

INCLUSÃO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PROPOSTA DE ATIVIDADES ADAPTADAS PARA ESTUDANTES SURDOS

INCLUSION AND DECOLONIALITY IN SPANISH LANGUAGE TEACHING:
ADAPTED ACTIVITIES FOR DEAF STUDENTS

Eulálio Marques Borges¹

RESUMO: O presente trabalho objetiva trazer à baila uma temática cara a nós, professores de língua espanhola da educação básica, porém ainda pouco discutida: o ensino de espanhol para surdos, a qual se justifica devido ao número de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) crescente a cada ano nas escolas. Partiremos de um percurso histórico sobre o lugar incerto que a língua espanhola ocupa no sistema educacional de nosso país (RODRIGUES, 2010), relacionando-o com a falta de estudos acadêmicos acerca de seu ensino inclusivo. Em seguida, será cotejado o *sulear* epistemológico (BARROS; COIMBRA, 2020) e a decolonialidade na abordagem do espanhol (MATOS, 2020) com a inclusão de pessoas surdas a partir de uma perspectiva também decolonial (BENTO, 2022), haja vista as exclusões sofridas por não ouvintes ao longo da história (NUNES; SILVA, 2022), fruto de uma lógica social colonialista. Por fim, serão apresentadas atividades de espanhol adaptadas para uma estudante surda dos anos finais do ensino fundamental, evidenciando os desafios do processo e algumas das possibilidades existentes.

Palavras-chave: Espanhol para surdos; Decolonialidade; Inclusão.

ABSTRACT: This paper aims to address an important issue that is often overlooked in Spanish language teaching in basic education: the teaching of Spanish to deaf students, which is justified due to the increasing number of students in the target audience of special education (PAEE) every year in schools. The following section provides a historical overview of the position of the Spanish language in our country's educational system (RODRIGUES, 2010), relating it to the lack of academic studies about its inclusive teaching. The following section compares the epistemological *sulear* (BARROS; COIMBRA, 2020) and decoloniality in the approach to Spanish (MATOS, 2020) with the inclusion of deaf people from a decolonial perspective (BENTO, 2022). This is particularly relevant given the exclusions suffered by non-hearing people throughout history (NUNES; SILVA, 2022), which are the result of a colonialist social logic. Finally, this paper presents Spanish activities that have been adapted for a deaf student in the final years of elementary school, highlighting the challenges of the process and some of the available possibilities.

Keywords: Spanish for the deaf; Decoloniality; Inclusion.

¹ Eulálio Marques Borges, Mestre em Letras: Estudos Literários, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: eulaliomarques@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A importância do ensino de espanhol para nós, brasileiros, é indiscutível. Nosso país está cercado por nações que têm esse idioma como oficial, estabelecendo diversos acordos comerciais com nossos vizinhos, os quais se tornaram mais intensos desde a criação do Mercosul, em 1991. A língua espanhola é também a língua primeira de países da América Central, do Norte, da Europa e da África, sendo falada, ao todo, por mais de 420 milhões de pessoas e conformando-se, ademais, como a segunda mais difundida nos Estados Unidos, no Ocidente e no mundo inteiro, perdendo apenas para o mandarim (REBELLO, 2018). Não suficiente, esse idioma nos permite acessar, através do cinema, da música, da literatura, de notícias, entre outros meios, as histórias e culturas de povos que compartilham conosco uma série de semelhanças em suas expressões artísticas, culinária e processos históricos, contribuindo para nossa formação crítica enquanto cidadãos latino-americanos. Isso poderia ser o suficiente para convencer a população brasileira a estudá-lo, mas seu lugar no sistema educacional do Brasil é bastante incerto, tendo sido permeado, ao longo dos últimos anos, por leis que não asseguraram sua oferta continuada e qualitativa.

Essa incerteza desenha um cenário de atuação profissional para docentes de espanhol que, muitas vezes, estará restrito às aulas particulares e cursos de idioma, com pouco espaço para o ensino da língua em salas de aula de escolas públicas ou privadas, onde encontramos um número cada vez maior de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), os quais exigem uma série de adaptações nas atividades e metodologias propostas a fim de que sua inclusão no espaço escolar ocorra de maneira concreta.

Portanto, levando em consideração os poucos estudos acerca do ensino de língua espanhola para estudantes surdos da educação básica, bem como a importância de sua discussão ao levarmos em consideração a realidade das instituições de ensino básico brasileiras nos dias de hoje, o presente trabalho joga luz a esse tema. Para isso, um breve panorama histórico sobre as leis e documentos oficiais que versam e versaram a respeito do ensino de espanhol no Brasil será feito, cotejando-o com a perspectiva decolonial de abordagem da língua, a qual será relacionada com a inclusão de estudantes surdos. Ao final, propostas de atividades de língua espanhola adaptadas para uma estudante surda dos anos finais do ensino fundamental serão apresentadas, evidenciando algumas das possibilidades existentes, pese aos desafios enfrentados para que isso ocorra.

O ESPAÇO LEGAL OCUPADO PELA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO BRASILEIRO OU NO QUE ISSO IMPLICA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Aqueles que lecionam a disciplina espanhol em nosso país, nos mais diversos contextos educacionais de atuação, sabem que seu ensino se caracteriza, de modo geral,

pela inconstância legal de sua oferta nas escolas. A primeira referência documentada ao ensino dessa língua em uma escola brasileira data de 1919, quando Antenor Nascentes ocupou o cargo de professor de língua espanhola do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em um período em que essa matéria não era obrigatória no currículo escolar nacional (RODRIGUES, 2010).

Ainda de acordo com a autora, no ano de 1942, a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, dito componente curricular surgiu como não facultativo pela primeira vez para estudantes do então ensino secundário — atual ensino médio —, contudo, com uma carga horária de estudos reduzida ao compará-la com as de outros idiomas, como inglês, francês, latim e grego. De modo contraditório, anos depois, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, não se visualizou referência alguma a respeito do ensino de quaisquer línguas adicionais no Brasil, dando início a um processo de “[...] “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras por parte do Estado em suas escolas, com a exclusão dessa disciplina da grade curricular obrigatória” (RODRIGUES, 2010, p. 17-18).

Por outro lado, a estudiosa comenta que, no texto da LDB de 1971, o qual substituiu o de dez anos antes, as línguas adicionais reapareceram, mas somente como sugestão de matéria para composição curricular. Já em 1976, com uma Resolução do Conselho Nacional de Educação que emenda a segunda LDB, foi determinado o estudo de uma língua adicional moderna² para o então 2º grau — atual ensino médio — bem como a recomendação para que outro idioma moderno fosse incluído na grade curricular do 1º grau — hoje ensino fundamental —. No ano de 1996, quando publicada a terceira LDB, a não especificação de qual ou quais língua(s) moderna(s) deveria(m) ser ensinada(s) aos estudantes se manteve.

De acordo com o novo texto, “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996), perpetuando, em certa medida, o processo de “desoficialização” (RODRIGUES, 2010) do ensino de línguas adicionais começado décadas atrás, ao mesmo tempo em que o ensino da língua inglesa recebia — e segue recebendo —, devido a questões políticas, econômicas e culturais, um valor e espaço cada vez maior dentro das salas de aula das escolas de Brasil.

Entretanto, com a inexatidão de qual idioma deveria ser ensinado para nossos estudantes, abriu-se uma brecha para que, posteriormente, a lei 11.161/2005 fosse aprovada, colocando a oferta do espanhol como obrigatória no ensino médio, com matrícula optativa por parte dos discentes.

Com uma série de indeterminações em seus artigos, que permitiam o ensino da língua espanhola no contra turno escolar ou até mesmo em Centros de Ensino de Língua Estrangeira ou Centro de Estudos de Língua Moderna, sua revogação aconteceu no ano de 2017 sem ter sido aplicada de modo coeso e coerente. Para Freitas e Dias (2018), a

² Rodrigues (2010) aponta também que a determinação de ensino de uma língua moderna, ainda que sem sua especificação, excluiu automaticamente o grego e o latim, consideradas línguas clássicas, do currículo estudantil.

liberdade que essa lei apresentava nos faz pensar que pouco ou nada mudou no cenário educacional linguístico nacional, pois o docente de espanhol nunca esteve seguro da existência ou não de uma turma para lecionar. Não apenas isso, para as autoras, a implantação do idioma falado pela maioria de nossos países fronteiriços no sistema educativo brasileiro é desafiadora, haja vista que, em seu processo histórico, essa língua nunca encontrou prestígio nas legislações e reformas educacionais. A suspensão da produção de livros didáticos de espanhol pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que instituiu como obrigatória a oferta de inglês nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e estabeleceu a língua espanhola como optativa, corroboram dita percepção.

Levando em consideração o lugar de pouca importância no currículo escolar à qual o espanhol vem sendo submetido pela legislação educacional brasileira, é de se esperar que aqueles que lecionam a disciplina encontrem um campo de trabalho restrito — porém não nulo — em escolas de ensino fundamental e médio. Assim, os professores de língua espanhola trabalham, majoritariamente, com aulas particulares ou em cursos livres de idiomas, ambientes em que podemos considerar a realidade estudantil mais homogênea e menos complexa.

Naturalmente, esses mesmos profissionais não se preocupam com as questões referentes ao ensino do idioma dentro do contexto de sala de aula de escolas, o que engloba hoje em dia pensar em maneiras de ensinar a língua espanhola para estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), como autistas, portadores da Síndrome de Down e surdos. Especificamente a respeito de alunos surdos, o docente poderá se questionar, inclusive, se de fato é possível ensinar um terceiro — ou quarto — idioma a um aluno que não ouve e tem a Libras e o português escrito como primeira e segunda línguas, respectivamente.

Na esteira de tais pensamentos, podemos considerar que o pouco espaço de atuação de um professor de espanhol em uma escola regular colabora para que o ensino desse idioma a estudantes PAEE seja ainda um tema pouco discutido entre educadores. Ao buscar, no site do periódico da CAPES, por textos científicos sobre o tema a partir do termo “ensino de espanhol para surdos”, encontra-se somente 19 resultados, dos quais 1 corresponde de fato à temática aqui trabalhada.

Partindo, portanto, do pressuposto de que a discussão desse tópico se faz não somente importante como também urgente, haja vista a realidade atual das escolas brasileiras — com número cada vez maior de estudantes PAEE — e a possibilidade, mesmo que pequena, de professores de língua espanhola se depararem com um contexto que exigirá deles adaptações curriculares e metodológicas para atender alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno, nas próximas seções deste artigo buscar-se-á trazer à baila pressupostos teóricos referentes ao ensino decolonial de espanhol e à perspectiva decolonial na educação especificamente de estudantes surdos, para em seguida exemplificar algumas atividades de língua espanhola adaptadas para uma discente não ouvinte enquanto cursava os anos finais do ensino fundamental.

ENSINAR ESPANHOL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS: POR UM ENSINO DECOLONIAL DA LÍNGUA

Em nossa história, fatores econômicos, sociais e políticos sempre guiaram a escolha da língua adicional a ser ensinada na educação básica brasileira, acarretando, como sabemos, na hegemonia do ensino de língua inglesa (FREITAS; DIAS, 2018).

Desse modo, às questões legais pontuadas na seção anterior soma-se outro complicador quando pensamos no ensino de espanhol em nosso país: as ideias bastante tradicionais sobre como se deve ensinar esse idioma e que ainda governam determinadas escolas, docentes, produtores de livros didáticos de língua espanhola e a nossa sociedade como um todo.

Tais acepções se pautam em uma perspectiva utilitarista e instrumental da língua, focando na gramática normativa e na errônea concepção da variedade linguística ibérica enquanto culta e única, desconsiderando contextos de fala, gêneros e tipos textuais e desvalorizando as variantes linguísticas de outras nações hispano-falantes, bem como suas culturas e histórias múltiplas. Entretanto, o ensino de língua espanhola não pode ser visto como:

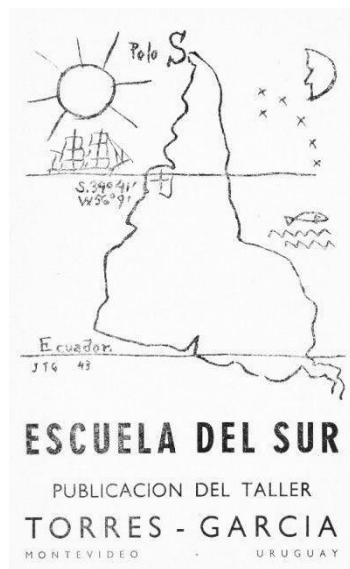
[...] um mero instrumento para o mercado de trabalho, como um signo de status social ou ainda como um conjunto de saberes técnicos que se deve dominar para aplicar com fins específicos. Em nossa concepção, o Espanhol no Ensino Regular tem uma função muito mais ampla — a de educar e formar cidadãos —, possibilitando contatos e encontros culturais relevantes e, mais que ensinar um código, promover uma educação linguística, discursiva e intercultural (BARROS; COSTA, 2010, p. 10).

A concepção de ensino exposta no fragmento anterior se relaciona diretamente com o conceito de educação decolonial, bastante discutido nos últimos anos. Contudo, antes de explorá-la, é importante retomar um movimento começado ainda na primeira metade do século passado: a *Escuela del Sur*.

Na década de 1930, o uruguaio Torres García desenhou o mapa invertido da América do Sul, iniciando dessa forma o movimento artístico supracitado. Para Barros e Coimbra (2020), com essa inversão, o Norte, para onde devemos caminhar, é substituído pelo Sul, considerado subdesenvolvido pelo senso comum, mas aqui visto como parte de um espaço único, produtor de cultura e conhecimento.

Ainda segundo as autoras, o que se objetivava com essa mudança de olhar para o mapa da América do Sul era questionar o papel hegemônico da economia, política e cultura dos países do Norte, em especial dos Estados Unidos, além de problematizar nossa própria leitura de mundo em diferentes áreas do conhecimento.

Direcionar nossos olhos para o Sul, entretanto, não quer dizer dirigi-los necessariamente para o Sul geográfico, mas sim para o epistêmico, olhando para a diversidade, as múltiplas realidades e as pessoas marginalizadas. Abaixo, o desenho feito pelo uruguaio Torres García:

Imagem 1: Mapa da América do Sul invertido

Disponível em: <https://www.torresgarcia.org.uy/>. Acesso em 28 de fevereiro de 2024

Apontar nosso olhar para o Sul epistêmico significa enfrentar as colonialidades ainda existentes em nossa sociedade. É possível entender a colonialidade enquanto algo perdurável construído a partir do colonialismo — evento histórico em que governos invadiram, massacraram e controlaram outros territórios ao longo de décadas ou inclusive séculos, sendo possível indicar seu início e fim — e mantenedor da imposição do poder e dominação colonial capaz de atingir diferentes esferas, entre elas, as estruturas subjetivas de determinado povo (MATOS, 2020). Desse modo, ao classificarmos distintos povos de acordo com seus fenótipos e baseando-nos em uma lógica ocidental; ao considerarmos determinados grupos sociais inferiores, relativizando e rejeitando sua produção intelectual; ou ao pressupormos que estudantes com algum tipo de deficiência, como a surdez, são incapazes de aprender idiomas devido à sua impossibilidade de ouvir, colaboramos para que pensamentos e condutas coloniais sejam mantidas. De acordo com Matos (2020), a colonialidade é:

[...] o lado mais escuro da modernidade, visto que a narrativa da modernidade sobre a civilização ocidental esconde as perversidades da lógica colonial de exploração e dominação, não havendo modernidade sem colonialidade. Podemos substituir colonialidade por seu plural, colonialidades, pois ela ocorre em diversos âmbitos: colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, colonialidade do ver, colonialidade cosmogônica ou da natureza, colonialidade de gênero e colonialidade da linguagem. Outras colonialidades podem ser identificadas, a depender do ponto e das questões que observamos nas sociedades (MATOS, 2020, p. 96).

Ainda segundo a autora, a decolonialidade, por conseguinte, é definida enquanto o enfrentar contínuo das colonialidades, constituindo-se como uma postura, um projeto e

uma agenda assumida por todos nós. Especificamente no caso daqueles que lecionam a disciplina espanhol, a estudiosa aponta que se faz necessário possibilitar uma educação linguística e literária capaz de destacar e avivar o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas presentes na América Latina, região extremamente violentada e que continua sofrendo os efeitos de sua exploração. Portanto, pode-se perceber a importância de estarmos atentos às práticas pedagógicas e pensarmos com e a partir de vozes e discursos sem visibilidade, colocados à margem e subalternizados, para promovermos, por fim, o que se chama de educação decolonial (MATOS, 2020). Por meio de tais ideias, preocupar-se com e promover a inclusão de estudantes surdos através de adaptações metodológicas e nas atividades realizadas em sala de aula deve ser enxergado também como uma postura decolonial, haja vista que esses sujeitos foram marginalizados em diferentes épocas e nações, sendo excluídos dos mais diversos espaços — incluindo o escolar — ao longo de vários anos na história mundial, tendo seus direitos básicos cerceados e suprimidas suas identidades, como veremos na próxima seção.

BREVE PERCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA EXCLUSÃO SOCIAL À PERSPECTIVA DECOLONIAL DE ENSINO

Estima-se que existam mais de duzentas línguas de sinais em todo o mundo, as quais servem de principal veículo de comunicação, em todos os continentes, pelas comunidades surdas que os habitam (BENTO, 2022). Contudo, nem sempre houve este reconhecimento — ao menos teórico — por tais línguas e pessoas. Segundo Silva e Nunes (2022), na Pérsia e no Egito Antigo os sujeitos surdos eram tidos como seres enviados dos deuses que se comunicavam com eles em segredo, enquanto na Roma e na Grécia Antiga eram considerados seres castigados, enfeitiçados ou inválidos, sendo abandonadas ou até mesmo executadas. Com o início da Idade Média, os surdos continuaram alvo de um tratamento indigno, sofrendo discriminação social ao serem proibidos de comungar, confessar e receber heranças, sendo levados, em muitas ocasiões, à fogueira. Somente na Idade Moderna essa realidade passou por modificações, quando Girolamo Cardano reconheceu a capacidade cognitiva daqueles que não ouvem, pontuando que a melhor maneira de instruí-los seria pela escrita (STROBEL, 2009, *apud* SILVA; NUNES 2022).

Nos anos seguintes, no entanto, escolas para surdos foram construídas na Espanha, nos Estados Unidos e no Brasil, sendo observada em tais instituições a tentativa de que esses cidadãos se adequassem à oralidade, o que pressupõe a supressão do uso das línguas de sinais e a ignorância, por parte dos ouvintes, da existência de identidades, culturas e formas de enxergar o mundo próprias de tais indivíduos. Ainda de acordo com os autores, em 1880, no Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão, Itália, o método oral foi considerado o melhor a ser utilizado na escolarização de estudantes surdos, ao mesmo tempo em que as línguas de sinais foram proibidas sob o argumento de destruir a capacidade de desenvolver a fala. Percebe-se, portanto, que os surdos não apenas estiveram continuamente expostos a práticas orais no intuito de se adequarem à sociedade, como foram, ao longo de anos, privados de expressar suas identidades e de exercer seus

direitos básicos, ainda que as línguas de sinais tenham sido mantidas às escondidas mesmo diante de sua proibição (SILVA; NUNES, 2022).

Trazendo tais reflexões para o âmbito nacional, podemos dizer que a realidade excludente de outrora reverbera nos dias de hoje, pois apesar de o povo surdo haver conquistado o direito de ter a língua portuguesa como segunda língua (BENTO, 2022), por meio da Lei 10.436/2002 — que reconhece legalmente a Língua Brasileira de Sinais —, pelo decreto 5.626/2002 — que regulamenta a lei anterior — e pela Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 — que assegura e promove o exercício de direitos dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência —, “[...] observamos que discentes surdos são obrigados a lidar com um sistema de ensino que não considera as singularidades linguísticas de seu povo” (BENTO, 2022, p. 105). Além disso, segundo a estudiosa, por mais que nas últimas décadas estudos e pesquisas sobre o português como segunda língua para pessoas surdas brasileiras tenham aumentado, são ainda incipientes as discussões a respeito de um currículo para pessoas com surdez a partir de uma perspectiva decolonial.

Apoiada por teóricos que refletem sobre estudos decoloniais, Bento (2022) afirma que a noção de colonialidade pode ser inserida nos Estudos Surdos, uma vez que, por anos, as comunidades surdas viram seus direitos linguísticos invisibilizados, como colocado anteriormente. Para a autora, a colonialidade transformou povos e culturas surdas em subalternos, o que encontra reflexos na educação básica devido à inexistência de currículos de Libras como primeira língua e português na modalidade escrita.

A inexistência de um currículo de Libras e de Língua portuguesa para surdos (as) pode estar alicerçado ao impacto do colonialismo na contemporaneidade e como isso opera no ponto de vista teórico-prático no campo dos Estudos Surdos na educação básica, bem como o papel da pessoa surda no sistema de hierarquização social brasileira. Para Santos (2019), o processo de exclusão ainda vivenciado pela pessoa surda no século XXI é o reflexo de um sistema falho em uma sociedade que continua reproduzindo sistemáticas de hierarquias e normatividades eurocentralizadas e estadunidenses, deixando de fora epistemologias das diferenças e interseccionalidades outras como os marcadores identitários surdos que raramente são discutidos no campo científico (BENTO, 2022, p. 107).

Dessa forma, Bento (2022) coloca que se faz urgente (re)pensar o papel da educação básica para os povos surdos por meio de uma perspectiva decolonial marcada pela necessidade de se implementar políticas linguísticas bilíngues em Libras e português escrito, regulamentando currículos inclusivos para tal público com práticas pedagógicas capazes de valorizar aspectos culturais invisibilizados no currículo tradicional ou tratados de forma folclórica e estereotipada pelo viés do colonizador. Isso significa descolonizar nosso pensamento, enxergando o sujeito surdo para além de sua surdez, de seu marcador linguístico, respeitando suas intersecções de gênero, corpo, raça e múltiplas identidades (BENTO, 2022). Considerando que o presente artigo trata do ensino de espanhol para estudantes surdos da educação básica, trazendo, como veremos na próxima seção,

propostas de atividades que foram adaptadas a uma discente não ouvinte enquanto cursava os anos finais do ensino fundamental, defende-se que as reflexões aqui colocadas podem contribuir para a melhor aprendizagem da língua espanhola por um estudante surdo. Ao ter sua identidade surda respeitada por políticas linguísticas, currículos inclusivos e práticas pedagógicas decoloniais que considerem, desde o início de sua escolarização, a Libras enquanto primeira língua e o português escrito como segunda, haverá a consolidação dos conhecimentos de língua portuguesa por parte do discente e o acolhimento ideal do ambiente educacional, fazendo-se mais fácil e confortável aprender quantos idiomas o aluno não ouvinte desejar.

No entanto, sabemos que pessoas com surdez precisam de um apoio educacional diferenciado para construir seus próprios conhecimentos, uma vez que as informações por elas adquiridas se dão principalmente pelo canal visual, tornando-se imprescindível tanto a elaboração, por parte do docente, de atividades multimodais para que os estudantes possam construir sua independência, quanto a presença de um tradutor e intérprete de Libras e Português — doravante TILSP — (SACKS, 2010 *apud* SILVA et. al., 2018) em todas as aulas. Nesse sentido, ainda de acordo com Silva et. al. (2018), há de se levar em consideração que, nas aulas de línguas adicionais, encontramos um problema maior, já que o TILSP, muitas vezes, não conhece o idioma estudado, assim como o professor pode não conseguir comunicar-se em Libras, demandando, então, um diálogo e uma responsabilidade maiores por parte dos profissionais envolvidos com o processo de aprendizagem do aluno. Entende-se, nessa perspectiva, que o TILSP é o elo de interação entre docente e discente, ocupando um papel fundamental e imprescindível na educação do estudante surdo, (SILVA et. al., 2018), como vemos no esquema abaixo:

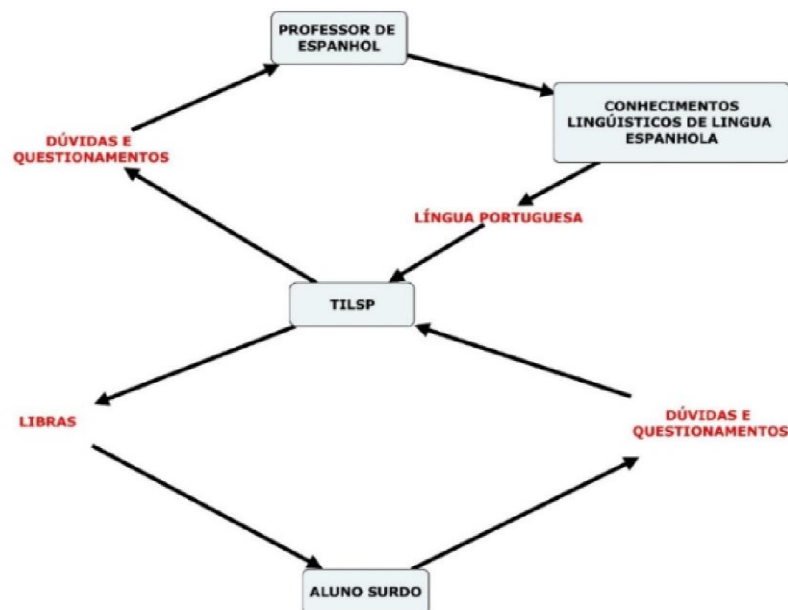


Imagem 2: Esquema de interação professor-TILSP-aluno

Fonte: Silva et. al. (2018). Acesso em: 15 de fevereiro de 2024

A partir da figura colocada, observamos o papel central que o TILSP ocupa na

formação de um discente surdo, ainda que ele não seja o responsável por ensiná-lo ou tutorá-lo. No contexto aqui enfrentado, cabe ao professor de espanhol adaptar suas atividades, manter um diálogo estreito com o TILSP no intuito de acompanhar o aluno e entender melhor seu progresso — pontos já colocados anteriormente — e concentrar-se em desenvolver, no estudante, as habilidades de leitura e escrita na língua adicional, uma vez que, devido às suas limitações biológicas, as habilidades de fala e escuta não poderão ser trabalhadas da mesma forma que com os demais alunos ouvintes (SILVA et. al., 2018). Na próxima seção serão apresentadas atividades de espanhol adaptadas para uma adolescente surda durante seus estudos nos anos finais do ensino fundamental, a partir de uma temática específica.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LÍNGUA ESPANHOLA ADAPTADAS PARA UMA ESTUDANTE SURDA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CIVILIZAÇÕES PRÉ-HISPÂNICAS NO ONTEM E NO AGORA

Um dos temas transversais abordados com as turmas dos anos do ensino fundamental, dentro da disciplina Língua Espanhola, foi a história e a cultura das civilizações pré-hispânicas, estabelecendo uma análise comparativa entre sua importância no passado, suas formas de resistência e seus resquícios culturais nas sociedades contemporâneas. Juntamente à discussão dessa temática, verbos em *pretérito imperfecto* e o vocabulário a ela relacionado foram trabalhados em sala de aula por meio de atividades que desenvolvessem, nos estudantes, a escrita, a leitura, a audição e a fala. Nesse sentido, escolheu-se vídeos disponíveis no canal on-line argentino *EnFoco* sobre os maias, incas e astecas pois, apesar de não estarem direcionados especificamente para as aulas de língua espanhola para adolescentes brasileiros, chamam a atenção dos alunos com seus desenhos e animações e apresentam, em determinados momentos, palavras ou pequenas frases escritas que lhes permitem entender de forma mais completa seu conteúdo. Não apenas isso, é indiscutível a importância de levar para a sala de aula de qualquer língua adicional materiais autênticos que aproximem os aprendizes de uma expressão do idioma mais próxima da realidade.

Contudo, levando em consideração as limitações da estudante surda, todos os materiais audiovisuais selecionados foram transcritos e entregues à discente para que ela realizasse sua leitura e respondesse, de forma escrita, às perguntas propostas, enquanto seus colegas recebiam atividades que exigiam deles uma compreensão auditiva mais apurada para que pudessem redarguir às mesmas questões. Não apenas isso, exercícios envolvendo imagens e palavras foram elaborados especialmente para ela, haja vista que, como colocado acima, o aprendizado de uma pessoa com surdez se dá primordialmente pelo canal visual (SACKS, 2010 *apud* SILVA et. al., 2018). Por fim, em conversa com a TILSP que a acompanhava durante as aulas de língua espanhola, foi sugerido que, no fim de cada atividade, a estudante escrevesse ao menos cinco novas palavras aprendidas, pois seu interesse pela matéria era grande. Abaixo, seguem imagens que elucidam algumas das adaptações realizadas:

Imagem 3: Fragmento de texto transcrito pelo professor a partir do vídeo *Los aztecas: el origen de un imperio*, do canal argentino *EnFoco*

PERO, ¿CÓMO ORGANIZARON LOS TERRITORIOS CONQUISTADOS?

Los aztecas eran un pueblo de feroces guerreros y grandes conquistadores. Para lograr extender su territorio, implementaron un particular método de conquista. Al invadir un nuevo territorio, al pueblo conquistado los forzaban a pagar tributos periódicamente, ceder soldados cuando era requerido y entregarles prisioneros para hacer sus ritos de sacrificio. A cambio, la ciudad conquistada recibía protección, autonomía y acceso a la red de comercio del imperio.

¿Y POR QUÉ ERA TAN ESPECIAL TENOCHTITLÁN?

A su vez, los aztecas se enfrentaban al desafío de asentar su ciudad en un relieve complicado: un lago. Para hacer sus construcciones, presionaban el lago con tierra y cañas, armando unas especies de islas artificiales y luego levantar los edificios sobre las mismas. Entre las islas quedaron formados una serie de canales que utilizaban para poder transportar rápidamente todos los productos y materiales que necesitaban para sus construcciones; como fueron los más de setenta y ocho templos que estaban en la plaza ceremonial.



Elaboração própria da transcrição e atividade. Acesso em: 10 de março de 2024

Imagem 4: Fragmento de atividade adaptada de relação entre términos e figuras elaborada pelo professor

1) Después de leer el texto, escribe, debajo de cada figura, su término correspondiente.

LOS CÓDICES MAYA	LA PIRÁMIDE MAYA
EL JUEGO DE PELOTA MAYA	LA SERPIENTE EEMPLUMADA
TERRITORIO OCUPADO POR LA CIVILIZACIÓN MAYA	



Elaboração própria da atividade. Acesso em: 10 de março de 2024

Imagem 5: Fragmento de atividade adaptada sugerida pela TILSP que acompanhava a estudante surda

4) Vuelve al texto y circula diez palabras nuevas que aprendiste a partir de su lectura.
Después, escríbelas en las líneas abajo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



Elaboração própria da atividade. Acesso em: 10 de março de 2024

Após a realização das atividades acerca das civilizações maia, inca e asteca, trabalhou-se com os discentes a canção *This is not América* (2022), do rapper porto riquenho Residente, juntamente com seu videoclipe. Repleta de referências a fatos históricos e a figuras importantes da América Latina, pode-se considerar que a obra surge como resposta à *This is América* (2018), do norte-americano Childish Gambino, ao desconstruir a visão comum — disseminada especialmente pelos estadunidenses — de que Estados Unidos e o continente americano são sinônimos. Não apenas isso, a composição aborda, entre outras coisas, a colonização violenta de nossa região e seus efeitos nos dias de hoje, com um refrão que elucida a ideia de não extermínio total das comunidades indígenas americanas. Por se tratar de uma música, o que envolve não apenas o áudio em si, mas também seu ritmo, melodia e harmonia, tornando sua apreensão e compreensão mais complexas, muito se pensou antes de trazê-la para a sala de aula frequentada por uma estudante surda. Entretanto, os demais discentes têm a necessidade e o direito de desenvolver, nas aulas de língua espanhola, a habilidade auditiva por meio de um material autêntico e, não apenas isso, cabe ao professor pensar em como adaptar seu material para o estudante PAEE.

Desse modo, da mesma forma como os vídeos do canal argentino *EnFoco* foram transcritos, a letra do rap foi impressa e entregue com uma semana de antecedência à aluna junto com a indicação de seu videoclipe para que ela tivesse mais tempo de estudar seus versos e imagens e acompanhar as discussões e atividades propostas. No mesmo dia em que *This is not América* foi trabalhada por meio de um debate coletivo — intermediado pela TILSP para a inclusão da aluna não ouvinte —, um infográfico acerca dos povos indígenas na América Latina no século XXI foi entregue a cada discente para que, em pequenos grupos, eles o interpretassem e refletissem a seu respeito a partir de perguntas escritas elaboradas previamente pelo docente. Por se tratar de um material bastante visual, o que coincide com a melhor forma de aprendizagem de uma pessoa surda (SACKS, 2010 *apud* SILVA et. al., 2018), e pensando que essa era uma atividade

conjunta, nenhuma adaptação foi realizada. A estudante com surdez se juntou a alguns de seus colegas e conseguiu realizar o exercício proposto, contribuindo para a discussão com seus pares a partir da intermediação da TILSP que a acompanhava nas aulas. Abaixo, o infográfico levado à sala de aula:

Imagem 6: Infográfico sobre as populações indígenas na América Latina



Disponível em: https://orei.redclade.org/post_datos/infografia-los-pueblos-indigenas-en-america-latina/. Acesso em: 10 de março de 2024

Por fim, os estudantes foram ao laboratório de informática da escola para, em grupos de quatro a cinco pessoas, realizarem uma pesquisa sobre algumas das comunidades indígenas latino-americanas que resistiram ao imperialismo europeu e elaborarem um trabalho com base em seus resultados, o qual foi posteriormente apresentado aos demais colegas. O intuito desta apresentação era não somente desenvolver a oralidade em língua espanhola no corpo discente, focando no vocabulário e na gramática estudadas sob a temática aqui posta, mas, principalmente, ensiná-los a buscar informações em fontes confiáveis e fomentar o senso crítico com relação à colonização em toda a América Latina — incluindo o Brasil —, seus efeitos nos dias de hoje e as resistências existentes.

No caso da estudante surda, foi incentivado que ela se unisse a um dos grupos para elaborar a pesquisa, uma vez que a inclusão não se dá somente com a presença de uma TILSP em sala de aula ou de materiais devidamente adaptados, mas também com a interação saudável e respeitosa entre todos os discentes, os quais têm a mesma faixa etária, repertório cultural e interesses similares, sejam eles surdos ou não. Contudo, em lugar de apresentar oralmente os resultados de sua pesquisa, o que não seria possível

dadas as suas limitações biológicas, a aluna escreveu um trabalho sobre o mesmo tema investigado pelo seu grupo e o entregou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões aqui expostas, percebe-se que a língua espanhola no Brasil sempre careceu de leis educacionais que garantissem constância em sua oferta, uma vez que, somente no final da primeira metade do século XX esse conteúdo ganhou status de obrigatório no currículo escolar, ainda que sem a mesma carga horária de outros idiomas como o inglês, francês, latim e grego (RODRIGUES, 2010). Nas décadas seguintes, com a criação da LDB, teve início o que a autora considerou uma desoficialização no ensino de línguas adicionais em nosso país a partir da não obrigatoriedade legal em ensinar outro idioma que não fosse o português. Pode afirmar que essa realidade pautada em uma educação monolíngue pouco se alterou desde então, já que a lei 11.161/2005, que versava sobre a exigência da oferta do espanhol para estudantes do ensino médio, ainda que a sua matrícula na disciplina fosse optativa, foi revogada pouco mais de uma década depois de sua sanção sem nunca ter sido devidamente aplicada, enquanto somente na mais recente BNCC (2018) instituiu-se uma vez mais o ensino de outro idioma como obrigatório em nossas escolas — o inglês —, relegando a um papel de coadjuvante o espanhol, falado por quase todos os países fronteiriços ao Brasil.

Nessa perspectiva, com a restrição de campo de trabalho para docentes de língua espanhola nas instituições educacionais de ensino básico brasileiras, muitos profissionais optam por traçar distintos caminhos que não o da sala de aula regular em escolas públicas ou privadas, não se deparando, conseqüentemente, com a realidade desses ambientes, que hoje inclui, entre outras coisas, adaptar os materiais e as metodologias das aulas para discentes PAEE com diferentes deficiências, síndromes e transtornos. No caso específico deste artigo foram trazidas adaptações realizadas nas atividades de espanhol para uma estudante surda dos anos finais do ensino fundamental a partir de uma perspectiva não instrumental de ensino do idioma (BARROS; COSTA, 2010), cotejando-a com teorias como o *sulear epistemológico* (BARROS; COIMBRA, 2020) e a *decolonialidade no ensino* (MATOS, 2020) não somente nas abordagens temáticas das aulas de espanhol como língua adicional, como também no que tange à inclusão de discentes não ouvintes (BENTO, 2022), os quais se viram, ao longo de anos e nos mais diferentes lugares, excluídos socialmente (SILVA; NUNES, 2022).

Nota-se que a adaptação de atividades em língua espanhola para estudantes surdos exige, do docente, um grande empenho, haja vista que esse será, provavelmente, o terceiro ou quarto idioma aprendido pelo aluno, que já se comunica em Libras e em português escrito e não desenvolverá algumas das habilidades exigidas na aquisição de quaisquer línguas adicionais, como a audição e a oralidade, precisando concentrar-se na leitura e escrita da nova língua. Além disso, para o sucesso na adaptação de tarefas é fundamental um diálogo constante e assertivo entre professor e TILSP — peça fundamental para a inclusão de sujeitos não ouvintes dentro de sala de aula —, pois da mesma forma que o

primeiro geralmente não domina a língua de sinais, o segundo pode não ter conhecimentos básicos de espanhol (SILVA et. al., 2018). Destarte, não só as adaptações feitas poderão ser (re)pensadas por ambos os profissionais envolvidos, como também sugestões poderão ser dadas pelo intérprete, como ocorrido no relato feito anteriormente.

Não apenas isso, é importante ressaltar que, no processo de incluir qualquer estudante PAEE, os demais discentes não podem deixar de ter suas habilidades e competências devidamente desenvolvidas em cada matéria estudada. Assim, a inclusão passa não somente pelas adaptações de atividades e metodologias, como também pela interação respeitosa e saudável entre pares, sejam eles discentes com ou sem deficiência. Por isso, no artigo aqui apresentado, escolheu-se trazer à baila o desenvolvimento de uma temática importante para alunos do ensino fundamental — as civilizações pré-hispânicas no ontem e no agora —, uma vez que, a partir dela, foi possível desenvolver reflexões sócio-histórico-culturais significativas para todo o alunado, relacionando-as com parte da história do Brasil e apresentando-as ao final. Nota-se, portanto, que o processo de inclusão de estudantes surdos nas aulas de espanhol apresenta complexidades variadas e exige dos profissionais nele envolvidos o (re)pensar constante de sua atuação em sala de aula. No entanto, é totalmente possível realizá-lo com qualidade, reestruturando, então, ambientes escolares e posturas docentes que ainda se configuram sob preceitos coloniais de ensino.

REFERÊNCIAS

BARROS, C.; COSTA, E. Introdução. In: BARROS, C.; COSTA, E. (coords.). **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol**, v.16. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p.9-12.

BRASIL. **Decreto Nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 de março de 2024.

_____. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 de março de 2024.

_____. **Lei Nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 03 de março de 2024.

_____. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 de março de 2024.

BARROS, F.; COIMBRA, L. Literatura e formação de leitor@s Literári@s na escola e para além dela. *In: SILVA, C. (org.). América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais.* Campinas: Pontes Editora, 2020, p.31-64.

BENTO, N. Decolonialidade e surdez. *In: LANDULFO, C.; MATOS, M. (orgs.). Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.* Campinas: Pontes Editora, 2022, p. 103-109.

ENFOCO. **Los aztecas: el origen de un imperio.** YouTube, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dhsWNHkJi2w&t=13s>. Acesso em: 14 de março de 2024.

_____. **Los incas: la gran civilización de las alturas.** YouTube, 10 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iX3XYXxZtAg&t=10s>. Acesso em: 14 de março de 2024.

_____. **Una breve historia de los mayas.** YouTube, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZQWYafLrFM&t=2s>. Acesso em: 14 de março de 2024.

FREITAS, M.; DIAS, G. Língua espanhola: a busca por um espaço. *In: COSTA, D.; LACERDA, M. (orgs.). Estudos hispânicos: reflexões e perspectivas.* Campinas: Pontes Editora, 2018, p. 15-28.

MATOS, D. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In: SILVA, C. (org.). América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais.* Campinas: Pontes Editora, 2020, p. 93-116.

REBELLO, I. Las palabras luminosas: reflexiones sobre la enseñanza de la lengua española. *In: COSTA, D.; LACERDA, M. (orgs.). Estudos hispânicos: reflexões e perspectivas.* Campinas: Pontes Editora, 2018, p. 7-10.

RESIDENTE. **This is not América.** YouTube, 17 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GK87AKIPyZY>. Acesso: 14 de março de 2024.

RODRIGUES, F. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In: BARROS, C.; COSTA, E. (coords.). Coleção Explorando o Ensino: Espanhol, v.16.* Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p.13-24.

SILVA, A.; SOUZA, F. MENEZES, R. O ensino de língua espanhola para surdos: a integração entre professor e intérprete e as adaptações metodológicas. **Revista Espacios**, Caracas, v.39, n.43, p. 28-38, 2018.

SILVA, C.; NUNES, V. Ensino de língua espanhola para surdos brasileiros. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 28, n.83, jun./ago.2022, p.162-178, 2022.