

EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valmici Musquine de Brito Rocha
Profa. Dra. Jacqueline de Souza Gomes (Orientadora)

Universidade Federal Fluminense

E-mail: vrocha@id.uff.br

E-mail: jsgomes@id.uff.br

Resumo: A necessidade de implementar uma educação bilíngue é cada vez mais emergente, visto que a marginalização das pessoas surdas continua a acontecer e, contraditoriamente, dentro da inclusão. O trabalho não se constitui inteiramente numa proposta bilíngue, já que não atende todos os princípios desta perspectiva, no entanto, apresentamos possibilidades para o trabalho docente que, desde sua prática na educação infantil, apresente a seus alunos, surdos e/ou ouvintes, duas línguas legítimas: Libras e Português. É preciso, antes, entender a deficiência de modo geral e a surdez, de modo específico, como modos de vida que negam a normalidade. Percebemos a contribuição no bilinguismo na formação linguística, cultural e identitária da pessoa surda, na diminuição de barreiras de comunicação e inserção nos espaços sociais, além da contribuição também na formação das pessoas ouvintes, que mais que aprender uma nova língua e cultura aprendem, desde novas, o respeito às diferenças. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizaremos a pesquisa bibliográfica: no primeiro momento uma discussão teórica, tendo como referencial o modelo social de deficiência (DINIZ, 2012); as perspectivas de Skliar (1998, 2003) sobre diferença e normalidade. Em seguida uma apresentação de algumas experiências sobre o ensino de LIBRAS da Educação Infantil. O último momento, consiste na apresentação dos princípios de uma educação bilíngue e sua contribuição na formação dos sujeitos surdos.

Palavras-chave: Surdez, Educação Bilíngue, Educação Infantil.

Introdução

O processo de marginalização que sofrem as pessoas com surdez nos espaços sociais é, ainda, grande se pensarmos os avanços conquistados pelos movimentos de surdos dentro do âmbito legal, que garante direitos que historicamente lhes foram negados. Dentre esses espaços, as escolas têm importância primária, uma vez que é através dela que acessamos o conhecimento produzido historicamente e produzimos mais conhecimentos. No caso específico da educação de pessoas surdas, além do conhecimento hegemônico, a exigência é que se ensine a esses alunos com necessidades diferentes sua língua natural, no sentido de contribuir na construção de sua identidade própria. No entanto, mesmo tendo leis que garantam todas as condições necessárias para a escolarização da pessoa surda, pouco tem sido feito, gerando, contraditoriamente, dentro da inclusão, a exclusão.

Sabemos que muito precisa ser feito para, de fato, atingirmos a educação que as pessoas surdas precisam ter: a educação bilíngue. Mas o que fazer enquanto a educação ideal não é conquistada? Como contribuir numa educação menos excludente, ainda que não atenda todas as necessidades desse público com identidade tão específica e complexa. Este trabalho intenciona apresentar algumas possibilidades para o trabalho docente, em especial o trabalho do pedagogo que, embora tenha em sua formação inicial o contato com a Língua Brasileira de Sinais, não tem formação específica para a formação desses sujeitos.

Metodologia

Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica. O trabalho adota para suas análises, uma perspectiva cultural, ou seja, entende a Surdez a partir da diferença cultural. Para fundamentar nossas análises nos baseamos em Diniz (2012), que apresenta a deficiência a partir do modelo social, ou seja, a deficiência como algo produzido pelo sistema social, e não como questão individual dos sujeitos, além disso, defende a deficiência como mais um dos diversos modos de vida dos seres humanos. Skliar (1998, 2003) discute a questão da diferença e da normalidade. Utilizamos o documento “Libras em Estudo: Política Educacional”, produzido pela FENEIS (2013), onde autores surdos e ouvintes especialistas em Libras e militantes de movimentos de surdos, discutem a educação de surdos, a educação bilíngue e legislação.

Discussão

O discurso que predomina ainda nos dias atuais sobre deficiência está enraizado numa concepção biológica, médica e psicológica sobre o corpo. Se estas áreas do conhecimento forneceram aos sujeitos melhorias e qualidade de vida, também se tornaram legitimadoras e

ditadoras de um corpo ideal, perfeito, sadio e produtivo, medicalizando, segregando, tirando do convívio em sociedade e incapacitando para produção da própria vida qualquer sujeito que possua em seu corpo alguma característica não prevista, não esperada, que perturbe as representações corporais dominantes. Ainda com a evolução de estudos sobre a deficiência, os direitos da pessoa com deficiência e as tentativas de tornar todos os espaços sociais, – antes ocupados somente por corpos ditos normais – o discurso que normaliza os corpos e justifica a exclusão dos deficientes a partir das diferenças que possuem é o mesmo que embasa as ações mais progressistas. Revelar, pois, o histórico de tais concepções é como afirma Diniz (2012), descortinar “uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (Idem, p.10). Por fim, dentro deste contexto de segregação da pessoa com deficiência, procura-se compreender a Surdez.

Mas a normalidade como fabricação e dominação do outro, a normalidade como parâmetro para vida e a normalidade como invenção da deficiência nasce na modernidade, com o processo de industrialização se desenvolvendo assustadoramente e exigindo corpos cada vez mais produtivos, de homens, mulheres e mesmo de crianças. (Idem, 2003) E para que estes corpos atendessem às necessidades exigidas pela nova organização do trabalho, as instituições sociais, denominadas também de “instituições totalitárias” (Skliar, 2003), desempenharam um papel fundamental na produção desses corpos. Foucault (1987) analisou como as diversas instituições (prisões, hospitais, presídios, hospícios, entre outras) exercem o poder e controle sobre o corpo dos sujeitos, “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (Idem, p. 163). Formas opressivas que podemos identificar também, em alguns aspectos, na escola. Nestas instituições os sujeitos são doutrinados e suas subjetividades forjadas, até que o corpo se torne útil. Do contrário, não sendo corrigíveis e produtivos, permaneceriam segregados, para manter limpa a sociedade. Assim, “o outro foi persuadido para deixar de ser outro. Manipulado em cada um de seus detalhes para ir atrás da mesmidade. O outro foi naturalizado como anormal. E a normalização foi naturalizada.” (SKLIAR, 2003)

E é esta norma que serve de critério nas tentativas de inclusão da pessoa com deficiência. As tentativas caminham não para permitir o desenvolvimento daquela forma de vida, mas no intuito de tornar possível que aquele modo de vida se converta no modo de vida que é comum. E nos casos “irreversíveis”, condena-se a pessoa a infelicidade, à ignorância, à restrição de direitos, etc.

Obviamente que desvincular-se de um discurso e de uma ideologia que é um dos pilares da sociedade moderna é um trabalho árduo. E não será somente a educação que poderá

transformar esse quadro, tendo em vista que tal concepção foi construída dentro de várias instituições. Mas este trabalho, tem como um dos objetivos apontar algumas possibilidades, no âmbito educacional, de amenizar as barreiras que impedem o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Por isso, temos como critério primeiro, o entendimento de que não é o sujeito que precisa adaptar-se a “mesmidade”, ao contrário, esta deve ser negada como centralidade da representação humana para dar lugar a uma verdadeira diversidade. Certamente, precisamos também sensibilizar nossos olhares e questionar se a única forma possível de viver bem é andando, escutando, enxergando etc. Se não fizermos estes questionamentos, permaneceremos criando condições somente para esses modos de vida comuns, previsíveis e que não “geram problemas”.

Como discute Corcini (2011), não se trata de negligenciar “a falta de audição do corpo surdo” ou negligenciar outras lesões que podem acometer o corpo. Pelo contrário, identificá-las é primordial para, então, criar condições para que aquele modo de vida se desenvolva. O que está em discussão é quando a “falta no corpo” é justificativa para as faltas na educação, na saúde, nas estruturas físicas, etc., que tem sempre como referência a normalidade.

Existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma. Existe, sim, a fabricação da deficiência. E existe um outro antagônico e diferente, cujo corpo, cuja mente, cuja língua não só foge da norma, como bem quer, mas que ao fazê-lo deixa de referir-se à norma, não fala dela, não pensa nela, não sonha com ela, não se move por ela, não vive nem desvive por ela. Um outro irreduzível que se afasta da norma e que deixa como testamento um julgamento voraz em relação à normalidade. (SKLIAR, 2003, p. 168)

Dessa forma, assim como Corcini (2011), defendemos que aqueles que abalam a normalidade trazem consigo características inéditas que exigem estruturas que correspondam às suas necessidades, ou seja, exigem a construção de novos comportamentos, atitudes, novas formas de comunicação, etc. Tais diferenças não devem, pois, ser olhadas numa perspectiva de ausência/deficiência, mas numa perspectiva da diversidade cultural. Trata-se, portanto, no caso específico deste trabalho, de compreender a surdez “como um marcador cultural primordial” na constituição da chamada cultura surda. (Idem, p. 9)

Deficiência como Diferença

Jorge Luís Borges (1995¹ apud DINIZ, 2012) é um argentino que relata num livro sua vida como cego no intuito de apresentar a cegueira não como condição que aprisiona a pessoa, ao contrário, apenas um “modo de vida”, “um dos estilos de vida dos homens”. Compactuamos do mesmo posicionamento de Borges, quer dizer, entendemos – não só a cegueira, mas outros

¹

Jorge Luís Borges. La Cegueira. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

“modos de vida” que fogem à normalidade - não como deficiência, mas uma diferença. E a diferença sobre a qual me debruço neste trabalho é a Surdez.

De acordo com Diniz (2012), “a ideia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência” (Idem, p. 8). Afinal, a ideia de anormalidade que se tem sobre um corpo que não corresponde às representações corporais vem se perpetuando mesmo antes da instauração da sociedade moderna.

Somente a partir da década de 1960 surgem os primeiros estudos nos Estados Unidos e Reino Unido sobre a deficiência, que questionam a concepção tradicional. Se antes um modelo conservador sobre deficiência apenas excluía do convívio social os deficientes, já que os segregava em instituições que tinha o papel de corrigi-los através da medicação e medicalização e algumas ações educativas, mas nada que os permitisse a vida que todos as outras pessoas dispunham.

O revolucionário modelo social de deficiência foi desenvolvido por uma organização política formada e gerenciada por deficientes que, mais que reivindicar os seus direitos, “tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade.” (DINIZ, 2012, p. 16)). Pois bem: “o que significa viver em um corpo doente, lesado”? O que significa viver em um corpo inédito, inesperado...diferente? Se a deficiência é, como afirmou o modelo social, um fenômeno provocado por um ambiente social opressivo, então, desde que sejam dadas as condições de vida (cuidado, direitos garantidos, acessibilidade, justiça, que resultarão na independência) não existe corpo inábil, existe um corpo que se comunica e experimenta o mundo de forma diferente do habitual. Não se trata de romantizar uma discussão tão séria, menos ainda de dizer que a solução é simples. Mas quando somos educados para a diversidade, quando criamos as condições para que um corpo diferente também viva e se comunique com todos, diminuímos algumas barreiras.

Se mesmo sendo ouvintes as pessoas tivessem acesso, na escola regular, à Língua Brasileira de Sinais, haveria menos problemas na comunicação com alguém que é surdo. Se ainda dispendo de visão, todas as pessoas tivessem acesso ao BRAILE, haveria menos problemas em escolarizar, numa escola regular, uma pessoa cega. Se ainda dispendo da capacidade de locomoção as pessoas pensassem em calçadas que qualquer pessoa (anão, criança, alguém temporariamente usando muletas, alguém empurrando um carrinho de bebê, etc.) pudesse utilizar sem grandes limitações, haveria menos problemas de locomoção. Obviamente que, embora sonhemos com o corpo “perfeito”, não podemos prevêê-lo. Mas

quando nasce e percebemos que não existem as condições necessárias para que aquele modo de vida se desenvolva plenamente, criamos estas condições. E umas das ferramentas para pensar esta questão é a educação, que pode possibilitar o acesso a diferentes culturas, inclusive a cultura surda, desde os anos iniciais da educação.

Bilinguismo no Currículo da Educação Infantil

Apenas em 2002, com a Lei 10.436 de 24 de abril², foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da comunidade surda. Este avanço possibilitou às pessoas surdas, reivindicarem no âmbito legal seus direitos tanto de acesso e uso de sua língua natural, quanto a oferta da mesma em instituições de ensino. De acordo com Barbosa e Neves (2013), com este reconhecimento a Libras torna-se, para os surdos

Uma primeira língua, com todas as prerrogativas que o termo língua traz em si. E sendo língua de um povo brasileiro que vive no meio de outros povos que também são brasileiros e que usam outras línguas, deve manter suas planificações, que deveriam ser consensuais, e gerar os frutos esperados pela comunidade que a usa e pela sociedade que a observa como um fenômeno natural dessa comunidade. E, se o objetivo de uma língua é servir a comunidade que a usa, há de ser também o objetivo da segunda língua a ser escolhida.

Se por um lado, porém, a lei aumenta as possibilidades das pessoas surdas ocuparem todos os espaços que os ouvintes já ocupam e potencializarem assim sua identidade e cultura, ela também traz consigo questões que ainda secundarizam a Libras com relação à Língua Portuguesa. Conforme Barbosa et al (2013), “esta lei, ao mesmo tempo em que assume este reconhecimento, impõe a modalidade escrita do português como sendo insubstituível”, quer dizer, a Libras não pode substituir o ensino de português numa modalidade escrita. Embora a proposta bilíngue defenda a apropriação das duas línguas, ela considera que para o surdo seja a Libras a principal e se sobreponha a Língua Portuguesa sem claro eliminar o ensino da mesma. Mas se para os ouvintes sua língua natural determina seu processo de construção de identidade e apropriação da cultura de sua comunidade, para os surdos deveria também ser central – para sua formação pessoal e social – sua língua natural, sob as mesmas condições que os demais.

A Lei da Libras ganha ainda mais força no âmbito legal com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que orienta a formação e inserção de profissionais específicos para atuarem na educação de surdos, o que prevê também intérpretes, professores bilíngues, instrutor surdo, materiais didáticos específicos, etc. em instituições de ensino – da educação infantil até o ensino superior – que adotam a perspectiva inclusiva. Entretanto, mais uma vez a realidade não condiz e não cumpre com as exigências legais, ou melhor, aqueles mesmos que,

²

Também conhecida como “Lei da Libras”

pressionados pelos movimentos sociais de surdos e movimentos de deficientes, criam formas legais para garantir os direitos das pessoas em tais condições, não concretizam e não fornecem as totais condições para que no plano real tais exigências se materializem. Ou seja, as escolas inclusivas, apenas estão recebendo estes alunos, mas em muito pouco têm contribuído para que estes sujeitos se reconheçam numa cultura que lhes é própria e essencial em sua constituição como sujeito atuante e produtor de conhecimento.

A consolidação de uma educação bilíngue para surdos perpassa pelo respeito à língua de sinais e à sua incorporação na escola de surdos, não como mero recurso pedagógico ou como instrumento de transmissão dos componentes curriculares, mas como objeto de ensino por si mesmo, como objeto de reflexão sobre o mundo, relacionado à história, cultura e ideologia. (ALBRES e SARUTA, 2013)

Cabe, então, fazer uma breve explanação sobre algumas exigências, elencadas por Santos e Campos (2013), mais fundamentais que devem, obrigatoriamente, atender a proposta bilíngue de educação. Primeira: “A Libras como primeira língua do surdo”. A Libras é uma língua que tem uma estrutura, regras, tem história, tem varrições assim como qualquer outra, exigindo, portanto, que seu ensino tenha o mesmo rigor, o mesmo respeito, as mesmas vias de divulgação como outras. A legislação a respalda e a comunidade que lhe deu origem necessita dela para preservar sua cultura e dar a seus sujeitos o direito de viverem e estarem no mundo em plenitude.

Segunda: a “presença de profissionais capacitados e bilíngues” no processo educacional de surdos. Além disso, “em um ambiente cujos profissionais são, em sua maioria, ouvintes (embora muitas vezes bilíngues), é preciso o contraponto, a referência de um profissional surdo” (Idem).

Quando se fala de possibilitar as pessoas surdas o acesso ao conhecimento produzido historicamente, não se trata apenas de transpor do português para libras os conteúdos. A questão é: a cultura surda, além de ser construída pelos sujeitos surdos, precisa de alguma forma ser perpetuada e transmitida de forma sistematizada pela escola. Para tanto, é fundamental a “criação de um currículo para o aluno surdo” e a inclusão de conteúdos da cultura surda neste currículo, mesmo porque, alunos ouvintes também terão acesso a ele.

A instituição que se propõe a oferecer a educação bilíngue deve, primeiramente, respeitar ao Decreto 5.626, o que representa garantir “ao surdo o ensino em salas de aula cuja língua de instrução seja a Libras, conduzida por profissional bilíngue. A inclusão em sala de aula comum acompanhada por intérprete de libras...o ensino do português como segunda língua” e “Criação de um ambiente bilíngue de fato” (Idem). Vale

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br
www.cintedi.com.br

ressaltar que esta perspectiva ganha várias conceituações dentro da literatura e discussões desenvolvidas pelos movimentos de surdos, quais sejam, Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda (DIGIAMPIETRI e MATOS, 2013)

De acordo com Skliar (1999³ apud DIGIAMPIETRI e MATOS, 2013) que é quem primeiro utiliza o termo Pedagogia Surda

Nessa prática, as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo arcabouço que faz dos surdos um povo, uma nação, é o centro das reflexões; tudo isto é compreendido pelo ponto de vista da diferença. Assim sendo, o surdo é percebido como um sujeito completo e complexo e não como uma pessoa deficiente. Ainda que a “ausência de audição” não seja completamente ignorada, a “pedagogia surda” valoriza aquilo que o surdo possui: uma cultura visual rica e profícua.

É neste sentido que, a partir deste momento, este trabalho tenta pensar como o pedagogo, que tem em sua formação inicial um acesso superficial a Libras pode atuar já na educação infantil oferecendo as duas línguas brasileiras, libras e português. Defendemos, sem dúvida, a perspectiva bilíngue, mas temos claro que as condições em que trabalharemos nas escolas públicas regulares não atenderão (ainda) as exigências básicas de uma proposta bilíngue.

Klein (2011) relatou sobre sua experiência com o ensino de conteúdos em Libras e Português numa turma de educação infantil. A proposta partiu da necessidade de estabelecer a relação linguística entre uma aluna surda e os alunos ouvintes de sua turma. A escola e as atividades propostas se transformaram para atender as necessidades diferenciadas dessa aluna, deste a discussão de “diferença” e a explanação sobre a cultura surda para os alunos da turma até adaptações em atividades que já eram realizadas. A professora utilizava, ao contar histórias, dramatizações, desenhos, jogos e brincadeiras Libras, sendo que alguns sinais a própria aluna ensinava aos colegas e professora. A escola também teve um curso básico de Libras que a própria professora ofereceu, como forma de toda a escola se comunicar com menos limitações com a aluna e vice-versa. Embora a proposta não seja exatamente de uma educação bilíngue, o que se quer mostrar é que a educação de uma pessoa não pode ser impedida por que, de imediato, não se têm todas as condições necessárias para que ela aconteça, de fato. Não dá para esperar que todas as condições de uma verdadeira escola bilíngue cheguem até a escola para, então, ensinar ao aluno, mesmo porque, infelizmente, as políticas públicas não estão avançadas a este nível, embora a pressão dos movimentos seja constante. Além disso, “muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da

aprendizagem.” (BRASIL, 2007). Não se pode, obviamente, acomodar-se nesta situação ou mesmo achar que é suficiente para o aluno. Vimos que mais que aprender a Libras o aluno precisa compreendê-la como sua língua natural que permitirá uma interação mais significativa com o mundo.

Neste caso é importante destacar que o pedagogo, não tendo o domínio de Libras ele não vai ensinar a língua em todo seu conjunto, mas possibilitar ao aluno que tenha todo conteúdo trabalhado em sala de aula com os demais alunos interpretados para sua primeira língua, assim como os demais também ganharão com isto quando aprendem também a Libras. É fundamental que o pedagogo compreenda que o processo de aquisição da linguagem da criança surda ocorre de forma diferente da criança ouvinte. De acordo com Karnopp e Quadros (2001) “o estágio de um sinal inicia por volta de 12 meses na criança surda e percorre um período até por volta de 2 anos”, isto significa que a produção gestual é parte do balbucio. Ou seja, tratamos aqui do ensino de Libras a partir da etapa maternal que corresponde às crianças de 0 a 3 anos de idade, pois reconhecemos a importância da escola, junto com a família ampliar o arsenal de sinais da criança pequena, obviamente nunca deixando de lado o direito de exigir profissionais qualificados para contribuir neste processo de formação do sujeito surdo.

Karnopp e Quadros (2001) dão sugestões de atividades que podem ser realizadas na educação infantil de crianças surdas, as quais entendemos que podem ser desenvolvidas também pelo pedagogo que numa turma onde há ou não a presença de um aluno surdo. Citamos: “atividade de rotina em sinais, brincadeiras e jogos em sinais, realização de experiências em sinais, hora do conto em sinais, passeis conduzidos por adultos surdos, atividades diversas com as comunidades surdas locais...”. Nesse sentido, consideramos que nestes aspectos a intervenção do pedagogo pode contribuir para um processo educativo menos excludente para a criança surda.

Conclusões

Defendemos, pois, que a educação bilíngue deve iniciar-se a partir da educação infantil, fase na qual o processo de aquisição da linguagem é determinante. Nesta faixa de escolaridade reivindicamos, além de todas as condições necessárias para implementação do bilinguismo, a intervenção do Pedagogo, que mais que transmitir conhecimentos pensa a educação em seus aspectos pedagógico, social e político. Quer dizer, pensa as formas e estratégias de torna-las cada vez mais acessíveis, significativa, justa e democrática para todos os sujeitos com seus diversos e inéditos modos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. **Por uma política de ensino da Libras como parte do currículo bilíngue de escolas de surdos.** In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) Libras em estudo: Política Educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Política linguística e ensino de Português como segunda língua.** In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) Libras em estudo: Política Educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

BRASIL. **Formação Continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** 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. 2005.

BRASIL. **Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 24 de abril de 2002.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati; MATOS, Adriana Horta de. **Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda: faces de uma mesma perspectiva didática?** In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) Libras em estudo: Política Educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.

KLEIN, Alessandra Franzen. **Uma proposta bilíngue na educação Infantil: Libras-Português -Relato de uma prática pedagógica.** Horizontina, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade.** In _____ (org.). A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: as contradições da inclusão.** In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.) Libras em estudo: Política Educacional.