



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

NATÁLIA DO NASCIMENTO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DO ESPANHOL LECTO-ESCRITO
COMO L3 PARA SURDOS BILÍNGUES EM UMA ABORDAGEM
COMUNICATIVA**

Orientadora: Prof^a Me. Joelma Remígio de Araújo

João Pessoa –PB

2016.2

NATÁLIA DO NASCIMENTO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DO ESPANHOL LECTO-ESCRITO
COMO L3 PARA SURDOS BILÍNGUES EM UMA ABORDAGEM
COMUNICATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Letras – Espanhol. Orientadora: Prof^a Me. Joelma Remígio de Araújo

João Pessoa – PB

2016.2

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Silva, Natália do Nascimento da .

Educação inclusiva: o ensino do espanhol lecto- escrito como L3 para surdos bilíngues em uma abordagem comunicativa / Natália do Nascimento da Silva. - João Pessoa, 2017.

69f.:il.

Monografia (Graduação em Letras, língua espanhola) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a. Me. Joelma Remígio de Araújo.

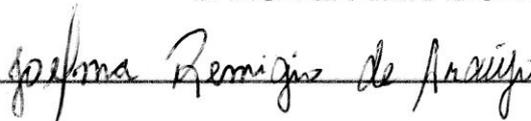
NATÁLIA DO NASCIMENTO DA SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DO ESPANHOL LECTO-ESCRITO
COMO L3 PARA SURDOS BILÍNGUES EM UMA ABORDAGEM
COMUNICATIVA

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Espanhola.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em 08/06/17

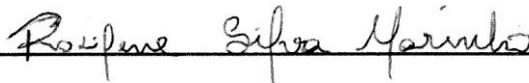
BANCA EXAMINADORA



Profª Me. Joelma Remígio de Araújo (Orientadora)



Profa. Drª. Edneia de Oliveira Alves (1º examinador)



Profª. Me. Rosilene Silva Marinho (2º examinador)

JOÃO PESSOA

2016.2

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu primeiro orientador e guia, o Dador da minha vida e Aquele que sempre acreditou em mim e me ajudou a seguir em frente nos momentos difíceis;

A minha família, principalmente minha avó Terezinha Argemiro que foi o alicerce de conhecimento da família, dedicou seu precioso tempo a me dar aulas de reforço e me incentivou a nunca deixar de estudar, meus avós Tereza e Joaquim, minha avó Euvira que sempre me acalmou quando eu me desesperava e me diziam “vai dar certo”, meu avó José que não está mais aqui, mas que estaria muito feliz ao ver minha conquista, meus pais Valdineide e José e meu irmão Natanael que sempre fizeram tudo ao alcance para que eu conseguisse chegar ao meu objetivo, minhas tias Verônica, Valclisa e Élide, pessoas que sempre me incentivaram e apoiaram nesta trajetória, meu querido primo Emerson, a todos vocês meu muito obrigada.

A meu primeiro grande incentivador Tarcísio Oliveira, que acreditou que eu poderia ser uma professora de espanhol desde as primeiras aulas no cursinho de idiomas. Minhas primeiras oportunidades de emprego na área só foram possíveis graças ao seu crédito e indicação. Sem o seu pontapé inicial e apoio continuado ao longo desses 4 anos, não seria possível essa vitória.

A pessoas tão queridas, que acompanharam minhas batalhas, entre as quais, destaco Sébastien, que sempre esteve comigo e me entendeu quando eu não podia pedir ajuda ou desabafar com mais ninguém, por noites e noites se mantendo acordado para me incentivar a estudar, sempre esteve presente nos bons e maus momentos, confiando em mim mais do que eu mesma. David Carvajal, meu grande amigo e ajudador, quando meu espanhol ainda era rudimentar, com toda sua paciência e bom humor me ajudou a adquirir fluência na língua. Valmíria Paulo, Anderson Jorge, Renato Vasconcelos, Vicente, Fabiano Lima, Jaynnoã e Rômulo, companheiros de sala e de corredores, melhores amigos que a vida poderia me dar;

A minha orientadora Joelma, que sem me conhecer, acreditou no meu potencial e “arregaçou as mangas” para trabalhar comigo nessa monografia. Sem sua ajuda, não seria possível, aprendi muito com palavras diretas e enfáticas que me foram ditas. Expresso minha sincera gratidão pela paciência e por me ajudar nesta conquista;

Aos meus queridos professores, Maria Luiza, Maria Hortênsia, Ana Berenice, Daniella, Juan, Christiane, Timothy e Pilar, que me ajudaram em um processo de grande amadurecimento acadêmico e profissional, cada um à sua maneira e com suas especificidades. A Luiza agradeço especialmente por ter me dado uma oportunidade de grande aprendizado no projeto PROLICEN, os saberes que adquiri ao longo desse ano serão multiplicados com certeza em minhas aulas.

A banca, formada por Joelma, Edneia, Luiza e Rosilene, sou grata por aceitarem o convite com prontidão e alegria e a todas aquelas pessoas que participaram de forma direta ou indireta na minha vida, a todos vocês minha gratidão.

“Não sabendo que era
impossível, foi lá e fez.”
(Jean Cocteau)

Resumo

Por décadas o ensino de surdos foi negligenciado e os sujeitos colocados à margem da sociedade como privados de direito à educação e formação social. Esse contexto se modificou ao longo dos anos, porém uma pequena parcela quase nula da sociedade surda tem acesso ao ensino de línguas estrangeiras. Diante dessa realidade objetivou-se analisar qual a melhor abordagem e perspectiva no ensino de espanhol lecto-escrito como língua estrangeira (ELE) a alunos surdos que foram expostos ou não à oralidade. Por impossibilidade de aplicação da pesquisa em escolas da rede pública de ensino de João Pessoa e arredores e visto que a escola que garantia o ensino de surdos não contava em sua grade curricular com o ensino de línguas estrangeiras e não viabilizou a aplicação de oficinas, a pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva bibliográfica. Assim, este trabalho foi realizado a luz dos estudos de Quadros (1997), Williams e Hammarberg (1998), Salles *et al* (2004), Sacks (1998), visando estruturar o ensino de uma língua não natural (espanhol) a partir da influência do português e LIBRAS.

Palavras-chave: Inclusão; Surdos; Espanhol como LE; Ensino bilíngue; Abordagem comunicativa

Resumen

Por décadas la enseñanza de los sordos fue descuidada y los sujetos puestos al margen de la sociedad como privados del derecho a la educación y formación social. Ese contexto se modificó a lo largo de los años, pero un pequeño grupo casi nulo de la sociedad sorda tiene acceso a la enseñanza de lenguas extranjeras. Frente a esa realidad se objetivó analizar cuál es el mejor abordaje y perspectiva de enseñanza del español lecto-escrito como lengua extranjera (ELE) a alumnos sordos que fueran expuestos o no a la oralidad. Fue imposible el desarrollo de la investigación en las escuelas de la red pública de enseñanza de João Pessoa y cercanías y teniendo en cuenta que la escuela que garantizaba la enseñanza de los sordos no tenía en su currículo la enseñanza de lenguas extranjeras, por tal motivo no se hicieron viables las clases de español, así la investigación se desarrolló en una perspectiva bibliográfica. De esta manera, este trabajo se realizó a la luz de los estudios de Quadros (1997), Williams y Hammarberg (1998), Salles *et al* (2004), Sacks (1998), buscando estructurar la enseñanza de una lengua no natural (español) a partir de la influencia del portugués y de la lengua de señas brasileña.

Palabras-clave: Inclusión; Sordos; Español como LE; Enseñanza bilingüe; Abordaje comunicativo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Canal viso-espacial.....	27
Figura 2. Canal oral-auditivo.....	28
Figura 3. LIBRAS.....	28
Figura 4. ASL.....	28
Figura 5. Países hispano falantes.....	28
Figura 6. E-mail.....	29
Figura 7. Irmão.....	29
Figura 8. Irmão.....	29
Figura 9. Árvore (sinal icônico – retrata a realidade).....	30
Figura 10. Biscoito (sinal não icônico – não retrata a realidade).....	30
Figura 11. Casa^estudar=escola.....	31
Figura 12. Ontem.....	31
Figura 13. Antes-de-ontem.....	31
Figura 14. Configuração de mão em P (CM) – formato da mão ao sinalizar (sinal professor).....	32
Figura 15. Ponto de articulação (espaço neutro em frente ao tronco) – o local, no corpo ou espaço, em que se realiza o sinal.....	32
Figura 16. Movimento (tipo retilíneo) – movimento presente ao sinalizar.....	32
Figura 17. Orientação (de fora para dentro) – direção da mão ou palma da mão na realização do sinal.....	33
Figura 18. Expressões não-manuais (ENM: cara de dor) – expressões faciais ou corporais obrigatórias nos sinais.....	33
Figura 19. Pares mínimos (aprender / laranja) – unidades fonologicamente distintas.....	33

Figura 20. Trabalhar.....	34
Figura 21. Cair-pessoa (mais animado).....	34
Figura 22. Cair-objeto (menos animado).....	35
Figura 23. Pai.....	35
Figura 24. Mãe.....	35
Figura 25. Galo.....	35
Figura 26. Galinha.....	35
Figura 27. Negativa (incorporação do 'não').....	36
Figura 28. Negativa (movimento contrário).....	36
Figura 29. Interrogativa.....	36
Figura 30. Afirmativa.....	36
Figura 31. Exclamativa.....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL DOS SURDOS.....	16
1.1 Retrospectiva histórica.....	16
1.2 Avanços no ensino de pessoas surdas.....	18
CAPÍTULO 2 – AS DIVERSAS FACES DO ENSINO DE ALUNOS SURDOS.....	23
2.1 Exposição à oralidade: como afeta ?.....	23
2.2 Uso da LIBRAS como mediadora.....	24
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LÍNGUA NÃO NATURAL	27
3.1 Língua viso-espacial: estrutura da LIBRAS vs. Língua oral-auditiva: estrutura do espanhol.....	27
CAPÍTULO 4 – PROPOSTA BILÍNGUE DO ENSINO COMUNICATIVO DE ESPANHOL A SURDOS.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

As línguas estrangeiras têm um valioso papel construtivo como parte integrante da educação. Segundo Saussure (1995), língua é uma parte essencial da linguagem. É um produto social, visto que grupos sociais adotam as convenções necessárias que permitem aos indivíduos o uso da faculdade da linguagem. Em outras palavras, língua estrangeira é parte da construção da cidadania. Ensinar uma língua estrangeira não é tarefa fácil. Adequar esse ensino às peculiaridades de cada aluno constitui-se um desafio muito maior.

Dentro da perspectiva sócio-interacionista de Vigotsky (1984), a fala, entendida como instrumento, tem um papel fundamental de organizadora do pensamento e dos processos psicológicos superiores e a sua função primordial é a comunicação. Como a fala¹ pode ocorrer tanto na língua de sinais quanto na língua oral não podemos, então, falar em uma língua melhor ou pior, falamos de línguas diferentes, que servem a pessoas diferentes, mas têm a mesma função, e, por isso, possuem o mesmo valor.

A princípio, pelo menos no início da sua vida, caberá à família, em grande parte à mãe, determinar que tipo de atendimento o surdo terá e a qual língua será exposto primeiro, se à sua língua materna, a língua de sinais e a tudo que ela representa para o surdo, ou se à língua oral, o português, e o que ele representa para a família.

A língua de sinais – modalidade linguística viso-espacial – é considerada como a língua natural da pessoa surda, essencial para a construção e desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo (FERREIRA-BRITO, 1993; SACKS, 1998; SKLIAR, 2005; VIGOTSKY, 1984) e sua “aquisição precoce e utilização permanente” está diretamente relacionada a “um desempenho melhor do surdo em todas as áreas acadêmicas” (BOTELHO, 2002, p.105).

Ocorre que a língua espanhola é uma língua oral-auditiva e mesmo seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que sugerem um

¹ Fala neste trabalho é entendida como o ato de se comunicar.

enfoque maior na leitura (PCN's, p.21) não torna o seu aprendizado menos árduo, uma vez que toda a atividade proposta baseia-se na língua oral.

Os alunos surdos utilizam muitas pistas visuais como: objetos concretos, filmes, fotos e gravuras, revistas e desenhos, sinais e expressões corporais e, a utilização destas pistas ajuda na compreensão e construção do assunto em questão.

Ao contrário da fala oral, que depende da audição, a língua escrita é totalmente acessível através da visão. Assim, a leitura é acessível ao surdo e ele pode aprender a ler e a escrever em qualquer língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Nº. 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar a presença de professores especializados e capacitados para atuar com qualquer pessoa com necessidade educacional especial² em sala de aula. Apesar desta determinação legal, a realidade mostra-se contrária. A inclusão dos surdos no contexto educacional envolve mais do que apenas admitir a matrícula desses alunos ou que o surdo frequente a aula regular (isso é apenas cumprimento superficial da lei). O importante é a adoção de práticas educacionais que atendam suas necessidades.

A Lei 10.436 de 24 de dezembro de 2002, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso oficializou a LIBRAS como língua natural³ dos surdos brasileiros. Assim, a presente pesquisa visa explicar qual a influência da LIBRAS como L1 do surdo na aprendizagem de uma língua estrangeira como o espanhol (L3). É importante também analisar como a primeira exposição linguística diferente (português ou LIBRAS) afeta a aquisição do espanhol como L3.

A relevância deste trabalho reside no fato de que escassas são as propostas para o ensino da habilidade lecto-escrita a surdos e, relativamente

² Apesar do enfoque que se dá a este trabalho levando em consideração a pessoa surda como linguística e culturalmente diferente, faz-se necessário mencionar quais as políticas públicas direcionadas para o atendimento educacional dos surdos.

³ Mais adiante, no capítulo 3 abordaremos a visão da LIBRAS como língua natural.

poucas pesquisas relacionadas com o ensino de português foram desenvolvidas (BOTELHO, 2002; BROCHADO, 2006; GÓES, 1999; SANTOS, 2006; SILVA, 2001; GUARINELLO, 2007), contando com um projeto para o ensino de escrita em inglês (SOUSA, 2008) e uma pesquisa relacionada ao ensino de espanhol (ROCHA, 2014)⁴. O campo de investigação do ensino de espanhol a surdos é muito fértil, porém pouco explorado. Levando em consideração essa realidade objetivou-se analisar como é possível a inclusão de um aluno surdo nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e propor metodologias para o ensino da lecto-escrita. Cabe ressaltar que este trabalho se configura numa pesquisa bibliográfica. Para tanto, foram fundamentais as contribuições de Quadros (1997), Williams e Hammarberg (1998), Salles *et al* (2004), Sacks (1998).

Neste sentido, para o cumprimento dos objetivos anteriormente citados, o trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, se apresenta um breve histórico educacional dos surdos com as dificuldades e avanços no ensino de pessoas surdas.

No segundo capítulo, se analisa as diversas faces do ensino para alunos surdos. Nesta seção, se investiga como a exposição à oralidade pode afetar essa aprendizagem e como ocorre o uso da LIBRAS como mediadora nesse processo. Por fim, se traça a abordagem que melhor auxilia o aluno surdo na aquisição do espanhol como L3.

No terceiro capítulo, se explica algumas particularidades da estrutura da LIBRAS como L1 do surdo e do espanhol (L3) como língua não-natural⁵.

O quarto capítulo apresenta uma proposta bilíngue, levando em consideração que o aluno surdo teve contato com o português como L2 ao longo dos anos escolares, baseada numa abordagem comunicativa do ensino do espanhol lecto-escrito.

⁴ Segundo a pesquisa bibliográfica feita e à bibliografia na qual tivemos acesso.

⁵ Língua não natural nessa pesquisa se refere às línguas orais auditivas, especificamente como foco deste trabalho, o espanhol como L3.

1 – BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL DOS SURDOS

1.1 Retrospectiva histórica

Longe de fazer uma exaustiva análise histórica dos acontecimentos relacionados aos surdos, faz-se necessário contextualizar de forma pontual e objetiva as principais ocorrências que explicam a evolução das conquistas dos direitos da pessoa surda.

Durante décadas, os surdos foram marginalizados e apartados da sociedade, sem direito à educação. No século VI, o Código de Justiniano afirmava que os surdos de nascença não poderiam receber herança nem fazer testamento. Socialmente, em muitos países eram considerados indignos de viver. Como nos mostra Lima (2006), “muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos com direitos e deveres”.

A história do surdo tem seu mais antigo registro em relação à Língua de Sinais com o filósofo grego Sócrates em uma conversa com seu discípulo na qual fala sobre surdos-mudos⁶ que faziam sinais com as mãos uns para os outros com a finalidade de se comunicar. Até o final do século X, não haviam instituições educacionais especializadas para surdos, pelo fato dessas pessoas serem consideradas incapazes de seres ensinadas, principalmente na Europa. Acreditava-se que os surdos não eram humanos e não atingiam a consciência humana pelo fato de não falarem (GUARINELLO, 2007).

Como um avanço, no século XIV, o advogado e escritor Bartolo della Marca d’Ancona foi o pioneiro a defender a possibilidade dos surdos aprenderem por meios de sinais e da língua oral. Porém, a língua oral sempre foi vista como o objetivo final e os sinais como um meio de aprendizado.

No início do século XVI, temos registros das experiências do médico e pesquisador italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), o qual “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam

⁶ Nessa pesquisa, não adotamos o termo surdos-mudos por se tratar de terminologia arcaica, porém faz-se necessário apresentar os termos usados em cada período por se tratar de uma retrospectiva histórica.

aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p.31). Cardano acreditava que o surdo tinha a capacidade de raciocinar, que a fala e o pensamento poderiam ser representados pela escrita conforme afirma Soares (1999). Também Sacks (1998, p.29) acrescenta que era “[...] possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...]”.

Nesta mesma época (século XVI), o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584) começou a ensinar crianças surdas, mas apenas filhos de nobres. Inicialmente foi chamado para assistir à família Velasco e dedicou-se a ensinar outros surdos, todos, filhos da corte espanhola. Conforme indica Guarinello (2007), o monge utilizava uma espécie de alfabeto manual, no qual as letras do alfabeto eram correspondentes a uma determinada configuração de mão. Esse alfabeto manual era apenas um meio de ensino, a finalidade, como sempre, era o ensino da língua oral.

Outro precursor do ensino de surdos foi Juan Pablo Bonet que iniciava seu trabalho pela escrita e depois treinava a fala. Em 1620, o espanhol publicou o livro “*Reducción de las letras y arte de enseñar a los mudos*”⁷ que trata do ensino da oralidade por meio do alfabeto criado por Ponce de León. Assim, Bonet “[...] tornou-se a origem de todos os esforços de fazer o surdo falar”⁸ [...]” como afirma Moura (2000, p.19).

No início do século XVII, Manoel Ramírez de Carrión (1579-1652) “escreveu o primeiro tratado de ensino para surdos, propondo que se devesse começar pela escrita, passar pela correspondência entre o alfabeto escrito e o alfabeto datilológico⁹, para só depois desenvolver a linguagem falada” (TARTUCI, 2001, p.17). Acredita-se que essas ações tinham como objetivo educar os surdos para elevá-los à condição de herdeiros.

No século XVIII, entre os vários educadores de surdos, destaca-se o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789). Sacks (1998) comenta que os abades que viveram na metade do século XVIII não suportavam pensar

⁷ Novamente, essa terminologia não é defendida nesta pesquisa, mas se menciona por questões de referência histórica.

⁸ A fala nesse sentido não se refere à comunicação, como defendida nessa pesquisa. Nessa época, o objetivo era que os surdos oralizassem através de técnicas fonaudiológicas.

⁹ Alfabeto manual, como é conhecido atualmente.

nas almas dos surdos-mudos¹⁰, vivendo e morrendo sem absolvição dos pecados, privados do catecismo, das escrituras e da palavra de Deus. Na França, por volta de 1750, L'Épée foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua e aprimorar sua estrutura por considera-la incompleta. Assim, criou alguns sinais que correspondiam a vocábulos da língua oral e que não faziam parte da estrutura da língua de sinais como artigos e preposições. O objetivo desses novos sinais era o ensino da língua francesa oral aos surdos.

Mais de um século depois, no Brasil em 1857, ocorre a criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos (INES) no Rio de Janeiro. A partir dessa data, a metodologia de ensino de português utilizada para surdos não foi de ensino de segunda língua (L2) ou de língua estrangeira (LE), mas uma metodologia oralista que caracterizava o ensino como exercício de leitura labial e o treino articulatório de palavras. Esse exercício de leitura “começava pelos substantivos, aos quais eram gradativamente adicionados os artigos, adjetivos, numerais, incluindo, a partir destes, noções de conhecimento de matemática” (SOARES, 1999, p.76). Porém, essa metodologia oralista foi apenas uma das abordagens no ensino de surdos, outras foram implementadas ao longo dos anos como veremos mais detalhadamente no próximo tópico.

1.2 Avanços no ensino de pessoas surdas

Ao longo da história do atendimento educacional dos surdos, várias orientações foram implementadas. As mais conhecidas são: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, as quais serão contextualizadas e expostas nessa seção.

A partir da observação de grupos de surdos, o abade L'Épée observou que eles desenvolviam uma comunicação eficaz por meio do canal viso-gestual e desenvolveu um método educativo chamado “sinais metódicos” que se apoiava nos sinais da comunidade surda. O processo consistia em que os

¹⁰ Novamente, essa terminologia não é defendida nesta pesquisa, mas se menciona por questões de referência histórica.

educadores aprendessem os sinais usados pelos surdos e que estes fossem os meios para a aprendizagem da língua oral (LACERDA, 1998). Em 1760, L'Épée fundou a primeira escola pública para ensino da pessoa surda no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. (SILVA, 2003) Assim, os surdos tiveram direito à educação independentemente do nível social, visto que antes a educação de surdos era destinada e restrita aos filhos de alguns nobres.

No entanto, apesar dos êxitos da Instituição criada por L'Épée, muitos críticos condenaram seu método, afirmando que uma linguagem desprovida de gramática própria não possibilitava a reflexão e discussão de diversos temas (SILVA, 2003). Como exemplo de crítico, pode-se citar Samuel Heinicke, fundador alemão da corrente oralista de ensino, porque acreditava que o pensamento e sua transmissão só eram possíveis através da língua oral, a escrita era irrelevante (LACERDA, 1998). No **oralismo** de Heinicke, os surdos deviam utilizar apenas a língua oral, desprezando os sinais, para que pudessem ser integrados à comunidade ouvinte. Segundo Goldfeld (1997), Heinicke também fundou a primeira escola pública baseada no método oral.

Em outros países, o cenário era propício à abertura de instituições de ensino para pessoas surdas. Nos Estados Unidos se destaca a criação da escola Gallaudet em Washington em 1816 que mais tarde passou a ser universidade. No Brasil, a convite de D. Pedro II, Hernest Huet fundou em 26 de setembro de 1857 o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos¹¹ (INES) destinados apenas a meninos. Mais tarde, em 1929 foi criada uma escola particular chamada Instituto Santa Terezinha¹², destinada ao atendimento educacional das meninas. A criação do INES foi fundamental para a estruturação da Língua Brasileira de Sinais, pois os surdos que antes viviam isolados, podiam então compartilhar um código comum¹³ (GOLDFELD, 1997).

No final do século XVIII, acentua-se o conflito entre os métodos de L'Épée (gestual) e Heinicke (oral). Com a finalidade de discutir a educação dos

¹¹ Atualmente chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro.

¹² O Instituto Santa Terezinha ainda é referência no atendimento educacional dos surdos no estado de São Paulo.

¹³ A língua de sinais.

surdos, no período de 6 a 8 de setembro de 1880 ocorre o Congresso de Milão, tendo a participação de uma maioria ouvinte provenientes de vários países. Os professores surdos não tiveram direito a voto e o método oral venceu. Nesse congresso foram apresentados surdos que falavam bem, com o intuito de mostrar que as palavras eram superiores aos gestos e que o uso de sinais desviava o surdo de uma vida social (LACERDA, 1998). Assim, ocorre a perda dos direitos conquistados ao longo de várias décadas, a negação da identidade e cultura surda.

No entanto, enquanto os Institutos aderiram ao método essencialmente oral, os surdos continuavam a usar a língua de sinais entre eles como afirma Goldfeld (1997). Na década de 60, o cenário muda com a publicação de uma análise do linguista americano William Stokoe, da Universidade de Gallaudet, sobre a Língua Americana de Sinais (ASL). Stokoe afirmou que a ASL era “[...] uma língua com todas as características das línguas orais.” (GOLDFELD, 1997, p.28). Em contrapartida, o método oralista decaía visto que grande parte dos surdos não desenvolviam habilidades orais como afirma Salles *et al* (2004):

[...] a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal [...]. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade e recepção verbal razoável.

Em meio a essa realidade, surge nos Estados Unidos, no final dos anos 60, uma nova abordagem de ensino de surdos: a **comunicação total**, tendo como principal representante um americano chamado Roy Holcomb. Essa abordagem defende a utilização de múltiplos meios de comunicação: linguagem falada, mímica, alfabeto digital, sinais, aparelhos de amplificação sonora, linguagem escrita para ensinar a língua majoritária e dar acesso a outras áreas curriculares (CICCONE, 1990).

Esse método de ensino dos surdos foi pouco eficaz na aquisição da língua por recomendar o uso do bimodalismo. Nessa prática, os alunos surdos são expostos a fragmentos de língua oral e da língua de sinais, não tendo acesso a nenhuma língua de forma plena e, portanto, insuficientes para aprendizagem. Conforme afirma Guarinello (2007, p.32)

[...] por ser ouvinte, o professor assujeita a língua de sinais à língua majoritária omitindo a rica morfologia da língua de sinais e trocando a ordem dos sinais, tomando, conseqüentemente, a mensagem sinalizada quase imperceptível às crianças surdas e sem nenhuma ordem gramatical. Além disso, a língua majoritária também é alterada e o ritmo da fala é diminuído em virtude do duplo desempenho.

Essa afirmação se faz verdadeira pelo fato de que é impossível utilizar simultaneamente duas línguas, ou seja, falar em português e sinalizar em língua de sinais. Uma ou outra estrutura deve ser priorizada para que não ocorra a perda. No Brasil, existe o uso do português sinalizado¹⁴ que é a utilização da LIBRAS sinalizada com a estrutura gramatical do português. Por não ser a língua materna dos surdos e tampouco dos ouvintes, não favorece a aquisição da linguagem (BOTELHO, 2002).

Com o passar dos anos, especialmente na década de 70 nos Estados Unidos, os surdos passaram a reivindicar o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e da língua oral como segunda língua (L2). Surgiu assim a abordagem conhecida como **bilinguismo**. Ao contrário da prática bimodal, a abordagem bilíngue utiliza a língua de sinais e a língua majoritária em momentos distintos, dependendo da necessidade comunicativa dos falantes, porém a língua de sinais é priorizada. O bilinguismo assume a língua de sinais como a primeira língua da criança surda e defende o direito dessa criança de ser ensinada naquela língua (QUADROS, 1997).

Na atualidade, a lei nº 10. 436 de 2002, sancionada pelo presidente em exercício na época Fernando Henrique Cardoso, determinou a LIBRAS como a língua natural das pessoas surdas, além de dar as diretrizes para a efetivação da disseminação da língua e incluir a LIBRAS como disciplina curricular na formação do magistério e cursos de licenciatura, entre outros pontos culminantes na garantia dos direitos dos surdos.

A Declaração Universal dos Direitos linguísticos defende, entre outras coisas, que a pessoa tem direito de receber instrução na língua com a qual mais se identifique e na língua oficial da Nação ou região onde reside. Sendo a

¹⁴ O português sinalizado é utilizado por ouvintes que não têm fluência na língua de sinais, é uma espécie de interlíngua. Embora não seja reconhecida pelos surdos, alguns aceitam seu uso pelos ouvintes. O português sinalizado é uma prática bimodal, porém não utilizada em ambiente escolar.

língua de sinais reconhecida como a língua natural dos surdos e a LIBRAS reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, supõe-se que o ensino do aluno surdo deveria estar sendo veiculado nela por “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”, segundo determina o Art. 8º, inciso I, da resolução CNE/CEB nº2/2001.

Esses avanços mostram que, embora a passos lentos, a comunidade surda vem conquistando espaços na sociedade e direitos que lhe foram negados durante séculos, e não são conquistas sem luta.

Nesse capítulo analisamos historicamente a evolução do atendimento às pessoas surdas, desde os preconceitos sofridos até os avanços nos métodos de ensino dos surdos. O próximo capítulo apresentará as consequências dessa exposição à língua oral ou a LIBRAS no que tange a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

2 – AS DIVERSAS FACES DO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

2.1 Exposição à oralidade: como afeta?

O Oralismo determinou a educação do aluno surdo por muitos anos, até mesmo há poucos anos existiam escolas de educação de surdos que seguiam essa perspectiva. Nesta abordagem são utilizados três elementos para o seu desenvolvimento, que são: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral (SILVA, 2003).

Com o Oralismo, nota-se o fracasso acadêmico sofrido pelo surdo, por meio de resultados de pesquisas, de acordo com Sacks (1998), “o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Na tentativa de impor o meio oral, proibindo a comunicação gestual-visual, o Oralismo diminuiu a sociabilidade do surdo, criando obstáculos para a sua inclusão (DIAS, 2006).

Há evidências de que a maioria das pessoas com surdez profunda, que foram ensinadas pelo Oralismo, desenvolveu uma fala socialmente insatisfatória, originando um atraso no desenvolvimento global, especialmente na aprendizagem, na leitura e na escrita (LACERDA, 1998).

Devido ao fato do Oralismo ter como objetivo aparente a inclusão da criança surda na comunidade de ouvintes, visando oferecer condições de desenvolver a língua oral, essa abordagem entende a surdez como:

[...] uma deficiência¹⁵ que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura pro-facial, a criança deve

¹⁵ Relembro que o foco da pesquisa não trata a pessoa surda como deficiente, porém como cultural e linguisticamente diferente. Apesar disso, é necessário mencionar com veracidade como os métodos e autores da época entendiam a surdez e a pessoa surda para entendimento global da importância dessa pesquisa.

chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (LORENZINI, 2004, p.15).

A educação na abordagem oralista tradicional para surdos apresenta o seu fracasso por tanto tempo quanto tem a sua história, devido ao fato que:

Em todas as partes do Brasil e do mundo os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003, p.91).

Tendo em vista que o método oralista na Educação de Surdos não estava garantindo a qualidade do ensino, na década de 60, tornam-se evidentes os resultados de pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais indicando que o aprendizado da Língua de Sinais ajuda o desenvolvimento escolar das crianças surdas e, que esta se constitui em uma língua completa, que não prejudica as suas habilidades orais (DIAS, 2006).

2.2 Uso da LIBRAS como mediadora

Ao longo dos anos, com a evolução no ensino dos surdos, foi notório como o uso da Língua de Sinais foi invalidado ou, quando utilizado, serviu de ponte para a aprendizagem da língua oral, sendo, portanto desvalorizada se comparada à língua majoritária. Mesmo após a oficialização por lei da LIBRAS como língua natural dos surdos, ainda perdura a ideia de monolinguismo, como se o Brasil fosse o país de apenas uma língua. Essa ideia equivocada torna-se mais perigosa quando enraizada entre os educadores.

Segundo Quadros, muitos acreditam que o uso da língua de sinais desmotiva os surdos a aprenderem a língua oral do país, embora muitos estudos tenham provado o contrário. Essa falsa concepção de que “[...] uma língua leva ao não-uso da outra e, neste caso, ‘subtrai’”. (QUADROS, 2005, p.26) Essa negação de aprender a língua oral oficial do país pode ocorrer ou não em uma sala inclusiva e, decorre do fato que os surdos possam ser privados novamente da sua língua, priorizando o uso do português. No entanto,

Quadros (2005) defende que a perspectiva bilíngue acrescenta ao sujeito surdo, visto que apresenta vantagens ao falante no campo cognitivo, político, social e cultural.

Como a história do bilinguismo é relativamente recente e ainda possui falhas na sua execução, não se pode entender um aluno surdo bilíngue como aquele que domina perfeitamente todas as habilidades da língua oral (L2), mas é um sujeito que

[...]tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir)¹⁶ em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas (COSTA; GESSER; VIVIANI, 2007, p.52)

Essa possibilidade de alternância das línguas é positiva, visto que os sujeitos bilíngues são capazes de comparar e contrastar os modos como as duas línguas organizam a realidade, o que gera uma maior reflexão linguística e cognitiva. Conforme aponta Lane (1992, p.157)

[...] os bilíngues são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras do que os monolíngues; são melhores na análise da estrutura da frase e geralmente na descoberta das regras; são mais capazes de reorganizar situações perceptuais; são mais criativos na solução de problemas.

Lane também afirma que ter uma língua já consolidada, no caso dos surdos a LIBRAS, favorece a aprendizagem lecto-escrita de outra língua. Nesse caso, a Língua de Sinais é entendida como benéfica se usada como mediadora na aprendizagem de uma língua estrangeira (L3).

Segundo Quadros (1997; 2005), a educação bilíngue envolve muito mais do que apenas considerar a LIBRAS como L1 e a língua oral como L2, é preciso, entre outras coisas: o acesso a todos os conteúdos em LIBRAS, a presença de profissionais capacitados em LIBRAS (professores e intérpretes), currículo organizado em uma perspectiva viso-espacial e que contemple aspectos da LIBRAS e da comunidade surda (história, cultura).

¹⁶ No caso dos surdos, as habilidades de ler e escrever em português os tornam sujeitos bilíngues.

A educação bilíngue resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2004). A Língua de Sinais é a forma viso-espacial¹⁷ de apreensão e de construção de conceitos, e tem:

[...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (DORZIAT, 2004, p.79).

Longe de tratar a Língua de Sinais como um meio e a língua estrangeira como um fim / objetivo, a perspectiva bilíngue aponta a LIBRAS como a língua de instrução que favorece a aprendizagem dos estudantes surdos, juntamente com o português como L2, de modo que a exposição a ambas línguas ajudem no processo de entendimento consciente de suas estruturas. Para tanto, é necessário entender quais as estruturas dessas línguas com suas diferenças e semelhanças. Esse aspecto será abordado no próximo capítulo.

¹⁷ Viso-gestual e viso-espacial são usados como sinônimos nessa pesquisa.

3 – ENSINO DE LÍNGUA NÃO-NATURAL

3.1 Língua viso-espacial: estrutura da LIBRAS vs. Língua oral-auditiva: estrutura do espanhol

A LIBRAS como L1 do surdo é considerada a primeira língua ou língua natural. Como afirma Skliar (2005, p.26-27)

[...] “natural” [...] não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo.

Assim, a Língua de Sinais como língua natural é entendida como um sistema linguístico genuíno, legítimo, nascido das necessidades comunicativas de uma comunidade de falantes. Como toda língua, apresenta diferenças e semelhanças quando comparada com as demais. Por isso, apresento a seguir uma comparação entre a LIBRAS (L1) e o espanhol (L3), tendo por base as considerações sobre os universais linguísticos feitas por Salles *et al* (2004).

1. CANAL DE COMUNICAÇÃO

1.1 LIBRAS

Canal de comunicação: viso-espacial (recepção por meio da visão e produção por meio do uso do espaço, corpo e mãos).

EXEMPLO: Figura 1. Canal viso-espacial (Fonte: Imagem Google)



3. LÉXICO

3.1 *LIBRAS*

As Línguas de Sinais não são línguas primitivas, possuem uma gramática própria, independente da língua oral oficial do país, podem ampliar o léxico.

EXEMPLO: Figura 6. E-mail (Fonte: pensandorrpp.wordpress.com)



3.2 *ESPAÑHOL*

O vocabulário se amplia de acordo com a evolução da língua, porém não aceita estrangeirismos e cria o próprio léxico.

EXEMPLO: Correo electrónico

4. EVOLUÇÃO DA LÍNGUA

4.1 *LIBRAS*

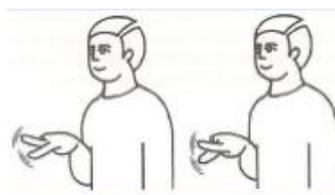
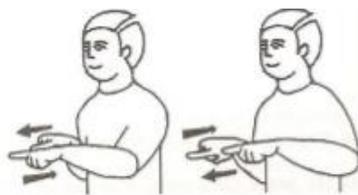
“As línguas mudam ao longo do tempo” e alguns sinais mudaram.

EXEMPLO:

Figura 7. Irmão (antes)

Figura 8. Irmão (agora) (Fonte:

Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – LIBRAS)



4.2 *ESPAÑHOL*

“As línguas mudam ao longo do tempo” e algumas palavras se tornaram arcaicas.

EXEMPLOS: Ergo (luego), mas (pero), pues (porque)

5. **SONS E SINAIS ARBITRÁRIOS**

5.1 *LIBRAS*

“As relações entre os gestos (sinais) e os significados das línguas de sinais são [...] arbitrários”.

EXEMPLOS: Figura 9. *Árvore* (sinal icônico – retrata a realidade)

(Fonte: Imagem Google)



Figura 10. *Biscoito* (sinal não-icônico – não retrata a realidade)

(Fonte: Imagem Google)



5.2 *ESPAÑHOL*

“As relações entre os sons e os significados das línguas faladas são [...] arbitrários”.

EXEMPLO: *Lluvia* (diferentes pronúncias segundo variante)

6. FORMAÇÃO DE PALAVRAS

6.1 LIBRAS

Um processo recorrente na formação de palavras nas línguas de sinais é a composição, ou seja, dois signos para formar um terceiro.

EXEMPLO: Figura 11. Casa^estudar=escola (Fonte: Imagem Google)



6.2 ESPANHOL

“Todas as gramáticas contêm regras de um tipo semelhante para formação de palavras e sentenças”.

EXEMPLO: Verbos, substantivos, adjetivos (Amar – amor – amado)

7. DERIVAÇÃO

7.1 LIBRAS

Outro processo de formação de palavras é a derivação.

EXEMPLO:

Figura 12. Ontem (Fonte: Imagem Google)

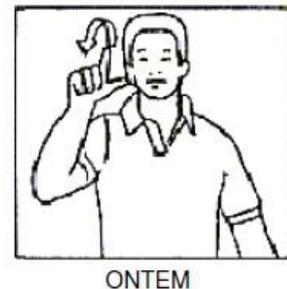


Figura 13. Antes-de-ontem (Fonte: Imagem Google)



7.2 ESPANHOL

Outro processo de formação de palavras é a derivação.

EXEMPLO: Ayer -> Anteayer

8. FORMAÇÃO DE SENTENÇAS

8.1 LIBRAS

Com relação à formação de sentenças, SVO é a ordem padrão.

EXEMPLO: Maria amar José.

8.2 ESPANHOL

A ordem SVO também é a ordem padrão na forma ativa.

EXEMPLO: Maria ama a José.

9. PARÂMETROS FONOLÓGICOS

9.1 LIBRAS

“Línguas de sinais apresentam segmentos discretos na composição dos sinais”.

EXEMPLOS FONOLÓGICOS:

Figura 14. Configuração de mão em P (CM) – formato da mão ao sinalizar (sinal professor) (Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – LIBRAS)

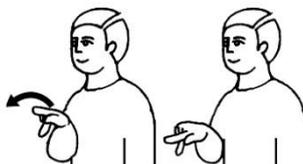


Figura 15. Ponto de articulação (espaço neutro em frente ao tronco) (PA) – o local, no corpo ou espaço, em que se realiza o sinal. (Fonte: Imagem Google)

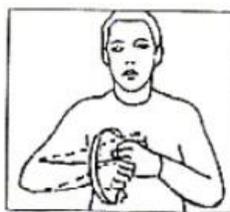


Figura 16. Movimento (tipo retilíneo) (M) – movimento presente ao sinalizar. (Fonte: Imagem Google)



Figura 17. Orientação (de fora para dentro) (Or) – direção da mão ou palma da mão na realização do sinal. (Fonte: Imagem Google)



Figura 18. Expressões não-manuais (ENM: expressão de dor) – expressões faciais ou corporais obrigatórias nos sinais. (Fonte: Imagem Google)

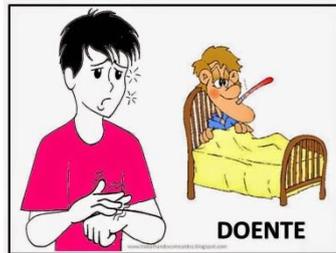


Figura 19. Pares mínimos (aprender / laranja) – unidades fonologicamente distintas. (Fonte: Libras em contexto – Tania Felipe)



Exemplos:

- APRENDER
- CM: "C" e "S"
 - PA: Testa
 - M: Abrir e Fechar

- LARANJA
- CM: "C" e "S"
 - PA: Frente á Boca
 - M: Abrir e Fechar

9.2 ESPANHOL

“Toda língua falada inclui segmentos sonoros discretos”.

EXEMPLO: Morfemas, fonemas, fonologia (prosódia).

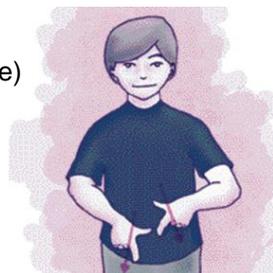
10. CATEGORIAS GRAMATICAIS

10.1 LIBRAS

“Todas as línguas apresentam categorias gramaticais (ex.: nome, verbo)”. Nas línguas de sinais, as categorias surgem a partir de mudanças no padrão do movimento, os nomes apresentam movimentos mais curtos que os verbos.

EXEMPLO:

Figura 20: Trabalhar (Fonte: Imagem Google)



10.2 ESPANHOL

“Todas as línguas apresentam categorias gramaticais (ex.: nome, verbo)”. No espanhol, as mudanças ocorrem mantendo o radical e mudando a terminação.

EXEMPLO: Trabajar – trabajo

11. UNIVERSAIS SEMÂNTICOS

11.1 LIBRAS

“Universais semânticos como fêmea ou macho, animado ou humano, são encontrados em todas as línguas.”

EXEMPLOS: Figura 21. Cair-pessoa (mais animado) (Fonte: Libras em contexto – Tania Felipe)



pessoa **CAIR**

Figura 22. Cair-objeto (menos animado) (Fonte: Libras em contexto – Tania Felipe)



CAIR
coisa-plana

Figura 23. Pai (referência à homem/ masculino) (Fonte: Imagem Google)

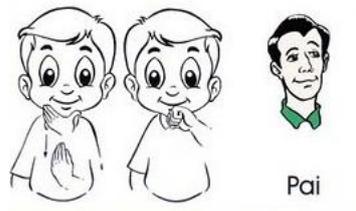


Figura 24. Mãe (referência a mulher/ feminino) (Fonte: Imagem Google)

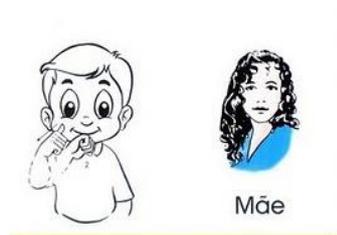


Figura 25. Galo (sem referência de gênero específico ao sinalizar) (Fonte: Imagem Google)

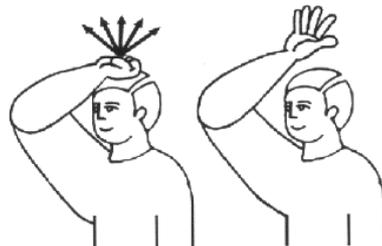


Figura 26. Galinha (sem referência de gênero específico ao sinalizar) (Fonte: Imagem Google)



11.2 ESPANHOL

“Universais semânticos como fêmea ou macho, animado ou humano, são encontrados em todas as línguas.”

EXEMPLO: padre – madre; gallo - gallina

12. TIPOS DE SENTENÇAS

12.1 LIBRAS

“Todas as línguas possuem formas para indicar tempo passado, negação, pergunta, comando etc.”

Figura 27. Negativa (incorporação do ‘não’) (Fonte: Imagem Google)



Figura 28. Negativa (movimento contrário) (Fonte: Imagem Google)



Figura 29. Interrogativa (Fonte: Imagem Google)



Figura 30. Afirmativa (Fonte: Imagem Google)



Figura 31. Exclamativa (Fonte: Imagem Google)



12.2 *ESPAÑHOL*

“Todas as línguas possuem formas para indicar tempo passado, negação, pergunta, comando etc.”

EXEMPLOS:

AFIRMATIVA: Él es um profesor.

NEGATIVA: Yo no escucho música.

INTERROGATIVA: ¿Eres casado?

EXCLAMATIVA: ¡Qué carro bonito!

IMPERATIVA: Come.

13. APRENDIZAGEM

“Qualquer criança [...] nascida em qualquer lugar do mundo, de qualquer origem racial, geográfica, social ou econômica, é capaz de aprender qualquer língua à qual é exposta.” Esse princípio indica que as crianças surdas ao serem expostas a LIBRAS, adquirem a língua naturalmente.

O conjunto de universais linguísticos apresentados atesta a complexidade e completude das línguas de sinais em relação a uma língua oral-auditiva. Isso mostra que é possível a um aluno surdo, aprender um outro idioma no qual seja exposto.

Baseado no método mais eficiente no ensino de pessoas surdas, comprovadamente atestado pelas referências desta pesquisa, apresentamos no próximo capítulo uma proposta bilíngue do ensino comunicativo de espanhol a surdos.

4 – PROPOSTA BILÍNGUE DO ENSINO COMUNICATIVO DE ESPANHOL A SURDOS

Como já explicado anteriormente, o foco deste trabalho é a pessoa surda enquanto sujeito bilíngue, levando em consideração sua exposição à LIBRAS como língua natural (L1) e ao português como segunda língua (L2).

O Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), como o próprio nome já diz, trata-se de uma abordagem na qual o objetivo principal é a comunicação e interação dos sujeitos. Segundo Silveira (1999), para uma interação social eficaz, é preciso “[...] desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento de uso social da língua”.

No ECL, o uso manifesto da gramática não é permitido, mas adota o uso de categorias funcionais¹⁸ subordinadas ao ensino gramatical, cujo objetivo principal é produzir enunciados significativos (ex.: informar, descrever, questionar). Segundo Richards e Rogers (2001), os apoiadores do método comunicativo propõem o uso de materiais autênticos¹⁹ nas aulas, visto que o acesso a uma linguagem autêntica ajuda no desenvolvimento da fluência. Ainda como afirma Brown (1994), o ensino de uma LE deve atender a integração das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever).

Baseados nessas premissas, apresentamos uma proposta cujo alvo é o sujeito surdo bilíngue, focando nas habilidades de leitura e escrita para a aprendizagem do ELE²⁰. O objetivo desta proposta é a promoção de conhecimento das estruturas básicas do espanhol com a finalidade de interagir e comunicar-se com outros sujeitos na língua estrangeira. No ECL, os materiais têm como papel principal promover o uso comunicativo da língua de forma autêntica. Para atingir esse quesito, propomos o uso de gêneros textuais diversificados (e-mail, convite, biografia e autobiografia como gêneros mais

¹⁸ As categorias funcionais neste trabalho se referem às finalidades de se produzir um enunciado. No caso do ECL, o objetivo é a produção de enunciados significativos para os aprendizes.

¹⁹ Materiais autênticos se referem aos materiais não adaptados para fins pedagógicos.

²⁰ Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

formais; comunicação por chats, redes sociais, bilhetes como gêneros mais informais).

A proposta visa que os alunos surdos desenvolvam as seguintes funções comunicativas: apresentar-se e apresentar outras pessoas; falar sobre profissões, gostos e preferências, atividades de lazer, hábitos/ rotinas que são marcas da identidade; descrever pessoas, falar sobre a família e amigos; descrever lugares e situações; dar instruções e ordens. Para que essas funções sejam cumpridas, alguns conteúdos básicos gramaticais merecem atenção: verbos ser, estar, gostar, vocabulário, pronomes interrogativos e sujeito, adjetivos e substantivos, uso do presente e imperativo.

Essa proposta foi pensada para alunos iniciantes, que tiveram pouco ou nenhum contato com o Espanhol como Língua Estrangeira, para que se apropriem de estruturas básicas usadas no cotidiano. Assim propomos 5 atividades.

Atividade 1 – Apresentar-se e apresentar outras pessoas. Cada aluno ficará responsável por apresentar um colega.

Atividade 2 – Falar sobre marcas de identidade. A proposta da atividade é o uso do chat como forma de conversa e conhecimento do outro.

Atividade 3 – Descrever pessoas. Com o auxílio da rede social Facebook, descrever um novo amigo que foi adicionado recentemente com suas características físicas e personalidade.

Atividade 4- Descrever lugares e situações; dar instruções e ordens. A atividade proposta é a criação de uma festa surpresa para um amigo. O aluno terá que descrever o local da festa e designar uma tarefa ao convidado. O objetivo final é a criação de um convite.

Atividade 5 – Biografia e autobiografia. Cada aluno poderá escolher se prefere descrever-se ou falar de algum parente. O objetivo final é falar sobre a importância da pessoa para a sociedade de forma biográfica.

Vale destacar que a proposta de atividades não abrange apenas uma aula para cada exercício, porém ocorre como construção diária do conhecimento da estrutura do espanhol. Como já foi mencionado anteriormente os benefícios, a proposta visa o uso da LIBRAS como mediadora nesse processo e a comparação de estruturas da língua natural (LIBRAS) e da língua estrangeira (espanhol) para que haja a apropriação da mesma de forma consciente e favorecendo a real comunicação.

As atividades serão melhor executadas se destinadas a grupos ou duplas, visto que a comunicação e interação só são possíveis de forma coletiva. Outro ponto a ser priorizado é o uso de materiais e recursos visuais na apresentação dos conteúdos e atividades, valorizando a prática utilização do canal visual pelos alunos surdos.

Em suma, a proposta bilíngue do ensino comunicativo de espanhol a surdos favorece a aquisição da língua estrangeira de forma gradativa e autêntica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho vimos como os surdos foram tratados ao longo dos anos e o tipo de educação que receberam após um período duro de negligência educacional e social. Analisamos os avanços no ensino de pessoas surdas que, comumente, apresentavam o foco principal na aprendizagem da língua oral, apesar de algumas vezes utilizar o meio escrito ou sinais. Investigamos como a exposição à oralidade afeta os sujeitos surdos e concluímos que são ineficientes os métodos que privilegiam o uso da oralidade. Em contrapartida, consideramos eficaz o uso da LIBRAS como mediadora na medida que é possível ao surdo apropriar-se de uma língua estrangeira por contrastar e assemelhar estruturas com a sua língua natural.

Pensando na pessoa surda como sujeito bilíngue, o qual foi exposto à LIBRAS como sua língua natural e ao português como uma segunda língua (L2) e tem a competência linguística de alguma das quatro habilidades (leitura e escrita no caso dos surdos), propusemos atividades para a aquisição do espanhol como língua estrangeira (ELE).

A conclusão a que se pode chegar, tendo em vista que a pesquisa teve caráter bibliográfico, é que a verdadeira inclusão do aluno surdo em uma classe de língua estrangeira só pode ocorrer se a sua aprendizagem de ELE for autêntica e possibilitar a comunicação e interação.

Vale ressaltar que este trabalho foi direcionado como pesquisa bibliográfica pela impossibilidade de investigação nas escolas da rede pública do ensino de João Pessoa. Com a invalidação da lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 que determinava a oferta obrigatória do espanhol nos currículos das escolas públicas, este idioma passou a ser substituído unicamente pelo inglês. O espanhol perdeu seu espaço nas instituições de ensino e as novas políticas educacionais, a exemplo da reforma do ensino médio, não garantem o retorno da oferta desse idioma.

Em meio a essa triste realidade, este trabalho se configura apenas como um primeiro passo e abre margem para um futuro projeto de mestrado.

Ocorrendo novamente a impossibilidade de pesquisa nos espaços estaduais e municipais de ensino, proponho que a pesquisa de campo, a coleta de dados e a intervenção sejam feitas na Universidade Federal da Paraíba com alunos surdos do curso de Letras Libras e egressos.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

-----, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias – Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB 17/2001, homologação publicada no DOU 15/08/2001, nº2, 2001.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti & *et al.* Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Revogado pela Medida Provisória nº 746, de 2016. Revogado pela lei nº 13.415, de 2017.

BROCHADO, Sonia Dechandt. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In:* QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CICCONE, M. **Comunicação total**: Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA, Maria José Damiani; GESSER, Audrei; VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística aplicada ao ensino de línguas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DORZIAT, A.. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Cadernos de Educação Especial, Santa Maria/RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

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

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo**, v.10, p.30-40, 1998.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, P. A., Therezinha Vieira. **Educação Inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LORENZINI, N.M.P.. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental.** 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In:* FERNANDES, Eulália (Org.). **surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Rogers. **Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino – aprendizagem de espanhol como L3.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

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

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SANTOS, Juliana de Brito Marques dos. **Era uma vez: uma chapeuzinho, seis surdos, seis histórias.** 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

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

SILVA, R. R. **A educação do surdo:** minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas, SP: EDUSF: Autores Associados, 1999.

SOUSA, Aline Nunes de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês:** uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

TARTUCI, Dulcéria. **A experiência escolar de surdos no ensino regular:** Condições de interação e construção de conhecimento. Dissertação (Mestrado) – UNIMEP, Piracicaba- SP, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Pontes, 1984.

WILLIAMS, Sarah; HAMMARBERG, Björn. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking. **Applied linguistics**, v.19, n.3, p. 295-333, 1998.