar os países que falam espanhol;
- ✓ Conhecer os interesses e motivações dos alunos para aprender espanhol;
- ✓ Averiguar a interação do aluno surdo com os alunos ouvintes e seu nível de envolvimento na aula;

Material:

- ✓ Computador;
- ✓ Projetor / Datashow;
- ✓ Livro didático *Cercanía Joven*;

Descrição das ações didáticas

Para iniciar, o professor apresentará a temática da aula e fará uma rápida sondagem sobre o que os alunos conhecem ou sabem sobre a língua espanhola. Em

seguida, apresentará o mapa interativo⁵¹ e pedirá que os alunos identifiquem no mapa os países que tem o espanhol como língua oficial.

Após esse momento, deverá solicitar aos alunos que, com auxílio do mapa que está no livro *Cercanía Joven* (p. 10-11), digam que países falam espanhol e identifiquem em que continente cada um deles se encontra. Ao mesmo tempo, o docente vai perguntando quais desses países eles teriam vontade ou curiosidade de conhecer. Para o aluno surdo, a diferença é que ele não responderá oralmente, e sim de forma escrita.

O professor deverá explicar a importância de aprender o idioma falado nesses países para se comunicar e conseguir realizar as atividades que queira e necessite ao visitá-los. Para completar, deverá questionar os alunos sobre outros motivos eles teriam para aprender o espanhol (as respostas podem ser baseadas na questão 2 do livro utilizado em sala). Solicitará ainda que escrevam um texto explicando seus motivos para aprenderem espanhol, levando em consideração sua formação pessoal e profissional.

II ENCONTRO: CULTURA LATINA: HACIA LA DIVERSIDAD

- ✓ Música 300 kilos, de Los Coyotes
- ✓ Compreensão escrita e oral;
- ✓ Multiculturalismo;

Objetivos

- ✓ Introduzir os alunos no mundo pluricultural dos países hispanofalantes;
- ✓ Refletir sobre as representações culturais dos povos;
- ✓ Treinar a compreensão oral e escrita;

Material

- ✓ Computador;
- ✓ Projetor/ Datashow;
- ✓ Cópias da letra da música “300 kilos”;
- ✓ Livro *Cercanía Joven*;

⁵¹ Disponível em:

<https://mapasinteractivos.didactalia.net/pt/comunidade/mapasflashinteractivos/recurso/paises-de-lingua-espanhola/375e7459-aab0-4e30-88d2-6835f95e6f57> Acesso em set 2019

Descrição das ações didáticas

Para iniciar, o professor fala aos alunos que irá passar a música “300 kilos”, da banda de rock espanhola “los Coyotes” e pergunta se eles conhecem essa e/ou outras bandas ou cantores que tenham o espanhol como língua materna e vai anotando os nomes que forem sendo ditos no quadro. Perguntar se eles sabem de que países eles são e o estilo de música que cantam. Caso eles não saibam, solicitar que façam uma pesquisa em casa, para dividir as informações em aulas futuras.

Em seguida, entrega a letra da música com espaços para preencher e explica aos alunos que vai passar o vídeo⁵². Os alunos devem ouvir e tentar identificar os nomes de 12 países que aparecem no decorrer da música e preencher os espaços. Aos alunos surdos, deverá ser entregue a letra da música completa, sem espaço para preencher. Solicitar que eles destaquem os países latinoamericanos que aparecem.

Imagem 08 – Letra da música “300 kilos”, de Los Coyotes

ESTO ES
 una canción
 que va dedicada
 a todos los países
 que entran dentro
 del área
 de lo que se ha dado
 en llamar
 la cultura latina...
 Países como Perú,
 Guatemala, Honduras, Chile ¡Chile!
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,
 todos suramericanos
 Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil, El Salvador, México, México
 Distrito Federal, Nicaragua ¡Nicaragua!
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,
 todos suramericanos
 También queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia,
 Ecuador, Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al
 centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos
 Aires...
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,
 todos suramericanos
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,

Fonte: <https://www.facebook.com/Marcia.Paulo.Traducoes.Aulas.Idiomas/posts/870642466282787/>.

Acesso em: set 2019

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xEIsqUJCHHQ>. Acesso em: set 2019

O professor deverá colocar o vídeo para ser reproduzido uma vez e, de acordo com a necessidade dos alunos, poderá repeti-lo. Após eles terem escutado, preenchido os espaços e lido a letra da música, pedir que escrevam em seus cadernos que sentido conseguem perceber no título e qual mensagem sobre a cultura e povos latinos a música trouxe.

III ENCONTRO: DOCUMENTOS PARA VIAJE

- ✓ Documentos para viagem (identidade, visto, passaporte);
- ✓ Compreensão escrita e leitora;

Objetivos

- ✓ Conhecer os documentos pessoais de identificação e suas características;
- ✓ Saber encontrar as informações necessárias nos documentos;
- ✓ Conhecer os documentos utilizados para visitar, trabalhar, estudar ou morar em outros países;

Material

- ✓ Livro Didático *Cercanía Joven*;

Descrição das ações didáticas

O professor utilizará a atividade de pré-leitura do Livro Didático para introduzir o conteúdo a ser trabalhado. Inicia perguntando se os alunos têm algum documento pessoal de identificação? Quais eles têm? Para que servem?

Em seguida, pergunta se os documentos que eles têm, possui validade internacional? E se eles conhecem algum documento estrangeiro? Nesse momento, pede para que eles vejam na questão 02 do LD (p. 25) uma relação de documentos estrangeiros e assinalem os que conhecem (não importa se só ouviram falar, viram de outras pessoas ou se possuem).

Continuando a ativar o conhecimento de mundo dos alunos, perguntar se é permitido viajar para outras cidades ou países sem documentos? Pedir que expliquem suas respostas.

Após as respostas dos alunos, o professor questionará quais documentos são necessários para viajar entre cidades (documento de identidade) e entre países (visto

e passaporte). Neste último, explicar que para os países integrantes do Mercosul, pode viajar apenas utilizando o documento de identidade.

Para apresentar esses documentos, o professor pede que os alunos olhem as imagens dos documentos: cédula de identidade do Chile, Cartão do Visto dos Estados Unidos da América e Passaporte emitido pela Colômbia, que estão no LD (p. 26). Como alternativa, o professor pode levar também algumas imagens de outros documentos emitidos em outros países, facilmente encontrados na internet.

Ao observar os documentos, os alunos são motivados a identificar quais informações pessoais estão presentes nos documentos e preencher o quadro da página 27 do LD. Qual a importância da presença desses dados nos documentos? Questionar se o documento de identidade da atividade (Chileno) é igual ao emitido aqui no Brasil, que semelhanças e diferenças possuem.

O professor deve perguntar aos alunos se é fácil conseguir a emissão dos documentos? E questionará o porquê das respostas? Em seguida, lê com eles a tirinha sobre “Burocracia”, o animal de estimação de Mafalda, presente no LD (p. 30). Ajudado pelas perguntas seguintes à tirinha no livro, o professor discute com os alunos sobre a burocracia existente na emissão de documentos pessoais e reflete sobre os motivos para que haja tanta burocracia para esse serviço e se ela é realmente necessária.

IV ENCONTRO:

- ✓ Entrevista;
- ✓ Linguagem formal e informal;
- ✓ Vocabulário relacionado a aeroporto e a viagens;

Objetivos

- ✓ Conhecer o gênero entrevista e suas características;
- ✓ Reconhecer e utilizar as linguagens formal e informal;
- ✓ Conhecer e utilizar vocabulário relacionado a aeroporto e a viagens;

Material

- ✓ Livro didático *Cercanía Joven*;
- ✓ Fichas com perguntas para entrevista
- ✓ Vídeo com vocabulário de aeroporto;

- ✓ Computador;
- ✓ Projetor/ Datashow;

Descrição das ações didáticas

Perguntar se os alunos conhecem como funciona uma entrevista? Quais as características de uma entrevista? O que é necessário para fazê-la?

Em seguida, seguindo o roteiro da atividade do LD (p. 35), o professor apresenta aos alunos a situação hipotética de que eles conseguiram um intercâmbio para a Espanha, a fim de estudar espanhol. Contudo, antes da viagem, eles precisam passar por uma entrevista na alfândega para conseguirem o visto. Para tanto, eles devem se dividir em duplas, em que um dos alunos será o funcionário da alfândega e o outro o aluno o que pleiteará o visto.

O professor entrega uma folha com as perguntas que deverão ser feitas e respondidas oralmente (enquanto o aluno responde, o “funcionário” copia as respostas dadas). Informar que o aluno que está representando o funcionário da alfândega, poderá fazer perguntas a mais das que estão presentes na folha, desde que feitas em espanhol e que estejam relacionados à situação representada.

Com a atividade concluída, o professor informa que finalmente eles conseguiram o visto para ir à Espanha, mas agora eles terão que viajar de avião. Para tanto, precisam aprender o vocabulário relacionado ao aeroporto. Logo, passará o vídeo “En el aeropuerto”⁵³, pedirá que os alunos ouçam com atenção as informações apresentadas, o vocabulário e anotem em seus cadernos o que acreditam ser importante para ajudá-los quando forem a um aeroporto.

Se houver tempo, os alunos poderão confrontar suas respostas, discutir entre eles e justificar suas respostas.

V ENCONTRO: GÊNERO TARJETA POSTAL

- ✓ Cartão postal;
- ✓ Planejamento da escrita;
- ✓ Verbos ser, haber, estar, tener no presente do indicativo;
- ✓ Oficina de escrita;

⁵³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=14s385H_6_M Acesso em set 2019

Objetivos

- ✓ Conhecer o gênero Cartão Postal;
- ✓ Produzir mensagens simples para amigos;
- ✓ Planejar a escrita de textos em espanhol;
- ✓ Escrever e enviar postais;

Material

- ✓ Cartão postal;
- ✓ Livro *Cercanía Joven*;
- ✓ Quadro branco;
- ✓ Lápis para quadro;
- ✓ Dicionário;

Descrição das ações didáticas

O professor inicia dialogando com os alunos se eles têm algum familiar ou amigo que more em outra cidade ou país. Como eles se comunicam? (provavelmente eles dirão que pelas redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, etc.). Logo após, saber se eles já conhecem um Cartão Postal e já receberam ou enviaram algum? Ou, pelo menos, conhecem e viram algum?

Se a resposta for afirmativa, pedir que os alunos apresentem as características que eles observaram nesses postais. Caso a resposta seja negativa, o professor entrega alguns postais, pede que eles observem, discutam em duplas e anotem as características que conseguirem identificar.

Depois o professor poderá estimulá-los para que apontem as características que perceberam e vai anotando no quadro. Caso os alunos esqueçam alguma importante característica, o professor deve dialogar com eles, através de perguntas, para que eles mesmos consigam identificar e discutir o papel de algumas dessas características (endereço, destinatário, CEP, entre outras).

Com isso, o professor vai estimular o aluno a imaginar que está em uma cidade de fala hispânica e escreverá o postal para um dos colegas, explicando como é a cidade em que está, o que há nela, onde está localizada e o que a cidade tem para oferecer ao turista.

Utilizando o livro didático, dicionário e com auxílio do professor, os alunos terão contato com o vocabulário de saudações, despedidas, verbos ser, estar, haber, e

tener, para que possam realizar a atividade. Com isso, serão estimulados a planejar o que vão escrever, para quem, que cidade escolher ou como escrever. Tudo isso deverá ser estrategicamente pensado antes de colocar a escrita em prática.

Terminada a escrita, os cartões serão entregues aos destinatários que deverão ler e responder ao postal (se houver tempo em sala; senão, pedir que eles respondam em casa e entreguem as respostas aos colegas no dia seguinte).

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA COLABORADORA**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES****QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA**

1. O que entende por surdez?

Pessoa que não escuta.

2. Qual sua primeira reação ao saber que tinha um aluno surdo em sua sala de aula?

Não sei o que fazer, pensei.

3. Você sabe qual o grau de perda auditiva do seu aluno? Se sim, explique.

Não sei

4. Qual a forma de comunicação utilizada pela aluna surda em sala?

(....) Libras (**x**) gestos (....) fala (**x**) outros Qual: **escrita (Muito pouco)**

5. Quais as principais dificuldades de ensinar a um aluno surdo?

Todas, principalmente na hora de explicar alguma coisa. Muito difícil.

6. O aluno surdo apresenta dificuldade em seu processo de aprendizagem? **Sim, apresenta, porque eu não consigo explicar para ele e creio que os demais também não. Ele também não tem domínio pleno na escrita e leitura.**

7. Qual método e/ou estratégias você utiliza para ensinar ao aluno surdo?

Nenhuma. Em algumas atividades, eu consigo mostrar, apontando para o que precisa ser feito.

8. Você acredita que é importante que haja alguma adaptação curricular para o aluno surdo? Por quê?

Sim, um profissional de Libras para passar os conteúdos do nosso currículo. Nós estudamos a disciplina de Libras na universidade, resumidamente. Particularmente não tenho essa habilidade, nem essa competência.

9. Você conhece alguma adaptação curricular para o aluno surdo? Qual (is)?

Conheço. Na LDB existem vários pontos que se referem a alunos com deficiência, porém, na realidade, não são postos em prática.

10. Alguém na escola conhece e domina a Libras?

Não, ninguém.

11. Você tem conhecimento se o aluno surdo tem algum acompanhamento especializado fora da sala de aula?

Não tem.

12. Durante sua formação inicial e/ou continuada, você teve alguma capacitação para lidar com alunos surdos? Se sim, como ela se deu? Acredita que foi suficiente?

Somente um curso de Libras com duração de 5 meses, aproximadamente, enquanto universitária.

13. Você acredita que é indispensável o uso da Libras para ensinar um aluno surdo?

É extremamente indispensável, porque eles precisam sentir que fazem parte e que podem realizar coisas grandes no âmbito pessoal e social.

14. Você acredita que as dificuldades apresentadas pelo aluno em sala estão relacionadas apenas à aprendizagem de espanhol? Explique.

Não, a dificuldade está presente em todas as disciplinas. Absolutamente todas.

15. Quais soluções você propõe para amenizar a dificuldade do ensino aprendizagem dos surdos?

Um profissional de Libras para nos dá um suporte na hora de ensinar aquilo que é preciso e fundamental para sua formação.

ANEXO B – ATIVIDADE**Entrevista para conseguir la Visa de Estudiante**

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Cuántos años tienes?
4. ¿A qué te dedicas?
5. ¿Por qué/ Para qué quieres estudiar español?
6. ¿Estudias otros idiomas, además del español? ¿Cuál?
7. ¿Esperas algo más del curso, además de aprender el idioma?
8. ¿Dónde vivirás en España? ¿Con quién?
9. ¿Cuánto tiempo pretendes permaneces en España?

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus

direitos me disponho a participar da Pesquisa **“ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO”**.

De responsabilidade da pesquisadora **MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA TEIXEIRA**, residente à Rua Bernardina Alcântara de Farias, 25, Bairro Novo Horizonte, Monteiro/PB. Fone (83) 9 9904-0098 e E-mail: abcteixeira@gmail.com.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos como objetivo geral: Potencializar a aprendizagem de espanhol do aluno surdo, a partir de atividades adaptadas do livro didático de espanhol adotado pela ECIT José Leite de Souza, do município de Monteiro/PB. E como objetivos específicos: Contextualizar o percurso histórico da educação para surdos; Compreender o lugar do espanhol como língua adicional na educação do surdo; Analisar a carência de propostas didáticas que atendam às especificidades do aluno surdo na elaboração do livro didático de espanhol para o Ensino Médio e Adaptar atividades do livro didático de espanhol do Ensino Médio potencialmente problemáticas para os alunos surdos.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância de fazer-se um estudo que envolva a análise do livro didático de espanhol, tendo como base os alunos surdos, bem como a elaboração de um guia didático com atividades adaptadas que possam preencher as possíveis lacunas encontradas.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- a) Revisão bibliográfica e documental sobre a educação dos surdos, o ensino de língua adicional (especificamente o espanhol) e a adaptação curricular de pequeno porte;
- b) Aplicação de questionário semiestruturado com professora e alunos surdos para recolher dados sobre as práticas desenvolvidas em sala.

c) Observação em sala de aula da utilização do Livro Didático e participação do aluno surdo durante a atividade, com anotação em diário de bordo, que servirá como instrumento de estudos posteriormente para a análise e adaptação das atividades.

d) Análise do Livro Didático de Espanhol utilizado em sala;

e) Adaptação das atividades, tomando como base as dificuldades que o aluno surdo teve, observadas e devidamente registradas no diário de bordo;

Esta pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, de acordo com a Resolução 466/12, uma vez que não prevê a possibilidade de danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes.

Visando assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade dos colaboradores da pesquisa, manteremos o compromisso de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, o que diminui o risco de prováveis constrangimentos aos colaboradores.

Embora a quebra do anonimato ainda configure um provável risco, para minimizá-lo, aplicaremos os questionários com professora e aluno sem a presença de outras pessoas, para evitar possíveis constrangimentos e/ou desconforto.

No momento das observações das práticas pedagógicas em sala, não divulgaremos aos demais alunos o objetivo da pesquisa, para evitar que eles tenham comentários que possam pôr os colaboradores da pesquisa em situação constrangedora ou desconfortável.

Além disso, o estudo está baseado em teorias consistentes na área da Linguística Aplicada e fará uso de materiais e atividades adequados à modalidade de ensino e ao espaço escolar e suas regras.

Como benefício, estima-se que esta pesquisa contribuirá para os alunos surdos, aprendentes de espanhol, pois se baseia nas teorias linguísticas para adaptar atividades do livro didático de espanhol, com base na percepção das atividades potencialmente problemáticas para esse público. Em consonância com isso, acredita-se que, posteriormente, esse estudo possa servir de apoio tanto para que os alunos surdos tenham uma aprendizagem do espanhol mais efetiva, como para que outros docentes, que estejam preocupados em assumir seu papel de educadores e mediadores de aprendizagens, tenham um aparato metodológico que os auxilie em sua prática. Acreditamos que o aluno surdo precisa ser enxergado na sala de aula e por meio deste trabalho poderemos apresentar possibilidades de abordagens e meios de garantir a aprendizagem desse aluno.

Se ocorrer algum dano não previsível decorrente da pesquisa, o participante será indenizado.

Em caso de recusa, o(a) voluntário(a) não será penalizado(a) de alguma forma. Além disso, terá assistência/acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa e tem o direito de retirar o consentimento de sua participação a qualquer momento/etapa da pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o Sr.(a) poderá **consultar o CEP/CESED, localizado na Rua: Argemiro de Figueirêdo, 1901 – Central de Atendimento ao Aluno – Ao lado do Teatro Facisa, Bairro: Itararé. E-mail: cep@unifacisa.edu.br – telefone: (83)2101-8857, de Segunda a Sexta-feira, das 09h30 às 17h e das 18h às 22h.**

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 anos, após esse tempo serão destruídos.

Caso aceite participar deste estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma via para o(a) Sr.(a) e a outra do pesquisador. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas apenas em eventos e publicações científicas. Asseguramos que o Sr.(a) não terá nenhuma despesa por participar desta pesquisa e também não receberá nenhum pagamento. Entretanto, caso necessite se deslocar por causa exclusivamente da pesquisa, ou tenha algum prejuízo financeiro devido a participação no estudo, será ressarcido.

Monteiro (PB), _____ de _____ de _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do participante