

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
PARA SURDOS BRASILEIROS**

Caroline Rodrigues da Silva (UFRJ)

carolrsrodrigues@gmail.com

Valeria Fernandes Nunes (UFRJ)

valerianunes@letras.ufrj.br

RESUMO

O presente trabalho tem como foco o estudo de processos de ensino–aprendizagem da língua espanhola para surdos brasileiros. A língua espanhola possui um grande número de falantes nativos e é importante para cidadãos em nosso país. O Brasil faz fronteira com diversos países em que o espanhol é língua oficial e faz parte do Mercado Comum do Sul (Mercosul). O espanhol também se faz presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em alguns processos seletivos para pós-graduação. Assim, é necessário desenvolver estratégias para o ensino dessa língua estrangeira para estudantes surdos brasileiros. Pensando nisso, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, analisamos dois artigos com estratégias diferentes usadas em sala de aula para melhorar a relação dos alunos com a língua ensinada. Os resultados preliminares apontam para diferentes estratégias de ensino, tais como, o uso da língua brasileira de sinais (Libras) e de recursos visuais.

Palavras-chave:

Ensino. Espanhol. Surdos.

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española para sordos brasileños. El idioma español cuenta con un gran número de hablantes nativos y es importante para los ciudadanos de nuestro país. Brasil limita con varios países donde el español es el idioma oficial y es parte del Mercado Común del Sur (Mercosul). El español también está presente en el Examen Nacional de Bachillerato (ENEM) y en algunos procesos de selección de posgrados. Por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias para la enseñanza de esta lengua extranjera también a los estudiantes sordos brasileños. Con eso en mente, a través de una investigación bibliográfica y cualitativa, analizamos dos artículos con diferentes estrategias utilizadas en el aula para mejorar la relación de los estudiantes con el idioma enseñado. Los resultados preliminares apuntan a diferentes estrategias de enseñanza, como el uso de lenguaje de señas brasileño (Libras) y recursos visuales.

Palabras clave:

Enseñanza. Español. Sordo.

1. Introdução

Alunos surdos brasileiros, mesmo no ano de 2022, ainda enfrentam a carência de materiais didáticos específicos nos ambientes de sala

de aula, principalmente, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira na educação brasileira. Muitos professores de idiomas não recebem formação pedagógica adequada, o que pode provocar uma diferença na formação educacional entre alunos surdos e alunos ouvintes dentro de sala de aula. São poucas as estratégias didáticas sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para os surdos, visto que é difícil encontrar artigos e materiais que tragam essa discussão.

O objetivo deste estudo é investigar estratégias pedagógicas do ensino de Espanhol para estudantes surdos. Para isso, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, buscamos artigos publicados nos últimos cinco anos, no portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelas seguintes expressões para filtro “ensino de língua espanhola para surdos” e “ensino de espanhol para surdos”.

Foram encontrados dois artigos, sendo um publicado em 2018 e outro em 2019, em que os títulos já apontavam para a relação de ensino de Espanhol para o público de pessoas surdas. A justificativa de escolha desses dois artigos deve-se à busca de produções recentes que abordem nosso objetivo específico.

Em relação à fundamentação teórica, este estudo tem como base com seguintes estudos: educação de surdos e Cultura Surda (STROBEL, 2009; SKILIAR, 2015); aprendizagem de língua estrangeira (GRIFFIN 2011; GARGALLO, 2010; KOCH, 2007; SILVEIRA, 2012; GESSER, 2006; QUADROS, 2005; BRASIL, 2000); língua espanhola (FERNÁNDEZ, 2005; JUNGER, 2005; SEDYCIAS, 2005).

Esta pesquisa está organizada nas seguintes seções: (i) “História da educação de surdos e cultura surda”, breve descrição de dados históricos da educação de surdos, destacando fatos relevantes na Idade Antiga, na Idade Média e na Idade Moderna; (ii) “Aprendizagem de língua estrangeira”, teorias linguísticas e educacionais acerca da aquisição de língua estrangeira e de língua materna; (iii) “A relevância da língua espanhola para surdos brasileiros”, descrição da importância do aprendizado do espanhol para brasileiros, seja em aspectos comerciais, educacionais ou de lazer; (iv) “Escolhas metodológicas”, dados sobre o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e qualitativa; e (v) “Estratégias de ensino de espanhol para surdos”, comparação dos dois artigos a fim de investigar diferenças e semelhanças de propostas didáticas para o ensino de espanhol para surdos.

Sendo assim, os resultados preliminares apontam que é relevante o ensino da língua espanhola para os alunos surdos brasileiros, fazendo o uso de estratégias, com o foco na interação de todos os alunos em aula.

2. História da educação de surdos e cultura surda

Para começar a falar sobre a história da educação de surdos, é preciso traçar, de maneira breve, e com muitos recortes, acontecimentos que julgamos ter determinada importância para tal assunto. Na Idade Antiga, em Roma, os sujeitos surdos eram considerados seres castigados ou enfeitiçados, e por causa disso, essa “questão” era resolvida com o abandono ou a eliminação física dessas pessoas.

Já na Grécia, os surdos eram considerados inválidos, sendo tidos como um incômodo para a sociedade e, como consequência, eram condenados à morte. Em contrapartida, na Pérsia e no Egito eles eram considerados pessoas privilegiadas, visto como enviados dos deuses, pois o povo acreditava que eles tinham o privilégio de se comunicar em segredo com os deuses.

Quando se chegou à Idade Média, os surdos continuaram a não ter um tratamento digno, pois muitos eram colocados na fogueira. Quando não acontecia isso, eles eram objeto de curiosidade para a população e alvo de muita discriminação, tais como: os surdos eram proibidos de receber a comunhão, pois eram incapazes de confessar seus pecados; e também não podiam receber heranças. Com isso, os surdos não eram devidamente incluídos na sociedade, sendo privados de exercerem seus direitos como cidadãos.

Na Idade Moderna, Girolamo Cardano, médico e filósofo, reconheceu que os surdos tinham uma habilidade para a razão, e com isso afirmava que “a surdez e a mudez não são impedimentos para desenvolver a aprendizagem” (STROBEL, 2009, [s.p.]). Ele acreditava que a melhor forma de instruir um surdo seria pela escrita, e que não fazer isso poderia ser considerado um crime.

O monge espanhol Pedro Ponce de León estabeleceu a primeira escola para surdos em Valloid, Espanha, onde ensinava matérias como latim e grego para dois irmãos surdos de uma família aristocrática espanhola.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No ano de 1814, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com o professor Laurent Clerc, fundou em Hartford, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos.

No ano de 1855, Eduardo Huet, professor surdo com experiência no ensino de pessoas surdas em Paris, chega ao Brasil a pedido do imperador D. Pedro II. Huet utilizava a língua de sinais francesa (LSF), que traria contribuições para a língua brasileira de sinais (Libras).

No ano de 1857, foi criada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos surdos-mudos”, que atualmente é o “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o INES.

Em diversos momentos da história do povo surdo, é possível observar a tentativa de que eles se adequassem à oralidade, como se os surdos não tivessem sua própria língua, sua maneira de ver o mundo, sua cultura e sua identidade. Com isso, no ano de 1880, houve o Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão, Itália, em que o método oral foi votado como o mais adequado a ser utilizado nas escolas de surdos, e com isso o uso de língua de sinais foi proibido oficialmente, pois se acreditava que ela destruíria a capacidade de fala dos surdos.

O Congresso de Milão foi descrito por Skiliar (2015) como a legitimação oficial do ouvintismo e do oralismo. Mesmo com a proibição do uso de língua de sinais, os surdos ainda a utilizavam às escondidas para que fosse feita a comunicação, sendo possível manter, assim, o uso de língua de sinais juntamente da cultura surda.

Com todos esses percursos do povo surdo, apenas no ano de 2006 inicia-se a graduação do curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se integra ao projeto educacional global de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002, a Lei de Acessibilidade nº 5.296/2004 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996.

Por causa da instrução que tinha como foco a oralidade, tem-se o ouvintismo, ideia de que os surdos são obrigados a narrar em-se como ouvintes. Assim, os surdos foram expostos a diversos tipos de métodos na tentativa de que eles fossem capazes de escutar, para que fossem devidamente aceitos na sociedade. Diante disso, houve o incentivo da prática chamada de oralismo (comunicação por meio da fala), uma “forma institucionalizada do ouvintismo” (SKILIAR, 2015) que não reconhece a cultura surda. Entende-se a cultura surda como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais (...). Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2013, p. 29)

É preciso saber que existem muitas culturas, e que nenhuma cultura é superior à outra, seja ela a cultura dos ouvintes ou a cultura dos surdos. No que tange ao entendimento da Cultura Surda, compreendemos que

[...] a sociedade muitas vezes afirma que o povo surdo tem sua cultura, mas não a conhece. Comentam e afirmam que como na sociedade a maioria dos sujeitos é ouvinte, o sujeito surdo tem que viver e submeter-se a essa maioria que o rodeia. (STROBEL, 2008, p. 82)

Existem pessoas ouvintes que se identificam com a cultura surda, com o Povo Surdo, pessoas que veem como é o dia a dia dos surdos, que entendem as dificuldades que são enfrentadas por causa do preconceito. E assim é formada a “comunidade surda”, composta por surdos e ouvintes que entendem, lutam e apoiam o povo surdo para que sejam alcançados os direitos dos surdos.

3. *Aprendizagem de língua estrangeira*

Surdos aprendem a partir da modalidade visual-espacial, em que a relação e a construção de conhecimentos podem ser realizadas por meio de língua de sinais. Com isso, para que eles aprendam uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE) é aconselhável que já tenham sua L1 consolidada (Libras), para que, assim, seja possível desenvolver habilidades pertinentes ao ensino de uma L2/LE, que no caso dos surdos, serão as habilidades de leitura e escrita.

Ao falar de aquisição de língua estrangeira, é preciso, antes de tudo, abordar um pouco sobre linguagem, língua materna, L2 etc. Além disso, é necessário frisar que há divergências teóricas sobre o uso e tais termos, e por isso, nesse trabalho, optamos por utilizar as seguintes nomenclaturas: L1 para a Libras, L2 para a língua portuguesa e L3 para a língua estrangeira.

Segundo Griffin (2011), a língua materna (L1) é a primeira língua que aprendemos e, geralmente, é a língua com a qual nos identificamos culturalmente. Essa é a língua que aprendemos na infância por meio da fala de nossa mãe ou de nosso responsável.

A língua materna se refere ao contexto em que uma língua foi aprendida. Ou seja, que a linguagem do ambiente do aprendiz (aqui se assume que é do bebê a quem tradicionalmente fala mais aos bebês, a mãe), é aquela que se aprende com mais domínio. Hoje em dia, é plenamente reconhecido que em muitos casos não é a mãe quem mais transporta linguagem para o ambiente da criança e, portanto, já se fala da fala do responsável, mas, mesmo assim, sabemos também que não é a fala que muitas pessoas dominam mais, quando envelhecem.²⁸ (GRIFFIN, 2011, p. 23)

A segunda língua (L2), de acordo com Griffin (2011), é qualquer língua aprendida depois que a sua língua materna (L1) está bem consolidada, geralmente aprendida nos ambientes escolares. A língua estrangeira (L3), de acordo com Santos Gargallo (2010) é “aquela que se aprende em um contexto no qual carece de função social e institucional”²⁹ (GARGALLO, 2010, p. 21).

Compreendemos a linguagem como espaço de interação, de acordo com as três concepções de linguagem definidas por Koch (2007): linguagem como expressão de pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como espaço de interação. A partir dessa concepção, teremos os usos da linguagem em situações de interação, pois se tem como lugar de observação a língua e os ambientes de práticas de linguagem, que são sujeitos a mudanças, são fluidos e heterogêneos. Com isso, a linguagem não só representa o mundo, como, também, o constrói, a partir das diversas interpretações de fala e de escrita que possibilitam qualquer tipo de interpretação.

O ensino de línguas está diretamente ligado à diversidade e à inclusão nos contextos educacionais e em toda sociedade, pois para democratizar o acesso à cultura, é preciso compreender toda a diversidade cultural que existe. Com isso, para que se tenha uma cidadania plena, é necessário ter acesso ao conhecimento, que irá acontecer por meio do ensino, e a língua é um dos instrumentos que torna isso possível.

²⁸ La lengua materna alude al contexto en el que se ha aprendido una lengua. Es decir, que la lengua del entorno del aprendiz (aquí se supone que es de un bebé al que le habla la persona que tradicionalmente habla, más a los bebés, su madre), es la que se aprende con más dominio. Hoy día, se reconoce plenamente que en muchos casos no es la madre la que más lengua porta al entorno del niño, y por tanto se habla ya de habla del guardián (caretaker’s speech), pero aun así también sabemos que tampoco es el habla que más domina mucha gente cuando se hacen mayores. (Tradução feita pela autora)

²⁹ Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. (Tradução feita pela autora)

No Brasil, temos a Libras como uma das línguas reconhecidas no país, que é considerada como língua materna ou primeira língua (L1) de muitos surdos. Ao falar de línguas no Brasil, muitas vezes, há uma concepção errônea do país como um país monolíngue, o que desconsidera línguas indígenas, a Libras e a língua de sinais, usada pela tribo de índios surdos Urubu-Kaapor no Maranhão, por exemplo. Assim, o Brasil é um país multilíngue. Pensar que temos apenas o português como língua no país provoca exclusões, pois muitas pessoas não se identificam em relação a essa língua, usada majoritariamente em ambientes de interação e ensinada nas escolas. Com isso, Silveira (2012) esclarece que

[...] para o estudante, a confusão se torna agravante. A língua que ele estuda e a língua que ele fala estão longe de estabelecer vínculos reais com sua relação prática refletida em sua experiência enquanto usuário da língua. Essa língua (estétil às necessidades sociocomunicativas), enquanto objeto de análise na escola, a partir das gramáticas normativas e atestada pela fala do professor, é a que vai ser ensinada e (des)aprendida. (SILVEIRA, 2012, p. 3)

Por causa dessa exclusão, Quadros (2005) acredita no bilinguismo na educação de surdos partindo da forma “aditiva”, partindo do pressuposto de quanto mais línguas o sujeito aprende, mais vantagens ele terá no campo cognitivo, social, cultural e político, pois não estará limitado apenas ao português. A maioria dos surdos no Brasil tem como a sua L1 a Libras, e como a L2, a língua portuguesa, que é ensinada na modalidade de escrita. Com isso, é recomendável que os surdos aprendam o mais cedo que puder, a Libras para que tenham um bom desenvolvimento cognitivo e linguístico. Silva (2001) afirma que

[...] outros estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que sejam expostos à língua de sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo. (SILVA, 2001, p. 47)

Além disso, Skiliar explica que

[...] a experiência prévia com uma língua contribui para aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem. (SKILIAR, 1997 *apud* GUARNELLO, 2007, p. 145)

A língua portuguesa, para os surdos, pode ser ensinada ao mesmo tempo em que o ensino da Libras, segundo Gesser (2006). As línguas aprendidas depois dessas são consideradas terceira, quartas línguas. Muitos surdos veem o português como uma língua estrangeira, pois a veem

com estranheza, que pertence apenas aos ouvintes. A língua estrangeira pode não ser apenas uma língua que é de outro país, e sim uma língua considerada “alheia” (GESSER, 2006, p. 65). Sendo assim, o ensino de outra língua, além da Libras e do português, aos surdos não será somente um ensino de língua estrangeira, mas sim de uma terceira língua, pois, em geral, eles já teriam o aprendizado da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2).

O aprendizado de uma L3 é muito importante para qualquer pessoa, pois isso ajudará no desenvolvimento dos indivíduos, porque proporcionará novas experiências de vida à pessoa. O aprendizado de uma L3 ajuda o aprendiz a ter um novo olhar pela sua cultura, e pela cultura do outro, fazendo com que se construam novas relações e se chegue a conhecer e saber respeitar a individualidade de cada pessoa.

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30)

Para o ensino e aprendizagem dos surdos, temos que levar em conta o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo, a importância da Libras para o surdo, o respeito à singularidade linguística do surdo, a presença de estratégias de comunicação, e a habilidade dos surdos com as duas línguas (a Libras como L1 e o português como L2) que estarão envolvidas no processo de ensino de uma língua estrangeira (L3). A escrita dos surdos em L3 receberá transferências da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2), o que resultará em um ambiente de aprendizado composto por três línguas.

4. Relevância da língua espanhola para surdos brasileiros

Sabe-se que o ensino de línguas estrangeiras é de suma importância para a educação e para o conhecimento de outras culturas. Sobre a língua espanhola não poderia ser diferente, visto que o Brasil é rodeado por países que têm o espanhol como língua materna. Sendo assim, o aprendizado do espanhol proporciona a comunicação com os países vizinhos, seja por pessoas ouvintes ou pessoas surdas. Além disso, é possível ver que, cada vez mais, a língua espanhola está presente na educação e na

vida social dos indivíduos, sendo importante para realizar negociações ou até mesmo para intercâmbios culturais.

A língua espanhola é a segunda língua mais falada do mundo, se pensamos em falantes nativos, pois, atualmente, conta com quase 461 milhões de falantes nativos, segundo o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). Além do mais, é vista como a terceira língua mais utilizada nas redes sociais.

Com isso, pode-se observar a importância do idioma para a educação brasileira, em vários sentidos. O ensino de espanhol em nosso sistema educacional já está presente faz alguns anos, pois no período da grande imigração espanhola, entre os anos de 1888 e 1930, o Brasil foi um dos destinos escolhidos pelos imigrantes espanhóis que se espalharam pelas colônias que a Espanha possuía por toda a América. Segundo Fernández (2005), “mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 18).

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) é importante incluir o ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental e no ensino médio. Dessa forma, na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, é regulamentado o ensino da língua inglesa como obrigatório, podendo ter a língua espanhola – ou outras línguas estrangeiras – ofertada como optativa, a depender da disponibilidade da instituição de ensino.

Ao pensar na questão do ensino de língua estrangeira, a proximidade geográfica e linguística entre o português e espanhol é muito mais atrativa para o aluno falante da língua portuguesa. Para Junger (2005), há boa relação entre essas duas línguas devido a pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas), que favorecem a uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem (JUNGER, 2005, p. 44).

Dessa forma, o surdo brasileiro, que já possui o contato com a língua portuguesa escrita poderá encontrar similaridades linguísticas entre o português e o espanhol. O acercamento entre as línguas pode ser um ótimo fator de inclusão social, de oportunidades de trabalho e de intercâmbio cultural.

Em relação às questões de trabalho, é possível abordar sobre a chegada das empresas espanholas ao Brasil, o que incentivou o mercado de ensino do espanhol, pois ficou sendo necessário abrir caminhos de um mercado mundial entre os países. Ademais, houve o surgimento do Mercosul, em 1991, que foi a junção entre Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela – tendo o Brasil como o único país que não tinha o espanhol como língua materna. Para Sedycias (2005), o objetivo do Mercosul era o de “criar formas de estender as atuais dimensões dos mercados nacionais e potencializar o desenvolvimento econômico” (SEDYCIAS, 2005, p. 19).

Sendo assim, razões políticas, culturais e econômicas estão fortemente relacionadas à implantação do ensino de língua espanhola na grade curricular das escolas brasileiras, pois está presente como uma das opções de língua estrangeira na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em alguns cursos de pós-graduação.

Atualmente, com o aumento de pessoas surdas em cursos de graduação, o ingresso em pós-graduações tornou-se frequente. Para participar de processos seletivos para cursos de mestrado e de doutorado, faz-se necessário o conhecimento de língua estrangeira. Assim, o espanhol é uma opção de aprendizado para surdos brasileiros que almejam participar dessas seleções.

Por isso, há a relevância da língua espanhola para os alunos surdos, pois eles também têm o direito à aprendizagem dessa língua. Por isso, são necessárias estratégias de ensino de espanhol para alunos surdos brasileiros.

5. Escolhas metodológicas

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, são investigadas estratégias para o ensino de espanhol para alunos surdos. Para a seleção de dados, visando a um estudo com dados publicados nos últimos cinco anos, pesquisamos no portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelas seguintes expressões para filtro “ensino de língua espanhola para surdos” e “ensino de espanhol para surdos”.

Como o objetivo específico era o ensino de espanhol para surdos, foram selecionados dois artigos, sendo um publicado em 2018 e outro em 2019, em que os títulos já apontavam para a relação de ensino de espa-

nhol para o público de pessoas surdas. Durante a coleta de dados, pela busca por títulos que abordassem o assunto em questão, foram encontradas apenas essas duas produções nos últimos cinco anos.

O artigo I é intitulado “O ensino de língua espanhola para surdos: a integração entre professor e intérprete e as adaptações metodológicas”, publicado em 2018, escrito por Ana Caroline Pereira da Silva, Fábio Marques de Souza e Ronny Diógenes de Menezes. O artigo foi publicado pela revista *Espacios*.

O artigo II é intitulado “Estratégias para o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) com a inclusão de um aluno surdo na sala de aula”, publicado em 2019, escrito por Ana Paula de Freitas Pereira (professora de espanhol) e Tatiana Aparecida Valenga Nunes (intérprete de Libras). O artigo foi publicado pela revista virtual *Bem Legal*.

6. Estratégias de ensino de espanhol para surdos

O artigo I trata sobre a adaptação e o uso de estratégias para os alunos surdos, que adquirem muitas informações pelo canal visual, sendo necessário, assim, atividades multimodais que ajudem no processo educacional, e como mediadores do estudante nesse processo em um espaço inclusivo, há o professor e o Tradutor-Intérprete de Libras – português (TILSP).

Nesse artigo, é possível encontrar modelos de adaptação, divididos em três atividades. Essas atividades têm como objetivo estimular a leitura e a escrita, abordando o crescimento do vocabulário e propondo reflexões sobre os temas tratados, além dos gêneros discursivos a serem trabalhados.

Atividade 1 – “Para começo de ‘conversa’”. Essa atividade tem como objetivo aproximar os alunos surdos do tema através de diálogos curtos sobre situações comunicativas específicas, como exemplo um *check in* no aeroporto, usando imagens e diálogos escritos.

Depois da exposição do tema, os alunos surdos receberão uma ficha com imagens e os balões de diálogo em branco, onde eles escreverão as “falas”, para que possam fazer a relação das estruturas do português (que já conhecem), com as do espanhol. Nesse exercício, houve o auxílio do Google Tradutor.

A atividade, além de aproximar os estudantes dos diálogos em situações usuais, ainda vai propiciar a realização de leitura de diálogos por meio de textos multimodais e instigar a produção escrita das estruturas linguísticas necessárias para interagir na situação comunicativa. No momento da atividade, o professor ficará responsável por apresentar a forma adequada da escrita.

Atividade 2 – “Para para ler”. Depois do contato visual e da reprodução dos diálogos apresentados, os alunos irão praticar uma parte do capítulo “Beatriz (*los aeropuertos*)” do livro *Primavera con una esquina rota* de Mário Benetti. O vocabulário referente ao texto será disponibilizado para os alunos surdos através de uma atividade com palavras e imagens, referente ao texto apresentado em aula, para que eles associem as duas atividades, aumentando seu vocabulário na língua alvo. Além disso, os alunos surdos ficarão responsáveis de fazer uma descrição em espanhol escrito de uma foto do aeroporto. Essa segunda atividade tem o objetivo de possibilitar a experiência de leitura de um texto literário escrito e estimular a compreensão da linguagem literária e dos demais aspectos estudados.

Atividade 3 – “Para ver, ler e opinar”. Nessa atividade todos os alunos assistirão ao filme “*La terminal*”, legendado em espanhol. Os alunos surdos terão a ajuda do intérprete para tirar as possíveis dúvidas sobre as situações linguísticas que eles não estejam familiarizados. Após a apresentação do filme, todos os alunos mostrarão as suas impressões sobre a obra em espanhol e o aluno surdo fará o mesmo, usando a Libras com o auxílio do intérprete e empregando o espanhol escrito. Assim, eles terão contato com o gênero filme, explorarão aspectos visuais do filme para ajudar na compreensão da legenda em espanhol e criar um espaço para exposição, em Libras, com o auxílio do intérprete, buscando dividir as informações aprendidas pelo aluno surdo no decorrer do filme.

Sendo assim, as atividades propostas nesse artigo podem contribuir para que os alunos surdos não se sintam excluídos do processo de ensino-aprendizagem em um espaço inclusivo, pois eles, como qualquer outra pessoa, têm o direito de aprender a língua espanhola. Por menor que sejam as adaptações, do oral para os alunos ouvintes e do escrito para os alunos surdos, isso fará com que eles não se sintam esquecidos. Os alunos surdos precisam de atividades inclusivas, do contrário não terão acesso total à educação e ficarão a mercê dos outros (SACKS, 2010).

No artigo II, encontramos uma experiência didática com a expansão lexical do espanhol e o gênero textual diálogo. A atividade foi preparada com a ajuda das duas autoras, a intérprete de Libras, que não tem formação acadêmica em espanhol, e a professora de espanhol, com a presença de vinte e nove alunos ouvintes e um aluno surdo.

Na primeira parte da atividade, na etapa de nome “*diccionario*” os alunos tinham de cinco a quinze minutos para perguntar oralmente em espanhol (ouvinte) e/ou Libras (surdo) sobre as palavras que têm curiosidade em saber como se fala em espanhol. Sendo assim, foi criado um vocabulário no caderno. Para que o aluno surdo e os ouvintes pudessem participar da aula usando Libras, foi empregado o alfabeto em espanhol e, em quatro aulas, a intérprete trouxe o alfabeto datilológico. Sendo assim, nas aulas iniciais, o aluno surdo fazia em Libras uma palavra em espanhol e os outros tentavam adivinhá-la. Com isso, todos acabavam interagindo em Libras e em espanhol.

Outra forma usada para ensinar o novo vocabulário foi através de imagens de alimentos em espanhol, contribuindo para o uso de recursos visuais.

Assim, a professora de espanhol trouxe as figuras com os nomes em espanhol. Depois, os alunos ouvintes e o aluno surdo tiravam a imagem dos alimentos e faziam a palavra usando o alfabeto datilológico. Logo depois dessa retirada, os demais alunos adivinhavam a palavra. No decorrer da atividade, os alunos fizeram equipes de quatro pessoas, e cada aluno pôde escolher uma fruta diferente para fazer em Libras. E depois dessa interação em grupos, os alunos apresentaram, em Libras, os itens estudados.

Depois dessas atividades, mais duas foram realizadas pelas professoras. No primeiro bimestre, houve a construção de um diálogo usando o vocabulário de dados pessoais (nome, sobrenome, idade, cidade, nacionalidade e profissão) e sua apresentação em pares. No segundo bimestre, realizou-se a prática de diálogo que incluía pedidos de alimentos. Essas atividades foram importantes, pois, com o conjunto das professoras, a intérprete teve o seu espaço para motivar o uso de Libras em sala de aula e aumentar seu conhecimento de espanhol, e a professora de espanhol aprendeu alguns sinais e passou a fazer a chamada usando Libras.

Além disso, foi possível promover a inclusão, pois os alunos ouvintes interagiram em Libras com o aluno surdo e com as professoras, diminuindo as barreiras de comunicação.

Após a apresentação dos dois artigos e das propostas de atividades mostrada neles, deixamos abaixo um quadro comparativo sobre as estratégias de ensino de espanhol no artigo 1 e no artigo 2.

Tabela 1: Quadro comparativo de estratégias de ELE.

Tópicos observados	Artigo I	Artigo II
(i) Intérprete de Libras em sala de aula	x	x
(ii) Atividades com interação com alunos ouvintes		x
(iii) Uso de recursos visuais	x	x
(iv) Exercícios com diálogos em situações do cotidiano	x	
(v) Uso da Libras no ensino de espanhol como língua estrangeira		x

Fonte: As autoras.

Com base nesses tópicos, identificamos que a presença de intérprete em sala de aula (i) e a proposta de atividades com interação com alunos ouvintes (ii) apontam para um ensino em um espaço de inclusão. Sem o domínio pleno da Libras pelo professor e pelos colegas de classe para a interação com alunos surdos, a presença de intérprete de Libras será necessária. Destacamos que há possibilidade de ensino de uma língua estrangeira em uma classe bilíngue (português-Libras) sem a intermediação de intérpretes, caso professores e alunos saibam Libras.

O uso de recursos visuais (iii) é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Os surdos possuem uma perspectiva visual do mundo, logo, esses recursos contribuem nesse processo. O emprego da Libras (v), que é a língua materna de muitos surdos, durante o ensino diminui barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes em sala de aula.

A presença de exercícios com diálogos de situações do cotidiano (iv) torna a aprendizagem significativa. Por meio dessas atividades, é possível aprender e praticar vocabulário sobre situações rotineiras.

A partir do que foi exposto, é possível observar que ambos os artigos buscam promover a interação entre alunos surdos e ouvintes com o espanhol dentro da sala de aula. Cada um com a sua particularidade, mas com um objetivo em comum, fazer com que os alunos surdos se sintam cada vez mais inseridos no ambiente escolar.

7. Considerações finais

Tínhamos como proposta para essa pesquisa qualitativa analisar o ensino de espanhol para alunos surdos brasileiros com o uso de estratégias que ajudam a aprendizagem da língua em questão. Esse objetivo foi alcançado, pois, depois da investigação, foi possível observar que existe o ensino de espanhol dentro do ambiente escolar para alunos surdos e ouvintes ao mesmo tempo.

Sendo assim, as principais estratégias de ensino que foram observadas foram as seguintes: presença do intérprete de Libras dentro da sala de aula; atividades entre alunos surdos e ouvintes; uso de recursos visuais; exercícios com diálogos de situações cotidianas; e o uso da Libras no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Desejamos analisar em futuros estudos, questões relacionadas ao ensino de espanhol para alunos surdos, fazendo o uso de estratégias que possam ajudar na aquisição da língua estrangeira. Para isso, é necessário que os professores de espanhol tenham, mesmo que de maneira básica, o conhecimento de Libras, para uma melhor interação e ensino no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 1998.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *El Español en Brasil*. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 18-24

GESSER, Audrei. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. 222f.

GRIFFIN, K. *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. *Anuário brasileiro de estudos hispânicos*. XV. Brasília, 2005.

KOCH, Ingedore. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA, Ana Paula de Freitas; NUNES, Tatiana Aparecida Valenga. Estratégias para o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) com a inclusão de um aluno surdo na sala de aula. *Revista Bem Legal*, v. 9, n. 2, Porto Alegre, 2019.

SACKS, O. W. Vendo vozes. *Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SEDYCIAS, João. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita o aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, A. C.; Souza, F. M. de; MENEZES, R. D. de. O ensino de língua espanhola para surdos: a integração entre professor e intérprete e as adaptações metodológicas. *Revista Espacio*, v. 39, n. 43, 2018.

SILVEIRA, Ederson Luís. (Des)construções acerca do imaginário de uma língua homogênea: consequências e discursivizações de um mito. *Web-revista linguagem, educação e memória*, v. 4, n. 4, Unidade universitária de Campo Grande-MS, jul. 2013. Disponível em: <http://www.u-ems.br/lem/EDICOES/04/04.htm>. Acesso em: jan. 2014.

SKILIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008/2013.

_____. *História de educação dos surdos*. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

SOUZA, Danielle; SILVEIRA, Ederson. O ensino de Língua Estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. *Interfaces científicas*, v. 5, n. 1, p. 69-79. Outubro 2016.

Outras fontes:

BRASIL. Decreto (2004). Regulamenta as Leis nos 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. Decreto 10.048, de 08 de novembro de 2004, Brasília-DF.

BRASIL. Decreto (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. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília-DF.

BRASIL. Lei (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília-DF.

BRASIL. Lei (2002). Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000, Brasília-DF.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Brasília: MEC, 2018, Brasília-DF.

IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-lWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w>. Acessado em: 01 mai 2022.