

## **A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM DE SINAIS PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA, A FAMÍLIA E A ESCOLA.**

Gisele Galvão Linhares Cajaiba<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta um breve histórico dos programas que visam ampliar o acesso aos direitos das pessoas com deficiência e discute a importância da família para a garantia de um ambiente acolhedor e estimulante para a criança surda. A aquisição da linguagem de sinais nos primeiros anos de vida assegurará à criança a formação de uma base linguística indispensável para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita na escola como segunda língua para o sujeito surdo.

**Palavras-Chave:** Surdez. Direitos. Família. Linguagem de Sinais. Língua Portuguesa.

### **ABSTRACT**

This paper presents a brief history of programs to expand access to rights of persons with disabilities and discusses the importance of family in ensuring a welcoming and stimulating environment for a deaf child. The acquisition of sign language in the early years of life the child will ensure the formation of an indispensable linguistic basis for learning the Portuguese language writing in school as a second language for the deaf subject.

**Key Words:** Deafness. Rights. Family. Sign language. Portuguese Language.

## **1 INTRODUÇÃO**

Neste artigo buscou-se investigar a importância de um ambiente familiar estimulante e acolhedor para o desenvolvimento da linguagem da criança surda, filha de pais ouvintes. Ao se pensar no início do desenvolvimento da linguagem do surdo, observa-se que as práticas sociais de letramento que naturalmente ocorrem em famílias de ouvintes, aos surdos, são negadas.

Numa perspectiva inclusiva de educação, pretendeu-se referenciar este estudo também na observação da defesa dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência. A família e a

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

escola foram instituídas, no recorte deste trabalho, como espaço inclusivo, respaldado pelos movimentos internacionais e nacionais, em prol da remoção de barreiras e na valorização das capacidades e acesso digno a uma educação de qualidade, tendo como pressuposto a educação em direitos humanos.

Numa abordagem qualitativa de substância teórico-conceitual, o artigo buscou pautar-se na revisão de literatura usando indexadores recomendados para periódicos nacionais e internacionais e também publicações relevantes ao tema como a que cita importantes marcos político-legais da educação especial, proclamados em congressos e instituições internacionais, assim como uma análise da literatura atual, fundamentada em autores clássicos ou específicos ao tema da deficiência como Bobbio (1992), Diniz (2007,2010), Freire (1979), Quadros (1997), Skliar (1998,2013), Piaget (2007) e Vygotsky (1989). O resultado da investigação à luz das questões relativas ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e a importância da aquisição prévia da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, indica que as práticas familiares de letramento quando não envolvem o filho surdo impedem a interação efetiva nos eventos do cotidiano escolar ou social, dificultando a aprendizagem da língua majoritária em situação formal.

O interesse pelas contribuições advindas da família para o aprendizado da Língua Portuguesa reveste-se do apelo sofrido expresso no olhar do surdo e também dos profissionais de educação para a superação da principal barreira existente na comunicação do surdo: o direito a aprender primeiro a linguagem de sinais, língua materna e natural e se utilizar dela como uma base nutriz, um solo fecundo para a apropriação da segunda língua.

Segundo Skliar (1998), o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística.

Ter o direito a uma língua possibilita o exercício da faculdade da linguagem. Como não ter esse direito? O direito do sujeito surdo está no respeito às suas necessidades naturais e específicas de se utilizarem de um sistema linguístico que o possibilite desde uma tenra idade a expressar suas ideias, sentimentos e ações.

## 2 NA LETRA DA LEI

Diante de textos consagrados internacionalmente, percebe-se há muito, os esforços realizados por países do mundo inteiro, no sentido de se assegurar a todos o direito à educação.

Tomando como marco o século XX, o grande documento a expressar a preocupação com a defesa dos princípios fundamentais e extensivos a todos os homens, está na Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada e adotada a 10 de dezembro de 1948, em Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris, França. Tomando como imagem metafórica o sistema solar, pode-se imaginar essa declaração, como sendo o centro desse sistema que emite “raios luminosos” para o alcance dos vários segmentos sociais. Essa imagem nos é concedida, com muita propriedade, na obra de Bobbio (1992):

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais ou morais, mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (BOBBIO, 1992 p.10)

No tocante à educação das pessoas com deficiência, a reivindicação de direitos em vista das necessidades especiais, não desconsidera ou modifica o reconhecimento dos direitos fundamentais justos ou naturais, a proteção e a garantia de seus cumprimentos. Não se pode deixar de perceber que o grande desafio reside justamente no ponto em que se deve lutar para que esses direitos não existam apenas na teoria, mas que sejam de fato consagrados na prática. A educação é, antes de mais nada, educação, seja para deficientes ou não.

Até final da década de 70, a educação para pessoa com deficiência, tinha por base o modelo da reabilitação. Passar por centros de reabilitação se apresentava como um direito conquistado, uma oportunidade e única alternativa para se capacitar e conquistar a tão almejada inclusão social. A partir daí, em 1979, o Movimento Histórico e Político das Pessoas com Deficiência no Brasil, revela que só então essas pessoas saem da invisibilidade e começam a promover ações e a se organizarem em movimentos “de” e “para” pessoas com deficiência. O que se observa então é a atitude de denúncia contra a violação da dignidade dessas pessoas e um fraco impulso de controle a essa violação por falta de políticas sociais mais efetivas e contundentes. A discussão acerca dos Direitos Humanos é tensa e as lutas por

tais direitos são lutas de coletivos humanos, qualquer tentativa de se trabalhar o individual será um contrasenso para os direitos humanos.

Vários autores apresentam as evoluções dos conceitos de deficiência nas sociedades hegemônicas. Diniz (2007) discorre sobre como as conceitualizações de “corpo perfeito” auxiliaram na cristalização da diferença nos modelos corporais. Para o modelo biomédico, a deficiência consta como um atributo individual, localizado no corpo e que provocaria uma série de “desvantagens” para os indivíduos por ele “acometido”. A deficiência seria uma limitação dada no corpo e nas suas funções e estruturas e dessa limitação viriam as consequências na vida do indivíduo em sua totalidade.

O modelo social que concebe a surdez, considera que os esforços da visão biomédica na tentativa de corrigir a surdez como o exemplo do implante coclear, desconsidera a natureza e enfraquece a identidade surda. O foco na doença enfatiza a parte em detrimento do todo que constitui o ser. De acordo com Skliar (2013):

Criamos a categoria da normalidade para melhor controlarmos o que está fora dela. Dessa maneira, se funda uma identidade pela oposição surdo-mudo versus ouvinte falante, fruto de uma ciência interessada na correção do desvio, na humanização do selvagem, na reabilitação do paciente. (SKLIAR, 2013 p.41)

Ainda que só se enxergasse o surdo pelo viés da reabilitação de forma positiva, sem considerar as graves repercussões psíquicas e sociais na tentativa da “normalização” do surdo, há de se considerar as difíceis condições econômicas em que vive a maioria dos surdos, sem dispor de recursos financeiros para tais providências.

O que se vê de forma tão persistente é a negação da cidadania ao coletivo das pessoas com deficiência. Mas então, onde se pode pensar as afirmações sobre os direitos humanos? A partir dos movimentos que reagem a essas negações, como no exemplo acima do Movimento Histórico e Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.

Em 1982, observando a ordem cronológica de eventos de direitos e recomendações internacionais atentos à garantia do direito de todos, sem exceção, ao acesso a uma educação de qualidade, aconteceu o Programa de Ação Mundial para Pessoa com Deficiência, aprovado pela ONU e teve como finalidade, servir de fonte permanente de consulta a todos os países interessados na luta pela defesa dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em vigor e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), estabelecem que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado – AEE, às pessoas com deficiência.

Em caráter internacional, houve na Tailândia, no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ano em que no Brasil foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), o qual garante “o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”, no Artigo 54, III deste estatuto.

No ano de 1993 foram aprovadas em Assembléia da ONU, pela resolução nº 48/96 as Normas Unificadoras sobre a Linguagem de Oportunidades para a Pessoa Portadora de Deficiência. Tais normas buscaram traduzir as obrigações dos Estados com vistas à igualdade de oportunidades. Estas normas hoje teriam o seu título modificado, em virtude da discussão recente em torno do vocábulo “portador”, uma vez que este, remete à ideia de se portar ou não um objeto, o que não corresponde ao sentido atribuído à deficiência.

Na esteira dos acontecimentos, é de alta relevância em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que ocorreu em Salamanca, na Espanha. Nessa conferência foi aprovada a Declaração de Salamanca, cujos princípios norteadores são: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de “escolas para todos” e a formação dos professores.

Uma escola para todos deve possibilitar a todo e qualquer estudante, a difusão de ideias e valores que lutem contra a lógica voltada para a homogeneidade.

No século XXI, os avanços relacionados à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência são registrados em novos marcos normativos, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. Um novo conceito de deficiência se dá como sendo o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras nas atitudes e nos ambientes que impedem a sua plena participação na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas.

Desta forma, o Estado brasileiro como membro signatário desta convenção, assume o compromisso da inclusão em todos os níveis da educação brasileira: a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 e objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares para orientações e promoção de demandas acerca das necessidades educacionais especiais.

Com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, o suporte legal foi o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular. Nesta via, o Decreto nº 6949/2009 ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de Emenda Constitucional e a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação institui as diretrizes operacionais para este atendimento.

Com referência à temática principal deste artigo, o argumento legal que se refere especificamente ao ensino e interação pedagógica está pautado na Lei nº 10436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5626/05, que dispõe sobre a Libras e dentre outras determinações, assegura o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e fomenta a necessidade da educação bilíngue no ensino regular.

### **3 A FAMÍLIA E A ESCOLA NO CONTEXTO DO SURDO**

As crianças surdas ingressam na escola com pouco desenvolvimento da linguagem, sem se apropriarem de uma língua. Isso se constata no dia a dia escolar e ocorre na realidade da grande maioria dos surdos de família ouvinte. Esses sujeitos, ao conviverem inicialmente com a língua oral, o português falado, ficam impossibilitados do acesso pleno à linguagem, devido a sua condição de surdo. É pela língua de sinais que o trânsito dessas crianças com o mundo será pleno, uma vez que a natureza viso-gestual da língua não exige do sujeito funções auditivas.

Assim sendo, a língua de sinais é tida como língua materna, L1, por esta ser a língua que é aprendida naturalmente, constituindo-se desse modo, um direito da criança surda. A língua que não é aprendida naturalmente será adquirida mais tarde como segunda língua, L2. É a partir da língua materna que teremos que se dará a base para a construção de um sujeito, a

segunda língua ou outras que porventura sejam de seu interesse, mas construídas a partir dessa base.

Sabe-se da grande dificuldade da família brasileira hoje que vem permanecendo no contexto social através da sua persistente busca coletiva de estratégias de sobrevivência e cidadania para a manutenção da igualdade, do respeito e dos direitos humanos. Partindo de uma reflexão que se atualiza, Freire(1983) observa:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (FREIRE, 1983 p. 43)

Com toda a “batalha” que se trava no dia-a-dia, é indispensável a participação da família na vida escolar de seus filhos, que esteja em harmonia com os projetos e objetivos escolares, utilizando literalmente a mesma língua. Uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando e buscando informações, principalmente em relação à comunicação intrafamiliar no caso do surdo. Piaget (2007) considera:

[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (PIAGET, 2007, p.50)

Para nos fundamentar acerca da importância da interação para a construção da linguagem nos sujeitos, recorreremos a Vygotsky (1989), que confirma ser a linguagem um instrumento interativo, e que é por meio do outro que a criança terá acesso às relações sociais e culturais mediadas pela língua, só assim a relação poderá ser partilhada pelos pares. Afirma ainda sobre a centralidade da linguagem para a compreensão do ser humano social e histórico. Segundo o autor, “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social.” (VYGOTSKY, 1989 p. 5).

Essa interação se efetivará quando houver um código partilhado, no caso dos surdos, quando a aquisição da Libras acontecer em um ambiente onde eles possam interagir e constituir-se por ela, a linguagem de sinais. No momento em que a criança adquire sua

linguagem natural, ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue.

É na família que a sociedade se inicia, é a família o agente primário de socialização, as primeiras relações de afeto e esse papel da família, contribuirá para que o filho tenha uma aprendizagem humanizada ou não, desenvolva sua auto-imagem e se relacione com a sociedade. É por isso que a aquisição mais tenra possível da linguagem como forma de comunicação, se confirma como uma prioridade para se assegurar um bom desenvolvimento linguístico, cognitivo e sócio-emocional.

Ao ingressar na escola, com uma base linguística solidificada pela aquisição da Libras, ainda no contexto familiar, a criança surda torna-se efetivamente capaz de mergulhar no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação na língua de sinais. Aprender o português escrito como L2, decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais, principalmente as escolares para as crianças e jovens surdos. O valor dessas práticas sociais só poderá ser conhecido por meio da aquisição da língua de sinais. Sobre este ponto, Fernandez (1996) nos diz:

Cuando hablamos de biligüismo para La educación de niños sordos nos remitimos a las conclusiones de La Conferência Internacional de Bilinguismo celebrada en Estocolmo en 1992, que respaldó este modelo educativo para los niños sordos, estableciendose en las siguientes etapas: (1) Lengua de signos; (2) Lengua escrita; (3) Lengua hablada. (FERNANDEZ, 1996 p. 79)

A Conferência de Estocolmo destaca a prioridade da aprendizagem da linguagem de sinais aos estudantes surdos e para que o processo do letramento se efetive apropriadamente há que se repensar as metodologias atualmente utilizadas na escola que ignoram as singularidades linguísticas dos surdos e seguem reproduzindo as estratégias baseadas na oralidade e na audição como referenciais para apropriação da leitura e da escrita.

Sendo a educação um direito fundamental, há de se pensar então que todos, em igualdade de condições, terão direito à aprendizagem. Essa igualdade deve considerar assim que para a pessoa com deficiência um suporte diferenciado se faz mister, o que no caso do surdo será a aquisição da linguagem de sinais e sua utilização na família e na escola, a igualdade nas diferenças. O contrário dessa condição se reveste então de uma realidade opressora que no dizer de Freire (1979) afirma:



Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1979 p. 56)

A luta pela libertação dos oprimidos se dá pela via da reflexão e ação, de sentir-se sujeito e capaz de reconhecer-se como igual em relação aos demais. Não somente aos seus pares mas também dotados de habilidades fortes e importantes o suficiente para aprender como qualquer outra pessoa que possui capacidades diferenciadas e não inferior ou superior. Freire (1979), também destaca que “Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas são livres, e nada concretamente fazer para que essa afirmação se objetive é uma farsa.” Se sabemos da existência de barreiras físicas, discriminatórias e atitudinais, temos consciência que o ambiente desfavorece e desrespeita as características individuais do educando, seja ele surdo ou não, o que nos cabe é a ação transformadora dessa realidade. O reconhecimento dos limites impostos pela sociedade opressora é o ponto de partida para a superação desses próprios limites.

A escola, juntamente com a família, deve procurar as possibilidades dessa criança ou jovem. Quando a concepção da surdez se dá a partir de uma visão sócio-antropológica, a surdez será compreendida a partir da tônica da diferença. Esta visão aborda o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofunda os conceitos de bilíngue e bicultural, partindo do acesso das duas línguas, a L1 e a L2 como meio de integração à sociedade ouvinte. Partindo do acesso das duas línguas, o sujeito desenvolve-se inserido numa rede bicultural. Para Skliar (1988), estar inserido numa rede bicultural por sua vez não resolve o problema da supremacia ouvinte mas dá ao surdo uma condição paralela de constituir-se culturalmente:

Os surdos, como tantos outros grupos humanos, são definidos apenas a partir de supostos traços negativos e percebidos como desvios da normalidade. Mas os processos de construção das identidades não dependem de uma maior ou menor limitação biológica, mas sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais. (SKLIAR, 1998:45)

É preciso reconhecer que o sujeito surdo tem o direito de adquirir e aprender a Libras e por isso, a concepção bilíngue linguística e cultural deve ser adotada para que este sujeito

possa de fato se integrar na sociedade. A partir de uma língua estruturada para ele, se tornará muito mais leve a aquisição da segunda língua (majoritária), o que possibilitará o acesso à cultura ouvinte e a oportunidades e participação ativa no convívio da sua própria comunidade e cultura surda.

Há a necessidade de se construir um ambiente mais significativo para a educação do surdo, que o respeite e que não limite as expectativas para o seu pleno desenvolvimento humano e a aprendizagem de formas de comunicação e usos da linguagem. As dimensões pedagógicas do processo educacional representam apenas uma das inúmeras questões que envolvem o reconhecimento dos direitos do sujeito surdo e que permitam o seu livre e igual acesso aos meios sociais, como garante a legislação internacional e nacional da educação inclusiva.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação da pessoa surda deve estar adunada na perspectiva dos direitos humanos, a começar pelos currículos dos cursos de formação de professores. Faz-se emergente a necessidade de se garantir os direitos das pessoas com surdez com vistas a uma educação de qualidade.

O respeito à linguagem natural do surdo, por meio da aquisição e valorização da Libras, é uma questão de direitos humanos já definida pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) com ecos de respeito às diferenças desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948.

A família precisa estar consciente a respeito da legislação e em constante contato com a escola, obter esse tipo de informação que irá se revestir de compromisso e responsabilidade para com a educação do seu surdo.

Urge a necessidade de se ressignificar concepções e ações, pois não é só a legislação que irá garantir a inclusão e a autonomia linguística do sujeito surdo, mas sim, todas as ações daqueles que têm a possibilidade de educar, a começar pela família. É preciso que se assegure a toda criança surda, o direito de aprender prioritariamente a língua de sinais e após essa

também a Língua Portuguesa e outras línguas. Para alfabetizar o surdo, o ponto de partida é saber a língua de sinais. Quando a família interage, criando um ambiente alfabetizador, que relaciona a palavra escrita com o que se mostra ou vê, aí sim, se estabelece a parceria necessária entre família e escola com vistas ao pleno desenvolvimento intelectual e psico social do sujeito surdo. Esse é o desejo de toda família de surdo que paradoxalmente, não por maldade, mas principalmente por ignorância, delega toda a responsabilidade da educação formal e ensino da Língua Portuguesa escrita à escola, especialmente aos professores que sabem Libras como se sozinhos pudessem dar conta tanto do ensino- aprendizagem dos seus filhos, como também da sobrevivência e autonomia deles numa sociedade notadamente excludente.

Há de se esperar então da família e da escola uma visão de educação que descarte o olhar segregador que categorize a pessoa como sendo de “baixas possibilidades e incompleta”, pela visão de seres que apresentam diferenças individuais e que exijam do meio social a eliminação de barreiras e respostas educativas com melhor qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria José Freire. **O desenvolvimento da literacia na criança surda: uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce.** *Revista OnLine Medi@ções*, v. 1, n.1 – 2009. p. 142-155. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt>, acesso em 02 abr. 2015.

BALAN, André Luis. **Relatos de alunos surdos acerca da Educação Especial.** *Revista Acta Scientiarum. Education*, vol.34, n.1, enero-junio, 2012, pp. 141-144. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em [www.Redalyc.org/articulo](http://www.Redalyc.org/articulo). Acesso em 29 abr. 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro, Campus, 1992. p. 5-10.

BRASIL. **Constituição Federal** (1998). Rio de Janeiro, FAE, 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wenderson. **Deficiência. Direitos Humanos e Justiça**. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wenderson (orgs.). *Deficiência e Discriminação*. Brasília: Letras Livros : EdUnb. 2010. p. 97-116.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense. 2007.

DIZEU, Liliane C. Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito**. *Revista Educação e Sociedade*, vol 26 n. 91, may/aug. 2005. Disponível em [www.scielo.org/php/index.php](http://www.scielo.org/php/index.php). Acesso em 09 abr. 2015.

FERNANDEZ, M. P. **Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos**. *Revista de Logopedia, Foniatria Y Audiologia*, vol.16. n.2, p. 79-85, 1996. Disponível em [www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309](http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309). Acesso em 29 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p.56

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. p. 43.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006**.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007. p. 50.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: Aquisição de Linguagem*. Artmed: 1997. p. 128.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 41.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 11-48.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha/ Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.



## Direitos Humanos, Ética e Dignidade

---

18 a 24 de outubro de 2015

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 5-20.