

## PORTUGUÊS PARA SURDOS: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DO ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta (CLUP/FLUP)

[vanessa\\_gomesteixeira@hotmail.com](mailto:vanessa_gomesteixeira@hotmail.com)

### RESUMO

Neste trabalho, promovemos uma reflexão a respeito do percurso historiográfico do ensino da escrita do português para surdos no contexto brasileiro, buscando analisar a relação entre a produção de saber sobre a área e as ideias intelectuais defendidas no seu contexto histórico e social. Partindo do referencial teórico da Historiografia Linguística (SWIGGERS, 2009; KOERNER, 2014; BATISTA; BASTOS, 2020), a análise em questão contempla parâmetros internos e parâmetros externos das seguintes obras produzidas no século XX no Brasil: *Pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais* (LACERDA, 1934), *Compêndio da educação da criança surda-muda* (DÓRIA, 1954), *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (NAN, 1957), *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* (DÓRIA, 1958), *Posso falar* (Lenzi, 1970) e *Português para deficiente auditivo* (GOTTI, 1992). Os resultados indicam que, por ter sido compreendido historicamente como a língua materna do sujeito surdo, as propostas didáticas tinham como foco o ensino do português – preferencialmente da modalidade da fala. A escrita não foi defendida como objetivo principal desse projeto educativo e, nesse contexto, destacam-se duas concepções a respeito do seu ensino: a escrita era concebida como uma possibilidade secundária de acesso ao conhecimento por parte dos surdos que não poderiam ser oralizados e a escrita era compreendida como uma das habilidades que seriam ensinadas simultaneamente a esse público por meio da pedagogia emendativa para surdos.

### Palavras-chave:

Historiografia Linguística. Escrita para surdos. Ensino de português para surdos.

### ABSTRACT

In this work, we promote a reflection on the historiographical trajectory of teaching Portuguese writing to the deaf in the Brazilian context, seeking to analyze the relationship between the production of knowledge about the field and the intellectual ideas advocated in its historical and social context. Drawing from the theoretical framework of Linguistic Historiography (SWIGGERS, 2009; KOERNER, 2014; BATISTA; BASTOS, 2020), the analysis in question encompasses internal parameters and external parameters of the following works produced in the 20th century in Brazil: *Pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais* (LACERDA, 1934), *Compêndio da educação da criança surda-muda* (Dória, 1954), *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (NAN, 1957), *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* (DÓRIA, 1958), *Posso falar* (Lenzi, 1970) and *Português para deficiente auditivo* (GOTTI, 1992). The results indicate that, historically, due to being understood as the deaf subject's mother tongue, didactic proposals focused on teaching Portuguese – preferably the spoken form. Writing was not advocated as the main objective of this educational project, and in this context, two conceptions regarding its teaching stand

out: writing was conceived as a secondary possibility for deaf individuals who could not be oralized to access knowledge, and writing was understood as one of the skills that would be taught simultaneously to this audience through remedial pedagogy for the deaf.

**Keywords:**

**Linguistic Historiography. Writing for the deaf. Teaching Portuguese to the deaf.**

## **1. Introdução**

Atualmente é um consenso na área a importância de os surdos aprenderem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sua língua materna, preferencialmente de zero a três anos, e o português na modalidade escrita como uma segunda língua por meio da educação bilíngue.

Entretanto, as ideias intelectuais sobre a área no século XX defendiam uma outra forma de ensino. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi investigar o percurso historiográfico do ensino da escrita para surdos no contexto brasileiro – principalmente no século XX –, buscando perceber a relação entre a produção de saber sobre a área e de que forma o contexto da época – histórico, político, social e ideológico - influenciou na produção desse conhecimento.

O trabalho insere-se no quadro teórico da Historiografia Linguística. Para cumprir os objetivos propostos, foram analisados parâmetros internos e externos de alguns materiais didáticos produzidos no século XX.

Nesse sentido, o artigo é organizado em três partes: inicialmente, são desenvolvidos os conceitos teóricos principais e o percurso metodológico da pesquisa; depois, é contextualizado historicamente o ensino da escrita na educação de surdos, em especial no século XX, e são realizadas as análises dos materiais didáticos selecionados; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

## **2. As bases teórico-metodológica da pesquisa**

De acordo com Batista (2013), a Historiografia Linguística é o campo teórico-metodológico que se interessa pela descrição, a análise e a interpretação da produção de conhecimento sobre a língua e a linguagem, observando sua relação com o contexto histórico em que determinadas ideias intelectuais foram elaboradas. Nesse contexto, Swiggers (2019) complementa que algumas questões pertinentes para esse campo são:

Que tipos de (partes de) de conhecimento linguístico foram elaborados no passado?

Por quais processos o conhecimento linguístico foi produzido, difundido e recebido?

Como esse conhecimento linguístico foi enquadrado?

Em que (tipos de) contextos o conhecimento linguístico foi produzido, transmitido, recebido? (SWIGGERS, 2019, p. 49-51)

Para a pesquisa em questão, interessa ainda a reflexão a respeito do ensino da língua e da produção de materiais didáticos para a contextualização do cenário social-histórico estudado. Dessa forma, Batista & Bastos (2020) esclarecem que livros didáticos podem funcionar como objetos de análise, pois materializam textualmente concepções a respeito da dimensão pedagógica da língua e evidenciam as esferas ideológicas de determinado período, que moldaram as práticas de ensino.

Sobre os pressupostos metodológicos, Swiggers (2009) aponta que o trabalho historiográfico é constituído por diferentes modelos interpretativos e procedimentos. A análise realizada contemplou parâmetros linguísticos (ou internos) – como os aspectos didáticos e pedagógicos, o posicionamento político-pedagógico dos autores e as concepções do ensino da escrita na educação de surdos – e não linguísticos (ou externos) – como o contexto sociopolítico e o clima de opinião do século XX.

Por fim, o *corpus* foi organizado tendo em conta o recorte temático, o recorte temporal e o recorte geográfico da pesquisa. De acordo com esses três critérios, foram selecionados os seguintes materiais: *Pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais* (LACERDA, 1934), *Compêndio da educação da criança surda-muda* (DÓRIA, 1954), *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (NAN, 1957), *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* (DÓRIA, 1958), *Posso falar* (LENZI, 1970) e *Português para deficiente auditivo* (GOTTI, 1992).

### **3. A presença da escrita no ensino para surdos no Brasil**

Ao analisar a historiografia da área, contata-se que o método de ensino a ser utilizado com sujeitos surdos nunca foi um consenso entre os educadores. No caso do Brasil, desde a fundação da primeira escola para surdos em 1857, observa-se a tensão entre ideias intelectuais divergentes que circulavam nesse período a respeito de como deveria ser organizado o projeto educativo da instituição e quais conteúdos escolares este deveria contemplar.

Após a realização de inúmeros congressos sobre a educação de surdos no final do século XIX – entre eles o Congresso de Milão em 1880 –, o Método Oral Puro, que defendia como foco de ensino a modalidade oral da língua, ganhou força. Além disso, o clima de opinião passou a considerar que a utilização simultânea dos sinais com a fala prejudicaria o ensino da língua oral e a leitura labial, o que ocasionou em uma tentativa de desincentivo à utilização das línguas de sinais – na época, consideradas linguagens mímicas.

A modalidade escrita também não apresentou o mesmo status que a fala tinha nos projetos educativos propostos na época e o papel que aquela deveria ocupar na educação de surdos também tornou-se um tema de discordância entre os educadores. Uma fonte documental que contextualiza esse cenário é o *Parecer na 26ª Questão* – atas do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro –, publicadas em 1884.

Tal documento marca o debate entre Tobias Leite, diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, e o professor Antônio Menezes Vieira. Por um lado, Tobias Leite defendia o ensino de uma forma de comunicação – oral ou escrita – que possibilitasse o sujeito surdo interagir socialmente. Como desenvolve Rocha (2009):

Ao confrontar os programas adotados pelo Instituto de Paris com os desenvolvidos aqui, Tobias Leite percebeu que a prioridade dos franceses era relativa à aquisição de linguagem escrita. Esta era obrigatória para todos ficando facultada à aquisição de linguagem oral somente aos alunos que tinham surdez adquirida e a uns poucos com surdez congênita. (ROCHA, 2009, p. 100)

Por outro lado, Menezes Vieira argumentava que a aprendizagem da fala deveria ser priorizada, já que a maior parte da sociedade era analfabeta naquela época:

Restituir a uma sociedade de analfabetos alguns surdos-mudos sabendo lêr e escrever de que vale e para que serve?

Dos alumnos educados no instituto do Rio de Janeiro quantos ainda conservam a linguagem escripta? Tres ou quatro.

Porque os outros abandonaram-na? Porque, na sociedade em que vivem, raros sabem lêr e escrever. (MENEZES VIEIRA, 1884, p. 4)

Nesse sentido, Soares (2015) narra que Menezes Vieira foi o responsável pela adoção do Método Oral no Instituto até 1889, quando o diretor Tobias Leite enviou um ofício ao governo informando que os alunos que frequentavam a cadeira de linguagem articulada apresentavam níveis insatisfatórios de instrução e inferiores aos aprendizes que trabalhavam com a escrita. Como consequência, a aula de linguagem articula-

da voltou a ser oferecida apenas aos surdos que tivessem condições de aprender a língua oral sem prejuízo do ensino pela linguagem escrita.

Em 1908, foi promulgado o Decreto 6.892/08, que instituiu um novo regulamento para o Instituto e promoveu duas possibilidades de ensino: o Método Combinado (foco nos sinais e na escrita) no ensino de todas as disciplinas e o ensino da linguagem articulada e da leitura labial para alunos que se mostrassem aptos a recebê-lo. Entretanto, anos mais tarde, foi aprovado o Decreto nº 9.198/11, que instituiu o Método Oral Puro (ênfase na modalidade oral da língua) como método de ensino do Instituto e aprovou novos programas de ensino da linguagem oral.

Esse cenário contextualiza as tensões presentes nas ideias intelectuais que circulariam ao longo do século XX a respeito da escrita no ensino para surdos. A partir das análises de materiais produzidos nesse período, observa-se que duas concepções a respeito dessa modalidade se destacam: a primeira diz respeito à escrita como uma possibilidade secundária no ensino, direcionada para aqueles surdos que não apresentavam resultados satisfatórios na aprendizagem da fala; já a segunda concebe a escrita como parte de um processo maior, que supostamente ocorreria em simultâneo com a aprendizagem de outras competências linguísticas – como a fala, a leitura e a aprendizagem de questões metalinguísticas. Tais concepções serão desenvolvidas no tópico a seguir.

#### **4. *Análise dos materiais e algumas discussões***

##### **4.1. *A escrita como uma possibilidade secundária no ensino***

Na década de 30, quando o médico Armando de Lacerda se tornou diretor do Instituto, testes de inteligência passaram a ser utilizados na seleção de alunos com o objetivo de organizá-los em turmas homogêneas e propor metodologias que contemplassem as necessidades específicas de cada grupo.

De acordo com o diretor, os testes de inteligência permitiam que os sujeitos surdos fossem categorizados em quatro grupos: os surdos-mudos completos, os surdos incompletos (ou semissurdos), semissurdos propriamente ditos e semimudos. Tais classificações eram organizadas a partir dos resíduos auditivos apresentados pelos alunos e suas possibilidades de sucesso na oralização. Nas recomendações didáticas, Armando

de Lacerda sugere o método escrito apenas para os surdos completos, como descrito abaixo:

(Os surdos completos) não distinguem de nenhum modo a voz, ainda mesmo os sons mais elementares pronunciados fortemente junto ao ouvido. Constituindo casos quasi sempre hereditários representam ainda a maioria dos alunos do Instituto. Sendo totalmente privados da audição e da palavra [...] destinam-se ao curso de linguagem escrita, onde se ministra o ensino pelo método escrito datilológico completado pela leitura global nas classes adiantadas. (LACERDA, 1934, p. 23)

Apesar de seu projeto educativo apresentar como pilares o ensino da fala e de um ofício, o diretor assume em sua obra produzida em 1934 que não era a favor do ensino oral exclusivo, pois havia aprendizes na instituição que, apesar de inteligentes, não apresentavam aptidões nem idade favorável para a oralização. Para esses casos, ele defendia a escrita como via de acesso ao conhecimento e, principalmente, a uma forma de comunicação que permitiria o surdo se comunicar e ser incluído socialmente.

Além disso, Armando de Lacerda também comenta que propôs a criação de um departamento exclusivo para o método escrito no Instituto, entretanto sua proposta foi negada devido a limitações financeiras governamentais. Segundo o autor, a proposta consistia em:

[...] um primitivo projeto de reforma elaborado para o Instituto, no qual as duas secções oral e escrita funcionariam inteiramente separadas. Infelizmente não só esta sugestão como a referente ao curso de ortofonia destinado aos deficientes da palavras, também incluída no referido plano, foram postas de lado, por motivos econômicos, na reforma introduzida posteriormente. (LACERDA, 1934, p. 11-12)

Tais considerações evidenciam que o projeto educativo do Instituto nesse período parece conceber o ensino da modalidade da fala e da modalidade da escrita como processos diferentes e que, por tal razão, necessitavam de departamentos separados para seus respectivos desenvolvimentos. Entretanto, como já referido, a escrita era vista nesse contexto não como uma modalidade que deveria também ser contemplada no ensino, mas sim apenas como uma segunda opção que garantiria o acesso a uma forma de comunicação para os surdos que fossem malsucedidos na oralização.

#### 4.2. *A escrita como parte de um mesmo processo de aprendizagem de língua*

Tal concepção começa a ganhar força a partir da década de 50, com o início da gestão de Ana Rímoli Faria Dória no Instituto. A diretora não contemplava o método escrito em sua proposta pedagógica, pois defendia que a fala era essencial para a inclusão social do surdo em diferentes espaços, como o acesso ao ensino superior e a uma profissão. Ela também foi responsável pela tradução de muitas obras norte-americanas na área, além da produção e difusão de muitos materiais de apoio para familiares e educadores de surdos.

Em *A linguagem oral para a criança deficiente da audição*, uma tradução da obra de Mary C. New, Dória (1953) comenta:

No último dia da primeira sessão de verão da “Associação Americana destinada à Promoção do Ensino da Linguagem Oral ao Surdo”, realizada em Lake George em 1891, o dr. Bell dizia: “Não sabemos ainda qual a melhor maneira de ensinar o surdo a falar. Estou inclinado a pensar agora, que, quanto mais aproximarmos o padrão de nossos métodos de ensino do método adotado pela natureza, ao ensinar a linguagem às crianças que ouvem, melhores serão nossos resultados. (DÓRIA, 1953, p. 5)

A aproximação entre métodos de ensino voltados para ouvintes e para surdos parece ter contribuído para o fortalecimento da concepção de escrita aqui analisada. Constata-se que Ana Rímoli buscou em sua produção acadêmica aprimorar cientificamente um método de ensino especializado para surdos. Como a própria autora argumenta em sua obra de 1954:

Não nos importamos com a repetição constante de certas afirmativas, ou melhor, a bem da clareza e a-fim-de que as noções fundamentais ficassem gravadas na mente daqueles que pelo assunto se interessassem, várias vezes são abordados os mesmos tópicos.

A sistematização de ideias, as noções, os ensinamentos, os conselhos, a orientação educacional especializada, a técnica de ensino fundamentados nas opiniões de várias e competentes autoridades no assunto, aqui ficam como uma tentativa, um esforço, um desejo grande de ajudar a criança surda. (DÓRIA, 1954, p. 8)

Nesse sentido, ao analisar suas obras, observa-se, em um gesto analítico inicial, que a autora parece reduzir o ensino da língua à oralização. Entretanto, há momentos nos materiais em que a mesma sugere exercícios que incluem o ensino de outras competências linguísticas e de questões metalingüísticas, além de haver atividades que

pressupõem que o aluno surdo iria ler palavras e sentenças ou escrevê-las. Entre os exemplos encontrados, destaca-se a seguinte atividade:

É interessante, no final das lições, fazer-se uma prática de conversação de quinze minutos, empregando-se inicialmente a técnica de “perguntas e respostas” sobre assuntos gerais.

[...] É oportuno lembrar que o processo de compreensão da fala desenvolve-se com o auxílio de:

a) escrita (no quadro negro e no caderno) dos fonemas que forem aprendendo: vogais, consoantes (mais fáceis, inicialmente), combinação destas, ditongos, grupos consonantais, etc. narrativa de histórias pelo professor ou pelos alunos, troca de ideias, perguntas e respostas;

[...] f) emprego de um livro, depois das primeiras lições, tendo-se o cuidado de escrever no quadro, previamente, a matéria nele contida e correspondente à lição do dia. (DÓRIA, 1958, p. 22-23)

A proposta pedagógica acima ilustra que, ainda que sejam competências linguísticas com diferentes níveis de dificuldade e que exigem diferentes conhecimentos prévios por parte do aprendiz, a autora parecia conceber todos esses elementos como partes do mesmo processo de ensino e pressupunha que eles seriam ensinados em simultâneo por meio das mesmas recomendações didáticas.

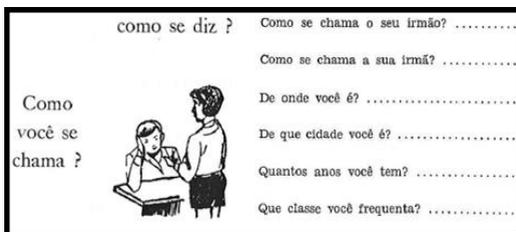
Esse fenômeno também é observado na cartilha *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (1957), de Giulio Nan. O autor explicita no prefácio da obra:

“Quero falar” é baseado unicamente no método visual do ensino da palavra;

[...] Meu trabalho foi o de fixar os sons em palavras e frases significativas. Oferece, também, a vantagem do ensino da escrita poder acompanhar o da leitura em todas as suas fases. (NAN, 1957, prefácio)

Tal concepção ainda aparece nas atividades da cartilha: o exercício abaixo evidencia que o autor previa que o aprendiz iria praticar a fala, a leitura e a escrita em um mesmo exercício e, dessa forma, ocorreria a aprendizagem das três competências simultaneamente.

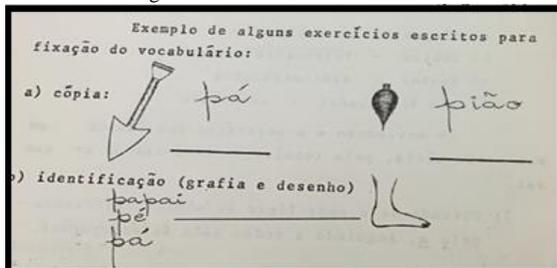
Figura 1: Atividade sobre prática de diálogos.



Fonte: *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas.*

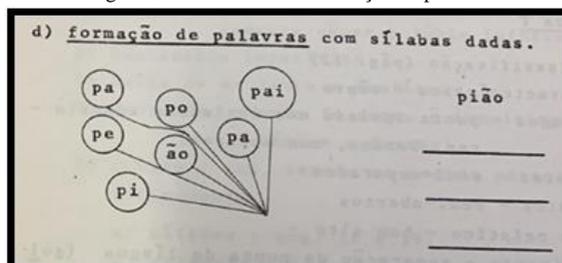
As atividades propostas por Nan (1957) se assemelham com os exercícios presentes na obra *Posso falar*, publicada em 1970 por Álpia Couto. A autora, desde o primeiro capítulo, comenta que tem como objetivo o ensino da articulação para a palavra falada e inicia esse processo trabalhando com as vogais e consoantes. Entretanto, suas atividades já preveem a escrita para o processo de oralização e de vocabulário:

Figura 2: Atividade sobre vocabulário



Fonte: *Posso falar.*

Figura 3: Atividade sobre formação de palavras.



Fonte: *Posso falar.*

Por fim, a última obra analisada, intitulada *Português para deficiente auditivo*, de Marlene Gotti, tem sua publicação inserida na década de 90, momento em que a luta política para o reconhecimento linguístico da LIBRAS se fortalece com estudos a respeito das línguas de sinais e as primeiras experiências com a presença do intérprete em salas de aula inclusivas. Entretanto, a obra em questão ainda segue encaminhamentos didáticos muito semelhantes aos das décadas anteriores, ainda que ideias intelectuais daquele momento estivessem pondo em causa o ensino da língua oral, em especial a fala, como língua materna do sujeito surdo.

Gotti (1992) divide os momentos didáticos de sua proposta em quatro etapas: a dramatização, o estudo da estrutura frasal, o trabalho com a interpretação de texto e a produção da redação. Sobre o ensino da escrita, a etapa que contempla essa modalidade é o trabalho com redação, cujas sequências pedagógicas são organizadas da seguinte forma:

1) Compreensão

São entregues ao aluno seqüências que possuem pontos em comum com o texto dramatizado, para que ele as organize em ordem temporal.

[...] 2) Conversa

O aluno fala ou apenas comunica por gestos o que imagina estar sendo falado por cada personagem. (...) São entregues a ele fichas com verbos, que provavelmente serão empregados no texto a ser elaborado. São registradas também as estruturas mais complexas e as palavras novas para serem recorridas oportunamente.

3) Escrita

Depois da discussão oral, o aluno, olhando as gravuras, começa a escrever. (GOTTI, 1992, p. 76-7)

Essa organização evidencia, mais uma vez, que ainda era previsto que o ensino de diferentes competências fosse realizado concomitante nas propostas. Para que a atividade pudesse ser realizada, esperava-se do aluno que ele falasse sua interpretação das histórias trabalhadas, lesse e anotasse o vocabulário e também aprendesse a respeito da classe gramatical do verbo.

Nota-se que a concepção de que a escrita, a leitura e a fala englobavam um processo de aprendizagem único permanece como uma continuidade no ensino de língua para surdos. É interessante também observar como as obras produzidas na segunda metade do século XX

parecem ainda seguir as ideias intelectuais, defendidas por Dória na década de 50, de que os métodos voltados para surdos se aproximavam dos métodos voltados para ouvintes: se, por um lado, ocorre o aumento significativo da produção de materiais didáticos específicos para a aprendizagem da língua por sujeitos surdos, o tipo de ensino sugerido, muitas vezes, exigia um conhecimento prévio da língua por parte desse aprendiz semelhante ao conhecimento do ouvinte, principalmente no que diz respeito à modalidade da fala.

### 5. *Considerações finais*

O presente trabalho teve como objetivo investigar como se organizaram as propostas teórico-metodológicas para o ensino da escrita para surdos ao longo do século XX no Brasil.

Os resultados indicam que, em diferentes momentos históricos, as propostas metodológicas apoiaram o ensino do português como língua materna – incluindo a modalidade escrita - para a comunidade surda. Entretanto, observa-se que a escrita não foi defendida como objetivo principal desse projeto educativo, mas sim seu ensino indicado (e, muitas vezes, apenas tolerado) como um caminho secundário para o acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, duas concepções a respeito da escrita se destacam. A primeira diz respeito à recomendação do ensino da escrita como uma possibilidade secundária para surdos que não apresentassem resíduos auditivos e não pudessem ser oralizados. Já a segunda relaciona-se com a defesa de que a escrita era uma das inúmeras habilidades que faziam parte de um único processo de ensino de língua: o surdo aprenderia a falar, a escrever e questões metalinguísticas ao mesmo tempo nas práticas pedagógicas propostas.

Com isso, apesar da defesa por parte de clima de opinião de uma didática especial voltada para os surdos, os materiais parecem prever desses sujeitos um conhecimento de língua prévio muito semelhante ao do aprendiz ouvinte, que já que iniciava seu percurso escolar com uma bagagem linguística muito diferente devido ao seu processo de aquisição natural da língua oral nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, R. de O. *Introdução à Historiografia Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_ (Orgs). *Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020, p. 53-76

DÓRIA, A. R. *A linguagem oral para a criança deficiente da audição*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1953.

\_\_\_\_\_. *Introdução à didática da fala*. Rio de Janeiro: MEC/INSM, 1954.

\_\_\_\_\_. *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*. Rio de Janeiro: MEC/INSM, 1958.

GOTTI, M. de O. *Português para Deficiente Auditivo*. Brasília: Edunb, 1992.

LACERDA, A. de. *Pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello e Cia, 1934.

LENZI, Á. C. *Posso falar – orientação para o professor de deficientes da audição e da palavra*. Rio de Janeiro: MEC/INSM, 1970.

MENEZES, V. Educação dos surdos-mudos. In: Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, 1884, Rio de Janeiro. *Actas e pareceres a Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographi, 1884.

NAN, G. *Quero Falar: cartilha Para uso das Crianças Surdas – O Ensino da Articulação*. São Paulo: Safady, 1957.

SOARES, M. A. *A educação de surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2015.

SWIGGERS, P. La Historiografia de la Lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009.

\_\_\_\_\_. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *Historiografia Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80