

## **Políticas educacionais para surdos no Brasil: realidade ou mito**

Valdivina Alves Ferreira  
Luciane Silva de Souza Carneiro

**Resumo:** O objetivo nesse artigo é discutir o que os documentos oficiais afirmam acerca das políticas educacionais para atendimento às pessoas com necessidades especiais e em particular, os surdos. Há uma vasta discussão sobre o assunto, mas o que realmente funciona? O que ocorre, no Brasil, as políticas se materializam, na prática? Para responder tais questionamentos, adentra-se em documentos oficiais tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei 10.436/2002, o Decreto 5626/2005, dentre outros.

**Palavras-chave:** Escola. Inclusão social. Políticas educacionais. Surdez.

## **Educational policies for the deaf in Brazil: reality or myth**

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss what the official documents say about the educational policies to care for people with special needs and in particular the deaf. There is a wide discussion on the subject, but what really works? What happens in Brazil, policies materialize in practice? To answer such questions, is entered in official documents such as the Constitution of 1988, the Law 10.436 / 2002, Decree 5626/2005, among others.

**Keywords:** School. Social inclusion. Educational policies. Deafness.

No Brasil há um discurso respaldado pelos documentos oficiais, ao menos em tese, em termos de políticas públicas que contemplam a possibilidade de mudanças no âmbito da Educação Especial como um todo. Entretanto, muito há que se fazer já que o quadro de fracasso escolar a que estão submetidas às pessoas com necessidades especiais é alarmante. E, embora o Brasil tenha mostrado um número significativo de pesquisas na área (ALENCAR, 1994), especialmente, nesta última década, ainda há muito por fazer no que se refere à realidade prática. Mas até que ponto as pesquisas desenvolvidas atendem às necessidades da prática, questiona o GT de Educação Especial na XV reunião da ANPED, realizada em 1992. O trabalho de Silva (2006, p. 15) alerta que: “no início deste século, os debates no campo educacional assumem os discursos da inclusão social, colocando-se em pauta a problematização desse tema com vistas, entre outras coisas, a se propor uma escola que acolha a todos em suas diferenças.”

A investigação desses discursos constantes no meio social e as consequências destes, no contexto educacional, faz-se necessária, pois interpretações tendenciosas poderão ofuscar a luta histórica de vários grupos sociais que vêm resistindo à subserviência ideológica de dominação. No caso dos surdos, por exemplo, apesar de esmagados pela hegemonia reinante dos ouvintes que pouco valoriza a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-lo cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania. Tais direitos são contemplados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que valoriza a possibilidade de rever os desequilíbrios linguísticos na perspectiva de assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecendo os princípios de uma linguagem mais justa e equitativa, como elemento importante da convivência social (UNESCO, 2006, p. 3) e explicita ainda que

Todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna (s) e de serem aceitos e respeitados por isso;  
Todos têm o direito de aprender a(s) língua(s) materna(s), completamene, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita;  
Todos têm direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);  
Qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

A trajetória das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente ligada à concepção de homem e de cidadania ao longo da história humana. A rigor, a história da educação de surdos no Brasil é um pequeno capítulo da longa história do mundo. Nas civilizações gregas e romanas, por

exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhe a vida. Posteriormente, há o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. Assim, as pessoas surdas, ao longo da história, enfrentaram e enfrentam descrédito, preconceito e piedade.

Skliar (1997) mostra em sua pesquisa que existiram dois grandes períodos na história da educação dos surdos: um período que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da língua oral, e outro posterior a 1880, até os dias atuais, este de predomínio de uma concepção que valoriza a língua de sinais. Segundo Skliar (p. 256)

O oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social.

Durante muito tempo, as discussões a respeito da educação de surdos são impregnadas de uma visão médico-clínica. É que aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, a pessoa com surdez é considerada como deficiente auditivo, que precisa ser curado, corrigido, recuperado. Sob a ótica dessa visão, a utilização de sinais levaria a criança surda à acomodação e a desmotivaria para a fala, condenando-a a viver numa espécie de subcultura. Essa filosofia educacional pautada no oralismo traz consequências para a aprendizagem, resultando no que pode ser observado nas pesquisas que mostram o desempenho acadêmico no qual o surdo está inserido (GÓES; ANDRADE, 1994). Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais; participam com muita dificuldade da intervenção verbal. Observa-se que apenas uma pequena parcela da totalidade dos surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável.

A constatação de tais realidades no tocante aos resultados apresentados pela dificuldade de aprendizagem dos surdos, o bilinguismo e as questões implicadas nessa proposta educacional se apresentam como uma forma de subsidiar a reflexão sobre a educação da pessoa surda. A educação bilíngue, nessa concepção, é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como natural e partindo desse pressuposto para a língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e

culturais em que está inserida. Skliar (1997) afirma que o respeito à pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno enquanto ser cultural em um processo psicolinguístico normal.

Ressalta-se aqui, também, que um dos marcos na educação da pessoa surda encontra-se na Declaração de Salamanca, de 1994, documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão. Destaca-se a importância dada a uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção, destacando que as políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre surdos e entre os surdos e os não surdos deveria ser reconhecida, e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a uma língua nacional de signos, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

A LIBRAS é legitimada como uma língua através da Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002) que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. Essa mesma legislação determina que sejam garantidas as formas institucionalizadas de apoiar o uso da mesma e sua difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como componente curricular nos cursos de formação de professores. A legislação brasileira determina, ainda, que os órgãos da administração pública, as empresas prestadoras de serviços e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário em LIBRAS para a pessoa com deficiência auditiva (Decreto 5296/2004) (BRASIL, 2004). Pode-se dizer que a legislação brasileira para acessibilidade de pessoas com necessidades especiais é uma das mais avançadas do mundo, embora na prática percebam-se tantas contradições.

Isso leva à reflexão de alguns parágrafos da Lei Magna do país, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), para a qual todos são iguais perante a lei (cap. I, art. 5º), e são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados (cap. II, art. 6º). Isto é o que reza o texto constitucional. Mais específico ainda é o que afirma o capítulo II, art 203, inciso IV: “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social e tem como objetivos: a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e à promoção de sua habilitação à vida comunitária”. Continua ainda o texto da Lei “A educação, direito de todos e do Estado, 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” (cap. II, art. 205). Ainda, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (cap. II, art. 206, incisos I e II)”. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (cap. II, art. 208, inciso III).

Como se constata, do ponto de vista institucional, muitas são as garantias do cidadão no que se refere ao Capítulo da Educação Nacional, em face das determinações da Constituição de 1988. Quando se trata de educação especial, esse direito é garantido por legislação específica, sendo importante conhecê-la para que seja devidamente adotada, e mesmo modificada, em face das necessidades colocadas pela experiência e pelo desenvolvimento sociohistórico com que o tema foi tratado.

Considere-se, como ponto de partida, a definição de educação especial formulada pelo Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL. Resolução nº 02/2001 do CNE).

Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferente da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Nessa definição, estão apontados aspectos fundamentais relativos às práticas educacionais a serem dirigidas aos alunos com necessidades especiais, destacando-se: a adoção de recursos e serviços educacionais no sentido de proporcionar condições favoráveis ao processo educacional, em face das especificidades dos educandos e a abrangência das ações, que devem se desenvolver nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Como princípio norteador, tem-se a concepção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento às diferenças humanas. Para tanto, a legislação (LDB 9394/96) prevê que os serviços de educação sejam ofertados no ensino regular, em classes comuns, ou seja, a escola transforme-se em uma para todos, sem discriminação, como prescreve a lei; devendo as escolas oferecerem

em sua organização (BRASIL, 2004) atividades em classe comuns: com professores capacitados para o atendimento às necessidades especiais dos alunos; com apoio de professor de Educação Especial e, se for o caso, do intérprete de língua brasileira de sinais/língua portuguesa, em consonância com o projeto pedagógico da instituição. A escola deve ofertar ainda serviços de apoio pedagógico especializado, contemplando também em salas de recursos, em turno diverso, em classes hospitalares, no atendimento domiciliar, ou outros espaços definidos pelo sistema de ensino.

Tais procedimentos se tornam especialmente relevantes no atendimento às necessidades escolares do surdo, que tem a chance de efetivar a sua educação por meio da língua portuguesa e da língua de sinais, com base em seu histórico de vida e no contexto em que vive, atuando junto aos outros alunos surdos e alunos não surdos. Para tanto, a escola deve adaptar a sua proposta pedagógica e contar com professores capacitados e especializados na área.

A formação desses professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo a investigação dos problemas que compõem o universo dessa modalidade de educação, buscando-se ofertar soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Os métodos e técnicas que contemplam códigos e linguagens, apropriados às situações específicas de aprendizagem desse público - a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais deve fazer parte dessa formação. No caso de cegueira, a capacitação no código Braille, nos casos de surdo-cegueira, a capacitação para o uso de Língua de Sinais.

Dessa forma, a legislação prevê que sejam consideradas as situações singulares, os perfis dos alunos, as faixas etárias, assegurando-se o atendimento de suas necessidades educacionais especiais, a fim de que tenham a oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando a sua identidade cultural e promovendo o seu desenvolvimento social.

O que as pesquisas indicam é que embora haja uma legislação que preconiza o atendimento educacional a esse público, não há motivos para comemorar a inclusão e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas, garantindo qualidade em seu aprendizado. Percebe-se com isso que o Brasil não consegue atender a população com necessidades especiais, como preconiza a Lei. Além disso, dos que são atendidos, o que se nota é que depois de vários anos na escola, eles não conseguem aprender. Isso apenas confirma e legitima a marginalidade social em que vivem essas pessoas.

A análise desses pressupostos está registrada em pesquisa publicada por Amaral (1994), quando afirma que os pressupostos teóricos nas práticas educacionais e sociais relacionadas às pessoas com necessidades especiais revelam poucas mudanças importantes, o modelo pedagógico adotado nos cursos de formação de professores não tem se mostrado suficiente para garantir, além do acesso, a a permanência destes na escola. Há, ainda, a legislação que, embora rica em intenções, não tem se traduzido em instrumento na superação da marginalização.

Diante da possibilidade que a legislação imprime em incluir essas pessoas à educação e às pesquisas que discutem os pressupostos legais e teóricos sobre a educação inclusiva, faz-se importante observar que não basta incluir, não é só matricular as pessoas com necessidades especiais, embora haja um aumento de matrículas desses alunos na educação básica (BUCIO; GISI, 2014), é preciso analisar os desafios que o professor e o aluno deverão lidar cotidianamente, tais como falta de recursos e salas de aulas lotadas. Além das questões pertinentes ao ambiente físico e aos materiais a serem utilizados no ensino há a dificuldade do professor lidar com os distúrbios de aprendizagem (dislexia), as síndromes (Down) e deficiência física e intelectual. A formação desse professor ainda se mostra tímida para compreender todo esse universo de cuidados e forma de ensinar que contemple as necessidades desse aluno.

O Decreto 6571/2008 traz a obrigatoriedade do Estado em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para atendimento educacional especializado, promovendo condições de acesso e garantia de transversalidade. (BRASIL, 2008). Para que isso ocorra, é de fundamental importância promover formação continuada para os professores e equipe gestora, mas também é preciso rever o espaço físico da escola e os materiais e recursos disponíveis para atender esses alunos “especiais”. O que se observa é que a escola não se organizou o suficiente para atendê-los.

O aluno com necessidades especiais ganha na socialização ao estudar em uma escola regular com os demais alunos, porém ele também precisa de uma educação de qualidade, porque toda vez que se restringe o espaço físico, intelectual e social de uma pessoa, seja ela deficiente ou não, conseqüentemente, haverá problemas em seu desenvolvimento. Mas uma escola que não consiga atender com qualidade, pouca diferença fará para a integralização desse aluno. Qualificar os professores e fornecer apoio pedagógico é fundamental para que a educação especial funcione e o aluno, além de incluído, consiga se desenvolver satisfatoriamente.

É sabido que, ao longo da história da humanidade, a educação tem se restringido à elite, e as práticas educacionais refletem a orientação elitista na perspectiva de manter seu domínio econômico e político sobre as classes menos favorecida. Mesmo assim, é mister acreditar, assim como Lodi (2003, p. 13) ao afirmar que:

Têm sido grande os progressos nas áreas de diversidade e equidade, com melhores oportunidades educacionais e maior disponibilidade de informações necessárias a educadores que ensinam grupos de estudantes diversos. Entretanto, a promoção de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de todo aluno não é uma tarefa fácil, no âmbito da educação tradicional.

Nota-se, na atualidade, que mudanças ao longo dos anos possibilitaram uma realidade mais positiva com relação à educação das pessoas com necessidades especiais. Porém, mesmo com algum progresso, o que se percebe é uma distância muito grande em relação ao que se espera dessa educação. As pessoas com necessidades especiais, por meio da inclusão, adentram à escola dita para normais e lá se deparam com todos os tipos de contratempos advindos da não preparação dos profissionais e mesmo da escola que os espera.

Mesmo pensando sobre a movimentação ativa dos professores em prol de uma educação inclusiva, reconhecendo que deve haver oportunidades educacionais iguais para todas as pessoas, o que se percebe é que as experiências educacionais inclusivas já vivenciadas estão, cada vez mais, indicando que os alunos não precisam ter as mesmas necessidades de aprendizagem e características para serem respeitados em sala de aula. As diferenças promovem em sala de aula uma vantagem para a aprendizagem, isto é, representam grandes possibilidades de aprendizagem. Isto possibilitará, segundo Lodi (2003, p. 14),

A total inclusão de todos os membros da humanidade, de qualquer raça, religiões, nacionalidades, classes socioeconômicas, culturais ou capacidades, em ambientes de aprendizagem e comunidades, pode facilitar o desenvolvimento do respeito mútuo, da autorização própria e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar nossa sociedade.

Inclusão, nesse âmbito, deve abranger definições que perpassam o senso comum, pois inclusão não significa apenas incluir alguém, mas implica respeito mútuo, compreensão, apoio, equidade. Portanto, não é uma tendência ou um conjunto de procedimentos político-pedagógicos. Vai muito além de se nomear como educação inclusiva, ou seja, se houver o entendimento de que trabalhar inclusão implica pensar o valor social desta, ocorrerá o que se espera: levar a sociedade



a repensar o processo educacional a fim de promovê-la. Educação de qualidade, em escolas de qualidade demanda transformação. Transformação esta promovida em espaços, tempos, relações sociais, métodos de ensino e outros.

A materialização dessa qualidade no ensino se dá na sala de aula, e Lodi (2003, p. 21) se utiliza das palavras de Mantoan (2002) para ressaltar que a sala de aula é:

[...] o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais, e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam. Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino em todos os níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Refletindo sobre essa mudança, faz-se necessário pensar sobre a questão: de que qualidade se fala quando se refere às transformações necessárias na escola? Uma escola de qualidade é o que se pleiteia há muito tempo. Mas, o que é uma escola de qualidade? Será que essa escola é a que atende a necessidades básicas do aluno no que tange a aprendizagem? O sistema educacional, por meio da legislação, contribui para essa escola de qualidade? As respostas tornam-se cada vez mais difíceis, a não ser que o conteúdo da legislação tome corpo e se materialize no sentido de prover os meios e as condições necessárias ao atendimento a todos os alunos, em particular ao que diz respeito ao atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Pensar numa escola de qualidade requer insistir no rompimento com o ensino tradicional que ainda impera nas escolas; fugir a esse sistema tradicional significa pensar e articular meios para:

Recriar o modelo educativo no que se refere ao que ensinamos aos nossos alunos e como ensinamos para que eles cresçam e desenvolvam-se sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo relaciona-se ao que entendemos como qualidade de ensino (MANTOAN, 2002 apud LODI, 2003, p. 22).

Pensar uma escola de qualidade não é apenas sair do tradicionalismo exagerado de uma visão conservadora que proporciona um conhecimento pautado em inúmeras datas, regras, fórmulas, conceitos, teorias de forma fragmentada; mas vai além disso. Por essa razão, Lodi (2003, p. 23) afirma que uma escola de qualidade não é aquela que privilegia conteúdos focando

apenas o racional, os métodos e as práticas de repetição. A escola de qualidade deve distinguir desse modelo

[...] quando oferece um ensino de qualidade capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si, tratar as disciplinas como meios de conhecer o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Definimos um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implica a formação de redes de saberes e de relações que se enredam por caminhos para se chegar ao conhecimento. Entendemos que há ensino de qualidade quando as ações educativas pautam-se na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos.

Assim, para se ter um ensino de qualidade, é necessário fugir das ideias utópicas que circulam na sociedade. Porque a escola e, por assim dizer, a educação de qualidade são aquelas que abrirão espaço educativo para colaborar na construção da personalidade dos alunos que a frequentam. É nesse espaço que o aluno irá aprender a reconhecer as limitações e as possibilidades dos outros. Nesse espaço, vale o que os alunos são capazes de aprender e o que se pode lhes oferecer de melhor, para que se desenvolvam dentro de suas potencialidades.

### Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S. (Org). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC, 1994.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, SEESP, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5296 de 2004**. 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 14 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004**. Brasília: MEC, 2004.

BUCIO, Maria Isabel; GISI, Maria Lourdes. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: ANPED Sul – Reunião Científica da ANPED, 10., Florianópolis, SC. **Resumos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2014. p. 1.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. UNESCO, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; ANDRADE, Sonia M. A. R. de. Considerações sobre a reflexibilidade de alunos surdos frente a língua escrita. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 7-16, 1994. Disponível em: <<http://www.abpee.net/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

LODI, Lúcia Helena (org). **Inclusão social: programa de desenvolvimento profissional continuado**. In: ÉTICA e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC/SEED, 2003.

MANTOAN, Maria T. Egler et al. **A interação de pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon, 2002.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos B. (Org.). **Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 2006. Disponível em: <<http://documentosrtl.wikispaces.com/file/view/Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Lingu%C3%ADsticos.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

Valdivina Alves Ferreira - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Campo Grande | MS | Brasil. Contato: valdivina5784@hotmail.com

Luciane Silva de Souza Carneiro - Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAP. Aparecida de Goiânia | GO | Brasil. Contato: lucianecarneiro2011@hotmail.com

Artigo recebido em: 19 abr. 2015 e  
aprovado em: 18 maio 2015.