



O ENSINO DE ESPANHOL PARA SURDOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ: PARTICULARIDADES E REFLEXÕES

Paulo Eugênio Rifane de Sousa ¹

RESUMO

A disciplina de Espanhol ofertada no Ensino Médio das escolas brasileiras estimula o desenvolvimento de habilidades linguísticas como compreensão auditiva e leitora e as produções oral e escrita. Porém, ao considerar a situação do aluno surdo, como promover e garantir-lhe um processo de ensino-aprendizagem do idioma de forma eficaz e inclusiva? Responder a este questionamento seria desdobrar-se em mais de um trabalho de pesquisa, mas este artigo se deteve a investigar a realidade de alguns professores de alunos surdos na rede estadual de ensino do Ceará, fazendo reflexões sobre sua prática a partir de revisão bibliográfica específica e apresentando aspectos da história e cultura surdas. Constatou-se que os professores de Espanhol, bem como a escola e o sistema educacional, precisam estudar, adaptar ambientes e métodos, pesquisar e conhecer melhor o universo linguístico do aluno surdo e da Língua Brasileira de Sinais – Libras, entendendo que esta é a sua língua de instrução e de comunicação, que o Espanhol pode ser a terceira ou quarta língua estudada pelo aluno, uma vez que o Português é sua segunda língua e que também estudam Inglês, pelo formato escolar brasileiro, ou seja, fatores que influenciam consideravelmente o processo pedagógico e que precisam ser observados.

Palavras-chave: Espanhol, Libras, Ensino Médio, Surdos, Linguística.

INTRODUÇÃO

Analisando o cenário atual da Língua Espanhola na educação brasileira, mesmo o parágrafo 4º, Art. 3º, da Lei Nº 13.415/2017, tornando preferencial a oferta do estudo de espanhol, mas em caráter optativo e como segunda opção, os alunos dos sistemas de ensino brasileiros estudam o idioma como uma disciplina oficial do currículo. Também pelo fato de ser uma das opções de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diante disso, justifica-se analisar a realidade do aluno surdo no contexto do estudo de Espanhol no Ensino Médio.

O objetivo deste artigo é promover uma reflexão sobre as particularidades do processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola para alunos surdos² de escolas públicas do Ceará, no Ensino Médio, principalmente no que compete ao trabalho docente.

¹ Especialista pelo Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Espanhola da Universidade Stella Maris. Professor efetivo da rede pública estadual de ensino do Ceará. paulorifane1@gmail.com.

² Considera-se pessoa surda aquela que, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras (Decreto Nº 5.626/05). Esta definição é importante para diferenciar surdo de deficiente auditivo, este não necessariamente sabe Libras.



Isso porque outro fator importante está em nível metodológico, uma vez que os livros adotados pelas escolas públicas de Ensino Médio, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, estimulam o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas para aprendizagem de uma língua estrangeira, que são: oral, auditiva, leitora e escrita. Considerando essa realidade, abordaremos neste trabalho a situação do aluno surdo, que além de não ouvir também não desenvolveu linguagem oral articulada.

Portanto, o que é preciso conhecer acerca de seu universo linguístico? É preciso saber a língua de sinais para ensinar Espanhol para alunos surdos? Se o processo de inclusão educacional é ter alunos com necessidades especiais juntos de alunos que não as têm, como conciliar tal questão?

Para introduzir a análise de tais questionamentos, é importante considerar alguns dados sobre surdos e sobre educação especial. Segundo informações do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2011), 188.429 pessoas com alguma deficiência auditiva ou surdez, entre 15 e 19 anos, frequentavam a escola no período censitário, sendo que em relação aos dados do estado do Ceará³, no ano de 2015, o registro foi de 235 alunos surdos em toda a rede pública estadual de ensino e no ano de 2019 passou para 266. Em ambas as situações estatísticas, considerou-se somente classes de inclusão e não classes especiais.

Também é importante fazer menção à Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em junho de 1994, que reuniu delegados representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em uma assembleia, produzindo o documento que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca, que reconhece a necessidade e a urgência em providenciar educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossa a Estrutura de Ação em Educação Especial, que apresenta provisões e recomendações para guiar governos e organizações (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Para citar algumas ações realizadas no Brasil, a partir da referida Conferência Mundial, houve a atualização, no ano de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, Título V, no seu Capítulo V, que trata da Educação Especial, entendida como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

³ Dados obtidos por e-mail junto à Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informações Educacionais – CEGED, em 2016, e junto à Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas, em 2020, ambas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.



educandos portadores de necessidades especiais; e o Decreto Nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

No que diz respeito especificamente às necessidades da pessoa surda, em 2002, a Presidência da República do Brasil regulamentou a Lei Nº 10.436, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras, o que a tornou a segunda língua oficial do Brasil. Além disso, por meio de seu artigo 4º, fez que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal garantam a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior.

A referida lei (Nº 10.436) repercutiu positivamente em relação às ações realizadas para garantia e respeito aos direitos dos surdos, principalmente em relação a sua comunicação com o meio e vice-versa. Uma dessas repercussões, que julgamos das mais importantes, foi a publicação do Decreto Nº 5.626/2005, que em seu Art. 3º torna obrigatória a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, observando-se que essa inclusão deverá ser iniciada nos cursos de Letras e Pedagogia, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas, conforme descrito no parágrafo único, Art. 9º.

Mesmo diante de tantas conquistas a nível legislativo, o que se encontra na realidade prática da vida estudantil dos portadores de necessidades especiais, especialmente dos surdos, é um processo de ensino-aprendizagem ainda em processo de assimilação por parte dos profissionais da educação, principalmente dos professores, que em uma atitude de resistência à inclusão, apresentam resistência ou dificuldade em incorporar à sua prática qualquer conteúdo, metodologia ou recurso educacional para o qual, segundo afirmam, não tenham sido preparados em sua formação inicial e continuada (FERNANDES, 2006).

E ao tratar-se dos professores de língua estrangeira, especificamente os de Espanhol, foco deste trabalho, a dificuldade pode ser ainda maior, pois tal idioma pode ser a terceira ou quarta língua para o aluno surdo. Portanto, a temática deste artigo se reverte de grande importância, pois objetiva promover uma reflexão por parte dos profissionais docentes que possuem alunos surdos em suas salas de aula, para que se interessem pelas peculiaridades da educação deles e compreendam, por exemplo, que a falta de audição é apenas uma limitação física e não cognitiva e que a Libras é, para muitos surdos, a forma oficial e natural de comunicação, ou seja, os alunos surdos estão habituados a um processo espaço-visual de



comunicação e não áudio-oral, o que já determina algumas condições para adaptações didático-pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

História surda: entendê-la para adaptar metodologias

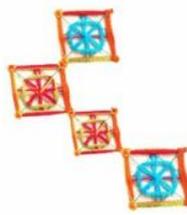
Partir do princípio de que há uma diferença substancial, e não apenas conceitual, entre surdo e deficiente auditivo é importante para compreender sua identidade e suas características. Se o surdo é a pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras, definição contemplada pelo Decreto Nº 5.626/05, segundo Hugo Eiji [200-], o deficiente auditivo é aquele que não reconhece as práticas culturais surdas e que, tampouco, expressa uma identidade surda.

Os surdos por longo tempo foram marginalizados dos processos sociais, inclusive o educacional, por se considerar a voz e a audição condições essenciais para a participação na vida em sociedade. Na Idade Média, por exemplo, eram tidos como não educáveis e passavam a contar com esforços assistenciais e caritativos.

Somente a partir do século XIX a educação de surdos se espalhou por boa parte da Europa, chegando também aos Estados Unidos. No Brasil, a primeira escola para surdos, o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente chamada de Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES – foi fundada em 1856 (GÓES, 2012).

Ocorre que em 1880, em Milão, Itália, em um Congresso do qual participaram mais de 170 educadores de diversos países, incluindo o Brasil, que foi representado pelo professor Moura e Silva, ficou decidido por uma quase unanimidade que às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo em um mundo ouvinte e que fossem banidos os gestos e também as práticas bimodais, que utilizavam sinais em simultaneidade com a fala (SKLIAR, 2016). O Congresso de Milão torna-se então um marco de retrocesso na educação de surdos, legitimando a hegemonia do ouvir e do falar e que influenciou a reestruturação curricular e metodológica de várias instituições, o que se refletiu até pouco tempo. Neste ínterim, os professores surdos existentes nas escolas da época foram afastados e os alunos desestimulados a usarem as línguas de sinais de seus países, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Muitos surdos resistiram à imposição oralista e nas ruas, em encontros com amigos, a comunicação com as mãos se recusava aos esforços da fala. Em comunicação com interlocutores surdos a modalidade oral-auditiva mudava para uma modalidade visual-espacial.



Campello e Quadros (2010) afirmam que a língua de sinais no Brasil surge desses encontros, constituindo-se social, cultural e linguisticamente.

Assim, o antigo Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil continuou com um centro de integração para o fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras – que surgiu da mistura da Língua de Sinais Francesa com a já usada pelos surdos das várias regiões do Brasil que estudavam na instituição.

A cultura surda

A convivência entre os sujeitos surdos e as suas formas de luta e resistência mantinham-se firmes e se davam de diferentes maneiras e lugares.

As necessidades dos sujeitos surdos não se limitam às de comunicação, mas passam também pelas do cotidiano, tais como: cuidar da casa, fazer compras, estudar e trabalhar; constituir sua própria família, os relacionamentos pessoais; manifestar-se artística, religiosa e politicamente, entre outras. Enfim, necessidades inerentes a qualquer ser humano. As conquistas ou apropriações dos sujeitos surdos para a realização dessas e outras ações foram e continuam constituindo a cultura surda ou a sua forma de ser surdo no mundo.

Diversas são as adaptações feitas na vida prática dos surdos, muitas delas por eles mesmos. Por exemplo: um casal surdo que tem filho ouvinte, como se dá sua relação? Esse filho sabe se comunicar com seus pais na língua de sinais? Enquanto bebê, ao chorar à noite, como essa criança é auxiliada pelos pais?

Alguns pais surdos já usam a língua de sinais para se comunicarem com seus filhos quando estes ainda são crianças e estão no processo de aquisição da linguagem, o que favorece o desenvolvimento neles da compreensão e utilização dos sinais. As mães surdas, quando vão dormir, costumam colocar uma espécie de cordão em seus bebês, que fica preso ao braço delas de forma que quando a criança chora, e se mexe no berço, elas se acordam e a auxiliam. Outra adaptação ocorre na estrutura de suas casas, por exemplo, a campainha deixa de ser sonora e passa a ser luminosa, quando alguém chega, aciona o interruptor, uma luz se acende em lugar visível dentro da casa e o morador surdo pode saber que há alguém chamando.

Existem também associações de surdos que promovem encontros, festas e outros eventos que fortalecem a cultura surda. Em Fortaleza existe, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – APADA – que promove semanalmente encontros, festas e outras atividades que integram não somente os surdos e seus familiares, mas a comunidade em geral.



Os surdos e a língua espanhola como terceira língua: desafios do processo de ensino-aprendizagem

Diante dessa análise da história e da cultura surda, compreende-se que a linguagem de sinais é a mais apropriada aos surdos por ser a que melhor atende às suas necessidades comunicativas. Porém, os surdos não dispõem, em todos os cenários de sua vida social, de instituições e pessoas que dominem essa linguagem e, por isso, veem-se obrigados a utilizarem também a língua predominante, como a Língua Portuguesa, no Brasil, e em se tratando de surdos em idade escolar acrescenta-se o fato de que também precisam estudar línguas estrangeiras, como o Inglês ou o Espanhol, que integram o currículo escolar da Educação Básica no Brasil. Se a Língua Portuguesa, em geral, é a segunda língua dos surdos brasileiros, o Espanhol será a terceira ou a quarta, dependendo se o estudante surdo não teve contato, anteriormente, com o Inglês.

Detendo-se agora ao ensino de Espanhol para surdos e partindo de uma simples análise do que foi exposto, é possível considerar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos, primeiro pela falta de formação específica de seus professores, que em sua grande maioria não dominam a Libras e nem tiveram formação para o trabalho com surdos, e segundo pelas avaliações externas, como por exemplo o ENEM, que apesar de, desde 2017, disponibilizar videoprovas em Libras para os participantes surdos que solicitam esse recurso e, anos seguintes, ofertar também o próprio intérprete no dia da prova (INEP, 2019), não oportunizam ao aluno surdo a possibilidade de escolher se fazem ou não a prova de língua estrangeira, o que deveria ser legal uma vez que o português já é a segunda língua para esse público e já é cobrada nas demais questões do exame.

Revisando a legislação, conforme o disposto na introdução, somente a partir de 2002 os cursos de formação de professores passaram a incluir, obrigatoriamente, a Libras em sua grade curricular, e ainda de forma progressiva, ou seja, são poucos os profissionais docentes atuantes no mercado que lecionam numa perspectiva linguística bimodal, ou seja, considerando a língua oral e a sinalizada. A dificuldade é bem mais complexa, pois

o monolinguismo é difundido por várias práticas, contendo a escola como parceira e a mídia. A língua falada e de referência nas escolas públicas brasileiras é o português, e raramente outra língua chega a ocupar algum espaço nesse contexto. Inclusive, a língua estrangeira que é inserida nos currículos das escolas públicas brasileiras não apresenta um status que a valorize [...]. Pelo contrário, o status da língua estrangeira é marginal, tanto é que as suas aulas são consideradas um adendo para responder a uma exigência curricular (CAMPELLO; QUADROS, 2010).



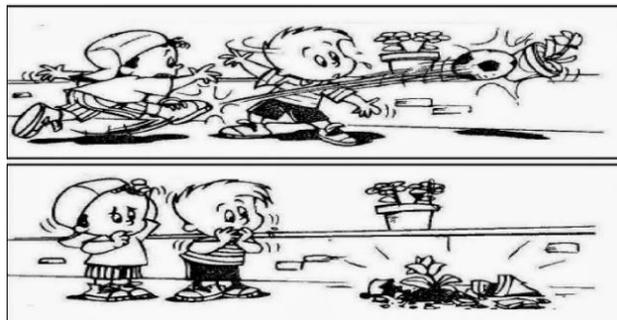
Isso implica em dizer que, além dos desafios metodológicos, os professores de Espanhol contam com uma carga-horária insuficiente para lecionar sua disciplina, já que em boa parte das escolas de Ensino Médio no Ceará são 40 horas-aula anuais reservadas ao ensino de Espanhol, ou 1 hora-aula por semana letiva, que somadas ao possível despreparo do professor para com o aluno surdo e a necessidade de também atender ao restante da turma, formada por alunos ouvintes, garantem, no mínimo, um cenário preocupante onde, possivelmente, o professor finge que ensina e o aluno surdo finge que aprende.

É necessário também atentar-se para os aspectos gramaticais nesse processo, pois a Libras, primeira língua do aluno surdo, doravante a identificaremos por L1, possui estrutura particular e que vai influenciar a assimilação do Português, doravante L2, e do Espanhol, doravante L3. O que é denominado palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas é denominado de sinal nas línguas de sinais. O sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado lugar que pode ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e, às vezes, aos morfemas, são chamados de parâmetros, que em Libras são os seguintes: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial e/ou corporal. Da combinação desses parâmetros se obtém o sinal e aprender as regras da combinação desses sinais é dominar a sintaxe da Libras.

Portanto, ter esse conhecimento é importante para perceber que o aluno surdo não conseguirá compreender de forma precisa as estruturas linguísticas da língua espanhola, principalmente no que concerne à fonologia e à sintaxe. Por exemplo: numa atividade de escrita, o aluno teria que elaborar uma frase em Espanhol para a imagem apresentada (FIGURA 1), espera-se que o aluno escreva algo como *El niño jugó la pelota en el florero y lo quebró*, porém o aluno surdo escreverá (sinalizará) *Niño jugar pelota florero quebrar* ou *Niño quebrar florero pelota jugar*. Isso ocorre porque o aluno surdo raciocina seguindo a lógica sintática da L1 e a reproduz na L3, o que também ocorrerá na L2.



FIGURA 1 – Imagem de atividade



Fonte: <http://noticiasdobrunopontocom.blogspot.com.br/2014/12/producao-de-texto-redacao-atividades_52.html> Acesso em: 14 de jul. de 2020.

Compreender essa particularidade no raciocínio linguístico do aluno surdo é condição essencial para o professor não penalizá-lo já que se esforçou ao máximo para escrever numa língua de ouvintes, mesmo que não tenha seguido criteriosamente as regras sintáticas ao deixar de usar, como no exemplo analisado, artigos, preposições e conjunções.

METODOLOGIA

Este trabalho é do tipo exploratório, pois conforme explica Rodrigues (2007, p. 28) a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade esclarecer e reconhecer a natureza do fenômeno para situá-lo no tempo e no espaço” e foi construído por meio de revisão bibliográfica, analisando a legislação brasileira vigente, os autores que produziram literatura sobre cultura e educação de surdos. Também houve uma abordagem qualitativa com a aplicação de questionário específico⁴ aplicado a professores de Espanhol que trabalham com alunos surdos no Ensino Médio, em escolas públicas do Ceará, que aceitaram participar da pesquisa.

Com relação à aplicação do questionário, primeiramente foi necessário saber onde estavam os professores de Espanhol com alunos surdos na Rede Estadual de Ensino do Ceará e, por isso, foi feito contato com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por meio da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação – COAVE – que forneceu uma relação das escolas estaduais em Fortaleza e interior do Estado que tinham alunos surdos matriculados. Em seguida, contatou-se a gestão de oito escolas da referida lista e foi solicitado o e-mail do(a) professor(a) de Espanhol para envio do link do questionário e orientações para o preenchimento *on-line* e participação.

⁴ Questionário aplicado on-line pela plataforma Google Forms®. Disponível em: <<http://goo.gl/forms/Lk1794LOECfvOkI02>>.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos oito professores para quem o questionário foi enviado, cinco responderam. Suas identidades, bem como as das escolas, serão mantidas em sigilo acadêmico.

Investigou-se, de início, a formação docente e constatou-se que apenas um professor possui pós-graduação *lato sensu* e os demais são graduados em curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol ou Letras/Espanhol, exceto um, que é licenciado em Artes Visuais. Em relação ao estudo da Libras, apenas um possui curso de extensão na área, com carga horária de 400 h/a, os demais apenas estudaram Libras como disciplina da graduação, sendo ofertada em apenas um semestre. Todos os professores participantes possuem mais de 2 anos de experiência no ensino de Espanhol, sendo que um já possui 14 anos de docência. Nenhum deles fez curso de intérprete de Libras.

Considerando seu tempo de trabalho, todos os professores participantes já tiveram alunos surdos, há o que teve apenas um e outro que atualmente trabalha com cerca de cem estudantes surdos.

Também foi investigado de que maneira as aulas de Espanhol são ministradas nas turmas que possuem aluno surdo. Conforme a tabela abaixo, que transcreve a questão 13 do questionário aplicado aos professores, pode-se perceber a variabilidade das realidades de cada docente, mas que a maioria conta com o auxílio da interpretação de Libras, seja com um profissional intérprete, no caso de dois professores, ou sendo o próprio professor que interpreta, no caso de um participante. Um dos participantes não utiliza a Libras de nenhuma forma em sua aula e um professor, que já trabalhou com aluno surdo antes, preferiu não especificar seu método, pois no momento da pesquisa não tinha aluno surdo em suas turmas.

Tabela 1 – Questão 13 do questionário de pesquisa qualitativa.

13. Na escola onde trabalha atualmente com aluno(s) surdo(s), suas aulas são ministradas em:	
Professor A	Português, Espanhol e Libras (com auxílio de um intérprete)
Professor B	Português em alguns momentos da aula e em Espanhol em outros momentos da mesma aula, mas não em Libras
Professor C	Espanhol e Libras (professor sendo o intérprete)
Professor D	Português, Espanhol e Libras (com auxílio de um intérprete)
Professor E	Não tenho mais aluno surdo nas minhas aulas, por enquanto.

Fonte: o próprio autor.



Nas questões 14 a 21 continua a investigação sobre a execução das aulas de Espanhol nas turmas com alunos surdos. Observa-se que a habilidade leitora é trabalhada pela maioria dos professores participantes, principalmente nas turmas com alunos surdos.

A habilidade oral é raramente trabalhada, mesmo em turmas formadas somente por ouvintes, e constitui um dos desafios para o professor de Espanhol que trabalha com turmas inclusivas (com ouvintes e surdos), pois precisa se dividir entre ouvir e avaliar a desenvoltura oral dos demais alunos e adaptar a forma de perceber a compreensão da língua espanhola pelo aluno surdo, considerando que deste, obviamente, não poderá cobrar produção fonético-fonológica na língua em estudo.

Sobre a compreensão auditiva, parte dos professores realiza atividades em sala que trabalham essa habilidade e outra parte raramente o faz, apenas a menor parte sempre realiza, o que demonstra ser esta a outra habilidade que também gera dificuldades de adaptação e execução em salas inclusivas, já que nas salas de alunos ouvintes a maioria geralmente pratica a compreensão auditiva.

Nota-se que a escrita é, juntamente com a leitura, a habilidade mais trabalhada em turmas com alunos surdos.

Também segundo as respostas dadas a outras questões, três professores costumam fazer uso de recursos multimídia como *data show* e computador, dois não utilizam nenhum recurso do tipo, sendo que um se queixou da dificuldade de se trabalhar com esses equipamentos na escola pública onde atua por ela não possuí-los.

Sobre as avaliações, conforme questões 22 e 23, quatro professores não fazem nenhum tipo de adaptação para os alunos surdos e um professor considerou que sua adaptação é sentar-se ao lado do aluno e, com auxílio do intérprete, orientá-lo sobre como deve fazer a avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que sobre o universo linguístico do aluno surdo é preciso conceber que a língua de sinais é a sua língua de instrução e a escola e o sistema educacional precisam considerar a complexidade da educação de surdos em sua rotina, adaptando espaços, adquirindo e utilizando recursos tecnológicos de imagem, inserindo profissionais intérpretes de Libras e professores bilíngues (com Libras como uma das línguas) em seu quadro de pessoal. Também se faz necessário adaptar métodos de correção de provas do aluno surdo, priorizando apenas os aspectos de escrita e leitura e não o de fala, uma vez que os aspectos fonético-fonológicos do Espanhol não poderão ser desenvolvidos e cobrados dele, e adaptando materiais auditivos, por



meio de transcrições textuais dos materiais utilizados, de forma que possibilite a participação do aluno surdo.

No Ceará, o número de alunos surdos matriculados já é considerável e o estado também se destaca por manter uma escola exclusivamente voltada para o público surdo e um curso técnico para Intérpretes de Libras em uma das Escolas de Educação Profissional da rede, a EEEP Joaquim Nogueira. É fato que a legislação que se volta à garantia de direitos desse público pode contribuir para o aumento de matrículas de surdos na escola e, por isso, os atores educacionais precisam se atualizar e estar em formação continuada, preparando-se para atender eficazmente ao alunado surdo. Este artigo cumpre sua função ao abordar aspectos sobre o ensino de Espanhol para alunos surdos, incentivando e recomendando o estudo, a pesquisa e a consideração das particularidades do universo surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Converte a Medida Provisória nº 746, de 2016 e dá outras providências.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; QUADROS, Ronice Müller de. A Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *In*: LOPES, Maura Corcini; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa (org.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2010. 182 p.

EIJI, Hugo. **Deficiente auditivo, surdo, Surdo?** Disponível em: <<https://culturasurda.net/breve-introducao/>> Acesso em: 14 de jul. de 2020.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006b.



GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** 4ª edição. Campinas: Ed. Autores Associados, 2012. 106 p.

IBGE, 2011. **Censo Demográfico de 2010.** Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes às Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência, fornecidos em meio eletrônico.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.: tab.

INEP. **Enem em Libras.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enem/enem-em-libras>> Acesso em 16 de jul. de 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Ed. Summus, 2015. 96 p.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas.** São Paulo: Atlas, 2007. 200 p.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. 192 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.