

Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho

Intersecções entre inclusão social e linguagem:

práticas, contextos e desafios



**Intersecções entre
inclusão social e linguagem:
práticas, contextos e desafios**

**Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho
(Organizadores)**

**Intersecções entre
inclusão social e linguagem:
práticas, contextos e desafios**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francisco Ebson Gomes-Sousa; José Eric da Paixão Marinho [Orgs.]

Intersecções entre inclusão social e linguagem: práticas, contextos e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 288p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0892-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526508923

1. Inclusão social. 2. Linguagens. 3. Práticas pedagógicas. 4. Programa de Pós Graduação em Linguística - Proling. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

- CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ESTUDOS DA LINGUAGEM: O PROLING EM FOCO** 15
Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho
- DISCURSO E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE OS CORPOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM MANCHETES** 45
Lais Sousa Di Lauro
Luzineide Vieira de Sousa
Joanderson dos Santos Silva
- APREENSÕES DO DISCURSO DE OUTREM EM ENUNCIADOS RELIGIOSOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA** 65
Ivana Siqueira Teixeira
Dennis Souza da Costa
Pedro Farias Francelino
- O ENVELOPE MULTIMODAL NA SÍNDROME DO ENCARCERAMENTO: UMA LEITURA DA OBRA *O ESCAFANDRO E A BORBOLETA*** 87
Valdir Maurício dos Santos
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
- AQUISIÇÃO DA L1 E L2 E BILINGUISMO DE SURDOS NO SERI EM GUARABIRA-PB** 101
Aniele de Macêdo Silva
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
Francisco Ebson Gomes-Sousa

**ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS SURDAS: DOS
DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DE
ESTRATÉGIAS** 123

Laís Dorací Soares Oliveira
Taís da Paz Soares Oliveira
Gustavo Lopez Estivalet

**ASPECTOS FONÉTICOS DA QUALIDADE VOCAL
E DINÂMICA VOCAL DE IDOSAS USUÁRIAS DE
IMPLANTE COCLEAR** 143

Eduardo Lucas Sousa Enéas
Bárbara Tayná Santos Eugênio da Silva Dantas
Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva

**CARACTERÍSTICAS DA FLUÊNCIA DE FALA EM
CRIANÇAS COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO
21 E APRAXIA DE FALA NA INFÂNCIA** 165

Lethicia Fabia Silva Martins
Francisco Tiago Meireles da Silva
Giorvan Ânderson dos Santos Alves

MULTIMODALIDADE E APRAXIA DE FALA 183

Ingrid Jessie Freitas Coutinho França
Artemísia Ruth Arruda Lucena Veras
Crislani Lima de Amorim
Kelly Dias Moura
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

**MODELOS COGNITIVOS SINGULARES AO
PROCESSO DE CONCEPTUALIZAÇÃO DOS
CEGOS CONGÊNITOS: CORPO, LINGUAGEM,
IMAGINAÇÃO** 193

Rosycléa Dantas
Jan Edson Leite

**TEMÁTICA LIVRE E/OU INCLUSÃO DE MANEIRA
INDIRETA**

**O GÊNERO GRAMATICAL E SUA NEUTRALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA** 219

Regina Claudia Custodio de Lima
Cleber Tourinho

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19** 241

Patrícia Brianne da Costa Penha
Aline de Menezes Guedes
Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva

**ELEMENTOS EXTRATEXTUAIS E OS
CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM TIRINHAS DE
ARMANDINHO: POSSIBILIDADES PARA ENSINO** 257

Cristiane de Souza Castro
Alyne Ferreira de Araújo
José Eric da Paixão Marinho

OS ORGANIZADORES 287

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS SURDAS: DOS DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS

Laís Dorací Soares Oliveira¹

Taís da Paz Soares Oliveira²

Gustavo Lopez Estivalet³

Laboratório de Processamento Linguístico

INTRODUÇÃO

O ensino inclusivo de língua estrangeira (LE) muitas vezes ultrapassa os limites da formação do professor, logo, ainda que esse assunto mereça atenção indiscutível, tal preparação se apresenta como um impasse nas formações atuais dos professores de LE. Especificamente no contexto de inclusão social da pessoa surda na sala de aula de LE, é preciso implementarem-se estratégias de equidade que superem a barreira linguística comumente presente no ambiente educacional, especialmente no que concerne à eficácia da aprendizagem acadêmica desses indivíduos e quanto a sua inserção efetiva nos processos de ensino-aprendizagem de LE.

De acordo com Maia (2020, p. 140), “a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula de LE constitui-se um grande desafio

¹ Graduada em Letras-Espanhol (UFPB), Mestranda em Linguística (PROLING) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL). E-mail: laisdoracisoliveira@gmail.com;

² Graduada em Letras-Espanhol (UFPB), Mestranda em Linguística (PROLING) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL). E-mail: taisdapazsoliveira@gmail.com;

³ Doutor em Linguística (UCBL, Lyon), Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da área de francês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL). E-mail: gustavoestivalet@hotmail.com.

que requer respostas criativas e colaborativas dos autores envolvidos”. Nesse sentido, entende-se a relevância de associarem-se às práticas da comunidade escolar a fim de que se promova o desenvolvimento de competências e habilidades do alunado com deficiência em consonância com seus pares sem deficiência. Portanto, o uso criativo de metodologias e atividades de ensino da língua pode ser um mecanismo poderoso para a inclusão social de alunos com deficiência e o sucesso na aprendizagem de LE.

Para além dos processos estritamente educacionais, em termos de direito à educação de pessoas com deficiência, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, garante o direito ao “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, s/p). Esse panorama abarca questões anteriores ao aprendizado do conteúdo em sala de aula pelo aluno com deficiência, pois, para que isso ocorra, é necessário o acesso ao conhecimento previsto por lei e fundamental de ser colocado em prática. Ainda em relação à Lei, destaca-se a previsão de “recursos de acessibilidade”, ou seja, materiais, didáticas e abordagens específicas e adaptadas para as diferentes deficiências que efetivamente promovam a inclusão do aluno.

Nesse sentido, Gleria e Ferreira (2010) questionam e observam os desafios passados na educação de LE de pessoas surdas, em termos de direitos e práticas,

Quando a LDB estabelece que se deve assegurar aos educandos “métodos, técnicas, recursos para atender às suas necessidades”, como fica o ensino de língua estrangeira nesse contexto? Será que o uso de tecnologias facilitaria esse ensino de forma a atender às especificidades de cada aluno? (GLERIA; FERREIRA, 2010, p. 2).

Assim, quando tais questões são aplicadas à prática da sala de aula de LE, surgem as seguintes perguntas: a) como gerar

estratégias de ensino-aprendizagem de LE ao aluno surdo integrando-o na dinâmica de sala de aula? b) como desenvolver a habilidade de compreensão auditiva de LE pelos alunos ouvintes sem excluir os que são surdos? c) como lidar com o aluno surdo sem que o professor saiba a língua de sinais?

Motivado por tais questionamentos, este trabalho tem como objetivo explicar os desafios e as estratégias do ensino-aprendizagem de espanhol como LE (ELE) para crianças surdas e falantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, a partir de um relato de experiência de vivência no Estágio Supervisionado de LE do Curso de Graduação em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para a realização deste trabalho, foi adotada uma perspectiva de relato de experiência qualitativa, analisando-se o ensino-aprendizagem do ELE de duas crianças surdas, identificadas aqui pelos nomes fictícios “Ivo” e “Elie, a fim de preservarem-se suas identidades, ambos alunos de uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba, Brasil. Foi levado em consideração para a explanação e discussão as situações específicas do contexto de Estágio Supervisionado de LE para os anos iniciais, relacionando-se com a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Neste trabalho, assumimos a definição do DUA através da abordagem de pesquisadores do CAST⁴ (*apud* PASTOR; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2014 - tradução nossa), já que se trata de “um enfoque baseado na investigação para o desenho do currículo - ou seja, objetivos educativos, métodos, materiais e avaliação - que permite que todos desenvolvam conhecimentos, habilidades, motivação e implicação com a aprendizagem”.

Sendo assim, acredita-se que as vivências pedagógicas aqui percorridas poderão corroborar com a construção de conhecimentos acerca de práticas pedagógicas em ensino de ELE para pessoas não-ouvintes. Além disso, as experiências discutidas e relatadas neste capítulo poderão contribuir com o entendimento

⁴ *Centro de Tecnología Especial Aplicada* ‘Centro de Tecnología Especial Aplicada’.

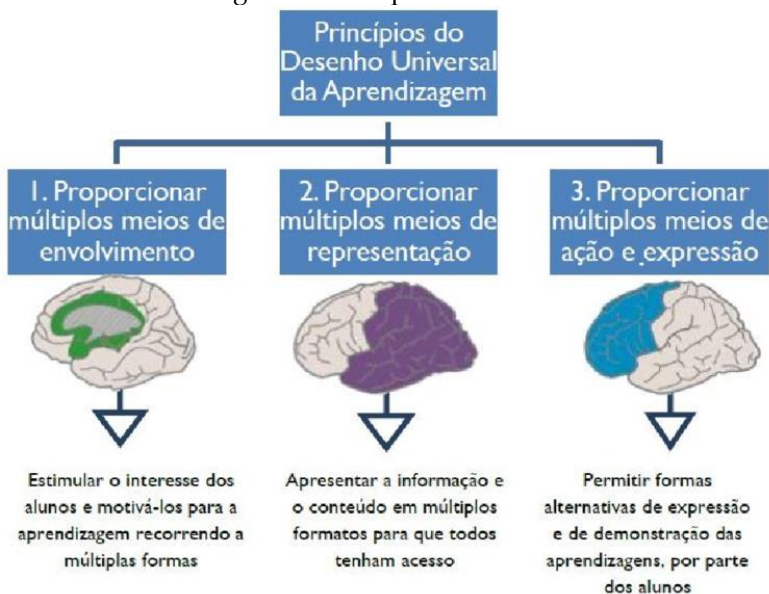
de que é possível a adaptação de materiais em ELE para alunos com necessidades específicas, gerando reflexões e motivando intervenções sobre o tema.

O LUGAR DO SURDO NA EDUCAÇÃO

Neste trabalho, determinou-se como surdo o indivíduo não ouvinte que se comunica i) por meio de uma língua de característica visual e gestual, ii) através da leitura labial de línguas orais ou ainda iii) de forma oralizada. Tal definição operacional permite que a perspectiva trabalhada seja visualizada tanto pelo conceito clínico da pessoa surda enquanto indivíduo que possui uma deficiência patológica auditiva, como pelo conceito cultural que designa o surdo como indivíduo que utiliza uma modalidade linguística visual.

Dentro da perspectiva educacional, o DUA é um procedimento de inclusão e acessibilidade que integra recursos de fácil acesso ao professor ou educador, sendo delineado a partir de princípios inclusivos no processo educacional para alunos com ou sem necessidades específicas. Sendo assim, o “DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 735). A seguir, a Figura 1 ilustra os princípios desse *design*:

Figura 1: Princípios do DUA.



Fonte: *National Center on Universal Design for Learning* (2014), adaptado por Nunes e Medrado (2015).

No princípio 1, procura-se promover o interesse do alunado de modo a contemplar as diversas maneiras de apresentação do conteúdo. Portanto, o foco é motivar e estimular os alunos ao aprendizado através de múltiplas formas. No princípio 2, vê-se como elemento central o desenvolvimento de materiais por parte do professor, logo, no contexto deste trabalho, é nessa etapa que é abarcada a apresentação estratégica e acessível de formas visuoespaciais do conteúdo para os alunos surdos, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos e materiais sendo trabalhados na sala de aula.

No mesmo sentido, o princípio 3 sobre a ação e expressão se apresenta principalmente através das quatro habilidades linguísticas nas aulas de LE, sendo a escrita, a leitura, a oralidade e a compreensão auditiva. Assim, os alunos podem utilizar e demonstrar os conhecimentos aprendidos através das mais diversas formas de expressão. No caso das duas últimas habilidades, havia a adaptação

para formas de imagens ou gestuais, a fim de contemplar a aprendizagem de ELE de todos os alunos.

Por esta razão, longe de ser um modelo que abarca apenas aspectos favoráveis ao desenvolvimento das atividades do professor, este *design* permite uma redução de impasses que estão presentes no contexto de aprendizagem de LE para surdos. Sendo esta via de mão dupla, “o DUA reconhece a necessidade de criar oportunidades para a inclusão de diversos alunos através do fornecimento de currículos e atividades instrucionais que permitem múltiplos meios de representação, expressão e engajamento” (KING-SEARS, 2008 *apud* KATZ, 2013 - tradução nossa). Portanto, espera-se, através do DUA, uma maior flexibilidade na adaptação dos Planos de Aula, materiais e atividades utilizados nas aulas de ELE. Mais do que isso, espera-se que a exploração desses recursos permita e favoreça a inclusão e o engajamento das crianças com deficiências.

De maneira específica, o recurso imagético se apresenta como ideal para se trabalhar a aquisição e a memorização de conceitos na LE, seja com alunos típicos, seja com alunos que possuem algum tipo de deficiência ou necessidade(s) específica(s). Sabendo que a estimulação linguística visual é importante para a pessoa surda, destaca-se que o uso de imagem foi explorado largamente nas vivências do Estágio Supervisionado descritas a seguir. Portanto, a associação entre as representações imagéticas e o vocabulário específico em ELE explorados nas atividades descritas a seguir foi o principal recurso utilizado nos materiais preparados e empregados nessas vivências, observando-se os princípios do DUA, ou seja, explorando-se múltiplos recursos para a inclusão de todo o alunado (ROJO, 2009).

ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DE SURDOS NA APRENDIZAGEM DE ELE

Esta seção apresenta duas vivências realizadas, as metodologias e os materiais utilizados nas aulas de ELE ministradas pelas duas

primeiras autoras deste trabalho. Reitera-se que o ambiente das vivências durante o Estágio Supervisionado foi uma escola pública de Ensino Fundamental, anos iniciais, com ensino bilíngue português/espanhol, de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Enquanto estagiárias de ELE, convivíamos com alunos típicos e atípicos. Em vista desse contexto, planejávamos nossas regências e intervenções visando promover espaços de interação em ELE, abarcando a diversidade do alunado. Nesse sentido, em uma turma de 2º ano e outra de 4º ano do Ensino Fundamental estavam matriculadas duas crianças surdas, uma sem e outra com implante coclear, chamadas aqui de “Ivo” e “Elie”, respectivamente. Para ambas as turmas, preparávamos as aulas com o objetivo de abranger as especificidades de cada aluno surdo, de forma que houvesse acessibilidade pedagógica e assimilação dos conhecimentos de ELE por “Ivo”, “Elie” e, obviamente, por todos os demais alunos das turmas. Destacamos que todos os materiais utilizados foram elaborados por nós sem apoio de livros didáticos da escola, já que a instituição não possuía acesso a materiais específicos para a disciplina de ELE. Enfim, ressaltamos que tínhamos apenas o conhecimento básico da Libras promovido em uma disciplina do Curso de Graduação em Letras-Espanhol da UFPB.

Assim, observamos a relevância de compreender-se o contexto de inclusão não apenas do ponto de vista teórico, mas também de forma empírica em diálogo com as vivências perpassadas na prática docente, materializando a relação entre “aquele que com potencial para ensinar e aquele com potencial para aprender” (DOURADO, 2020, p. 61) desenvolvem-se conjuntamente. Ou seja, da mesma forma que os alunos com e sem deficiência devem preparar-se e utilizar seu potencial para o êxito dos processos de aprendizagem, os professores têm o potencial de ensinar conteúdos específicos, adaptando e explorando os materiais e as abordagens didáticas conforme as circunstâncias de cada turma e aluno. Assim, ambos atores, professores e alunos, desenvolvem suas habilidades e competências, conforme suas capacidades e potencialidades.

Essa perspectiva dialoga com o que Dantas (2019, p. 166) discute: a “inclusão não pode ser entendida sem uma prática inclusiva pois [...] não cabem em textos, precisam ser vividos”; portanto, mais do que refletir e teorizar sobre a inclusão, as vivências descritas abaixo permitiram a experiência plena e a tentativa de uma atuação docente ativa para a promoção da inclusão de alunos surdos nos processos de ensino-aprendizagem de ELE.

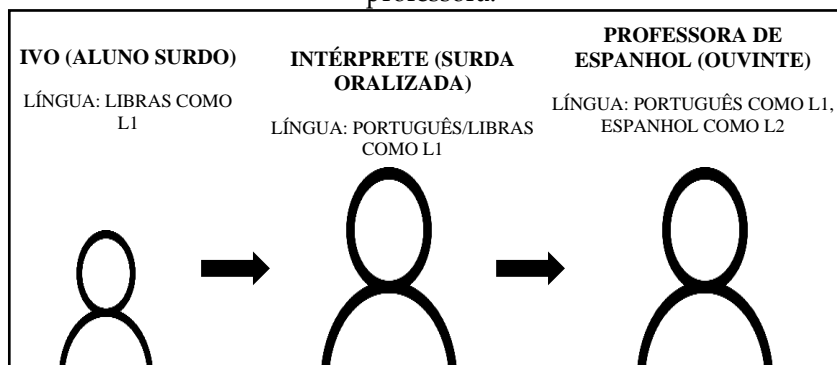
Diante disso, lançamos mão da metáfora do *iceberg* (MEDRADO, 2012) em nosso contexto, para relacionar a ponta/superfície desse “bloco de gelo” com os textos disponíveis acerca de inclusão escolar em termos teóricos. A maior porção da estrutura física do *iceberg* se relacionaria com as vivências nas práticas inclusivas em sala de aula e, portanto, os desafios e as estratégias construídas muitas vezes estão submersos e não são visíveis, compreendendo a maior parte do fazer pedagógico inclusivo do professor de LE.

VIVÊNCIA 1: ALUNO SURDO DO 2º ANO

A Figura 2 apresenta o contexto de comunicação do aluno surdo, aqui nomeado como “Ivo”. Este aluno fazia parte da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, era surdo e não-oralizado em português, tendo a Libras como sua L1, aprendiz do português possivelmente como sua L2 e do espanhol como sua L3⁵. Sua intérprete era surda, oralizada e bilíngue português/Libras. Por sua vez, a professora de ELE da escola era falante de português como L1 e espanhol como L2. Portanto, observa-se um ambiente linguístico complexo para a ministração das aulas de ELE, assim como na comunicação com Ivo, conforme a Figura 2 abaixo.

⁵ Segundo Estivalet (2022, p. 135) “Primeira Língua (L1) e Segunda Língua (L2) dizem respeito à ordem de aquisição/aprendizagem das diferentes línguas. L1 é a primeira língua adquirida pela falante e L2 é a segunda língua adquirida/aprendida subsequentemente. Podem-se diferenciar ainda outras línguas adquiridas/aprendidas pelo falante como L3, L4, e assim por diante”.

Figura 2: Contexto linguístico do aluno surdo Ivo, da intérprete e da professora.



Fonte: Elaboração própria.

Assim, durante a observação das primeiras aulas, percebemos a abordagem inclusiva que a professora de ELE explorava, visando integrar todos os alunos, seja na questão de recursos didáticos como o uso de imagens correspondentes ao conteúdo, seja na participação de todo o alunado nas atividades propostas (DANTAS, 2019). Ainda, como geralmente na educação bilíngue de surdos a modalidade escrita se apresenta como estratégia importante para que o aluno compreenda aspectos da LE (HERNÁNDEZ, 2013), no contexto de Ivo, outros materiais visuais precisavam ser desenvolvidos por nós e pela professora supervisora, já que ele ainda não era alfabetizado na modalidade escrita.

Em seguida, em nossas regências nas aulas de ELE, buscamos integrar as perspectivas educacional e social não só a partir de atividades especialmente elaboradas para Ivo, mas também em atividades que contemplassem a turma de uma forma geral e que promovessem a interação de Ivo com os colegas. Contudo, durante a necessidade de suporte didático pessoal direto, abordávamos materiais acessíveis para os alunos surdos ou ouvintes, principalmente considerando que “a ausência de recursos didáticos condizentes com as necessidades educacionais desses discentes pode dificultar a aquisição de conhecimentos no contexto escolar” (PEROVANO; DE MELO, 2019, p. 13). Nesse sentido, nossa

preocupação, de acordo aos princípios do DUA, foi justamente em oferecer múltiplos materiais didáticos que facilitassem a aquisição de conhecimento durante as aulas de ELE.

Partindo desse pressuposto, descrevemos e ilustramos a seguir uma das experiências práticas de regência sobre meio ambiente que tinha como conteúdo a reflexão em ELE sobre as práticas positivas e negativas em relação à natureza. O conteúdo da aula tinha como foco o descobrimento, a aprendizagem e a utilização de itens lexicais relacionados à temática da aula.

Cabe destacar que a atividade proposta tinha a finalidade de despertar a consciência do cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade, principalmente considerando-se que a escola estava na “*Semana del medio ambiente*” e que queríamos relacionar este contexto com a nossa ministração de aulas de ELE. Em um primeiro momento expositivo-interacional:

1) A lousa foi dividida ao meio para determinar um polo de atitudes que **preservassem** o meio ambiente e outro com as atitudes que o **poluíssem**;

2) Em seguida, uma imagem impressa de uma dada “prática/ação” era demonstrada à turma, nomeada oralmente em espanhol pelas estagiárias e repetida pelos alunos ouvintes, a fim de desenvolver a **compreensão auditiva** e a **produção oral** dos alunos (ouvintes) de ELE;

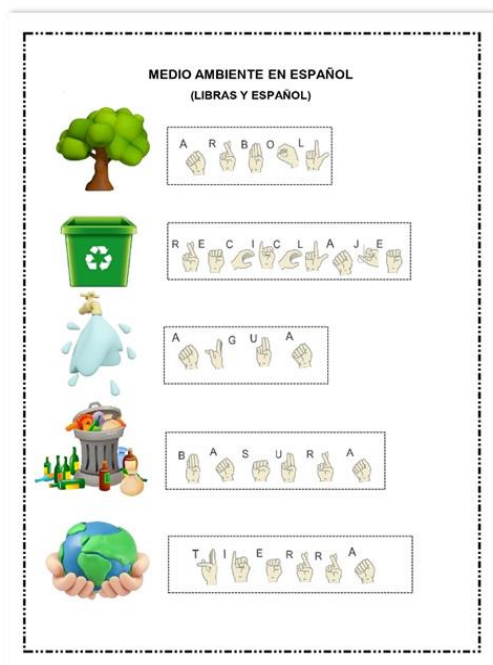
3) Logo após, a turma devia julgar se a “prática/ação” demonstrada era uma atitude *buena* ‘boa’ ou *mala* ‘ruim’ para o meio ambiente.

Para promover a integração do conteúdo e a agregação social da criança surda nas etapas 2 e 3, assim como estimular seu engajamento (1º princípio do DUA), foi-lhe entregue um material de apoio visual com as imagens trabalhadas e suas respectivas representações escritas em espanhol, considerando que para cada letra das palavras havia sua representação em datilologia⁶. Sendo

⁶ Termo referente ao alfabeto manual utilizado nas línguas de sinais, neste trabalho, a Libras.

assim, adotamos o 2º princípio do DUA a partir da apresentação do conteúdo multimodal (ROJO, 2009) no formato demonstrado na Figura 3 abaixo.

Figura 3: Exemplo de um dos materiais de apoio elaborados para a aula sobre o meio ambiente



Fonte: Elaboração própria.

Nesse material, o aluno tinha acesso à imagem representativa da palavra apresentada e conseguia fazer a assimilação desta em sua forma escrita em português e em Libras com o apoio da datilologia. Dessa forma, as palavras em ELE apresentadas tinham múltiplas representações: a) a imagem para representar o conceito, b) o alfabeto romano para a representação ortográfica da forma escrita em espanhol e c) a datilologia para representar a forma gestual que faz parte do cotidiano da pessoa surda.

Para a tarefa de julgamento, descrita na etapa 3, foram utilizadas placas de sinalização em que um dos lados da placa era

de cor verde e havia um “V” para sinalizar a ação positiva para o meio ambiente e o outro lado era vermelho e havia um “X” para indicar que a situação exposta era uma ação negativa para o meio ambiente. Tanto os alunos surdos quanto os ouvintes puderam participar conjuntamente da atividade proposta, isso porque, quando perguntávamos se a ação da imagem era benéfica ao meio ambiente, os ouvintes oralizavam a resposta e simultaneamente sinalizavam com o polegar para cima (ação positiva) ou para baixo (ação negativa) ao aluno surdo. Essas respostas permitiram direcionar nosso olhar ao 3º princípio estabelecido pelo DUA, já que foi possível observar a demonstração da aprendizagem do alunado a partir de meios alternativos de expressão da linguagem (SANTOS; FROSSARD, 2018).

Logo, foi possível notar que a implementação de procedimentos que abarcassem às necessidades de Ivo nos levava ao desafio de compartilhar uma série de conhecimentos específicos e gerais diretamente com ele e não com a intérprete. Primeiro, porque nossa perspectiva de inclusão estava pautada em integrá-lo da forma mais autônoma e natural possível, na qual ele pudesse recorrer à intérprete para situações linguísticas específicas, mas que o contexto geral da aula fosse compreendido por ele de forma interdependente.

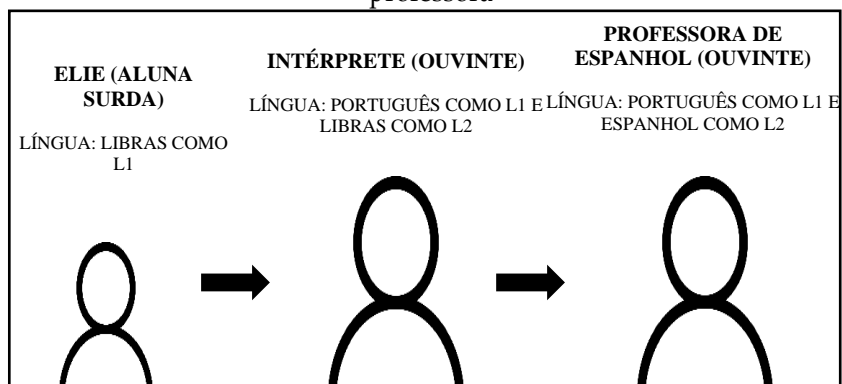
Segundo, porque observou-se como resultado dessa dinâmica que i) o direcionamento do olhar de Ivo para nós - paralelo ao apoio visual entregue - foi efetivo durante a realização da atividade, ii) bem como a precisão nas atividades de fixação foram satisfatórias, iii) demonstrando confiança e aquisição dos conhecimentos previstos para a aula de ELE e, de modo específico, iv) sua inclusão efetiva em seu processo de aprendizagem.

VIVÊNCIA 2: ALUNA SURDA DO 4º ANO

Diferentemente do contexto do primeiro aluno mencionado, Elie, aluna do 4º ano, era surda com implante coclear, sendo a Libras sua L1, aprendiz do português provavelmente como sua L2

e do espanhol como possível L3 (ESTIVALET, 2022). Seu intérprete era ouvinte falante de português como L1 e Libras como L2, como ilustra a Figura 4 abaixo:

Figura 4: Contexto linguístico da aluna surda Elie, do intérprete e da professora



Fonte: Elaboração própria.

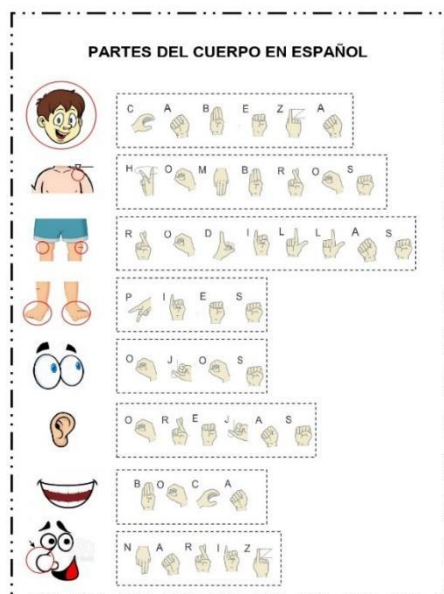
Considerando que uma das alunas da do 4º ano era surda, preparamos as atividades e os métodos de compartilhamento de conteúdo que viabilizassem a integração de Elie com a disciplina de ELE. Não obstante, não removemos as habilidades oral e auditiva nas ministrações das aulas, considerando que os demais alunos deveriam desenvolver estas habilidades. Contudo, integramos a modalidade visuoespacial ao âmbito oral e auditivo a fim de promover a aprendizagem da leitura e da escrita em ELE dos alunos em geral (típicos e atípicos). Assim, tentamos promover ações que contemplassem múltiplos meios de envolvimento, o que se refere ao 1º princípio do DUA.

Para ilustrar uma das experiências passadas na construção de estratégias de ensino-aprendizagem de ELE na turma de Elie (4ºano), apresenta-se abaixo uma das aulas para a qual elaboramos materiais e recursos de apoio. Destacamos que esses materiais foram selecionados e preparados com o objetivo de realizarmos a nossa aula de ELE conforme o conteúdo proposto,

mas principalmente, foram pensados e planejados com o objetivo de incluir Elie nas atividades propostas, assim como incluir os demais alunos na modalidade visuoespacial da Libras da aluna.

O tema tratado nesta aula específica foi a introdução ao vocabulário das partes do corpo em ELE. Inicialmente, para estabelecer a relação palavra-representação, fizemos uma explicação expositiva sobre a pronúncia de algumas palavras em espanhol, apontando simultaneamente para as partes do nosso próprio corpo, ao passo que os alunos ouvintes repetiam a pronúncia e apontavam para as partes de seus corpos. Enquanto isso, a aluna Elie também apontava para as partes correspondentes do seu corpo e visualizava a relação da palavra na modalidade escrita e em datilologia, conforme o material da Figura 5 abaixo.

Figura 5: Exemplo de um dos materiais de apoio elaborados para a aula sobre o corpo humano



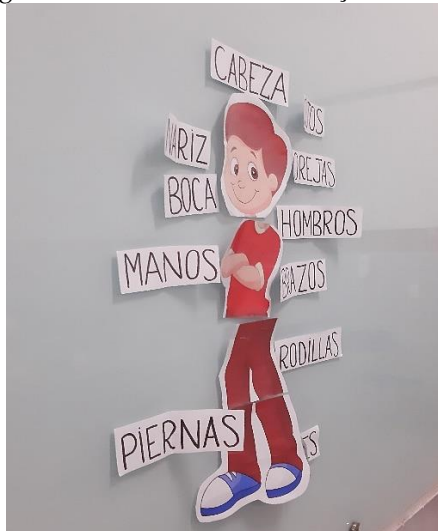
Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente, fizemos um exercício interativo em duas etapas:

1) Distribuímos na lousa imagens das partes do corpo para que, em seguida, fossem retiradas de uma caixa as palavras correspondentes a cada parte do corpo (uma a uma) em espanhol.

2) Tais passos eram feitos em dupla. Assim, um dos alunos sacudia a caixa, retirava a palavra e lia o que estava escrito com o apoio de uma das estagiárias e da turma. O outro aluno da dupla, por sua vez, apontava qual era a parte correspondente em seu próprio corpo e colava a palavra equivalente no quebra cabeça, conforme a Figura 6 abaixo.

Figura 6: Atividade de construção coletiva



Fonte: Acervo pessoal.

Além disto, com o objetivo de consolidar o conteúdo da aula, após a atividade citada anteriormente, aplicamos um exercício de fixação envolvendo a música infantil “Cabeza, hombro, rodillas y pies”. Nesse exercício, a estratégia utilizada para ultrapassar o desafio de incluir Elie em um exercício tipicamente auditivo foi apresentar a música com o apoio visual de um vídeo em desenho

que chamasse a atenção da aluna e de toda a turma e utilizar, mais uma vez, o processo gestual de apontamento ao corpo, como recurso linguístico (HAQUIN, 2011). Portanto, destacamos a exploração de mais um recurso didático, a música e sua coreografia, para realizar a estimulação de múltiplas formas e promover a participação e inclusão de todos os agentes das atividades em questão.

As atividades interativas expostas e o conteúdo explicitado acima se configuram no 2º e no 3º princípios do DUA, considerando que foram apresentadas formas acessíveis de apresentação do conteúdo através de recursos visuais como vídeo, imagens, música e materiais de apoio. Ademais, os alunos puderam expressar o aprendizado das partes do corpo em ELE por meio da atividade de construção coletiva, demonstrada na Figura 6 é contemplada pelo 3º princípio do DUA (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Além dos pontos citados acima, a atividade de construção coletiva viabilizou a interação entre os alunos que, por sua vez, demonstraram interesse em aprender sobre as partes do corpo a partir do modo em que a atividade foi realizada, já que puderam relacionar a informação escrita com a imagética de modo lúdico. Além disso, a construção da atividade foi pensada para atender a todo o alunado, tendo em vista que os recursos utilizados puderam ser bem aproveitados e explorados por Elie e pelos alunos ouvintes.

Não obstante, durante a definição das partes do corpo na Figura 6, os alunos pronunciavam as palavras correspondentes a fim de desenvolver os aspectos fonéticos da língua espanhola. Concomitantemente à demonstração do vocabulário de forma oral, utilizávamos o alfabeto manual para inserir de modo efetivo a aluna surda na atividade que estava sendo realizada. Ao final da aula, avaliamos que o exercício de construção das partes do corpo trouxe como resultado o *feedback* positivo dos alunos, já que estes mostravam-se animados em reiterar o que tinham aprendido, assim como a aluna Elie demonstrou interesse em conversar com as estagiárias em Libras através do apoio do intérprete.

Externo à atividade e conteúdo, tomamos como ponto relevante o afeto dos alunos no término da aula. Neste sentido, consideramos que não só foram alcançados os objetivos da aula, como também do desenvolvimento do ELE dos alunos, através de uma metodologia acolhedora e de uma didática inclusiva.

Portanto, entende-se a relevância das práticas pedagógicas inclusivas associadas aos princípios que constituem a aprendizagem de ELE de modo que se ampliem os conhecimentos e se considere o acesso a todos alunos. No contexto de nossas vivências, destacamos que os materiais utilizados, desenvolvidos e aplicados foram recursos de imprescindível importância para cumprir o que se esperava em nossas regências em sala de aula de ELE: a viabilização e integração do ensino-aprendizagem de ELE efetivo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi explanar os desafios e as estratégias do ensino-aprendizagem de ELE para alunos surdos, falantes de Libras como L1. Através deste relato de experiências com os alunos Ivo e Elie, explanou-se os desafios perpassados por estagiários/professores de ELE em turmas com formas heterogêneas de aprendizagem. Buscaram-se estratégias de inclusão por meio dos princípios propostos no DUA, nos quais foi despertado o interesse dos alunos (1º princípio); foram adotados diversos formatos de apresentação de conteúdo e do material, considerando também a acessibilidade para alunos surdos (2º princípio); e se permitiu a expressão do aprendizado de ELE tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes (3º princípio).

Com relação ao aspecto teórico da metáfora do *iceberg* (MEDRADO, 2012), foi possível perceber que na porção submersa, o aprendizado significativo de ELE para alunos surdos se pauta principalmente na adaptação de uma língua oral (o espanhol) para pessoas não ouvintes. Nesse sentido, as propostas interventivas no ensino-aprendizagem de ELE podem abarcar o uso imagético na

compreensão das palavras, em consonância ao gesto e à escrita. Ainda, tendo em conta que muitos alunos do Ensino Fundamental da rede pública brasileira não estão totalmente alfabetizados na língua portuguesa, a datilologia para os alunos surdos se torna um recurso pedagógico ainda mais importante no ensino-aprendizado de LE.

Enfim, sendo os métodos tratados aqui operacionais para o ensino de LE, espera-se que este trabalho possa contribuir tanto para a elaboração de trabalhos futuros como com o desenvolvimento da aprendizagem de outros idiomas por alunos surdos e, especificamente, com o ensino-aprendizagem de ELE no Brasil para este público. Desta forma, tais intervenções e reflexões na prática pedagógica de ELE promovem, através da linguagem, a acessibilidade e a integração socioeducacional do surdo.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, R. *As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético*. 2019. 214f. 2019. Tese de Doutorado em Linguística – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- ESTIVALET, G. *Psicolinguística, bilinguismo e léxico: aquisição e processamento das palavras*. In: GOMES, C; FREIRE, J GOMES, L; ROCA, P. (Org.). *Linguagem, literatura e prática educativa: reflexões sobre a sala de aula*. João Pessoa: Editora UFPB, p. 132-152, 2022.
- GLERIA, T; FERREIRA, M. A interação entre dois alunos surdos e uma intérprete durante uma aula de língua inglesa. *Revista Odisseia*, 2010.
- HAQUIN, D. La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, n. 22, p. 3-14, 2011.
- HERNÁNDEZ, T. A. P. *Interação professor/aluno surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. 2013. 131f. Dissertação de Mestrado em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2013.

KATZ, J. The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013.

MEDRADO, B. *Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 151-169, 2012.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas *Da Investigação às Práticas*, vol. 5, no. 2, p. 126-143, 2015.

PASTOR, C; SÁNCHEZ, J; ZUBILLAGA, A. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid. p. 5-7, 2014.

PEROVANO, L; DE MELO, D. *Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos*. Encontrografia Editora, 2019.

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

SANTOS, L; FROSSARD, E. A capacidade multilíngue e seu perfil multicultural na promoção da cidadania global. *Cadernos de Aulas do LEA*, n. 7, p. 110-131, 2018.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 733-768, 2020.