

# Inclusão e educação de surdos: uma discussão necessária

Claudia Regina Vieira\*

## Resumo

Este artigo pretende expor algumas ideias a respeito de duas questões bastante atuais no campo da educação: a escola inclusiva e a educação bilíngue para pessoas surdas. Tem por objetivos levantar algumas questões importantes sobre os dois temas – inclusão e surdez – e propor algumas diretrizes para se pensar uma educação inclusiva, de fato, para este público-alvo, de modo a abordar alguns problemas na educação dispensada aos alunos surdos, bem como sobre a tendência atual para o ensino desses sujeitos na escola inclusiva e a legislação recente que estabelece a obrigatoriedade da abordagem bilíngue.

**Palavras-chaves:** educação inclusiva, surdez, bilinguismo.

Inclusion and education of the deaf: a vital discussion

## Abstract

This article sets out to present some ideas about two very real issues in the field of education: the inclusive school and bilingual education for the deaf. It aims to raise crucial questions about both themes – inclusion and deafness – and to propose guidelines for thinking out real inclusive education for this target group in order to face problems involved in the education of deaf students. It also deals with current trends in the teaching of the deaf in inclusive schools and recent legislation which has made a bilingual approach mandatory.

**Keywords:** inclusive education, deafness, bilingualism.

---

## Introdução

Para que as práticas educativas possibilitem inserção sociocultural dos alunos, é necessário ter uma visão crítica do mundo; saber-se capaz de entender que a história não acabou e

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), educadora de Educação Especial e Libras na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). *E-mail:* claudiarevieira@yahoo.com.br.

ninguém deve fazer, por nós, a nossa história... Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inserção queremos? Que exclusão queremos? Que exclusão não queremos? Por quê?

(Padilha)

Este artigo inicia-se pensando na inclusão. Conforme estabelecem os documentos oficiais, esta tem como meta adaptar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos classificados como “pessoas com deficiência” (nomenclatura esta utilizada na portaria n. 2.344/2010), em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidades” (BARROS, 2005, p. 120).

Segundo Stainback (1999, p. 21), podemos dizer que, “em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento [...], onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Essa ideia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, o aprendizado acontecerá de forma natural e, além disso, preparará a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças. Assim, por conta da complexidade e abrangência do tema, é difícil falar de inclusão de forma crítica. Entender essa complexidade torna-se crucial para alavancar uma discussão mais significativa, como afirma Lopes (2008, p. 01):

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar.

Sasaki (1997) afirma que, na concepção predominante hoje, a inclusão beneficiaria a todos, trazendo melhorias ao relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores, além de ganhos na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos. Também, permearia a aceitação

das diferenças entre os indivíduos, bem como garantiria direitos iguais para todos. Contudo, essa ideia deposita na escola a responsabilidade pela inclusão e aceitação das diferenças, como se a escola fosse o único lugar onde o problema pudesse ser reparado, como se esta fosse um universo paralelo capaz de resolver todos os impasses, mesmo que estes ultrapassassem seus muros. Em linha semelhante, Laplane (2004, p. 05) salienta que “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros”.

Por isso, incluir vai muito além de colocar na escola regular alunos com deficiência ou quaisquer outras dificuldades e/ou diferenças para conviverem com outros. Na verdade, deveria assegurar realmente possibilidades de crescimento e desenvolvimento para tais pessoas, pois “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação” (RIBEIRO, 2003, p. 41).

O Brasil é considerado um país em que os discursos inclusivos são levados em consideração, pois nas políticas de educação ele tem seguido as declarações internacionais e estabelecido legislação e recomendações em nome de uma sociedade inclusiva.

Quanto aos documentos internacionais, Garcia (2007, p. 03) entende que eles “são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si”. No entanto, não se pensa a inclusão adequando-a à realidade brasileira, o que pode acarretar uma inversão, ou seja, a transformação da inclusão em exclusão, na medida em que não se atende às reais necessidades dos sujeitos envolvidos.

A partir dessas discussões, percebe-se que a inclusão é um conceito muito complexo, que vai além dos espaços escolares e demanda uma mudança de valores e estrutura social. O excluído não é apenas o deficiente, embora tais pessoas sejam predominantemente o foco das discussões. Parte-se do princípio de que, para promover a inclusão, basta retirar o deficiente do ambiente segregador e inseri-lo no ambiente inclusivo. No meio educacional, isso significa dizer que é imperativo tirar o aluno da classe e/ou escola especial e colocá-lo na escola regular, que passa então a se chamar escola inclusiva. Todavia, é preciso repensar a educação especial, que historicamente se constituiu como um movimento paralelo ao da educação

regular. No dizer de Mendes (2006, p. 388), “a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma *proposta de unificação*” (grifo do autor), que se vincula à proposta inclusiva.

Antes, porém, de chegarmos a esse *boom* inclusivo, houve a tentativa de manter o aluno deficiente no convívio dos outros, ditos normais, apoiada no movimento de integração. Entretanto, diferentemente da inclusão (como se alega), naquele movimento o espaço escolar não era modificado para receber esse aluno, e, sim, o aluno deveria se adequar ao novo ambiente. Para Silva e Vizim (2003), na integração o cotidiano escolar não é alterado, pelo que as práticas excludentes continuam acontecendo: o movimento é apenas físico, e força a convivência de alunos com e sem deficiência no mesmo espaço, sem prepará-los para tanto.

Desse modo, como a integração não proporcionou as mudanças consideradas necessárias na educação, outro movimento começou a despontar no cenário educativo: o fenômeno da inclusão.

Quanto aos alunos surdos, a questão da inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, e o desafio principal é que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, os surdos utilizam uma de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes tem seu *status* de língua questionado.

Há uma longa tradição segundo a qual se pressupõe que a fala seja a modalidade primária para a representação da língua, e que, portanto, a fala seja sinônimo de língua. E uma tradição igualmente longa segundo a qual a escrita é reconhecida como um sistema secundário. Não surpreende, portanto, que quando as pessoas encontram pela primeira vez a modalidade sinalizada, elas acabem pressupondo que a relação entre fala e sinal é a mesma que entre fala e escrita. (WILCOX E WILCOX, 2005, p. 33)

Ocorre que, vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, não se acredita que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades comunicativas e cognitivas dos surdos, por isso ela é vista e tratada como uma pseudolíngua ou língua pobre. Embora hoje ela tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a

língua de sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização e a língua portuguesa, o que, de acordo com Silva, Kauchakje e Gesueli (2003), não resulta em sucesso, na maioria das vezes.

Esse problema, que limita as possibilidades de uma educação bilíngue, intensifica-se quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nesse sentido, Franco (1999, p. 216) aponta uma questão polêmica sobre a escola inclusiva e a educação dos surdos:

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a *convivência* com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

Antecedendo as discussões sobre a educação inclusiva e, posteriormente, convivendo com ela, na década de 1980, no Brasil (mesmo que a partir de concepções que caminhem em direção oposta), pode-se acompanhar a divulgação de vários estudos acerca da educação bilíngue. Isso tem proporcionado discussões importantes, ainda que concentradas no âmbito acadêmico, sobre seus pressupostos e um novo olhar para o surdo, a surdez e a língua de sinais.

### **A língua de sinais e o bilinguismo**

A língua de sinais utilizada no Brasil teve sua oficialização pela Lei n. 10.436/02, que diz em seu art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.  
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A proposta bilíngue está em consonância com a Declaração de Salamanca, sempre citada pelos teóricos que escrevem sobre a inclusão, por ser

um dos primeiros documentos internacionais sobre o tema. Ela aponta a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) dos surdos, e como segunda língua (L2) aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Dessa forma, se garantirá ao indivíduo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo, pois alicerçar esses aprendizados depende da língua.

O Decreto n. 5626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/02, da maneira como está proposto, ressalta a importância da Libras na educação das pessoas surdas. Destaca especificamente a necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a língua portuguesa, e, ao mesmo tempo, está claramente motivado pela perspectiva da inclusão.

A partir desse decreto, muitas providências têm sido encaminhadas, como a criação de cursos para formar intérpretes de língua de sinais e a garantia da presença do intérprete em instituições de ensino e atendimento à população de surdos, porém outras ainda são de difícil concretização ou até mesmo mal interpretadas, como a que institui o ensino da Libras em todos os cursos de licenciatura. As universidades começam a atender a essa exigência legal, embora na maioria delas não exista uma disciplina que aborde a educação especial e/ou o histórico da educação das pessoas com necessidades educativas especiais. Desse modo, o ensino da Libras é artificialmente incluído no currículo e, muitas vezes, apresenta-se sem sentido para os estudantes. Além disso, a carga horária dispensada para a disciplina, cerca de 30 a 60 horas/aula, é insuficiente para o ensino de qualquer idioma.

Tratando-se da Libras como uma modalidade diferente da língua portuguesa e que exige uma maneira diferente de interpretar as coisas, torna-se mais complicado ainda falar em aprendizado de língua para a atuação no ambiente escolar.

Outro ponto importante contemplado no decreto é a discussão sobre o bilinguismo e a viabilização de escolas bilíngues para surdos e ouvintes.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O decreto prevê escolas de educação bilíngue, mas quando fala de educação de surdos e no uso da língua de sinais, como isso aconteceria? A Libras é uma língua espaço-visual, enquanto a língua portuguesa é oral-auditiva. A Libras só foi oficializada em 2002 e, a despeito de toda a discussão levantada até o momento, não conseguiu firmar-se no cenário escolar como uma língua para a instrução, capaz de dar conta do processo cognitivo dos alunos surdos.

Conforme nos esclarece Quadros (2006), a maneira como a língua aparece no ambiente e nas atividades escolares influencia as funções que a língua desempenhará fora desse espaço.

Pensar escolas bilíngues implica, portanto, compreender essa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da instituição. Por isso, apenas aceitar a língua de sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, uma vez que é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas, também, é pensar na outra língua, na língua portuguesa, e organizar as atividades, entendendo que esta é a segunda língua, devendo, pois, ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

### **Inclusão e bilinguismo**

A política inclusiva é uma realidade e muitas medidas estão sendo tomadas para implementá-la. A legislação está sendo adequada aos novos propósitos. Decretos e leis são sancionados e assinados, resoluções e pareceres entram em vigor, independentemente dos entendimentos e discussões. Considerando que “no caso do aluno surdo a educação bilíngue vai enfrentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro” (QUADROS, 2006, p. 19), em alguns lugares conta-se com a presença de intérpretes, em outros, professores assumem esse papel, em outros, ainda, espaços diversos, como salas de apoio, tentam resolver a questão, e em alguns ambientes nenhuma mudança é percebida.

Assim, muito ainda precisa ser pensado, estudado e planejado para que o aluno “incluído” possa realmente se beneficiar desses novos ambientes, construir os saberes e, como menciona Freire (1996), tornar-se protagonista da própria história. “Estar matriculado na escola não garante a permanência nela, nem muito menos estar integrado nessa” (LOPES, 2008, p. 01).

Apenas a utilização da Libras não irá resolver toda a problemática da educação dos surdos. É necessário levar em conta o papel que ela desempenha de fato no ambiente escolar e principalmente na vida dos surdos que frequentam a escola.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. (PEIXOTO, 2006, p. 206)

Essa visão nos remete à necessidade de exposição e aquisição da Libras por crianças surdas precocemente, bem como de estratégias para o aprendizado da língua portuguesa de forma eficaz.

Alguns estudos, como o de Brito (1993), já comprovam que, se o surdo for exposto à língua de sinais o mais precocemente possível, adquirirá o mesmo nível de linguagem de um ouvinte. Porém, é um equívoco imaginar que, por ser surdo, o indivíduo domine automaticamente a Libras. É necessária uma longa vivência de uso, e quanto mais longo for esse processo, maiores serão as consequências para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, conforme nos apontam os estudos de Lodi, Harrinson e Campos (2002).

Dada a maneira como transcorreu a história da educação dos surdos, encontramos muitos resquícios de concepções que atrapalham o processo de desenvolvimento e impedem a abertura de espaço a um novo olhar para a realização de suas possibilidades.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultural social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1996, p. 7)

Considerando o modo como as escolas inclusivas vêm sendo organizadas, constata-se que os gestores e professores pouco conhecem a respeito

da realidade dos surdos. Limeira de Sá (2002), ao realizar uma enquete com os professores da rede de ensino de Manaus, relata a existência de estereótipos e preconceitos sobre os surdos e seu aprendizado, bem como o não reconhecimento da Libras como língua do pensamento da pessoa surda e com alto grau de complexidade, como qualquer língua oral. Embora existam exceções, os surdos ainda são vistos como deficientes, pessoas que aprendem mais devagar e com limitações inerentes à surdez.

Nessa linha, a discussão de Souza e Góes (1999, p. 173) ilustra bem a visão estereotipada sobre o surdo e a surdez que temos observado no contato com alguns professores:

[F]rente a um tal quadro, as professoras se sentem desconcertadas, não preparadas e sem o amparo para dar conta do desafio hercúleo de lidar, numa classe, com 30 ou 35 crianças marcadas por singularidades. Suas perguntas quase sempre revelam um *não saber o que fazer*. Muitas delas, sem conhecimento elementar sobre a surdez; algumas fazem considerações ingênuas sobre a leitura labial: pressupõem que a criança *sabe* naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo *apenas* precisa ler os lábios (como se a natureza provesse por compensação e por si mesma tal habilidade). Outras acreditam que, se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura orofacial, tudo o mais se resumirá numa decodificação cem por cento perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão). (grifo dos autores)

O entrave em que se encontra a educação de surdos é grande, pois, de um lado, existem as propostas inclusivas que ainda estão sendo experimentadas sob condições insuficientes. De outro, existe a escola especial, que por muito tempo foi responsável por essa educação, sem, no entanto, conseguir promover mudanças significativas e garantir o aprendizado, devido à visão oralista adotada, em suas diferentes versões, de acordo com discussões da história da educação dos surdos apresentadas por diversos autores (por exemplo, BRITO, 1993; GOLDFELD, 1997; LIMEIRA DE SÁ, 2002, etc.).

### O que temos pela frente?

Das questões examinadas até aqui, podem-se destacar dois problemas inter-relacionados. O primeiro está em que a mera consideração da “entrada” da Libras na escola é insuficiente para proporcionar uma educação

bilíngue, pois o efetivo uso de uma língua num ambiente implica um conjunto complexo de fatores, e são necessárias mudanças maiores que a presença de novos profissionais educadores, como o intérprete e o educador surdo. Mesmo essa presença não tem sido garantida na prática. Um exemplo disso é o fato de que ou a escola ainda não conta com intérpretes, ou o número destes é insuficiente, ou sua atuação é mal caracterizada.

O segundo problema diz respeito à forma como está sendo concebida e organizada a “escola inclusiva”, resultando numa realidade insatisfatória, em que as necessidades educacionais especiais não são atendidas e, portanto, o aluno não encontra condições para uma efetiva aprendizagem.

Nesse panorama, em que a implementação da proposta inclusiva se torna cada vez maior nas unidades escolares, mesmo que suas bases sejam pouco discutidas, e em que o bilinguismo tenta se estabelecer como proposta de educação para surdos, é importante investigar o que vem ocorrendo de fato em nome dessas duas grandes diretrizes.

## Referências

BARROS, A. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. In: *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p.119-133, 2005.

BRASIL. Decreto n. 5626. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais. Brasília: CORDE, 1994.

FRANCO, M. Currículo & emancipação. In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na Educação: Do global ao local. In: *III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. São Paulo, ago. 2007.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem, cognição. Uma perspectiva interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: *Políticas e práticas de educação inclusiva*. [s.l.]: Autores Associados, 2004.

LIMEIRA DE SÁ, N. R. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

LODI, A. C. B.; HARRINSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: Idem (Orgs.) *Letramento e minorias*. Porto alegre: Mediação, 2002.

LOPES, M. C. (Im)possibilidade de pensar a inclusão. *GT Educação Especial*, n. 15, Anped, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 33, 2006.

PADILHA, A. M. L. *Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto?* [s.l.]: 2006 , Mimeo.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

QUADROS, R. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. (Orgs.). *Educação Especial: do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo um mundo para TODOS*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.) *Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SOUZA, R. M; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto alegre: Mediação, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Magda França Lopes (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver: o ensino de Língua de Sinais Americana como segunda língua*. Tarcísio de Arantes Leite (Trad.). Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

---

Recebido em: 31 out. 2011.

Aceito em: 20 mar. 2012.