

LIBRAS E EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

LIBRAS AND EDUCATION: THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS

LIBRAS Y EDUCACIÓN: LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-324>

Data de submissão: 29/06/2025

Data de publicação: 29/07/2025

Israel Souza de Oliveira
Pós-graduado em AEE e Psicomotricidade
E-mail: israel.pbcz@gmail.com

Alan Vieira Tavares
Licenciado em Educação Física
E-mail: alanczvieira@gmail.com

Francisca Fábia Avelino Felix
Licenciada em Letras – Língua Portuguesa
E-mail: fabia_felix@hotmail.com

Lucineide Gomes dos Santos
Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional
E-mail: lucineidegomes_ci@hotmail.com

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiências no Brasil é objeto de vários estudos e discussões. São inúmeras as questões abordadas por profissionais da educação acerca das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na área inclusiva, especialmente dos alunos com surdez no contexto da escola regular. Nessa perspectiva, o docente precisa ter conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais e ao mesmo tempo proporcionar estratégias para que a aprendizagem ocorra e o aluno possa progredir no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Além disso, os alunos surdos carecem de espaços educacionais estimuladores que explorem suas capacidades em todos os sentidos. Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar alguns dos principais marcos legais que regulamentam a Educação Inclusiva bem como refletir acerca dos aspectos relativos à formação inicial e continuada dos professores para os trabalhos inclusivos. Além disso, elencar alguns problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos bem como da necessidade de repensar um novo modelo de educação que acolha, e, sobretudo disponha de profissionais dispostos a aprender com as diferenças e sejam capazes de lutar por uma escola que favoreça a comunicação e conhecimento mútuo.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Educação de Surdos. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in Brazil is the subject of numerous studies and discussions. Education professionals address numerous issues regarding the difficulties in the teaching and learning process in inclusive settings, especially for deaf students in regular schools. From this perspective, teachers must be proficient in Brazilian Sign Language and simultaneously provide strategies for learning to occur and students to progress in their linguistic and cognitive development. Furthermore,

deaf students lack stimulating educational spaces that explore their capabilities in all aspects. Therefore, this paper aims to present some of the main legal frameworks regulating Inclusive Education, as well as reflect on aspects related to the initial and continuing training of teachers for inclusive work. Furthermore, it highlights some problems encountered in the teaching and learning process for deaf students, as well as the need to rethink a new educational model that welcomes and, above all, employs professionals willing to learn from differences and capable of fighting for a school that fosters communication and mutual understanding.

Keywords: Special Education. Inclusion. Deaf Education. Brazilian Sign Language.

RESUMEN

La inclusión de personas con discapacidad en Brasil es objeto de numerosos estudios y debates. Los profesionales de la educación abordan numerosas cuestiones relacionadas con las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos inclusivos, especialmente para el alumnado sordo en escuelas regulares. Desde esta perspectiva, el profesorado debe dominar la Lengua de Señas Brasileña (LBS) y, al mismo tiempo, proporcionar estrategias para que el aprendizaje se produzca y el alumnado progrese en su desarrollo lingüístico y cognitivo. Además, el alumnado sordo carece de espacios educativos estimulantes que exploren sus capacidades en todos los aspectos. Por lo tanto, este artículo pretende presentar algunos de los principales marcos legales que regulan la Educación Inclusiva, así como reflexionar sobre aspectos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado para el trabajo inclusivo. Asimismo, destaca algunos problemas encontrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado sordo, así como la necesidad de replantear un nuevo modelo educativo que acoja y, sobre todo, emplee a profesionales dispuestos a aprender de las diferencias y capaces de luchar por una escuela que fomente la comunicación y el entendimiento mutuo.

Palabras clave: Educación Especial. Inclusión. Educación para Sordos. LBS.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 90, a educação especial permitiu a inclusão de crianças com deficiência no contexto educacional das escolas públicas no ensino regular. Isso aconteceu após a elaboração de importantes documentos internacionais, os quais reconheciam a necessidade de providências na regulamentação da educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino (UNESCO, 1994). Dentre esses documentos está a Declaração de Salamanca, elaborada a partir de uma Conferência Mundial de Educação Especial que reuniu na Espanha, em 7 e 10 de junho de 1994 representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. Conforme esta declaração, o princípio fundamental da escola inclusiva é:

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

Atualmente no Brasil, os alunos com deficiências ainda enfrentam grandes desafios para terem acesso e atendimento adequado às suas necessidades, mesmo estando inserido no contexto da escola inclusiva. Contudo, quando o assunto se refere à surdez, as dificuldades enfrentadas por esses alunos são ainda maiores, pois dentre eles está à desvalorização de suas particularidades linguísticas - visuais espaciais e as experiências culturais desenvolvidas por meio da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras e, portanto, a primordial dos Surdos (SALLES, 2004).

Em 24 de Abril de 2002, a Libras foi oficialmente reconhecida como idioma e meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira pela Lei Federal n. 10.436. Mas, somente em 2005, através do Decreto n. 5.626 é que foi regulamentada a formação de profissionais por meio de curso de graduação em Letras-Libras e em nível de Pós-graduação para atuar no ensino e tradução desta língua. As conquistas legais das comunidades surdas não pararam por aí e no ano de 2010 foram reconhecidos pela Lei 10.319 os Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS). No entanto, a inclusão de pessoas surdas e o ensino de Libras ainda enfrentam muitos percalços no cenário brasileiro e para terem suas necessidades atendidas é preciso muito mais do que Leis e decretos e uma delas é o fim do preconceito.

Assim, para que haja efetivação da do ensino de Libras e consequentemente a inclusão dos surdos é preciso que, tanto os profissionais da educação, comunidades ouvintes e as famílias compreendam as diferenças linguísticas existentes, as quais não podem impedir ou limitar a comunicação e interação dos surdos nos diversos espaços da sociedade enquanto cidadãos.

Desse modo, este estudo busca discorrer sobre a inclusão de pessoas com deficiências no contexto brasileiro. Além disso, elencar alguns problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos bem como da necessidade de repensar um novo modelo de educação que acolha, e, sobretudo disponha de profissionais dispostos a aprender com as diferenças e sejam capazes de lutar por uma escola que favoreça a comunicação e conhecimento mútuo.

2 MARCOS LEGAIS QUE REGULAMENTAM A Educação inclusiva NO BRASIL

O inicio da década de 90 foi marcada por um novo modelo de educação e um dos seus objetivos visava contemplar as novas exigências do mundo contemporâneo denominada Educação Inclusiva. Conforme Sassaki (1998), este termo significa dar oportunidades a todos os alunos, mesmo aqueles com necessidades especiais, para que possam ter uma vida adequada na sociedade de acordo com suas necessidades. Além disso, Lacerda (2006) atesta que:

“A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.” (LACERDA, 2006, p. 166).

Para melhor compreender o processo histórico de conquistas acerca do acesso e qualidade da educação de pessoas com deficiências, Rocha e Miranda (2009, p. 29) discorrem que:

As últimas décadas foram marcadas por movimentos sociais importantes, organizados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à plena participação social. Essa conquista tomou forma nos instrumentos internacionais que passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de todos os países, inclusive do Brasil. Ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha, em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo.

Assim, esse novo conceito educacional surgiu em 1990 na Tailândia a partir da Conferencia de Educação para Todos, ao qual propôs à criação de mecanismos que favorecesse e contemplasse a todos, sem qualquer distinção. Seguindo basicamente os mesmos objetivos, a Declaração de Salamanca foi outro evento marcante na história da educação, sobretudo para as pessoas com necessidades educativas especiais. Uma de suas premissas foi à inclusão de todas as crianças no ensino regular, com ou sem necessidades educativas especiais. Ela impulsionou as mudanças no nosso país em relação ao modo como os governantes tratavam as questões educacionais pautadas nesse público consideradas até então excluído.

Conforme a Declaração de Salamanca, a discussão foi pautada no conceito de necessidades educacionais especiais assim como deveriam ter suas necessidades atendidas e assistidas com atendimento especializado na rede regular de ensino, de maneira que essas pessoas pudessem conviver e manter relações com as demais ditas normais.

Inúmeras são as províncias políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem descriminação de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizados (DECLARAÇÃO de SALAMANCA 1994, p. 17).

No entanto, é evidente que na maioria das escolas públicas faz-se necessário que sejam feitas inúmeras adaptações, sobretudo estruturais bem como sejam oferecidas formações aos profissionais da educação para melhor entender e atender aos alunos com necessidades educacionais especiais seja de ordem física, psicológica, comportamental, entre outras.

No Brasil, a inclusão está amparada pela Constituição Federal de 1988 a qual assegura que todos, sem nenhuma distinção, têm direito à educação (Brasil, 1988). Sobre isso, Mantoan (2001, p.26) afirma que, “ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos”. Logo, a comunidade escolar precisa atender aos princípios constitucionais sem qualquer exclusão de pessoas em decorrência de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Em outras palavras, “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Além disso, as escolas especiais não eram acessíveis a todos que necessitavam destes serviços, sendo que as maiorias das instituições deprecavam alto custo e, portanto nem todas podiam propiciar esse atendimento. Deste modo, apenas uma pequena parte das pessoas com deficiências tinham acesso à educação especializada.

Todavia, com a ascensão da proposta inclusiva, a educação especial passa ser compreendida e inserida no contexto educacional, na qual todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. À vista disso, pode-se dizer que a escola de ensino regular tornou-se mais integradora e irrestrita, considerando o fato de que todas as crianças teriam acesso a uma educação mais ampla por meio da interação e apoio oferecido pela comunidade escolar.

Assim como a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994 foram momentos relevantes para a educação inclusiva, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação 9.394/96 também exerceu um importante papel para as conquistas nessa área. Ela detalha de forma mais específica e assegura que todas as pessoas com necessidades educativas especiais tenham acesso e permanência nas escolas e instituindo que seu funcionamento deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com um atendimento especializado complementar.

Esta Lei dispôs sobre o direito da pessoa com deficiência e estabelece que o Poder Público adote como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos alunos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições de ensino (BRASIL, 1996). Partindo desta perspectiva, a criança deve ser incluída com os demais alunos ditos “normais” e ter suas necessidades atendidas, o que ocasionará um desenvolvimento pleno, tanto nos aspectos físicos, psicológicos e sociais.

No entanto, não basta apenas ter Leis que assegure a inclusão. É preciso também que se tenha qualidade da formação do profissional da educação para se trabalhar com o público com deficiência nas salas de ensino regular comum. Sobre isso, Mitler (2003, p. 7) afirma que “o professor tem direito a ter treinamento e apoio” para encarar as questões que uma educação inclusiva estabelece. Daí a importância de o educador ter em seu currículo uma formação que inclua conteúdos que abordem a educação especial e que vise à valorização das competências e valores do aluno com deficiência.

Nesse sentido, o educador e a escola de modo geral necessitam de um preparo efetivo para lidar com a diversidade do seu alunado, devendo ser flexível quando necessário. Para isso, é preciso modificar e reajustar as ações educativas, os projetos pedagógicos, bem como o currículo escolar para que seja possível obter êxito no processo formativo e educacional tanto do quadro discente quanto docente na unidade escolar. Devem também possibilitar a reflexão e respeito às diversas culturas e demais aspectos pertencentes à comunidade na qual o aluno está inserido.

A legislação que ampara a formação de profissionais para a inclusão escolar defende que alunos com deficiência têm como direito assegurado pela Resolução CNE/CEB n. 2 de 11/09/2001 do Ministério da Educação (MEC), a oferta de serviços de apoio e profissionais qualificados para atuar e contribuir no seu processo formativo, tendo como base uma educação inclusiva além de oferecer a esses alunos o direito de frequentarem uma sala de aula regular.

Esta Resolução abre possibilidades de assegurar uma educação inclusiva e com qualidade na escola de ensino regular e nas escolas de educação especial, ao assegurar que, “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos

humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1-2).

Assim, é importante que se tenha investimentos nas instituições de ensino para que seja possível o professor e a escola de modo geral desenvolver um trabalho educativo de qualidade com crianças com deficiência, para que esse público venha a ter uma maior visibilidade na sociedade.

3 LIBRAS E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS REGULARES

A educação para pessoas surdas é um assunto bastante discutido nos dias atuais por se configurar como campo fértil carregado de discussões, tendo em vista a necessidade de uso de uma língua totalmente diferente da usada pela comunidade ouvinte, acarretando assim em várias barreiras na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

Como já vimos, há vários documentos que regulamentam a educação inclusiva no Brasil e assegura que os alunos com necessidades especiais devem aprender na sala de ensino regular junto com os outros alunos. Contudo, quando o assunto está relacionado com a inclusão de surdos, é preciso levar em consideração que a Libras é língua pertencente à comunidade surda e, portanto, faz-se necessário que os profissionais da educação estejam preparados e, evidentemente possam contribuir com o desenvolvimento linguístico e cultural desses sujeitos. Sobre a língua de sinais, Honora & Frizanco (2009) afirma que a Libras apresenta aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos como as demais línguas. Porém, é diferenciada das demais por valer-se do canal visual-espacial, enquanto a oral é de modalidade oral-auditiva.

Foi a partir dos anos 60 que a Libras conquistou status linguísticos, depois que o linguista William Stokoe desenvolveu estudos científicos e comprovou que ela apresenta todas as características linguísticas de um idioma autêntico, na qual a pessoa surda pode aprender e desenvolver a comunicação de forma eficaz. Vale destacar que a Libras deve ser a primeira língua adquirida pelo surdo, sendo a Língua Portuguesa o segundo idioma da comunidade surda.

Vale ressaltar que a Libras não é uma língua universal, ou seja, cada país tem suas estruturas linguísticas e características peculiares. Sendo assim, no Brasil temos a Libras ou Língua Brasileira de Sinais, na França a LSF – Língua de Sinais Francesa e assim por diante. Porém, pode acontecer o uso da mesma língua em dois países distintos assim como acontece nas línguas orais auditivas, como é o caso Canadá e Estados Unidos. As comunidades surdas de ambos os países utilizam a ASL - Língua de Sinais Americana.

Infelizmente o ensino de Libras não é obrigatório como às demais disciplinas que integram o currículo escolar e por isso, fica cada vez mais difícil à aquisição da língua de sinais e

consequentemente o fortalecimento do ato comunicativo entre surdos e ouvintes. Deste modo, torna-se necessário que o ensino de Libras seja efetivado nas escolas de educação básica de nosso país a fim de sanar as indigências linguísticas da comunidade surda, proporcionando mais interação e acessibilidade, fazendo com que a surdez seja vista não como uma deficiência, mas como uma cultura distinta (LUZ, 2013).

Sobre a formação dos professores para atuação com alunos surdos, a Política Nacional de Educação Especial no ponto de vista da Educação Inclusiva, de 2008, afirma que:

A Lei nº10. 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).

Sendo assim, uma criança surda tem o direito de ser educado na Língua de Sinais e não por gestos que são desenvolvidos pela necessidade de comunicação na maioria dos casos por profissionais quem não tem conhecimento e domínio da Libras. Além disso, o decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 estabelece e assegura o direito de comunicação dos surdos por meio de sua língua natural, a Libras.

Contudo, embora os avanços de assistência à educação inclusiva no Brasil tenham sido consideráveis nos últimos anos, as leis em vigor ainda não garantem a inclusão em sua totalidade muito menos um aprendizado eficaz, especialmente no que se refere à pessoa surda, em virtude das práticas educativas serem, na sua maior parte, direcionadas para a comunidade ouvinte. Sobre essa questão, Silva (2001) diz que:

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. 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.21).

Visto isso, é evidente que as instituições escolares não levam em consideração a importância da Libras enquanto língua exclusiva das pessoas com surdez, e devido a isso, esses sujeitos pagam um preço muito alto: a falta de comunicação. Deste modo, os surdos sofrem dificuldades para comunicar-se com o grupo social no qual estão inseridos (Góes, 1996). Logo, esses alunos padecem no processo de ensino e aprendizagem, ocasionado a defasagem de escolarização em relação aos demais alunos ouvintes assim como consequências cognitivas, emocionais e sociais, todas decorrentes do atraso linguístico devido à falta de comunicação e interação.

Por isso, é importante que sejam feitas as adaptações curriculares com estratégias adequadas que proporcionem a participação desses alunos no processo de ensino, conforme apresentado a seguir.

As adaptações curriculares para a educação dos surdos constituem a forma mais adequada de atender suas necessidades educativas. Não se trata de elaborar um programa paralelo, mas de ajustar a programação regular adotada para os demais alunos, uma vez que a maioria dos surdos pode beneficiar-se de um currículo regular. (BRASIL, 1997, p.32).

Assim, a prática pedagógica empregada na educação de surdos demanda conhecimento acerca da Língua de Sinais e cultura surda e requer o uso de metodologias diferenciadas, a qual contribua de maneira adequada no ensino dos conteúdos abordados e que estes possam ser aprendidos de forma significativa.

Por isso é necessário que se tenha planejamento e elaboração de propostas educacionais inclusivas que acolham às demandas desses alunos surdos, e consequentemente favoreça de forma efetiva no desenvolvimento cognitivo e social desses sujeitos.

4 CONCLUSÃO

Os marcos legais responsáveis pela criação regulamentação e implantação da Educação Inclusiva no Brasil desempenharam e ainda desempenham um papel de extrema importância na condução do processo educativo de alunos com deficiências no contexto escolar, sobretudo, nas instituições de ensino regular. No entanto, essa prática ainda precisa ser refletida e repensada, principalmente no que se refere às políticas públicas que norteiam essa prática inclusiva, partindo do pressuposto de que a inclusão ainda é “posta” nas escolas, na maioria das vezes, apenas para cumprir metas do sistema político educacional.

É válido mencionar a importância da Inclusão no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que é a partir dessa interação que os sujeitos têm a oportunidade conviver com diferenças nos diferentes contextos, sociais ou culturais, os quais permitem que haja troca de experiências e conhecimentos que só tendem a somar no desenvolvimento cognitivo e pessoal deste aluno.

Além disso, é importante destacar que a convivência oportuniza melhorias no desenvolvimento do aluno com ou sem deficiência, pois eles passam a perceber a deficiência do outro não como um problema impossível de ser superado, mas como um fator capaz de promover um olhar mais sensível, possibilitando a convivência e a construção de conhecimentos por meio da diversidade.

Na perspectiva da surdez, a maioria dos alunos com essa deficiência ainda não dispõem de assistência que contemplam as suas necessidades comunicativas. Infelizmente, na maioria das escolas públicas há apenas a integração aos demais alunos da sala de aula regular, mas que na verdade a aprendizagem não acontece, principalmente porque na maioria dos casos o professor não tem formação em Libras, a língua natural dos surdos.

Ademais, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais reconheceu que o surdo tem sua própria cultura, fato bastante relevante para o desenvolvimento da sua identidade. Desta forma, é evidente a importância desta língua para a inclusão social, pois possibilitou a comunicação e interação entre surdos e ouvintes. Porém, muito ainda precisa ser feito para que essa garantia de comunicação alcance todas as esferas sociais.

Logo, é relevante destacar que a formação na área inclusiva faz a diferença para que o processo educativo do surdo aconteça da melhor forma possível. Além dos mais, é válido destacar que muitas vezes essas crianças não tem na família um apoio educativo e a escola acaba ficando com a maior parte da responsabilidade educacional.

Por essa razão, se faz imprescindível que o professor tenha uma formação e qualificação para desempenhar tais funções decorrentes do trabalho inclusivo, buscando sempre novas capacitações que visem à ampliação e melhoramento de seu trabalho pedagógico. É importante ainda, que este reflita acerca da sua prática docente procurando sempre acolher, educar, cuidar, e acima de tudo saber respeitar as limitações e especificidades, bem como reconhecer os avanços e conquistas do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2002) 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 República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n.79, p.23, 25 abr. Seção 1. 2002.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. CORDE. Declaração de Salamanca e linha de Ação. Brasília: CORDE 1994.

_____. Declaração de Salamanca. Espanha, 1994.

BRASIL (2005) Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil.

GÓES, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. E. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUZ, Renato Dente. Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. 192p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que diz alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. 26 ed. São Paulo: Cadernos Cedes, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação especial. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (orgs). Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. Petrópolis: Vozes: 2001.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.: il.(Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SASSAKI, R. K. Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento, v. 7, n. 39, 1998.

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

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: SANTOS, E. S. dos S. et. al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra:UNESCO, 1994. p. 47.