

Ensino de italiano no Brasil: uma reflexão à luz do ensino de língua estrangeira para alunos surdos

Suélen Najara de Mello
Adriana Viana Postigo Paravisine

Suélen Najara de Mello

Universidade Federal de Viçosa, UFV,
Brasil

E-mail: suelennajara@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7942-920X>

Adriana Viana Postigo Paravisine

Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul, UFMS, Brasil

E-mail: viana.postigo@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8097-4301>

Resumo

A presente pesquisa, inserida na Área da Linguística Aplicada, tem o propósito de refletir sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos surdos almejando uma Educação Linguística que possibilite o direito e o acesso à língua e cultura italianas nos cursos oferecidos nas escolas e universidades no contexto brasileiro. Há muitos anos fala-se sobre o ensino inclusivo, mas no que tange o ensino de línguas estrangeiras, ainda são incipientes os estudos nesta área, onde, até o momento, as publicações existentes, majoritariamente, estão situadas nas experiências obtidas com o inglês, em poucos casos com o espanhol. Portanto, faz-se necessário trazer à luz das teorias, os êxitos neste cenário e reflexões sobre o ensino aprendizagem de língua italiana na modalidade inclusiva, seja no contexto brasileiro que no contexto italiano. Serão observados os dois cenários para que algumas possibilidades de atividades sejam elaboradas, além da reflexão acerca da garantia do aprendizado de uma língua estrangeira. Por fim, espera-se que esta pesquisa seja inspiração para novos trabalhos na área, para a construção de materiais didáticos para o contexto inclusivo e a criação de um Plano de Educação Individual (PEI) que respeite a pluralidade do aluno e auxilie o professor na elaboração das atividades propostas em sala de aula.

Palavras-clave: Surdo. Língua italiana. Estratégias de Ensino e Aprendizagem.

Recebido em: 27/07/2023

Aprovado em: 26/01/2024



Abstract**Teaching italian in Brazil: a reflection in the light of foreign language teaching for deaf students**

The research, inserted in the Area of Applied Linguistics, has the purpose of reflecting on the teaching and learning of foreign languages by deaf students aiming at a Linguistic Education that enables the right and access to the Italian language and culture in the courses offered in schools and universities in the Brazilian context. For many years there has been talk about inclusive education, but with regard to the teaching of foreign languages, studies in this area are still incipient, where, so far, the existing publications are mostly located in the experiences obtained with English, in few cases with Spanish, therefore, it is necessary to bring to the light of theories, successes in this scenario and reflections on the teaching of Italian language learning in the inclusive modality, either in the Brazilian context or in the Italian context. The two scenarios will be observed so that some possibilities of activities are elaborated, in addition to the reflection on the guarantee of learning a foreign language. Finally, it is hoped that this research will be an inspiration for new work in the area, for the construction of didactic materials for the inclusive context and the creation of an Individual Education Plan (IEP) that respects the plurality of the student and assists the teacher in the elaboration of the activities proposed in the classroom.

Keywords: Deaf. Italian language. Teaching and Learning Strategies.

Riassunto**L'insegnamento dell'italiano in Brasile: una riflessione alla luce dell'insegnamento delle lingue straniere agli studenti sordi**

La ricerca, inserita nell'area della Linguistica Applicata, ha lo scopo di riflettere sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti sordi finalizzato a un'Educazione Linguistica che consenta il diritto e l'accesso alla lingua e alla cultura italiana nei corsi offerti nelle scuole e universit del contesto brasiliano. Da molti anni si parla di educazione inclusiva, ma per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, gli studi in questo settore sono ancora incipienti, dove, finora, le pubblicazioni esistenti sono per lo pi situate nelle esperienze ottenute con l'inglese e in pochi casi con lo spagnolo. Pertanto,  necessario portare alla luce le teorie, i successi in questo scenario e le riflessioni sull'insegnamento dell'apprendimento della lingua italiana nella modalit inclusiva, sia nel contesto brasiliano che in quello italiano. I due scenari saranno osservati in modo da elaborare alcune possibilit di attivit, oltre alla riflessione sulla garanzia di apprendimento di una lingua straniera. Infine, si spera che questa ricerca possa ispirare nuovi lavori nell'area, per la costruzione di materiali didattici per il contesto inclusivo e la creazione di un Piano Educativo Individuale (PEI) che rispetti la pluralit dello studente e assista l'insegnante nell'elaborazione delle attivit proposte in classe.

Parole Chiave: Sordi. Lingua italiana. Strategie d'insegnamento e apprendimento.

Introdução

A importância do ensino de italiano no contexto brasileiro não está ligada somente ao fato de que “houve uma maciça imigração de italianos para o Brasil entre o fim do século XIX e o início do século XX em várias cidades de diferentes regiões do país” (Zorzan, 2015, p. 23), e que com eles trouxeram suas culturas e costumes que influenciaram, e ainda influenciam, o modo de vida nos locais nos quais estiveram presentes, mas também ao fato de que o aprendizado de uma língua estrangeira propicia ao aluno o contato com novas culturas, contribuindo para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Partindo da premissa de que “o ensino de uma língua envolve a conexão entre língua e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias valores e costumes” (Gesser, 2012. p. 15), é indiscutível que o ensino de língua italiana se faz necessário, não somente àqueles alunos descendentes de italianos, mas a todos aqueles que, por direito, assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), devem ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Desse modo, entende-se e defende-se que os alunos surdos brasileiros também estejam amparados pelo mesmo direito.

Acerca da presença da cultura italiana no Brasil, e do seu respectivo ensino, dentre os pesquisadores brasileiros, é importante informar que essa pesquisa traz o estudo dos seguintes autores Hass, Baraldi e Ortale (2016), Freitas (2018), Ortale e Zorzan (2013), Zorzan (2015) e Sousa (2016), sobre o idioma italiano e o seu ensino no Brasil. Para tanto serão apresentadas as ideias principais do que os autores abordam em suas respectivas pesquisas, a fim de que possam corroborar com a proposta deste artigo que é a defesa do ensino de italiano a alunos surdos brasileiros.

Com isso, segundo Sousa (2016), “é mais frequente encontrar o ensino dessa língua nos estados aos quais se dirigiram milhões de imigrantes italianos ao longo dos séculos, tais como: São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Santa Catarina”, porém é importante e fundamental ressaltar que “a imigração italiana também ocorreu em outros estados do Norte e Nordeste, como Bahia, Pernambuco, Pará e Amazônia” (Sousa, 2016, p. 48).

Conquanto, a coleta de dados sobre o ensino de italiano no Brasil não é uma tarefa fácil, pois, de acordo com Ortale e Zorzan, (2013) “além das dificuldades advindas das extensas dimensões territoriais do país, nem sempre havia conhecimento por parte dos órgãos e das universidades acerca da presença do ensino de italiano nas escolas públicas que lhes estão próximas” (Ortale e Zorzan, 2013, p. 139).

Todavia, tal desconhecimento não interferiu na pesquisa realizada por Freitas (2013, p. 268), já que segundo a autora, no Brasil, as aulas de italiano ocorrem em alguns contextos específicos:

- 1) universidades, que se ocupam da formação de bacharéis e licenciados em Letras;

- 2) extensão universitária, associações, círculos culturais e escolas de idiomas, que oferecem cursos de italiano principalmente para adultos interessados pela língua e cultura italiana;
- 3) escolas estaduais e municipais, cujo público-alvo é de crianças e adolescentes;
- 4) escolas bilíngues particulares.

No âmbito das escolas, podemos destacar os Centros de Estudos de Línguas (CEL), instituídos em 1987 no estado de São Paulo, que, segundo os dados levantados entre novembro de 2015 e fevereiro de 2016, 34 escolas, das 223 escolas que participam do projeto, ofereciam o ensino de italiano na grade curricular ou como projeto de extensão (Hass; Baraldi e Ortale, 2016).

No contexto escolar é notória a presença da língua italiana, sendo que essa pode ser observada no eixo acadêmico, tendo em vista que a Itália está entre os oito países que mais receberam estudantes brasileiros durante o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), foram 679 estudantes contemplados, da graduação ao doutorado pleno. O Programa foi lançado no final de 2011 visando “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Brasil, 2011b).

Posto isso, destaca-se a importância da internacionalização, não só no âmbito da universidade, sendo necessário que este processo ocorra em momentos anteriores na vida do aluno, para que ao ingressar no ensino superior esteja preparado para fazer parte das “políticas de internacionalização da universidade” que “encontram-se principalmente no campo de Cooperação Internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico” (Krawczyk, 2008, p. 45). Faz-se, portanto, fundamental que a internacionalização ocorra no contexto educacional escolar, possibilitando aos alunos a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos acerca do mundo, já que, segundo Rajagopalan (2005), eles precisam aprender uma língua para enfrentar o mundo.

Ademais, o Consulado-Geral da Itália em São Paulo renovou duas parcerias para o ensino de italiano em escolas públicas para o ano de 2022, afirmando que “as instituições locais, nos últimos três anos levaram o ensino da língua italiana de maneira profunda, não apenas pelas razões ligadas ao alto percentual de descendentes de italianos na cidade”, como também “pelas potencialidades de formação e profissionais que o conhecimento da cultura e da língua italiana podem oferecer”, manifestando o desejo de “introduzir o ensino do idioma de maneira universal nas escolas públicas locais” (Consulado, 2021, on-line).

Portanto, não restam dúvidas do papel que a língua italiana tem ocupado no cenário educacional brasileiro, escolar e/ou universitário. Dessa forma, é indispensável que o acesso à cultura italiana seja possibilitado nesses espaços.

Pensando nesses cenários é importante reconhecer que são ocupados por um grupo heterogêneo de aluno e que entre eles encontram-se os alunos surdos, já que a população surda no Brasil, também público-

alvo desse ensino, segundo o Portal do Ministério da Educação é composta “de mais de 9 milhões de pessoas em todo o país” (Brasil, 2017). Esta informação foi divulgada após o lançamento do aplicativo *Primeira Mão* [aplicativo da TV INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos - jornal bilíngue para surdos, e deficientes auditivos]. Outro marco importante para essa comunidade foi a escolha do tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2017, que visou a reflexão sobre os "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil".

Além disso, segundo informações publicadas pelo site O Globo “de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a estimativa é de que 900 milhões de pessoas podem desenvolver surdez até 2050” (O Globo, 2020, on-line), ressalta-se que, de acordo com o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 2º. Parágrafo único, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Diante de um número tão expressivo, e observando essa população de modo quantitativo, conforme os dados “do Censo Escolar de 2016 [...] o Brasil possui, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira” (BRASIL, 2017), por outro lado ao se falar na educação superior este número é menor “das 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, apenas 7% têm ensino superior completo, 15% estudaram até o ensino médio, 46% frequentaram até o fundamental e 32% não têm nenhum grau de instrução” (CAMPOS, 2020), ou seja, de acordo com “relação aos estudantes matriculados no ensino superior o último levantamento do Ministério da Educação (MEC) identificou 5.978 pessoas com deficiência auditiva, 2.235 com surdez e 132 com surdocegueira” (Campos, 2020).

Sabe-se que esses números deveriam ser em sua totalidade e que essa população deveria ocupar esses espaços, mas ainda há muito trabalho a ser feito. Nesse sentido, uma das propostas deste artigo é dar condições para que esses alunos surdos tenham acesso à língua italiana é primordial para continuarem os seus estudos, seja na educação básica, seja no ensino superior. Mostrando-lhes outras oportunidades de estudo e garantindo que eles conheçam outras realidades e culturas no cenário educacional

Verifica-se que, há muitos anos a inclusão dos alunos surdos vem sendo negligenciada, já que as “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida” (Sá, 2002, p. 7), por isso faz-se necessário rever a política nacional de formação docente, trazendo profundas mudanças em suas estruturas e não somente mudanças nas nomenclaturas das disciplinas componentes da grade curricular; suscitando, conseqüentemente, a reflexão por parte do professor sobre as dificuldades e as possibilidades para se elaborar atividades adequadas ao ensino e aprendizagem desses alunos.

Defende-se, portanto, que ser privado do direito de aprender uma língua estrangeira é “[...] uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado

e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações” (Sacks, 2010. p. 22). Portanto, no presente trabalho discutir-se-á sobre o direito à aprendizagem e o acesso às línguas estrangeiras, as práticas e as experiências no ensino de idiomas no contexto inclusivo com alunos surdos e as possibilidades de ensinar italiano, no intuito que esse ensino se torne uma inspiração a ser seguida.

As reflexões aqui suscitadas foram realizadas à luz da teoria trazida pela estudiosa Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e sua concepção do que é incluir, reconhecendo que muitas vezes, na tentativa de se incluir, acaba-se excluindo. Além disso, a discussão dar-se-á no eixo do direito à aprendizagem, em escolas/universidades inclusivas, e acesso às línguas estrangeiras, neste caso particular o italiano, ressaltando algumas discussões, ou melhor dizendo, “crenças” que ainda permeiam este campo do conhecimento.

Sobre essas “crenças”, Mantoan (2003) trará que “integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes” (Mantoan, 2003, p. 21). Em relação a esses termos, teremos escolas e universidades que acreditam, ou melhor se denominam inclusivas, e que os “integram” sem quaisquer adaptações ao conteúdo e ao espaço; em suma, o que se observa é que “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (Mantoan, 2003, p. 23). Defende-se, portanto, que é direito que as diversidades sejam respeitadas, e é nosso dever que sejam alcançadas, para tanto será necessário (re)ler os aparatos jurídicos que respaldam esse direito, de modo a verificar o que esses dizem a respeito.

Portanto, para a elaboração deste estudo foi executado um estado da arte das discussões acerca do ensino de língua estrangeira na modalidade inclusiva, passo importante para a pesquisa, pois segundo Gil (2008, p.61) “este levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação”.

Outrossim, a pesquisa aqui realizada, coletou uma diversidade de registros, mas também gerou registros acerca do ensino de italiano a alunos surdos, pois segundo Bazarim (2008, p. 4-5)

Em geral, podem ser gerados e/ou coletados uma grande diversidade de registros. A diferença entre gerar e/ou coletar um registro está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador no que está sendo estudado. Assim, é possível falar em coleta de registros se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil [...]. Já a geração de registros ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação [...].

Em outros termos, ao propor novos estudos e reflexões, essa pesquisa gera dados e registros diversos, pois não só olha para o que já foi produzido, mas propõe novas ações ao cotejar dois ensinamentos distintos: o brasileiro e o italiano.

Salienta-se que não foi um trabalho fácil e que, ao gerar tais dados, trouxe certas dificuldades, mas que não poderia encerrar em si, tendo em vista que

mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador, é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que seguem o paradigma qualitativo, pois permite [...] a análise de registros de diferentes naturezas a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses [...]. (Bazarim, 2008, p. 4-5)

São essas hipóteses que tornam as pesquisas em Linguística Aplicada únicas. Por mais parecidas que sejam, jamais serão iguais, pois têm-se a “consciência de [que] os objetos de pesquisa não são preexistentes, eles são sempre resultados de uma construção [...] (2008, p. 4-5), fruto de pesquisas, observação e reflexão por parte do pesquisador.

Sendo assim, a presente pesquisa espera contribuir para os estudos sobre ensino de língua italiana no contexto inclusivo, principalmente ao constatar que os estudos nessa área ainda são incipientes, para não se dizer inédito, visto que no banco de dados da eduCAPES [portal educacional on-line de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos] não constam pesquisas nessa temática específica. Além disso, esse estudo será capaz de dar subsídios para a elaboração de programas para fomentar e defender o ensino de italiano no Brasil.

O direito à aprendizagem e o acesso às línguas estrangeiras

No que tange o direito à educação, é imprescindível retomar o decreto da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a qual traz em seu Artigo nº 205 que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

haja vista que, em seu Artigo 3, inciso IV, declara-se que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, declarando em seu Capítulo III, na Seção I, a respeito da Educação, onde “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206).

Ademais, garante que

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1988, Art. 208)

Sendo assim, juridicamente, temos o direito assegurado a todos os alunos que se encontram em idade escolar regular, sem distinção, e que amparados pelo Estado e pela família, deverão seguir os estudos previstos, consoante os ciclos de ensino e os conteúdos programáticos estabelecidos pelas Políticas Públicas Educacionais.

Todavia, na prática, observa-se que ao longo dos anos, partindo da Constituição da República Federativa do Brasil, pautando-se na leitura de marcos legais e documentos orientadores a respeito da educação inclusiva, instituídos e implementados pelos respectivos governos, ficou evidente que ainda “existem lacunas nos aparatos jurídicos que dificultam o entendimento em suas leituras, existindo até certos equívocos quanto aos significados dos termos utilizados na esfera da educação inclusiva” (Mello; Resende, 2017).

Conquanto, amparados pela legislação, ainda incipiente, temos que

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

No qual se entende que a “aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (Brasil, 2008) compreenda o direito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras assegurados pelas Leis das Diretrizes de Base (1996), em seu Parágrafo 4 ao declarar que

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e **poderão ofertar outras línguas estrangeiras**, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, Art. 2º, § 4º. Grifos nossos).

Tendo em vista a especificação do ensino da língua inglesa, e o fato do presente artigo defender o direito ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo defendido nesta pesquisa o acesso ao italiano, vale ressaltar que muito ainda precisa ser feito em relação ao direito de ensino aprendizagem da língua italiana já que com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e da Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), que impõe o ensino do inglês, temos considerável queda na oferta do idioma nas escolas públicas do Brasil, somado à redução dos auxílios do governo italiano (Valle, 2018).

Constata-se que o ensino do inglês é defendido por diversos teóricos, haja vista a defesa e justificativa pela crescente globalização e necessidade de se colocar o Brasil neste mercado. Contudo, é necessário destacar que o ensino de língua italiana no Brasil passou por diversas etapas, e que não se trata

de uma novidade no ensino, mas de assegurar que uma das línguas faladas por imigrantes que aqui vivem, possa ser ensinada nas escolas e universidades, pois

[...] com a chegada dos imigrantes e instaurada a diversidade dialetal por conta das várias regiões de proveniência, o ensino dos dialetos como língua materna deu-se nas escolas étnicas. Pouco depois, a busca pela unidade italiana no período fascista levou à promoção do ensino do italiano standard mesmo fora da Itália, iniciativa que acabou sendo apagada pela política de interdição de línguas da Era Vargas. No final do século XX, o ensino da língua sofreu uma expansão considerável por conta do esforço conjunto entre Brasil e Itália para a valorização da cultura italiana e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Valle, 2018. p. 3396).

Além disso, ensinar uma língua estrangeira permite ao estudante compreender o seu papel e a sua função na sociedade, como também (re)conhecer as suas origens na língua estudada, ou até mesmo a sua cultura brasileira, tal afirmação é respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) ao defenderem que

a aprendizagem de Língua Estrangeira [...] não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é [...] o desenvolvimento integral do indivíduo, [...] uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante em outras culturas.

Destarte, não seria necessário discutir e defender que o aluno surdo aprenda uma língua estrangeira (LE), posto que esse deve se reconhecer como cidadão, agente de uma sociedade, com direito a experienciar novos mundos e novas culturas, desmistificando a ideia de que saber a Língua Portuguesa, dada como LE/L2 para o surdo seria o suficiente já que a Língua Brasileira de Sinais é sua língua natural (L1). Afinal, mesmo que, com duas línguas no currículo, essas são línguas nacionais, pois como aponta Sousa (2014)

quanto à educação do surdo, com duas línguas no currículo — Libras e português —, poder-se-ia pensar que uma terceira língua/ língua estrangeira seria dispensável. No entanto, os fins pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma língua estrangeira moderna na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de Língua Estrangeira pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou da Libras como L1 – já que ambas são línguas nacionais. Não se trata, portanto, da quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas do papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras. (Sousa, 2014, p.265)

Outrossim, o contato com a língua italiana oportunizaria ao professor o contato com outros estudos na esfera do ensino inclusivo, que há muito vem sendo discutido, em outros territórios, mas que, por motivos já explicitados anteriormente, observar-se-á no território italiano, e seria este outro meio para aprendizagem na formação contínua do docente, dado que

o conceito de inclusão escolar entrou no debate pedagógico italiano nos anos 90. Subsequentemente, houve uma mudança de uma abordagem baseada na integração de alunos com deficiência para um

modelo de ensino inclusivo orientado para o pleno desenvolvimento educacional de todo o grupo de turma (Associazione Nazionale Orientatori, 2020, tradução nossa)¹

Sendo que, essa discussão no território italiano percorre outros caminhos diferentes daqueles brasileiros, tendo em vista que com a sanção do Decreto de Inclusão (2017-2019), estabelece-se a criação de um Plano de Educação Individual (PEI), que seria efetivo respeitando, assim, a heterogeneidade das turmas e alunos, além disso, o Decreto de inclusão

[...] representa o último passo, por ordem de tempo, no caminho para a implementação da inclusão escolar. Foi elaborada pela primeira vez em 2017 e depois alterada em 2019. Com este decreto, o governo introduziu **mudanças importantes, consolidando e aprofundando a escolha para a personalização do ensino**. Entre outras coisas, é dado mais peso ao papel das famílias, são criados Grupos de Inclusão Territorial e Grupos de Trabalho Operacionais para a Inclusão. O núcleo da reforma está sem dúvida concentrado nos **Planos de Educação Individual (PEI)**, que se tornam assim os **instrumentos fundamentais** com os quais o conselho de turma é obrigado a conceber um **plano educacional específico para cada aluno deficiente**² (Associazione Nazionale Orientatori, 2020, tradução nossa. Grifos nossos)

Por fim, ressalta-se que permitir esse ensino ao aluno surdo é garantir que ele se reconheça como agente em uma sociedade, identificando nela o seu papel e fornecendo condições de dar continuidade aos seus estudos, para que possa ser inserido no mercado de trabalho e assim ampliar os seus conhecimentos, não só na educação escolar, mas que ultrapasse os “muros” da escola.

Após uma reflexão acerca de alguns documentos, brasileiros e italianos, que respaldam o direito ao aprendizado de uma LE e direito aos alunos à educação, refletir-se-á como se dará o aprendizado.

Sabe-se que o aluno surdo enfrenta dificuldades para acompanhar as disciplinas de línguas estrangeiras que, quase sempre, são elaboradas visando atividades de escuta e repetição, ou seja, atividades elaboradas para alunos ouvintes, portanto, no terceiro capítulo, serão relatadas práticas e experiências na sala de aula inclusiva, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira a alunos surdos.

Reflexões sobre as práticas inclusivas na sala de aula: experiências no ensino de língua estrangeira a alunos surdos

Neste capítulo serão apresentadas algumas experiências, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto italiano, que poderiam, efetivamente, ser aplicadas no ensino e aprendizagem de língua italiana nas salas de aula brasileiras.

Para tal reflexão e estudos considerar-se-á que a abordagem bilíngue como abordagem pedagógica mais adequada na educação de surdos urbanos, que tem reconhecida a Libras como sua língua natural e a

¹ No original (ita): “Il concetto di inclusione scolastica entra nel dibattito pedagogico italiano negli anni '90. Successivamente, si concretizza il passaggio da un approccio basato sull'integrazione degli alunni con disabilità a un modello di didattica inclusiva orientato al pieno sviluppo formativo di tutto il gruppo classe”.

² No original (ita): “rappresenta l'ultima tappa, in ordine di tempo, del percorso verso la realizzazione dell'inclusione scolastica. La sua prima stesura è del 2017, modificata poi nel 2019. Con questo decreto, il governo ha introdotto importanti modifiche, consolidando e approfondendo la scelta per la personalizzazione della didattica. Tra le altre cose, viene dato maggior peso al ruolo delle famiglie, si creano i Gruppi di Inclusione Territoriale e i Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione. Il nucleo della riforma è sicuramente concentrato nei Piani Educativi Individualizzati (PEI), che vengono così ad essere gli strumenti fondamentali con cui il consiglio di classe è tenuto a disegnare un piano didattico specifico per ogni alunno disabile”.

Língua Portuguesa como sua segunda língua (L2). Portanto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua da comunidade surda e sua primeira língua, denominada aqui por (L1), e a Língua Portuguesa é ensinada para esses alunos como segunda língua (L2/LE), e a Língua Italiana ou qualquer outro idioma é considerado uma terceira língua (L3), ou também denominada língua estrangeira (LE).

A princípio é necessário ter consciência de que para um efetivo aprendizado por parte do aluno surdo é necessário que o professor tenha ciência do nível de conhecimento do aluno na Libras e na Língua Portuguesa, suas “línguas nacionais”, de acordo com Sousa, 2014, já que a língua italiana será, provavelmente, a terceira língua estrangeira oral com a qual o aluno surdo terá contato, pois como já discutido anteriormente sobre a obrigatoriedade da oferta do inglês no currículo, seria o inglês a segunda língua oral aprendida pelo aluno surdo.

Sendo assim, as línguas que o aluno traz em seu repertório pessoal serão fundamentais para este confronto com uma nova língua, auxiliando-o a alcançar a competência comunicativa, mesmo que só escrita, na língua estudada. O repertório pessoal é fundamental para ter êxito no aprendizado, pois de acordo com Vygotsky

o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à conscientização das suas operações linguísticas (Vygotsky, 2000, p.137).

Portanto, o papel do professor, ao ensinar uma língua estrangeira ao aluno surdo, é fundamental para que o ensino tenha êxito, já que segundo Lima (2020) é necessário que haja

[...] o desenvolvimento de metodologias e estratégias comunicativas para a transmissão dos conteúdos e conhecimentos da língua estrangeira ensinada, enfatizando que esta(s) língua(s) deve (m) ser tratada (s) como terceira (L3) ou quarta (L4) língua destes alunos, e que o aprendizado desta depende de uma transferência de conhecimentos da Libras para a Língua Portuguesa ou o contrário, e daí para um aprendizado da língua estrangeira (L3 e/ou L4) pelo aluno surdo. [...] temos que ter certa sensibilidade para entender que o aluno surdo aprendiz de uma língua estrangeira faz uso de três línguas para poder efetivar o seu aprendizado, ele usa a L3/L4 a traduz para a língua portuguesa (L2) e depois assimila para se expressar em Libras ou vice-versa (Lima, 2020, p.13).

Nos parágrafos que se seguirão serão apresentadas algumas possibilidades de trabalho através de metodologias e estratégias desenvolvidas para o ensino de alunos surdos italianos e reflexões acerca das práticas e atividades pensadas por professores brasileiros.

A princípio pode-se repensar as atividades que foram propostas a alunos ouvintes, ou seja, as atividades de escuta, de modo que possam ser trabalhadas com os alunos surdos. Não é necessário excluir aquilo que o professor já tem preparado, a diferença está no modo como será executado, que ao invés dos alunos serem expostos a áudios para transcrição, seriam expostos ao texto escrito de modo a reorganizá-lo

e/ou verificar a grafia das palavras. Tem-se, deste modo, uma atividade simples que, às vezes, já é trabalhada com os alunos ouvintes, mas que se adequaria ao contexto do ensino inclusivo de língua estrangeira, bastando somente que uma prática fosse ajustada.

Buscando inspiração nas práticas italianas, pode-se observar os estudos realizados pela teórica e linguista italiana Bruna Radelli (1934-2009) que desenvolveu o método intitulado *Logogenia* que “[...] é um método de trabalho que visa a aquisição por parte da criança de um domínio das estruturas sintáticas e gramaticais, o que lhe permite desenvolver plenamente a competência linguística através da linguagem escrita”, tal método parte da premissa que “[...] a criança surda comete erros na produção oral e escrita porque não tem uma compreensão clara das estruturas da língua italiana, ou melhor, tem dificuldade na compreensão do texto escrito”. (Azzaretti, 2010, p. 26, *tradução nossa*)³

Nesse método as atividades a serem desenvolvidas baseiam-se no método dos pares mínimos, seja entre palavras, seja entre frases, colocando duas frases em oposição de modo que suas estruturas morfossintáticas entrem em oposição com outras estruturas gramaticais, mostrando aos alunos todos os elementos linguísticos e sintáticos da língua italiana escrita, de modo que esse possa compreender as funções e significados que cada um dos elementos ocupa nas frases e sentenças.

Para elucidar como elaborar as atividades pelo método da *Logogenia*, foram trazidas frases, compostas pelo método da oposição morfossintática e gramatical, que servirão de base para o ensino e aprendizagem da língua italiana escrita, ao aluno surdo brasileiro. Destaca-se que a mesma tabela com frases no português brasileiro será apresentada nos parágrafos seguintes.

Tabela 1: Pares mínimos de frases e informações sintáticas em língua italiana

Coppie minime di frasi e informazioni sintattiche		
Opposizione	Frase 1	Frase 2
sostituzione	Luca disegna il cane e mangia	Luca disegna il cane che mangia
pres./ass.	Il maestro Paolo canta	Il maestro di Paolo canta
forma	L'ho mangiato stamattina	L' ha mangiato stamattina
ordine	Marco piace a Lucia	A Marco piace Lucia
forma	Alessia dice chi viaggerà	Alessia dice che viaggerà

³ No original: “La logogenia è un metodo di lavoro che punta all’acquisizione da parte del bambino di una padronanza delle strutture sintattiche e grammaticali, tali da consentirgli un pieno sviluppo della competenza linguistica, attraverso la lingua scritta. [...] il bambino sordo commette errori nella produzione orale e scritta perché non ha ben chiare le strutture della lingua italiana, o meglio ha difficoltà nella comprensione del testo scritto”.

forma	Mi sono rotto la gamba	Mi hanno rotto la gamba
--------------	-------------------------------	--------------------------------

Fonte: as autoras

Com base nas frases acima o professor deverá mostrar ao aluno o que cada elemento, destacado em negrito, representa na frase e quais os significados explícitos e implícitos estão contidos nessas estruturas opostas, para tanto tomemos por base o exemplo de *sostituzione* (substituição), o qual apresenta as frases:

- “Luca disegna il cane **e** mangia” (Lucas desenha o cão **e** come)
- “Luca disegna il cane **che** mangia” (Lucas desenha o cão **que** come)

Ambas são constituídas pelo mesmo sujeito *Luca* (Lucas), sendo que na primeira frase ele realiza ambas as ações, *disegna* (desenha) e *mangia* (come), já na segunda frase a ação *mangia* (come) é assumida pelo *cane* (cão), visto que a substituição do conectivo aditivo *e* (e) pelo pronome relativo *che* (que) altera o agente do verbo comer.

Tomando outro exemplo como referência, pode-se observar que em relação à oposição de *presenza/assenza* (presença/ausência) nas frases:

- “Il maestro \emptyset Paolo canta”. (O professor Paulo canta)
- “Il maestro **di** Paolo canta”. (O professor **de** Paulo canta)

A ausência da preposição *di* (de) na primeira frase, aqui marcada pelo símbolo do conjunto vazio, implicará na informação de que uma pessoa por nome *Paolo* (Paulo) que exerce a profissão de *maestro* (professor) realiza a ação de cantar, no presente do indicativo; por outro lado, quando temos a *presenza* (presença) da preposição *di* (de) a frase informa implicitamente que um estudante por nome *Paolo* (Paulo) tem um *maestro* (professor) que realiza a ação de cantar.

É possível utilizar a mesma tabela, com os mesmos exemplos traduzidos da tabela anterior, para fortalecer o ensino da língua portuguesa escrita, pois essa se dá no âmbito da análise sintática e também se aplicaria e fomentaria os estudos acerca do ensino do português-escrito para surdos, observe abaixo:

Tabela 2: Pares mínimos de frases e informações sintáticas em língua portuguesa

Pares mínimos de frases e informações sintáticas		
Contraste de Oposição	Frase 1	Frase 2
substituição	Lucas desenha o cachorro e come.	Lucas desenha o cachorro que come.
pres./aus.	O professor \emptyset Paulo canta.	O professor de Paulo canta.
forma	Ele comeu semana passada.	Você comeu semana passada.
ordem	Marcos agrada à Lúcia.	Ao Marcos agrada Lúcia.

forma	Alexia diz quem viajará.	Alexia diz que viajará.
forma	Eu quebrei minha perna.	Alguém quebrou minha perna.

Fonte: as autoras

Partindo do mesmo princípio para o ensino do português-escrito, serão apresentadas aos alunos quais funções sintáticas que os elementos em destaque ocuparão nas frases e os significados explícitos e implícitos contidos nessas estruturas opostas, para tanto tomemos por base o exemplo de *forma* apresentado nas frases:

- “**Ele** comeu semana passada”
- “**Você** comeu semana passada”

Ambas são constituídas pelo mesmo verbo “comer” conjugado na terceira pessoal do singular (comeu), segundo a gramática tradicional da língua portuguesa no que tange a conjugação verbal do verbo comer no pretérito perfeito, porém, nas frases aqui apresentadas, recebem sujeitos diferentes (ele e você), sendo o segundo (você) utilizado como pronome pessoal em interações orais no português, pois segundo o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) o pronome “você” assume o lugar do “tu” como pronome pessoal de segunda pessoal singular, sendo também utilizado como forma de tratamento íntimo entre os falantes.

Ou seja, o aluno surdo receberá a informação explícita de que na segunda frase, contendo a mesma conjugação verbal e objeto (comeu semana passada), o termo em destaque está se referindo à “pessoa com quem se fala”; já no âmbito da informação implícita saberá que esse uso é um uso da oralidade, mas que hoje é possível de ser notada em textos escritos tais como mensagens de celular, propagandas publicitárias e textos que não se utilizem da gramática tradicional da língua portuguesa para as suas elaborações. Por outro lado, em textos que utilizem a norma padrão, ou em alguns locais no Brasil que não utiliza o “você” na interação oral, o pronome “você” virá substituído pelo pronome “tu”, porém acompanhando de outra conjugação verbal (comeste) e ainda assim estará se referindo à “pessoa com quem se fala”.

Tal método se apoia na estrutura sintática escrita da língua italiana e, conseqüentemente, também se apoiará na estrutura sintática escrita da língua portuguesa, dado que a Libras tem a sua estrutura Objeto-Sujeito-Verbo, diferente das línguas escritas aqui mencionadas que têm a sua estrutura Sujeito-Verbo-Objeto. Ou seja, usa-se a Libras como língua de instrução para fazer uma relação da língua italiana escrita com a língua portuguesa escrita.

Através do uso do método da *Logogenia* é possível ainda discutir acerca do ensino da língua portuguesa escrita para surdos, sendo necessário fortalecer a base do português escrito, contribuindo para o ensino das dez classes gramaticais (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição), e considerando que esse também é considerado um recurso visual,

como veremos a seguir nos estudos realizados por Campello (2008). Portanto, o italiano e o português na modalidade escrita não são um problema para o aluno surdo, pois são visuais, a dificuldade que existe é no método e na estratégia utilizados para o ensino de alunos surdos.

Outrossim, o método da *Logogenia* para Randelli *apud* Azzaretti (2010, p. 32) “é apenas uma questão de formação no reconhecimento dos vários elementos sintáticos da frase que de outra forma seriam ignorados pelos adolescentes surdos, e uma vez compreendido o método, o professor fornecerá uma série de exemplos” (*tradução nossa*).⁴

Para o desenvolvimento da atividade, além da visualização da língua italiana escrita, por meio dos exemplos, e a comparação com a língua portuguesa escrita, sugere-se, ainda, que o professor utilize a Libras como instrumento de instrução e contextualização para explicar ao aluno o que essas oposições significam nas frases selecionadas para a atividade, pois como aponta Pasiani (2018, p.41):

Essas estratégias estão basicamente assentadas no conceito de Pedagogia Visual, definido [...] como uma pedagogia que explora toda a potencialidade visual que a língua de sinais tem, trazendo para a sala de aula, por conseguinte, recursos imagéticos e, também, a linguagem corporal própria da Libras

tais atividades, como sugere a autora, com base o artigo publicado por Lacerda, Santos e Caetano (2014, p.195), podem ser desenvolvidas com a elaboração de

elementos imagéticos - como uma maquete, um desenho, mapas conceituais, um gráfico, uma fotografia, um vídeo ou um pequeno trecho de filme, apresentação de slides - podem ser bastante úteis no ensino a alunos surdos, podendo favorecer ouvintes também. Ademais, essa utilização pode ajudar no trabalho do intérprete, que terá a informação visual acessível, facilitando o processo de interpretação e explicação de conceitos por ele.

Outra possibilidade de se trabalhar com os alunos surdos em sala de aula é pela perspectiva do letramento crítico, que visa contribuir para a inclusão social desses, promovendo reflexões acerca dos seus papéis na sociedade. Para tanto, o uso de textos críticos e de relevância social podem ser utilizados nas aulas, como relata a pesquisadora Sousa (2018), na sua dissertação de mestrado, na qual relata a sua experiência enquanto professora e pesquisadora de língua espanhola frente a uma turma de alunos surdos numa

[...] proposta de ensino [...] que não esteja focada apenas no conhecimento linguístico, mas sim que contribua com a promoção da cidadania dos/as estudantes, promovendo reflexões e problematizações acerca da vida social e dos preconceitos recorrentes (Sousa, 2018, p. 9).

Para a pesquisadora a

⁴ No original: “*si tratta solo di allenamento al riconoscimento dei vari elementi sintattici della frase che altrimenti verrebbero ignorati dagli adolescenti sordi, e una volta compreso il metodo il docente potrà fornire un'infinita serie di esempi*”.

inclusão social compreende o desenvolvimento de uma consciência crítica em que é dada voz aos/às estudantes para que falem e se posicionem criticamente sobre diferentes aspectos da vida social que lhes tocam. Sob essa proposta, o trabalho pedagógico realizado no desenvolvimento desta pesquisa esteve engajado com questões sociais, culturais e educacionais, promovendo aos/às estudantes participantes oportunidade para que discutissem diferentes temáticas de sua vida social e para que os/as mesmos/as convivessem com as diferenças entre eles/as (Sousa, 2018, p.134)

Sendo assim, as suas aulas e escolhas visaram trazer reflexões que promovessem a identidade surda, visto que as aulas foram ministradas em Libras, “a maior expressão da cultura surda” (Sousa, 2018, p. 167), e o enfoque não foi dado somente aos elementos sintáticos e gramaticais da língua espanhola, pois segundo a autora

difícilmente a identidade surda seria promovida da mesma maneira, pois tão somente a Libras não pode garantir a promoção dessa identidade. Além do uso de Libras, é fundamental que as atividades pedagógicas contemplem as singularidades linguístico-visuais dos/as surdos/as, de forma que a identidade surda possa ser, de fato, promovida (Sousa, 2018, p. 167).

Para além dos exemplos elencados acima, outros métodos podem ser utilizados na sala de aula, sobretudo aqueles que fazem uso de atividades visuais, já que a percepção do aluno surdo é visual, tal prática “[...] ajuda a construir as infinitas possibilidades no aprendizado visual e cognitivo como sujeitos Surdos para atingir a plena cidadania como sujeitos Surdos” (Campello, 2008, p.140), entendendo que as atividades a serem trabalhadas precisam ser marcadas por gestos e expressões faciais, além do uso da língua estrangeira escrita. A experiência relatada por um grupo de professoras-estagiárias, graduandas do curso de Letras Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, junto a graduandos surdos da mesma instituição de ensino superior, confirmam o êxito na elaboração de atividades visuais, pois segundo as autoras

As aulas ministradas pautaram-se pela exploração de elementos visuais, todos os textos materializados nos gêneros textuais selecionados (avisos, anúncios publicitários, sinopses de filme, tiras, charges, entre outros) continham imagens, figuras que dialogavam e complementavam o texto. Certamente, essa escolha permitiu uma compreensão mais adequada do texto. Constantemente os alunos faziam questionamentos sobre as situações apresentadas nas leituras, mostrando entenderem as relações entre imagem e texto. É essencial fazer tal seleção, pois o contato desses alunos com a LE é esporádico, sendo a contextualização de grande relevância (Figlie *et al*, 2008, p.1635).

Além disto, as autoras afirmam que

[...] é fundamental respeitar o ritmo do aluno surdo ao entrar em contato com uma LE. A duração das atividades deve ser condizente com as necessidades dos alunos, sendo exploradas todas as possibilidades do texto e dos exercícios referentes a aplicações de aspectos gramaticais contextualizados (Figlie *et al*, 2008, p.1635).

De acordo com o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, afirma que a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, sendo assim o professor deverá elaborar suas atividades consoante ao sugerido pelas autoras.

Para elucidar do que se tratam as atividades visuais, segue um exemplo de uma reflexão sobre como usá-las, com base no estudo realizado por Pasiani (2018, p.120) ao reforçar que “[...] a exploração da visualidade nas aulas de inglês é facilitadora, de modo que permite a eles uma organização visual e uma memorização de conceitos”. Tal afirmação pode ser sustentada pelo excerto 14 (Figlie *et al*, 2008, p. 120), do mesmo estudo, no qual a estudante surda Érica relata que “quando o professor usa a lousa é melhor, **porque eu visualizo**. Se ele explica, fica confuso. Ele escrevendo na lousa, **eu visualizo** e gravo (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos no original)”, demonstrando assim que “a visualidade não significa só a presença de imagens, definida tradicionalmente pelo Dicionário Aurélio como a ‘Representação de pessoa ou coisa’”, mas que na realidade “significa o apoio a questões visuais, a utilização de suportes e estratégias visuais, que podem ser desde escritos na lousa e filmes até tabelas, já trazidas em alguns Livros Didáticos, embora não propositalmente para a educação de surdo”.

Foram apresentadas algumas possibilidades de se preparar atividades para o ensino de LE aos alunos surdos, destaca-se que não existe metodologia ideal para haver um efetivo aprendizado de uma língua estrangeira pelo aluno surdo, mas existem metodologias, visões teóricas e abordagens que somadas contribuirão para que o direito de ensinar e aprender uma língua estrangeira (L3/L4) seja assegurado aos estudantes surdos brasileiros.

O primeiro passo necessário está relacionado aos professores que se encontram

[...] em sala de aula com alunos surdos que usam Libras, reconheçam suas necessidades, e com isso não tentem se fazer entender por meio de alternativas, como a mímica. Estes futuros professores sabem que o aluno surdo possui uma língua que deve ser valorizada em sala de aula, que é fundamental o uso de recursos visuais e que o trabalho conjunto com o intérprete só tem a agregar nesse processo educacional (Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p.195).

Por fim espera-se que seja construído um ambiente que proporcione o acesso igualitário ao conteúdo curricular, que seja constituída uma equipe multidisciplinar respeitando a individualidade dos alunos, não só apresentando o conteúdo em Libras, mas fazendo com que todo o conteúdo seja apresentado em sua máxima usando diferentes recursos e explorando ao máximo o potencial dos recursos visuais em sala de aula.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou oferecer condições para refletir e compreender o cenário que compõe o ensino e aprendizagem de língua italiana a alunos surdos brasileiros, além de suscitar a reflexão sobre a prática docente na elaboração de atividades para esse público-alvo. Para tanto, foram evocados teóricos da área da Linguística Aplicada, do ensino de Libras, pesquisadores da italianística no Brasil, pesquisadores italianos no contexto inclusivo, como também foi realizado um breve levantamento das políticas públicas

educacionais do Brasil e da Itália, trazendo, por fim, algumas reflexões acerca das práticas no ensino de língua estrangeira na modalidade inclusiva.

Tal percurso foi necessário para trazer algumas considerações sobre a temática do direito à educação gratuita e de qualidade, além do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a alunos surdos no contexto escolar e universitário brasileiro, permitindo que o sujeito surdo escolha se comunicar em italiano escrito garantindo a sua emancipação social.

Verificou-se que as atividades propostas podem ser transpostas para o ensino de qualquer língua estrangeira, visto que para atender às necessidades e anseios dos alunos surdos é necessário elaborar atividades que explorem a visualidade, partindo da estratégia do uso das línguas escritas e a análise estrutural e sintática delas, podendo obter maior êxito ao utilizar a Libras como instrumento educacional de instrução. Sendo assim, o professor de língua italiana poderá basear-se nos relatos aqui apresentados, além de consultar aparatos jurídicos italianos, que servirão como norteadores para a produção e elaboração das aulas, mas sobretudo que este professor domine a estrutura da língua portuguesa para que essas estratégias possam ser aplicadas.

Outrossim, as atividades que aqui foram apresentadas podem ser utilizadas com alunos ouvintes, como, por exemplo, a atividade utilizando o método da *Logogenia*, pautando-se na oposição de frases e a implicação, explícita e implícita, que elementos gramaticais assumiriam em determinadas posições nas frases; a diferença do ensino seria que, ao se tratar de alunos ouvintes, as explicações seriam realizadas oralmente em língua portuguesa, ou até mesmo em língua italiana, e não em Libras.

Ademais, constatou-se, após o levantamento bibliográfico, que não há aparato jurídico que respalde a oferta e ensino de língua estrangeira para alunos surdos, portanto os professores que atuam neste segmento se sentem despreparados para que o previsto pela Constituição Federal do Brasil seja cumprido e todos os alunos tenham acesso à educação gratuita e de qualidade, além de algumas falhas apresentadas na formação de professores, e a continuação de seus estudos após a formatura, sobre a contextualização no ensino de alunos surdos.

Sugere-se que seja melhor difundido o Plano de Educação Individual (PEI), que apesar de estar previsto no artigo 28 da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 ainda é “pouco falado nas escolas e que muitas delas não conhecem esse documento ou não sabem por onde começar sendo por falta de profissional capacitado ou porque a escola não prioriza o que está na Lei” (Lustosa; Silva; Lima; 2022, p.11). O modelo italiano é uma possibilidade a se ter como inspiração, tendo em vista os resultados que estão sendo apresentados no contexto italiano, afinal “[...] não basta garantir o acesso a estes sujeitos sem reorganizar os currículos escolares fundamentados no enriquecimento humano, na exploração de pensamentos diversificados” (Dall’Asen; Pieczkowski, 2020, p. 40).

Reconhecendo a heterogeneidade das turmas e as necessidades individuais de cada aluno surdo, o professor conseguirá elaborar um plano de trabalho que englobe as atividades que foram positivas com

determinado aluno, além de considerar o seu conhecimento prévio sobre determinado assunto, visto que o “o projeto curricular deve ser transformado em um compromisso pedagógico deliberado, em vez de um procedimento imposto a partir do qual, como muitos outros, deve ser cumprido” (Dall’Asen; Garate; 2021, p. 32).

Sendo assim, “é necessário compreender as potencialidades dos estudantes, reconhecendo-os por meio das suas pluralidades, rompendo fronteiras demarcadas por discursos de poder e infiltrados nos textos de documentos legais” (Dall’Asen; Garate; 2021, p. 33). Portanto, este estudo não se encerra aqui e muitas outras possibilidades de pesquisa se abrem, desde a elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino e aprendizagem de língua italiana a alunos surdos à elaboração de um Plano de Educação Individual. O importante é que nenhuma pesquisa se encerra nela, mas que seja fôlego para uma nova pesquisa, um novo trabalho, tornando-se sempre uma construção constante e infundável.

Ao fim almeja-se que o presente estudo possa suscitar discussões a respeito do tema aqui trazido, oportunizando outras reflexões e ampliando a divulgação do tema de modo a alcançar outros pesquisadores que se sensibilizam com o assunto, refletindo a partir dos questionamentos aqui levantados para que o ensino e aprendizagem de língua italiana para surdos seja cada vez mais discutido e estendido ao meio acadêmico e educacional, pois o aprendizado e a educação precisam ser libertadores (Freire, 1986).

Referências

- AZZARETTI, G.. La Logogenia. *Studi di Glottodidattica*, v. 4, n.1, p. 20-36, 2010. Disponível em: <http://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/144/15?acceptCookies=1>. Acesso em 09 de janeiro de 2021.
- BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2008. Rio de Janeiro: Livro dos Minicursos Extras; Cefefil, v. 1: 93-102, 2008.
- BRASIL. *Constituição 1988. – Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 de dez. de 2021.
- BRASIL. *Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 de dez. de 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 01 Jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 07 out. 2020.
- BRASIL. *Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Ciência sem Fronteiras:*

um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Documento Conjunto CAPES-CNPq. Não Publicado. 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. *Estatísticas e Indicadores do Programa Ciência sem Fronteiras*. Dados atualizados até janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>. Acesso em 17 de jan. de 2022.

BRASIL. *Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva*. Brasil, 06 de nov. de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/56981-ensino-de-libras-e-recurso-que-garante-a-educacao-inclusiva>. Acesso em 17 de jan. de 2022.

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

CAMPELLO, A. R. S.. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2008.

CAMPOS, M. L. I. L.. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

CAMPOS, L. V.. *Inclusão Social e os desafios para os surdos no ensino superior*. UOL, São Paulo, 19 de out. de 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/inclusao-social-e-os-desafios-para-os-surdos-no-ensino-superior/348346.html>. Acesso em: 17 de jan. de 2022.

CONSULADO da Itália em São Paulo renova parcerias para o ensino de italiano em escolas públicas. *Comunità Italiana*, Rio de Janeiro, 08 de nov. de 2021. Disponível em: <https://comunitaitaliana.com/consulado-da-italia-em-sao-paulo-renova-parcerias-para-o-ensino-de-italiano-em-escolas-publicas/>. Acesso em 17 de jan. de 2022.

Dall'Asen, T.; PIECZKOWSKI, T. M. Z.. Educação inclusiva: identidade, diferença e as relações de poder. In: Dr. Francisco Gárate Vergara. (Org.). *Formación Docente: Desde la reivindicación por la Transformación y Justicia educativa*. 01ed.Lima, Peru: Ígneo, 2020, v. 1, p. 23-45.

DALL'ASEN, T.; GARATE, F. V. Visão da educação de surdos no Brasil e no Chile: Políticas de ensino para o processo de aprendizagem de estudantes surdos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2021. Disponível em: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol15-num1/RLEI_15,1.pdf#page=21. Acesso em: 17 dez. 2021.

FIGLIE, V. C.; FARIAS, M. E. ; ROSA, L.V. ; SANCHES, C. P. S. ; VOLTORINI, V. F.. Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo. 2008. p. 1626-1638. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/720_827.pdf Acesso em dezembro de 2021.

FREIRE, P.. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986

FREITAS, P. G.. Ensino de Língua Italiana no Brasil Levantamento realizado pela ABPI - Associação Brasileira dos Professores de Italiano. In: *O Italiano da Cultura e da arte, mas não somente*. 1. ed. Curitiba: UFPR - Setor de Ciências Humanas, 2018. v. 1. p. 265-279.

GESSER, A.. *O ouvinte e a surdez. Sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C.. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HASS, J.; BARALDI, L. D. ; ORTALE, F. L.. *Do projeto "Italianando a San Paolo ao mapeamento do curso de italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo: problemas, desdobramentos e propostas de ação"*. REVISTA DE ITALIANÍSTICA, v. 32, p. 16, 2016.

HOUAISS, A.. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: Objetiva, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

KRAWCZYK, N. R.. *As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul*. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, v. 2, p. 41-52, 2008.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LIMA, P. S.. *O ensino de línguas estrangeiras modernas para surdos: da teoria a prática*. 2020. p. 19. Artigo Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol-). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Cabedelo, p. 20. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1227>. Acesso em dezembro de 2021.

LUSTOSA, W. N. M ; SILVA, E. F. ; LIMA, I. L. S. . Plano de ensino individualizado: aspectos conceituais e legais. In: *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação, 2022, Maceió. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande: Realize, 2022. p. 1-11.

MANTOAN, M. T. E.. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo : Moderna. 1.ed. 2003.

MELLO, S. N.; RESENDE, F. M. P.. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e a Implementação de Práticas Inclusivas. In: XIV Semana de Pedagogia, 2017, São José do Rio Preto/SP. *Anais da XIII Semana de Pedagogia - Alfabetização & Letramento*, 2017. ISBN. 978-85-8224-134-9.

ORTALE, F. L.; ZORZAN, F. J. A.. *Mapeamento dos municípios brasileiros com ensino de italiano em escolas públicas*. Revista de Italianística, v. XXV, p. 42, 2013.

PASIANI, V. M.. *Ensino de Inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino*. Dissertação (Pós Graduação em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 216. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10047/Dissertacao_Monique_DEPOSITO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em setembro de 2021.

RAJAGOPALAN, K.. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) *Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

SACKS, .. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁ, N.. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. INEP.

SCUOLA. *L'evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia*. Associazione Nazionale Orientatori, Roma, 2020, Seção Scuola. Disponível em: https://asnor.it/it-schede-480-inclusione_scolastica_normativa. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

SOUSA, C. M. C. L. L.. *Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Bahia, p. 200. 2016

SOUSA, A. N.. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; *Estudos Surdos III*, Ronice Müller de Quadros (organizadora) – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2014. p. 249 – 275.

SOUSA, R. O.. *Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas*. 2017. 184 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.se.df.gov.br/bitstream/123456789/1184/1/2017_RayssaOliveiraSousa.pdf. Acesso em setembro de 2021.

UBM. População brasileira é composta por mais de 10 milhões de pessoas surdas. *O GLOBO*, São Paulo, 12 de fev. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transforma/noticia/2020/02/12/populacao-brasileira-e-composta-por-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas.ghtml>. Acesso em 17 de janeiro de 2022.

VALLE, C. R. M.. *O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina: reflexões a partir das demandas da pós-modernidade*. Fórum Linguístico, v. 15, p. 3395-3411, 2018.

VYGOTSKY, L. S.. *Pensamento e linguagem*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZORZAN, F. J. A.. O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo. p. 182. 2015.