

# A ALTERIDADE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA (SURDOS) NO ENSINO REGULAR E NA COMUNIDADE

Maria Inêz Frozza Borges dos Santos\*

## RESUMO

Este artigo apresenta uma análise de bibliografias e da legislação sobre a inclusão de surdos no ensino regular e na comunidade em que está inserida, tendo a língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua. Sabe-se que a Lei n. 10.436/02 reconheceu a língua Libras, mas o direito do surdo de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue com valorização e reconhecimento da língua a qual tem domínio, regulamentou-se apenas em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto n. 5.626. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 traz à tona a educação inclusiva sob um novo olhar, a partir dos avanços pedagógicos ocorridos e o crescimento dos discentes enquanto parte principal do contexto. Porém, como se colocar no lugar do outro – ouvinte *versus* surdo – se pouco se avançou nesse sentido e o surdo ainda não é respeitado como bilíngue. Com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014, há uma expectativa de que a alteridade tenha influenciado quem fez sua revisão e que ao traçar os objetivos e as metas para o ensino no Brasil em todos os níveis (infantil, básico e superior), tenha proposto que estes sejam cumpridos até o ano 2020. Enquanto isso, seguem as utopias sobre a igualdade de direitos para todos, mas mantendo a Língua Portuguesa como primeira língua para todos os estudantes no Brasil, inclusive os surdos.

Palavras-chave: Surdos. Libras. Inclusão. Legislação.

## 1 INTRODUÇÃO

Para compreender melhor a criação de uma língua específica para surdos e a importância disso para eles, é preciso mergulhar na literatura e, se possível, na convivência com os surdos. Primeiramente, destacam-se os fatos históricos para entender como iniciou o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Depois, há de se refletir mais profundamente sobre a situação das escolas, o contexto das vivências na era pós-moderna, os avanços e retrocessos da educação no Brasil e as consequências para os estudantes, especificamente os Portadores de Necessidades Especiais (PNE), como é o caso dos surdos, que se comunicam com a Língua de Sinais, mas convivem num mundo de ouvintes e falantes em que a prioridade é a dos ditos “normais”.

Dados apontam que os primeiros passos para atender aos PNEs no Brasil ocorreram ainda na época do Império, a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos (ISM), em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criado o primeiro espaço de atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. No ano 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada. Posteriormente, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Tratando-se do ensino, há que se destacarem dois eventos nos quais a educação e o fracasso escolar foram o foco das discussões, a Conferência Mundial de Educação e a Conferência de Salamanca. A primeira, realizada na Tailândia, em 1990, discutiu o desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, que possibilitasse o atendimento efeti-

\* Especialista em Educação Profissional Integrada pelo Instituto Federal de Santa Catarina; Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; mariainez.santos@gmail.com

vo a um maior número de crianças na fase escolar, os considerados normais e os PNEs. A segunda ocorreu na Espanha, em 1994, e esteve pautada no conceito de escola inclusiva visando ao desenvolvimento do trabalho pedagógico centrado no aluno, com oportunidades iguais de aprendizagem.

Pela Declaração de Salamanca, firmada na Conferência, o aluno que apresenta dificuldades em sua escolarização é considerado aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), cabendo à escola adequar-se às especificidades que ele necessitar. Isso significa ter um novo olhar para as necessidades também dos surdos. Ainda, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto teve repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, Libras como disciplina curricular em cursos de graduação, à formação e à certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, ao ensino da Língua Portuguesa como sua segunda língua, à organização da educação bilíngue no ensino regular e, também, ao ensino de Libras para os ouvintes. O atendimento educacional especializado deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais. Em razão da diferença linguística existente entre surdos e ouvintes, quando possível, os alunos surdos devem ficar com seus pares em turmas comuns na escola regular.

Dessa forma, cabe aos sistemas de ensino, ao organizar à educação especial, na especificação dos surdos, numa perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exigam auxílio constante no cotidiano escolar.

No entanto, mesmo apontando a inclusão escolar como meio de inclusão social, percebe-se nas escolas que tal critério não é observado pela falta de interação com o aluno surdo. Esta deveria acontecer utilizando a língua de sinais, mas não ocorre porque alunos e professores ouvintes, não dominam Libras. Portanto, se na escola prevalece a cultura dos ouvintes, fica comprovado que a aprendizagem dos surdos é prejudicada e, de certa forma, a exclusão ainda existe.

## 2 DEFICIENTE AUDITIVO – SURDO

A expressão deficiente auditivo não é utilizada nos estudos sobre surdez. Tal expressão é preferencialmente usada no contexto médico-clínico, e o termo Surdo é mais um marco sociocultural da surdez. Os estudos enfatizam a diferença, e não a deficiência: “[...] cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o Surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes.” (BEHARES, 2000, p. 2). Assim, percebe-se que a diferença entre pessoas ouvintes e surdas não é apenas a audição, ela vai além, nos conflitos envolvendo o significado de identidade e as diferenças que aparecem pelas formas de ser. É uma questão de significado a chave para abrir as portas para que as mudanças ocorram:

Identidade e diferença são duas categorias intrinsecamente relacionadas na análise dos surdos. A identidade da pessoa surda como tal (quer dizer não como ouvinte deficitário, mas como alguém intrinsecamente diferente do ouvinte) deve ser o ponto de partida para pensar e investigar social e pedagogicamente a área da surdez. (BEHARES, 2000, p. 3).

É histórico o que ocorria na Europa e nos Estados Unidos entre os séculos XVI e XVIII, quando as crianças surdas eram abandonadas por suas famílias ou confinadas no contexto doméstico, isso porque a visão predominante da época era a de que crianças “diferentes” eram anormais e deveriam ser excluídas da vida social e do sistema regular de ensino (MONTEIRO, 2006).

De certa maneira, há influência na educação dos surdos no Brasil dessa forma de conceber a pessoa com problemas auditivos e de metodologias europeias formuladas. Isso continuou até meados do século XX, especialmente por causa dos profissionais da área médica. Strobel (2006) revela que estudos preconizavam a lógica de que os surdos brasileiros eram doentes ou deficientes, vistos como sujeitos que necessitavam de tratamento especializado, de cura.

A classificação dos graus de surdez surgiu para pontuar o quanto esses surdos se distanciavam da norma estabelecida socialmente. Há informações de que nesse período grupos de surdos frequentavam o ensino regular, mas sem atendimento diferenciado, restando a eles adaptarem-se às características do sistema educacional de ensino e corresponderem às expectativas e demandas. Explicitando melhor as características, Skliar (1998), em sua obra *Surdez: um olhar sobre as diferenças*, faz uma retomada de conceitos e suposições que levam o leitor a repensar ações e ver o surdo como ele mesmo se vê. Muitos deles, pelas dificuldades, não se aceitam e dificultam o seu progresso na aprendizagem e no convívio social.

## 2.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Em seus estudos, Mendes (2002, 2003) revela que numa estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, menos de 400 mil são matriculadas, considerando o ensino especial e o ensino regular. Esse apontamento esclarece que a maior parte está fora de qualquer tipo de escola, indicando a exclusão generalizada dos sujeitos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Fica evidente, também, que um número significativo de alunos com acesso à escolaridade não recebem educação apropriada, tanto por falta de profissionais qualificados quanto por falta de recursos.

Na redação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, no artigo 208, ao citar o atendimento aos deficientes na rede regular de ensino, o uso da palavra *preferencialmente* deixa margem para interpretação dúbia. Ou seja, compreende-se que existe a possibilidade de optar em colocar o surdo na escola especial ou na escola regular. Por outro lado, a Lei de diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) prevê a educação integrada com a inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino.

No que se refere à organização das escolas, a legislação educacional, a Lei n. 10.098/2000, enfatiza que cabe ao Poder Público providenciar a eliminação de barreiras de comunicação, garantindo ao surdo o acesso à informação, à educação e à formação de intérpretes de língua de sinais (BRASIL, 2000). Nas escolas inclusivas, o apoio extra é a garantia de uma educação eficaz, formando a consciência de solidariedade entre as crianças com NEE e as demais. Ou seja, o resultado depende da identificação, avaliação e estímulo precoce que receberão para criar laços e viver a inclusão (UNESCO, 1994).

Se o olhar humanizado voltar-se para a realidade que se apresenta no cotidiano, o surdo tem acesso à matrícula na escola regular, mas esta não lhe garante todos os direitos previstos em Lei. Pesquisas pontuam professores e escolas despreparados para acolher alunos com dificuldades auditivas, a maior parte de professores sem conhecimento de Libras, a falta de intérpretes nas salas de aula e metodologias que realmente favoreçam a aprendizagem desses educandos. Ou seja, a alteridade não existe em sua plenitude pela falta de conhecimentos específicos e de adequações para lidar com o diferente.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinados que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2008, p. 9).

Conforme Lorenzetti (2002, 2003), a singularidade do aluno DA não é respeitada, o que ela comprova com a pesquisa que realizou com cinco professoras que atuam com alunos surdos nas escolas da Rede Municipal de Ensino em classes do Ensino Fundamental, no Município de Itajaí, Santa Catarina. Nesse estudo, a autora percebeu professores sem conhecimento suficiente para trabalhar com o aluno surdo e justificando a defasagem na aprendizagem do surdo unicamente em razão de sua deficiência. Esse discurso possibilita ações que marginalizam e antecipam o fracasso escolar, além de que considera a linguagem do aluno surdo um obstáculo no processo de comunicação. Tal assunto ainda precisa ser discutido amplamente, e suas causas e efeitos compreendidos antes de dar continuidade à prática de incluí-los no ensino regular com os demais alunos.

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender. (CARVALHO, 2010, p. 27).

O aluno surdo tem direito à educação na Língua de Sinais de acordo com o assegurado na Declaração de Salamanca, no artigo 19, não incorporado nos documentos que regulam a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino no Brasil. Mas não é exatamente o que se encontra na prática no que se refere à comunicação por Libras. Em uma entrevista com quatro professoras do ensino regular que tinham alunos surdos, de cinco a seis anos, em sala de aula, Schneider (2006) concluiu que, mesmo tendo a pretensão da prática do ensino inclusivo, elas não tinham condições de concretizar a prática inclusiva pela postura diante dos alunos surdos, denotando a segregação existente na escola pela exclusão destes na realização dos trabalhos em grupo e em exposições orais. O autor cita a falta de base teórica para realizar um trabalho que assegure meios para a inserção do aluno surdo no ensino regular.

Propostas com o objetivo de inclusão dos surdos no ensino regular surgiram na década de 1990, reformuladas e com nova perspectiva, favorecendo o surdo. Pois cabe às instituições reconhecer, respeitar e considerar as especificidades dos surdos na elaboração de suas propostas pedagógicas. Também, quanto ao currículo, é necessário considerar a condição bilíngue do surdo como meio de inclusão, pois ainda há o conflito da compreensão do verdadeiro papel da escola, visto que esta é parte de uma sociedade fragmentada nas questões racial, étnica e linguística. “É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo.” (SILVA, 2001, p. 2).

A língua de sinais adquiriu *status* linguísticos a partir dos estudos científicos desenvolvidos pelo linguista William Stokoe. Para Gesser (2009), isso ocorreu após a comprovação da eficácia para a educação de surdos depois dos anos 1960, confirmando que a língua de sinais tem todas as características e fundamentos de uma língua autêntica, viabilizando que o surdo aprenda e se comunique pela experiência visual. Então, cabe a reflexão se a Libras, a língua natural de comunicação da comunidade surda, não deveria ser essa a primeira língua com que a pessoa surda tem contato, antes mesmo de conhecer a língua da sociedade majoritária, que é a de ouvintes.

Partindo desse princípio, é preciso enfatizar a importância do trabalho em sala de aula para que todos os alunos consigam compreender o conteúdo que está sendo estudado, e os professores devem trabalhar considerando as particularidades dos seus alunos e a forma de comunicação. Assim, é relevante pontuar a formação continuada dos professores:

Convém trazer para discussão o sentido e o significado da formação continuada que a coloca, apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar. (CARVALHO, 2010, p. 161).

É imprescindível que seja viabilizada aos professores a formação continuada. Esta não pode ser vista como algo à parte que acontece na escola, nem como uma obrigação dos professores para que a busquem fora, mas é necessário que a formação se constitua na escola, abrindo espaços para discussões que possibilitem a sua concretização. Nisso, as adaptações curriculares no processo educativo dos alunos com NEE são essenciais, pois “As adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares, particularmente importante para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.” (CARVALHO, 2010, p. 105). Portanto, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Essa formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, considerando-se o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde e à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

As adaptações curriculares para os alunos surdos devem propor estratégias que envolvam a participação deles no sistema regular de ensino, partindo da prática pedagógica, com metodologias diferenciadas, fornecendo subsídios adequados para que os conteúdos abordados possam ser apreendidos de forma significativa. Ao não se considerar a diferença e as especificidades de cada aluno, haverá um impasse no processo de ensino-aprendizagem, principalmente do surdo.

Para a maioria dos professores, a inclusão dos surdos no ensino regular pode ser considerada um avanço no setor educacional, mesmo que esteja ainda em processo de implementação nas escolas, visando ao acesso ao ensino de qualidade para todos. Enquanto outros escolhem somente os assuntos acessíveis para o aluno surdo, privando-lhes o direito de ter acesso a todos os conteúdos pertinentes a sua série.

### 2.1.1 A Feneis e a inclusão no ensino regular

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) é representante dos surdos no Brasil e possui caráter educacional, assistencial e sociocultural. Filiada à Federação Mundial dos Surdos, tem suas atividades reconhecidas como de Utilidade Pública Federal (Utilidade Pública Federal Decreto de 12/07/1999 – DOU de 13/07/1999), Estadual (Utilidade Pública Estadual Lei nº 13.462 de 27/12/1999 – DOMG de 28/12/1999) e Municipal (Utilidade Pública Municipal Decreto nº 10.108 de 27/12/1999 – DOM de 28/12/1999). É uma entidade filantrópica, de cunho civil e sem fins lucrativos, primando pelos valores da ética e da responsabilidade. Uma de suas principais bandeiras é o reconhecimento da cultura surda, a propagação da Língua de Sinais, a inserção do surdo no mercado de trabalho e melhores colocações e destaque na sociedade. Por acreditar na igualdade entre os seres humanos, a Feneis incentiva a conquista da autonomia e o desenvolvimento dos potenciais dos surdos. Com atendimento diferenciado, a Feneis atende surdos, pessoas com perda auditiva, familiares, instituições, organizações governamentais e não governamentais, profissionais da área, entre outros que precisarem da entidade, prestando serviços com qualidade e agilidade. A exemplo da cultura surda, a Libras é reconhecida e aceita como primeira língua dos surdos, tendo um alfabeto e números de um a dez como sinais específicos.

Figura 1 – Alfabeto Manual: letras e números



Fonte: Moraes (2011).



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou compreender que a inclusão de alunos surdos requer mudanças na prática educativa, preparando os profissionais para lidar com as diferenças e impedindo que ocorra a exclusão. Desse modo, a inclusão do aluno surdo deve ser uma prática que lhe oportunize o acesso a sua língua (Libras) e a valorização de sua aprendizagem, atendendo ao seu direito constitucional de acesso e usufruto da educação de qualidade. Os autores Bortoleto, Rodrigues e Palamin (2002, 2003) revelam que a inclusão do surdo na escola deve garantir sua permanência no sistema educacional regular com igualdade de oportunidades e ensino de qualidade. Porém, o que ainda ocorre são aulas ministradas por professores ouvintes aos alunos ouvintes, tendo alunos surdos auxiliados por intérpretes. Percebe-se que não basta apenas criar leis que indiquem a inclusão, mas precisam ser implementadas políticas públicas de formação de professores, investimento na acessibilidade das escolas, compra de materiais adequados e a contratação de mais profissionais especializados, como os intérpretes e tradutores de Libras, para haver uma situação comunicativa para o aluno surdo. A realidade não é específica de uma região do País. São indicativos econômicos e educacionais desfavoráveis que ocorrem em todo o País, visto que os surdos estão nas escolas sem a valorização da sua língua, cultura e identidade. Assim, não há meios de oportunizar a sua aprendizagem nem de torná-los visíveis no contexto em que foram inseridos. Isso tudo é fortalecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90, artigo 55, que reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” havendo ou não os quesitos necessários para a inclusão e aprendizagem.

Cabe aqui elencar pontos para uma reflexão sobre o modo de comunicação que acontece entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Dessa forma pode haver entendimento, respeito às diferenças e inclusão? E, da maneira como ocorre o ensino, existe a possibilidade de um aprendizado de qualidade para os surdos? Tal reflexão é pontuada na obra de Rechico e Marostega (2002), enfatizando que, ao se propor a educação de surdos no ensino regular, surgem vários questionamentos que colocam em xeque a experiência. Nesse formato, pode-se saber se o ensino regular é capaz de incluí-los no contexto sem mudar a representação dos ouvintes, ou se é mais uma vivência mascarada associada à exclusão das diferenças e do multiculturalismo. Enquanto se priva o surdo de aprender primeiramente em sua língua, Libras, coibe-se a prática de direitos iguais conforme prevê a Constituição Brasileira. Assim, as discussões e diálogos possíveis devem sempre elencar questões mais pontuais, considerando-se o respeito às individualidades, entre as quais a do surdo ser reconhecido como bilíngue e ter Libras como primeira língua, incluso no ensino regular. Nesse viés, também chama atenção a meta de número quatro do PNE (2014), que pressupõe universalizar o atendimento escolar aos estudantes (de quatro a 17 anos) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino até o ano 2020. É provável que tais medidas tenham iniciativas de pessoas preocupadas com a verdadeira inclusão, mas nas condições inadequadas das atuais escolas públicas, muito pouco será possível avançar para que melhorias e inclusões, no real significado da palavra, aconteçam.

#### *Otherness in the context of hearing – impaired (deaf) students’ inclusion in regular education and in the community*

##### **Abstract**

*This article presents an analysis of bibliographies and legislation on the inclusion of deaf people in regular education and in the community where it operates, with the Brazilian sign Language (Libras) as a second language. It is known that Law n. 10.436/02 recognized Libras, but the right of the deaf to have an education based on a bilingual proposal with appreciation and recognition of the language in which they are skilled, was regulated only on December 22th 2005, by the Decree n. 5.626. The 2008 National Policy on Special Education in Inclusive Education Perspective brings to light inclusive education under a new look, from the educational progress made and the growth of the students as the main part of the context. But how is it possible to put yourself in someone else’s position – listener versus deaf –, if little progress has been made in this direction and the deaf is still not regarded as bilingual. With the approval of the National Education Plan (PNE) in 2014, there is an expectation that otherness has influenced who made its revision and that when outlining the objectives and goals for education in Brazil at all levels (kindergarten, basic and higher), has proposed that these are met by*

*the year 2020. Meanwhile, utopias follow on equal rights for everyone, but keeping the Portuguese language as the first language for all students in Brazil, included the deaf.*

*Keywords: Deaf. Libras. Inclusion. Legislation.*

## REFERÊNCIAS

BEHARES, Luis Ernesto. **Novas correntes na educação do surdo**: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 2000.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000. v. 5 e 6.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei n. 10.048, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10048.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez.2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Decreto n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO. **Manual de normas de ABNT**. Disponível em: <[www.ienh.com.br](http://www.ienh.com.br)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

LORENZETTI, Maria Lucia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18, 19, p. 63-69, 2002, 2003.

MENDES, Enicéia Golçalves. A educação inclusiva e a universidade Brasileira. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18, 19, p. 42-44, 2002, 2003.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006.

MORAES, Andiara. A língua de sinais aproxima-se do cotidiano. **Viés**, 04 maio 2011. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/vies/vies/a-linguagem-de-sinais-aproxima-se-do-cotidiano/>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

RECHICO, Cinara Franco; MAROSTEGA, Vera Lúcia. (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. **Revista do Centro de Educação**, v. 19, p. 1-5, 2002.

SCHNEIDER, Rosaléia. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Editora UPE, 2006.

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

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação temática digital**. v. 7, n. 2, p. 244-252, 2006.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990.