

## A SURDEZ, A PESSOA SURDA E A LÍNGUA DE SINAIS SEGUNDO O DISCURSO OFICIAL (1)

Regina Maria de Souza  
Faculdade de Educação/UNICAMP

Wilmar D'Angelis  
Instituto de Estudos da Linguagem

Parece ser cada vez mais consensual a idéia de que a educação da pessoa surda deve considerar a presença da LIBRAS nos espaços de sala de aula. Como tese genérica, encontra eco nos anseios das comunidades surdas (FENEIS, 1999; FMS, 1999/2003), em textos de pesquisadores (cf os trabalhos organizados por Skliar, 1999) e em documentos oficiais (Aviso Circular 277/BRASIL, 1994; Sugestões de Estratégias/BRASIL, 1994; Portaria 1793 de 27/12/94; Decreto 3298 de 20/12/99; PCN sobre Adaptações Curriculares/BRASIL, 1999; entre outros). Essa diversidade, em termos de grupos, já nos faz suspeitar de que a compreensão da tese em questão é, igualmente, diversa – remetendo a posições ideológicas igualmente distintas.

O que discutimos nesse texto é exatamente essa questão: a da existência de pelo menos duas perspectivas radicalmente distintas na abordagem da surdez, o que faz que tenham sentidos igualmente diferentes as sugestões de uma e de outra quanto ao uso da LIBRAS no ensino de pessoas surdas. Em outras palavras, pretendemos discutir a base epistemológica que sustenta distintos discursos sobre a surdez e suas respectivas derivações pedagógicas.

### O DISCURSO OFICIAL

No presente trabalho será considerado como “discurso oficial” enunciados produzidos ou editados pelo MEC como, também, documentos produzidos por personalidades públicas que ocupam cargos executivos em instâncias estatais.

A concepção de enunciado aqui assumida é a bakhtiniana. Para Bakhtin (1992) o enunciado constitui a unidade discursiva. Não possui origem em si mesmo pois caracteriza-se por ser sempre uma resposta (de adesão ou réplica) a uma cadeia de outros enunciados que versam sobre o tema considerado. Nesse sentido, encontra-se em estreita relação intertextual com outros enunciados já produzidos sobre o assunto. Como elo de um conjunto, cada enunciado reflete e refrata as tonalidades opositivas que um mesmo tema adquire, uma vez que está, contínua e dialeticamente, submetido a diferentes tratamentos ideológicos pela linguagem. Daí decorre o fato de o dizer nunca ser neutro – cada enunciado ao se inscrever em um campo ideológico se contrapõe a outros enunciados possíveis, sobre o mesmo tema mas tecidos sob a regência de outras ideologias.

Foucault (1995) define como *formação discursiva* um conjunto de enunciados submetidos às mesmas regularidades, às mesmas regras de formação ideológica. Regras essas entendidas como as condições de existência (de objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas) em uma dada repartição discursiva. Assim sendo, os enunciados que se situam em uma mesma formação discursiva se remetem também à mesma formação ideológica. Cada formação discursiva determina, em uma certa época, o horizonte de possibilidades do dizer sobre um tema (ou um objeto), atuando, assim, como um mecanismo

que impõe limites às suas transformações dentro do período histórico e contexto social considerados.

Em uma tal concepção não existem “verdades” exteriores à linguagem, da mesma forma como o que se classifica como “normalidade” e “deficiência” são efeitos de discursos social e historicamente determinados.

Como disse Canguilhem (1995), o termo “normal” não é um conceito estático e nem tem existência *apriori*, como se fosse um atributo intrínseco à determinada condição orgânica ou social. Uma norma, ao expurgar tudo o que em referência a ela mesma não pode ser considerado normal, permite a possibilidade da inversão de termos.

*Assim, qualquer preferência de uma ordem possível é acompanhada – geralmente de maneira implícita – pela aversão à ordem inversa possível.*

*....a norma lógica de prevalência do verdadeiro sobre o falso pode ser invertida de modo a se transformar em norma de prevalência do falso sobre o verdadeiro, assim como a norma ética de prevalência da sinceridade sobre a hipocrisia pode ser transformada em norma de prevalência da hipocrisia sobre a sinceridade.*  
(CANGUILHEM, 1995, p. 212-213)

Desse modo, o “verdadeiro” hoje bem pode ser o “falso” de amanhã. E essa inversão é quase sempre política. Por isto, *dir-se-á que todo saber está ligado a formas essenciais de crueldade* (FOUCAULT, 1994, p. 84). E é a partir desse saber pressuposto que práticas pedagógicas são organizadas (pretensamente) em prol desse mesmo outro.

No presente trabalho buscamos desnudar os sentidos que termos como “surdez” e “LIBRAS” adquirem em documentos oficiais bem como discutir as práticas pedagógicas que deles podem ser decorrentes. Foram eleitos, deliberadamente, textos recentes na medida em que o que nos moveu foi a compreensão das possibilidades atuais de se repensar a educação dos surdos a partir do dizer governamental.

O documento mais recente à nossa disposição é o decreto presidencial de 20/12/99 que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Nele a pessoa surda é entendida como “portando” uma deficiência; definida, por sua vez, como *toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano* (Capítulo I, artigo 3º, item 1º). Como desvio da normalidade, a deficiência auditiva é classificada em termos de grau – da surdez leve à anacusia. Segundo o decreto, a igualdade de condições de aprendizagem, entre os alunos deficientes e os demais, deve ser garantida através de *reabilitação integral; escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimento de ensino especial* (Capítulo VII, artigo 15º). Em outras palavras, no decreto a surdez é conceituada a partir do discurso clínico.

Definições, inscritas na mesma formação discursiva, encontram-se nos *PCN Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1999) e no livro *Deficiência Auditiva*, da coleção Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, publicado também pelo MEC (BRASIL, 1997).

O último que citamos – o livro *Deficiência Auditiva* – foi distribuído a todas as escolas públicas como recurso de capacitação de professores na ativa. E portanto, se constitui em um mecanismo de perpetuação da compreensão da surdez como deficiência. Ou seja, os professores são formados para narrarem seus alunos surdos a partir da falta que possuem em relação aos que ouvem. Nesse livro, as argumentações realizadas sugerem ao professor ouvinte

que seu aluno surdo possui uma condição intrinsecamente adversa. Uma adversidade que não é nem histórica nem socialmente determinada mas inerente ao próprio sujeito.

Quando os textos, editados pelo MEC, discorrem sobre a prática pedagógica, contraditoriamente insistem na necessidade da consolidação de modelos que rompam com a idéia de incapacitação, a fim *se respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica “normal”* (BRASIL/1999). É interessante que a palavra normal venha entre aspas e que elas tenham sido necessárias. Que efeito de sentido estariam construindo?

Talvez as aspas em “normal” queiram anunciar o reconhecimento, incômodo de ser expresso claramente, de que a ação pedagógica, no caso dos deficientes, é *desigual* em relação ao “grupo de referência do aluno”. Justificamos: o professor, ao ser convocado a conceituar o surdo como deficiente, é autorizado a fazer adaptações curriculares, e entre elas, eliminar *conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno* (p.39) . Ou ainda, é perfeitamente justificável que possa realizar a *eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-los, temporária ou permanentemente* (BRASIL, 1999, p. 39).

A busca de uma política única para todas as deficiências permite, assim, que o aluno surdo seja concebido sob o viés da deficiência mental. Todavia, o PCN é claro: tais adaptações não podem reter o aluno, pelo contrário, devem possibilitar-lhe a conclusão do curso.

*Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade de ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar sua exclusão* (BRASIL, 1999, p. 38).

Nesse sentido, em relação à surdez, não se anuncia nenhuma ruptura com o oralismo: os professores e as escolas são convocados a se valerem de estratégias que possam minimizar a distância entre a normalidade ouvinte e a anormalidade surda. Algumas delas são: o encaminhamento do aluno para a protetização; o uso de tabladados, em sala, para facilitar a propagação dos sons; a disponibilização de “salas-ambiente”, na escola, para treinamento auditivo e da fala; o uso de material visual de apoio; a colocação do aluno de modo a que possa ler os lábios do professor ( e aí é o professor que deve se comportar como um deficiente físico – evitando se movimentar); e o emprego de *sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e língua de sinais* (BRASIL, 1999, p. 46).

Ao abordar a surdez, a partir das disciplinas clínicas, o discurso oficial mantém as relações opositivas entre o “normal” de um lado e, de outro, o “patológico/ deficiente/ portador de necessidades educativas especiais/ diverso do normal”.

Entretanto, como afirma Canguilhem (1995), apesar de todos os recursos que dispõem a patologia, o normal e sua contraparte - o anormal - não constituem entidades empíricas ou da ordem do visível, ou seja, *não há patologia objetiva* (p.186). Ainda que se possa descrever as estruturas e os comportamentos, não se pode qualificá-los de patológicos com base em critérios puramente formais. *Objetivamente, só se pode definir variedades ou diferenças, sem valor vital positivo ou negativo* (p. 186). Recebem significados sim, mas como efeito das relações históricas e políticas que se articulam nas sociedades onde estas marcas de diferenças estão presentes.

Assim sendo, as formas de classificar, nomear e qualificar um sujeito, ou um grupo humano, são sempre de natureza epistemológica na medida em que colocam em relação o saber, reconhecido como verdadeiro em um certo momento histórico, e o poder que esse saber exerce sobre o que regula (FOUCAULT, 1998). Todo o ato de dizer o outro é, nesses termos, um ato político.

A partir do exposto até aqui, seria interessante refletirmos que tipo de práticas pedagógicas podem ser derivadas a partir dos discursos oficiais sobre aqueles que não ouvem. Mas antes devemos compreender como a língua de sinais é concebida por esses mesmos discursos. Para irmos direto ao ponto, seria legítimo afirmar que a LIBRAS é compreendida como um recurso comunicativo auxiliar ou instrumental tanto para a compreensão e aprendizado do português pelo aluno como para seu ensino pelo professor.

De fato, a ênfase no papel comunicativo – e não constitutivo da LIBRAS em relação à subjetividade e à vida social dos surdos - é facilmente constatada. No Programa de Capacitação (BRASIL, 1997) define-se como sendo *estimulação da linguagem a aplicação de métodos e técnicas para a aquisição, treino e uso da expressão gráfica e/ou palavra articulada ou ainda da LIBRAS como meio de expressão e de comunicação...* (p.130).

Nos PCN (BRASIL, 1999), a *linguagem gestual* e a *língua de sinais* são consideradas entidades distintas mas são postas, ambas, na categoria de *recursos complementares* para o favorecimento da compreensão de textos escritos e como *sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno* (p.46). Nesse documento, a LIBRAS é explicitamente considerada como sendo um instrumento, entre outros de natureza visual, de acesso ao Português ou como elemento mediador nas relações entre professor e aluno surdo (com estatuto similar à escrita Braille).

Nas Sugestões de Estratégias (Diário Oficial da União n.246 de 28/12/94, Seção I), a LIBRAS é entendida também como recurso facilitador para o entendimento, pelo surdo, de instruções escritas ou faladas em contexto de avaliação, como por exemplo, durante o vestibular. Recomenda-se, nesse texto, que os avaliadores sejam notificados das *dificuldades lingüísticas do portador de deficiência auditiva*. (BRASIL, 1994. Em: *Revista Integração*, 1997, na seção: Dos Portadores de Deficiência Auditiva. Por se tratar de um encarte não há numeração de páginas.) Em tal enunciado, as dificuldades lingüísticas estão vinculadas à falta da audição, e não à presença dos sinais, isto é, ao desafio que o aluno surdo poderia encontrar ao se ver compelido a lidar com duas línguas muito diferentes entre si em uma situação de exame. Abordar as dificuldades lingüísticas a partir da falta da audição é coerente com o pressuposto de que a pessoa que não ouve deve ser surda preferencialmente em Português e, por isto, deve estar incluída, também preferencialmente, com ouvintes e falantes. Se dificuldades forem encontradas, em ensiná-la em português, provisões devem ser feitas no sentido de se garantir o acesso do aluno à LIBRAS (idéia presente, ou subposta, em todos os documentos considerados). Sugere-se, ainda, a flexibilização da correção dos textos em Português.

Um outro aspecto é que os documentos *apenas sugerem* medidas a serem tomadas pelo professor e/ou pela escola no caso da presença de sujeitos deficientes. Qualificadas como *sugestões*, podem ou não serem acatadas, sem que haja uma contraparte legal para cada uma das opções assumidas. O dever da escola acaba por ser reduzido, assim, a não recusa do “deficiente”. No caso dos surdos, isto quer dizer que o Estado mantém a mesma política lingüística que possuía antes da Conferência de Salamanca ocorrida em 1994: continua assumindo tacitamente que a língua de instrução é, para todos os alunos brasileiros, o português. Dessa forma, o professor pode continuar ensinando/falando em português em presença de alunos surdos – embora os textos *recomendem* que se empenhe em aprender e a usar a LIBRAS com eles.

Se nossa análise estiver correta, tal formação discursiva não permite que a educação de surdos possa ir além do que já se tem: a manutenção, nos melhores casos, de uma política essencialmente monolíngüe seja pela via do enfoque clínico, seja pela interpretação pedagógica

do *vale tudo* semiótico, seja pela combinação de ambas, seja por programas bilingües que privilegiam o ensino em/do Português. Em síntese: tais programas, via de regra, não possuem um objetivo plural. A língua do grupo minoritário - no caso a de sinais - ou é negada ou é utilizada como forma de acesso à língua majoritária. Segundo Mohanty e Perregaux (1997) políticas lingüísticas com essa orientação compõem, na escola, programas bilingües fracos, que acabam por desaguar no monolingüismo na língua de prestígio – quando conseguem ter algum tipo de sucesso.

Ao se reduzir os sinais a mera estratégia de acesso ao Português, passa a ser irrelevante a presença de professores surdos na escola para que possam fazer circular as realizações culturais engendradas nas comunidades surdas (as histórias de constituição de tais comunidades; as singularidades que guardam entre si; as narrativa de seus membros - enquanto formas literárias sinalizadas; suas piadas, jogos teatrais, festividades etc – elementos legítimos de cultura). Quando presente, o professor surdo continuará sendo posto em posição hierárquica inferior ao professor ouvinte, já que será mantido como uma espécie de auxiliar no atendimento das demandas curriculares convencionais. Permanecerá sendo desnecessária a desconstrução das clássicas definições de surdez – pelo contrário será sobre elas que o trabalho escolar e o da clínica continuarão sendo engatados. Um engate entendido, ainda, como necessário para a educação integral do aluno surdo.

A língua de sinais entendida, nos documentos já mencionados, como forma de comunicação visual e alternativa facilita ao Estado apenas recomendar seu uso; fica também desobrigado de garantir, sob a forma de leis, direitos lingüísticos aos alunos surdos.

É interessante observar que a política de “inclusão”, decorrente, em parte, das premissas assumidas nos documentos, é fruto do olhar *caridoso* que reconhece, no outro (ou em “certos outros”), seu não-pertencimento ao “todo social”, ou sua não-integração harmoniosa ao “corpo social”, por razões *ab-origine*, ou seja, inerentes à natureza do sujeito ou grupo. *Caridoso* porque pretende, convertido em decreto, devolver à sociedade indivíduos funcionando em uníssono com o todo.

Uma compreensão alternativa dessa questão defende que não há ninguém excluído do convívio social, simplesmente porque nossa sociedade está longe de ser um todo “harmonioso” e indiviso. Em outras palavras, a suposição de que haja “excluídos” pressupõe a existência de “incluídos” e, mais, que a situação dos “incluídos” é a da “normalidade”.

No caso dos surdos, reconhecê-los pelo que são, implica em abandonar o tipo de discurso comparativo que os pronuncia como sujeitos “menos”. Não se trata de mero jogo de palavras, ou de uma prática hipócrita de construir termos “politicamente corretos” (corretos?). Trata-se de uma disputa entre perspectivas ideológico-políticas muito distintas, com implicações práticas muito claras.

Os sujeitos “menos”, as pessoas com “perdas” ou “faltas”, serão sempre alvo de políticas de “acrécimo” ou de “subtração”. As políticas de “acrécimo” tratam de completá-las no que lhes “falta”: próteses ou implantes. As políticas de “subtração” tratam de compensá-las por suas “faltas” ou “perdas”: currículos são adaptados às suas supostas possibilidades e limitações intrínsecas; objetivos escolares lhes são simplificados ou, mesmo, facultados; exigências de capacitação podem ser, para elas, em muitos casos, reduzidas. São medidas de ordens distintas que convergem, todas, para um mesmo objetivo: a “inclusão”.

## CONCLUSÃO

Nas seções precedentes, percorremos o discurso oficial ou tratamos de desvelá-lo na profusão de documentos recentes que tratam das pessoas “portadoras de deficiência” e, em particular, dos “deficientes auditivos” (no jargão próprio daquele discurso). Apontamos, ali, a diferença de perspectiva que subsidia a fala oficial sobre a “inclusão” em contraposição a um discurso de reconhecimento de “diferenças”.

Reconhecer “diferenças” não significa, como sugeriria uma leitura equivocada, construir um discurso justificador das (e resignador face as) distinções sociais, incluindo as diferenças de classe. Reconhecer diferenças significa recusar o discurso da “normalidade” e, com ele, as práticas de “normalização”. Reconhecer as diferenças significa exigir políticas públicas que reconheçam direitos dos segmentos sociais diferenciados, e recusar políticas públicas assistencialistas e práticas que, em nome da “inclusão”, negam direitos essenciais, como o direito dos surdos a uma língua e escola próprias.

Reconhecer diferenças é também recusar a perspectiva segundo a qual exclusão e a marginalização não são desejáveis na sociedade capitalista mas, ao contrário, é denunciar a exclusão e a marginalização como características componentes do próprio sistema. O discurso da inclusão, voltado a setores minoritários tenta ser, também, um discurso da classe dominante sobre si mesma (construindo uma imagem de não-discriminação e de preocupação social) e sobre a própria sociedade (resgatando a imagem positivista da “harmonia” do “corpo social”).

A LIBRAS, língua das comunidades surdas e língua da constituição do sujeito surdo como pessoa e como cidadão, não tem reconhecimento em tal perspectiva de “inclusão”, a não ser como mecanismo de acesso à língua oficial ou como recurso de comunicação. No entanto, sua força vital é tão inegável, ao lado do fracasso reiterado das práticas de oralização mais radicais, que o discurso “inclusivo” dá lugar a ela, ainda que como instrumento auxiliar de ensino.

O desafio que temos pela frente é, aproveitando-nos dessa maior tolerância pelos sinais nas escolas, inverter esse jogo e criar espaços efetivos nos quais a LIBRAS seja, de fato, reconhecida como língua. É bem verdade que, nesse caminho, estaríamos conferindo grande visibilidade à condição sociolinguística dos surdos e, potencializando-a, tornaríamos urgente o reconhecimento de sua condição como membros de grupos linguisticamente minoritários. Isso teria, obviamente, implicações políticas e sociais sérias.

No passado, Itard (1842), Bell (1883) e Whitney (cf Saussure, 1995) já haviam considerado que seres humanos poderiam constituir sociedades a partir de intercâmbios exclusivamente realizados em sinais. Para Whitney, lingüista americano do século XIX, *que considera a língua como instituição social (...), é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas* (apud Saussure, 1995, p17). Itard (1842), já na primeira metade do século XIX, afirmava que a partir dos gestos o homem, se não ouvisse, poderia ter inventado uma escrita para registrar suas imagens visuais e constituir civilizações tão sofisticadas quanto aquelas subsidiadas pela fala. Em 1817, Bebian defendeu a tese de que os surdos deveriam ser instruídos em sinais, também em sua modalidade escrita. Bell (1883), no final do século XIX, já expressava o temor de que com isto se favorecesse a criação de uma variante surda da raça humana.

Talvez valesse a pena considerarmos se o fato de ainda não termos conseguido viabilizar uma escola para surdos, a partir do reconhecimento radical da diferença linguística

entre nós e eles, não seja pela dificuldade de rompermos com a nossa própria história e lógica de colonização, ruptura que poderia nos permitir conceder ao outro ser visto e escutado em sua diferença. Um tema sem dúvida interessante, embora provavelmente a ser apagado, no bojo das atuais comemorações desses últimos 500 anos.

## NOTAS

O presente trabalho foi revisto e ampliado. No processo de sua revisão posterior contamos com a participação da professora Viviane Veras. Referência desse material:

SOUZA, R.M.; D'ANGELIS, W.; VERAS, V. (2000) *Estilos da Clínica*, vol. V, n° 9, 2° semestre, p. 82-95.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (coletânea de textos escritos entre 1952 a 1971).

BEBIAN, R.A (1817) Essay on the deaf and natural language, or introduction to a natural classification of ideas with their proper signs. In LANE, H. & PHILIP, F. (1984) *The deaf experience – classics in language and education*. Cambridge: Harvard University Press.

BELL, A G. (1883) *Memoir upon the formation of a deaf variety of the human race*. New Haven: National Academy of Sciences.

CANGUILHEM, G. (1995) *O Normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Surdos (1999) *Que educação nós surdos queremos!* Porto Alegre: V Congresso Latino Americano de Educação Bilingüe para Surdos, UFRGS, (mimeo).

F.M.S.: Federação Mundial de Surdos (1999) *A Federação Mundial de Surdos e o Século 21 – Visão, prioridades e plano de ação para 1999/2003*. Mimeo. Distribuição: FENEIS.

FOUCAULT, M. (1994) *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

FOUCAULT, M. (1995) *A arqueologia do saber*; 4ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M (1998) *Microfísica do poder*; 13ª edição, Rio de Janeiro: Graal.

ITARD, J. M. G. (1842) *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*; 2ª ed., Paris: Méquignon-Marvis Fils.

BRASIL (1997) *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – Deficiência auditiva; v 1*; Série Atualidades Pedagógicas n. 4, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/SEESP.

- BRASIL (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ SEF/SEESP.
- BRASIL(1994) – Aviso Circular 277. Publicado pela *Revista Integração*, n. 18, 1997.
- BRASIL (1994) Sugestões de estratégias que poderão ser adotadas pelas instituições de ensino superior de modo a garantir o ingresso e a permanência dos portadores de necessidades especiais em seus cursos. Publicado pela *Revista Integração*, n. 18, 1997.
- BRASIL(1994) Portaria N. 1793 de 27/12/1994. Publicada pela *Revista Integração*, n. 18, 1997.
- MOHANTY, A K.; PERREGAUX, C. (1997) Language acquisition and bilingualism. In: BERRY, J.W.; DASEN, P.; SARASWATHI, T. S. (eds) *Handbook of cross-cultural Psychology*; v.2; second edition; Boston/London: Allyn and Bacon.
- PRESIDENTE DA REPÚBLICA/ Fernando Henrique Cardoso (1999) Decreto N. 3.298. *Diário Oficial da União*, 20/12/99.
- SAUSSURE, F. (1995) – *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- SKLIAR, C. (org.) (1999) – *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- SOUSA, G. S. (1587) *Tratado descritivo do Brasil*. São Paulo/Brasília: Cia Editora Nacional/INL, 1987 (5a. ed.), p. 302.