

ERRATA

Sumário

Onde se lê "*No Brasil no final do século passado*", leia-se "*No Brasil no final do século passado até fins de 40*".

Página 68

Onde se lê "*No Brasil no final do século passado*", leia-se "*No Brasil no final do século passado até fins de 40*".

Página 98, último parágrafo

Onde se lê "*JANNUZZI (1884:3)*", leia-se "*JANNUZZI (1984:3)*".

Página 115, segundo parágrafo

Onde se lê "*a maioria dos alunos do instituto eram encaminhados*", leia-se "*a maioria dos alunos do instituto era encaminhada*".

Página 150, último parágrafo

Onde se lê "*Um outro dado que deve ter favorecido as mudanças profundas, propostas pela professora Ana Rímoli, podem ter sido o fato...*", leia-se "*Um outro dado que deve ter favorecido as mudanças profundas, propostas pela professora Ana Rímoli, pode ter sido o fato...*".

Página 166

Título da Tabela 1: Onde se lê "*1935 a 1974*", leia-se "*1935 a 1975*".

Quarta linha da Tabela 1: Onde se lê "*1966 a 1974*", leia-se "*1966 a 1975*".

Página 181, segunda linha

Onde se lê "*são é conteúdos previstos*", leia-se "*são conteúdos previstos*".

Página 204 - segundo parágrafo

Excluir toda a citação de Franco.

Página 222

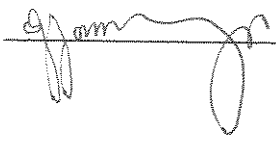
Quinta referência bibliográfica: Onde se lê "*cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial. Brasília, MEC/DDD, 1979a*", leia-se "*cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial. Brasília, MEC/DDD, 1975*".

MARIA APARECIDA LEITE SOARES

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Maria Aparecida
Leite Soares

_____ e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 06/12/96

Assinatura: 

O ORALISMO COMO *MÉTODO PEDAGÓGICO*

Contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996

MARIA APARECIDA LEITE SOARES *

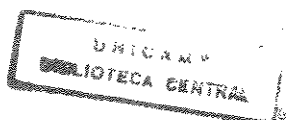
O ORALISMO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO

Contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de
Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob orientação da Profª Drª Gilberta
Sampaio de Martino Jannuzzi. *

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996



7105836

UNIDADE BC
 N.º CHAMADA TIUNICAMP
50110
 V. 12
 TOMBO 30554
 PROC. 28497
 C ☐ D ☒
 PREÇO R\$ 11,00
 DATA 24/05/97
 N.º CPD

CM-00098096-8

Soares, Maria Aparecida Leite

O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil / Maria Aparecida Leite Soares. - Campinas, SP: [s.n.], 1996. 223 p.

Orientadora: Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação

1. História da educação. 2. Educação especial. 3. Educação de surdos. 4. Método oral. I. Jannuzzi, Gilberta Sampaio de Martino. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Comissão Julgadora:

Jader Sunk
Amma
J. B. M. de
J. B. M. de

Ao Zé Geraldo, meu companheiro

AGRADECIMENTOS

Aos funcionários do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, em especial ao Rômulo, pelo acesso à biblioteca, ao Luiz, pelo acesso ao arquivo morto, à Tereza, por me conceder uma sala no período em que lá estive e à Marilene, pela ajuda na busca de documentação.

À Rebeca e Daniel, por terem me hospedado durante minha estada na Cidade Maravilhosa..

À Arlete, minha amiga e funcionária da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação-DERDIC, pelo trabalho que teve para me enviar alguns livros que faziam parte do acervo da biblioteca dessa instituição.

À Eliane Perez, Dirceléa Sá e Lucrécia, respectivamente, chefe e pesquisadoras da Divisão de Informação Documental, da Biblioteca Nacional, pela atenção com que me trataram e pelo acesso e reprodução de documentação imprescindível para a realização deste trabalho.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka, Prof. Dr. Dermeval Saviani e Prof. Dr. José Luiz Sanfelice, por suas inestimáveis contribuições.

À saudosa professora Olívia Pereira, pelo carinho e gentileza, além de suas preciosas informações em nossa única, mas muito agradável, entrevista.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP pela concessão de bolsa de estudos.

Ao Nicolao que me auxiliou com sua habilidade em informática, inclusive, em viagens pela Internet.

À Dona Nilda, minha mãe e ao meu irmão Marco, por terem, muitas vezes, me auxiliado em algumas das minhas obrigações com relação aos meus filhos.

À Vânia e Marisa, pela ajuda na correção dos originais.

Ao Fábio pelos "socorros urgentes", toda vez que me vi com problemas frente ao computador.

Ao Guile e a Má, pela paciência que tiveram comigo (e com meus nervosismos) durante toda a elaboração deste trabalho.

À minha amiga e orientadora, Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, pelo acompanhamento cuidadoso, atencioso desde o início da elaboração deste trabalho e, também, pelo incentivo constante, principalmente nos momentos mais difíceis.

O destino dos livros é mutável, e mutável também o sentido neles contido. (...) não porque o objeto da percepção de um conteúdo se modifica, mas ainda porque a alteração das condições objetivas do problema permite vê-lo melhor. Esta é a razão pela qual todas as épocas escrevem a História de novo: não somente porque os homens descobrem fatos novos, até então desconhecidos, mas porque também encaram os conhecimentos de uma forma nova. (ADAM SCHAFF)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a incorporação do oralismo como método pedagógico na década de 50, através das iniciativas do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, do Rio de Janeiro, consubstanciadas pela reforma estrutural sofrida por este Instituto, bem como pela extensão de sua influência para vários estados brasileiros, através do primeiro curso de formação de professores de surdos e da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, duas iniciativas nascidas e implementadas pela ação de sua diretora, prof^a Ana Rímoli de Faria Dória.

Para tanto, procurou-se verificar a gênese e desenvolvimento dos métodos de educação do deficiente auditivo, desde o surgimento dos preceptores, no século XVI, na Europa, até o surgimento do Instituto brasileiro, no início da segunda metade do século XIX, assim como toda a sua trajetória, desde essa época até aos anos 50 do século XX.

Da análise de extenso número de fontes primárias referente aos métodos de ensino utilizado no INES, verificou-se que a preocupação fundamental do Instituto residiu, desde a sua criação, nos processos para aquisição e desenvolvimento da linguagem (quer seja oral ou gestual), em detrimento dos processos de escolarização que foram muito pouco tratados nos documentos em questão.

Assim, pode-se constatar que o percurso histórico de uma das mais importantes instituições educacionais para deficientes auditivos de nosso país parece ter sofrido pequena influência da trajetória histórica da educação escolar no Brasil, confirmando que a história da educação especial da criança surda, passou, em grande parte, ao largo das discussões e transformações que envolveram a educação escolar brasileira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
------------------	----

UMA PRIMEIRA PARTE DA HISTÓRIA

CAPÍTULO 1

As primeiras atuações	17
-----------------------------	----

NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO PASSADO

CAPÍTULO 2

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos	69
1. As discussões no século passado	69
2. A pedagogia emendativa de 1930-1947	102

UMA OUTRA PARTE DA HISTÓRIA CONTADA ATRAVÉS DO INES

CAPÍTULO 3

O método oral como opção pedagógica de ensino.	125
---	-----

CONCLUSÃO	189
-----------------	-----

BIBLIOGRAFIA	209
--------------------	-----

ANEXOS

INTRODUÇÃO

É tal a força da solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado, se nada sabemos do presente.

Marc Bloch

Este trabalho surgiu das inquietações provocadas pelas conclusões de minha dissertação de mestrado, em que procurei demonstrar a sobreposição do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico, na educação de surdos, no Brasil.

Considereei como sendo atividade clínica ou terapêutica os exercícios de treinamento auditivo e os exercícios de preparação dos órgãos fonoarticulatórios, que fazem parte do trabalho do professor de deficientes auditivos¹ quando atua dentro da abordagem oralista.

¹ As expressões surdo, surdo-mudo e deficiente auditivo são empregadas, neste texto, com o mesmo significado.

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral.

Reconheço a abrangência do conceito de trabalho pedagógico e a multiplicidade de ações que ele contempla mas, para efeito de garantir a compreensão dessa distinção que faço entre as duas atuações, considere, como trabalho pedagógico aquele que é sistematizado pela escola comum, com o objetivo de garantir ao aluno o conhecimento proposto no currículo escolar.

O núcleo central da minha dissertação de mestrado residiu na análise da predominância do trabalho clínico em sala de aula, realizada através do estudo de duas propostas curriculares: a do Ministério da Educação (BRASIL.MEC.CENESP, 1979) e a do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO. SE., 1977). Tomei, nesse trabalho, como principal objeto de análise, a proposta curricular do MEC, por esta ter sido a primeira e única elaborada pelo governo federal que financiou, inclusive, processos de especialização para professores de quase todos os estados brasileiros.

Através da análise dos fundamentos, da definição dos conteúdos programáticos e da distribuição da carga horária, procurei demonstrar como o professor de surdos foi destituído de seu papel, para

assumir a função de clínico, transferindo sua responsabilidade principal de possibilitar ao aluno o acesso aos conhecimentos previstos no currículo escolar, para se dedicar primordialmente ao desenvolvimento da audição e dos órgãos fonoarticulatórios.

Se, naquele momento, consegui comprovar esta substituição do trabalho pedagógico pelo trabalho clínico, ficou uma questão que pretendo responder no presente trabalho, que talvez contribua para explicar as razões que determinaram o caráter prioritário dos procedimentos clínicos na educação de surdos, mesmo levando-se em consideração, segundo BUENO (1996: 7), que as instituições de surdos possuem, desde seu surgimento, na França, no século XVIII, fins educacionais.

Os estudos disponíveis em nosso país, que analisam esta separação entre a educação comum e a educação especial, caracterizada pelo domínio do conhecimento específico através da apropriação do trabalho clínico, têm interpretado esse fato sob as mais diversas óticas.

Para FONSECA (1987:85), por exemplo, a educação especial é a continuação da medicina, na medida em que a ação que a educação especial executa é a continuação da atuação médica:

(...) diagnosticar e receitar óculos a uma criança com perturbações visuais ou receitar uma ajuda acústica a uma criança com perturbações auditivas é um aspecto que diz respeito aos médicos. Mas "ensinar" uma criança a usar sua visão e sua audição

residuais, para que ela aprenda por meio de compensações sensoriais, é uma função da Educação Especial.

JANNUZZI (1985:85), ao analisar o trabalho de Helena Antipoff, coloca que, apesar da relevância dessa atuação, que incorpora, à atuação do psicólogo e do médico à atuação do professor, constatou que

(...) a busca dessa abrangência, pelas alunas de Antipoff (...) resultou numa diluição da importância da verificação dos conhecimentos básicos transmitidos pela escola.

BUENO (1991:198), por outro lado, considera que:

Na medida em que essa população possui características peculiares, que podem e devem ser minimizadas, corrigidas ou superadas, é preciso que se garanta, cada vez mais, o acesso a serviços que se responsabilizem por isso. Mas não é através da indefinição ou da absorção impensada, pela educação especial, de funções que não são de sua alçada, que se estará contribuindo para a extensão desses direitos à população.

Os que se mostraram preocupados com a educação comum já recorreram às mais diversas áreas do conhecimento para explicar o fracasso escolar. Através das muitas tendências de pensamento, foram-nos apresentadas inúmeras explicações que vão desde as conclusões mais ingênuas até as mais críticas.

Desde aquelas que explicavam o fracasso unicamente através dos procedimentos pedagógicos, que retiravam a escola de seu contexto

Comissão Julgadora:

Jader Sunk
Amma
J. B. M. de
J. B. M. de

Ao Zé Geraldo, meu companheiro

AGRADECIMENTOS

Aos funcionários do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, em especial ao Rômulo, pelo acesso à biblioteca, ao Luiz, pelo acesso ao arquivo morto, à Tereza, por me conceder uma sala no período em que lá estive e à Marilene, pela ajuda na busca de documentação.

À Rebeca e Daniel, por terem me hospedado durante minha estada na Cidade Maravilhosa..

À Arlete, minha amiga e funcionária da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação-DERDIC, pelo trabalho que teve para me enviar alguns livros que faziam parte do acervo da biblioteca dessa instituição.

À Eliane Perez, Dirceléa Sá e Lucrécia, respectivamente, chefe e pesquisadoras da Divisão de Informação Documental, da Biblioteca Nacional, pela atenção com que me trataram e pelo acesso e reprodução de documentação imprescindível para a realização deste trabalho.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka, Prof. Dr. Dermeval Saviani e Prof. Dr. José Luiz Sanfelice, por suas inestimáveis contribuições.

À saudosa professora Olívia Pereira, pelo carinho e gentileza, além de suas preciosas informações em nossa única, mas muito agradável, entrevista.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP pela concessão de bolsa de estudos.

Ao Nicolao que me auxiliou com sua habilidade em informática, inclusive, em viagens pela Internet.

À Dona Nilda, minha mãe e ao meu irmão Marco, por terem, muitas vezes, me auxiliado em algumas das minhas obrigações com relação aos meus filhos.

À Vânia e Marisa, pela ajuda na correção dos originais.

Ao Fábio pelos "socorros urgentes", toda vez que me vi com problemas frente ao computador.

Ao Guile e a Má, pela paciência que tiveram comigo (e com meus nervosismos) durante toda a elaboração deste trabalho.

À minha amiga e orientadora, Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, pelo acompanhamento cuidadoso, atencioso desde o início da elaboração deste trabalho e, também, pelo incentivo constante, principalmente nos momentos mais difíceis.

O destino dos livros é mutável, e mutável também o sentido neles contido. (...) não porque o objeto da percepção de um conteúdo se modifica, mas ainda porque a alteração das condições objetivas do problema permite vê-lo melhor. Esta é a razão pela qual todas as épocas escrevem a História de novo: não somente porque os homens descobrem fatos novos, até então desconhecidos, mas porque também encaram os conhecimentos de uma forma nova. (ADAM SCHAFF)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a incorporação do oralismo como método pedagógico na década de 50, através das iniciativas do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, do Rio de Janeiro, consubstanciadas pela reforma estrutural sofrida por este Instituto, bem como pela extensão de sua influência para vários estados brasileiros, através do primeiro curso de formação de professores de surdos e da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, duas iniciativas nascidas e implementadas pela ação de sua diretora, prof^a Ana Rímoli de Faria Dória.

Para tanto, procurou-se verificar a gênese e desenvolvimento dos métodos de educação do deficiente auditivo, desde o surgimento dos preceptores, no século XVI, na Europa, até o surgimento do Instituto brasileiro, no início da segunda metade do século XIX, assim como toda a sua trajetória, desde essa época até aos anos 50 do século XX.

Da análise de extenso número de fontes primárias referente aos métodos de ensino utilizado no INES, verificou-se que a preocupação fundamental do Instituto residiu, desde a sua criação, nos processos para aquisição e desenvolvimento da linguagem (quer seja oral ou gestual), em detrimento dos processos de escolarização que foram muito pouco tratados nos documentos em questão.

Assim, pode-se constatar que o percurso histórico de uma das mais importantes instituições educacionais para deficientes auditivos de nosso país parece ter sofrido pequena influência da trajetória histórica da educação escolar no Brasil, confirmando que a história da educação especial da criança surda, passou, em grande parte, ao largo das discussões e transformações que envolveram a educação escolar brasileira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
------------------	----

UMA PRIMEIRA PARTE DA HISTÓRIA

CAPÍTULO 1

As primeiras atuações	17
-----------------------------	----

NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO PASSADO

CAPÍTULO 2

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos	69
1. As discussões no século passado	69
2. A pedagogia emendativa de 1930-1947	102

UMA OUTRA PARTE DA HISTÓRIA CONTADA ATRAVÉS DO INES

CAPÍTULO 3

O método oral como opção pedagógica de ensino.	125
---	-----

CONCLUSÃO	189
-----------------	-----

BIBLIOGRAFIA	209
--------------------	-----

ANEXOS

INTRODUÇÃO

É tal a força da solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado, se nada sabemos do presente.

Marc Bloch

Este trabalho surgiu das inquietações provocadas pelas conclusões de minha dissertação de mestrado, em que procurei demonstrar a sobreposição do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico, na educação de surdos, no Brasil.

Considereei como sendo atividade clínica ou terapêutica os exercícios de treinamento auditivo e os exercícios de preparação dos órgãos fonoarticulatórios, que fazem parte do trabalho do professor de deficientes auditivos¹ quando atua dentro da abordagem oralista.

¹ As expressões surdo, surdo-mudo e deficiente auditivo são empregadas, neste texto, com o mesmo significado.

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral.

Reconheço a abrangência do conceito de trabalho pedagógico e a multiplicidade de ações que ele contempla mas, para efeito de garantir a compreensão dessa distinção que faço entre as duas atuações, considere, como trabalho pedagógico aquele que é sistematizado pela escola comum, com o objetivo de garantir ao aluno o conhecimento proposto no currículo escolar.

O núcleo central da minha dissertação de mestrado residiu na análise da predominância do trabalho clínico em sala de aula, realizada através do estudo de duas propostas curriculares: a do Ministério da Educação (BRASIL.MEC.CENESP, 1979) e a do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO. SE., 1977). Tomei, nesse trabalho, como principal objeto de análise, a proposta curricular do MEC, por esta ter sido a primeira e única elaborada pelo governo federal que financiou, inclusive, processos de especialização para professores de quase todos os estados brasileiros.

Através da análise dos fundamentos, da definição dos conteúdos programáticos e da distribuição da carga horária, procurei demonstrar como o professor de surdos foi destituído de seu papel, para

assumir a função de clínico, transferindo sua responsabilidade principal de possibilitar ao aluno o acesso aos conhecimentos previstos no currículo escolar, para se dedicar primordialmente ao desenvolvimento da audição e dos órgãos fonoarticulatórios.

Se, naquele momento, consegui comprovar esta substituição do trabalho pedagógico pelo trabalho clínico, ficou uma questão que pretendo responder no presente trabalho, que talvez contribua para explicar as razões que determinaram o caráter prioritário dos procedimentos clínicos na educação de surdos, mesmo levando-se em consideração, segundo BUENO (1996: 7), que as instituições de surdos possuem, desde seu surgimento, na França, no século XVIII, fins educacionais.

Os estudos disponíveis em nosso país, que analisam esta separação entre a educação comum e a educação especial, caracterizada pelo domínio do conhecimento específico através da apropriação do trabalho clínico, têm interpretado esse fato sob as mais diversas óticas.

Para FONSECA (1987:85), por exemplo, a educação especial é a continuação da medicina, na medida em que a ação que a educação especial executa é a continuação da atuação médica:

(...) diagnosticar e receitar óculos a uma criança com perturbações visuais ou receitar uma ajuda acústica a uma criança com perturbações auditivas é um aspecto que diz respeito aos médicos. Mas "ensinar" uma criança a usar sua visão e sua audição

residuais, para que ela aprenda por meio de compensações sensoriais, é uma função da Educação Especial.

JANNUZZI (1985:85), ao analisar o trabalho de Helena Antipoff, coloca que, apesar da relevância dessa atuação, que incorpora, à atuação do psicólogo e do médico à atuação do professor, constatou que

(...) a busca dessa abrangência, pelas alunas de Antipoff (...) resultou numa diluição da importância da verificação dos conhecimentos básicos transmitidos pela escola.

BUENO (1991:198), por outro lado, considera que:

Na medida em que essa população possui características peculiares, que podem e devem ser minimizadas, corrigidas ou superadas, é preciso que se garanta, cada vez mais, o acesso a serviços que se responsabilizem por isso. Mas não é através da indefinição ou da absorção impensada, pela educação especial, de funções que não são de sua alçada, que se estará contribuindo para a extensão desses direitos à população.

Os que se mostraram preocupados com a educação comum já recorreram às mais diversas áreas do conhecimento para explicar o fracasso escolar. Através das muitas tendências de pensamento, foram-nos apresentadas inúmeras explicações que vão desde as conclusões mais ingênuas até as mais críticas.

Desde aquelas que explicavam o fracasso unicamente através dos procedimentos pedagógicos, que retiravam a escola de seu contexto

político para explicar o seu fracasso apenas pelo seu funcionamento interno, até aquelas que afirmaram ser possível explicar esse fato, desde que inserido no seu contexto e compreendido como resultante das suas relações com uma certa totalidade, que envolve aspectos econômicos, políticos e sociais, com as muitas faces com que se apresentaram na história de diversos povos, em diferentes épocas.

Na educação de surdos, a maioria das pesquisas tem-se prendido ao estudo da linguagem, ora voltado à língua de sinais, ora à aquisição da linguagem oral; atualmente parecem predominar os estudos voltados à linguagem de sinais.

Acredito que a discussão sobre a equivalência das duas linguagens (gesto e fala) deva ser objeto da lingüística. Portanto, este trabalho não tem como objetivo avaliar a eficácia do ensino de surdos, através do uso da fala ou dos gestos mas, sim, o de buscar compreender, através das diferentes práticas aqui analisadas, as razões que levaram a colocar em segundo plano a instrução escolar, no que diz respeito ao conjunto das disciplinas, detendo-se prioritariamente no aspecto da linguagem.

A educação de surdos definiu como seu principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir um código lingüístico e fornecer certa instrumentalização para o trabalho, mesmo se afirmando, como veremos no decorrer deste texto, que a surdez ou a surdo-mudez não se constitui em fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar, cujo currículo pode

ser o mesmo utilizado na educação comum, exigindo somente algumas adaptações.

Acho importante deixar claro que não pretendo, aqui, negar a importância dos estudos voltados à linguagem do surdo, mas sim, de ressaltar que a escolaridade do surdo pressupõe ir além do desenvolvimento do aspecto comunicativo. A linguagem é fundamental para propiciar ao surdo adquirir o saber que é transmitido pela escola e esse saber compreende certo conhecimento relativo às mais diversas áreas como, matemática, ciências físicas e biológicas, geografia, história, etc. Daí a importância dos estudos lingüísticos em relação ao surdo.

Esses estudos, entretanto, não respondem à todas as questões que estão presentes na escolaridade do surdo pois estas, certamente, não são somente de caráter lingüístico, mas não há dúvida que contribuem num aspecto fundamental do processo ensino-aprendizagem.

É por isso que, neste trabalho, busquei compreender a educação de surdos, através de alguns procedimentos metodológicos, em diferentes épocas, apesar de considerar que esse tipo de ensino no Brasil, enquanto projeto organizado que pretendeu abranger a todo o país, só é possível ser reconhecido a partir da década de 1950.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, primeira instituição criada para esse fim, no Brasil², passou por uma mudança profunda a

² O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES foi criado, sob a denominação de Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, segundo documentação encontrada no próprio Instituto, em 1857; Maria Luiza S.

partir de 1951, tanto no que diz respeito aos aspectos metodológicos do ensino, quanto à sua estrutura em relação à modificação e criação de serviços.

Creio que, influenciada pelas conclusões da dissertação de mestrado, parti inicialmente para investigar as razões que propiciaram a implantação do oralismo, na década de cinquenta, pelo atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Rio de Janeiro, e a maneira como ele teria sido incorporado à proposta educacional do Instituto. Considerei que isso seria relevante, pelo fato de ter sido criado, nessa época, através do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, o primeiro curso de formação de professores de surdos, no Brasil, o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, cuja orientação didática metodológica era dada conforme os preceitos do método oral.

Para tentar compreender o significado que teve a proposta de oralização do surdo na década de cinquenta, haveria de circunscrevê-lo no contexto dessa década, considerando que a educação comum já se apresentava com uma certa organização: as discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação já haviam sido iniciadas; uma escola para

Ribeiro situa essa criação como sendo em 1856. Lemos diz que, através de uma carta, datada de 6 de abril de 1856, D. Pedro II incumbiu o Marquês de Abrantes para organizar uma comissão a fim de promover a fundação de um instituto para a educação de surdos-mudos. No dia 3 de junho do mesmo ano, a comissão se reuniu e tomou, como primeira deliberação, a criação do instituto. Em 26 de setembro de 1857, foi aprovada a Lei nº 939 que designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual para cada um dos 10 alunos que o Governo imperial mandou admitir no instituto. (Cf. Lemos, 1981:42-43) O INES comemora a data de sua fundação em 26 de setembro, conforme pode se verificar em reportagem do jornal Folha da Laranjeiras (bairro do Rio de Janeiro onde o INES está instalado), 103, Ano XIV, ago/set 93, quando representantes do próprio instituto informavam que, em 1993, comemorava-se 136 anos de sua fundação.

todos laica e gratuita era bandeira de luta de certos grupos que participavam das discussões para aprovação da Lei, a industrialização fazia criar, por parte da população, uma nova expectativa em relação à instrução escolar; e o analfabetismo, encarado como obstáculo para se atingir o desenvolvimento da nação, era combatido através das Campanhas de educação de adultos.

E, é neste contexto, em que a educação nacional se apresenta de forma mais organizada, que eu pretendo discutir a questão da escolaridade da criança surda, uma vez que foi dada maior ênfase nos procedimentos que diziam respeito à sua oralização e que ganharam maior dimensão em todos os trabalhos que foram publicados pelo Instituto, na década de 1950.

Devido à essas mudanças, com a adoção oficial do método oral, ocorreu-me que poderia, através de um levantamento em seus arquivos, obter parte da explicação para o fato de ter havido a priorização do trabalho, que na minha dissertação de mestrado considerei como sendo clínico, em relação ao pedagógico. E, foi exatamente essa primeira busca que me obrigou a mudar o curso da investigação e ir buscar referências no final do século passado, por ter verificado, através de alguns documentos, que já tinham sido realizadas, nessa época, discussões referentes a adoção do método oral por parte do Instituto.

A partir daí, procurei descobrir as razões pelas quais uma mesma abordagem metodológica teria sido considerada relevante, em épocas tão distintas. Essa reflexão exigiu, então, que eu remetesse as minhas

investigações para épocas ainda mais remotas, para compreender o significado da oralização do surdo, praticamente desde a sua gênese, tentando identificar os elementos que motivaram a sua realização.

Para obter essa compreensão, seria necessário circunscrever o ensino de surdos ao contexto de cada época, significava tentar penetrar na história de cada época. Isso implicaria em modificar o olhar no sentido de ter de abdicar-se do comportamento contemplativo diante do desfile dos relatos que eram apresentados. Era preciso que, através deles, pudessem ser elaborados ou construídos os elementos necessários para a compreensão desta época, na sua totalidade; para isso dever-se-ia inseri-los junto aos demais acontecimentos e percebê-los nas disputas econômicas, políticas e ideológicas que, de uma forma ou de outra, modificaram a cultura, as formas de relações sociais e humanas.

Mesmo que as ações possam ser reproduzidas no decorrer do tempo, essa reprodução é apenas aparente, pois cada época carrega consigo os significados das suas ações e, estas, a multiplicidade dos fatores que as determinaram, e é exatamente isto o que caracteriza uma época.

Considerarei necessário, então, perceber o lugar que, tanto oralidade quanto escrita, ocuparam nos diferentes momentos da história em que ocorreram iniciativas com o intuito de capacitar o surdo a falar.

Esta forma de proceder num trabalho de pesquisa histórica se situa dentro do âmbito das perspectivas teóricas apontadas por BLOCH (1987:

44), quando, no decorrer destas investigações, fui definindo os procedimentos que julguei mais adequados:

(...) o caminho natural de qualquer investigação se faz do mais bem ou do menos mal conhecido para o mais obscuro (...) procedendo mecanicamente de trás para frente corremos sempre o risco de perder o tempo à caça dos primórdios ou das causas dos fenômenos que depois, à luz da experiência, se revelarão talvez imaginários. (BLOCH, 1987: 44)

Na primeira fase desta investigação, utilizei como critério, basicamente, informações oriundas de fontes primárias. Para isso consultei, primeiramente, a biblioteca da DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação) entidade ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde tive acesso aos livros publicados pelo INES, na década de 1950. Depois, recorri à biblioteca e ao arquivo morto desse Instituto, onde obtive vários documentos, artigos de jornais, publicações oficiais, referentes às realizações do Instituto na década de 50, 30 e do final do século passado.

No segundo momento, recorri à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, onde tive acesso aos livros escritos ou traduzidos pelo Dr. Tobias Leite, Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no período de 1868 a 1896.

Certamente que informações sobre o modo de funcionamento do Instituto, na década anterior à cinquenta, poderiam me fornecer elementos

que iriam contribuir para explicar, do ponto de vista interno, as circunstâncias que possibilitaram a realização das mudanças, incluindo a posse de uma nova direção. Mas, infelizmente, foi possível encontrar, nos arquivos do Instituto, apenas um documento referente ao período de 1930 a 1947.

O modo como este texto está apresentado contraria a sequência dos procedimentos que foram utilizados nas investigações mas corresponde a uma certa lógica na encadeação dos fatos, o que permite verificar, através do movimento da história, como certas ações são norteadas por determinadas verdades, que não foram construídas a partir de conhecimentos já produzidos em épocas anteriores, e isso, talvez, se deva, não necessariamente, por uma atitude de negação mas, possivelmente, pela ignorância desses conhecimentos.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.
(MARX, 1987: 6)

No primeiro capítulo, onde apresento as práticas que foram consideradas como primeiras iniciativas educacionais, percebe-se que a atuação dos médicos na educação de surdos modifica-se conforme se

desenvolvem os estudos da anatomia humana e também de acordo com as mudanças em relação à educação. Eles inicialmente atuam como preceptores e, a partir do momento em que são criadas as instituições de surdos, alguns passam a realizar seus trabalhos nesses estabelecimentos. Exemplo disso é o trabalho de Itard, (1775-1838), no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, de Paris, e o de Bezold (1842-1908), no Instituto de Surdos-Mudos, de Munique, cuja participações foram decorrentes das investigações médicas que tinham realizado em relação à surdo-mudez.

Uma das atuações que mereceu maior atenção, neste texto, foi a do médico Gerolamo Cardano (1501-1576) que, no século XVI, já havia afirmado que a surdo-mudez não era impedimento para o surdo aprender e que o melhor meio para isso seria através da escrita. Entretanto, vamos encontrar no século XIX, (e também no século XX) que os participantes do segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos-Mudos, realizado em Milão, em 1880, subordinaram a instrução escolar à aquisição da linguagem oral, aglutinando dois tipos de trabalhos que, a meu ver, deveriam ter objetivos próprios para que fosse possível avaliar os resultados de maneira independente. Confundiram atividade de preparação para a aquisição da fala como atividade pedagógica preponderante e, com isso, descaracterizaram o trabalho educativo realizado na instituição e desconsideraram o que deveria ser a sua principal função, a de fornecer instrução.

No segundo capítulo, não só ficam expostas as discussões travadas a respeito do ensino de surdos no Brasil, no final do século passado, como procuro demonstrar, também, a origem das idéias que foram adotadas para a definição dos procedimentos didáticos e metodológicos. Vamos verificar que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, de Paris, era referência para esses estudos. Mas, a forma como foram adaptadas essas idéias fez evidenciar as contradições das medidas tomadas por uma elite que introduzia os ideais do liberalismo, num país em que o poder estava nas mãos de uma oligarquia latifundiária, que havia concebido uma relação de trabalho baseada na escravidão. Em seguida, analiso o funcionamento do Instituto, no período que vai de 1930 a 1947, sob a direção do Dr. Armando de Lacerda, autor do único documento encontrado sobre a metodologia e a organização do ensino no Instituto, nessa época.

Considero o terceiro capítulo, que foi o ponto de partida desta pesquisa, como o eixo central deste trabalho; as informações que ali são apresentadas constituem o meu mais importante referencial de análise sobre a escolaridade do surdo, ou melhor, a maneira como foi negada a escolaridade ao surdo.

Para concluir este trabalho tentei enxergar, além dos fatos, ou seja, além das opções metodológicas, quais os outros motivos que teriam levado os educadores de surdos a tomarem decisões que limitaram as possibilidades educacionais de seus alunos. Para enxergar além das imagens

que me foram apresentadas, foi necessário tomar a decisão, conforme orientação de Febvre, de empreitar a difícil tarefa de explicar o porquê dos fatos: *É precisamente este saber porquê que constitui a história como ciência.* (FEBVRE, apud. SCHAFF, 1986: 241)

Para isso era preciso considerar que os problemas referentes à exclusão na educação, principalmente no Brasil, na década de cinquenta, não diziam respeito somente aos surdos. Nesse sentido, eles estariam inseridos no contexto dos excluídos. Mas, no final do século passado, em que praticamente não existiam escolas para a população, foi criado educandário, pelo Governo Central, que depois resultou na criação do Instituto, para a educação de surdos-mudos e, conforme aponto no primeiro capítulo, para dois alunos somente.

A partir dessas reflexões, foi possível compreender que as questões que envolveram o ensino do surdo-mudo não poderiam ser explicadas, apenas, pelas políticas adotadas que resultaram em prejuízo da maioria da população impedindo-a, também, do acesso ao saber escolar.

Se, por um lado, houve uma marca da ideologia predominante que refletiu no aspecto cultural como um todo, pois determinava o modo como se dava a formação social do país, é óbvio que as medidas que foram adotadas no ensino de surdos contém, também, estes reflexos. Por outro lado, vamos verificar que certos fatores que influíram diretamente nas políticas adotadas na educação comum passaram ao largo das propostas para o ensino de surdos.

Essa educação não sofreu para a sua criação o mesmo tipo de imposição que houve para a implantação das escolas para os normais.

Tal como se deu na criação do Instituto, vamos encontrar no texto outras medidas que foram tomadas e que divergiam ou mesmo se contrapunham, num dado momento, ao percurso traçado para a educação comum.

A partir da percepção que as razões que provocaram as modificações da educação comum não eram as mesmas que haviam possibilitado as mudanças na educação de surdos, é que procurei explicar porque a instrução escolar foi desconsiderada nas propostas de ensino de surdos aqui analisados.

UMA PRIMEIRA PARTE DA HISTÓRIA

CAPÍTULO 1

AS PRIMEIRAS ATUAÇÕES

Os relatos aqui apresentados constituem, na ordem dos procedimentos estabelecidos para a realização deste trabalho, elementos importantes para a compreensão do significado do emprego de uma metodologia de ensino, de acordo com o contexto em que foi adotada.

Pretendesse este texto apenas investigar o comportamento dos médicos em relação aos surdos, quando se iniciaram as investigações da anatomia humana, os dados considerados importantes a serem analisados não seriam os mesmos apresentados neste estudo, apesar de se utilizar como referência as mesmas fontes.

A "importância", o "significado" de um acontecimento é uma qualificação valorizante que precisa da existência não só do objeto valorizado, mas também do sujeito valorizador. (SCHAFF, 1986: 234)

Conforme WARDE (1990: 7), a História da Educação se desenvolveu no campo da Educação, quando o lógico seria que ela tivesse se constituído numa especialização da História, assim como as outras especializações, que resultam da busca cada vez maior de cientificidade,

(...) na medida em que os historiadores vão tentando apreender o real histórico na sua multiplicidade, e com isso vão incorporando dimensões do real aprisionadas em outros campos do conhecimento; mas revelam, também, a arriscada perda de referência do real histórico como totalidade.

Nesse sentido, um trabalho de caráter histórico referente a uma área da Educação Especial, no caso a educação do deficiente auditivo, deve, primeiramente, romper com o comportamento vicioso, de procurar explicações no interior dela própria, ignorando seu caráter duplamente fragmentário, pois a Educação Especial não se desenvolveu, sequer, como ramo de conhecimento da Educação.¹

É possível buscar, na produção historiográfica da Educação brasileira, desde as concepções consideradas ingênuas até as mais críticas, além da educação fundamental, composta pelos atuais ensino de 1º e 2º graus, as origens da Educação de Adultos e da Educação Pré-escolar. No entanto, é muito difícil, senão impossível, encontrar uma parte dedicada à história da educação dos deficientes auditivos no Brasil ou de qualquer outros deficientes, com exceção à educação dos deficientes mentais, publicado por JANNUZI, em 1985.

¹ É interessante notar que hoje vários programas de pós-graduação em Educação, que contemplam as áreas de interesses mais comuns como, Filosofia, História, Metodologia, etc., aceitam projetos de pesquisas voltados ao ensino dos deficientes (citando como exemplo, PUC/SP e UNICAMP) e procuram ter em seus quadros profissionais capacitados para oferecer esse tipo de orientação, o que não ocorria há algum tempo atrás.

Tomar, então, como objeto de conhecimento, um ramo da educação especial, ou a Educação Especial nas suas várias especializações e desconsiderar o seu isolamento da Educação (comum) é, a meu ver, ignorar o componente fundamental do objeto que está se propondo conhecer. A sua adjetivação é a sua própria constituição enquanto objeto, mas que só pode ser apreendido, globalmente, se remetido ao seu substantivo.

Essa compreensão obriga-me, por um lado, a adotar um comportamento de superação da fragmentação, ou seja, reconhecer a adjetivação como a expressão do caráter fragmentário da Educação Especial mas, ao mesmo tempo, admitir que este elemento é que lhe tem garantido a sua substantivação e, para mim, tentar diluí-lo é correr o risco de anular o próprio objeto de conhecimento.

A investigação que visa diretamente à essência, ao deixar para trás tudo aquilo que é inessencial, como lastro supérfluo, lança dúvida quanto a sua própria legitimidade. Faz-se passar por algo que não é. Apresenta-se com a pretensão de ser uma investigação científica mas considera já provado, de antemão, justamente o ponto essencial: a diferença entre o que é essencial e o que é secundário; vale dizer, faz uma afirmativa sem submetê-la a qualquer investigação.(KOSIK, 1976: 57)

É sabido que os indivíduos surdos, assim como todos os deficientes, foram alvos, desde o início da Idade Moderna, de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa.

A primeira, porque a surdo-mudez se constituía, conforme WERNER (1949: 2-13), num desafio para a medicina, uma vez que esse tipo de deficiência está relacionada à uma anomalia orgânica; a segunda, porque ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podiam ouvir nem falar, fazia parte dos preceitos religiosos.

Este autor, ao relatar as primeiras atuações dos médicos no campo da surdez, afirma que alguns teriam se desviado da medicina para se dedicar à uma prática *puramente pedagógica*², investigando a capacidade do surdo para adquirir algum tipo de conhecimento. Afirma que esse tipo de investigação não havia sido antes realizado por influência do pensamento de Aristóteles que

(...) era de opinião que todos os conteúdos da consciência deviam ser recolhidos primeiro por um órgão sensorial e considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação.

Com isso, chegou a conclusão de que os surdos eram mais difíceis de educar que os cegos.

² Werner utiliza essa expressão ao referir-se aos médicos que não se limitaram as investigações do funcionamento puramente orgânico da audição e da fala mas, também, dirigiram-se à investigar os meios pelos quais o surdo pudesse adquirir algum tipo de conhecimento, seja através da linguagem oral ou com a utilização da escrita.

No decorrer do tempo, isso teria sido interpretado como se Aristóteles tivesse negado ao surdo qualquer possibilidade de instrução.

Restava, então elucidar a causa porque os surdos são mudos e portanto inaptos para a instrução. (WERNER, 1949: 2)

Antes do avanço dos estudos de anatomia, que aconteceram a partir da Renascença, o que fundamentava essas investigações era *o axioma da origem comum do quinto par de nervos (facial e acústico) no cérebro, aceita em anatomia desde a Antigüidade. (WERNER, 1949: 2)*

Mas, o desenvolvimento da anatomia está ligado ao desenvolvimento de toda a medicina que, por sua vez, está situado num contexto histórico de desenvolvimento das ciências em geral. Dessa forma, o interesse despertado pelos médicos na investigação da mudez, ocasionada pela surdez, poderia, também, ser explicado pelo papel importante da medicina no período da Revolução científica.

A Renascença é considerada o período das revoluções científicas que, segundo alguns autores, inicia-se no século XVI; no entanto, para CASTIGLIONI (1936: 355), considerar o início do Renascimento como uma data histórica fixa seria incorreto, pois pode-se observar tendências e pensamentos característicos do Renascimento desde o final de 1300, assim como, pode-se notar, também, encaminhamentos científicos e afirmações dogmáticas e escolásticas muito tempo depois do início do período que foi chamado de

Renascimento. Para ele, seria um erro considerar a Renascença como fim da escolástica, pois esta perdurou, ainda, por um longo tempo nas universidades.

WERNER (1949: 2) afirma que, mesmo em épocas anteriores ao Renascimento, em que se acreditava haver uma base anatômica da mudez na surdez, existiram investigadores que refutaram esse tipo de explicação, mas que não conseguiram impor suas opiniões.

Ainda, conforme CASTIGLIONI (1936: 355), na Renascença começou o fenômeno de retorno ao antigo, movimento que já vinha se manifestando desde 1400.

Esta renovação da consciência, da dignidade humana e do renascer da individualidade física e espiritual se afirmou com o amor pelo corpo humano e pela sua beleza, em um conceito essencialmente clássico, derivado do helenismo, do amor pela glória imortal, pela livre crítica e pelo livre juízo, acima das leis e dos dogmas.

Quando Lutero proclamou a rebelião contra a autoridade da Igreja romana e assinalou, assim, o princípio das lutas religiosas que duraram um século, iniciou-se o período histórico em que o pensamento assumiu função crítica, a observação exigiu o subsídio da experiência e a arte foi em direção ao seu mais belo desenvolvimento. (CASTIGLIONI, 1936: 356)

Este autor afirma que todos estes fatores deram origem a um tumulto de novos sentimentos, novas sensações e de novas idéias: a concepção segundo a qual o homem foi posto no centro de toda a especulação que fez

nascer, mais forte e mais vivo, o conceito da beleza do corpo que, no cristianismo, tinha sido condenado e quase esquecido.

Esta nova concepção de beleza fez reviver as descobertas das antigas estátuas admiradas com infinita adoração, assim como o estudo dos antigos poetas, cuja rima depois de séculos tornaram a deliciar os homens no Ocidente renovado.

Retornou na Itália o antigo conceito da beleza grega que fora sepultado e, com isso, se retomou o culto da figura humana que se tornou centro de toda coisa bela. No amor pela natureza, a beleza humana foi colocada como elemento central. Ambos, natureza e beleza humana, passaram a coexistir do modo mais harmonioso e mais perfeito.

Antes disso, de acordo com o preceito cristão, a doença representava punição de uma culpa grave. A partir dessa época, foi substituído pelo pensamento grego, que considerava a doença não mais que uma perturbação na harmonia do corpo, que a natureza devia sanar. O princípio segundo o qual a morte era encarada com horror, ou com resignada indiferença, foi subvertido ao renascido desejo da vida e do prazer.

O sentimento antigo, no qual a manipulação de cadáveres era considerada um sacrilégio, uma vez que esses eram considerados impuros e abomináveis, cedeu lugar a um pensamento novo e antigo ao mesmo tempo: aquele que se dedicasse ao estudo direto e imediato do corpo humano poderia conhecer a perfeita beleza humana, assim como, ninguém poderia ser artista se

não estudasse o corpo humano de verdade ou poderia ser digno de representá-lo, se a ele não tivesse dedicado estudo e atenção mais fervorosa e mais diligente. As esculturas de Leonardo Da Vinci são expressões significativas desse período.

Assim como em um tempo mais longínquo, a medicina nascia do terror e era reforçada na fé, no renascimento do pensamento humano, ela encontrou sua via na evolução histórica do pensamento junto a arte.

A medicina, pela primeira vez na história, encontrou aquela que seria a sua estrada definitiva, marcada pelo estudo da anatomia que, por um lado, proporcionou a renovação de um conceito artístico e, por outro, favoreceu a livre consciência da crítica individual. Assim, o renovado desejo de vida impeliu a medicina nas investigações dos seus mistérios mais profundos e a investigar o problema da morte pois que, sem esta explicação, não se poderia explicar o problema da vida. (CASTIGLIONI, 1936: 536)

Essas interpretações, apresentadas por Castiglioni, não só complementam, como ampliam as informações oferecidas por Werner, mostrando que os estudos para elucidar a relação surdo-mudez e a incapacidade do surdo para adquirir instrução não decorreu apenas de uma atitude voluntária de alguns médicos, baseada numa afirmação de Aristóteles. As investigações desencadeadas em relação a surdo-mudez podem ser explicadas, também, através de todo movimento que houve na medicina, juntamente com as demais ciências no período da Renascença.

CASTIGLIONI (1936: 357) descreve as transformações da anatomia ligadas às transformações no campo da arte, principalmente na pintura e na escultura. Considera Leonardo da Vinci o precursor do movimento que houve na anatomia e que resultou em mudanças profundas na medicina.

Para ele, as mudanças na medicina começaram pela anatomia, citando Andrea Vesalio como o inovador genial dos estudos anatômicos.

Vesalio (1514-1564), segundo CASTIGLIONI, depois de estudar em vários lugares da Europa, foi para Pádua ensinar anatomia. Foi durante essa época que Vesalio teria manifestado o seu dom de observador atento.

Na Universidade de Pádua, eram realizados os tratamentos mais avançados e, na época do seu máximo esplendor, recebia estudiosos de toda parte da Europa, pois era considerada o centro mais respeitado de estudos médicos e jurídicos.

Vesalio encontrou aí a possibilidade de realizar livremente suas investigações³. Para CASTIGLIONI, a atitude de Vesalio, de se desvencilhar da anatomia galenista foi, para a época, de uma audácia inacreditável, já que a Igreja havia conferido a aura de verdadeiro dogma aos

³ Na Universidade de Pádua, a mesa de dissecação de cadáveres podia ser facilmente escondida no subsolo, caso chegassem os inspetores, já que essa prática era expressamente proibida pela Igreja, nessa época. (QUIRÓS e GUELLER p.221)

preceitos de Galeno⁴, que eram, portanto, considerados como verdades indiscutíveis, havendo punição para os médicos que ousassem discordar dessas explicações.

Os estudos anatômicos de Vesalio demonstraram que a anatomia de Galeno referia-se somente aos animais e que o corpo humano havia sido muito mal observado por ele.

A obra de Vesalio não teve sucesso imediato; só muito lentamente e com muita dificuldade veio se colocando como verdade as afirmações que ele havia audaciosamente sustentado pois os ensinamentos de Galeno continuaram ocupando lugar importante na universidade.

Depois de um século da publicação de Vesalio, o progresso no campo da anatomia continuou sem trégua, particularmente na Itália, demonstrando, sempre mais, a necessidade de se desatrelar dos textos clássicos. Mesmo com a força do galenismo imperante, havia sido aberta a primeira brecha. Mais tarde, a filosofia de Bacon beneficiaria a medicina, contribuindo para a sistematização dos seus procedimentos empíricos.

Para Bacon (1561-1626), a ciência estava à serviço do homem e, para conhecer e interpretar a natureza, haveria necessidade de instrumentos eficazes e *os instrumentos da mente são os seus experimentos: experimentos*

⁴ Galeno (131-210) médico grego, aos dezoito anos já estava familiarizado com a filosofia das escolas platônica, aristotélica, estóica e epicuréia. No ano de 164, estabeleceu-se em Roma, onde adquiriu fama de médico e filósofo. Sua importância se deve aos estudos de anatomia. Foram preservadas 80 obras sobre: ciências naturais, medicina, lógica, etc. (Enciclopédia Barsa e Nouveau Larrousse Illustré)

pensados e adaptados tecnicamente ao fim que se pretende alcançar
(ABBAGNANO, 1970:29)

Os livros *Da dignidade e progresso das ciências* (1605), *Novo Órgão* (1620), conjunto que formou a *Instauração Magna*, instauraram a experimentação e o método indutivo em ciência.

A partir do século XVII, segundo OLIVEIRA (1981:249), se dá a afirmação do método experimental na medicina.

Depois que Vesalio deixou Pádua, Gabrielle Falopio, outro professor e estudioso de anatomia, o sucedeu. Depois de Falopio, Bartolommeo Eustacchio, também da escola italiana, que no início, era fiel galenista, tornou-se, depois, apaixonado pelos estudos experimentais da anatomia. Entre vários estudos, dedicou-se, também, à audição, descobrindo o tubo situado entre o ouvido médio e a parte superior da faringe, conhecido como a trompa de Eustáquio e realizou, também, alguns trabalhos originais sobre a laringe e a fala.

Em relação aos estudos para o desenvolvimento da audição, segundo WERNER (1949: 7), Gerolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo italiano desenvolveu investigações para verificar o *aproveitamento da condutibilidade óssea* juntamente com o anatomista Giovanni Filippo Ingrassias (1510 -1580).

Cardano é apontado por QUIRÓS e GUELER (1966: 235-237) como um dos primeiros *educadores* de surdos, apesar de seus estudos, referirem-se mais à fisiologia, como o que descreveu a condução óssea do som.

Foi a partir desses estudos, que Cardano teria afirmado que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar idéias do pensamento e, por isso, a mudez não se constituía em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento.

Cardano também teria proposto avaliar o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos. Para isso, propôs a seguinte divisão: aqueles que haviam nascido surdos, os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, os que a adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. A partir disso, teria estabelecido uma relação entre as diferentes categorizações, através do nível de aprendizagem alcançado por cada um. Isso o teria levado a afirmar que a surdez, por si mesma, não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deste tipo de pacientes deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita.

Isto, a meu ver, demonstra que Cardano, além da preocupação com as questões orgânicas ou fisiológicas relativas à surdo-mudez, também estava disposto a verificar a possibilidade do surdo-mudo adquirir algum tipo de conhecimento, o que coloca em xeque a afirmação de Werner, quando este relatou que os médicos teriam se equivocado quando entenderam as afirmações de Aristóteles como se ele tivesse negado aos surdos a possibilidade de instrução.⁵

⁵ Consta na Enciclopédia Barsa que, até o fim da Idade Média, os surdos-mudos eram considerados ineducáveis e que só a partir do século XVI o médico Girolamo Cardano, primeiro a se preocupar

A escrita também está presente no trabalho do médico Johann Conrad Amman (1669-1724), na Holanda e no de John Wallis (1616-1703), na Inglaterra.

Amman é considerado por WERNER (1949: 21) como uma exceção, por se tratar de um médico que renuncia aos recursos da medicina e passa a se dedicar à educação *puramente pedagógica* dos surdos-mudos. Amman formou-se em medicina, em 1687, e foi no exercício de sua profissão, na Holanda, que se deparou com alguns surdos-mudos. Teria, então, aperfeiçoado os procedimentos de leitura labial através do uso de espelho, um recurso que já tinha sido criado, anteriormente, por Helmont, que não era médico e sim um estudioso da língua. Amman fez com que o seu uso não só propiciasse a imitação dos movimentos da linguagem, por seus discípulos, como fazia com que estes percebessem, através do tato, as vibrações da laringe. Este processo, chegou a adquirir extraordinária importância no ensino dos surdos-mudos e que perdura até hoje. O importante, para ele, era que o surdo associasse cada som aprendido com a imagem escrita.

Conforme LUZURIAGA (1980: 127), na Holanda, país de religião calvinista, já havia, em 1618, uma disposição para que fossem criadas escolas nas povoações e nos lugares em que elas ainda não existiam, pois era necessário instruir os jovens dentro dos princípios do cristianismo. Caberia aos

seriamente com o problema, afirmou que *os surdos -mudos podiam ser postos em condições de "ouvir lendo e falar escrevendo"*. (Vol. 14. p.435. 1989)

magistrados prover o pagamento dos mestres, que deveriam ser pessoas bem qualificadas e com capacidade para exercer essa função. As crianças pobres não poderiam ser excluídas, devendo receber instrução gratuitamente. A partir daí, foram criadas, em suas cidades e províncias, numerosas escolas públicas primárias e secundárias.

CIPOLLA (1984:294-296) afirma que, em meados do século XVI, Antuérpia, nos Países Baixos do sul, era um importante centro internacional de finanças e comércio de produtos preciosos, especiarias, tecidos ingleses, sedas italianas, prata e cobre e Amsterdã, nos Países Baixos do norte era o principal centro de comércio de madeira e cereais.

Depois da luta contra o domínio espanhol, e com a destruição dos Países Baixos do sul, as Províncias do Norte Reunidas tornaram-se independentes, política e religiosamente livres, e, apesar dos longos anos de guerra, sua economia era a mais dinâmica, mais desenvolvida e a mais competitiva da Europa. Para CIPOLLA (1984: 299), os Países Baixos do norte, no século XVII, *foram tão grandes navegadores como pintores, tão grandes no comércio como na especulação filosófica e na observação científica.*

Na Inglaterra, segundo QUIRÓS e GUELLER (1966: 271-274), John Wallis (1616-1703) estudou medicina, teologia, filosofia, matemática e ciências naturais. Entrou na carreira eclesiástica e ensinou Geometria em Oxford. Depois de ter escrito um livro sobre gramática, publicou *Da fala ou da formação dos sons da fala*. Seus trabalhos de *reeducação de surdos-mudos*

foram registrados através de cartas que enviava a outros estudiosos, entre eles, Amman, as quais, no entender de QUIRÓS e GUELER, possuem conteúdos históricos para a fonoaudiologia.

Ainda conforme esses autores, Wallis, quando assumiu pela primeira vez o trabalho com um surdo-mudo, atuou no sentido da oralização mas, quando foi ensinar o segundo, se propôs a ensinar através de um método que utilizava, exclusivamente, a linguagem escrita.

Outro médico citado por QUIRÓS e GUELER (1966: 267) foi Wilhelm Kerger, que ficou conhecido pelo fato de ter descrito, através de uma carta, enviada em 1704, à um professor em Leipzig, os procedimentos, por ele adotados, para fazer com que sua filha surda adquirisse a palavra falada, através de exercícios de leitura labial. Kerger utilizou-se de figuras e desenhos para ensinar a ela um grande número de substantivos e adjetivos. Quanto aos verbos, considerou que devia ensiná-los através de gestos. Em relação aos pronomes, advérbios, preposições e conjunções, Kerger a teria ensinado através de sinônimos e exemplos⁶. A sintaxe não era introduzida por regras, pois Kerger fez com que a filha a aprendesse através de exercícios práticos.

Apesar das diferenças entre os motivos que impulsionaram as ações educativas na Itália e na Espanha, no século XVI e na Holanda, Inglaterra e Alemanha no século XVII e início do XVIII, as práticas exercidas por esses

⁶ Este último procedimento, a meu ver, não está colocado claramente, pois o tipo de descrição não permite uma compreensão, sequer aproximada, de como isso se deu.

médicos na educação de surdos são bastante semelhantes, no que diz respeito ao ensino através da escrita.

Uma vez verificada a capacidade do surdo para adquirir algum tipo de conhecimento, a escrita foi considerada um eficiente recurso que poderia ser utilizado, obviamente, pelo aproveitamento da visão.

A presença da escrita, nos diferentes métodos utilizados, que objetivavam a aquisição da fala, constituiu-se, a meu ver, num objeto de conhecimento intermediário pois, pelas descrições das práticas, parece haver uma certa hierarquização, ao mostrarem o uso da escrita como meio para o surdo chegar ao uso da fala. Mesmo Cardano, que em suas investigações mostrou estar mais interessado em demonstrar a capacidade do surdo para aprendizagem (apesar de não constar nada a respeito do quê o surdo deveria aprender), coloca a escrita como recurso intermediário para se chegar a algum tipo de conhecimento que, no caso, não parecia ser a língua oral, pois Cardano, de acordo com o texto de Quirós e Gueller, não faz nenhuma referência as possibilidades do surdo de aprender a falar.

Existiu, então, nos tempos dos preceptores esta atitude, considerada por Werner, como *puramente pedagógica* e que foi assumida por alguns médicos que investigavam a relação entre a ausência de audição e ausência de fala.

O que se pode verificar, portanto, é que, a partir do Renascimento, os médicos, baseados no desenvolvimento da ciência, em

especial da anatomia, passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, bem como das suas possibilidades de aprendizagem.

Por outro lado, não foram somente os médicos que se dedicaram ao estudo e à atuação junto aos surdos. Religiosos, preceptores, estudiosos de língua também se voltaram para isto. Cabe aqui perguntar: havia diferenças de fundo entre as atuações desses dois grupos?

Penso que Werner esteja correto quando afirma que as transformações das práticas que visavam a aquisição da fala estavam atreladas ao desenvolvimento da anatomia mas, a meu ver, isso não explica a função de preceptor cuja atuação foi semelhante às desenvolvidas por Ponce de Leon, na Espanha e Helmont, na Holanda, que não eram médicos. Mas, é preciso lembrar que, nesse período, a formação intelectual não se dava com o mesmo nível de especialização atual, ou seja, o conhecimento nas universidades não se apresentava tão compartimentado. O relato da formação de alguns médicos, demonstra isso, inclusive, a genialidade de Leonardo da Vinci.

De acordo com QUIRÓS e GUELLER (1966: 238), Pedro Ponce de Leon (1510-1584)⁷ pertencia a uma família nobre da província de Leon. Em 1526, entrou para a ordem dos Beneditinos e, quinze anos mais tarde, foi para o mosteiro de Oña, na província de Burgos, onde se dedicou à educação de uma dezena de surdos-mudos, todos eles filhos de membros da corte espanhola. Os autores acreditam que foi o fato dessas crianças pertencerem a famílias

⁷ Quirós e Gueller não indicam as datas de nascimento e falecimento de Pedro Ponce de Leon, razão pela qual me utilizei das informações contidas no *Nouveau Larrousse Illustré*, vol. 6.

importantes que fez com que trabalho de Pedro Ponce ganhasse repercussão em toda a Europa.

Ainda conforme esses autores, um comentarista da época, Don Baltazar de Zuñiga, em seu Sumario de la descendência de los Condes de Monterrey, teria relatado que, um dia, dois surdos-mudos, filhos de um marquês, foram ao mosteiro de Oña e que, devido a atitude afetuosa que Pedro Ponce havia demonstrado para com eles, o abade do mosteiro decidiu entregar os meninos aos seus cuidados. Foi então que Pedro Ponce de Leon começou a pensar que talvez eles conseguissem aprender a falar; a partir daí, pouco a pouco, foi descobrindo um método que lhe trouxe, pelos relatos, bons resultados.

Segundo QUIRÓS e GUELLER , não se tem conhecimento detalhado da sua metodologia, o que existe são informações isoladas e Pedro Ponce não teria deixado nada escrito sobre seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.

No início do século seguinte, apareceram outros, que, segundo os autores, não possuíam formação médica e que, no entanto, exerceram suas ações de modo bastante semelhante.

QUIRÓS e GUELLER (1966: 243-249), assim como WERNER (1949: 18-20), apontam, também, Juan Pablo Bonet (1579 - 1633) e Manuel Ramirez de Carrión (1579 - ?)⁸ como os primeiros preceptores de surdos.

Segundo WERNER, Ramirez de Carrión dedicou-se ao estudo dos problemas gramaticais e reduziu as diversas letras ao seu valor fonético. Teria, então, fundado o método de soletração fonética. Só depois de muito atuar como mestre-escola, é que teria iniciado, por volta de 1615, a educação de um menino surdo-mudo, filho de um senhor feudal.

Conforme QUIRÓS e GUELLER, Bonet não tinha conhecimento de anatomia mas, mesmo mostrando desconhecimento em relação às vibrações das cordas vocais, tratava, na primeira parte do seu livro, dos movimentos dos órgãos fonoarticulatórios para a emissão das letras.

WERNER afirma que, com Bonet, em 1620, apareceu o primeiro tratado de ensino de surdos mudos, considerando, ainda, que Bonet achava que esse ensino devia começar pela escrita, não por palavras inteiras mas por uma sistematização do alfabeto. Em seguida, dever-se-ia fazer a correspondência com o alfabeto dactilológico⁹ e o alfabeto escrito para,

⁸ Em nenhuma das obras consultadas consegui encontrar a data de falecimento de Carrión, havendo, inclusive uma menção na obra de QUIRÓS e GUELLER (1966: 244): *não se conhece a data nem lugar de seu falecimento*.

⁹ Não foi possível encontrar informações a respeito da dactilologia que Bonet utilizava no século XVII. A definição, mais antiga, de dactilologia que encontrei está no Compêndio para o ensino dos surdos-mudos, publicado por Tobias Leite (1881:26-27). Para ele a *dactylologia* era um alfabeto manual que consistia nas 25 posições dos dedos da mão direita pelas quais eram representadas as 25 letras do alfabeto. Para Tobias Leite, a *dactylologia* não era uma língua mas sim a *pronúncia manual* das palavras da língua: *A dactylologia traça no ar os accents com o indicador destacado dos outros dedos e os outros signaes da pontuação com a mão inteira*.

somente mais tarde, se ensinar a linguagem falada. Esta parte, que envolve a diferenciação de vários sons seria, para Bonet, a parte mais difícil e a mais importante.

Ainda segundo WERNER, Bonet considerava muito difícil explicar à um surdo a natureza do som e embora desconhecesse as vibrações da laringe, iniciava primeiramente por exercícios respiratórios. Em seu livro, Bonet apresentava novas e interessantes observações a respeito da formação do som na boca e cuja exatidão dificilmente poderia ser superada, sem o auxílio de experiências e aparelhos. (p.20)

Em relação a Ramirez de Carrión, QUIRÓS e GUELLER escrevem que ele fazia segredo do seu método e acham que talvez tenha sido o mesmo que Bonet publicou, já que este teve acesso a esse trabalho através de um discípulo.

Um método, considerado por WERNER (1946: 20) como extravagante, foi criado pelo estudioso da língua, o holandês Van Helmont (1614-1699), que havia publicado um livro sobre o caráter primitivo da língua hebraica. Helmont propunha a oralização do surdo através do alfabeto desta língua porque, para ele, a forma das letras hebraicas indicava a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som respectivo. Para WERNER, o trabalho de Van Helmont pode ter dado origem às escritas fonéticas modernas. Teria sido ele quem primeiro tratou de descrever a leitura labial e o uso do espelho, que mais tarde teria sido aperfeiçoado por Amman (p. 20)

Jacob Rodriguez Pereira, nascido na Espanha (1715-1780), que tinha um irmão surda, interessou-se pela sua educação; a partir daí entrou em contato com as obras de Bonet, Wallis e Amman. Em 1744, iniciou na França a educação de surdos-mudos. Começava seu trabalho de desmutização por meio da visão e do tato. Pereira, segundo QUIRÓS e GUELLER (1966: 262-263) fazia os alunos lerem e pronunciarem as palavras mecanicamente, exercitava a leitura labial e praticava a educação auditiva¹⁰. O trabalho de desmutização tinha a duração de doze a quinze meses; depois disso, começava o ensino de linguagem e da gramática. Pela descrição, esse tipo de ensino estava voltado à linguagem utilizada no cotidiano pois, quando se refere ao ensino dos substantivos, os autores escrevem que estes estavam relacionados às atividades diárias. Provavelmente, Pereira selecionava aqueles que eram utilizados rotineiramente.¹¹ Os outros elementos da língua eram apresentados gradativamente, até se chegar às frases curtas. Iniciava pelas frases bem concretas que, depois, juntamente ao avanço do ensino da gramática, chegava à abstrações mais complexas.

Conforme relato de QUIRÓS e GUELLER, Pereira teria educado ao todo doze alunos, conseguindo transformar todos eles em sujeitos falantes. Os detalhes da metodologia utilizada por Pereira foram descritos por

¹⁰ O texto não traz maiores esclarecimentos de como era desenvolvida essa prática.

¹¹ Existe um tipo de atividade muito comum no ensino de deficientes, principalmente no ensino do deficiente mental, chamada A.V.D. (atividades de vida diária) em que a seleção do vocabulário estudado é feita, muitas vezes, de acordo com essa atividade.

Saboureux de Fontenay, que segundo esses autores, foi considerado o aluno que mais havia se destacado.¹² Fontenay descreveu os procedimentos que Pereira utilizava para ensinar as abstrações consideradas mais complexas, que evidenciavam a necessidade de compreender o valor das palavras contidas em todas as partes do discurso. Isso pressupunha que o surdo utilizasse-as adequadamente, combinando as regras gramaticais e, de acordo com certas particularidades próprias da língua, poder se expressar uma mesma idéia ou um mesmo pensamento, de diferentes maneiras.

Ainda, conforme QUIRÓS e GUELLER, Pereira teria dividido a surdez em três níveis : surdez total, parcial profunda e parcial média.¹³

Uma das explicações para a semelhança existente nos trabalhos tanto dos médicos quanto dos não médicos foi, provavelmente, o fato das descobertas da medicina terem sido amplamente divulgadas, como afirma CASTIGLIONI. E, mesmo no século XVII, quando o cenário da Itália se modifica, é na Inglaterra e na Holanda que a medicina, assim como as outras ciências, ganham novo desenvolvimento.

Conforme CASTIGLIONI (1936: 447 - 448) quando se estuda a evolução do pensamento médico no século XVII, verifica-se, mais que nunca, como este reflete fielmente as tendências políticas e sociais da época, seguindo

¹² Os autores não deixam claro sobre o que estariam se referindo quando afirmam que esse aluno havia se destacado. Não se sabe se os ensinamentos de Pereira levaram-no a destacar-se profissionalmente, ou que tenha lhe possibilitado continuar os estudos, ou se foi o melhor aluno que Pereira teve durante o curso.

¹³ Não há relato à respeito de que Pereira ter feito alguma diversificação do trabalho de acordo com essa classificação da surdez.

a grande linha traçada pelos acontecimentos políticos e sociais e pelas reviravoltas espirituais desse período.

Segundo ele, foi um período tempestuoso pois, ao mesmo tempo que acontecem as dominações estrangeiras, aparecem as rebeliões contra as obrigações impostas às investigações. A Itália atravessa também grave crise econômica pois, com a descoberta da América, diminuiu a importância marítima dos portos italianos. O comércio de quase toda a Europa era feito por novos caminhos e Veneza e Gênova entraram em decadência.

A Lombardia era saqueada pelos espanhóis, pelos franceses e pelos alemães, os pequenos ducados italianos destruídos pelas discórdias dos príncipes e pelas lutas mercenárias, situação que só terminou com a guerra pela sucessão espanhola.

A Alemanha, por outro lado, era devastada pela dura guerra religiosa. As suas cidades mais desenvolvidas tinham sido quase destruídas pela guerra dos Trinta Anos. Seu comércio estava praticamente parado, as suas indústrias fechadas e, em algumas regiões, quase desapareceram os traços da civilização, com uma população dizimada pela miséria e desventura.

É neste período histórico, escreve CASTIGLIONI, que a Holanda e a Inglaterra desenvolvem ao máximo a sua potência marítima e, ao mesmo tempo, a ciência encontra nestes países os seus maiores pensadores e a medicina tem seu momento de maior desenvolvimento.

O movimento revolucionário que a Reforma, em nome da fé e da liberdade da consciência, tinha contraposto ao Papado, abriu passagem para as idéias democráticas.

A Contra Reforma se manifesta também na Itália. Para alguns pensadores, como Croce, isso teria trazido benefícios ao mundo latino, enquanto que outros sustentam que isso impediu o desenvolvimento do movimento intelectual.

Sacrifícios, como de Giordano Bruno, de Campanella, de Galileu, afirmaram a liberdade das investigações científicas e anteciparam, por dois séculos, a liberdade política e econômica. A Universidade italiana que, na época áurea da história, havia dado à filosofia, às letras e às leis, os doutores mais célebres, a partir daí, começou a difundir os ensinamentos dos matemáticos, físicos, anatomistas e fisiologistas que marcaram o novo caminho da história da civilização.

Mas as condições políticas e econômicas da Itália impediram a cooperação mais fecunda e CASTIGLIONI cita De Renzi, afirmando que, nesse século, existiram cientistas italianos mas não uma Itália científica.

Uma das premissas com que inicialmente trabalhei dizia respeito à predominância dos procedimentos clínicos na educação dos surdos, e que, possivelmente, teria feito com que a questão da escolaridade fosse colocada em segundo plano. Isto é, ao conteúdo escolar não era dada a mesma

importância que se dava aos exercícios específicos, considerados pré-requisitos para adquirir a linguagem oral.

Coloquei que a presença disso no ensino de surdos talvez se devesse à influência da medicina, pelo fato dos médicos atuarem desde o início neste tipo de educação.

A partir dos estudos aqui apresentados, foi possível buscar algumas explicações para a relação estreita entre educação especial e medicina, relação esta que, a meu ver, foi extremamente importante, haja visto o trabalho de Helmont, que era gramático e que, através da descrição do método de oralização do surdo-mudo, deixou evidente a importância do conhecimento anatômico dos órgãos articulatórios.

No entanto, para se identificar as razões que tem levado a educação de surdos secundarizar a importância do conteúdo escolar, torna-se necessário a compreensão destas primeiras iniciativas de práticas oralistas, num contexto onde oralidade e escrita possuíam alcance e significações diferentes dos séculos posteriores.

Escrevi, anteriormente, que, sobre as primeiras práticas médicas realizadas entre o século XVI e o século XVII, poder-se-ia inferir que os conhecimentos que os surdos-mudos deveriam adquirir, seriam feitos por meio da escrita, como via necessária ao conhecimento, ou seja, para adquirir

instrução¹⁴ , tal como havia sido colocada pelos médicos, significava aprender a língua escrita.

Mas talvez, como sugere PAUL ZUMTHOR (1993: 18-22), a primeira forma de comunicação humana tenha sido a oralidade e isso, talvez, justifique a minha interpretação de que os médicos utilizaram a escrita somente como um instrumento mais eficaz de se conseguir a oralização por parte do surdo¹⁵ .

Foi através da leitura de sua obra *A letra e a voz*, que considerei necessário estudar, inicialmente, o lugar que a oralidade possuía nessas diferentes épocas pois, dessa forma, não ficaria presa somente às questões que diziam respeito à medicina, principalmente depois de verificar as semelhanças existentes entre as atuações dos médicos e dos que não eram médicos, e reconhecer que a preocupação com o desenvolvimento da articulação e da compreensão da fala, ainda que estivesse voltada apenas para a leitura labial, não tinha sido uma iniciativa única e exclusiva da medicina.

O que ZUMTHOR se propõe é uma interpretação da oralidade da poesia medieval pois, até então, diz ele, apenas se contentaram em observar sua existência.

¹⁴ Sabemos que a instrução ou o conhecimento que uma criança devia (ou deve) adquirir está diretamente ligado à história da educação que, por sua vez, está diretamente ligada à história geral das sociedades. Sendo assim, ao empregar a palavra *instrução* estou levando em conta que existe uma diferença na abrangência do seu significado entre o tempo dos preceptores e o da criação das escolas públicas, passando por modificações até os dias de hoje.

¹⁵ Quero esclarecer que esta obra foi utilizada apenas como referência para situar a importância da linguagem oral dentro de diferentes períodos históricos. Este trabalho não tem nenhuma pretensão de estudo sobre a origem da língua oral ou escrita nem tampouco sobre suas concepções.

ZUMTHOR distingue três tipos de oralidade. Uma, primária e imediata, não comportando nenhum contato com a escrita; encontra-se nas sociedades desprovidas de toda simbolização gráfica, ou nos grupos isolados e analfabetos; cita, como exemplo, o mundo do camponês medieval, cuja cultura tradicional e oprimida deve ter comportado uma poesia de oralidade primária. No entanto, acrescenta ele, a quase totalidade da poesia medieval apresenta dois tipos de oralidade, que convivem com a escrita. ZUMTHOR chamou-as de mista,

(...) quando a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada; e oralidade segunda, quando se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário. (ZUMTHOR, 1993: 18)

Entre os séculos VI e XVI prevaleceu a oralidade mista..

Com relação à utilização da escrita na educação de surdos, nos séculos XVI e XVII, cabe indagar se não seria exatamente o contrário. A escrita seria, sim, empregada, não porque era necessário que os surdos-mudos adquirissem esse tipo de conhecimento mas porque era um recurso que podia ser utilizado em substituição à fala. Haveria, então, nesse caso uma priorização da linguagem oral, secundarizando-se a linguagem escrita.

Segundo ZUMTHOR (1993: 96-116), não havia dissociação entre leitura e voz na Idade Média; foi a partir do século XV, devido a multiplicação do número de escritos em circulação, que as Universidades

impuseram regulamentos, exigindo a leitura silenciosa e puramente ocular, modificando os hábitos de leitura dos eruditos.

ZUMTHOR (1993:) mostra a separação que havia entre a escrita e a leitura:

Muita gente sabia escrever - pelo menos assinar o nome -, mas não ler. Leitura e escritura constituem duas atividades diferentes, exigindo aprendizagem distintas, que não são percebidas como necessariamente ligadas.

(...)

A leitura era a ruminação de uma sabedoria. Na decifração, as condições materiais da grafia colocavam quase um problema distinto para cada palavra, percebida ou pelo menos identificada (talvez não sem dificuldade) como uma entidade separada. Apenas a articulação vocal permitia resolvê-lo na prática
(ZUMTHOR, 1993: 104-105)

Essas práticas, conforme este autor, são testemunhadas do século V até o século XVI.

Para ZUMTHOR, a principal tarefa do medievalista seria convencer-se dos valores incomparáveis da voz. Não existe indicador, diz ele, nem nos documentos, nem nos textos referentes às poesias medievais, que impeça o leitor de pensar que aquilo um dia tenha sido lido em voz alta, diante de um grupo de ouvintes.

Nosso estudo deveria tirar sua inspiração e seu dinamismo da consideração dessa beleza interior da voz humana, "tomada mais perto da sua fonte" como dizia Paul Valéry. Essa beleza pode, é verdade, conceber-se como particular, própria ao indivíduo emissor do som vocal; a esse título, salvo exceção dificilmente imaginável, ela nos é intocável, depois de longa duração. Mas é concebida, também, como histórica e social naquilo que une os seres e, pelo uso que fazemos dela, modula a cultura comum. (ZUMTHOR, 1993:20).

Ainda segundo ZUMTHOR (1993: 97), o uso da escritura, até cerca do ano 1000, foi confinado a alguns mosteiros e cortes régias e a sua expansão se deu de forma bastante lenta entre as classes dirigentes da Europa. Mesmo na Inglaterra, no século XII e XIII, a proliferação dos documentos administrativos não trouxe mudança quanto ao uso da escrita.

Para este autor,

(...) a impregnação das sensibilidades e dos costumes que a manuscritura engendra não começou mesmo a mostrar seus efeitos antes do século XV, mais cedo num lugar, mais tarde em outro; e a saturação escritural, característica da cultura "moderna", se produzirá bem mais tarde ainda. (p. 97)

Cita M. Scholz, que liga o uso da escrita ao desenvolvimento do comércio, à intensificação das comunicações e à personificação do direito mas cita também, como advertência, a afirmação de Clanchy, que diz que

(...) o que deve ter favorecido a difusão da escritura é a relação estreita que ela mantinha com a voz: para cima, de fato, na medida em que a escrita servia para fixar mensagens orais; contudo, mais radicalmente, para baixo, porque o modo de codificação das grafias medievais fazia destas uma base de oralização. (p. 97)

Conforme ZUMTHOR (1993: 99 - 101), o termo escritura assume diferentes significados, de acordo com o tempo, lugares e contextos. Isto quer dizer que existe uma distância muito grande entre o significado que temos de escritura à manuscritura medieval.

Por volta de 1400, afirma ele, mesmo com o advento do uso do papel, a prática da escritura no Ocidente só influenciava os poetas; em relação ao público, não exercia nenhuma influência.

MANACORDA (1989: 194), escreve que nos séculos XVI e XVII, com a invenção da arte da imprensa, e devido ao desenvolvimento econômico e social, a instrução foi fortemente exigida. É nesse período que o problema de como e quanto instruir é recolocado, pois a instrução ainda não era difundida universalmente. E, então, traduz Juvenal: *rara in tenui facundia panno* — *a instrução não é frequente em quem veste pobres panos.*

CHARTIER (1990: 117-118), também escreveu que no século XVII na Inglaterra rural a capacidade de assinar está diretamente ligada a atividade econômica e a condição social dos grupos:

Os clérigos, os gentis-homens, os grandes comerciantes, todos ou quase todos sabem assinar o nome; entre os artesãos qualificados (ourives, seleiros, fabricantes de tecidos) e os lavradores, (yeomen) é o caso de sete ou oito homens entre dez, mas apenas de um entre dois na maioria das profissões, em especial no ramo têxtil ou de vestuário. Em seguida vêm os comerciantes e artesãos de aldeia (ferreiros, carpinteiros, moleiros, açougueiros, etc.), dos quais 30% ou 40% sabem assinar o nome; e na base da escala os grupos em que na melhor das hipóteses um homem entre quatro assina: operários da construção, pescadores, pastores, pequenos meeiros (husbandmen), trabalhadores agrícolas (laboeurers).

Conforme Chartier, apesar dos exemplos se referirem à Inglaterra, eles são válidos para toda a Europa rural.

Segundo MANACORDA (1989: 194- 221), os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução, a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a bíblia, sem a mediação do clero.

As iniciativas mais avançadas de novos modelos de instrução popular e moderna surgiram dos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma e não dos países católicos.

A exigência de instrução e de democracia partiram dos movimentos heréticos e reformadores, ocorridos nas instâncias religiosas, que levantaram questões sociais muito concretas.

Um exemplo disso foram as reivindicações apresentadas na Alemanha pela ala mais radical do movimento, durante as lutas pela Reforma.

As cidades onde o povo simples, dos pequenos artesãos aos pobres, se associaram ao campesinato, projetaram um sistema de instrução popular. Por exemplo a cidade de Meiningen decidiu:

Que os feudos sejam abolidos e que deles se tire o necessário para manter um pároco, capelão, mestre que ensinem juntos, gratuitamente, os filhos dos ricos e pobres. (p. 195)

Ainda conforme este autor, Lutero pedia aos pais que, além de preparar os filhos para o trabalho nas empresas familiares, também os mandassem à escola. Embora as divisões sociais não estivessem superadas, Lutero considerava as classes destinadas à produção não mais como destinatários da catequese cristã, mas como membros de participação ativa no processo comum da instrução, colocando, dessa forma, o problema da relação entre instrução e trabalho:

Se a necessidade de ler as Sagradas Escrituras e a capacidade de cada um interpretar a palavra divina nelas contida está na base desta nova exigência da cultura popular, é porém o desenvolvimento das capacidades produtivas que exigem esse processo. (p. 198)

Porém, a supressão das estruturas eclesiásticas nem sempre levou à imediata instituição de escolas comunais reformadas. MANACORDA cita

uma afirmação de Erasmo: *Onde floresce o luteranismo, as escolas definham.*
(p. 198)

No entanto, é preciso ter certas reservas quanto a esta afirmação pois ela poderia estar sendo perpassada pelo viés católico.

A Reforma exprime, sobretudo, as exigências populares, mas não faltam as heranças cultas e atitudes aristocráticas. No entanto, está no espírito da Reforma a capacidade de relacionar escola e cidade, instrução e governo, no sentido de auto governo e, embora não apareça, ainda, a exigência de uma cultura popular, é de importância histórica o aparecimento da consciência do valor laico e estatal da instrução, a qual passava a ser concebida como fundamento do próprio Estado e não reservada somente aos clérigos.

Para MANACORDA, mesmo com a defesa intransigente da prerrogativa da Igreja sobre a educação, é um erro subestimar o esforço que os países católicos envidaram nas ações educativas, no período da Contra-Reforma.

(...) até à separação definitiva entre católicos e reformados (...) também, em campo católico continuou, embora contestada, a tradição humanística que visava unir a cultura clássica e piedade religiosa. (..) Não faltarão maravilhosos exemplos dessa pedagogia por parte de educadores individuais e de ordens religiosas criadas nesse período.(p.200)

Conforme este autor, no período da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) e da revolução inglesa (1642-1658), *que marca a definitiva passagem do domínio de classe no âmbito de uma grande nação*, as minorias perseguidas do Império encontraram proteção, principalmente nos Países Baixos, na Inglaterra e na Suécia. Entre esses exilados estava Comenius, cuja obra, segundo MANACORDA, *sintetiza o velho e o novo da pedagogia*. (p. 220)

Escreve, que o fato da iniciativa educativa partir dos países reformados não quer dizer que nos países católicos não tenha havido atividade educativa. Mas a marca da Contra-Reforma, no que diz respeito à instrução, é a intransigência da prerrogativa da Igreja católica sobre a educação, o que resulta na condenação, tanto de iniciativas alheias, até a instrução das classes populares, na medida em que a Igreja era contra a difusão do conhecimento das Sagradas Escrituras para essa população.

Essa informação leva-me a supor que, quando Cardano afirmou, segundo QUIRÓS e GUELLER (1966: 235-237), que *a surdez por si mesma não modificava a inteligência da criança e que portanto, a educação deste tipo de pacientes devia ser dirigida ao ensino da leitura e da escrita*, ele se referisse às crianças surdas com determinado poder financeiro, pois, conforme esses autores, os médicos, os religiosos, os gramáticos que se dedicaram ao ensino das crianças surdas, nessa época, atuavam como preceptores, sendo que os trabalhos realizados em instituições só ocorreram a partir do final do século XVIII. Ou, então, Cardano estava apenas, como médico,

encarando a aprendizagem através da escrita como o tipo de encaminhamento adequado para os surdos-mudos.

Talvez pelo fato da escrita não ocupar, ainda, o lugar que passaria a ocupar entre as classes populares, Cardano a encarasse, apenas, como meio de comunicação em substituição a linguagem oral, que poderia propiciar ao surdo condições melhores de relacionamento e participação social.

Para ele, a escrita podia representar os sons da fala ou referir-se às idéias do pensamento e que, sendo assim, a mudez não se constituiria em impedimento para que o surdo aprendesse a escrever pois, mesmo que não falasse, poderia utilizar-se desse tipo de linguagem para expressar o pensamento.

Talvez, nessa época, nada pudesse, ainda, substituir a língua falada como elemento de união que modula a cultura entre os seres humanos mas, reproduzindo novamente ZUMTHOR, é concebida, também, como histórica e social.

Então, é necessário tentar entender o significado do ato de oralizar o surdo através da escrita, nesse tempo de primazia da oralidade, em que a escrita a ela se subordinava, diferentemente da forma como, posteriormente, passou a ser encarada, isto é, a escrita como forma de comunicação substituindo oralidade na importante função de transmissão de conhecimento, com um grau de abrangência cada vez maior.

Pensar a oralidade deste ponto de vista, significa pensar na possibilidade da linguagem escrita ter sido utilizada, numa determinada época na educação de surdos, apenas como recurso para sua oralização, exatamente como recomendava Amman, em seu método, que considerava essencial a associação imediata do som aprendido com a respectiva imagem escrita. Amman, provavelmente, estava preocupado somente com a memorização do som. Isso, talvez, pelo fato da linguagem oral constituir-se em meio de comunicação exclusivo para a maioria dos indivíduos, já que não se utilizavam da escrita.

MANACORDA, (1989: 228-235) ao relatar o cotidiano das escolas cristãs, através da *Conduite des écoles chrétiennes*, escrito por João Batista de La Salle, em 1702, e impresso em 1720, mostra o ato de escrever sendo executado como uma obra de arte, para a qual se requeria o emprego de técnicas e o uso de materiais específicos, através dos quais fica demonstrado todo o refinamento que estava presente no trato do conhecimento da escrita.

(...) papel transparente para copiar à vista das letras (para os menos hábeis), as penas (que eram realmente penas de ganso, das quais era preciso levar duas para a escola), o canivete, o porta-penas, a tinta, o tinteiro de chumbo (um para cada aluno), os modelos das letras do alfabeto, (...)

Também para a escrita, que era redonda ou cursiva, havia uma rigorosa divisão de ordens: seis para o redondo e seis para o

cursivo, sucessivamente. Na primeira ordem se aprenderá a posição do corpo e da pena, fazendo haste e círculos; na segunda, a escrever as cinco letras c, o, i, f, m; na terceira, as demais letras, enchendo uma página com cada letra; na quarta, a escrevê-las em ordem, colocando na mesma linha o alfabeto inteiro com as letras ligadas; na quinta, a escrever discursos completos em caracteres grandes; na sexta, a escrever em caracteres "de contas na frente e de finanças no verso" (p. 230)

E se seguiam indicações relativas à posição do corpo e da mão, ao modo de segurar o papel e a pena, quer para escrever em redondo quer para escrever em cursivo.

Se o ato de escrever pressupunha tanto refinamento, talvez, na educação de surdos, conhecer, através da escrita, o essencial para se comunicar, não necessariamente implicasse em adquirir instrução através da escrita.

MANACORDA, continuando suas descrições, afirma, ainda, que existia uma separação total entre o ler e o escrever:

O ler concerne essencialmente ao ensino religioso, à doutrina, às Sagradas Escrituras; o escrever, que tem seus mestres e lugares próprios, concerne a uma técnica especificamente material, que exige cuidados particulares e é voltado a preparar para o ofício. (p. 232)

Posto dessa maneira, pode-se supor que a leitura proposta por Cardano estivesse relacionada a um outro tipo de conhecimento, seria uma leitura que atendesse às necessidades mais imediatas com uma correspondência direta à linguagem oral utilizada no cotidiano. E, talvez, o fato de afirmar que o surdo possuía capacidade para aprendizagem, e que o melhor meio seria através da leitura e da escrita, não significasse afirmar que o surdo era capaz de receber a mesma educação que era destinada à uns poucos ouvintes privilegiados.

Essa linha de interpretação pode servir, também, para entender as razões que levaram esses preceptores a se voltarem, exclusivamente, à oralização desses surdos, que também eram privilegiados. Na ociosidade em que viviam, bastaria apenas adquirir algum instrumento de comunicação, e, talvez, a linguagem oral fosse encarada (e acredito que ainda seja) como a única forma de comunicação que o homem carrega consigo como elemento de distinção, que faz ressaltar a sua condição humana.

E, também, talvez seja por isso que L' Epée, responsável pelo predomínio do método gestual no Instituto Nacional de Paris, desde que foi fundado, em 1760, tenha afirmado que *o único meio de restituir os surdos-mudos à sociedade é eles aprenderem a se exprimir de viva voz e a ler as palavras sobre os lábios*. (Apud MENEZES VIEIRA, 1884:1)

No seu embate com Pereira, árduo defensor do oralismo, L'Epée teria dito que lamentavelmente ele não disporia de tempo para o ensino do método oral pois havia excesso de alunos na sua escola.

Por ter criado a primeira escola de surdos e recebido todo o tipo de criança, L'Epée se viu obrigado a criar uma linguagem mímica universal que permitisse a realização de uma instrução rápida, que possibilitasse a esses surdos transformarem-se em elementos úteis manualmente para a sociedade.

Talvez, nessa época, a expressão através da fala fosse um privilégio reservado somente à uns poucos surdos.

Para QUIRÓS e GUELLER (1966:317 - 319), o Instituto de Surdos Mudos de Paris tem importante significado histórico, não tanto por sua feição educativa mas, muito mais, por sua feição assistencial.

Mais tarde, no século XIX, conforme os mesmos autores, o médico Jean Marie Gaspar Itard (1775-1838) incorporou-se ao Instituto Nacional de Surdos de Paris, após ver fracassar suas tentativas para a cura da surdez. O trabalho desenvolvido por Itard visava a aquisição da fala e o aproveitamento dos restos auditivos.

Começou treinando a sensibilidade auditiva em hipoacúsicos¹⁶, fazendo com que esses discriminassem sons de diferentes

¹⁶ Alguns autores empregam termos diferentes para diferenciar os surdos de acordo com o grau da perda de audição. Telford e Sawrey (1975) consideram hipoacúsicos aqueles cuja perda de audição varia de 20 a 60 decibéis e surdos os que possuem perda acima de 60 decibéis. Não foi possível identificar quais os critérios que Itard utilizou para classificar os hipoacúsicos, provavelmente os procedimentos que foram empregados para essa classificação não eram os mesmos do século XX. Sendo assim, o conceito de hipoacúsico para Itard, provavelmente, não é o mesmo para Sawrey e

instrumentos e, em seguida, diferentes palavras, sem o recurso da leitura labial. Depois disso, reforçava o reconhecimento auditivo com exercícios de articulação. Segundo os autores, o resultado desse trabalho foi apresentado junto à Faculdade de Medicina.

Itard transferiu-se para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1800, e lá permaneceu durante trinta e oito anos. Antes disso, havia dedicado seus estudos ao problema dos resíduos auditivos que foram descritos em sua obra *Traité des maladies de l'oreille e de l'audition*.

Segundo WERNER (1949: 10-11), Itard, nesse trabalho, classificou os surdos-mudos em cinco classes, de acordo com a audição:

(...) audição para a palavra humana, quando se fala calmamente; audição para as vogais, mas não para as consoantes; audição para as vogais isoladas (profundas); audição para os ruídos fortes (batimentos, trovões, estampidos) e surdez completa.

WERNER (1949: 10) afirma que Itard conseguiu vencer, na França, a aversão pelo método fonético, decorrente da influência do Abade de L'Epée, fazendo com que fossem introduzidos, no ensino dos surdos-mudos do Instituto, cursos de articulação para surdos-mudos *aproveitáveis*.¹⁷

Essas informações parecem indicar a inexistência de uma relação direta entre o trabalho de Itard e o ensino de surdos que era realizado

Telford. De qualquer forma, parece que esse termo era reservado àqueles que podiam se utilizar da audição (residual) na aprendizagem da fala.

¹⁷ Expressão utilizada por WERNER para diferenciar os surdos que, de acordo com os critérios estabelecidos por Itard, demonstravam possuir capacidade para aprender a falar.

no Instituto e isso, talvez, não se desse somente pela resistência dos gestualistas, mas sim, porque o seu interesse maior seria sistematizar procedimentos terapêuticos mais eficazes para o desenvolvimento da língua falada.¹⁸

Em 1760, como já foi apresentado anteriormente, já existia a primeira escola para surdos fundada pelo Abade L'Epée. Talvez isso justifique o fato de Itard estar preocupado apenas em desenvolver procedimentos adequados à aprendizagem da fala.

Depois dos estudos de Itard a respeito dos resíduos auditivos, na França, outro médico, Friedrich Bezold (1842-1908) vai atuar numa instituição de surdos, na Alemanha. Bezold trabalhou exaustivamente, desde 1893, na criação de um aparelho que é conhecido como escala contínua de sons de Bezold-Edelmann.

Bezold (1842-1908) realizou essa investigação, segundo WERNER (1949: 11-12), examinando os alunos do Instituto de Surdos-Mudos de Munique. Percebeu que nem todos eram surdos completos, alguns possuindo resíduos que permitiam perceber a voz humana. A partir desses resultados, Bezold concluiu que era necessário retirar os alunos que possuíam bons restos

¹⁸ Esse trabalho de oralização de surdos que Itard desenvolveu no INSM se Paris, somente se incorporou à organização curricular do Instituto, a partir de 1880, quando o Método Oral foi implantado, através da criação de uma classe para um curso de aperfeiçoamento e que corresponderia ao 9º ano. Essa classe seria freqüentada pelos seis melhores alunos do 8º ano e teria recebido o nome de Cours Itard sendo, inclusive, mantida com a renda da fortuna deixada por Itard ao Instituto. (MOURA E SILVA, 1896: 6-7)

auditivos das instituições de surdos-mudos, recomendando que essas crianças deveriam ser educadas em *classes especiais de audição*.¹⁹

Repetidas vezes se retornou a idéia de não ser necessário educar os surdos-mudos com medidas pedagógicas, mas que seria possível curá-los com processos médicos. (p. 5)

Ainda de acordo com WERNER, a partir da obra de Friedrich Bezold, que foi publicada em três suplementos, de 1896 até 1900, pedagogos e médicos entraram em discordância quanto ao critério para agrupamento de alunos surdos-mudos. Os médicos aconselhavam que o ensino fosse de acordo com o grau dos restos de audição e que o agrupamento dos alunos, por classe, seguisse o mesmo critério. Já os pedagogos consideravam que a classificação deveria ser feita de acordo com o grau de inteligência e que não se deveria levar em conta os resíduos da audição.

Provavelmente, esta mudança na atuação dos médicos deve-se à criação dos institutos de educação de surdos-mudos. Se, antes, os médicos realizavam suas investigações através de uma atuação que se assemelhava a dos preceptores, no século XIX, Itard e Bezold, de formas diferentes, elegem as instituições educacionais como campo para suas investigações.

Conforme CASTIGLIONI (1936: 584), a evolução do pensamento médico no século XIX foi reflexo das correntes intelectuais, políticas

¹⁹ O texto não oferece informação mais pormenorizada sobre o funcionamento dessas classes.

e sociais que tiveram papel decisivo sobre o caminho que a ciência seguiu nesse século.

A medicina, que durante o período da Revolução francesa, havia marcado escasso progresso, retoma o seu curso quando as conquistas napoleônicas e as guerras vitoriosas dão à França um período de esplendor em que reflorescem as artes e as ciências.

O triunfo dos princípios da Revolução francesa, que asseguraram a liberdade da palavra e do pensamento, contribuíram notavelmente para a evolução das ciências.

A aura de renovação que se respirava na França, na Itália e também em outros países, encorajava e preparava as reivindicações nacionais, animava a mais audaciosa rebelião contra o dogmatismo, contra a metafísica, contra o cerceamento do pensamento.

A burguesia valorizou e facilitou o caminho dos estudos superiores, abrindo a porta das universidades, livre do controle político e religioso, se apropriando do privilégio da cultura e do ensino, anteriormente restrito ao clero, bem como da soberania política e militar da aristocracia.

Entretanto, escreve HOBBSAWM (1996:77-78), o Manifesto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 é um documento contra

(...) a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária.

(...). Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começava sem empecilhos, pressupunha-se como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. (p.77)

A declaração que se manifestava contrária ao absolutismo afirmava que todos os cidadãos tinham o direito de colaborar para a elaboração das leis, mas que isso poderia ser feito tanto pessoalmente, como através de representantes. Como os camponeses e os trabalhadores pobres eram analfabetos, *politicamente simples ou imaturos*, a maioria da assembléia era composta de advogados, capitalistas e homens de negócios.

Segundo CASTIGLIONI (1936: 284-285), o rápido progresso das indústrias e o desenvolvimento dos centros urbanos, nos quais se aglomera uma população, que dia a dia aumenta, passam a exigir novos postulados higiênicos, obrigando os homens políticos e médicos a ocuparem-se dos problemas da saúde pública que tornaram-se importantes e urgentes.

O desenvolvimento dos países americanos, que sucessivamente conquistaram a sua independência, o enorme crescimento do tráfico marítimo e terrestre e dos novos meios de comunicação, o comércio agora intenso, não só de produtos comerciais e industriais, mas também de idéias, de descobertas científicas e dos resultados experimentais entre os vários países da Europa e entre estes e a América, levaram à ciência um elemento

propulsor que imprimiu aos estudos científicos um ritmo mais veloz e uma expansão mais rápida e mais vasta.

Ao mesmo tempo, afirma CASTIGLIONI, enquanto a cultura e um maior bem-estar material se difundem, um mais profundo sentimento da dignidade humana se estende também às classes sociais até agora deserdadas. Nos países latinos se manifesta, de forma mais acentuada, uma tendência da reação positivista que pode ser considerada como a corrente contrária ao idealismo do século XVIII.

Esta tendência às conquistas dos bens materiais é um fenômeno geral que se manifesta, na primeira metade do século, em todos os países da Europa, e conduz ao caminho revolucionário romântico que reafirma os ideais nacionais, contra os humanísticos da revolução francesa. É natural que esta tendência tenha contribuído para que o caminho metafísico e transcendental pudesse ser contrabalançado, assim como para o progresso da ciência natural.

No estudo da natureza, na pesquisa experimental, na observação de todas as formas de vida, os cientistas desta época encontraram agora fundamento necessário para cada estudo: na observação objetiva, avaliada sob o crivo das provas, solucionaram os mais complexos problemas biológicos, abandonando as hipóteses filosóficas. E a medicina sofreu a mais direta consequência desta nova orientação.

Conforme QUIRÓS e GUELLER (1966: 300-339), as instituições de educação de surdos se disseminaram, entre os principais países da Europa, no século XIX.

Ainda segundo esses autores, no século XIX, as escolas italianas de educação de surdos alcançaram um notável desenvolvimento no que se refere ao ensino da linguagem oral, exerceram forte influência nas instituições da América Latina, em particular na Argentina, chegando a influenciar, até mesmo, o Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris.

No primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, que aconteceu em Paris, em 1878, sustentou-se que o melhor método de ensino seria aquele que combinasse a articulação com a leitura das palavras nos lábios, mas conservando o uso de gestos como medida de auxílio entre professores e alunos durante o período inicial.

Porém, em 1880, quando se realizou o segundo Congresso, em Milão, foi rechaçado o uso simultâneo de fala e gesto e o método recomendado foi o oral puro. No ano seguinte, no Congresso realizado em Bordeaux, seguiu-se a mesma linha de pensamento.

Mais enfático, ainda, foi o Congresso realizado em Gênova, em 1892, que, além de apoiar o método oral puro, defendeu o emprego de um sistema único de instrução em todos os institutos, sustentando que o ensino de um idioma só poderia ser baseado no desenvolvimento natural da linguagem.

Bem, talvez como reflexo de todo contexto da época, particularmente pelo avanço da medicina, as propostas de educação de surdos se detiveram em propostas que visavam o desenvolvimento de linguagem. Tanto aqueles que defendiam o uso de gestos, ou então, o uso concomitante de fala e gesto, ou ainda o uso somente da linguagem oral, apresentaram, no meu entender, uma preocupação somente com a comunicação dos surdos.

Em todos os Congressos aqui apresentados, era defendida uma melhor maneira do surdo adquirir linguagem. Entretanto, nenhum deles demonstrou a preocupação em fazer com que o surdo pudesse adquirir a instrução, tal como era compreendida para os normais. Apesar dos diferentes pontos de vista, o saber escolar já começara a ter um significado mais relevante nas discussões a respeito da expansão do ensino para as camadas populares.

Discussão essa que, em relação à educação dos normais, ganhou força através dos pensadores da Revolução Francesa como Rousseau, Condorcet, e outros, e encontrava-se bastante avançada no século XIX.

BAKER (1989: 233), afirma que, para Condorcet,

(...) a instrução pública propagaria as luzes, o poder tenderia a desaparecer, e o comportamento social e político exprimiria as escolhas de conscientes de indivíduos livres num sistema de governo representativo.

Condorcet acreditava que a liberdade de um povo estava associada ao seu grau de conhecimento; por isso, afirmou que

(...) a verdade é inimiga tanto do poder como daqueles que o exercem; quanto mais se difunde, menos estes podem esperar enganar os homens; quanto mais adquire força, menos terão as sociedades necessidade de serem governadas. (Apud BAKER, 1989:231)

L'Epée, aparentemente, parece não ter sido influenciado por esses pensadores, pois sua preocupação era dar instrução rápida para formar mão de obra. QUIRÓS e GUELLER ressaltaram, inclusive, o caráter mais assistencial que educativo da sua escola. Mas pode ser que, na percepção de L'Epée, esses discursos não eram dirigidos à alunos como os seus e, é provável, também, que os surdos-mudos não estivessem incluídos entre aqueles a que Condorcet se reportava em seus discursos quando se referia ao povo.

Apesar dos autores não terem explicitado em que se basearam para diferenciar um caráter educativo de um assistencial e nem ressaltaram os aspectos que caracterizariam um ou outro, pode-se supor que a instrução rápida dada por L'Epée não representava o mesmo ensino que era destinados aos normais, mesmo que, na prática, as propostas de uma educação democrática não se concretizassem. Isso quer dizer que, mesmo não se efetivando, esse tipo de ensejo fazia parte do discurso revolucionário. A criação de escolas e a democratização do ensino era uma das bandeiras da Revolução.

Mas estas questões, provavelmente, não faziam parte do universo de L'Epée. As propostas de ensino a que se referiam os pensadores

franceses, não dizia respeito aos deficientes. Esta educação era tida, *à priori*, como uma *outra* coisa, daí, talvez, a afirmação de QUIRÓS E GUELLER sobre a escola de L'Epée ter exercido um trabalho mais assistencialista que educativo.

Conforme MANACORDA (1989: 269-310), as discussões a respeito da instrução pública, iniciadas em 1700, estavam agora voltadas às questões que diziam respeito à sistematização teórica, ou seja, a difícil tarefa de transferir para a prática os ideais presentes nos embates que se travaram para a criação de uma educação democrática.

Acontece, porém, que parece ter ocorrido um descompasso entre alguns ideais e as exigências do contexto tal como se apresentou com a revolução industrial.

Este processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas: e todavia os teóricos das velhas classes não conseguem nem tomar consciência disto. (p. 270)

Os embates em relação às questões didático-pedagógicas, assim como na política, estão divididos entre os adeptos da conservação e os da mudança.

Ainda conforme MANACORDA, esta disputa perpassa por todos os níveis de instrução, desde as escolas infantis que começam a ser

implantadas, passando pelas escolas elementares e secundárias, chegando até as universidades.

Esta disputa talvez tenha na questão do "método" a ser usado nos primeiros níveis de instrução a sua expressão mais característica: podemos afirmar que, após a primeira grande idade da didática, aberta pela invenção da imprensa e pelas iniciativas dos reformados, com a grande figura de Comenius, esta nova idade da difusão da instrução às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópico retorno à pesquisa didática. (p. 279)

No século XVI, Cardano já havia comprovado que a surdez não alterava a inteligência e que, portanto, o surdo era capaz de aprender, afirmando, ainda, que a melhor forma para ensiná-lo seria através da leitura e da escrita. Entretanto, é possível perceber que o ensino através da leitura e da escrita, que foi utilizado na educação de surdos, nessa época, não tinha correspondência com a palavra instrução tal qual era seu significado na educação dos normais.

No século XIX, aparentemente, as discussões encontram-se no mesmo nível de preocupação, na medida em que tanto a educação dos normais quanto a dos surdos estão voltadas para a questão do método, isto é, que o avanço entre esses dois tipos de ensino coincidem.

Só que, examinando-se a questão mais atentamente, pode-se verificar que o avanço na educação dos normais parece não corresponder ao avanço na educação de surdos. O máximo que se pode extrair dos conhecimentos que a ciência oferece é a possibilidade de fazê-los aproveitar melhor seus resíduos auditivos para que assim consigam adquirir, de forma mais eficiente, a linguagem oral.

Esta possibilidade seria fantástica, maravilhosa, se não fosse a única. Dar ao surdo-mudo condições de falar e compreender a fala dos outros é atender a um aspecto da sua condição, é atentar apenas para uma das suas características particulares. Obviamente que essa é uma particularidade que diz respeito à sua maneira de se relacionar socialmente, mais próximo ao indivíduo normal mas falta a complementação daquilo que ele necessita para se tornar sujeito. Possibilitar-lhe o que a ciência já havia afirmado ser capaz de fazer: adquirir instrução.

NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO PASSADO

CAPÍTULO 2

O INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

1. AS DISCUSSÕES NO SÉCULO PASSADO

Três séculos depois de Cardano ter afirmado ser o surdo capaz de aprender, e ter sugerido que o melhor meio para a sua realização seria através da língua escrita, o cenário europeu, principalmente o francês, mostrava os sinais das mudanças radicais que havia sofrido.

Quando Itard transferiu-se para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1800, a Revolução Francesa estava em período de consolidação: a casa em que o Abade de L'Epée, em 1760, tinha iniciado seu trabalho com surdos, havia se transformado em escola especializada e alguns anos antes, elevada a Instituto Nacional, pela Assembléia Constituinte. Os anseios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade estavam no ar e a educação para todos era uma das grandes expectativas.

De acordo com o relatório de MOURA e SILVA (1896: 6)¹, em 1800, Itard dispunha apenas de uma classe no Instituto Nacional de Surdos-

¹ A.J. de Moura e Silva era professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, desde 1884. Consta no relatório que sua viagem à Paris deveu-se a uma licença de seis meses, concedida pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, para tratamento de doença na família. Aproveitando a sua

Mudos de Paris, dado o favoritismo do método gestual. Em 1880, o Congresso de Milão declarou a superioridade do *methodo oral puro*² para a instrução dos surdos e, a partir daí, o Instituto foi implantando gradualmente o oralismo até abranger todas as turmas.

Nesse relatório, que enviou para o diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, o professor A. J. de Moura e Silva descreve a respeito das suas observações feitas durante o período em que esteve no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, cumprindo um período de aperfeiçoamento.

Através do título de seu relatório, *Surdos-mudos capazes de articular e meios práticos de lhes dar a palavra e, com ella, o ensino*, é possível identificar as transformações ocorridas, na Europa, em relação à educação do surdo, desde a proposta de Cardano pois, de acordo com o que foi apresentado no capítulo anterior, Cardano havia afirmado que os surdos, mesmo sendo mudos, poderiam aprender através da escrita, já que esta podia representar os sons da fala ou as idéias do pensamento. Portanto, a mudez não se constituía em impedimento para que o surdo pudesse aprender e a escrita seria o melhor meio para isso. Já no século XIX passa-se a enfatizar a fala como pré-requisito para o ensino.

estada na França, ofereceu-se para cumprir um período de aperfeiçoamento na Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris.

² O método oral aparece, algumas vezes, com essa designação para diferenciar do método que procura combinar fala e gesto, pois o método oral puro exclui o uso de gestos.

O relatório consta de duas partes. A primeira, com o título de "*Methodos de ensino e surdos capazes de articular*", inicia com um breve histórico do Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris. Mostra que, de 1791 até 1879, o método de ensino era a linguagem escrita com o auxílio de sinais, sendo *concurrentemente* utilizada a *dactylologia*. Narra que a classe de articulação, que existiu a partir de 1828, era destinada somente a uns poucos surdos aptos e que o *metodo oral puro*, tinha sido adotado oficialmente em 1879. Esse método, diz ele, demorou sete anos para abranger todo o Instituto, uma vez que era introduzido a cada turma iniciante, a partir de 1880.

Parece que o trabalho de Pereira exerceu grande influência para que se adotasse o método oral na educação de surdos na França. Tanto é assim, que o professor Gallaudet, dos Estados Unidos, que participou do Congresso de Milão, em 1880, relatou nos *American Annals of the Deaf and Dumb*, que o controle do Congresso estava nas mãos dos representantes da Sociedade Pereira, uma associação existente há alguns anos em Paris, com o objetivo de assegurar o reconhecimento de Pereira como primeiro professor de surdos-mudos da França e para impor o método oral puro, como modelo único a ser adotado na educação de surdos. Gallaudet, ao criticar uma notícia publicada no jornal *Times*, de Londres, sobre a conclusão do Congresso, afirmou que pela própria constituição dos seus membros, o resultado não poderia ter sido diferente pois, dos 164 membros ativos, 87 eram da Itália, 56,

da França, 8, da Inglaterra e a grande maioria deles era adepta do método oral.
(GALLAUDET, 1881:1)

Um dado interessante no relatório do professor Moura e Silva foi, também, a sua conclusão a respeito do Congresso de Milão³. Diz, ele que, apesar do Congresso ter declarado a superioridade do *methodo oral puro*, não poderia ignorar as ponderações feitas pelo americano E. Gallaudet, que achava que nem todos os surdos tinham condições de aprender a falar e, portanto, para ele o melhor método seria o *methodo combinado*.

Considerou o professor tão procedentes as palavras de Gallaudet que o Instituto de Paris, por ter adotado o *methodo oral puro*, de maneira uniforme para todos os alunos, teve logo que tomar uma medida em relação ao critério de agrupamento que, *si não remediasse o semelhante mal, ao menos o atenuasse*:

Essa medida (...), foi — abandonar-se a classificação pela idade, adoptada nos primeiros tempos de novo ensino, e recorrer-se à seleção dos alumnos, tomando-se como base a intelligencia e principalmente a aptidão de cada um d'elles para fallar. (MOURA e SILVA, 1896: 8)

Em seguida, o referido professor resume em três itens o que verificou no Instituto:

³ O Congresso de Milão aconteceu em 1880, no período de 6 a 11 de setembro e foi o segundo Congresso Internacional de Surdos-Mudos. Nesse congresso foi declarado a superioridade do método oral puro.

1º) - *que todos os alumnos de fraca intelligencia, les arriérés, aos quaes se destinam as ultimas secções de cada anno, não se prestam absolutamente ao ensino pela palavra: além de tempo e dinheiro gastos inutilmente com elles, similhante ensino é verdadeiro martyrio para essa categoria de surdos, duplamente infelizes, e sacrificio sem nome para o pobre mestre;*

2º) - *que os que ensurdeceram depois de haverem adquirido o uso da palavra, e os semi-surdos, principalmente d'entre uns e outros os que são intelligentes, articulam, em geral, satisfactoriamente, podendo ser ouvidos com prazer;*

3º) - *que a articulação dos surdos de nascença, salvo raríssimos privilegiados, é sempre penosa, difficil e desagradável.*

(p. 8)

Na segunda parte do relatório, o professor apresenta uma série de procedimentos, necessários, segundo ele, a todos os surdos capazes de adquirir a *palavra articulada*.⁴ São exercícios para preparar os órgãos respiratórios como, inspiração, expiração, exercícios de sopro e exercícios para preparação dos órgãos da palavra, como movimentos de língua e de lábios. Esses exercícios, de acordo com o relatório, fazem parte do período preparatório.

⁴ Essa terminologia é encontrada em vários documentos e livros escritos no final do século passado referindo-se ao ensino da linguagem oral. Portanto, neste texto, as expressões como: língua articulada, palavra articulada, fala, língua oral, linguagem oral, língua falada, terão o mesmo significado. Acredito que não cabe neste espaço e nem é pretensão deste texto, fazer uma discussão à respeito das várias concepções de linguagem de acordo com as diversas abordagens linguísticas.

Em seguida, o professor coloca o subtítulo *Articulação* e inicia descrevendo os exercícios com vozes para, logo em seguida, colocar outro subtítulo *Ensino de vozes* (o relatório não deixa muito claro, mas parece referir-se ao ensino de vogais) onde, diante de um espelho, são realizados exercícios em que o surdo deve perceber que existem dois elementos responsáveis pela produção das vozes: *posições e vibrações*. O ensino das *consonâncias* também é feito diante do espelho, através de imitação e do tato, para perceber as diferentes vibrações produzidas na emissão das consoantes. Em seguida, vem o ensino da *syllabação* que consiste em ler, *analyticamente*, a palavra, primeiramente nos lábios do mestre e depois em outras pessoas.

A partir daí, o aluno está preparado para o ensino da língua. Depois de aprender da língua o suficiente, ele estará apto para as outras disciplinas do ensino primário. Segundo ele, o grande empenho do professor

(...) deverá constituir, antes de tudo, em desenvolver-lhe a intelligencia, melhorar-lhes cada vez mais a articulação, e aperfeiçoar-lhe, quanto possível, o conhecimento da língua, passará a aprender cada uma d'essas matérias ainda sem outra alteração na marcha do ensino, propriamente dito, a não ser a de passarmos também a ensinar fallando o que até agora ensinamos escrevendo. (pp. 18-19)

Conforme o relatório do professor Moura e Silva, o ensino das disciplinas do curso primário seria posterior ao período reservado para os

exercícios que visavam o desenvolvimento dos órgãos utilizados na fala e posterior, também, ao ensino da *Articulação*, que seria destinado, primeiramente, a produção articulatória das vogais e das consoantes. Depois disso, é que deveriam ser realizados os exercícios que pressupunham a articulação das palavras por parte dos alunos e, também, o treinamento de leitura labial, através da articulação feita pelo professor. Não está claro no relatório se, inicialmente, eram apresentadas as sílabas e depois as palavras, ou isso era feito de forma simultânea, isto é, cada palavra era apresentada globalmente e decomposta em sílabas.

Isto demonstra que o ensino *das matérias* era posterior ao ensino da língua oral. Todavia, também não está claro no relatório, se o conteúdo da língua oral, inicialmente apresentado aos alunos, corresponderia àquele que seria empregado mais tarde, pelo professor, no ensino das matérias do primário. O que, de certo modo, significava dividir o ensino em duas fases, oral e escrito. Só que a segunda etapa estava subordinada à primeira, o que demonstra que havia uma prioridade da aquisição da língua oral em relação ao saber escolar.

A partir do Congresso de Milão, segundo o que consta no relatório do prof. A. J. de Moura e Silva, o Método Oral estava sendo adotado em vários países da Europa, como instrumento capaz de dar ao surdo maiores possibilidades para adquirir a instrução que era transmitida na escola.

Entretanto, no Brasil, a justificativa para que o Instituto Nacional de Surdo-Mudos adotasse o ensino da palavra articulada deu-se por razões diferentes.

O Dr. Menezes Vieira⁵, em seu Parecer na 26ª Questão da *Actas e Pareceres do Congresso de Instrucção do Rio de Janeiro*, de 1884, tece a sua argumentação em favor da adoção do método oral da seguinte forma:

O Instituto do Rio de Janeiro baseando a educação no plano que regia em 1868 o Instituto de Pariz, possui vícios desse plano.

Adaptando para instrumento geral de comunicação a linguagem escripta e reservando para certos casos especiaes a articulação ou palavra articulada, obedeceu à influencia imitativa, tomou pelo atalho e abandonou a estrada real. Collocou em segundo lugar, reservou para casos particulares os grandes instrumentos de uma educação completa.

Desse alvitre resultou, não ha como negar, a diminuta frequencia de alumnos e as difficuldades que hoje se entolham para uma reorganização racional.

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

⁵ Não foi possível encontrar maiores informações a respeito de quem era o Dr. Menezes Vieira; todavia, através do seu Parecer, afirma ter exercido o magistério por catorze anos e, de acordo com seu relato em que afirma ter sido discípulo do Dr. Tobias Leite, pode-se presumir que esses anos foram dedicados à educação de surdos, no Instituto.

*Unicamente produzir nos pais o desgosto por verem
perdido precioso capital de tempo e ao educando dar uma
linguagem que poucos comprehendem .*

*Dos alumnos educados no instituto do Rio de Janeiro
quantos ainda conservam a linguagem escripta?*

Tres ou quatro.

Porque os outros abandonaram-n'a?

*Porque, na sociedade em que vivem, raros sabem lêr e
escrever.*

*Claro está, portanto, que o unico meio de restituir o surdo-
mudo á sociedade é dar-lhe uma linguagem que todos
comprehendam, dar-lhe a linguagem articulada, suprema
aspiração do venerando L'Epée.⁶ (MENEZES VIEIRA, 1884: 4)*

O problema que o Dr. Menezes Vieira levanta não é o analfabetismo da população em prejuízo do surdo alfabetizado, é o prejuízo de se alfabetizar um surdo num país de analfabetos.

As suas palavras confirmam o que vários autores já escreveram sobre o descaso com a escola pública elementar no período Imperial e mesmo pós República..

⁶ De acordo com a epigrafe apresentada pelo Dr. Menezes Vieira, l'Epée reconhecia que o único meio de introduzir o surdo-mudo na sociedade era aprendendo a se exprimir de viva voz e a ler a palavra sobre os lábios. Conforme Quirós e Gueler, a ideia de l'Epée em criar uma linguagem mimica universal foi porque, por ter criado a primeira escola de surdos, l'Epée recebeu todo o tipo de criança e se viu obrigado a realizar uma instrução rápida, que permitisse a esses surdos transformarem-se em elementos úteis manualmente para a sociedade. (QUIRÓS E GUELER, 1966: 287-293)

Se o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, assim como outros na Europa, haviam adotado o método oral pela convicção de que, ao adquirir a linguagem oral, o surdo disporia do meio mais eficaz para aprender, o Dr. Menezes Vieira utilizava-se de argumentos exatamente contrários a esses, para defender a implantação do método oral no Instituto brasileiro. Do seu ponto de vista, a aprendizagem da língua escrita era desnecessária, uma vez que, nas relações sociais, o surdo não se utilizaria desse tipo de conhecimento. Por isso, o Dr. Menezes Vieira defendia que aprender a falar seria a coisa mais importante para os alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

No início do seu Parecer, pareceu-me que sugeria a oralização do surdo como uma proposta acabada de educação. Isto é, o passo mais importante que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro deveria dar, em relação à educação do surdo, era a adoção do método oral puro pois, para ele, o aprender a falar era mais importante que o aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos. Porém no final do seu Parecer afirma que:

A educação moral e a educação intellectual, por meio da palavra viva e animada, tornar-se hão mais robustas e desenvolvidas.

(...)

Si as vibrações sonoras não lhe dão idéias, a imagem da palavra articulada moldada no aparelho respectivo impressiona utilmente os órgãos visuaes.

Si não ouve a propria voz, si não sente o doce encanto de escutar-se, sentirá pelo tacto as agradaveis impressões que nos lábios, na cavidade buccal e no larynge se produzem.

(...)

Propagar o ensino da articulação chamada artificial e da leitura sobre os labios julgo que é imperiosa necessidade para a educação dos surdos-mudos.

(...)

Para concluir:

O surdo- mudo é um cidadão apto para receber uma educação completa;

Ao Estado, conforme a promessa constitucional, cabe o dever de dar-lhe a educação primária; (...) (p. 5)

Nesta última afirmação, o Dr. Menezes Vieira contraria o que ele próprio havia escrito no início do seu Parecer, em relação a inadequação do ensino da linguagem escrita num país de analfabetos. E, dando continuação ao seu Parecer, indica o rumo à ser seguido pelo INSM:

(...)

O instituto dos surdos-mudos do Brazil corresponderá ao fim para que foi creado, educando por meio da palavra articulada.

Para que a educação effectue-se mais rapida e proficuamente convirá tornar evidente:

Que a palavra articulada póde ser adquirida pela vista e pelo tato;

Que a leitura sobre os labios deve ser ensinada desde os primeiros annos.

Afim de vulgarisar estas idéias cumpre:

Que os vigarios propaguem-n'as entre os seus comparochianos;

Que nas escolas primarias o ensino da leitura e da escripta seja feito pelo mesmo processo empregado nos institutos de surdos-mudos;

Que nessas escolas, especialmente nas do sexo feminino, em um dos livros de leitura expressiva trate-se da primeira educação que o surdo-mudo deve receber no seio da familia. (p.

6)

O Congresso de Milão, realizado em 1880, considerou a superioridade do método Oral Puro, em relação ao ensino que combinava fala e gesto, para o desenvolvimento da linguagem do surdo-mudo e declarou que:

(...) o meio mais natural e efetivo pelo qual o surdo que fala⁷ adquire o conhecimento da linguagem é o método "intuitivo", que consiste em expor, primeiro pela fala, e depois pela escrita, os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos.

⁷ O termo utilizado em inglês é *speaking-deaf*, aqui tsraduzido por *surdo que fala*.

(INTERNATIONAL CONGRESS OF THE EDUCATION OF THE
DEAF, 1880, p.5)

Os participantes do Congresso não deixaram claro, pelo menos nesse documento, qual era a expectativa em relação ao ensino de surdos no que dizia respeito à continuidade da sua educação escolar. Se o método oral tinha sido considerado o mais eficiente, pela justificativa de que, uma vez oralizado, o surdo teria melhores possibilidades de aprender, seria compreensível que houvesse alguma menção ao ensino do ponto de vista da instrução escolar.

A proposta de expor pela fala e, posteriormente pela escrita, os objetos e os fatos que acontecem diante dos olhos dos alunos não indica que haja similaridade com as propostas de ensino destinadas aos normais. Essa recomendação metodológica parece estar destinada apenas ao ensino da linguagem oral ou ao ensino da *palavra articulada*.

Essa orientação extraída, talvez, do Congresso de Milão, ou, então, pelas mudanças que foram realizadas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, deve ter ido de encontro às expectativas do Dr. Menezes Vieira em relação à educação do surdo ⁸.

Isso me permite fazer duas considerações a respeito da proposta do Dr. Menezes de Vieira: a primeira é que tenha interpretado a

⁸ Xavier(Op. cit.,p.110) chama a atenção para o equívoco de se estabelecer essa relação direta entre dependência cultural e dependência econômica, como se a primeira fosse um prolongamento da segunda pois, na época em que o Brasil dependia economicamente da Inglaterra, sua dependência cultural, especialmente no que dizia respeito ao campo pedagógico, era francesa..

deliberação do Congresso de Milão como uma orientação destinada somente à oralização do surdo. Isto é, para o Dr. Menezes, a proposta de educação para os surdos, indicada no Congresso, limitava-se somente ao ensino da *palavra articulada*. Pela omissão em relação à instrução escolar, as considerações feitas no Congresso dão margem a esse tipo de compreensão, apesar de valorizar o método como sendo melhor meio para o surdo aprender.

Ou, então, o Dr. Menezes Vieira estaria, de fato, preocupado com a inserção social do surdo. Dessa forma, adquirir a língua escrita, num contexto em que ninguém sabia ler, não era o caminho mais adequado.

Parece que, para o Dr. Menezes Vieira, o analfabetismo da população trazia prejuízo ao surdo, daí a sua reivindicação para priorizar o ensino da *palavra articulada*.

No entanto, RIBEIRO (1986: 63-73), mostra que, mesmo antes dessa época, já haviam aparecido propostas que visavam impulsionar a educação do país.

O fim do tráfico de escravos não só trouxe trégua para as relações conflitivas entre os senhores de terra e os ingleses, como significou um avanço para a nova estruturação social capitalista. Isto contribuiu para a disponibilidade de capitais externos, em forma de empréstimos e investimentos, que vieram através dos ingleses e também do capital que, antes, era utilizado na compra de escravos.

Conforme BUARQUE DE HOLLANDA (1963: 61- 62), a extinção do comércio de escravos, origem de algumas das maiores fortunas brasileiras do tempo, deveria deixar em disponibilidade os capitais até então utilizados para a importação dos negros.

Segundo esse autor, a própria fundação do Banco do Brasil teria sido um meio encontrado para o aproveitamento desse capital.

Pode-se dizer que das cinzas do tráfico negreiro, iria surgir uma era de aparato sem precedentes em nossa história comercial. (p.62)

É um período de mudanças aceleradas.

A ânsia de enriquecimento favorecida pelas excessivas facilidades de crédito, contaminou logo todas as classes e foi uma das características notáveis desse período de "prosperidade". (p.62)

É um período rico, com propostas de reformas que passam pela abolição da escravatura, pela queda do Império até a República.

Para RIBEIRO (1986: 65), a modernização foi uma exigência de fato, que decorreu da mudança de uma sociedade rural agrícola para urbano comercial:

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição

da escravidão, libertação da mulher para através da instrução desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país.

Nesse contexto de transformações, a deficiência da organização escolar é alvo de críticas e surgem propostas de reformas nessa área.

PAIVA (1987: 54) afirma que, a partir de 1870, é que começa a se difundir a preocupação com a instrução elementar, mas ela desempenha papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a República.

Segundo a autora, após a queda da Monarquia, era esperado que houvesse um avanço no campo da educação, decorrente dos ideais democráticos presentes no movimento republicano, o que deveria ter provocado uma difusão do ensino popular. No entanto, esses ideais não sobreviveram e as pretensões em relação a educação foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder por parte das oligarquias estaduais, no final do século passado.

Para XAVIER (1992: 115), o que se percebe, nesse período, é que as discussões à respeito das preocupações com o ensino público nunca ultrapassaram o terreno dos debates, uma vez que isso nunca se traduziu em medidas efetivas ou ações concretas para a criação de escolas para as camadas populares. Para ela, a incorporação de modelos estrangeiros não se dava por

ingenuidade ou por desconhecimento da realidade nacional, mas sim, porque vinham de encontro a interesses de determinados grupos:

A espoliação econômica do país, após a Independência, passou a ser um empreendimento da classe senhorial nacional, apoiada e financiada pelo dominador externo, "associados" nos lucros dessa exploração. A população nacional, sujeita a essa "dupla exploração colonial", nacional e internacional, viu-se realmente privada de autenticidade cultural, impedida de realizar um projeto humano comum, arrebatada de seu mundo próprio, instrumento a serviço de interesses alheios, objeto e não sujeito da história, perdida de si mesma e da dignidade de existir humanamente.

Quando o Dr. Menezes Vieira argumenta que é desperdício alfabetizar um surdo num país de analfabetos, porque este tipo de conhecimento não terá nenhuma aplicabilidade e, por isso, resultará em esquecimento, demonstra que a realidade nacional não lhe é desconhecida.

A explicação da imitação como medida imediatista que visava diminuir rapidamente a diferença cultural com os países mais desenvolvidos, poderia ser utilizada através do Parecer feito pelo mesmo:

Trezentos sessenta e quatro institutos disseminados pela Alemanha, França, Estados Unidos, Itália, Inglaterra, Austro-Hungria, Suécia, Suíça, Bélgica, Espanha, Canadá, Dinamarca, Rússia, Holanda, Austrália, Japão, Portugal e Brasil, educando vinte

e quatro mil oitocentos sessenta e dous surdos-mudos, provam eloquentemente a redenção desses infelizes entre os povos civilizados. (p.1)

Outro documento significativo desta época é o Parecer do Dr. Tobias Leite^{9 10} que, depois de apresentar as diversas razões porque os países europeus e os Estados Unidos investiram na educação dos surdos-mudos¹¹ , afirma que:

Entre os primeiros e os ultimos o Brazil deve tomar o seu lugar. [Mas, acrescentou, primeiramente, que o governo deveria verificar se haveria] no Brazil surdos-mudos em numero tal que valham o sacrificio que exige a sua educação.(LEITE, 1887, p. 1)

O Dr. Tobias Leite questiona, ainda, a veracidade do total de surdos-mudos, apresentado no recenseamento feito pelo Império, e que apontou o número de 11.595, ou seja, um surdo-mudo para 856 habitantes, proporção enorme, que colocava o Brasil no terceiro lugar na incidência de indivíduos surdos-mudos.¹²

⁹ Conforme Menezes Vieira, Tobias Leite era médico e, quando assumiu o INSM, era chefe de seção na secretaria do Império. Segundo documento encontrado no INES, foi o 4º diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Rio de Janeiro. Assumiu, interinamente, de agosto de 1868 a 1872; a partir daí, foi diretor efetivo até 1896. De acordo com suas publicações, era adepto do ensino através de gestos.

¹⁰ Nas *Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro* consta como Tobias Rabello Leite. Nas demais publicações, e mesmo na relação dos diretores do INES, conta somente Tobias Leite. Neste texto, me referirei a ele sempre como Tobias Leite.

¹¹ O dr. Tobias Leite afirma em seu Parecer que *na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos a educação de surdos-mudos é obra sociológica. Na França e na Itália é mais um meio a que recorreu o partido clerical para engrossar suas fileiras e melhor resistir às invasões dos adversários. Nos Estados Unidos da América é uma questão economica que se resume em converter entes inúteis em operários habéis, ou por outra, em aumentar o número de productores.* (1884: 1)

¹² A posição do Dr. Tobias Leite é contraditória, pois foi o autor das traduções do material que era utilizado no INSM de Paris. Publicou 500 exemplares que foram distribuídos nas províncias de Minas, São Paulo,

Confirma sua suspeita, ao referir-se a um encontro que teve com o Bispo do Pará, que havia trazido da França dois padres educadores de surdos, que seriam os responsáveis pela fundação de um instituto na sua diocese, iniciativa tomada em razão da estatística apontar que haviam 236 surdos-mudos no Pará e 23 no Amazonas. Mas tal instituto não pode ser criado pelo fato do Bispo ter verificado que não havia surdos-mudos na sua diocese: *Não é exacto; [teria dito o Bispo,] eu mesmo percorri em visita pastoral todas as aldeas e choupanas da minha diocese e não encontrei um só.*

Continua o Dr. Tobias Leite relatando outros casos:

Enviando todos os annos o meu relatório aos reverendos Bispos, acompanhado de officio em que lhes pedia sua cooperação, por intermédio dos parochos, para que viessem para o instituto o maior número de surdos mudos, o venerando Bispo de Cuyabá, o finado Sr. D. José, respondeu-me em officio de 20 de Agosto de 1875 nos seguintes termos:

"Aqui eu não deixo de fallar e recommendar a bondade e beneficio do instituto dos surdos-mudos dessa corte, mas devo declarar a V. Ex. que pouco ou nada aproveitam as minhas palavras; além disto, o numero de surdos-mudos, desta província está extremamente elevado no relatório de V. Ex; nesta cidade e nos logares próximos a ella não vejo algum, e si algum existe nem

Paraná e Goyaz, em 1871. Depois, fez outras publicações, em 1874, e o compêndio das obras em 1881, e, neste parecer, questiona a necessidade de investir na educação dos surdos colocando em dúvida os dados estatísticos.

isso me consta; ha apenas quatro ou cinco sandeus, bobos ou idiotas, dos quaes existe maior numero no termo da Diamantina.

Guiou-se V. Ex. pela estatística da provincia mandada imprimir pelo governo, da qual tenho aqui um exemplar; julgo, porém, conveniente asseverar a V. Ex. que tal estatística está cheia de erros e falsidades, e que é pena que se gastasse tanto dinheiro com obra tão imperfeita.." (p. 2)

Ao questionar os dados estatísticos oferecidos pelo Império, o Bispo justifica a implantação do atendimento na dependência do número de surdos existentes. Se o número encontrado fosse considerado insuficiente, não seria dado à esses surdos nenhum tipo de atendimento.¹³

Por ocasião da seca que flagellou a provincia do Ceará, e que agglomerou em torno da capital milhares de famílias, pedi por mais de uma vez (...) que promovessem a vinda de surdos-mudos para o instituto. (p. 2)

Mas, de acordo com o relato, também desta vez responderam ao Dr. Tobias Leite que não havia surdos-mudos entre os retirantes.

Continua o seu Parecer, recomendando que seja feito um novo levantamento e, em relação à educação, responde a uma série de perguntas por ele mesmo formuladas:

¹³ LEMOS (1981: 42) aponta que quando Huet, considerado o primeiro professor de surdos do Brasil, iniciou seu trabalho em local provisório no Colégio de Wassimon, pois o Instituto ainda não havia sido criado, seus primeiros alunos foram um menino de 12 anos e uma menina de 10 anos. Para a educação destes dois alunos foi obtida uma verba do Império. Através do Marquês de Abrantes, Huet obteve do Imperador D. Pedro II, as facilidades para fundar o primeiro educandário de surdos.

Qual a extensão que se deve dar à instrução de surdos-mudos do Brazil?

O fim da educação do surdo-mudo não é formar homens de letras

(...).

Qual o ensino profissional que mais convem — o artístico ou o agricola?

Por tres razões sou do parecer que o ensino profissional que mais convem ao paiz e ao surdo-mudo brasileiro é o agricola.

A primeira é que só o ambiente do campo pode corrigir as consequencias de sua deficiente hematose e dar-lhe robustez e longa existencia.

(...)

Na profissão de artistas, ou operarios, unica á que se podem entregar nas cidades, só por excepção não são cruelmente explorados pelos chefes das officinas, ou empresarios de trabalhos, levando-os a conflictos, lutas e desgostos em que não poucas vezes a moral é sacrificada, e crimes são perpetrados.

Finalmente, porque o maximo interesse do paiz está em augmentar o numero de trabalhadores agricolas, habeis e moralizados.

(...)

Assim, ao Estado deve caber o encargo de concorrer para a manutenção do pessoal docente; ás provincias para o material e ás municipalidades para a manutenção dos alumnos.

Ao Estado e ás provincias não faltam recursos; resta dal-os ás municipalidades.

Para isso penso que seria sufficiente o imposto municipal de 500 réis por criança, cobrado pelo vigario no acto do baptismo, ou pelo official do registro civil no acto da inscrição.

Sei que os impostos directos encontram sempre natural e formidavel repugnancia, mas a modicidade da quantia, a facilidade da cobrança e a grandeza da applicação concorreriam muito para que o pagamento desse imposto passasse de onus a uma contribuição voluntaria, e muito de coração. (p. 3-5)

Em 1884, é concedida a lei do sexagenário, o fim do trabalho escravo já era uma realidade bem próxima. Portanto, esse interesse do país em aumentar os trabalhadores agrícolas, foi uma expressão utilizada pelo Dr. Tobias Leite, a meu ver, de forma não muito clara, pois de acordo com WERNECK SODRÉ (1963:249)

(...) se havia resistências e obstáculos à transformação do trabalho escravo em trabalho livre pelo aproveitamento da massa africana de origem, rotulada pela côr e onerada por três séculos de regime escravista, havia que apelar para a introdução de trabalho não-africanos. Cuidou-se, por algum tempo, que a Ásia substituisse a

África como fornecedora de mão-de-obra, e teríamos, no caso negros substituídos por amarelos, e a escravidão pela servidão e não pelo trabalho livre. As resistências externas, entretanto, impediram que tal solução fosse adotada. (...) Assim, não surgiu outra saída que não a da imigração, visando as populações empobrecidas da Europa.

Diante disso, fica para mim a seguinte questão: quando o Dr. Tobias Leite propõe ensino profissional agrícola, teria ele claro o lugar que o surdo-mudo ocuparia nesse novo quadro, que já estava sendo pensado ou, para ele, o trabalho para o surdo era encarado — como aparentemente ainda o é atualmente — uma simples ocupação, um arranjo feito pela instituição, que executa essa função como parte de suas atribuições.

Se a minha observação estiver correta, essa posição do Dr. Tobias contraria as iniciativas que fizera em prol da educação de surdos em anos anteriores.

O INSM, como vemos abaixo, já dispunha de um considerável acervo bibliográfico, com obras escritas no século passado que já demonstravam a capacidade do surdo para a aprendizagem, algumas, inclusive, com orientação didática para o ensino de disciplinas escolares.

Em 1871, o Dr. Tobias Leite fez uma adaptação para o português do *Methode pour enseigner aux sourds-muets*, do professor J. J. Vallade Gabel, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, adepto da

linguagem oral. Foi o primeiro livro para professores de surdos escrito em português e recebeu o título de *Lições de linguagem escripta*. Foram distribuídos 500 exemplares, entre as províncias de Minas, São Paulo, Paraná e Goiás. Em 1874, publicou o *Guia para professores primários*, contendo orientações para o ensino de *arithimética* e *metrologia*. Em 1881, reuniu essas duas obras e publicou o *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos*, com 400 páginas. O livro apresenta uma parte que é chamada de *theorica*, que consta de perguntas e respostas, que vão desde as causas da surdez até possibilidades do surdo aprender os conceitos de Deus e da alma. A parte que diz respeito à orientação para os professores consta de exemplos detalhados para o ensino dos elementos gramaticais como, verbos, adjetivos, pronomes, advérbios, etc. e orientação para o ensino de *arithimética* e *metrologia*.

Tobias Leite, em *Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro* (1877)¹⁴, publicação que parece ter sido criada pelo próprio para divulgar a educação dos surdos-mudos no país, afirma que a finalidade do Instituto é dar ao surdo-mudo *instrucção litteraria e ensino profissional*.

A instrucção litteraria é dada em 6 a 8 annos, e comprehende: o ensino da lingua portugueza pelo meio da escrita, da arithmetica até decimaes com applicações ás necessidades da vida commum, da geometria plana com applicações á

¹⁴ Nas publicações do Dr. Tobias o instituto recebe o nome de Instituto dos Surdos-Mudos. Recebe essa mesma denominação na publicação do Regulamento Interno, datado de 15 de dezembro de 1857, cujos nomes no final sugerem a autoria do documento, são eles: Marquez de Abrantes, D. Abbade de S. Bento, Prior do Convento do Carmo, Conego Dr. Fernando Pinheiro, Marquez de Mont' Alegre, Euzébio de Queiroz Coutinho Mattozo Camara e Dr. Manoel Pacheco da Silva.

agrimensura, da geographia e história do Brazil, e noções da historia sagrada.

O modo pratico do ensino da lingua portugueza é o prescrito no livro Lições de linguagem portugueza, extrahidas de diversos methodos em uso nos institutos da Europa, com as modificações que a localidade, a occasião, a intelligencia, o temperamento, a indole, a idade e os habitos do alumno exigem.

Servem de assumpto para as lições de linguagem escripta os objectos que existem e os factos que se dão, ou que de proposito se praticão no Instituto. Para auxilio e complemento desse ensino intuitivo e visual, possui o estabelecimento e faz uso constante de uma numerosa colleção de estampas de origens allemã e franceza, representando acções, factos e cenas da vida real no mundo exterior, e bem assim de um apparelho para o ensino da arithimetica, de uma coleção completa de pesos e medidas do systema metrico, de figuras geometricas de madeira, mappas e globos geographicos.

As lições que começam pela fôrma imperativa e continuão pela interrogativa, passam pouco a pouco á fôrma narrativa, em que os alumnos são obrigados não só a apresentar narrações do emprego do seu tempo no intervallo de uma aula á outra, como a fazer descripções dos quadros que lhes são indicados pelo professor, e a narrar por escripto os factos que virão praticar ou que praticarão nos passeios fora do Instituto.

O ensino da palavra articulada ainda não começou, por não estar ainda provida a cadeira dessa materia, creada pelo regulamento, como mais um meio de instrucção litteraria.

Desde a 14ª lição do compendio os alumnos começam a copiar da lousa, letra por letra, e palavra por palavra, e finalmente a lição que o professor lhes deu na taboa negra, na qual também escrevem, e assim aprendem a calligraphia.

O ensino do desenho é dado por modêlos gradativos desde a linha recta até o sombreado fuzain.

A educação profissional é dada por ora:

Na officina de sapateiro, que faz todo o calçado necessário para os alumnos e para os particulares que o encomendam;

Na officina de encadernação, que encaderna os livros das Repartições Publicas e de particulares.

Logo que o numero de alumnos fôr sufficiente, outras officinas serão estabelecidas.

Ao artefactos das officinas dá-se um valor, do qual metade é recolhido ao Thesouro nacional como indemnização da materia prima, a outra metade é recolhida á Caixa Economica, e escripturada em cadernetas no nome do alumno, que retira capital e juros quando deixa o Instituto.

Há alumnos que fazem o peculio de 150 réis (LEITE: 1877:

5-8)

O Instituto era freqüentado por alunos internos, cujo limite de vagas era 100 e pagavam 500 réis por ano. Os alunos externos não precisavam pagar. O governo admitia até 30 alunos internos gratuitos, nesta ordem de preferência: primeiro os desvalidos; em segundo lugar, os filhos de pequenos lavradores que moravam longe da Corte; em terceiro, os filhos de militares; em quarto, os filhos de empregados públicos que tivessem mais de dez anos de serviço.

Para ser admitido no Instituto, o candidato tinha que ter mais de nove e menos de catorze anos. Não era permitida a permanência dos alunos que completavam dezoito anos: a partir dessa idade eles eram obrigados a deixar o Instituto. Também os alunos que completavam seis anos de permanência eram dispensados, mesmo que não tivessem concluído sua *educação litteraria*.

O ensino de linguagem articulada era obrigatório somente aos surdos mudos *accidentaes*,¹⁵ que tivessem menos de doze anos e, mesmo nesses casos, o aluno poderia deixar de frequentá-lo, caso o médico julgasse inconveniente.

Na parte do livro em que se dirige aos pais, Tobias Leite faz considerações em relação à profissionalização do surdo-mudo:

¹⁵ O Dr. Tobias Leite classifica a surdo-mudez em dois tipos: congênita e accidental. *A primeira provém de faltas na organização do individuo; a segunda de accidentes desde o nascer até á idade de 7 a 9 annos; como, por exemplo: a compressão do craneo nos partos demorados, a impressão do ar frio, as práticas superticiosas das parteiras, os males do 7º dia e da dentição, as febres, o sarampão, as quedas ou pancadas, etc* (LEITE: 1877:12)

É inquestionavelmente de maxima importancia e conveniencia que o surdo-mudo tenha um officio, ou arte de que subsista.

Na escolha do officio ou arte a que o surdo-mudo deva applicar-se, convem atender-se á sua constituição physica, á localidade em que tem de residir, á sua aptidão, e até á posição ou genero de vida de seu pai.

Em geral, as artes e officios convém mais aos habitantes das cidades, e a agricultura aos dos campos.

Das artes e officios devem ser preferidos os que podem ser exercidos em qualquer parte, cidade, ou pequenos povoados. Sapateiro, alfaiate, correeiro, torneiro, oleiro, chapeleiro, tintureiro, impressor e encadernador, são industrias que muito lhe convêm.

(...)

Nas fabricas de fiar, tecer, e outras congeneres, os surdos-mudos são muito apreciaveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelissimos executores das instrucções e ordens do patrão. (LEITE, 1877: 22-24)

Quando escreveu a introdução de *Lições de geographia do Brasil*, Tobias Leite ressaltou que os alunos do Instituto

(...) que não se destinão para a carreira das letras, mas para as profissões de artistas e de trabalhadores — levarão conhecimentos sufficientes da geographia de seu paiz. (LEITE: 1873: 3)

O seu *Programma do ensino do Instituto dos Surdos-Mudos no ano de 1876* traz todo conteúdo que era dado do 1º ao 6º ano. (vide ANEXO 1)

As medidas em relação à educação das camadas populares não se concretizavam; no entanto, parece que o governo subsidiava as publicações do Dr. Tobias, que divulgavam não só o trabalho que era realizado no Instituto, como também propunha, através desse material, oferecer orientação para professores e pais de surdos-mudos em vários cantos do país.

Talvez o caminho percorrido pela educação de surdo fosse mesmo outro que o da educação comum. As discussões relativas a esse tipo de ensino provavelmente seguiam outras direções que não aquelas do ensino dos normais, elas não continham os mesmos elementos das discussões para a implantação de uma educação comum. As reivindicações destas últimas eram manifestações de interesses conflitantes, porque a reivindicação era pela obtenção de um saber que só alguns privilegiados tinham acesso.

Escrevi, anteriormente, que acreditava ser possível encontrar na história da educação comum brasileira, uma série de explicações para a configuração da educação especial, assim como acreditava, também, que, paralelamente a essa mesma história, havia se desenrolado um percurso traçado autonomamente pela educação especial e que, portanto, ao me propor buscar as explicações pela secundarização do trabalho pedagógico, partia do

pressuposto de que seria necessário percorrer essas duas histórias, através de suas junções e disjunções.

Mas, a meu ver, os condicionantes presentes na história na educação popular não perpassaram de maneira direta a educação dos surdos. Creio ter havido, aqui, uma disjunção resultando em *duas histórias*, como se estas percorressem caminhos paralelos. A proposta de educação de surdos era uma *outra coisa* não caminhava juntamente com a educação comum, provavelmente porque se situava no terreno do favor e da filantropia.

O *Regulamento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos* do Rio de Janeiro, elaborado em 15 de dezembro de 1857, traz o seguinte:

Art. 3^o A inspecção superior do Instituto he confiada á Commissão composta das pessoas caridosas, que promoverão o seu estabelecimento, e assignarão o seu Programma.

Art. 4^o Compete á Commissão Inspectorá:

§ 1^o Escolher d'entre os seus membros os que deverão servir de Presidente, e Secretario della; e bem assim convidar a outras pessoas caridosas para suprirem as vagas que deixarem os membros actuaes. (BRASIL. Instituto dos Surdos-Mudos, 1857: 1)

Para JANNUZZI, (1884:3) a Educação Especial surge como iniciativa filantrópica marcada pela influência européia, onde a sociedade civil já vinha atuando no sentido de separar os pobres e desvalidos.

A presença de inúmeros religiosos deve-se, provavelmente, à promessa do cristianismo de recompensa moral pelas ações em favor dos desvalidos. Afirma, ainda, que a ideologia do favor estava presente na distribuição de recursos do Estado, citando a fundação do Imperial Instituto dos Cegos¹⁶, que contou com o beneplácito do Imperador Pedro II.

E assim, a filantropia cristã, médico-higienista, a ideologia do favor e outros elementos presentes no liberalismo aqui existente, consolidou a ordem burguesa ao mesmo tempo que, permitindo poucas melhorias na situações de vida das camadas desfavorecidas, que estariam em piores condições de existência sem elas, foi contraditoriamente facilitando o fortalecimento da luta das forças populares em prol de um aparato legislativo que lhe fosse mais adequado. (p. 3)

Conforme já foi apresentado, anteriormente, em 1877, Tobias Leite publicou o programa de ensino do Instituto, que compreendia seis anos de estudos, período este denominado *instrução litteraria*.

Menezes Vieira, em 1884, através do seu Parecer, questionou a proposta de ensino do Instituto e a metodologia adotada. Advogou para os surdos-mudos a aquisição da linguagem oral e a instrução primária cuja duração prevista, na época, era de quatro anos.

¹⁶ Lemos (1981) refere-se ao instituto como Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Nessa mesma data, o próprio Tobias Leite defende, em seu Parecer, que a educação dos surdos-mudos deveria se limitar à instrução primária.

Mas, de acordo com suas próprias publicações, ele havia afirmado que o conteúdo do ensino do Instituto era uma adaptação dos programas de outros institutos europeus para os surdo-mudos brasileiros

(...) com as modificações que a localidade, a ocasião, a intelligencia, o temperamento, a indole, a idade e os habitos do alumno exigem. (LEITE, 1877: 6)

Parece ser contraditório, pela trajetória e pelas próprias publicações do Dr. Tobias Leite, que ele propuzesse uma redução na educação dos surdos-mudos, colocando-a com o mesmo tempo de duração dos normais, sem fazer qualquer referência ao conteúdo da programação escolar, a sua equiparação com o das escolas comuns e, também, não fazendo nenhuma ressalva à especificidade do ensino de surdos.

Estaria o Dr. Tobias Leite priorizando a profissionalização e por isso colocava em segundo plano o ensino do conteúdo que havia selecionado? Nesse caso, pode-se afirmar que o Dr. Tobias Leite, um século depois, estava atuando de modo semelhante a L' Epée, que dizia ser obrigado a dar instrução rápida para formar indivíduos úteis manualmente para a sociedade.

O Dr. Tobias Leite havia afirmado que o *fim da educação do surdo-mudo não é formar homens de letras* e que o primeiro impedimento para isso era a ausência da audição, acrescentando que a surdo-mudez era mais frequente entre os pobres. Então, completou: *o facto é que poucos têm-se tornado notáveis nas letras.*

No entanto, o Dr. Menezes Vieira havia afirmado, em seu Parecer, que o surdo-mudo era um cidadão apto para receber uma educação completa.

Tanto o Dr. Menezes Vieira quanto o Dr. Tobias Leite deixam claro nos seus Pareceres a expectativa que tinham em relação a educação dos surdo-mudos. Para o primeiro, falar e compreender a fala dos outros era mais necessário que aprender a escrever numa sociedade de analfabetos pois, dessa maneira, teriam um instrumento mais eficaz para se relacionarem: a fala seria *o unico meio de restituir o surdo-mudo á sociedade.* Para o Dr. Tobias Leite, a ênfase deveria ser dada no ensino profissional *não tanto porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelissimos executores das instrucções e ordens do patrão.*

O Regulamento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos traz em seu Art. 2º que

(...) o mesmo Instituto tem por fim a educação intelectual, moral e religiosa dos surdos-mudos de ambos os sexos que se acharem

nas condições de recebe-la. (BRASIL. Instituto dos Surdos-Mudos, 1857: 1)

O documento não explicita o que seriam essas condições e quais os critérios que foram utilizados para avaliar a capacidade dos alunos para receber a educação que era proposta no Instituto.

2. A PEDAGOGIA EMENDATIVA DE 1930 —1947

Se foi possível obter algumas informações sobre discussões ocorridas no final do século passado, desde a necessidade da criação de um instituto de educação de surdos até a metodologia que deveria ser empregada, o mesmo não aconteceu nos períodos que sucederam a gestão de Tobias Leite até 1950.

O único documento obtido foi escrito pelo Dr. Armando de Lacerda que iniciou sua gestão como diretor do INSM em 1930 ¹⁷.

A gestão do Dr. Armando Paiva Lacerda teve início no primeiro ano do governo de Getúlio Vargas e terminou em 1947, no governo Dutra,¹⁸.

¹⁷ Na relação dos diretores do INSM consta como Dr. Armando Paiva de Lacerda, mas na sua publicação *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* (1934) consta somente Armando de Lacerda.

¹⁸ Não foi possível encontrar informações a respeito das razões que levaram o Dr. Armando de Lacerda a assumir a direção do INSM em 1930 e deixá-la em 1947.

Creio não ser possível estabelecer uma relação entre o tempo de permanência do Dr. Armando de Lacerda na direção do INSM com a política implantada por Vargas, que só deixou o governo em 1945, porque não era incomum diretores do INSM permanecerem por muito tempo no cargo. No final do Império, o Dr. Tobias Leite exerceu essa função por 28 anos. O diretor anterior ao Dr. Armando de Lacerda, Dr. Custódio José Ferreira Martins, exerceu a direção do Instituto de 1907 a 1930 mas, infelizmente, sobre esse período não foi possível obter nenhum documento que tratasse a respeito do trabalho que o INSM realizava com os surdos.

O Dr. Armando de Lacerda publicou, em 1934, a *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo* cuja finalidade

(...) era de *suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse desideratum é alcançado por intermédio do ensino de linguagem e do correspondente desenvolvimento.*

(LACERDA, 1934: 6)

O Dr. Armando de Lacerda parece que não entrou na polêmica entre linguagem escrita ou oral, gestos ou fala, pois conduziu o trabalho do Instituto adotando procedimentos bastante diversificados mas afirma, no documento, que

(...)o objetivo da linguagem oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga á fisiologica, proporcionando-lhe um

entendimento mais regular com os indivíduos normais e, portanto, mais favorável situação social. (p. 8)

Em seguida, coloca que o ensino de linguagem é fundamental para o surdo de inteligência normal, sendo ele

(...) todo ministrado por meios de experiências e ações, expondo-se aos olhos dos alunos os objetos, os seres e as coisas com a sua respectiva definição, devendo ainda ser qualificados e relacionados, afim de que as sensações supletivas, impressionando o cérebro, permitam a exteriorização do pensamento, por meio da palavra oral ou escrita. (p.7)

Sobre a didática especial adotada no Instituto, afirma que era

(...) professada em dois cursos independentes que ministram ao aluno o conhecimento da linguagem articulada ou escrita mediante os métodos oral e escrito respectivamente e suas variantes de mais justa aplicação às aptidões dos educandos e ao nosso ambiente escolar. (p.8)

A meu ver, com essa afirmação, o Dr. Armando de Lacerda deixa claro o seu modo de conceber o ensino que visa a oralização do surdo. Diz ele que não podemos deixar de reconhecer as vantagens que o método oral oferece, o que, entretanto, não nos leva a ponto de nos colocarmos entre os partidários do ensino oral exclusivo. (p.8)

Afirma, ainda, que, com base nas provas selecionadoras dos alunos que ingressaram no Instituto, verificava-se que alguns, embora possuissem inteligência, não apresentaram *aptidões especiais* e nem idade favorável, o que impossibilitou a adoção do método oral, fazendo com que fosse preferível a utilização somente do método escrito.

Adotamos, com isso, o preceito da pedagogia moderna da adaptação do método ao aluno e da máxima elasticidade na organização dos programas. (p.11)

Sobre o critério de seleção dos alunos, o Dr. Armando de Lacerda relata que o Instituto utilizava-se de testes de capacidade mental, capacidade auditiva e capacidade lingüística.¹⁹ Isso seria importante porque, além de verificar a inteligência dos alunos, verificar-se-ia, também, a sua aptidão especial para a linguagem oral.

Outra razão, importante, para a aplicações dos testes, seria a homogeneidade necessária à formação das classes:

Separados os anormais em classes homogêneas suaviza-se sobremaneira a tarefa educativa que muito mais difícil e ingrata em relação a estas crianças. (p.13)

Para ele, a

(...) capacidade mental dos surdos-mudos, tanto quanto a das crianças normais, é sujeita a oscilações.

¹⁹ O texto não deixa claro o que seria o teste de capacidade linguística, nem como era definida a aptidão para a linguagem oral.

(...) Por outro lado faz-se mistér distinguir, ainda no interesse educativo, o surdo-mudo organico, verdadeiro, enfermo da audição hereditário ou accidental, cujo desenvolvimento intelectual se aproxima do normal, daquele cuja lesão do aparelho auditivo pré ou post-natal se encontra associada a outras táras, enfermidades ou degenerescencias. (p. 14-15)

Para os alunos de inteligência normal, a diversificação do tipo de ensino se dava pela classificação do tipo de surdez e pela avaliação linguística. Conforme mostra o quadro abaixo, a classificação obedecia os seguintes critérios:

Quadro 1

Quadro sinoptico do atual Plano de Ensino do Instituto

<i>Tipos</i>	<i>Resíduos auditivos</i>	<i>Fragmentos de linguagem articulada</i>	<i>Classificação</i>	<i>Ensino emendativo -- Conhecimento da linguagem</i>
1º	–	–	<i>Surdos-mudos completos</i>	<i>Método escrito. (Sinaes gráficos e digitaes)</i>
2º	+	–	<i>Surdos incompletos</i>	<i>Metodo acústico oral. (Associação dos exercícios acústicos aos oraes).</i>
3º	+	+	<i>Semi-surdos propriamente ditos</i>	<i>Método acústico oral</i>
4º	–	+	<i>Semi-mudos</i>	<i>Método oral. (Exercícios de articulação e leitura labial)</i>

Fonte: LACERDA, 1934: 9.

O Método acústico oral, segundo o Dr. Armando de Lacerda, foi uma denominação criada por ele próprio, em substituição às denominações norte americanas e européias, tratando-se de *uma associação dos exercícios acústicos aos oraes*. (p. 22)

O autor não apresenta informações mais detalhadas a respeito desses exercícios, tornando difícil a compreensão sobre a diferença que ele estabelece entre o método acústico oral e o método oral, afirmando, apenas, que o primeiro é uma modalidade do segundo.

Para ele, o ensino através do método acústico oral faz com que se estabeleça

(...) uma verdadeira simbiose educativa, pelo auxílio mútuo que se prestam às duas vias de penetração da palavra, visual e tátil de um lado, e auditiva do outro, as quaes conduzem ao cérebro imagens diferentes, mas que se associam e completam. (p.22)

Acredito que só seria possível obter uma melhor compreensão sobre esse tipo de trabalho, se houvesse uma descrição pormenorizada dessas práticas.

Quanto à expressão *semi-mudos*, era empregada às crianças que haviam perdido a audição entre dois e sete anos de idade, pelo fato de ainda conservarem *restos de linguagem* eram assim classificadas.

Os *surdos-mudos completos* constituíam, segundo o Dr. Armando de Lacerda, a maioria dos alunos do Instituto. Para estes, foi adotado a

orientação do diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Buenos Aires, Bartolomé Ayrolo, que considerava importante o funcionamento de "*um departamento para surdos- mudos que devam ser submetidos á um regime de ensino baseado na escrita.*" (Ayrolo apud LACERDA, 1934: 11)

Ayrolo justificava essa adoção para os casos em que o ensino da palavra articulada saiam frustrados. Nesse sentido, caberia ao Instituto criar procedimentos de ensino que melhor se adaptassem à inteligência e a disposição dos alunos. (p.11)

De acordo com essa orientação, o Dr. Armando de Lacerda teria encaminhado, em março de 1931, um projeto de reforma para o Instituto, no qual teria proposto a criação de duas secções, que funcionariam de maneira independente. Uma destinando-se ao ensino da palavra articulada e outra, ao ensino da escrita. Entretanto, por motivos econômicos esse projeto teria sido deixado de lado. (p. 12)

O documento demonstra, através do quadro 2, o modo de funcionamento do Instituto no que dizia respeito aos cursos que eram oferecidos.

Quadro 2
 Quadro sinoptico da
 Classificação dos alunos de inteligencia normal quanto a capacidade auditiva
 e linguistica e sua relação com o ensino emendativo

Ensino primário emendativo	Curso de linguagem escrita	c	Elementares (1° e 2° anos)
		l	Médias (3° e 4° anos)
		a	Adiantadas (5° e 6° anos)
	Curso de linguagem oral	s	
		s	Preparatória (1° e 2° anos)
		e	Elementar (3° e 4° anos)
Ensino profissional	Secção masculina Rodizio (1° ano)	s	Superior (5° e 6° anos)
	Secção feminina	c	Curso de encadernação e douração
		l	(5anos)
		a	Curso de marcenaria e entalhação
Ensino Aplicado	Curso de desenho geral, desenho aplicado e trabalhos manuais	s	(5anos)
		s	Curso de sapateiro e seleiro (5anos)
		e	
		s	Curso de costura e bordado
		c	
		l	Elementares (1°, 2° e 3° anos)
		a	
		s	
		s	
		e	
		s	Adiantadas (4°, 5° e 6° anos)

Fonte: LACERDA, 1934: 17.

Além dos cursos apontados no quadro acima, consta, ainda, um curso complementar (7º e 8º anos)²⁰

Para o Dr. Armando de Lacerda, os surdos completos, que apresentavam inteligência normal nos testes, eram encaminhados para ensino emendativo e freqüentavam o curso de linguagem escrita.

Segundo ele,

(...) os dois objetivos principais da educação dos anormais auditivos resumem-se no seguinte: a) conhecimento da linguagem, por intermédio do qual sómente lhes é possível estabelecer uma comunicação regular com o meio, adaptando-se às suas condições; b) habilitação profissional, afim de que possam viver do seu trabalho, deixando de representar valores negativos no seio da sociedade. (p.5)

Conforme a descrição feita, o trabalho com a escrita teria o sentido de dar ao surdo alguns elementos básicos de linguagem como recurso de comunicação, todavia, não fica claro, no documento se, embutido nesse trabalho, estaria uma proposta de escolarização, assunto fortemente debatido pela intelectualidade brasileira da época.

Tanto é assim que, conforme RIBEIRO (1986: 101), o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, expressava a

²⁰ O documento não traz nenhuma informação a respeito do tipo de trabalho que era realizado nessas classes.

preocupação que os educadores tinham com a lentidão na tomada de medidas, por parte do governo, para a implantação de uma política nacional de educação, mostrando que, em 1907, o Brasil contava com 3258 indústrias e 150.000 operários; em 1920, o número de indústrias tinha aumentado para 13.336 e o número de operários, para 276.000, dados que apontavam para a necessidade das reformas pretendidas.

A população urbana já sofria modificações, as ruas começavam a ser palco de manifestações organizadas e o operariado passou a se constituir numa força política. As cidades apresentavam um crescimento da pequena burguesia, formada por funcionários públicos, profissionais liberais, empregados do comércio, intelectuais e militares.

A industrialização e a metrópole integram, no perfil urbano, novas presenças no dia-dia da grande cidade. Uma sombra incidirá sobre o recorte urbano, provocando inquietações e emergenciando novos saberes voltados para a busca da regularização da vida em sociedade. (MONARCHA, 1990: 131)

O atendimento escolar ineficiente e o alto índice de analfabetismo eram agora denunciados por *educadores "de profissão"*, assunto este tratado, antes, predominantemente por políticos.

Nesse sentido, difunde-se a crença de que, pela multiplicação de escolas e a disseminação de um determinado tipo de saber, o Brasil seria levado a um crescimento semelhante ao dos países desenvolvidos.

A demora dessas medidas leva Fernando de Azevedo, um dos educadores comprometidos com a reforma educacional do país, a redigir o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que foi assinado por numerosos educadores.

Entretanto, toda essa agitação que houve no país, e que teve como objetivo efetivar reformas no campo da educação, não parece exercer qualquer tipo de influência na proposta do INSM, publicada pelo Dr. Armando de Lacerda:

(...) Privado do uso da palavra articulada pela deficiência das sensações acusticas não lhe é possível definir e interpretar as formas e manifestações ambientes, recorrendo á prática elementar da expressão muscular e gesticulada.

(...) Adquirindo um vocábulo artificial por intermedio dos sentidos supletivos habilmente dirigidos e desenvolvidos com o fim de corrigir a deficiência auditiva, ele consegue colocar-se em condições mais vantajosas para a sua atuação no seio da sociedade. É óbvio que essa atuação se acha na dependencia da aquisição maior ou menor dos elementos de cultura indispensáveis,²¹ inclusive do aprendizado de officios que, como dissemos, fornece ao aluno os recursos para a conquista da sua independencia economica. (LACERDA, 1934: 7)

²¹ Dr. Armando de Lacerda não deixa explicito quais seriam esses *elementos de cultura* que ele considerava indispensáveis.

Na sua exposição sobre o ensino de linguagem realizado no Instituto, que tanto podia ser oral quanto escrito, uma vez que isso dependia das aptidões dos alunos, considera que com esta forma de atuação obtem-se

(...) um vocabulário objetivo tão extenso quanto possível sobre o qual se devem apoiar em seguida as tentativas de fixação das imagens mentais para a formação de um vocabulário subjetivo, ainda que limitado. (...) Só depois de obtido um tal resultado e de adquirida pelo aluno uma bagagem linguística autorizando futuros empreendimentos é que se aborda, então o ensino das disciplinas componentes do curso primário.(pp. 7-8).

O Dr. Armando de Lacerda não aborda no documento o modo como esse trabalho posterior era realizado no Instituto.

Em 1896, o Dr. Menezes Vieira questionava a necessidade de se alfabetizar os surdos num país de analfabetos. Após 1920, o Brasil já apresentava, em termos de necessidades colocadas pela industrialização e urbanização, um quadro diferente do final do século passado. Entretanto, isso parece não sensibilizar o então diretor do INSM.

O conteúdo principal expresso na sua *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* é aquele que vai servir para a comunicação do surdo. Não há qualquer referência em relação ao conteúdo selecionado para o ensino primário. Entretanto, afirma o Dr. Armando de Lacerda que este conteúdo estava subordinado à obtenção de um certo volume linguístico, oral ou escrito.

Isto significava que o conteúdo do ensino primário somente era apresentado ao aluno que tivesse incorporado uma certa quantidade de vocábulos, ou então, apresentasse um certo domínio de informações através da linguagem oral ou escrita.

Em relação ao ensino dos normais, um certo domínio da linguagem escrita foi, e ainda continua sendo, considerado como pré- requisito para o ensino das disciplinas escolares, ou seja, o domínio por parte do aluno de como se utilizam as letras do alfabeto na composição das palavras e das frases, aquilo que é denominado de período inicial da alfabetização, dentro das mais diversas metodologias.

Então, baseado nas informações do Dr. Armando de Lacerda, era de se esperar que houvesse uma metodologia específica para o ensino das disciplinas, de acordo com o tipo de aquisição de linguagem de cada grupo. No entanto, o Dr. Armando de Lacerda não faz qualquer referência neste sentido.

O problema do analfabetismo deixara de ser objeto de denúncia apenas de alguns políticos e a preocupação com o ensino já era da esfera pública, no entanto, esse tipo de inquietação não aparece na *Pedagogia emendativa* do Dr. Armando de Lacerda.

A pedagogia emendativa diz respeito, somente, aos procedimentos específicos para o desenvolvimento da linguagem utilizada no cotidiano; no entanto, o próprio autor afirma que a didática emendativa conjugada ao ensino primário e o ensino profissional completam *a obra*

educativa fornecendo ao aluno elementos de atuação na vida prática. Só que este trabalho não é apresentado: o que consta são os recursos empregados para desenvolver a comunicação.

Mas a escolaridade já se apresentava, nesse período, como uma exigência para a *atuação na vida prática*. Por isso, o fato de não fazer qualquer referência em relação ao ensino das disciplinas que faziam parte do curso primário, leva-me a supor que, para o Dr Armando de Lacerda, o trabalho específico, ou seja, o ensino emendativo se constituía no principal objetivo do seu trabalho.

Como o professor Armando de Lacerda adotava, também, o método gestual, afirmando, inclusive, que a maioria dos alunos do Instituto eram encaminhados para esse tipo de ensino, devido a *inaptidão* para a linguagem oral, seria esperado que fizesse alguma referência a respeito do ensino das disciplinas. Entretanto, nem mesmo os cursos que visavam a profissionalização, aspecto da educação dos surdos considerado importante pelo autor, não mereceram, nesse documento, maior atenção da sua parte.

Quando a economia brasileira, que era predominantemente agrária, começa a se modificar pela incorporação de indústrias, o saber escolar adquire um novo significado, principalmente para a nova população urbana que começa a se formar. Isto faz com que se modifiquem as expectativas em relação a escola e se iniciem as pressões para as reformas educacionais.

No entanto, acredito não ser possível afirmar que essa mudança de cenário tenha influenciado o trabalho com os surdos do INSM, no sentido de alterar a organização dos cursos.

A meu ver, o fato do Dr. Armando de Lacerda não fazer nenhuma referência a respeito da metodologia adotada, pelo Instituto, para o ensino das disciplinas do primário, e só ter se preocupado em explicitar a proposta da pedagogia emendativa é porque a *instrução*, tal como era concebida para os normais, não fazia parte do universo de trabalho com os surdos-mudos.

O comentário feito pelo Dr. Armando de Lacerda, após o relato dos procedimentos utilizados para a separação de grupos homogêneos, fornece elementos para essa suposição, uma vez que a tarefa de educar os surdos era considerada por ele *muito mais difícil e ingrata* e que habilitá-los profissionalmente era importante para que deixassem *de representar valores negativos no seio da sociedade*.

Conforme BUENO (1993:137), a escola especial assumiu com os deficientes a mesma função do hospício no que diz respeito ao isolamento dos considerados divergentes. Distingue-se deste último pela intenção de criar procedimentos de ensino, com a finalidade de habilitar socialmente surdos e cegos.

Enquanto a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este

conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí a sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais, a escola para os surdos-mudos, não foi vista da mesma maneira, nem foi criada com fim semelhante.

Cardano teria afirmado que a surdez não afetava a inteligência. Entretanto, de acordo com o relatório do prof. A. J. de Moura e Silva, o Instituto de Paris, assim como o da Argentina, e também o Dr. Armando de Lacerda, definem a inteligência como pré-requisito para aprendizagem da língua oral.

Pereira, que foi o mais combativo na defesa do método oral, não parece ter mencionado a inteligência como critério do surdo aprender a falar. Retorno aqui a minha consideração anterior de que os alunos de Pereira deveriam possuir uma condição social diferente dos alunos de L' Epée. Observação semelhante pode ser feita em relação aos alunos do Instituto do Rio de Janeiro, através dos relatos sobre a condição social dos alunos, tanto por parte do Dr. Tobias, quanto por parte do Dr. Armando de Lacerda.

Causa estranheza o fato desse critério ter sido utilizado, até agora, somente para esse tipo de alunos. Haja visto o relato, feito por Moura e Silva, que o Instituto de Paris tinha introduzido a avaliação da inteligência, como critério de classificação dos alunos, após ter verificado a impossibilidade de se adotar o método oral para todos os surdos indiscriminadamente. Isso reforça a

minha observação, feita anteriormente, de que, talvez, aprender a falar fosse um privilégio reservado à um número reduzido de surdos.

O ensinar a falar, a meu ver, era considerado pela educação de surdos, um ensino requintado onde uns poucos selecionados demonstravam aptidão para tal. Podemos perceber isso nesta parte do relato de A. J. de Moura e Silva que transcrevo novamente:

(...) que todos os alumnos de fraca intelligencia, les arriérés, aos quaes se destinam as ultimas secções de cada anno, não se prestam absolutamente ao ensino pela palavra: além de tempo e dinheiro gastos inutilmente com elles, similhante ensino é verdadeiro martyrio para essa categoria de surdos, duplamente infelizes, e sacrificio sem nome para o pobre mestre; (...) (MOURA e SILVA, 1896: 8)

Diversos fatores contribuíram para que a escola comum, gradativamente, definisse com maior precisão aqueles que possuíam ou não capacidade para adquirir instrução. Com o auxílio da psicologia, os testes de inteligência, apesar dos questionamentos feitos por diversos estudiosos, ainda vêm sendo utilizados para esse fim.²²

De modo que a capacidade verbal, como item de demonstração de inteligência, foi por muito tempo, considerada como pré-

²² Este texto não tem a pretensão de aprofundar a discussão sobre o caráter político ideológico que tem sido atribuído à esses testes e à sua utilização por parte da escola. Para maior compreensão à respeito ver, *Psicologia e ideologia* (PATTO:1984), *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (BUENO: 1993).

requisito para a aprendizagem da escrita. Mas, pelo visto, na educação de surdos, a avaliação da inteligência era realizada para verificar a sua aptidão para a fala. Isto significa, a meu ver, uma mudança de enfoque. Aquilo que a escola comum se propunha a dar, ou seja a instrução através da escrita, e para tanto selecionava os que seriam capazes de usufruir, era diferente daquilo que as instituições de educação de surdos oferecia, utilizando-se do mesmo critério de seleção.

Aos de fraca inteligência restava o recurso de ensinar pela escrita.

Se a educação dos normais considerava a inteligência requisito básico para adquirir a instrução escolar, o ensinar através da escrita, na educação de surdos, certamente não tinha o mesmo significado. Ou seja, a *instrução* pressupunha uma carga de informações destinadas à alunos normais e inteligentes. Foi para isso que se criou a escola e acho que é por isso que a discussão do ensino profissional surge como alternativa para aqueles que estão excluídos do universo restrito, em que só os *inteligentes* fazem parte.

Se, apesar de tudo, houve uma certa coerência no questionamento do Dr. Menezes Vieira, o mesmo parece não ter ocorrido com as prioridades estabelecidas pelo Dr. Armando de Lacerda. Há em suas afirmações um certo descompasso em relação ao tempo. O ensino profissional, o qual considerou como parte fundamental da educação do surdo e que contribuiria para a sua inserção social, ainda está voltado para o trabalho

artesanal. Observa-se, ainda, que o curso de sapateiro e encadernação já tinham sido citados por Tobias Leite, em 1887.

O Dr. Menezes Vieira reivindicou a adoção de procedimentos que se adequassem à realidade social. Esta preocupação parece passar ao largo na *Pedagogia emendativa*.

O INSM era ligado diretamente ao governo federal, o seu diretor reportava-se diretamente ao Ministro da Educação, que era, na época, Francisco Campos.

Conforme MENDES JR. & MARANHÃO (1982: 97), a formação desse ministério por Getúlio marcava a nova postura adotada pelo Estado diante da chamada

(...) "questão social": a preocupação de Getúlio e da burocracia civil e militar emergente com a Revolução seria a de criar instituições capazes de "racionalizar" o conflito de classes, tirando-o do terreno perigoso do confronto aberto, em que estivera na Primeira República, para o terreno mais favorável à continuidade segura do desenvolvimento capitalista: a dos regulamentos e controles do Estado.

Como representante do governo, mesmo que essa representação não tivesse muito alcance político, o Dr. Armando de Lacerda não poderia, obviamente, fazer parte de um grupo que tivesse interesses contrários a que representava.

Ou, então, do seu ponto de vista, os surdos eram indivíduos que viviam num mundo a parte, em que a realidade seria *outra*, sempre.

WEINBERG (1987: 11-45), ao analisar os modelos educacionais de acordo com o desenvolvimento social nas sociedades latino-americanas cita uma afirmação que RAMA fez sobre o embate político que se tem travado pela educação, na América Latina:

(...) o que está em jogo é saber quais são os valores que devem ser incluídos no princípio da socialização, quem são os sujeitos que devem ser socializados e quem constituem as agências sociais responsáveis pelo processo. (Rama apud WEINBERG, p. 18)

A partir da sociedade moderna, a educação popular foi bandeira de luta pois a ela se vinculou à construção de cidadania.

A educação era necessária para a nova realidade, o que significava a formação de novos homens, pois a imprensa e a indústria transformavam o mundo.

O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos.
(MANACORDA, 1989: 358)

Conforme ORTIZ (1991: 121-179), a formação do novo homem está ligado à um novo conceito de trabalho, de trabalhador e de ócio.

Para este autor, a aristocracia entendia a labuta como algo desprezível: atividade produtiva e ociosidade eram excludentes. No universo

burguês, trabalho e riqueza caminham lado a lado. Tanto é assim que, com a Revolução Industrial, instituiu-se a prática de se trabalhar aos domingos.

Para Saint-Simon, os industriais (banqueiros, empresários e trabalhadores) eram a base da sociedade, na medida em que se tornariam majoritários e geradores de todas as riquezas. (ORTIZ, 1991: 149-150)

Quando a Revolução Francesa derrotou a nobreza, aboliu o ócio e impulsionou o desenvolvimento de uma nova ética:

O ócio é refutado não mais a partir de valores morais, como fazia Rousseau, mas em função de uma nova representação social; torna-se ocioso aquele que é socialmente inútil, isto é, que não desempenha um papel ativo na produção (p.150)

Posto isso, torna-se possível compreender que o ponto de vista do Dr. Armando de Lacerda não era diferente dos outros que se dedicaram à educação de surdos, em épocas anteriores, cuja preocupação fundamental, tal como foi apresentado no capítulo anterior, era quase que exclusivamente com a comunicação cotidiana, mesmo quando havia o incentivo à capacitação profissional. Ou seja, para todos esses estudiosos ou se objetivava desenvolver a comunicação como uma proposta encerrada em si mesma ou era encarada apenas como subsídio para que se pudesse conseguir exercer uma ocupação profissional.

Uma vez que se comprovou ser o surdo-mudo possuidor de inteligência, era necessário suprir a sua deficiência principal, a falta de

linguagem. Para livrá-lo do ócio, era preciso atuar sobre esses dois aspectos: a capacidade para se comunicar que era (e, provavelmente, sempre será) requisito fundamental, sem o qual não é possível interagir socialmente e a possibilidade de exercer um tipo de trabalho.

Porém, essa ocupação estava vinculada à maneira como era percebida a sua deficiência dentro dos diferentes contextos. Ou seja, as mudanças que houveram em relação às formas de participação social do surdo-mudo estiveram ligadas às diferentes expectativas quanto ao seu desenvolvimento. Expectativas estas que, de uma certa maneira, estiveram atreladas às transformações econômicas, políticas e culturais sofridas pelas sociedades.

Se a percepção que se tinha do surdo-mudo era de elemento incapaz de gerar riqueza, inapto, portanto, para desempenhar um papel ativo na produção, restava oferecer-lhe o mínimo necessário para o exercício da sua ocupação, o que bastaria para livrá-lo do ócio.

Esta atitude, provavelmente, estaria de acordo com a lógica da filantropia que, segundo UHLE (1992: 274), escolhe para sua atuação *o espaço da desigualdade, ela aparece como resultado da distribuição desigual do trabalho social*. Define as cidades como alvo principal pois é neste espaço que se evidencia a miséria: as *chagas sociais* expostas obrigam voltar-se o olhar para elas.

UMA OUTRA PARTE DA HISTÓRIA CONTADA
ATRAVÉS DO INES

CAPÍTULO 3

O MÉTODO ORAL COMO OPÇÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO

Alguns acontecimentos da década de cinquenta, como os debates em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o movimento em defesa da escola pública, liderado por Florestan Fernandes, em oposição à emenda do deputado Carlos Lacerda, as Campanhas de alfabetização, são fatos que tem merecido destaque por parte de alguns autores, como Ester Buffa, Maria Luísa S. Ribeiro, Otaíza de O. Romaneli, Paschoal Leme, Roque Spencer M. de Barros, entre outros. Esses acontecimentos têm sido interpretados e analisados por diferentes referenciais teóricos e abordados sob a luz das diversas tendências de pensamento, o que demonstra a importância que a década de cinquenta adquiriu para os estudiosos da história da educação no Brasil.

Em relação à educação de surdos, apesar de ter sido aprovado um novo Regimento em 1949, pelo governo Dutra, acredito que este foi o momento em que a política de ampliação de atendimento, juntamente com a adoção de uma metodologia, inspirada em algumas experiências realizadas nos Estados Unidos, teve, talvez, a mais significativa repercussão no Brasil.

Em 1951, a professora Ana Rímoli de Faria Dória¹ assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Rio de Janeiro, única instituição de educação de surdos mantida pelo governo federal, fundado em 1857.

Na gestão da professora Ana Rímoli, iniciada em 27 de fevereiro de 1951 e se estendendo até 7 de abril de 1961, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos assumiu a implantação do primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, no Brasil. Esse curso tinha a duração de três anos e era equivalente aos cursos de grau médio. Funcionava em regime de externato, para os alunos residentes no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e em regime de internato, para os alunos dos outros Estados.

Em junho do mesmo ano, foi publicada, no Diário Oficial, a Portaria que regulamentava o ensino do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos-Mudos, que já estava previsto no Regimento do Instituto, aprovado em 28 de julho de 1949, pelo Decreto nº 26.974, promulgado pelo então Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra e assinado pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani. A mesma Portaria revela a pretensão contida na proposta daquela gestão, quando afirmou

(...) que as atividades do I.N.S.M. deverão se irradiar por todo o território nacional, a fim de dar cumprimento ao que preceitua o

¹ Embora o nome completo da ex-diretora do INES seja Ana Rímoli de Faria Dória, ela foi muito mais conhecida por "Ana Rímoli", razão pela qual utilizo esta última denominação, quando me refiro a ela no corpo do texto e "DÓRIA", quando faço chamada a uma de suas obras.

item V do art. 1º do Decreto nº 26.974, de 28 de julho de 1949, precitado, isto é, promover em todo o país a alfabetização dos surdos-mudos e orientar, tecnicamente, esse trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais. (BRASIL, Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1951)

Na volta de Getúlio, as classes conservadoras encontravam dificuldades para manter a hegemonia; era um Brasil novo, as baixas camadas médias urbanas e as classes operárias tornavam-se cada vez mais importantes e foi exatamente isto que Getúlio percebeu quando preparou a sua volta. Percepção esta que foi fundamental no sentido de reorientar a sua ação pois, desta vez, mudava o tom do seu discurso, estimulando a organização dos trabalhadores e *abrindo espaço para a sua prática como cidadãos.* (MENDES JR. e MARANHÃO, 1982: 246)

O Presidente manifestava, freqüentemente, em seus discursos, a preocupação em desenvolver uma política que promovesse

(...) o progresso social, maior bem-estar para a coletividade, melhores condições de vida para os necessitados e desprotegidos da fortuna, realização, enfim, da democracia de conteúdo humano, trazendo benefícios concretos para o povo. (Vargas, 1951, apud VIEIRA, 1983: 42)

Apesar de, nos discursos, Vargas se remeter ao povo de forma ampla e generalizada, Vieira afirma não ser possível encontrar, nesta segunda administração, medidas para transformações globais que atingissem a essência

da política social. O que se viu foram decisões particulares para cada questão crucial que surgisse nas diferentes áreas.

Sendo assim, talvez seja possível circunscrever esse momento da educação de surdos aos condicionantes do contexto político do segundo governo de Getúlio Vargas, considerado por VIEIRA (1983:14) como a expressão de

(...) um dos instantes mais significativos do populismo no Brasil, naquela ocasião manejado com sucesso pelo seu idealizador, em ambiente dominado pelas regras da liberal democracia. Mas tal ano significou igualmente o começo de novo surto de nacionalismo econômico e, acima de tudo, a tentativa de responder às necessidades populares, manifestadas particularmente nos centros urbanos.

Ainda de acordo com VIEIRA (1983), o acréscimo nas despesas públicas com o ensino foi superior às despesas públicas gerais, embora considere que as despesas públicas com a educação, no governo Vargas, se concentraram mais no ensino superior e no ensino médio, em detrimento do ensino primário,

(...) se não se pode negar a profusão de planos a serem cumpridos e de medidas já tomadas pelo governo getulista, também não se pode deixar de salientar a fragilidade das soluções encaminhadas, principalmente diante da precária situação da Educação, como o próprio Presidente havia observado. Apontava soluções como:

ampliação da rede escolar, cursos de atualização e aperfeiçoamento, campanhas de alfabetização, bolsas de estudo, simplificação de programas, fiscalização de instituições escolares e outras de igual natureza. (VIEIRA, 1983, p.45)

A partir desses dados, pode-se inferir que a criação do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos fosse decorrente dessas medidas de incentivo ao ensino médio. Nesse caso, a ampliação do número de vagas, no curso primário do INSM, e também a criação dos outros, que serão citados mais adiante, foram decorrência desta criação inicial. O que quero dizer é que a criação do Curso Normal deve ter favorecido a modificação e ampliação dos cursos do Instituto, que resultaram na sua reformulação total, como afirmou o próprio diretor do Curso Normal, Professor Tarso Coimbra, em seu discurso, na solenidade de formatura da primeira turma, em 1954, publicado no jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, em 14 de fevereiro do mesmo ano:

Este Curso Normal foi planejado e executado dentro do que determina a Lei Orgânica do Ensino Normal Brasileiro e enriquecido pelo que há de mais moderno na pedagogia e assistência emendativa dos países de alto padrão cultural no que tange a surdo-mudez.

Com o reforço dos que hoje se diplomam estará o Instituto Nacional de Surdos Mudos em condições de completar a sua reforma de base técnico-administrativa, fazendo funcionar,

para ambos os sexos, os cursos abaixo mencionados, com uma estimativa de 1.000 alunos, no total:

a) Jardim da Infância; b) Primário; c) Profissional; d) Educação física geral e especializada, recreação e jogos; e) alfabetização de adultos; f) comercial; g) belas artes; h) de pesquisas psico-pedagógicas; i) de agro pecuária; j) de formação e especialização de professores para os deficientes da audição e da palavra falada.

É esta realização uma resposta àqueles que não acreditam na capacidade planejadora e executiva de nossa gente. Para isso basta que homens, da clarividência do atual presidente da República, sr. Getúlio Dornelles Vargas, de seu ex-ministro, dr. Ernesto Simões Filho, seu ministro, sr. Antonio Balbino de Carvalho, secundados pela magnífica equipe de técnicos bem compreendidos pelo nosso primoroso Parlamento, apoiem iniciativas dessa natureza pois são sempre inspiradas no bem estar do nosso povo.

Em ofício, sem data, que teria sido enviado ao Ministro da Educação e Saúde, em nome da direção do Instituto, consta que, antes de iniciar o trabalho como diretora, a professora Ana Rímoli, teria feito parte de uma comissão de inquérito instaurada para apurar algumas irregularidades ocorridas durante a gestão da diretoria anterior.

A atual direção do Instituto dos Surdos-Mudos, desde muito antes de iniciar sua atividade no mesmo, ainda como parte que foi da comissão de inquérito instaurado para apurar os fatos que aí se verificaram no final da administração anterior, inteirou-se das necessidades de ampliação das possibilidades para maior desenvolvimento do ensino adequado à alfabetização dos surdos-mudos, bem como o estabelecimento de medidas capazes de alcançar uma real recuperação em todo território nacional dos que se vêm privados da fala e da audição. (BRASIL, Ministério da Educação e Saúde, 195-)

E foi, então, que o método oral foi oficialmente adotado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Desta vez, ao contrário do que havia afirmado Tobias Leite, em relação à opção metodológica dos norte americanos, pelos gestos, foi dos Estados Unidos que veio a maior parte das publicações que serviram de subsídios para o trabalho da professora Ana Rímoli.

A prof^a Ana Rímoli desenvolveu amplo trabalho de divulgação do método oral, através da publicação de estudos e experiências realizadas nos Estados Unidos, destinados à orientação de professores e pais de crianças surdas, no sentido de subsidiar sua atuação em relação a um melhor desenvolvimento da compreensão e emissão da linguagem oral. Estas foram as traduções encontradas:

- 1) *O treinamento acústico no curso primário* (ASALS e RUTHVEN: 1963)

As autoras iniciam o texto alertando os professores quanto aos problemas que por eles serão enfrentados, com o advento dos recursos auditivos. Recomenda que é necessário possuir conhecimento prático da física do som e obter domínio do equipamento acústico que vai dispor. As salas de aula têm que ser isentas de ruídos externos e internos, o volume do equipamento tem de ser ajustado aos fones individuais, de acordo com a audição de cada aluno. A estimulação começa com a apresentação de sons fortes provindos de instrumentos como tambor, címbalos², gongo, campainhas. As autoras descrevem uma série de exercícios visando o treinamento da audição, quanto à presença e ausência dos sons e o reconhecimento das notas agudas e graves. As respostas deveriam ser dadas através do movimento de levantar e abaixar os braços. Para isso recorrem à música, recomendando que o professor toque e pare o disco repetidas vezes. Primeiramente, isso é feito de maneira que os alunos observem e levanten a mão quando o disco estiver tocando e abaixem as mãos quando a música parar. Num segundo momento, a professora repetirá esse mesmo exercício mas com os alunos de costas, de modo que não vejam o professor executar os movimentos de ligar e desligar o som. Descrevem outra variação, utilizando figuras de diferentes instrumentos que emitem sons graves e agudos, como flauta, contrabaixo, tambor, violino, etc. Após esses exercícios, seguem outros que chamam atenção para o ritmo e para a intensidade dos sons.

² Trata-se de um antigo instrumento de cordas.

Depois disso, é que se inicia o treinamento utilizando a fala, primeiro com palavras que se iniciam com sons diferentes; esse vocabulário é construído passo a passo. Ressaltam que esse é um trabalho bastante lento pois as palavras devem ser repetidas, até que as crianças ouçam-nas cada vez que forem pronunciadas. Esses exercícios são realizados através do recurso áudio visual. As autoras alertam, também, que esse é um trabalho que tem que ser iniciado o mais cedo possível; se a criança iniciar a vida escolar já treinada auditivamente mais próxima estará do desenvolvimento normal.

2) *A linguagem oral para a criança deficiente da audição* (NEW: 1968)

Este livro apresenta uma crítica aos métodos que iniciam pelos exercícios de percepção de diferentes sons que não os da fala. Tal como os relatados acima, essa autora recomenda somente o emprego da fala.

3) *Iniciando a compreensão da fala* (RUSSEL: 1968)

Este livro foi dirigido às mães, orientam-nas quanto a melhor forma de se expressar para que seus filhos possam compreender a fala e chamam a atenção para uma série de exercícios que podem ser realizados em casa, como complementação do trabalho escolar.

4) *A leitura da fala* (MONTAGUE: 1968)

A autora é surda e escreve sobre a importância de se compreender a fala através da leitura dos lábios.

5) *A leitura oro-facial no horário escolar* (BRUCE: 1968)

Esta obra trata, também, da importância do ensino da compreensão da fala através dos movimentos dos lábios.

Consegui ter acesso somente à esses títulos, cujos direitos são reservados ao "THE VOLTA BUREAU", Centro Internacional de Informação sobre a Surdez, situado em Washington, Estados Unidos. Essas traduções foram publicadas pela primeira vez, pelo INES, em 1952.

A partir de 1953, a professora Ana Rímoli passa, também, a publicar, pelo Instituto, obras de sua autoria. Nesse ano, publicou *A educação no lar, sua importância para a criança surda* e, no ano seguinte, *Compêndio de educação da criança surda*. Além desses, publicou *Introdução à didática da fala*, em 1957, *Ensino oro-áudio-visual para os deficientes da audição*, em 1958, *Manual de educação da criança surda*, em 1961 e *Como ajudar uma criança surda*, em 1965.³

O conteúdo desses livros aparecerão no decorrer deste texto, pois, se constituem em elementos importantes de análise para se tentar compreender a educação dos surdos nessa década. Neste momento, reproduzo apenas algumas atividades propostas para o desenvolvimento da audição e dos órgãos fonoarticulatórios.

³ As datas acima correspondem à primeira publicação de suas obras. Para esta tese utilizei-me de algumas edições posteriores, por não ter tido acesso a essas; assim, as chamadas referentes a essas obras, algumas vezes não coincidem com essas datas, mas referem-se à data de publicação apontada na Bibliografia.

Inicialmente é ressaltada a importância dos exercícios de respiração para os surdos e, a partir daí, seguem-se sugestões de vários tipos de atividades, tais como:

A inspiração deve ser, nasal, silenciosa, rápida, com a língua em seu estado normal (repouso) e com os músculos buco-faríngeos relaxados: por ser de grande utilidade o seu conhecimento, incluímos aqui uma relação deles:

1 - Inspiração rápida; expiração lenta e prolongada;

2 - Inspiração rápida; expiração entrecortada por 3, 4 ou 5 pausas;

3 - Inspiração lenta; respiração afônica rápida com a boca bem aberta;

4 - Inspiração rápida; expiração afônica passando paulatinamente a uma vogal sonora (a-e-i-o-u);

5 - Inspiração lenta; expiração lenta, afônica, de intensidade crescente, mas interrompida 3 ou 4 vezes (pausas);

6 - Inspiração lenta; expiração afônica preponderantemente abdominal (contrôle manual);

7 - Inspiração rápida; expiração rápida forte (contrôle com uma vela, por exemplo);

8 - Inspiração lenta; expiração lentíssima (contrôle com um relógio);

9 - Exercícios comuns de ginástica respiratória;

10 - Acrescentar a movimentação dos braços para ampliar o movimento respiratório.

Os exercícios deverão iniciar-se com 1-2 minutos em conjunto, aumentando paulatinamente até o máximo de 6 a 7 minutos, várias vezes ao dia .(DÓRIA, 1959: 41)

Seguem-se, a partir daí, sugestões de vários materiais que poderiam ser utilizados com essa finalidade: fazer bolas de sabão, apagar velas, assoprar língua de sogra, balões (bexigas), serpentinas, barquinhos de papel, penas de aves, algodão, bandeirinhas, patinhos numa vasilha com água, instrumentos musicais de sopro e tubos de vidros que produzem som.

Em seguida, vêm as descrições a respeito do aparelho fonador, a importância do treinamento para que o surdo utilizasse-o de forma correta; isto dependeria de uma série de condições:

Em relação ao professor:

- a) bom ouvido fonético;*
- b) conhecer e compreender as leis físico-fisiológicas que governam a graduação da voz;*
- c) possuir uma experiência prática que assegure o sucesso da técnica.*

Em relação ao aluno:

- a) respiração fácil, correta e controlada;*
- b) produção, a mais natural possível, do tom laríngeo, e as cordas vocais vibrando com toda a sua capacidade;*

c) uso constante das câmaras de ressonância superiores e inferiores à laringe;

d) equilíbrio e coordenação da respiração, da vocalização da ressonância. (DÓRIA, 1959: 49)

A autora, além da descrição detalhada do funcionamento do aparelho fonador, quanto aos movimentos por ele realizados na produção articulatória de cada fonema, apresenta um quadro com todo sistema fonêmico que compõe a nossa língua e descreve, também, a importância do treinamento em relação aos exercícios considerados como pré-requisitos para a execução correta desses fonemas. São exercícios que prevêm a utilização e a percepção, por parte do aluno, de todos os movimentos utilizados na emissão de cada fonema e da tomada de consciência das partes desse sistema de ressonância, utilizadas na produção de cada um desses fonemas.

Estes sistemas, cuja contribuição ao fenômeno da fonação é simultânea, compõem-se fundamentalmente de faringe, boca e nariz, apresentando todos esses órgãos uma variedade enorme de peças auxiliares e que desempenham papel preponderante na produção do som: a hipofaringe, os músculos, o véu palatino, os maxilares, os dentes, a língua, o palato duro, a úvula, etc. (DÓRIA, 1959: 50)

Através das fotos que ilustram esse tipo de trabalho verifica-se que ele era realizado individualmente com cada aluno.

Depois desse período de preparação dos órgãos fono-articulatórios, eram dados os exercícios que visavam a produção da fala através das palavras e frases. As palavras começavam pelos substantivos, aos quais eram gradativamente adicionados os artigos, adjetivos, numerais, incluindo, a partir destes, noções de conhecimento da matemática. Na apresentação das frases, também havia uma orientação para que elas seguissem uma ordem de complexidade crescente. Nessa segunda parte do livro, Ana Rímoli apresenta os vários métodos utilizados para esse fim, afirmando que:

No planejamento do programa de treinamento para os deficientes da audição e da fala deve-se ter em mente que existe uma profunda diferença psicológica entre o surdo, o ensurdecido e o de audição difícil, pois os componentes do primeiro grupo citado nunca possuíram a linguagem (pela impossibilidade auditiva de imitá-la); socialmente considerados os pertencentes a esse grupo vivem em sociedade mas dela não participam; os dos dois últimos grupos conhecem, por experiência própria, o valor da comunicação pela linguagem, via de regra.

Por isso, os processos educativos devem repousar em dois princípios gerais básicos: a necessidade de utilização ao máximo dos resíduos auditivos que o educando possuir e a necessidade de desenvolver os outros sentidos que puderem substituir a audição na aprendizagem e controle da fala, que são: a vista, o cinético e o tato. A criança deverá aprender através das

sensações visuais tanto quanto possível, as diferentes posições do aparelho articulatório para os vários sons do idioma.

(...)

A classificação geral adotada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, baseada no grau de incapacidade auditiva, é a seguinte:

Perda de 0 a 20 dbs — audição normal ou perda muito pequena

Perda de 20 a 40 dbs — audição difícil

Perda de 40 a 70 dbs — audição parcial

Perda de 70 a 100 dbs — profundamente surdo (DÓRIA.

1958: 115 e 202)

É importante ressaltar que todo esse conteúdo visava apenas o ensino da fala. Portanto, todas essas atividades pressupunham, por parte do aluno, a leitura labial ou oro-facial, a percepção auditiva e a produção articulatória. Esse conteúdo era selecionado para desenvolver a linguagem oral. Não há, nesse livro, qualquer referência ao ensino das disciplinas escolares no que diz respeito ao currículo previsto no ensino primário.

Todos esses livros, escritos na perspectiva do método oralista, serviram de base para a formação dos alunos do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos e de divulgação da nova metodologia, a qual era proclamada como início de uma nova era na educação de surdos:

As crianças surdas serão muito mais felizes e alcançarão o nível das demais crianças, que no seio da sociedade vivem, quando nós lhes ensinarmos a falar e a compreender o que os outros dizem. (...) Se a ciência já colocou ao nosso alcance os recursos para esse auxílio - que tem o cunho do dever - por que não trabalhar por ele? (DÓRIA, 1959: 25-26)

Esse ufanismo em relação à nova educação do surdo perpassa praticamente todos os trabalhos da autora, como na dedicatória desse mesmo livro:

Às professoras especializadas, carinhosamente preparadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, minhas diletas alunas, que muito me estimularam nas aulas e que agora começam a distribuir-se pelas escolas municipais e estaduais, como prolongamento das atividades deste centro de irradiação, ofereço estes ensinamentos por mim colhidos em fontes idôneas, na experiência bem sucedida de outros povos (grifo meu) e na minha própria experiência, como auxílio à intensificação da campanha de redenção da criança deficiente da audição e da fala, numa patriótica e educativa contribuição ao progresso, e para que, em futuro próximo, possamos elevar a nossa terra, na estatística correspondente, à posição dos países em que a surdez, na infância, deixou de constituir um motivo de sofrimento para a nação. (DÓRIA, 1959: 9)

Talvez essa procura de referenciais no estrangeiro seja como argumentam Coutinho e Mota.

Para COUTINHO (1979:19-26), é impossível compreender a cultura brasileira sem observar algumas características da nossa intelectualidade, que estão relacionadas ao modo específico de como se deu o desenvolvimento social em nosso país.

Para conceituar a questão cultural brasileira torna-se necessário, primeiramente, compreender a relação entre cultura brasileira e cultura universal. E, do ponto de vista do autor, essa relação não pode ser explicada apenas através das relações de dependência econômica mas, pela mediação dessa base econômica, na forma peculiar como se deu a articulação entre as classes e o poder político. (p. 26)

De acordo com este autor,

(...) todas as grandes alternativas concretas vividas pelo nosso País, direta ou indiretamente ligadas àquela transição [— a adequação do capitalismo à uma estrutura agrária —] (...) encontraram uma resposta na qual a conciliação "pelo alto" não escondeu jamais a intenção explícita de manter marginalizadas ou reprimidas - de qualquer modo, fora do âmbito das decisões - as classes e camadas sociais "de baixo". (p. 26)

Para MOTA, foi Corbisier⁴ quem melhor formalizou a ideologia da cultura nacionalista dos anos 50. Corbisier, que reclama a ausência de uma cultura nacional independente, parte do pressuposto que

(...) um povo economicamente colonial ou dependente também será dependente e colonial do ponto de vista da cultura [e complementa,] colonizado mentalmente, o intelectual brasileiro assim como utilizava, sem transformá-los, os produtos acabados da indústria estrangeira, assim também pensava, sem transformá-las, como as idéias prontas que vinha de fora. (...) Nossa cultura não era uma resposta ao desafio da circunstância brasileira, mas uma exegese erudita das respostas que os outros povos souberam dar ao desafio que receberam das suas circunstâncias. (Apud, MOTA, 1977: 164)

Outro fator que, possivelmente, levou Ana Rímoli a transformar profundamente o Instituto foi, talvez, o fato de ter sido membro da comissão de intervenção. Ao assumir a direção, no ano seguinte, isso pode tê-la pressionado, mesmo de maneira não explícita, a propor uma mudança radical no Instituto, o que, provavelmente, levou-a buscar aquilo que seria considerado o mais moderno em educação de surdos.

É importante notar, na dedicatória que Ana Rímoli fez às suas professoras, que o Instituto é designado como Instituto Nacional de Educação de

⁴ Roland Cavalcanti da Albuquerque Corbisier, foi Diretor do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros)

Surdos, denominação adotada em 1957, em substituição ao antigo Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Essa mudança expressa o caráter educativo que, a partir dessa época, o Instituto iria assumir, na perspectiva daqueles que promoveram a mudança.

Em relação a criança surda, a professora Ana Rímoli (1958:49-50) afirmou que

(...) é uma criança como as outras e na idade pré-primária ela tem os mesmos interesses que as demais, as mesmas características, em tese, dos diferentes grupos de idade de crianças que ouvem.

Daí a necessidade da orientação educacional começar bem cedo para acudir à criança necessitada no momento exato em que ela desperta para a vida, a fim de não se sentir inferiorizada, revoltada, triste e infeliz porque não ouve e não sabe falar.

Queremos acentuar, desde o início, que a criança surda precisa e pode ser educada ou reeducada em escola especializada; (...) a rigor, a criança que não ouve precisa ser ensinada para que possa realizar o que a ouvinte realiza sem que lhe tenha sido ensinado; e a ciência já forneceu os recursos para êsse fim; aprende ela, então, a viver no meio social, utilizando-se de todos os fatores integrais de sua estrutura psico-somática que, se não jazem abandonados, poderão compensar ou substituir através de treinamento, técnicas e processos adequados, a ausência de um dos sentidos cuja correlação com o

desenvolvimento da inteligência, assume um papel importante na educação da criança.

O educando surdo não é um educando comum, igual à maior parte dos elementos que compõem a realidade social normal, mas um educando cujo progresso intelectual depende, em grau muito elevado, da participação abnegada, idealista e humanitária de seus semelhantes porque lhe falta a mais importante via de transmissão de estimulação mental que é a audição e, conseqüentemente, falta-lhe um meio de comunicação com os seus semelhantes: a fala.

A implantação do método oral foi envolvida por diferentes cenários políticos e econômicos. Começou quando Getúlio Vargas retornou, de maneira triunfal, e passou pelo governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, com o mesmo discurso redentor:

A experiência de povos mais avançados nesse terreno já demonstrou que a pedagogia emendativa⁵ referente aos deficientes da audição e da fala produz resultados cuja excelência atesta o valor do emprego de técnicas especiais, transformando aqueles deficientes em pessoas úteis a si mesmas e ao próximo.

(...)

⁵ Apesar de não encontrar, nas obras analisadas da professora Ana Rimoli, a conceituação explícita de pedagogia emendativa, a autora utiliza essa expressão para se referir aos procedimentos específicos que visam o desenvolvimento da linguagem e da audição dos surdos, conforme se verifica na primeira parte de seu Manual de educação da criança surda (pp. 1 a 13)

Convencida de que esta coletividade de surdos a educar dará, em futuro não muito distante, cidadãos úteis à Pátria, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o beneplácito do Senhor Ministro da Educação e Cultura, propugna pela ampliação da rede educativa, na quais os deficientes da audição e da fala possam condignamente situar-se. (DÓRIA, 1958:6)

A adoção de um novo método de ensino, voltado prioritariamente para a aquisição e compreensão da fala, passou a ser a solução para a educação de surdos. O sucesso da sua escolarização e, por decorrência, de sua integração social, dependeria do domínio, por parte do professor, de determinados procedimentos técnicos que objetivavam a sua oralização.

Idêntica tentativa de buscar a democratização da escola unicamente através de seus procedimentos pedagógicos pode ser encontrada na história da educação comum em nosso país.

Podemos encontrar no movimento escolanovista esse mesmo desfocamento de análise, ao retirar a escola de seu contexto político para explicar o seu fracasso apenas pelo seu funcionamento interno.

Creio ser possível identificar, através das afirmações da professora Ana Rímoli, um comportamento semelhante àquele descrito por NAGLE (1974) em relação aos educadores escolanovistas da década de 1920.

MONARCHA (1990: 20), ao analisar os discursos dos escolanovista adjetiva-os da seguinte forma:

Cultos, generosos, humanistas e desinteressados, pois preocupados apenas em recolocar a pedagogia na tradição humanista e racionalista do Ocidente, os pioneiros da educação nova, a vanguarda pedagógica, surgem no aparecer social, como sujeitos comprometidos com valores universais: Nação, Ciência, Progresso e Razão, valores típicos da modernidade do século XX — Era da Máquina e da Técnica. (...)

Segundo NAGLE (1974: 101), o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos e sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos:

Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e "educadores" (...) transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira.

A opção pelo oralismo na educação de surdos vinha, desta vez, acompanhada de um comportamento entusiástico pela sua educação. Através de um determinado método, os surdos seriam normalizados, escolarizados e se tornariam cidadãos iguais aos outros.

Ao restringir a solução da integração do surdo à aplicação de um conjunto de técnicas, impediu-se que a problemática da discriminação do deficiente pudesse ser analisada sob a ótica dos critérios de homogeneização para inserção no processo produtivo, questão fundamental para se adquirir real compreensão dos processos de marginalização da pessoa deficiente.

Sabemos que sempre há um estereótipo, um modelo de homem que cada momento histórico aspira formar. Esta expectativa de cidadão tem muito a ver com o modo pelo qual a sociedade se organiza para conseguir sua subsistência material.
(JANNUZZI, 1992:52)

É necessário compreender essa opção metodológica em relação à presença de uma maior organização na educação do país, o que implica, a meu ver, numa outra expectativa em relação ao papel da escola, o que praticamente inexistia no final do século passado.

É possível compreender a afirmação do Dr. Menezes Vieira quando defendeu que era inútil ensinar o surdo a escrever num país de analfabetos pois, de acordo com NAGLE (1974:101), até 1920,

(...) não havia insatisfação quanto à escola existente, a não ser quanto à pequena disseminação da escola primária e, além disso não havia clima propício ao desenvolvimento das novas idéias ou às transformações institucionais que resultavam num novo ideário.

Ainda conforme este mesmo autor (pp. 240-241), o escolanovismo foi um movimento que esteve diretamente ligado à ideologia

liberal e no Brasil esse pensamento só se fortaleceu a partir da metade da década de vinte.

No entanto, a opção metodológica feita pela professora Ana Rímoli, que visou prioritariamente ensinar a linguagem oral, subordinando a este o ensino das disciplinas escolares, vai em direção contrária as expectativas quanto a função da escola em seu próprio tempo.

Segundo SAVIANI (1994:13),

(...) relacionar a educação escolar com a difusão do saber é algo praticamente "clássico" não só na linguagem pedagógico-didática, mas nas várias instâncias e esferas da vida das sociedades que contam com essa instituição.

Qualquer referência à escola está relacionada a um lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de conhecimento.

Para a professora Ana Rímoli, (1958:11),

(...) a escola, adaptada à filosofia de cada época, para realizar seus objetivos, encarrega-se de formar o indivíduo, dando-lhe, dentro dos recursos de sua própria atividade, oportunidades de construir e reconstruir a sua experiência.

A educação é um fenômeno direto da vida, um fenômeno social resultante das manifestações coletivas, visando a integração do ser imaturo na sociedade. É, pois, "experimental, situar o educando num campo de vasta extensão, onde estímulos diversos o façam reagir e, ao mesmo tempo, viver, experimentar e

aprender". Em suma, é a reconstrução da experiência em que integrações progressivas levam a um ajustamento cada vez melhor; por isso considera-se a Escola o agente social sistematizador, por excelência, e é dentro dela que nós nos situamos quando consideramos o indivíduo-aluno, isto é, o educando, variando infinitamente na combinação de traços hereditários, da constituição psicossomática íntegra, ou deficiente em alguns aspectos que não impossibilitam a sua educação.

A partir de 1920, podemos assistir um deslocamento em relação à influência nos modelos de pensamento educacional, tanto na educação comum quanto no ensino do surdo-mudo.

É possível identificar, através dos relatos apresentados no capítulo anterior, que o Instituto Nacional de Educação de Surdos de Paris exerceu forte influência no modelo de ensino adotado pelo Instituto do Rio de Janeiro, desde a sua fundação até o final do século passado.

Em relação à educação comum, XAVIER (1992: 110), numa afirmação já citada neste texto, mostra que, apesar de depender economicamente da Inglaterra, era da França que procedia a influência no ideário educacional brasileiro.

No final da década de vinte, Anísio Teixeira, figura que exerceu grande influência no pensamento educacional brasileiro, modificou suas idéias, segundo NAGLE (1984: 251-252), depois que voltou dos Estados

Unidos. A sua adoção aos princípios escolanovistas foi decorrente dos estudos que realizou no Teachers College da Columbia University, onde foi discípulo de John Dewey.

Entretanto, do ponto de vista da cultura mais geral, ORTIZ (1995: 71) escreve que é na década de 40 que se percebe a marca de uma mudança na orientação dos modelos estrangeiros, no Brasil. Assim como na educação, há um deslocamento dos padrões europeus, que vão cedendo lugar para os valores norte americanos, através da publicidade, do cinema e, também, através dos livros em língua inglesa, cuja publicação começa, nessa época a superar a dos livros de língua francesa.

Essa mudança na orientação dos modelos estrangeiros, dos europeus para os norte americanos, talvez possa explicar a implantação do método oral, do ponto de vista interno. Ou seja, as medidas tomadas a respeito das definições metodológicas da educação de surdos, baseada não somente numa política de modificação do Instituto, mas no sentido de ampliar esse tipo de serviço para todo o país, podem ter sido uma iniciativa da própria Ana Rímoli, influenciada pelo momento, o que a teria levado, inclusive, a traduzir para o português várias publicações a respeito das experiências realizadas nos Estados Unidos, no ensino da linguagem oral para surdos.

Um outro dado que deve ter favorecido as mudanças profundas, propostas pela professora Ana Rímoli, podem ter sido o fato dela ter assumido a direção, depois de ter feito parte da comissão de inquérito que

investigava irregularidades no instituto; isso, provavelmente, lhe permitiu, atuar respaldada por uma certa credibilidade.

Entendo que a apresentação deste trecho do relatório, escrito pela professora Ana Rimoli, sobre as atividades do INES no período de 1951 a 1955 confirma isto:

A reabilitação do educandário cuja vida se dissipara em alguns anos atrás, culminando em uma revolta de alunos, tem sido objetivo precípua da atual administração e só após quatro anos de labor intensivo foi que se tornou viável a re-estruturação do ensino. A organização didática, como dissemos, não atendia às exigências da necessária sistematização; além disso, a seriação e articulação do ensino não satisfazia às necessidades e possibilidades das crianças surdas, pelo que esta direção baixou a Portaria, nº 110, de 20/12/1954, dispondo sobre a nova articulação do ensino e sua duração, de acordo com a idade cronológica dos alunos. Com essa orientação, os cursos para surdos são articulados da seguinte maneira:

ensino pré-primário - com duração de três anos para criança de cinco a sete anos;

ensino primário ⁶ - com duração de oito anos, para menores de oito a quinze anos (inclusive);

⁶ O ensino primário correspondia às quatro primeiras séries do atual Primeiro Grau.

ensino médio ⁷ - com duração de cinco anos, correspondendo ao Curso Comercial, Industrial, para alunos de dezesseis a vinte anos (Inclusive);

ensino superior - com duração de seis anos, compreendendo o curso de Belas Artes para candidatos de vinte a vinte e seis anos. (inclusive)

(...)

Foi intensificada a organização dinâmica do ensino com a revisão, ampliação e atualização do ensino pela adoção de programas mínimos e de emprêgo generalizado e obrigatório do MÉTODO ORAL PURO em substituição à mímica ou ao manualismo para formação de hábito de utilização da expressão oral.

Em 1955, devido a um acordo firmado entre a Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 2 de dezembro de 1955, que definia um plano de colaboração entre esses dois órgãos, foi publicada a Resolução nº 94, que criava, em caráter experimental, condições para a educação primária de deficientes da audição e da palavra. (D.O. 3/12/55)

Na publicação, aparece como referência, lei criada em 31 de outubro de 1951, que determinava a criação de escolas primárias para anormais, mas que as iniciativas até aquele momento não tinham visado a

⁷ O ensino médio correspondia às quatro últimas séries do atual Primeiro Grau e ao Segundo Grau. Como a professora Ana Rímoli prevê a duração de cinco anos para todo o ensino médio o que se pode presumir é que o ensino médio oferecido pelo Instituto constituía-se no antigo curso ginasial profissionalizante. (Vide anexo I)

criança deficiente da audição e da palavra. Afirmava, ainda, que o regime de segregação, mantido pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos, não atendia a própria determinação da lei. Mas que o Instituto tinha possibilidades de oferecer orientação técnica às escolas que aceitassem matrículas de crianças surdas. Considerava, também, o fato de, naquele momento, já existir, no Distrito Federal, um número suficiente de professores especializados, formados no próprio Instituto, os quais seriam colocados à disposição da Secretaria Geral de Educação e Cultura, para a devida assistência técnica às escolas primárias que recebessem alunos deficientes auditivos.

Essa iniciativa se antecipa ao que determinou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus Artigos 88 e 89:

Art. 88 - A educação de excepcionais, embora especializada, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art.89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá, por parte do Estado, tratamento especial através de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Apud, BARROS, 1960:541)

Em 30 de janeiro de 1956, através do Decreto nº 38.738 era aprovado, pelo Presidente Nereu Ramos⁸, tendo como Ministro da Educação e

⁸ Nereu Ramos era Vice-Presidente do Senado Federal quando assumiu interinamente o cargo de Presidente da República. Como se sabe, após o suicídio de Getúlio Vargas, Café Filho, que era seu Vice-Presidente, assumiu a Presidência da República mas teve de se afastar depois por motivo de saúde. Foi

Cultura⁹, Abgar Renault, o novo Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Neste Regimento, proposto pela Diretora Ana Rímoli, foram feitas alterações bastante significativas.

O Regimento anterior apresenta as seguintes finalidades do Instituto:

Art. 1º (...)

I — ministrar a menores surdos-mudos de ambos os sexos a educação adaptada às suas condições peculiares;

II — promover a educação pré-escolar e a orientação pós-escolar dos alunos;

III — habilitar professores na didática especial de surdos-mudos;

IV — realizar estudos e pesquisas sobre assuntos relacionados com as suas finalidades; e

V — promover, em todo o país a alfabetização dos surdos mudos e orientar, tecnicamente, este trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais.

Parágrafo único — Para atender às suas finalidades, Instituto, realizará pesquisas, inquéritos e investigações, utilizando-se de recursos próprios ou valendo-se da cooperação de pessoas

substituído por Carlos Luz, Presidente da Câmara dos Deputados e, portanto, primeiro na linha sucessória. Nereu Ramos assumiu depois que Luz foi deposto pelo General Lott por suspeitá-lo de envolvimento com Carlos Lacerda, que liderava golpe contra a posse de Juscelino Kubitschek e seu Vice João Goulart, que haviam vencido as eleições presidenciais. (SKIDMORE, 1976: 181-195)

⁹ Nessa data, o Ministério da Saúde já havia se separado do Ministério da Educação que incorporava agora a Cultura.

e entidades idôneas. (BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, 1949)

Neste novo Regimento, consta no Artigo 1º as seguintes atribuições:

a) dar orientação, assistência e educação aos indivíduos surdos de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, através dos postulados da pedagogia emendativa;

b) preparar professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra, ou de outros deficientes, mediante entendimentos com as instituições interessadas;

c) realizar estudos e pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com a profilaxia da surdez e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

d) dar assistência técnica e material às instituições federais, estaduais e municipais ou particulares, que necessitem de auxílio para a execução dos seus programas de educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

e) promover o ensino primário, profissional, industrial, comercial, artístico e rural aos alunos deficientes da audição e da palavra, de acordo com as respectivas leis orgânicas e as indispensáveis adaptações que a surdo-mudez impõe;

f) promover, com autorização do Ministro de Estado, o intercâmbio cultural com os demais países estrangeiros, através de

técnicos reconhecidamente idôneos, ou de um sistema de bolsas de estudo nacional e internacional que sirva ao aprimoramento das técnicas brasileiras de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra.

g) manter uma fazenda-escola para incentivar no espírito do aluno o amor à terra e às suas dádivas, despertando-lhe a consciência do seu valor como fatores positivos da sociedade;

h) dar orientação vocacional e fazer seleção e treinamento profissional dos deficientes da audição e da palavra;

i) organizar com a colaboração de professores, médicos, técnicos e demais servidores, os Anais e a Revista do Instituto, que serão o repositório da experiência de todos relativamente aos problemas de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra.

j) promover a criação, em todo o país, de sociedades patrocinadoras dos deficientes da audição e da palavra, empregados na indústria, comércio, agricultura, que exerçam profissões liberais, ou se dediquem ao cultivo das letras e das artes;

k) instituir e orientar uma campanha nacional de desenvolvimento das aptidões sociais dos deficitários da audição e da palavra;

l) instituir e orientar uma campanha que leve o público a encarar os deficientes da audição e da palavra como indivíduos

merecedores de toda a consideração humana, por serem indivíduos de inteligência normal, que podem levar uma existência digna, trabalhar eficientemente, encontrar em atividade remunerada meios de subsistência, identificar-se com os interesses da sociedade, contribuir para a prosperidade e o bem-comum e participar da alegria de viver;

m) organizar, periodicamente, para todos os servidores do Instituto, cursos sobre problemas de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

n) elaborar manuais, compêndios ou outras publicações de caráter técnico-científico relativas ao deficiente da audição e da palavra, no que concerne às últimas aquisições da ciência.

(...)(DÓRIA, 1958:183-184)

Não há dúvida que as propostas contidas no novo Regimento visaram provocar mudanças profundas no Instituto, principalmente no que dizia respeito à expansão da sua ação. No entanto, não consta no Regimento nenhuma referência em relação ao aspecto da escolaridade, no que diz respeito aquisição da instrução escolar, ou seja, a parte reservada ao ensino das disciplinas escolares que, a meu ver, deveria ser considerado o mais relevante, uma vez que essa mudança foi proposta para propiciar ao surdo melhores possibilidades de inserção social.

A instrução escolar já se apresentava, nessa época, como exigência para a participação social dos indivíduos normais; nesse sentido,

caberia uma atenção maior ao aspecto da escolaridade do surdo, principalmente por parte dos especialistas, por reconhecerem que os obstáculos existentes para a sua inserção social são maiores, por envolverem problemas de outra natureza.

FLORESTAN FERNANDES (1988: 9) ao propor uma discussão em relação às condições do trabalhador negro no Brasil afirma que

(...) todos os trabalhadores possuem a mesma exigência diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaços dentro das reivindicações de classes e de luta de classes.

Se atentarmos para o fato de que o sujeito surdo-mudo pode agregar, além da deficiência, outras discriminações, como a de raça e de classe social, o aspecto relacionado à escolaridade deveria ter sido encarado ainda com mais rigor. No capítulo anterior, pode-se identificar esse tipo de discriminação, através da afirmação de Tobias Leite, quando afirmou que o fim da educação do surdo-mudo não era formar *homem de letras*, pois além de ter a surdez como impedimento, a maioria pertencia a família *desprovida de fortuna* pois eram filhos de pequenos lavradores ou de pobres operários.

Ana Rímoli não demonstrou ter o mesmo desconhecimento que Tobias Leite em relação à capacidade intelectual do surdo. Esta, aliás, já havia sido comprovada no século XVI. No entanto, apesar de constar no item "1" ,do Artigo 1º, do novo Regimento, que os surdos possuíam inteligência normal e que

o ensino a eles ministrado estaria de acordo com as leis orgânicas do Distrito Federal, devidamente adaptadas à educação dos surdos, o documento não oferece maiores informações a respeito do modo como seriam feitas essas adaptações consideradas indispensáveis por seus autores.

Pelo fato de estar sendo adotada uma nova metodologia, tida como a mais avançada no ensino de surdos, seria de se esperar que houvesse, nos trabalhos publicados, um relato sobre essas adaptações que seriam realizadas no conteúdo do ensino primário. No entanto, essas publicações abordam somente questões relacionadas à aprendizagem da fala.

O primeiro projeto de lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborado por uma comissão constituída pelo então Ministro Clemente Mariani, em 1948. Até a sua redação final, este projeto provocou inúmeras discussões, geradas por interesses conflitantes e, por isso, sua aprovação só foi acontecer em 1961.

O substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda alterou significativamente a base de orientação do projeto. Segundo Florestan Fernandes, o Deputado foi

(...) quem patrocinou essa reviravolta, encaminhando, em dezembro de 1958, o projeto que o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigos e confessionais. (Apud, BARROS, 1960:217)

Quando supus que a política de incentivo à educação de surdos, dada através do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, fosse decorrente das medidas da política social adotada por Getúlio, levei em conta alguns fatores que, a meu ver, podem ter contribuído para isso: em primeiro lugar, obviamente, o fato do INSM ser subordinado ao governo federal, cujo diretor era nomeado, em comissão, pelo Presidente da República, devendo reportar-se diretamente ao Ministro da Educação e Saúde. Mas, o fato de estar, naquela época, não só administrativa como geograficamente muito próximo aos escalões superiores do governo federal, pode tê-lo tornado alvo de atenções, por parte do governo federal, muito mais intensas, talvez, do que as dispensadas atualmente ao INES. As relações com o poder teriam um outro grau de proximidade, que certamente influiria nas tomadas de decisões por parte do Ministro da Educação e Saúde.

Clóvis Salgado estava presente na solenidade de comemoração do 1º Centenário de fundação do Instituto, representando o Presidente Juscelino Kubitschek, quando fez o pronunciamento em relação ao Decreto que instituiu a criação da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro:

Desde o primeiro instante, foi afastada a idéia simplista de asilar o surdo, reconfortando-o, tão somente, com a caridade cristã, para que suportasse sua triste condição. Pensou-se, desde logo, em recuperá-lo para a sociedade, em educá-lo para se tornar

elemento útil e produtivo, capaz de ganhar a própria vida e manter a dignidade inerente à pessoa humana, que deve ser independente e livre.

Por isso, o antigo Instituto de Surdos-Mudos, hoje mais expressivamente, Instituto Nacional de Educação de Surdos, desde os primeiros passos e através da sua já centenária existência vem sendo uma casa de ensino. E entre os seus mais preciosos ensinamentos, para adestrar as mãos e esclarecer as mentes, está exatamente o de que a criança surda é um ente normal, perfeitamente capaz de superar sua deficiência física, e tornar-se um adulto capaz de conviver e ombrear com os seus concidadãos.

Essa invariável orientação tem produzido os melhores frutos, desenvolvendo e consolidando a experiência e a reputação desta venerável escola de educação dos deficientes da fala e da audição. Pode-se dizer, sem medo de errar, que os métodos pedagógicos aqui usados são os mais modernos e eficientes, podendo sofrer confronto com os dos países mais avançados. Por isso, nossa tarefa e nosso dever, em face do problema da surdo-mudez, não é tanto de melhorar o ensino, senão o de estendê-lo.

Foi assim pensando, que o Presidente da República, no propósito de comemorar condignamente a data centenária, resolveu assinar, no dia de hoje, o decreto que institui a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro.

Vamos oferecer aos Estados e Municípios nossos professores especializados para que nas escolas primárias, se constituam classes destinadas ao ensino da criança surda lado a lado com as crianças de audição normal. Dêsse modo poderemos alargar, progressivamente, a área da atuação federal, até atender a tôdas as nossas necessidades, que se exprimem em 60 mil surdos, em todo o Brasil.

Gesto mais significativo não poderia ter o Presidente da República, de compreensão e apoio a esta nobre instituição, do que êsse, de dilatar a zona de sua benemérita influência a todo o país.

Empenhado na ingente tarefa de soerguer a economia nacional, entende o Sr. Presidente da República que o primeiro passo a ser dado nessa marcha para o futuro, será o de educar o povo brasileiro, o de valorizar o homem, fator de tudo o mais. Assim, não poderia deixar à margem, sem aproveitamento e sem esperanças, essa legião de 60 mil compatriotas, são de espírito e de corpo, atormentados e inferiorizados apenas por uma deficiência parcial, que uma educação adequada poderá certamente corrigir. A Campanha que agora se inicia, tem êsse alto sentido de assistência afetiva, de verdadeira recuperação de uma massa considerável de bons elementos, capazes de cooperar na luta pela prosperidade da pátria comum. (BRASIL. INES, 195-)

Conforme PAIVA (1987:175-202), as Campanhas de alfabetização que se iniciaram no período de redemocratização do Brasil, após a ditadura de Vargas, foram marcadas por discursos entusiasmados dos liberais que consideravam que, através dessa iniciativa, de erradicação do analfabetismo, também se promoveria o desenvolvimento do país.

Em 1947, foi lançada a CEAA (Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes) e, em 1952, nasce a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural)

A CEAA tinha como objetivo formar mão de obra alfabetizada nas cidades, integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul e melhorar a situação do Brasil nas estatísticas de analfabetismo.

Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das idéias de "integração" como justificação social e de "incremento da produção" como justificação econômica.(p. 179)

Além de promover a integração e lutar pela paz social, seria necessário recuperar, para a produção, a população analfabeta que tinha ficado à margem do desenvolvimento do país. Desta forma, combater-se-ia a marginalidade, pois se desenvolveria entre as pessoas adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social.

Entretanto, o entusiasmo que envolveu a Campanha no seu lançamento não esteve presente na década de cinquenta:

As dificuldades haviam começado a aparecer em 1949 e em 1954 já se percebia sinais de desinteresse. O declínio chegou ao auge em 1958 quando o desgaste se transforma em denúncia e a sobrevivência de tais movimentos a partir de então perde qualquer relevância. Sobrevivem porque estavam criados os mecanismos legais para seu funcionamento. (p. 178)

Um dos problemas, segundo esta autora, levantado pelos participantes do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949, foi que não se resolveria o problema do analfabetismo através de campanhas e que seria necessária

(...) a criação de verdadeiros sistemas de educação de adultos ao lado de uma atenção especial a ser dada aos problemas do ensino primário comum. Entretanto, reconheciam eles que o problema da educação das massas era de ordem social e não estritamente pedagógica. (p. 196)

Bem, se a Campanha de erradicação do analfabetismo já estava fracassando desde 1949, chegando ao seu declínio em 1958, quais as razões que levaram à criação da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro em 1957?

Também para a educação especial não havia sido, ainda, criado um órgão de política administrativa. A criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), ligado ao Ministério de Educação e Cultura, cuja atribuição era de promover em todo o território nacional a expansão e a

melhoria do atendimento aos excepcionais, se deu através do Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973, dezesseis anos após ao lançamento da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro.

Em 1954 e 1956, diplomaram-se as duas primeiras turmas do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos. De acordo com a publicação feita no jornal Correio da Manhã, em 14 de fevereiro de 1954, formou-se na primeira turma um total de 52 alunas. Segundo o relatório assinado pela professora Ana Rimoli, datado de 30 de janeiro de 1956, um total de 27 moças dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, Bahia e Maranhão, foram recrutadas para se especializarem no INSM nas turmas de 52 e 54.

Ainda de acordo com relato feito por ela, o país contava, naquele momento, com cerca de 348 professores especializados; no final de 1958, diplomar-se-iam mais 32, perfazendo um total de 380. Esta última turma seria de professores de outros Estados, que estavam freqüentando o curso de especialização com duração de dois anos.

O Ministro havia afirmado que, diante do problema da surdo-mudez, a tarefa do governo federal não era tanto de melhorar o ensino mas de estendê-lo. Talvez, a Campanha tenha contribuído para atingir esse propósito pois, de fato houve um crescimento significativo nos serviços de atendimento ao surdo a partir de 1958, conforme pode-se verificar na Tabela 1.

TABELA 1

Criação de instituições especializadas ou de classes especiais
para deficientes auditivos no Brasil -1935 a 1974

Período	Média anual	Maior número em um ano
1935 a 1956	1,5	3(*)
1958 a 1965	13,75	23(**)
1966 a 1974	32,11	53(***)

Fonte: MEC/CENESP. *Educação especial - 2º vol: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial*

(*) 1951 e 1953

(**) 1963

(***) 1970

De acordo com relato feito pela Diretora Ana Rímoli, o país contava, naquele momento, com cerca de 348 professores especializados e, no final de 1958 seriam diplomados mais 32, perfazendo um total de 380. Esta última turma seria de professores de outros Estados que estavam freqüentando o curso de especialização com duração de dois anos.

PAIVA (p. 194) considera que, apesar da precariedade, as atividades da Campanha de Educação de Adultos contribuíram para a diminuição dos índices de analfabetismo que de 55%, em 1940, passou a 49,31%, em 1950, e a 39,48% em 1960.

Podemos identificar, através do discurso do Ministro Clóvis Salgado, certa semelhança entre os objetivos propostos pela CEAA e os objetivos da Campanha para a educação dos surdos.

Quando o Ministro Clemente Mariani recebeu a aprovação do plano do ensino supletivo, proposto como instrumento para a erradicação do analfabetismo, teria considerado como *uma autêntica campanha de salvação nacional; uma nova abolição* (p. 179)

Expressões semelhantes foram utilizadas pelo Ministro Clóvis Salgado em seu discurso na solenidade de comemoração ao centenário do INES:

A Campanha que agora se inicia, tem êsse alto sentido de assistência afetiva, de verdadeira recuperação de uma massa considerável de bons elementos, capazes de cooperar na luta pela prosperidade da pátria comum.

Pensou-se, desde logo, em recuperá-lo (o surdo) para a sociedade, em educá-lo para se tornar elemento útil e produtivo, capaz de ganhar a própria vida e manter a dignidade inerente à pessoa humana, que deve ser independente e livre (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1957b)

Também Lourenço Filho, num dos seus pronunciamentos, enfatizou ser possível através da educação suprimir a marginalidade e propiciar a harmonia no país:

(...) devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. (Apud. PAIVA, 1987:179)

No entanto, havia uma diferença marcante entre a proposta de Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes e a da Educação do Surdo Brasileiro. Enquanto a primeira se propunha a erradicar o analfabetismo no Brasil, a outra pretendia ensinar o surdo a falar. Para os mentores da primeira Campanha, combater a marginalidade era fazer com que o *marginal* aprendesse a ler e a escrever pois só assim ele poderia se ajustar socialmente. Ao surdo, bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo. Tanto um quanto outro, certamente, já tinham seu lugar reservado *à priori* no terreno do progresso social.

Os discursos não faziam qualquer menção em relação à escolaridade do surdo, do ponto de vista da instrução tão reivindicada nessa década.

Mas, se por um lado, a escolaridade era uma etapa importante à ser cumprida como exigência social, como direito a ser adquirido por qualquer cidadão, aprender a falar, certamente, não era o bastante. Tanto isso é verdade que, nesse período de grandes expectativas de desenvolvimento do país, os próprios liberais se vêem obrigados, quer seja por motivos eleitoreiros,

como analisa PAIVA¹⁰, quer seja por exigência de formação de mão de obra, ou, até mesmo, por estarem preocupados com a integração dos imigrantes, a aprovarem propostas de combate ao analfabetismo.

Essa diferença das propostas revela a diferença de expectativa na participação de um e outro, ou seja, do normal e do anormal.

Há uma marca de distinção na própria construção dos objetivos das duas propostas — ler para os ouvinte e falar para os surdos — que faz modificar a ação sobre o ouvinte analfabeto e sobre o surdo-mudo e que expressa a hierarquia da posição social ocupada por um e por outro.

No governo de Juscelino Kubitschek,

(...) a euforia democrática havia passado, as condições da guerra fria não permitiam o fortalecimento da democracia liberal como se pretendia em 1947 ao ser lançada a CEAA, e a própria prática das Campanhas mostrava sua debilidade. (PAIVA, 1987:178)

Para a política desenvolvimentista de Juscelino, as Campanhas mostraram-se insuficientes e inadequadas na formação de mão de obra para as indústrias. Entretanto, em pleno governo de JK., é lançada a Campanha da Educação do Surdo Brasileiro.

¹⁰ O fundamento político da Campanha parece ter predominado no seu desenvolvimento, apesar das preocupações no sentido de lhe dar respeitabilidade técnica. Ela parece ter contribuído para o enfraquecimento de algumas oligarquias tradicionais na medida em que muitos novos eleitores escaparam ao controle dos "currais eleitorais" dominantes, fortalecendo as dissidências oligárquicas - em geral mais abertas, pelo seu próprio caráter de oposição - e possibilitando a desobediência eleitoral aos líderes tradicionais. (PAIVA, 1987: 183)

LIMOEIRO CARDOSO (1977: 201-202) escreve que o desenvolvimentismo de Juscelino é fundado numa ideologia que pode ser chamada de

(...) "indole cristã", da qual provém as escolhas de ordem ideológica mais ampla. (...) O Estado de pobreza não permite ao homem a sua afirmação integral, os princípios de justiça social não resistem diante da miséria continuada. É preciso vencer o subdesenvolvimento para resguardar o humanismo.

Juscelino Kubitschek de Oliveira foi eleito Presidente da República em 1955. Suponho que a elaboração do relatório, pela diretora Ana Rimoli, descrevendo as atividades realizadas pelo INES, do período que vai de 1951 a 1955, atendeu, talvez, às exigências decorrentes da mudança de governo. Isto pode se ter tornado necessário para fins burocráticos, pois que, segundo VIEIRA (1983), houve continuidade no campo da política social com os governos anteriores, principalmente com relação às gestões de Getúlio e Café Filho.

O Plano de Metas¹¹, ainda conforme o mesmo autor, privilegia quase que exclusivamente certos aspectos da economia brasileira, pois os 30 setores tidos como prioritários para os investimentos repartiam-se pelos

¹¹ O Plano de Metas, segundo Lessa (1975:14) foi um ambicioso conjunto de objetivos setoriais (...) que constituiu a mais sólida decisão consciente em prol da industrialização na história econômica do país. Estes objetivos iriam servir durante os próximos cinco anos de norteio à política econômica, e em certos aspectos, ao longo de sua execução, suas postulações iniciais foram superadas e seu caráter de política de desenvolvimento industrial confirmado.

seguintes tópicos: energia, transporte, alimentação e indústria de base. Na meta 30 é dada alguma relevância ao que chamou de "social", quando aludiu à formação de pessoal técnico. No entanto, VIEIRA (1983: 98) afirma que, no nível do discurso:

Não se pode afirmar que Juscelino poupou entusiasmo e palavras com a política social. Afinal, ela também integrava seu universo ideológico, presidido pela noção de grandeza nacional, pelo desejo de preservar a ordem vigente e pelo desenvolvimentismo.

Segundo SKIDMORE (1976), a estratégia básica de Juscelino era pressionar pela implantação rápida da industrialização; para isso, utilizava-se do que este autor considerou como sendo a *essência do seu estilo*: a improvisação. Sua principal arma era o entusiasmo, através do qual contagiava ao transmitir a confiança em transformar o Brasil numa grande potência.

Skidmore continua, escrevendo que, além de Juscelino ter que vender a sua estratégia política de desenvolvimento econômico, teve, também, que se preocupar com o conflito existente entre getulistas e antigetulistas.

Este conflito foi fortalecido após o suicídio de Vargas, em agosto de 1954. Morrer foi, para Getúlio, uma continuação daquilo que fizera durante toda a sua vida: um grande ato político. A reação popular ao seu suicídio foi fulminante e agitou todas as principais cidades do país. Nunca se viu

em nossa História uma manifestação igual de dor e revolta pela morte de um político. (MENDES JR. e MARANHÃO, 1982:257)

Também no discurso que foi pronunciado pela diretora Ana Rímoli, durante as solenidades de comemoração ao 1º Centenário do INES, em novembro de 1957, percebe-se a repercussão da importância de Getúlio, como se vê no trecho abaixo, em que reverencia a memória do ex-Presidente:

Entre os Chefes de Governo que possibilitaram a êste Instituto a concretização de seus ideais e evolutiva propagação de seus elevados fins, devemos, neste instante, reverenciar a memória do grande e saudoso estadista Getúlio Vargas, que tudo fez, com o sacrifício de sua própria vida, pela felicidade de seu povo; (...)

(BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1957b)

Outra suposição que faço é que, talvez, o INES se constituísse num conflito que merecia ser administrado, o que explicaria a destinação de recursos para os novos projetos, como a Campanha, por exemplo.

Ou, então, o projeto do INES estava entre aqueles que o governo de Juscelino tratou apenas de dar continuidade ao que já existia. Pelo fato do Plano de Metas não contemplar medidas de ação social, não havia, por parte deste governo, nenhuma proposta neste sentido. A Campanha pode ter sido uma tentativa de dar continuidade àquilo que já tinha sido criado no governo de Getúlio, como se pode depreender do discurso do Ministro Clóvis Salgado:

É bem verdade que tal educação exige um dispêndio financeiro acima das possibilidades dos surdos, o que valoriza, ainda mais, a ação assistencial do Governo Federal, ao lhes ministrar a educação especial. (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1957b)

Esta perspectiva de continuidade está presente, também, no discurso proferido pela diretora do Instituto:

Para levar a bom termo êsse intento e baseada no preceito constitucional de que a educação é direito de todos, (e os deficientes sensoriais podem recebê-la com êxito), esta direção houve por bem propôr a Sua Excelência, o Senhor Ministro da Educação e Cultura, a criação da CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO, cujas finalidades primordiais seriam: a organização e o financiamento de planos exeqüíveis de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e a promoção de iniciativas assistenciais, técnicas estatísticas que se enquadrem na educação ou reeducação dos aludidos deficientes, com o objetivo de soerguê-los moral, cívica e socialmente.

Tal Campanha promoverá, pois, a educação e a assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala de todo o Brasil, fornecendo-lhes o pessoal técnico, além do material necessário à abertura e funcionamento de escolas especializadas pelo interior do país. (BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1957b)

No dia 30 de novembro de 1957, o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, anunciou que o Presidente da República Juscelino Kubitschek havia assinado o Decreto que instituía a Campanha para a educação do surdo brasileiro¹²,

A diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro compõe, juntamente com Astério de Campos ¹³, o Hino ao surdo brasileiro:

*Em nossa Pátria queremos
Dos surdos a Redenção;
Aos surdos todos levemos
As luzes da Educação
Não mais o ensino antiquado
Nos simples dedos das mãos;
Com um processo avançado
Salvemos nosso irmãos!*

*Oh! Felizes os que aprendem,
Sem poderem mesmo ouvir;
Com olhos a Fala entendem,
Na esperança de Porvir!*

¹² A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), teve por finalidade (...) promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional. (Artigo 2º., Decreto nº 42.728, de 03/12/57).

¹³ Foi consultor jurídico e professor da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

*Os surdos podem falar;
São decerto iguais a nós;
Compreendem pelo olhar;
Aos surdos não falta a Voz
Avante, Mestres, avante!
Com orgulho prazenteiro,
Lidemos, a todo o instante,
Pelo surdo brasileiro!*

*Oh! Felizes os que aprendem,
Sem poderem mesmo ouvir;
Com olhos a Fala entendem;
Na esperança de Porvir! (DÓRIA, 1961: 408)*

A composição do hino representa o ufanismo e a forma redentora como foi encarada a opção metodológica que seria utilizada para a oralização dos surdos, mas não deu a mesma relevância ao ensino das disciplinas escolares.

Ana Rímoli faz uma referência às atividades que dizem respeito ao conteúdo escolar ,quando responde a seguinte pergunta:

*Pode o surdo aprender também a ler, escrever e contar?
Uma vez aprendida a linguagem, o veículo social mais importante, todas as noções elementares (ou não) poderão ser aprendidas pela criança que as assimilará de acordo com a idade;*

o valor da escola reside, entre outras coisas, na forma organizada de transmissão do conhecimento, fazendo o educando recebê-lo em doses relativas às suas possibilidades, e no amparo psicológico que oferece aos alunos. (DÓRIA, 1965: 16)

A professora Ana Rímoli não deixa muito claro o critério de assimilação de acordo com a idade mas, talvez, através da reformulação do ensino no Instituto, seja possível compreender porque foi prevista a duração de oito anos para o ensino primário. Provavelmente isso se deve ao fato de considerar que o conhecimento deve ser dado em doses relativas às possibilidades do aluno.

Para Ana Rímoli, ao adquirir a linguagem oral, o surdo teria condições de aprender as *noções elementares*, ou seja, uma vez que tivesse aprendido a falar e compreendesse a fala através da leitura labial, a instrução escolar poderia ser apresentada mas, a meu ver, não só de acordo com a idade e sim, principalmente, de acordo com a aquisição da linguagem oral.

Entretanto, na avaliação que foi feita das Campanhas de Alfabetização de Adultos, no Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949, foi ressaltada a insuficiência do ensino primário, responsabilizando-o, também, pelo elevado índice do analfabetismo.

Isto revela que as discussões que se deram sobre o fracasso da Campanha de erradicação do analfabetismo não subsidiaram a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Se o ensino primário estava fracassando,

significava que seus alunos, apesar de ouvintes e falantes, não estavam aprendendo, o que queria dizer que a eficiência do ensino não se restringia ao problema da aquisição da linguagem oral.

Em uma das traduções feitas pela professora Ana Rímoli, a autora, ao descrever como a palavra falada é ensinada às crianças surdas pequenas da Lexington School¹⁴, faz a seguinte consideração, em relação ao trabalho de desenvolvimento de leitura labial:

A velocidade desta aprendizagem depende do Q.I. da criança, de sua perda auditiva e de sua aptidão para adquirir a linguagem. (NEW, 1968: 6)

Para Ana Rímoli, as noções elementares, que ela não explicita quais seriam, mas que pode-se presumir que se tratavam dos primeiros conhecimentos que o aluno adquire no início da sua escolaridade, viriam após a aprendizagem da linguagem oral. As noções elementares, então, deveriam ser dadas de acordo com a possibilidade do aluno em adquirir a língua falada.

Em *A linguagem oral; para crianças deficiente da audição* (1968: 6), outra tradução que a professora Ana Rímoli fez sobre o trabalho realizado na Lexington School, consta que a aprendizagem da leitura labial depende do Q.I. da criança, da perda auditiva e da sua aptidão para adquirir a linguagem.

¹⁴ Instituição especializada para o ensino crianças surdas, localizada em Nova Iorque.

Isso demonstra que a aprendizagem do conteúdo escolar não só ficou subordinado a capacidade do aluno surdo desenvolver linguagem oral, como esta ficou subordinada ao seu Q.I., à sua perda de audição e à sua aptidão para essa aprendizagem.¹⁵ O que quer dizer que, mesmo ficando provado, há três séculos, que a surdo-mudez não é fator de impedimento para o surdo adquirir conhecimento através da escrita, o saber escolar continuou sendo desconsiderado.

A professora Ana Rímoli explica, também, que

(...) o tempo ótimo para o desenvolvimento da fala e da linguagem na criança surda terá a mesma duração do tempo utilizado para a as crianças comuns se os pais atentarem muito cedo para o problema (aos doze meses mais ou menos) (...) Assim quanto mais cedo se iniciar, mais garantida será a eficiência porque ao atingir a idade escolar a criança possuirá um considerável vocabulário e, o que é mais importante apresentará um grau de desenvolvimento mental que lhe possibilitará um avanço na vida escolar, situando-se em pé de igualdade com as demais crianças comuns na série em que se colocar. (DÓRIA, 1959:25)

Para maior esclarecimento da problemática a respeito do ensino das disciplinas escolares, apresento aqui a relação dos conteúdos

¹⁵ A avaliação da inteligência, da aptidão, como critério que definiria a capacidade do surdo aprender ou não a falar já foi citado, nos capítulos anteriores, por outros que se dedicaram à educação de surdos. Acho que essa é uma discussão para os estudiosos da Psicologia que, situando-a historicamente, poderão dar explicações para esse tipo de procedimento nessas diferentes épocas.

distribuídos nos cursos Maternal, Pré-fundamental e Fundamental (1º e 2º grau), que foram elaborados para a Campanha para a educação do surdo brasileiro. A divisão aqui adotada, com relação a esses cursos, não corresponde àquela que foi descrita pela professora Ana Rímoli no documento em que relata sobre as iniciativas do INES, no período de 1951 a 1955.

Esse documento, elaborado como recurso didático para a Campanha, não faz nenhuma referência ao curso Médio nem Superior.

Estruturação dos programas do ensino pré-fundamental e fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

I - Iniciação

A - Maternal: até 4 anos de idade

B- Pré-Fundamental: até 6 anos de idade.

II - Fundamental: duração - 8 anos

1º Grau: duração - 3 anos (7 a 9 anos de idade)

1º ano fundamental

2º ano fundamental

3º ano fundamental

Linguagem e técnicas especializadas, com o objetivo de dotar a criança da consciência e uso da linguagem própria da criança ouvinte em idade pré-escolar.

2º Grau: duração - 5 anos (10 a 14 anos de idade)

4º ano fundamental

5º ano fundamental

6º ano fundamental

7º ano fundamental

8º ano fundamental (admissão) (BRASIL, Instituto

Nacional de Educação de Surdos, 1962: 3)

Os conteúdos dos cursos eram adaptações do programa do ensino primário das escolas públicas do Estado da Guanabara.

Coloco em anexo (ANEXO 2) o documento completo com a descrição detalhada desses conteúdos.

O curso Fundamental correspondia, a meu ver, ao curso primário que era oferecido no Instituto, com previsão de oito anos de duração. Mas não está clara a relação entre os conteúdos e os objetivos gerais dos três primeiros anos, chamado de 1º grau, com o 2º grau, que se estendia do 4º ao 8º ano, sendo que este último corresponderia ao curso de admissão.¹⁶

Os três primeiros anos teriam como objetivo desenvolver o uso e a compreensão da linguagem oral, no nível das crianças em idade pré-escolar.

A programação do 4º ano fundamental, considerado como uma adaptação da 1ª série primária, apresenta o conteúdo bem mais simplificado e reduzido que o anterior. Se no 3º ano fundamental, no item Linguagem aplicada, constava o ensino da nomenclatura dos números até 1000, para o 4º ano foi previsto a sistematização da contagem, leitura e escrita de

¹⁶ O curso de admissão servia de preparação dos alunos que pretendiam ingressar no curso ginasial e, para tanto, teriam que se submeter à um exame de seleção de caráter eliminatório.

números de 1 a 9. Na disciplina de História, por exemplo, a fundação do Rio de Janeiro e o descobrimento do Brasil, são conteúdos previstos para o 5º ano; no entanto, isto já consta na programação do 3º ano, do 1º grau do ensino fundamental.

De acordo com os preceitos do método oral isso significava que o trabalho nos três primeiros anos do ensino fundamental, chamado 1º grau, era feito com o objetivo de desenvolver, apenas, o vocabulário (linguagem oral) e a leitura labial.

O conteúdo previsto para o 2º grau era uma adaptação do curso primário. Esse curso terminava no oitavo ano, sendo este uma adaptação da 5ª série primária. A expectativa da idade dos alunos, ao término desse curso, era de 15 anos.

Se a idade mínima para o ingresso na escola primária oferecida ao aluno normal era de 7 anos, de acordo com a previsão, aos onze anos essa criança estaria freqüentando o curso de admissão. Isso significa que o aluno surdo estaria quatro anos atrasado em relação à criança normal. Isto ocorreria, não porque ele não estivesse capacitado para aprender, mas devido ao critério adotado, de que era preciso primeiramente falar para depois aprender.

Apesar de reconhecer que o valor da escola reside, entre outras coisas, na forma organizada de transmissão do conhecimento, a opção pelo método oral faz com que se defina

que uma vez aprendida a linguagem, o veículo social mais importante, todas as noções elementares (ou não) poderão ser aprendidas pela criança que as assimilará de acordo com a idade;
(DÓRIA, 1958:50)

Creio que, ao ser colocada nessa direção, a educação de surdos, nos anos cinquenta, caminhava em sentido contrário às expectativas, que já existiam nessa época, em relação ao papel da escola. Mais de um século havia se passado depois do embate travado entre Tobias Leite e Menezes Vieira, sobre o encaminhamento mais adequado para a educação de surdos, no Brasil ou, mais precisamente, o que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos deveria oferecer aos seus alunos. O Dr. Menezes Vieira justificava a sua insistência em favor da adoção do método oral, por parte do Instituto, pela necessidade de aprender a falar numa sociedade em que as relações sociais se davam, basicamente, pela oralidade.

Na década de cinquenta, em que foi instituída a Campanha, ou mesmo quando houve a reformulação do ensino no INES, a aquisição do saber escolar já possuía um significado distinto daquele da época do Dr. Menezes Vieira. O acesso à escola e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho já se constituíam em fatos que se interligavam. Ao alterar as prioridades, colocando o ensino das disciplinas escolares na dependência da aquisição da língua oral, a proposta de educação de surdos, encabeçada pela professora Ana Rímoli, estaria revelando o aspecto contraditório do seu próprio discurso de

formar cidadãos úteis à Pátria, pois, a meu ver, esse encaminhamento estaria dificultando ainda mais a participação dos surdos no mercado de trabalho, sendo este um dos componentes facilitadores de inserção social.

Além disso, creio que a outra contradição na proposta da Diretora do INES, é quando ela mesma afirmou que a criança surda poderia obter o mesmo grau de rendimento escolar da criança ouvinte se a surdez fosse percebida no primeiro ano de vida, período em que já se submeteria à um trabalho no sentido de desenvolver a sua capacidade de utilização da voz.

Bem, se a professora Ana Rímoli já tinha conhecimento que, para o aluno que não havia se submetido a um trabalho de desenvolvimento da fala precocemente, o ensino através da linguagem oral iria trazer-lhe dificuldade, porque adotou, logo de início, o método oral para todo o Instituto diferentemente, do Instituto de Paris, que, segundo o relatório de Moura e Silva, demorou sete anos para implantar o referido método, porque adotava-o, a cada ano, para uma turma iniciante, a partir de 1880?

A professora Ana Rímoli condicionou o ensino das disciplinas escolares à uma linguagem oral que ainda não estava adquirida pelos alunos.

Além disso, não consta no documento que a Diretora enviou ao Ministro da Educação, em que relata o trabalho realizado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, nenhuma referência quanto à implantação de serviços que visassem o diagnóstico e a avaliação audiométrica precoce da surdez. Também, isto não está presente nos discursos feitos no dia do lançamento da Campanha.

No entanto, o boletim informativo traz escrito, na parte que se refere ao período chamado de Iniciação, o curso Maternal que não define a idade mínima dessas crianças, se referindo apenas a crianças *até 4 anos de idade*: a meu ver, as atividades propostas não parecem ser destinadas à crianças com menos de 4 anos de idade.

No relatório, assinado pela professora Ana Rímoli e datado de 30 de janeiro de 1956, consta que fazia parte do Instituto uma Seção Clínica e de Pesquisas Médicas Pedagógicas, cuja atribuição era: realizar exames clínico e biométrico para os candidatos à matrícula, socorro de urgência, curativos, injeções, vacinação, fornecer medicamentos, tratamento médico e dentário, exames de laboratório, enfermagem, audiometria, fisioterapia, realizar pesquisas e estudos. Numa outra publicação a Diretora afirma que foi dada ênfase à criação do Centro Logopédico, cuja função seria cuidar

(...) do estudo e prática de correção de linguagem (dislalias, disfonias) de escolares não só da própria instituição como dos que pertencem à Prefeitura do D. Federal ou outras unidades da federação que vem buscar no INES, solução logo-psicopedagógica para os seus problemas.[E, continua,] o INES atualmente está dando ênfase ao problema da fonoaudiologia; preparou, para isso, um corpo de professores que, sob orientação de competentes otologistas, procedem à técnica de audiometria para o necessário estudo e seleção dos alunos, do ponto de vista da surdez. (DÓRIA, 1958: 176)

Entretanto, a aquisição do saber escolar foi, nessa época, motivo de disputa entre os representantes de diferentes grupos que compunham a sociedade brasileira, no momento em que se pensou a criação de uma lei que direcionasse e organizasse a educação do país de forma unificada. A defesa da extensão do saber escolar à toda a população não partia somente dos grupos de esquerda.

BARROS (1960: XVII) escreve que as manifestações contrárias a aprovação do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fizeram despertar a consciência popular para as questões pedagógicas. Isso fez com que se pusesse a descoberto

(...) a relação entre o desenvolvimento nacional, a democracia, a melhora de condições de vida, de um lado, e a intensa instrução popular, que só o Estado pode promover de outro.

Discussões desse tipo, provavelmente, faziam parte do universo daqueles que, naquele momento, propunham mudanças na educação de surdos, mas os princípios que os norteavam não eram compreendidos da mesma maneira. Isto demonstra que a função da escola para a educação comum não era a mesma para a educação de surdos. O conceito de ensino utilizado pelos especialistas, de uma e de outra educação, não tinham o mesmo significado.

Entretanto, os princípios básicos da educação do surdo, enunciados pela então Diretora do INES, visavam, prioritariamente, o

aproveitamento dos resíduos auditivos para o desenvolvimento da fala. Na perspectiva da professora Ana Rímoli, a ação pedagógica estava voltada fundamentalmente no sentido de fazer com que os surdos adquirissem um código lingüístico, no caso, a fala. Procurou criar no Instituto uma infra-estrutura clínica, adequada ao diagnóstico e tratamento dos problemas da linguagem, mas não dispensou igual preocupação em relação às possibilidades escolares, propriamente ditas do aluno, que, a partir daquele momento, era educado através de uma nova metodologia, numa época em que se reivindicava uma nova política em relação à escola pública, atribuindo a esta um papel importante na construção da cidadania.

Certamente que um pensamento ou os fundamentos de um projeto pedagógico, mesmo que sejam fruto de uma iniciativa individual, são respaldados pelas circunstâncias que os propiciaram. Ou seja, o alcance, a dimensão de um projeto educacional, ou ainda, a possibilidade de se constituir num fato político de maior ou menor repercussão, depende da sua inserção no contexto geral que, neste caso, estaria representado pela compatibilização entre o projeto específico para o INSM e os interesses políticos mais amplos.

Obviamente que a implantação de uma política que ultrapassasse os limites do Instituto ou até mesmo do Distrito Federal, deveria estar de acordo com as políticas sociais mais amplas e, também, de algum modo, estar contemplada na política geral do governo, tanto de Getúlio Vargas quanto de Juscelino Kubitschek.

Além do mais, os aspectos metodológicos contidos numa proposta pedagógica nem sempre advêm daqueles que estão, num determinado momento, responsáveis pela adoção de medidas políticas mais gerais. Inclusive, estas questões, que dizem respeito ao funcionamento interno da escola, não são, muitas vezes, da competência dos que fazem parte da cúpula, que tem em mãos a responsabilidade das tomadas de decisões que dizem respeito às medidas políticas mais amplas.

A professora Ana Rímoli quando se deteve, somente, sobre o aspecto que considerou ser o principal impedimento para a inserção social do surdo, a mudez (o que, em parte, tinha razão), não levou em conta que, nessa época, já se denunciava que a falta de escolaridade também contribuía para o processo de exclusão do indivíduo no contexto social.

De acordo com o método adotado, era necessário saber falar para depois aprender, mas sendo o surdo-mudo um indivíduo excluído, *à priori*, por que a instrução escolar não foi merecedora do mesmo tipo de atenção que foi dedicada ao ensino das técnicas utilizadas para a oralização?

Pelas exigências da época, quando o acesso ao saber escolar passou a ser mais exigido, em razão da intensificação da industrialização e urbanização, a principal responsável pelas reformas do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (que teve inclusive seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos) e pela disseminação do atendimento do surdo para todo o país, não incluiu, com o mesmo rigor de tratamento dedicado ao domínio das técnicas de

desenvolvimento da linguagem oral, os procedimentos que deveriam ser empregados, por parte dos professores, para que o surdo-mudo, além da fala, tivesse também certo domínio do saber escolar.

CONCLUSÃO

Os que têm olhos, ouvidos, nariz, percebem por todos os lados a atmosfera de um manicômio e de um hospital, em todas as partes do mundo civilizado. Os doentes são o maior perigo da humanidade; não são os maus, não as "feras de rapina". Os desgraçados, os vencidos, os impotentes, os fracos são os que minam a vida e envenenam e destroem a nossa confiança. Como escapar a este olhar triste e concentrado dos homens incompletos?

F. Nietzsche

Talvez o lógico seria poder iniciar este texto narrando que, a história da educação para surdos começa como um desmembramento da educação geral, ou seja, ela seria uma especialização dos procedimentos do ensino destinados aos normais. Ela retrataria o momento em que a educação geral estaria sendo estendida àqueles que, por apresentarem certas deficiências orgânicas, necessitariam, para a obtenção do saber escolar, de alguns procedimentos específicos.

Mas a história da educação dos surdos-mudos não começou a partir da ampliação da história da educação comum. Tanto o ensino destinado aos normais quanto o ensino destinado aos surdos-mudos não são resultados de uma bifurcação que se julgou necessária ser feita. Os dois tipos de ensino têm, até então, construído suas ações, estabelecido seus objetivos, definindo seus percursos por caminhos paralelos.

A história da educação comum está na história das diversas lutas; podemos localizá-la no confronto entre protestantes e católicos, entre burgueses e nobres, entre as diferentes classes sociais. A educação dos surdos-mudos antecipou-se à essas lutas, a maioria das iniciativas são frutos de benevolência.

Não há luta pela caridade; esta é obtida através de apelos em que se ressalta o infortúnio de quem recebe, por um lado e, por outro, a existência privilegiada do doador, advertindo-o

(...)como se a saúde, a robustez, a força, a valentia, a bravura, fossem vícios que devêssemos expiar amargamente. (NIETZSCHE, 1983:120)

OZOUF (1989:718), ao escrever sobre a Revolução Francesa, traz que, na tríade das abstrações Liberdade, Igualdade e Fraternidade, as raízes desta última são as que estão menos mergulhadas no pensamento iluminista:

(...) pode-se escrever uma história da idéia de liberdade ou de igualdade do século XVIII, é menos fácil escrever a história da fraternidade.

A fraternidade, afirma ela, nem sempre se apresentou de uma única maneira, *ora foi associada à relação entre os povos ora às relações no interior dos corpos*, apresentando-se com dupla conotação: cristã e maçônica. A primeira, porque os religiosos se qualificam de irmãos; a segunda, porque a maçonaria atribuiu às elites a prática das associações fraternas.

Às duas referências, maçônica e cristã, atribui-se, aliás, um alcance mais simbólico do que pragmático, pois, "a amizade perfeita entre maçons não inverte mais a ordem a que Deus submeteu as diferentes condições humanas do que a que deve unir todos os cristãos como irmãos em Jesus Cristo". A dinâmica igualizadora da fraternidade ainda era, portanto, tímida e as virtudes de "benevolência" ou de sensibilidade" eram invocadas com muito mais facilidade. (OZOUF, 1989: 718, aspas colocadas pela autora).

Para ela, a fraternidade foi a que apareceu mais tardiamente; primeiro foi o triunfo da liberdade, depois foi a vez da igualdade.

A Declaração dos Direitos chegou a ignorar a palavra fraternidade, ela só apareceu num texto oficial, *às escondidas*, num artigo adicional à Constituição de 1791. Ela foi, também, das três a menos utilizada, as outras duas vinham sempre conjugadas com genitivos como: liberdade de

imprensa, igualdade de direitos. Isso fazia com seu uso fosse redobrado e explicitava cada vez mais o significado que ambas assumiam.

A fraternidade, solitariamente, segue outro caminho.

Sua poderosa carga afetiva, sublinhada por uma iconografia cheia de pássaros, de corações, de meninos, de beijos, de bouquês, dispensava precisá-la mais, impedia que se lhe ligasse uma reivindicação e que se previsse uma sanção legal às infrações que lhe pudessem ser feitas. Entre a liberdade e a igualdade por um lado, e a fraternidade por outro não existe equivalência de estatuto. As duas primeiras são direitos, e a terceira é uma obrigação moral. (OZOUF, 1989:718)

O direito à educação esteve sempre associado ao direitos da igualdade e da liberdade. Para Condorcet, um povo esclarecido seria um povo livre, mas em nenhum momento essa escola, que possibilita a igualdade e a liberdade, foi confundida com as instituições de surdos-mudos. A educação dos normais e a dos surdos-mudos partiram de diferentes perspectivas e não demonstraram, em nenhum momento, ter como expectativa o mesmo ponto de chegada.

O Artigo 3º do Regulamento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro determina que a inspeção superior do Instituto é confiada á uma comissão composta por pessoas caridosas.

Para UHLE (1992: 274-275), a filantropia é a versão moderna da caridade. Esta, praticada por religiosos ou cristãos leigos, busca, através da assistência aos miseráveis, minimizar a desigualdade procurando ocultar aquilo que é feio e desagradável. Por outro lado, tenta garantir laços de solidariedade entre pobres e ricos, ao mesmo tempo em que sua ação leva à dissolução da solidariedade entre os iguais. Há uma estreita aliança entre caridade e moralidade pois a pobreza, muitas vezes, está associada à ignorância e à perversão.

A filantropia tem sua própria lógica e atende interesses específicos, nem sempre coincidentes com os dos seus assistidos. Seus compromissos estão ligados à manutenção da ordem. A autonomia e a liberdade, fatores básicos na construção de uma sociedade justa e que tenha como fundamento a cidadania, não convivem com o assistencialismo e a filantropia (UHLE, 1992: 287)

Para A. J. de Moura e Silva, os surdos que não conseguiam aprender a falar por não possuírem inteligência eram, por isso, *duplamente infelizes*. O Dr. Menezes Vieira, ao relatar sobre os países que investiram na educação de surdos, afirmou que estes haviam provado *a redenção desses infelizes entre os povos civilizados*. O Dr. Tobias Leite escreveu alguns conselhos aos pais de surdos *para que a obra da regeneração desses infelizes tenha começo desde os primeiros dias de sua desventura*.

É possível que essa expressão de tratamento ao surdo-mudo tenha desaparecido do vocabulário daqueles que se dedicaram à sua educação ,de 1930 até o final da década de cinquenta mas, talvez, ela não tenha desaparecido como forma de visão da condição do indivíduo possuidor de uma deficiência orgânica.

Permaneceu impregnada, como pano de fundo, nas diferentes propostas de ensino e confundiu a forma de encarar esses indivíduos do ponto de vista de uma educação necessária e, com isso, mais completa. Essa visão contribuiu para a consolidação da marca que diferenciou a escola comum de ensino primário da instituição de surdos-mudos, mesmo que se tomasse o cuidado para que não fosse revelado em alguns discursos como este:

Não há mais lugar para piedade, no conceito estabelecido para a criança surda: mas nele ainda permanece o sentido da educação, com lampejos de progresso e felicidade! (DÓRIA, 1959:26)

Mas era forte o bastante para não aflorar num dado momento:

Não lhe parece, caro leitor, desumano, cruel e impiedoso, não permitir àqueles que não receberam da natureza o dom precioso da audição, um desenvolvimento normal, condições sadias de vida, convívio salutar com pessoas íntegras nos seus sentidos, distrações e cultura para o seu espírito, negar-lhes o que tanto anseiam — oportunidade para receberem um lugar ao sol, raciocinando, sentindo, vivendo seus próprios problemas no

*contacto social constante desonerando-se do fardo que tanto lhes
pesa às costas: a comiseração alheia e a sua injusta invalidez?*
(DÓRIA, 1959: 14)

Houve, na educação de surdos, a presença constante de componente de medicalização e de assistencialismo.

A participação dos médicos, obviamente, segue a lógica daquilo que compete à medicina, ou seja, atuar no sentido da cura e do tratamento em relação às disfunções do organismo, sendo inegável a sua contribuição, principalmente, em relação às possibilidades do surdo adquirir linguagem oral.

O termo *assistir*, de acordo com o dicionário Aurélio, significa *estar presente, comparecer, estar junto, auxiliar, ajudar, favorecer, socorrer, acompanhar*, portanto, uma atitude assistencial implica em estar presente, quando se faz necessário.

Sendo a surdez uma anomalia permanente, o surdo-mudo carece de ajuda constante. Nesse sentido, a atitude assistencial impede a autonomia. Se a educação tem como fim a igualdade, e isso requer independência, os objetivos da educação não se coadunam com o assistencialismo.

Entretanto, através das ações, podemos verificar que se, por um lado, estava embutida a visão que considerava os surdos indivíduos infelizes e incapazes que jamais atingiriam o grau de qualificação dos normais

(por mais ~~des~~qualificado que estes fossem), contraditoriamente propuseram-se à normalizá-los. Só que, para ser normalizado, tinha que demonstrar possuir um certo grau ~~de~~ inteligência e uma certa aptidão para a linguagem oral.

No discurso dos escolanovistas, através da educação, poder-se-ia promover o ajustamento social, bastando, para isso, possibilitar a instrução escolar à ~~que~~la parcela da população cujo direito à educação tinha, até então, sido negada.

Entretanto, este não era o discurso utilizado para justificar a educação ~~do~~ surdo pois, para ele, isso seria alcançado através da sua normalizaçã~~o~~, ou seja, a partir do momento em que conseguisse falar.

Parece, contudo, que os pré requisitos como a inteligência e a aptidão não foram facilmente encontrados nos surdos que freqüentaram os Institutos, tanto de Paris, quanto do Rio de Janeiro.

Uma das maneiras de interpretar essa dificuldade para o trabalho de oralização dos surdos nesse século, seria levarmos em conta que os recursos tecnológicos utilizados para os exercícios de treinamentos específicos, (como os equipamentos de amplificação sonora que aparecem nos trabalhos realizados, no Instituto do Rio de Janeiro, na década de 1950) não tivessem ainda sido criados.

Entretanto, podemos encontrar, no primeiro capítulo deste texto, descrições de vários outros trabalhos voltados à oralização do surdo, feitos em séculos anteriores e que demonstraram haver logrado êxito.

No relato à respeito do trabalho de Pereira (1715-1780), consta que este obteve sucesso junto aos seus doze alunos, conseguindo transformá-los em sujeitos falantes. Mas volto aqui à minha observação anterior, de que os alunos que obtiveram êxito no desenvolvimento da linguagem oral eram aqueles que, talvez, tivessem melhores condições sociais. Creio, também, que é importante ressaltar, novamente, a existência de uma possível relação entre o êxito do trabalho de Pereira com o número de alunos que foram por ele educados.

Um dos argumentos de L'Epée, justificando a impossibilidade de adotar o método oral, era de que ele não dispunha de tempo, pelo fato de haver recebido todo tipo de criança e, por isso, se viu obrigado a realizar uma instrução rápida, que permitisse a esses surdos exercerem um trabalho manual.

No livro *Didática da Fala* (DÓRIA, 1959, 32-105), a professora Ana Rímoli de Faria Dória, apresenta algumas fotos como ilustração do trabalho realizado no Instituto do Rio de Janeiro, em relação aos exercícios de preparação dos órgãos fonoarticulatórios. Através dessas fotos, é possível verificar que esse tipo de trabalho era realizado individualmente com cada aluno.

Talvez, o período de desmutização, que constava na proposta do trabalho de Pereira, exigisse, também, uma atuação individualizada com os alunos. Por isso, a ação do ensino realizado por Pereira, provavelmente, não era estendida a todos, indistintamente, como o de L'Epée. Se os alunos de

L'Epée precisavam ser instruídos rapidamente, porque eram preparados como mão de obra para o mercado de trabalho, os alunos de Pereira podiam, talvez, dispor do tempo que era necessário para aprenderem a falar.

Infiro que condição social do surdo foi considerado pré-requisito para que pudesse aprender a falar. No Brasil, isto parece ter sido pré-requisito para aprender, independente das abordagens metodológicas utilizadas.

Em 1871, o Dr. Tobias Leite iniciou uma série de publicações que, além da apresentação dos conteúdos que compunham o programa de ensino dos surdos-mudos, também se propunha a orientar quanto à didática que deveria ser utilizada no sentido de se obter um melhor rendimento por parte dos alunos. Num desses trabalhos, o Dr. Tobias Leite explicitou que a educação dos surdos-mudos, no Instituto, era dirigida à instrução literária e ensino profissional e acrescentou que:

A instrucção litterária é dada em 6 a 8 annos, e comprehende: o ensino da lingua portugueza pelo meio da escrita, da arithmetica até decimaes com applicações ás necessidades da vida commum, da geometria plana com applicações á agrimensura, da geographia e história do Brazil, e noções da historia sagrada. O modo pratico do ensino da lingua portugueza é o prescrito no livro Lições de linguagem portugueza, extrahidas de diversos methodos em uso nos institutos da Europa, com as modificações que a localidade, a occasião, a intelligencia, o

temperamento, a indole, a idade e os habitos do alumno exigem.

(LEITE, 1877: 5)

Creio que estas encerram aquilo que Coutinho chamou de *adequação e desadequação nas importações* das idéias.

COUTINHO (1979:22) escreveu que o fato dos nossos pressupostos de formação econômico-social situarem-se no exterior, teve importante consequência para a questão cultural brasileira.

Mas, por um lado,

(...) imitar para nós foi integrar, foi nos incorporarmos à cultura ocidental, da qual a nossa era um débil ramo de crescimento manifestando, dessa forma, a tendência constante de nossa cultura, que sempre tomou os valores europeus como meta e modelo
(Antonio Cândido, apud, COUTINHO, 1979: 23)

Por outro lado, a história da nossa cultura tem mostrado que
(...) quando o pensamento brasileiro "importa" uma ideologia universal, isto é prova de que determinada classe ou camada social do nosso País encontrou (ou julgou encontrar) nessa ideologia a expressão de seus próprios interesses brasileiros de classe.
(COUTINHO, 1979: 23, aspas colocadas pelo autor).

Ao interpretar a expressão *idéias fora de lugar*, empregada por Schwarz, no texto em que cita, como exemplo da desadequação entre as idéias européias e a realidade brasileira, a importação do liberalismo no Brasil,

COUTINHO (1979: 24) afirma que há nessa importação *uma curiosa e paradoxal dialética de adequação e inadequação*.

A *importação* do pensamento liberal era inadequada para um país ainda escravocrata, cujo poder estava nas mãos de uma oligarquia latifundiária que construía uma relação de trabalho fundada sobre a coação extra-econômica. Por outro lado, a absorção do ideário liberal expressou, também, os interesses daqueles que eram livres mas não proprietários, e que enxergavam, através dessa absorção, a possibilidade de assegurar formalmente os seus direitos no mesmo nível de igualdade dos senhores de escravos. (COUTINHO, 1979: 25)

E, foi a partir desses interesses, que surgiu *o favor* que é a marca desse relacionamento entre a oligarquia e os homens livres não proprietários. Através do *favor*, consagram-se

(...) vínculos de dependência pessoal, do tipo pré-capitalista; é, por conseguinte, um modo de relacionamento autoritário (mesmo quando paternalista) e antiliberal (COUTINHO, 1979: 25).

Na apresentação de sua obra *Compendio para o ensino dos surdos-mudos* (1881), que ele considerava como a terceira edição de sua primeira obra *Lições de linguagem escrita*, publicada inicialmente em 1871, o Dr. Tobias Leite informava que esta primeira obra havia sido extraída do *Methode pour enseigner aux surds-muets*, de J. J. Vallade Gabel. (LEITE, 1881:

v)

Quando publicou *Notícia do Instituto dos Surdos-mudos do Rio de Janeiro* (1877), informou que a obra *Lições de linguagem portuguesa* tinha sido extraída de diversos métodos utilizados nos institutos da Europa, *com as modificações que a localidade, a ocasião, a intelligencia, o temperamento, a indole, a idade e os habitos do alumno exigem.* (LEITE, 1877: 5)

Uma das adaptações, que ele não explicita, mas é possível identificar na sua proposta, foi o fato de não ter incorporado o ensino da linguagem articulada, justificando que ele não havia ainda começado

(...) por não estar ainda provida a cadeira dessa matéria, creada pelo regulamento como mais um meio de instrucção litterária.

(LEITE, 1877: 6)

Um aspecto do trabalho de J. J. Vallade Gabel que é ressaltado por QUIRÓS e GUELLER (1966: 321-322), é o fato dele ter enfatizado que o seu programa de ensino era executado através da linguagem oral.¹

No livro que publicou em 1857, o mesmo traduzido e adaptado por Tobias Leite, Vallade Gabel visou subsidiar os professores de surdos quanto ao ensino da língua francesa, sem o auxílio da língua de sinais. Gabel expõe, nesse livro o método por ele utilizado no Instituto Real de Bordeaux, de 1838 a 1850, em que eliminava o uso de gestos.

¹ De acordo com o relatório do prof. A. J. de Moura e Silva, Vallade-Gabel considerava os gestos e a escrita como meios importantes que auxiliavam o sujeitos completamente surdos de nascimento e pouco inteligentes. (MOURA e SILVA, 1896: 8)

No entanto, Tobias Leite, ao relatar sobre os recursos utilizados no ensino afirma que:

(...) a escrita é o melhor meio, e mais geral de communicar com os surdos-mudos. Os poucos que conseguem aprender a palavra articulada evitam, quanto podem, empregá-la pelo esforço que lhes é preciso, e pelo acanhamento que lhes causa a sensação desagradável que produz sua voz inevitavelmente gutural.

Os allemães não pensão assim: considerão a palavra articulada como o fim da educação dos surdos-mudos. Nós, e comnosco os Americanos e Inglezes, procuramos tirar proveito da escrita e da palavra articulada, pois que nosso fim é que o surdo mudo se comunique com os seus concidadãos pelo meio que lhe fôr mais commodo. (LEITE, 1877: 25)

Mas, mesmo com essas adaptações, que julgou necessárias serem feitas para tornar o ensino mais condizente com as necessidades dos alunos do Instituto, o Dr. Tobias Leite demonstrou, através do seu Parecer em 1884, uma outra maneira de conceber a educação de surdos, diferente do que havia escrito, quando publicou a *Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro*, em 1877, em que afirmou:

A educação do surdo-mudo não é impossível, como ainda entre nós, e só entre nós, alguns crêm; nem tão difficil como muitos acreditão. Não é tão perfeita, nem tão rápida, é verdade, como dos falantes, mas póde ser, e é effectivamente, levada ao ponto de fazer

do surdo mudo um cidadão tão útil como o fallante, e até alguns se tem conseguido um bom homem de letras.(...) A leitura dos livros que tiver levado do Instituto, e de outros que tratem de assumptos praticos da vida, sob a forma de dialogos, ou de conto singelo e attractivos, lhe é de summa utilidade. (LEITE, 1877: 13)

Apesar dessas afirmações, poucos anos depois, no seu Parecer em 1884, Tobias Leite conclui que:

O fim da educação do surdo-mudo não é formar homens de letras. Seja porque ao desenvolvimento de suas faculdades intellecuaes falte o sentido que concorre com o maior contingente para a educação social do homem - a audição; seja porque a surdo-mudez é mais freqüente nas classes desprovidas de meio de fortuna, o facto é que poucos têm-se tornado notáveis nas letras.

A esta razão geral accresce outra especial ao Brasil, e é que a quasi totalidade dos surdos-mudos brasileiros são filhos de pequenos lavradores, que vivem disseminados pelo vasto interior do paiz, ou de pobres operários das cidades, que carecem cêdo do auxilio de seus filhos para a manutenção da família.

Parece-me pois mais conveniente que, ao menos por ora, a instrucção do surdo-mudo brasileiro se limite á primária, como a têm definido os ultimos progressos da instrucção publica. Aos que se distinguirem na instrucção primaria, quizerem e poderem, não faltarão meios de prosseguir nos estudos. (LEITE, 1884: 3)

Essas mudanças, no encaminhamento feito pelo Dr. Tobias Leite, mostram os vários aspectos contraditórios que estiveram presentes nas propostas de educação dos surdos, no Brasil, no final do século passado.

Para FRANCO (1976:62),

(...) o favor foi tecido como desdobramento da produção lucrativa, do capitalismo, tal como existiram no Brasil. Fundou as relações entre homens livres, que se concebiam como iguais, e foi sobre essa igualdade mesma que se ergueu um forte princípio de dominação pessoal implantada através da troca de serviços e benefícios e que conduziam, no limite, à destruição dos predicados humanos do dependente. Nenhuma tradição, apenas costumes frouxos e compromissos superficiais selaram esse sistema de contra-prestações.

Na década de 1950, a Diretora do INES afirmou que somente os surdos que fossem diagnosticados precocemente, teriam rendimento escolar semelhante aos normais. No entanto, não consta entre as propostas da Campanha, nenhuma iniciativa em relação aos serviços de saúde voltados ao diagnóstico precoce da surdez.

É importante situar essa afirmação dentro do seu devido contexto, para entender que, nessa época, no Brasil, o cenário diante da educação era muito diferente daquele do final do século passado e, diferente, também, obviamente, do modo como era encarada a educação, na França, na época de Pereira e L' Epée.

É preciso compreender, então, que, ao se adotar o domínio da linguagem oral como pré-requisito para a o surdo adquirir a instrução escolar, quando já era estabelecido que aos sete anos a criança deveria iniciar o curso primário, isto implicaria que, aos sete anos, o surdo já deveria ter um certo domínio da linguagem oral.

Isto justificaria, perfeitamente, a recomendação da professora Ana Rímoli, em afirmar que, quanto mais cedo fosse diagnosticada a surdez e se iniciasse o trabalho de oralização, melhores seriam as possibilidades de desenvolvimento da linguagem oral por parte da criança surda pois isso poderia trazer-lhe vantagem em relação à escolaridade².

No entanto, como pudemos notar através dos relatos, não houve por parte dos responsáveis pela implantação do método oral e pelo lançamento da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro nenhuma iniciativa nesta direção. Isto é, não se demonstrou a preocupação de implementar, juntamente à formação de professores especializados e a ampliação do ensino de surdos em nível nacional, os serviços voltados ao diagnóstico da surdez e a avaliação audiométrica. Tanto era reconhecida a

² SOARES (1990:8) escreve que as crianças surdas que foram diagnosticadas precocemente e que frequentam as clínicas privadas, estão matriculadas nas escolas comuns, particulares obviamente, e se submetem ao mesmo tipo de ensino e os mesmos conteúdos escolares destinados aos ouvintes. É claro que elas enfrentam dificuldades e por isso continuam recebendo nas clínicas um acompanhamento durante a maior parte do seu percurso escolar. Todavia, não há dúvida que o fato de terem adquirido um certo domínio da linguagem oral antes de haverem incidido o período escolar trouxe-lhes inúmeras vantagens.

necessidade desse tipo de serviço que o próprio Instituto havia montado essa infra-estrutura para atendimento dos seus alunos.

Numa das traduções, feitas pela Diretora do INES, em 1952, sobre experiências de trabalho de oralização de surdos realizadas nos Estados Unidos, consta uma observação semelhante a que escreveu a professora Ana Rímoli:

(...) melhores resultados em linguagem e respostas verbais serão obtidos se o treinamento do ouvido começar bem cedo. A criança surda que inicia sua vida escolar com treinamento audio-visual mais se aproximará do normal. Será mais cônica de sua palavra, sua linguagem, será mais fluente e mais inteligível e seu ritmo de aprendizagem será mais acelerado (ASALS e RUTHVEN, 1968: 9)

Os aspectos contraditórios que estão na base da nossa formação social, provavelmente, refletiram na maneira de como se conduziu a educação para as camadas populares no Brasil, nesse período. As discussões e o movimento contra a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação comprovam isso.

Participação e exclusão são os dois pólos de referência do conceito de ordem que se reiteram de forma mais ou menos constante ao longo de toda a história da América Latina ... e a educação que cumpre um papel central nesse debate..., é analisada, propugnada e combatida em termos políticos, porque o que está em jogo é saber quais os valores que devem ser incluídos

no princípio da socialização, quem são os sujeitos que devem ser socializados e quem constituem as agências sociais responsáveis pelo processo'' (RAMA, apud WEINBERG, 1987:18)

Parece, entretanto, que o mesmo fio condutor que percorreu a história da educação comum no Brasil perpassou igualmente a educação dos surdos. Isto é, a manifestação concreta dos impasses de um sistema educacional que se declara democrático mas que não tem permitido, na prática, o acesso ao conhecimento socialmente valorizado à maioria da população.

Mas as discussões relativas à educação do surdo-mudo não caminharam na mesma direção, nem expressaram as mesmas intenções. Não se pensou para ele, apesar de sabê-lo inteligente, traçar um destino semelhante ao dos normais, nem ao menos dentro da escola.

A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou através da fala, preocuparem-se, fundamentalmente, com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples, comum, cotidiana. Aspecto este, sem dúvida importante, sem o qual não há interação social possível, assim como foi importante, sem dúvida, o ensino da fala em determinadas épocas, como vimos, em que as relações sociais se davam quase que exclusivamente através da língua oral.

Mas não era a única habilidade necessária a ser adquirida na década de cinquenta.

As discussões a respeito da educação popular marcaram presença no cenário político brasileiro, de maneira mais freqüente a partir de 1920. Portanto, é possível entender as palavras do Dr. Menezes Vieira, e até o recuo do Dr. Tobias Leite, em relação ao descaso com a escolaridade nas propostas do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Poder-se-ia afirmar, inclusive, que, nessa época, a educação comum e a educação do surdo-mudo caminhavam *pari-passu*.

No entanto, todas as práticas aqui apresentadas retratam o distanciamento entre uma e outra. Houve, realmente, uma disjunção, que resultou em *duas histórias* que fizeram com que os dois tipos de ensino percorresse[m] caminhos paralelos: o ensino regular, cada vez mais, dentro do âmbito dos direitos de cidadania e o ensino dos surdos que se manteve nas raias do assistencialismo.

BIBLIOGRAFIA

Livros, periódicos, dissertações e teses

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Lisboa, Presença, 1970, vol. VI.

ASALS, Frances R. & RUTHVEN C. Henrietta. *O treinamento acústico no curso primário*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1963.

BALIEIRO, Clay Rienzo. *O deficiente auditivo e a escola: relatos de algumas experiências*. São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado em Distúrbios da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BAKER, Keith Michael. "Condorcet". In: FURET, François & OZOUF, Mona. *Dicionário crítico da revolução francesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo, Pioneira, 1960.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Kubitschek - desenvolvimento econômico e estabilidade política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

BEVILACQUA, Maria Cecília. *A criança deficiente auditiva e a escola*. CLR Balieiro, São Paulo, 1987.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. [S.l.], Publicações Europa-América, 1987.

BRUCE, Lula M. *A leitura labial no horário escolar*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1968.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

————— "A produção social da identidade do anormal". In: *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Scritta/Instituto Franciscano de Antropologia, 1996 (no prelo).

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

————— "Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos". *Em Aberto*, ano IX, nº 47, MEC/INEP, Brasília, jul/set., 1990.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à história*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

————— & BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

CASTIGLIONI, Arturo. *Storia della medicina*. Milão, A. Mondadori, 1936.

CHARTIER, Roger. "As práticas da escrita". In: ————— *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Difel, 1990.

CIPOLLA, Carlo M. *História econômica da Europa pré-industrial*. Lisboa, Edições 70, 1984.

COUTINHO, Carlos Nelson. "Cultura brasileira: um intimismo deslocado, à sombra do poder?". *Cadernos de debate: História do Brasil*, n. 1, São Paulo, Brasiliense, 1976.

- _____. "Cultura e democracia no Brasil". *Encontros com a civilização brasileira*, nº 17, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, nov., 1979.
- _____. *A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.
- CUKIERKORN, Mônica Moreira de Oliveira Braga. *A escolaridade especial do deficiente auditivo: estudo crítico sobre os procedimentos didáticos especiais*. São Paulo, 1996. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, [197-?].
- DICIONÁRIO AURÉLIO Básico de Língua Portuguesa. São Paulo, Folha de São Paulo/Nova Fronteira, 1988.
- DIDEROT, Denis. *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*. São Paulo, Nova Alexandria, 1993.
- DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *A educação no lar, sua importância para a criança surda*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1953.
- _____. *Ensino oro-áudio-visual para os deficientes da audição*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1958a.
- _____. *Compêndio de educação da criança surdo-muda*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1958b.
- _____. *Introdução à didática da fala; aspectos da educação dos deficientes da audição e da fala*. Rio de Janeiro, MEC/Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, 1959.

- *Manual da educação da criança surda*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1961.
- *Como ajudar uma criança surda*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1967.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro, Encyclopaedia Britannica, 1989. 16 vol.
- FAUSTO, Bóris. "Populismo: capítulo encerrado". *Cadernos de debate: História do Brasil*, nº 1, São Paulo, Brasiliense, 1976.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- "Luta de raças e de classes". *Teoria e Debate*, nº 2, São Paulo, março, 1988.
- FONSECA, Vítor da. *Educação especial*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. "As idéias estão no lugar". *Cadernos de debate: História do Brasil*, nº 1, São Paulo, Brasiliense, 1976.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Construção social do conhecimento e cultura tecnológica". *Paixão de aprender*, n. 5, Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1993.
- GALLAUDET, E.M. "The Milan Convention". *American Annals of the Deaf and Dumb*, vol. XXVI, nº 1, January, 1881.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Campinas, 1994. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Campinas.

- *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, Autores Associados, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- HOBSBAWM, Eric J (Org.). *A era das revoluções*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Brasília, Editora da UnB, 1963.
- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.
- JAGUARIBE, Hélio. *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1985.
- "Oficina abrigada e a 'integração' do 'deficiente mental'". *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 1, nº 1, UFSCar/UNIMEP, 1992.
- *Políticas nacionais de educação especial como expressão localizada das políticas sociais do país*. Caxambu, 1994. Conferência pronunciada na 17a. Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação-ANPEd. Mimeografado.
- *Política estatal oscilante de educação especial e a produção de conhecimento*. Niterói, 1996a. Palestra proferida no V Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, realizado na Universidade Federal Fluminense. Mimeografado.

- "Educação especial no Brasil, tentativa de balanço". In: *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Scritta/Instituto Franciscano de Antropologia, 1996b (no prelo).
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo, Achiamé, 1984.
- LACERDA, Armando de. *Pedagogia emendativa do surdo-mudo; considerações gerais*. Rio de Janeiro, Pimenta de Mello, 1934.
- "Audiologia, logopedia e audiofonologia infantil nos centros europeus". *Atualidades médicas e biológicas*, nº 16, novembro, 1957.
- LARROYO, Francisco H. J. *História geral da pedagogia*. Mestre Jou, 1944. 2º vol.
- LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- LEITE, Tobias. *Lições de Geographia do Brasil; aos alumnos do Instituto dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro, Typographia Universal de Laemmert, 1873.
- *Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1877.
- *Compêndio para o ensino dos surdos mudos*. Rio de Janeiro, Typographia Universal de H. Laemmert, 1881.
- "Educação dos surdos-mudos". *Actas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1884.
- LEMME, Paschoal. *Memórias*. São Paulo, Cortez, 1988.

LEMOS, Edison Ribeiro. *Educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, 1981. Tese de Livre Docência, Universidade Federal Fluminense,.

LESSA, Carlos. "Quinze anos de política econômica". *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*, nº 4, Campinas, UNICAMP/Brasiliense, 1975.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

LOPES, Eliane e Marta Teixeira. "Uma contribuição da história para uma história da educação". *Em Aberto*, ano IX, nº 47, MEC/INEP, Brasília, jul/set. 1990.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo, Editora Nacional, 1980.

MAGAROTTO, Cesare. *I problemi dei sordi*. Padova, Federazione Mondiale dei sordi, 1960.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Bertrand Brasil-Difel, 1987. Vol. 1.

————— *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

————— & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo, Hucitec, 1986.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo, Pioneira, 1987.

- *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1993.
- *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 1996.
- MENDES JÚNIOR, Antônio & MARANHÃO, Ricardo. *Brasil e História: texto e consulta*; era de Vargas. São Paulo, Brasiliense, 1982. Vol. 4.
- MENEZES VIEIRA. "Educação dos surdos-mudos". *Actas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1884.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão*; dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.
- MONTAGUE, Harriet. *A leitura da fala: uma contínua necessidade*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1968.
- MOURA e SILVA, A. J. de. *Relatório apresentado ao Director do Instituto dos Surdos*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1896.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária/EDUSP, 1974.
- "História da educação brasileira: problemas atuais". *Em aberto*, v. 3, nº 23, Brasília, MEC/INEP, set/out., 1984.
- NEW, Mary C. *A linguagem oral: para a criança deficiente da audição*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1968.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. Lisboa, Guimarães, 1983.

- NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. "Pensar e operar dentro dos limites da comunicação: desafios superáveis". *Integração*, ano 6, n. 15, Brasília, MEC/SEESP, 1995.
- NOVAES, Maria Helena. "O real, o possível e o necessário em educação especial". *Em aberto*, Ano II, n. 13, Brasília, MEC/INEP, 1983.
- NOUVEAU LAROUSSE ILLUSTRÉ: dictionnaire universel encyclopédique. Paris, Larousse, [19-]. 6 vol.
- OLIVEIRA, A. Bernardes de. *A evolução da medicina*. São Paulo, Pioneira/Secretaria do Estado da Cultura, 1981.
- ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- . *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- OZOUF, Mona. "Fraternidade". In: FURET, François. & ————. *Dicionário crítico da revolução francesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Edições Loyola. 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queirós, 1984.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1992.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata/Paideia, 1994.

QUIRÓS, Juli o B. & GUELER, F. S. *La comunicación humana y su patología*. Buenos Aires, Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas, 1966.

RAMA, German. "Estilos educacionais". In: SAVIANI, Dermeval et al. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira*. São Paulo, Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas: no qual se fala da melodia e da imitação musical*. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

RUSSEL, Lillian E. *Iniciando a compreensão da fala: sugestão para o trabalho que as mães podem realizar em casa*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1968.

SÁ, Elisabeth Schneider de et al. *Manual de normalização de trabalhos técnicos, científicos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1996.

SANCHES, G. Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, CEPROSORD, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

——— "Sobre a natureza e especificidade da educação". *Em aberto*, ano 3, n.º 22, Brasília, MEC/INEP, jul/ago, 1984.

- "O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento educação na América Latina". In: ————— et al. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo, Autores Associados, 1994.
- SCHAFF, Adam. *O marxismo e o indivíduo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.
- *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?* São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado em Distúrbios da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1963.
- STONE, Lawrence. "O ressurgimento da narrativa reflexões sobre uma nova velha história". *Revista de História/Dossiê História Narrativa*, Campinas, IFCH/UNICAMP, 1991.
- SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra te falta?* Campinas, 1996. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas.
- TELFORD, Charles W. & SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

UHLE, Águeda Bernadete. "A filantropia na educação". *Educação e Sociedade*, nº 42, São Paulo, Papirus, agosto, 1992.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo, Cortez, 1983.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado *Poder político e educação de elite*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.

WARDE, Mirian Jorge. "Anotações para uma historiografia da educação brasileira". *Em aberto*, v. 3, nº 23, Brasília, MEC/INEP, set/out., 1984.

———. "Contribuição da história para a educação". *Em aberto*, ano 9, nº 47, Brasília, MEC/INEP, jul/set, 1990.

WEINBERG, Gregório. "Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina". In: SAVIANI, Dermeval et al. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

WERNER, Hans. "A surdo-mudez". *Actas Ciba*, Ano XVI, n. 1, janeiro de 1949.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

Documentação

BRASIL. Instituto dos Surdos-Mudos. *Regulamento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos*. Aprovado em 15/12/57. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1857.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. "Decreto n. 26.974, de 28/07/49".
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, MEC/INEP, vol. XIII, n. 37, 1949.

BRASIL. Instituto Nacional de Surdos-Mudos. *Portaria nº 26, de 14 de junho de 1951*. Diário Oficial da União, 18/6/1951.

BRASIL. Ministério da Educação. "A educação brasileira nos meses de junho de 1951". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, MEC/INEP, nº. 37, 1951.

BRASIL. Ministério da Educação. "A educação brasileira nos meses de janeiro a março de 1954". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, MEC/INEP, nº. 53, 1954.

BRASIL. Ministério da Educação. "A educação brasileira no ano de 1954".
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, MEC/INEP, nº. 57, 1955.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução nº 94*. Diário Oficial da União, 3/12/1955.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. "Discurso do Ministro Clóvis Salgado". *Fascículo s/nº*. [195-].

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ofício da direção do INSM ao Ministro da Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, [195-]. Mimeografado.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Ofício que encaminhou o ante-projeto de criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 27/11/1957a. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ofício encaminhando Projeto de Decreto que institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 29/11/1957a. Mimeografado.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Discurso pronunciado pelo Ministro Clóvis Salgado*. Rio de Janeiro, 30/11/1957b. Mimeografado.
- BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Discurso pronunciado pela diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, 30/11/57b. Mimeografado.
- BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. "Educação de Surdos: Programas". *Boletim Informativo*, nº 2, dezembro, 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. *Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/CENESP, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. *Educação especial - 2º vol.: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial*. Brasília, MEC/DDD, 1979a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Brasília, MEC/DDD, 1979b, 11 vol.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência auditiva*. Brasília, MEC/SEESP, 1995.
- DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *Síntese das atividades do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos: 1951-1955*. Rio de Janeiro, 1956. Mimeografado

INTERNATIONAL CONGRESS OF THE EDUCATION OF THE DEAF. *Report*.
London, W.H.Allen, 1880.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação e Cultura. *Proposta curricular-ensino
especial*. Recife, SEC, 1977. 2 vol.

RIO DE JANEIRO. Câmara do Distrito Federal. *Projeto de lei nº 14, de 1958*. Rio
de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1959.

Artigo de jornal

"Deixa o I.N.S.M. a primeira turma de professores para surdos". *Correio da
Manhã*, Rio de Janeiro, 14/2/1954.

ANEXO 1

**Programma de ensino do Instituto dos
Surdos-Mudos no anno de 1876**

Na illustração litteraria dos alumnos deste Instituto se observaráõ, quanto seja possível, a seguinte ordem das materias e o methodo intuitivo.

1º anno

Nomes proprios de pessoas.

Verbos neutros, que exprimem acções dependentes da vontade, no singular do imperativo.

Verbos activos, idem.

Nomes dos objectos da aula.

Ditos das vestimentas.

Ditos dos moveis e utensilios domesticos.

Ditos dos alimentos e bebidas.

Ditos das partes principaes da casa.

Ditos das arvores, frutas e flôres mais conhecidas.

Ditos dos animaes idem.

Ditos das partes do corpo humano.

Artigos— o — a.

Pronomes — o — a.

Verbos pronominaes no singular do imperativo.

Pronomes — me — te.

Adverbio de negação — não.

Adverbios de modo.

Adjectivos que exprimem qualidades materiaes e sua concordancia em genero.

Verbo—ser—no singular do imperativo.

Adjectivos que exprimem qualidades moraes mais facilmente apreciaveis, e defeitos contrarios.

Verbo—ter—no singular do imperativo.

Preposições, e adverbios de logar.

Verbos neutros no plural do imperativo.

Verbos activos, idem.

Pronomes — eu, tu — nos, vos.

Formação do plural dos nomes.

Distincção das pessoas e das cousas.

Pronomes — os — nos — vos.

Verbos no plural com negativa.

Invariabilidade dos adverbios.

Distincção da acção reciproca da reflexiva.

Concordancia em numero dos adjectivos.

Verbo—ser—no plural do imperativo.

Verbo—ter—idem.

Invariabilidade das preposições.

Modo de responder.

Distincção das palavras e das imagens das pessoas e das cousas.

Idem do facto simulado do real.

O verbo — fazer — seguido de um substantivo derivado.

O verbo — fazer — no sentido de construir, formar, etc.

O verbo — fazer — no sentido de promover, provocar, etc.

Participios presente e passado.

Participios passados — como adjectivos.

Verbos seguidos de um adjectivo.

Simultaneidade de acção pela mesma pessoa.

Relação do acto anterior com o posterior, e vice-versa praticado pela mesma pessoa.

Arithmetica. — Formação dos numeros.

2.º anno

Verbo—chamar —no singular do imperativo.

Verbo—mandar — idem.

Verbos — neutros e activos no presente do infinito.

Emprego dos verbos neutros e activos no singular do imperativo.

Emprego dos substantivos proprios e communs.

Dito dos pronomes — o — a.

Dito dos pronomes — me — te — se.

Dito do adverbio — não.

Dito dos adverbios de — modo.

Dito do verbo — pedir.

Dito dos adjectivos.

Dito dos verbos — ser — estar — no singular do imperativo.

Dito do verbo — ter — idem.

Dito das preposições e adverbios de logar.

Dito dos verbos neutros e activos no plural do imperativo.

Dito dos pronomes — eu — tu — nos —
vos.

Dito dos pronomes — nós — vós.

Dito dos verbos — ser — ter — no plu-
ral do imperativo.

Frazes interrogativas.

Pronomes — quem — que.

Emprego nas respostas dos pronomes
— o — a — tu — elle.

Quem é que — sim — não.

Interrogativa pela fórma negativa.

Emprego nas respostas dos advérbios
de modo.

O que é que —; que referindo-se a
regimen de qualidade.

Respostas com dous regimens de qua-
lidade.

Verbos — ser — ter — na interrogação.

Preposições e advérbios de logar, idem.

Presente e passado do indicativo.

Futuro do indicativo.

Emprego dos verbos conhecidos, no pre-
sente, no passado e no futuro do indicativo,
nas tres pessoas, e nos dous numeros.

Fôrma indicativa.

Verbo — dizer — no singular do imperativo.

Transformação do pronome, e modificação do verbo.

O — A — substituindo uma frase.

Continuação e cessação do mesmo facto.

A mesma acção sobre duas pessoas, ou cousas.

Ser — ter — na fôrma indicativa.

Transmissão de duas preposições em uma só frase.

Emprego da fôrma interrogativa.

Perguntar, no singular do imperativo.

Quem é que.

O que é que.

Se, na interrogação.

Interrogação sobre o modo.

Interrogação pelo contrario.

Interrogação sobre qualidade.

Interrogação sobre possessão.

Emprego dos adverbios e preposições na interrogação.

Divisão do tempo.

Phenomenos meteorologicos mais ordinarios.

Principaes artistas e objectos que elles fabricão.

Arithmetica.—Sommar.

3º anno

Nomes abstractos ensinados por intuição.

Nomes derivados.

Nomes collectivos.

Nomes augmentativo e diminutivo.

Expressões genericas.

Estado habitual ou accidental dos individuos.

Adjectivos no comparativo.

Adjectivos no superlativo.

Adjectivos possessivos.

Adjectivos demonstrativos.

Adjectivos relativos.

Adjectivos quantitativos.

Variações dos pronomes pessoaes.

Pronome reflexivo.

Verbos que exprimem acções spirituaes
—pensar—lembrar—esquecer-se.

Verbos que exprimem transacções—com-
prar, etc.

Verbos impessoaes.

Verbos na voz passiva.

Participios passados regulares.

Emprego das preposições.

Emprego dos adverbios.

Emprego das conjuncções, e, ou, nem,
si, que, mas, porém.

Todos os meios para excitar a —atenção.

Arithmetica.—Multiplicar.

4º anno

Interrogações circumstanciadas.

Moralidade das acções.

Desenvolvimento das idéas abstractas.

Relações da acção posterior.

Verbos regulares no subjunctivo.

Verbos irregulares no indicativo e im-
perativo.

Preposições, adverbios, conjuncções e
interjeições.

Participios passados irregulares.

Participios presentes.

Regencia dos termos da oração.

Collocação dos termos da oração.

Narração dos actos praticados pelos alumnos ou á sua vista.

Arithmetica.—Diminuir—Dividir.

5º anno

Verbos irregulares no subjunctivo.

Verbos regulares em todos os modos.

Palavras homonymas.

Palavras synonymas.

Syntaxe figurada (elipse, pleonasmo, hyperbato).

Exercicios de redacção—jornal do emprego do tempo, descripção de quadros, versão para a linguagem escripta dos factos expressos pelos signaes.

Arithmetica. — Fracções — Applicações da arithmetica—Metrologia.

Noções de geographia do Brazil.

Noções geraes sobre as artes mais conhecidas.

Noções geraes sobre as grandes descobertas.

Noções geraes dos deveres e direitos civicos.

Exercicios de redacção—jornal do emprego do tempo, estylo epistolar e descriptivo.

Noções de historia do Brazil—Noções de historia sagrada.

Noções de geometria e de agrimensura.

Compendios.

Lições de linguagem escripta.

Contos moraes.

Iconographia dos signaes.

Bibliotheca da infancia.

Exercicios intellectuaes.

Recreio instructivo.

Lições de metrologia.

Lições de geographia do Brazil

Cathecismo do Abbade Lemberth Primeira parte traduzido.)

Instituto dos Surdos-Mudos, 3 de Fevereiro de 1876.—O Director, Tobias R. Leite.



ANEXO 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO

EDUCAÇÃO DE SURDOS

PROGRAMAS

Boletim Informativo

DEZEMBRO - 1962

N.º 2

ESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS DO ENSINO PRÉ-FUN-
DAMENTAL E FUNDAMENTAL DO INSTITUTO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

I — INICIAÇÃO

A — Maternal: até 4 anos de idade.

B — Pré-Fundamental: até 6 anos de idade.

II — FUNDAMENTAL: DURAÇÃO — 8 ANOS

1.º grau: Duração — 3 anos (7 a 9 anos de idade).

1.º ano fundamental

2.º ano fundamental

3.º ano fundamental

Linguagem e técnicas especializadas, com objetivo de dotar a criança da consciência e uso da linguagem própria da criança ouvinte em idade pré-escolar.

2.º grau: Duração — 5 anos (10 a 14 anos de idade).

4.º ano fundamental

5.º ano fundamental

6.º ano fundamental

7.º ano fundamental

8.º ano fundamental (admissão)

Adaptação do programa primário das escolas públicas do Estado da Guanabara.

Leitura da fala — Primeiras tentativas envolvendo nomes de pessoas que convivem com a criança e ordens mais comuns de uso diário.

Exercícios de empoação — *Fala*: tentativa global de nomes de pessoas, animais e coisas do meio ambiente.

Educação auditiva — Ruídos comuns: Canções infantis. Tentativa do programa de leitura da fala.

PRÉ-FUNDAMENTAL (DURAÇÃO — 2 ANOS)

Práticas educativas especializadas

- 1.^a) Revisão do Programa do Maternal.
 - 2.^a) Atividades de reconhecimento e exercícios de ritmo (visual e tátil).
 - 3.^a) *Linguagem* — Nomes das pessoas e coisas do ambiente do aluno. Ordens mais comuns de uso diário. Qualidades mais comuns e objetivas das pessoas, animais e coisas. Narração de ações simples. Noção de quantidade e nomes dos números.
- a) Iniciação da *leitura silenciosa*. O mesmo da linguagem dentro das possibilidades dos alunos.
- b) Exercícios de preparação para a aprendizagem da escrita. Tentativa de escrita.
- c) *Fala* — início de demutização.
- d) *Leitura da Fala* — *Educação Auditiva* — O mesmo da linguagem dentro das possibilidades do aluno.

B — *Classes especiais para ensurdecidos e duros de ouvido* — com assistência adequada às condições específicas da linguagem, apreendida pelo aluno.

Nota: Na parte em que a pedagogia especial se confunde com a pedagogia geral, seguir-se-ão os programas estabelecidos para o Jardim de Infância, elaborados pela Secretaria Geral de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, com as necessárias adaptações.

CLASSES INICIAIS

A — MATERNAL — ATÉ 4 ANOS DE IDADE

Práticas educativas especializadas

A — *Classes de surdos*:

- 1) exercícios respiratórios (inspiratórios e expiratórios)
 - a) exercícios expiratórios orais surdos, com auxílio do tato
 - b) exercícios expiratórios nasais surdos, com auxílio do tato
 - c) exercícios expiratórios orais sonoros, com auxílio do tato
 - d) exercícios expiratórios nasais sonoros, com auxílio do tato

2) Plasticidade muscular:

Lingual:

- a) estiramento e recolhimento
- b) rotação externa
- c) rotação interna
- d) dobrar para baixo
- e) dobrar para cima
- f) afunilamento.

Labiais:

Aquêles que representam as posições típicas dos fonemas.

3) Exercícios de sôpro:

- a) algodão
- b) bola de gude de tamanhos variados
- c) língua de sogra
- d) canudo (bola de sabão)
- e) vela (variando a distância)
- f) barcos de papel
- g) bola de soprar (tipo aniversário)
- h) bola de pingue-pongue (plano)
- i) bola de pingue-pongue (inclinado).

4) Exercícios imitativos (específicos).

Braços, pernas, mãos, dedos, boca, etc.

- b) narrações (das ordens executadas e atos simples da vida diária).

Forma negativa dos verbos.

Fórmulas de saudação: de despedida, de agradecimento e de cortesia. Perguntas e respostas simples e usuais: (como você se chama? Paulo. Etc.).

Partes do corpo humano: cabeça, pernas, braços, mãos, boca, nariz, olhos, dedos, língua, etc.

Vestuário: sapato, meia, saia, vestido, calça, camisa, paletó, blusa, chapéu, capa, gravata, bolsa, etc.

Alimentos: batata, arroz, feijão, carne, café, leite, água, peixe, laranja, banana, maçã, uva, abacate, manga, abacaxi, macarrão, farinha, guaraná, coca-cola, etc.

Linguagem aplicada:

Conhecimento da Bandeira Nacional. Nome do Presidente da República.

Noções de quantidade. Nomenclatura do número (até 20).

Apresentação do dinheiro usual. Sua utilidade.

Práticas educativas especializadas:

1 Fala:

- a) início ou continuação da demutização.
- b) exercícios articulatórios, de imitação e emissão, musculares, etc.; gerais e específicos.
- c) programa de linguagem, tanto quanto possível.

2 Leitura da Fala:

- a) leitura de palavras e frases comuns, em correlação com os interesses e a experiência dos alunos;
- b) programa de linguagem tanto quanto possível.

3 Educação Auditiva:

- a) O mesmo de Leitura da Fala;
- b) treino de ruídos comuns.

2.º ANO FUNDAMENTAL

Aumento progressivo de um vocabulário prático e objetivo. Substantivo, adjetivo e verbo. Seu emprego em frases usuais.

Início da formação de dicionário ilustrado individual e de classe.

Conhecimento do ambiente e das pessoas em maior contato com o aluno. Conversação oral e escrita. Narração e execução de ordens simples e múltiplas.

CURSO FUNDAMENTAL

1.º grau — 3 anos

PROGRAMA DE LINGUAGEM

Objetivos gerais:

- 1.º) Iniciar e desenvolver as técnicas da fala, aproveitamento da audição residual, eluição da fala, leitura oral, silenciosa e escrita.
- 2.º) Despertar e fortalecer o desejo de falar, ler a fala, conversar, ler e escrever com correção e clareza, bem como de utilizar os resíduos auditivos aproveitáveis.
- 3.º) Através da aquisição gradativa e funcional da linguagem familiar, desenvolver o pensamento e o psiquismo da criança surda, de modo a levá-la ao exercício adequado das atividades sociais próprias da sua idade.
- 4.º) Eliminar erros e vícios de linguagem.

1.º ANO FUNDAMENTAL

Conhecimento do próprio nome, dos nomes dos colegas da mesma classe, dos nomes dos pais, do nome do professor, do nome da escola, do nome do diretor e do nome de sua Pátria.

Conhecimento de nomes de objetos e de animais mais comuns e de interesse do aluno: gato, cachorro, passarinho, rato, cavalo, vaca, macaco, batata, galinha, pato, mosca, caderno, lápis, tinta, régua, mesa, cadeira, carteira, apagador, quadro-negro, papel, porta, giz, janela, etc.

Conhecimento dos adjetivos mais usados: grande, pequeno, alto, baixo, gordo, magro, grosso, fino, curto, comprido, bom, mau, feio, bonito, velho, moço, etc.

Noções fundamentais dos verbos usuais: dar, querer, gostar, poder, ir, sentar, levantar, ter, ser, estar, guardar, apanhar, comer, beber, fechar, abrir, limpar, ler, falar, acordar, dormir, descansar, lavar, estudar, colar, ver, vestir, calçar, etc.

Através de:

- a) execução de pequenas ordens práticas, de acôrdo com as possibilidades do aluno e as necessidades do momento;

Preenchimento de questionários — identificação dos alunos.
Aumento gradativo da noção de verbo. Pessoas gramaticais: eu, você, ele nós, vós vocês, eles. Presente e Perfeito do Indicativo.
Redação de pequenas frases. Ordenação de orações simples.
Narração simples dos atos da vida diária.
Elaboração do «Diário de Classe».
Conhecimentos de valor da linguagem escrita, através de pequenos recados formulados pelo professor por meio de bilhetes.

Linguagem aplicada:

Conhecimentos de beirão em que se acha localizada a escola.
Meios de transporte.
Endereço dos alunos.
Nomes de animais domésticos. Animais úteis ao homem.
A árvore — suas diversas partes. Sua utilidade.
Numeração até 100.

Práticas educativas especializadas:

1.º) Fala:

- a) continuação da demutização nos casos necessários.
- b) Nos outros casos, aperfeiçoamento da fala.
- c) Exercícios articulatórios, de impostação e emissão, musculares, etc.: gerais e específicos.
- d) Programa de linguagem.

2.º) Leitura da Fala:

- a) Palavras e frases simples de uso corrente.
- b) Treino do programa de linguagem.
- c) Treino de ruídos e canções comuns.
- d) Ritmo da palavra.

3.º ANO FUNDAMENTAL

Categorias gramaticais. Aumento gradativo dos conhecimentos adquiridos no ano anterior. Gênero, número e grau dos substantivos e adjetivos.

Narração das ações praticadas no devido tempo pretérito e na devida pessoa. Conhecimento prático e intuitivo dos elementos das orações aprendidas. Emprego das colunas do quadro linguístico.

1.º) Noções intuitivas de:

- a) Verbo: tempos simples de modo: — indicativos, presente, imperfeito, perfeito e futuro. Futuro imediato — (com o verbo *ir*). Verbos indicativos com o auxiliar *estar*.
- b) Artigos.

- c) Pronomes.
- d) Numerais.
- e) Advérbios.
- f) Preposições.
- g) Conjunções.

2.º) Seu emprego na linguagem familiar:
Diálogos orais e escritos.

Questionários simples sobre:

- a) Trechos lidos.
- b) Atividades do aluno.
- c) Acontecimentos de interesse do aluno.
- d) Identificação do aluno, se u professor, seus familiares e seus colegas.

Formulação de ordens e pedidos.

Linguagem aplicada:

Nomenclatura dos números até 1.000.
Sistema monetário brasileiro.
Adição e subtração.
Noções de medidas de comprimento, capacidade e massa (pêso).
Data e local do nascimento dos alunos.
Data da fundação do Instituto.
Conhecimento da cidade do Rio de Janeiro.
Meios de transporte.
Descoberta do Brasil.

Práticas educativas especializadas:

1.º) Fala:

- a) continuação da demutização nos casos necessários.
- b) exercícios articulatórios, respiratórios, de impostação e emissão, musculares, etc., gerais e específicos.
- c) progresso da linguagem, tanto quanto possível.

Observações: Nos casos de alunos matriculados com domínio de linguagem, mas sem prática educativa especializada, haverá a criação de classes especiais, em que o professor fará um trabalho de manutenção de vocabulário e iniciação da demutização segundo o plano traçado.

2.º grau — 5 anos

PROGRAMA DE LINGUAGEM

(adaptação do primário)

Objetivos gerais:

- 1.º) Fixar o desejo de falar, ler a fala, conversar, ler e escrever com correção e clareza, bem como de aprimorar o aproveitamento dos resíduos auditivos.

- 2.º) Aumentar a capacidade de se exprimir oralmente e por escrito com clareza e correção.
- 3.º) Aperfeiçoar a leitura da fala, e aproveitamento da audição residual e a leitura oral e silenciosa.
- 4.º) Dar capacidade de compreensão e uso adequado do vocabulário empregada nas aulas de cultura geral, dominando o seu emprego em frases usuais.
- 5.º) Desenvolver e fixar hábitos adequados de pensar, sentir, agir e exprimir-se, a fim de integrar o surdo no meio físico e social.
- 6.º) Cultivar a voz e a dicção (através de exercícios de respirações surda e sonora, vocalização, imitação, intensidade, duração, acentuação ritmo, modulação, etc.).
- 7.º) Eliminar erros e vícios de linguagem.

4.º ANO FUNDAMENTAL

(adaptação da 1.ª série primária)

Linguagem (mínimo que deve ser obtido pelos alunos).

Ao fim desta série, as crianças deverão ser capazes de:

A — *Em Fala e Leitura da Fala* :

- 1.º) Fixação e aumento de vocabulário e conhecimentos adquiridos nos anos anteriores.
- 2.º) Execução de ordens simples e usuais.
- 3.º) Narração:
 - a) de ordem executadas;
 - b) de acontecimentos de interesses dos alunos;
 - c) de fatos e ocorrências da vida escolar.

B — *Em leitura e escrita* :

- 1.º) dominar o aprendizado inicial da leitura e da escrita (ler e escrever pequenas sentenças em que figurem quaisquer fonemas da língua).
- 2.º) compreender sentenças simples, impressas ou manuscritas, em que seja utilizado vocabulário comum da idade escolar.

C — *Em composição (geral e escrita), Gramática e literatura* :

- 1.º) dar informações, embora em sentenças muito simples, a respeito de assuntos que interessem à vida escolar;
- 2.º) escrever sob ditado (oral ou escrito) ou de cor, grande parte das palavras aprendidas durante o ano;

- 3.º) completar frases;
- 4.º) organizar pequenas sentenças, de acordo com o vocabulário normal da idade escolar;
- 5.º) formar duas ou mais sentenças diferentes, com a mesma palavra;
- 6.º) transmitir pequenos recados;
- 7.º) empregar o ponto final e o de interrogação;
- 8.º) reconhecer nomes de árvores, frutas e animais em correlação com as Ciências Naturais e atribuir-lhes qualidades;
- 9.º) reconhecer nomes de objetos, nomes próprios, em correlação com os Estudos Sociais, e atribuir-lhes qualidades;
- 10.º) distinguir letra maiúscula de minúscula; empregar letra maiúscula no princípio de sentença e em nomes próprios;
- 11.º) reconhecer expressões que indiquem cor, forma, tamanho, etc., em correlação com as demais disciplinas;
- 12.º) conhecer a sequência das letras do alfabeto;
- 13.º) verificar o número de sílabas de uma palavra;
- 14.º) separar as sílabas de palavras;
- 15.º) formar o masculino, o feminino, o singular, o plural de nomes do vocabulário usual da criança (mesmo que se trata de casos que fujam à regra geral). Exemplo: plural de pão, mão, lições, etc.;
- 16.º) ler, de memória, quadras e pequenas poesias (classes especiais de ensurdecidos);
- 17.º) compor pequenas sentenças, à vista de estampas, objetos ou animais;
- 18.º) narrações, acontecimentos, fatos e ocorrências de interesse do aluno.

MATEMÁTICA

A — *Noções gerais* :

- 1.º) Noções de: grande, pequeno, alto, baixo, comprido, curto, largo, estreito, muito, pouco, mais, menos, maior, igual, perto, longe, à frente, atrás, em cima, embaixo, primeiro, último. Coleção e unidade.

- 2.º) Noção de direito e esquerda.

B — *Contagem e numeração* :

- 1.º) Sistematização da contagem de 1 a 9; reconhecimento de coleções, leitura e escrita de números de 1 a 9. Números vizinhos.
- 2.º) Conhecimento do número 10; noção de dezenas; uso do vocabulário unidade.

- 3.º) Formação e números compreendidos entre 10 e 20, acrescentando, progressivamente, uma unidade à coleção anterior. Noção de 20 unidades. Composição e decomposição oral de números de 11 até 19.
- 4.º) Desfazer coleções de 10 objetos, tirando uma unidade de cada vez; ordem decrescente a partir de 10.
- 5.º) Noção de zero, como representação de ausência; compreensão de uso de símbolo zero na escrita dos números 10 e 20 representar ausência de unidades.
- 6.º) Formação de números compreendidos entre 20 e 30, ou 3 dezenas. Contagem, leitura, escrita, composição e decomposição.
- 7.º) Contagem de 10 em 10 (a partir de 10), em ordem crescente, até 50. Formação dos números compreendidos entre 30 e 40 e entre 40 e 50. Composição e decomposição. Números vizinhos.
- 8.º) Noção de par. Números pares até 10 e ímpares até 9. Contagem de 2 em 2 até 20 (a partir de 2), em ordem crescente.
- 9.º) Contagem por dezenas até 90. Contagem de 10 (a partir de 10), em ordem crescente e decrescente. Formação e números compreendidos entre duas dezenas consecutivas; leitura escrita, composição e decomposição (oral e escrita), completamento de pequenas séries em ordem crescente; números vizinhos.
- 10.º) Noção de dúzia.
- 11.º) Formação e completamento de séries, em ordem crescente; de 5 em 5 (a partir de 5); de 2 em 2 (a partir de 2 até 50 e de 1 até 49); pares e ímpares).
- 12.º) Formação de números até 100; 100 unidades ou 10 dezenas; compreensão objetiva; conhecimento e emprego de vocabulário cento.

C — *Combinações fundamentais da adição e da subtração :*

- 1.º) Aplicação da noção de mais; sinal mais; aplicação da noção de igual; sinal igual. Combinação até total 5, sem zeros. Compreensão de significado de adição, até total 5, com lacunas.
- 2.º) Combinações de adição, até total 5 com lacunas.
- 3.º) Armar as adições estudadas.
- 4.º) Noção de falta. Transferência de conhecimento das combinações de adição até 5 e das adições com minuendo até 5.
- 5.º) Combinações da adição com total até 10, figurando o número 1 como parcela. Compreensão objetiva. Estudo prático dos inversos.
- 6.º) Combinações de subtração com minuendo até 10, figurando o número 1 como subtraendo ou como resultado da operação. Confronto dos inversos. Comparação com as combinações correspondentes da adição e com as adições com lacunas. Compreensão objetiva.
- 7.º) Combinações da adição com números iguais, total de 6 até 10; combinações correspondentes da subtração (subtraendo igual ao resto).

- 8.º) Ampliação do significado de subtração; noção de resto.
 - 9.º) Combinação da subtração com resto zero (minuendo e subtraendo até 9).
 - 10.º) Combinações da adição com total de 6 até 10, figurando o número 2 como parcela. Confronto dos inversos. Combinações correspondentes da subtração (minuendo de 6 até 10, subtraendo ou resto 27).
 - 11.º) Combinações da adição, figurando o zero como parcela. Combinações da subtração figurando o zero como subtraendo, dedução da regra: um número não se altera quando se lhe soma ou subtrai zero.
 - 12.º) Completamento de significado da subtração: saber quanto falta, quanto resta, quanto tem mais do que o outro, quanto um tem menos do que o outro, qual a diferença entre duas quantidades.
 - 13.º) Demais combinações da adição, com totais de 7 e 8 concomitantemente com as de subtração correspondentes, de minuendo 7 e 8. Confronto dos inversos.
 - 14.º) Demais combinações da adição com totais 9 e 10, concomitante com as de subtração correspondentes, com minuendo 9 e 10. Confronto dos inversos.
 - 15.º) Combinações da adição com total 11, subtração com minuendo 11. Confronto dos inversos.
 - 16.º) Combinações de adição com total 12 e da subtração com minuendo 12. Confronto dos inversos.
- D — Operações com inteiros :*

- 1.º) Adição de duas parcelas com total dentro dos limites dos conhecimentos de numeração; número igual de algarismos das parcelas, sem reservas.
- 2.º) Subtração sem recursos à ordem superior, dentro dos limites dos conhecimentos de numeração; minuendo, subtraendo e resto com o mesmo número de algarismos.
- 3.º) Adição de dezenas de 3 números dígitos, total até 9.
- 4.º) Adição de duas parcelas, total dos limites dos conhecimentos de numeração número desigual de algarismos nas parcelas. Sem reservas.
- 5.º) Subtração sem recurso à ordem superior, dentro dos limites dos conhecimentos de numeração; número desigual de algarismos nos minuendo com relação ao subtraendo ou ao resto.
- 6.º) Adição de três parcelas, sem reservas, total dentro dos limites dos conhecimentos de numeração; número igual e desigual de algarismos nas parcelas.
- 7.º) Vocabulário: adição, soma total, parcelas, subtração, resto, excesso, diferença.

8.º) Provas de adição pela inversão das parcelas, da subtração: prova real (soma de resto com o subtraendo).

9.º) Cálculo mental envolvendo as noções de: dúzias, meia dúzia, dúzia e cento, meia centena, meio cento.

E — Frações:

1.º) Noções objetivas de metade da unidade (usando frutas, coisas e desenhos).

2.º) Noção objetiva da metade de coleção.

F — Sistema monetário:

1.º) Conhecimento prático de moedas até 2 cruzeiros.

2.º) Resolução oral ou escrita de questões sobre compra, venda, troco, apresentação por escrito, dentro dos limites das adições e subtrações estudadas; palavras cruzeiros ou centenas por extenso.

G — Medidas de tempo

1.º) Número de dias da semana.

2.º) Leitura de horas certas. Conhecimento das partes do relógio: mostrador, ponteiro grande e ponteiro pequeno.

H — Geometria:

1.º) Conhecimento prático do cubo, objetos de forma aproximadamente cúbica.

2.º) Idem, em relação à esfera. Fazer frutas ou objetos aproximadamente esféricos em massa plástica, barro ou massa de papel.

3.º) Idem, em relação ao cilindro.

HISTÓRIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Conhecimentos relativos a:

1.º) *Pessoas que convivem com a criança na escola* — Distinção das atividades de cada uma: diretor, professor e demais funcionários da escola, relação com os colegas.

2.º) *Pessoas que convivem com a criança em casa* — Composição da família, relações de parentesco mais próximos (pais, avós, irmãos, netos, primos, sobrinhos). Empregados.

Festas de família. Natal e Ano Novo. Aniversários, casamentos. Batizados e outros acontecimentos característicos da vida no lar. Proissão dos pais e demais membros da família.

3.º) *Noção de autoridade* — Os pais, o pai, a mãe e os mais velhos, em casa, em geral; o diretor e demais autoridades na escola.

o chefe da turma ou monitor; necessidade de organização no brinquedo e dir-gentes.

4.º) *Noção de sucessão no tempo* — Dia e noite, dias de aula e das sem aula; dias da semana, domingos e feriados. Nome e número dos dias da semana. Mês, nome e número dos meses do ano. Abertura das aulas. Férias de dezembro.

GEOGRAFIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Conhecimentos relativos a:

1.º) *A Escola* — Rua, número, bairro, denominação: cômodos de que se compõem; pavimentos; jardim, pátio, quintal, horta; vizinhança, meio e fim da rua; comparação com a casa do aluno. Construção recente ou antiga; material empregado: madeira, tijolo, pedra, cimento. Localização da sala de aula; frente, nos fundos, nos lados, à direita, à esquerda, embaixo ou em cima.

2.º) *A casa do aluno* — Rua, número, bairro. Comparação com o prédio escolar, quanto ao tamanho e aos cômodos de que se compõe; pavimentos, jardim, pátio, quintal, bairro, pomar (no caso de existirem).

3.º) *Situação da casa em relação à escola* — O caminho percorrido pelo aluno; ruas, praças, jardins, rios, pontes, túneis, edifícios e monumentos importantes encontrados no trajeto. Meios de transporte utilizados pelo aluno para ir à escola. Distância: perto e longe.

4.º) *Observações ligadas à casa, à escola e ao caminho percorrido pelo aluno* — O sol iluminando a casa, a escola, e o caminho; sombra; sol pela manhã e à tarde; nascente e poente; o dia: manhã, tarde e noite; o sol e a lua, as estrelas. Iluminação natural e artificial. Dias claros e nublados — bom e mau tempo; chuva e vento, frio e calor; inverno e verão.

CIENCIAS NATURAIS E HIGIENE

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

1.º) Referentes aos animais:

- a) Há semelhanças e diferenças entre esses animais;
- b) a pele desses animais é revestida de pêlos, penas ou escamas;
- c) o número e formato das patas dos animais domésticos variam;
- d) os animais se movem de um lugar para outro;
- e) as aves têm asas e bico;
- f) os peixes têm nadadeiras;
- g) os animais podem ser úteis ou nocivos ao homem; animais utilizados na alimentação, no vestuário, nos transportes.

2.º) *Referentes aos vegetais:*

- a) As raízes se dirigem para baixo da terra; brotos procuram o ar e a luz;
- b) as sementes colocadas em lugares muito úmidos ou muito secas custam a brotar ou não brotam;
- c) as plantas precisam de terra, ar, unidade, calor e luz;
- d) as plantas não se movem de um lugar para outro, para procurar alimento;
- e) o homem precisa dos vegetais para viver; muitos vegetais, são usados na alimentação, outros no vestuário, outros ainda, servem para fabricação de móveis ou para preparar remédios;
- f) muitas plantas dão frutas saborosas.

3.º) *Referentes à água* — Observar o que sucede na escola ou em casa, quando falta água.

- a) todas as pessoas precisam de água;
- b) os animais e as plantas também precisam de água;
- c) a água é usada na limpeza em geral, na higiene do corpo, no preparo dos alimentos e como bebida;
- d) a água, para ser bebida deve ser pelo menos fresca e limpa; é sempre melhor que seja filtrada.

4.º) *Referentes ao ar* — Agitar uma folha de papel perto do rosto e observar o que sente. Experimentar parar a respiração. Verificar o que sente.

- a) O ar está em volta das pessoas, dos animais, das plantas e dos objetos;
- b) O ar faz falta às pessoas, aos animais e às plantas.

5.º) *Referentes ao tempo* — Observar o céu, quando está para chover. Reparar, como se vestem as pessoas que saem de casa nos dias de chuva e nos dias de sol, no tempo de calor ou no tempo de frio.

- e) O tempo varia. Há dias de sol e dias chuvosos; dias em que faz calor, dias em que faz frio, dias em que não faz nem calor nem frio.

6.º) *Referentes às demais estrelas e à lua* — Procurar observar o sol, as demais estrelas e a lua.

- a) 'o sol as demais estrelas e a lua estão no firmamento;
- b) o sol fornece luz e calor à Terra;
- c) a luz solar ajuda as crianças, os filhotes de animais e as plantas a crescerem;
- d) a luz da lua não esquentia.

5.º ANO FUNDAMENTAL

(adaptação da segunda série primária)

Linguagem — (Mínimo que deve ser obtido pelos alunos).

Além do que foi especificado para a série anterior, o seguinte:

A — *Em leitura:*

- 1.º) ler em voz alta, pequenas histórias de sentido acessível à compreensão da idade;
- 2.º) interpretar textos de compreensão fácil, após leitura silenciosa.

B — *Em composição:*

- 1.º) narrar, oralmente, fatos em que tenham tomado parte, ou que tenham presenciado;
- 2.º) compor, oralmente e por escrito, sentenças ligadas pelo sentido, à vista de estampa ou a respeito de fatos que interessem à vida escolar;
- 3.º) compor, oralmente e por escrito, sentenças que se liguem pelo sentido, com palavras ou expressões dadas;
- 4.º) transmitir, oralmente e por escrito, recados muito simples; redigir bilhetes (você e sr.);
- 5.º) conhecer as vogais e as consoantes;
- 6.º) escrever, sob duto, palavras que façam parte de seu vocabulário usual;
- 7.º) dividir as palavras que tenham letras geminadas e ditongos.

C — *Em gramática:*

- 1.º) empregar nomes e qualidades, atendendo à concorrência entre eles;
- 2.º) empregar os substantivos (de uso comum), no aumentativo e diminutivo;
- 3.º) conhecer e empregar palavras que indiquem ação, atendendo à concordância verbal de uso comum;
- 4.º) atender à concordância dos pronomes adjetivos com os substantivos;
- 5.º) substituir palavras que indiquem qualidades e ações por outras que tenham significação contrária ou quase a mesma significação (antônimos e sinônimos);
- 6.º) observar o número de sílabas;
- 7.º) verbos indicativos com o verbo auxiliar estar;

- 8.º) conhecimento funcional prático dos elementos da oração;
9.º) emprego das colunas do quadro lingüístico.

D — *Em literatura* :

Memorizar quadras ou pequenas poesias.

MATEMÁTICA

A — *Contagem e numeração* :

- 1.º) Revisão dos conhecimentos de contagem referentes à 1.ª série; generalização das noções de pares e ímpares;
- 2.º) Contagem de centenas simples até 900; leitura e escrita; formação de números compreendidos entre duas centenas consecutivas; leitura e escrita. Composição e decomposição. Contagem de 10 em 10;
- 3.º) Noção de milhar: relações entre centenas, dezenas e unidades. Composição e decomposição do milhar. Noção de classes e de ordem. Classe da unidade e classe dos milhares.
- 4.º) Contagem de 1.000 até 9.000. Formação dos números compreendidos entre dois milhares consecutivos. Leitura e escrita de números até 9.000. Composição e decomposição;
- 5.º) Ordem crescente e decrescente; pequenas séries para escrita e complemento: de um em um, de dez em dez, de cem em cem ou de mil em mil;
- 6.º) Séries de 4 em 4 (a partir de 4 até 40); de 3 em 3 (a partir de 3 até 30);
- 7.º) Noção de número e de algarismo;
- 8.º) Numeração ordinal até vigésimo;
- 9.º) Numeração romana até 100.

B — *Combinações fundamentais das quatro operações* :

- 1.º) Revisão das combinações de adição e subtração de série anterior;
- 2.º) Combinações fundamentais de adição com totais de 13 até 18 concomitantemente com as combinações correspondentes da subtração de minuendo de 13 até 18. Confronto dos inversos;
- 3.º) Compreensão objetiva da multiplicação com fator 2. Comparação dos inversos. (Não multiplicar ainda por 1);
- 4.º) Multiplicação com lacunas (combinações com o fator 2). Noção de dobro;
- 5.º) Ideia objetiva de divisão. Sinal. Divisão com divisor ou quociente 2. Confronto dos inversos. Revisão e ampliação de noção de metade;

- 6.º) Combinações fundamentais da multiplicação com fator 5, produtos de 10 até 30; combinações correspondentes da divisão com divisor ou quociente 5, dividendo de 10 até 30. Confrontos dos inversos;

- 7.º) Combinações fundamentais da multiplicação com fator 3, produto de 9 até 27; combinações correspondentes da divisão com divisor ou quociente 3, dividendo de 9 até 27. Confronto dos inversos;

- 8.º) Combinações fundamentais de multiplicação com fator 4, produto de 8 até 28; combinações correspondentes da divisão com divisor ou quociente 4, dividendo de 8 até 28. Confronto dos inversos.

- 9.º) Combinações da multiplicação com fator 1, produtos de 1 até 9; combinações correspondentes da divisão com divisor ou quociente 1, dividendo de 1 até 9. Confronto dos inversos.

C — *Operações fundamentais com inteiros* :

- 1.º) Revisão das operações de adição e subtração aprendidas na 1.ª série;

- 2.º) Transferência gradual das combinações fundamentais da adição para as dezenas superiores;

- 3.º) Adições com reservas até 2 parcelas (total até 9.999);

- 4.º) Adições de colunas de 3, 4 e 5 números dígitos quaisquer; combinações dentro da tabuada de somar e acima da tabuada;

- 5.º) Adição com reservas até 3 parcelas, número igual e desigual de algarismos nas parcelas; forma de armar; posição de sinal;

- 6.º) Subtração com recurso à ordem superior, sem zeros no minuendo correspondentes a ordens de algarismos significativos no subtraendo;

- 7.º) Multiplicação sem reservas, multiplicador simples, produto até 9.000, aplicando as combinações fundamentais conhecidas;

- 8.º) Noções de dobro; triplo, quádruplo e quíntuplo. Cálculo mental usando dezenas e meias dezenas, dúzias e meias dúzias, centos e meios centos;

- 9.º) Multiplicação com reservas, multiplicador simples, produto até 9.000, aplicando as combinações fundamentais conhecidas (o produto de cada algarismo de multiplicando não excederá a 30);

- 10.º) Prova de multiplicação, inversão da ordem dos fatores;

- 11.º) Divisão com divisor simples, sem zeros no quociente (produto de cada algarismo do quociente pelo divisor até 30);

- 12.º) Metade; terça parte, quarta parte e quinta parte de números inteiros;

- 13.º) Divisão com divisor simples, zeros finais ou intercalados no quociente, dividendo até 9.000; produto de cada algarismo do quociente pelo divisor até 30;

- 14.º) Prova real da divisão;

15.º Vocabulário; emprêgo correto da terminologia referente às quatro operações.

D — Frações :

- 1.º) Metade de inteiros, apresentação concêta e representação gráfica; emprêgo da fração ordinária: $\frac{1}{2}$; reconhecimento de que o inteiro vale $2\frac{1}{2}$;
- 2.º) Terça parte, quarta parte, oitava parte de inteiro; frações $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{6}$;
- 3.º) Generalização da noção de frações. Leitura e escrita de frações com denominadores 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9; Nomenclatura dos termos;
- 4.º) Comparação, pelo desenho ou recorte, de frações com o mesmo denominador ou o mesmo numerador, sem deduzir regras e escrevendo as frações em palavras. Ex.: Que é maior, — dois quintos ou três quintos?

E — Sistema monetário :

- 1.º) Conhecimento completo das moedas e cédulas brasileiras;
- 2.º) Leitura e escrita de quantias com cruzeiros (sem uso de centavos), até 100 cruzeiros;
- 3.º) Leitura e escrita de quantias com cruzeiros e centavos; Leitura e escrita de quantias só com centavos;
- 4.º) Adição e subtração até com cruzeiros (para total ou minuento);
- 5.º) Cálculo mental envolvendo quantias só com cruzeiros ou só com centavos e centavos por extenso.

F — Sistema métrico decimal :

- 1.º) O litro como medida de líquidos; $\frac{1}{2}$ litro e $\frac{1}{4}$ de litro. Coisas que se vendem a litros (sem abreviatura);
- 2.º) O quilo para avaliação de massa; $\frac{1}{2}$ quilo e $\frac{1}{4}$ de quilo ou 250 gramas. Uso de quilo e uso de grama. (Não empregar abreviatura);
- 3.º) O metro como medida de comprimento; noção de que um metro tem 100 centímetros; e meio metro tem 50 centímetros. Uso da régua centimetrada para traçados de linhas com medidas dadas.

G — Medidas de tempo :

- 1.º) Leitura de horas, meias horas e quartos de horas noção de que a hora tem 60 minutos, a meia hora 30 minutos e o quarto de hora, 15 minutos; noção de que o dia tem 24 horas.

H — Geometria :

- 1.º) Revisão de cubo, cilindro, esfera;
- 2.º) Noção de superfícies curvas e planas, mediante a observação e comparação dos mesmos;
- 3.º) Reconhecimento do quadrado, do retângulo e do triângulo. Recorte, colorido;
- 4.º) Conhecimento da posição das linhas: horizontal, vertical, inclinada. Traçado.

HISTÓRIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Além do que foi especificado para a série anterior, conhecimentos relativos a:

- 1.º) *Aspectos evolutivos da cidade* — Edifícios modernos e antigos: demolição de casas velhas e construção de modernos edifícios. Comparação entre vida moderna e antiga; transportes, iluminação, vestuários, costumes, diversões, abastecimento d'água.
- 2.º) *O Brasil na época do descobrimento* — Os indígenas — seus costumes, organização social, características de habitação, vestuário e alimentação; armamentos e instrumentos musicais.
- 3.º) *O descobrimento do Brasil* — Pedro Álvares Cabral e o 22 de abril (breve notícia, sem descer a minúcias).
- 4.º) *A fundação da cidade do Rio de Janeiro* — Estácio de Sá (breve notícia, sem descer a minúcias).
- 5.º) *A Independência do Brasil* — D. Pedro I e o 7 de setembro: «Dia da Pátria». José Bonifácio, o «Patriarca da Independência» (breve notícia, sem descer a minúcias).
- 6.º) *Simbolo da Pátria* — Bandeira Nacional: côres, legenda, observação, sem minúcias, da disposição das estrélas. *Hino Nacional e Hino da Bandeira*.

GEOGRAFIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Além do que foi especificado para a série anterior, conhecimentos relativos a:

- 1.º) *O bairro* — Situação da escola e da casa do aluno no mesmo bairro ou em bairros diversos. Ruas paralelas e transversais à em que se acha a escola. Como é formado o bairro, casas residenciais, comerciais, fábricas e edifícios públicos. Movimento de pessoas e veículos: trânsito.

2.^o) *Principais acidentes geográficos* — Acidentes que podem ser vistos da escola ou da casa do aluno: montanhas, vales, planícies, rios, lagos, mares e ilhas, pontes, túneis (por meio de observação direta ou por meio de gravuras, filmes cinematográficos, construções em massa plástica, etc.).

3.^o) *A cidade do Rio de Janeiro* — O centro e os bairros da cidade. Principais subúrbios.

4.^o) *O Brasil* — Noções sobre sua extensão. Cidade de Brasília — sua importância como capital do Brasil.

CIÊNCIAS NATURAIS E HIGIENE

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

1.^o) *Referente aos animais* — Além das que se lembram para a 1.^a série:

a) alguns animais têm pelos longos e macios; algumas aves têm penas de lindas cores brilhantes;

b) alguns animais se alimentam de certas plantas, outros, de outros animais;

c) há preparados que matam as larvas de mosquitos e de outros insetos;

d) os animais que têm seis pernas são chamados insetos;

e) alguns insetos têm asas, diferentes das aves;

f) alguns insetos, como a abelha, o «bicho da seda», são úteis ao homem porque o homem aproveita deles, a cera, o mel e o fio da seda; outros, como as moscas e os mosquitos, são nocivos, porque transmitem moléstias e ainda outros, como as lagartas, formigas e os gafanhotos, porque destroem as plantações;

g) alguns animais são tão pequenos que para serem vistos são necessários lentes de aumento;

h) há animais que têm ossos e animais que não têm ossos;

i) há animais, como os cães, os gatos, que podem viver próximo ao homem; os domésticos; e outros que habitam as matas: os animais selvagens.

2.^o) *Referente aos vegetais* — O que se pediu na 1.^a série e mais:

a) as plantas retiram o alimento, que lhes é necessário, da terra, da água e do ar;

b) as plantas nascem de sementes e também, por mudas;

c) algumas plantas têm tronco, muitos ramos e folhas, flores, frutos e raiz grande; outras não têm troncos; outras não têm flor; da flor pode surgir o fruto e a semente.

3.^o) *Referente à água* — Além do que se lembrou na 1.^a série, mais:

a) o calor faz a água desaparecer da vasilha (a água evapora-se);
b) o vapor d'água que está no ar, também se transforma em água, pelo frio;

c) a chuva, o orvalho, a cerração se forma do vapor que está no ar;

d) a água, também, pode existir, no estado sólido;

e) há cisco na água que não é filtrada; é melhor beber água filtrada, que é limpa.

4.^o) *Referente ao tempo* — Além do que se pediu para o 4.^o ano:

a) o termômetro serve para medir a temperatura;

b) muitas pessoas trabalham em quaisquer condições de tempo; e seu vestuário deve ser adequado ao tempo.

5.^o) *Referente ao sol, às demais estrelas e à lua* — Além do que se pediu para o 4.^o ano:

a) o sol é muito mais brilhante do que a lua;

b) a luz do sol empana a luz dos outros astros.

6.^o ANO FUNDAMENTAL

(adaptação da 3.^a série primária)

Linguagem

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Além dos especificados para as séries anteriores, seguintes:

A — *Em leitura*:

1.^o) Ler, oralmente, demonstrando compreensão do que lê;

2.^o) Ler, silenciosamente, trecho simples, demonstrando compreensão.

B — *Em composição*:

1.^o) Organizar sentenças, corretas e concatenadas pelo sentido; sobre motivos de estampas ou episódios da vida escolar;

2.^o) redigir convites e agradecimentos;

3.^o) dividir as palavras em sílabas;

4.^o) usar dicionário para tirar dúvidas de ortografia e de significação;

5.^o) responder questionários;

6.^o) escrever, sob ditado, pequenos trechos em prosa.

C — *Em gramática* :

- 1.º) conhecer a acentuação tónica das palavras;
- 2.º) empregar coletivos mais usados na linguagem corrente;
- 3.º) empregar os adjetivos de uso comum, nos diferentes graus;
- 4.º) construir sentenças com verbos ativos, empregar os tempos simples do modo indicativo, de verbos de uso comum;
- 5.º) empregar os pronomes pessoais (caso reto e oblíquo).

D — *Em literatura* :

- 1.º) Memorizar pequenos trechos em prosa e em verso.

MATEMÁTICA

A — *Contagem e numeração* :

- 1.º) Revisão dos conhecimentos de contagem referentes às séries anteriores;
- 2.º) Noção de dezena de milhar. Contagem das dezenas de milhares. Formação de números compreendidos entre duas dezenas de milhares consecutivas, leitura e escrita. Classes e ordens, composição e decomposição;
- 3.º) Noção de centena de milhar. Contagem das centenas de milhares. Formação de números compreendidos entre duas centenas de milhares consecutivas, leitura e escrita. Classes e ordens, composição e decomposição;
- 4.º) O milhão. Classes e ordens;
- 5.º) Numeração ordinal. Conhecimento dos ordinais: trigésimo, quadragésimo, quinquagésimo e centésimo;
- 6.º) Numeração romana. Leitura e escrita de datas em algarismos romanos (até a data do ano em curso).

B — *Combinações fundamentais das quatro operações* :

- 1.º) Revisão das combinações fundamentais de adição, subtração, multiplicação e divisão das séries anteriores;
- 2.º) Exatidão e rapidez nas respostas às combinações fundamentais da multiplicação com fator 5, produto até 45 e da divisão com divisor ou quociente 5;
- 3.º) Idem, em relação às combinações da multiplicação com fator 4 e da divisão com quociente ou divisor 4;
- 4.º) Idem, em relação às combinações da multiplicação com fator 6 e da divisão com dividendo ou quociente 6;
- 5.º) Idem, em relação às combinações da multiplicação com fator 7 e da divisão com quociente ou divisor 7;

- 6.º) Idem, em relação às combinações da multiplicação com os fatores 8 ou 9, e as correspondentes da divisão com divisor ou quociente 9;
- 7.º) Idem, em relação às combinações da multiplicação com zeros;
- 8.º) Idem, em relação às combinações da divisão com dividendo zero.

C — *Operações fundamentais com inteiros* :

- 1.º) Maior rapidez, aliada à exatidão, nas operações aprendidas nas séries anteriores;
- 2.º) Subtração com recurso à ordem superior; zeros no minuendo correspondentes a ordens de algarismos significativos no subtraíndo;
- 3.º) Prova real da adição;
- 4.º) Divisão por 2, 3, 4 ou 5; qualquer quociente formado por 3 algarismos significativos;
- 5.º) Multiplicação com reservas, multiplicador simples, multiplicando com zeros finais ou intercalados;
- 6.º) Multiplicação por 10, 100 e 1.000;
- 7.º) Multiplicação por multiplicador composto de um algarismo significativo seguido de zeros;
- 8.º) Multiplicação por multiplicador composto de dois algarismos significativos;
- 9.º) Divisão por 6, 7, 8 e 9; qualquer quociente formado por 3 algarismos significativos;
- 10.º) Multiplicação por multiplicador compostos de 3 algarismos significativos, seguidos ou não de zeros;
- 11.º) Divisão por 10, 100, 1.000 de números terminados em zeros, sendo o resultado um número inteiro;
- 12.º) Números divisíveis por 2, 5, 10, 100 ou 1.000;
- 13.º) Divisão de números terminados em zeros por divisor formado de um algarismo significativo seguido de zeros (número igual ou maior de zeros no dividendo que no divisor);
- 14.º) Divisão por divisor composto de 2 algarismos significativos, quociente até 3 ordens;
- 15.º) Divisão por divisor composto de 2 algarismos significativos;
- 16.º) Uso de pequenas expressões para interpretação dos problemas.

D — *Frações* :

- 1.º) Revisão dos conhecimentos sobre frações do ano anterior;
- 2.º) Leitura e escrita de frações decimais (com denominadores, 10, 100 ou 1.000);
- 3.º) Adição e subtração de frações homogêneas (denominadores até 10);

4.º) Números mistos. Frações menores do que a unidade (próprias) equivalentes à unidade e maiores do que a unidade (impróprias). Frações equivalentes a 2, 3, etc. unidades. Representação objetiva;

5.º) Adição de números mistos, quando o total das partes fracionárias é uma fração própria (usar apenas frações homogêneas, denominadores até 10);

6.º) Subtração de números mistos, quando a parte inteira e a parte fracionária do minuendo são maiores do que a parte inteira e a parte fracionária, de subtraendo respectivamente. (Uso de frações homogêneas, com denominadores até 10).

E — Decimais :

1.º) Representação de décimos, centésimos, milésimos, sob a forma de números, com uso da vírgula decimal; leitura e escrita de números decimais até milésimos; uso de zero na parte inteira;

2.º) Adição e subtração de números decimais;

3.º) Adição e subtração usando números inteiros e números decimais na mesma operação;

4.º) Multiplicação de número decimal por inteiro;

5.º) Multiplicação de número decimal por 10, 100, 1.000, movimento da vírgula;

6.º) Divisão de número decimal por inteiro, com o quociente maior que a unidade;

7.º) Continuação da divisão inexata de inteiro por inteiro até décimos, centésimos ou milésimos, conforme a necessidade de aproximação. Explicação de que cada zero acrescentado ao dividendo corresponde a uma casa decimal; décimos, depois centésimos, depois milésimos.

F — Sistema monetário :

1.º) Leitura e escrita de quantias até milhares de cruzeiros. Valor aquisitivo das quantias estudadas;

2.º) Cálculos com quantias, de acordo com os conhecimentos adquiridos nos estudos relativos a decimais;

3.º) Organização de listas de despesas, até 6 parcelas (total até mil cruzeiros).

4.º) Cálculo mental envolvendo quantias (até 50 cruzeiros).

G — Sistema Métrico Decimal

1.º) Unidades principal de comprimento: metros, subdivisões do metro; abreviaturas, conhecimento prático da fita métrica (com 1 metro) do metro de carpinteiro articulado em decímetros e da régua graduada (em centímetros). Estimativa aproximada de distância e tamanho;

2.º) O quilômetro ou mil metros; abreviatura, usos. Noção de múltiplo e submúltiplo;

3.º) Leitura, escrita e cálculo com medidas usuais de comprimento (sem conversões);

4.º) Noção de perímetro como medida à volta de uma figura; cálculo do perímetro de triângulos e de quadriláteros pela soma dos lados;

5.º) Unidade principal de massa; o quilograma; símbolo; múltiplo e submúltiplos e seus usos. Uso de balança;

6.º) Leitura e escrita e cálculo com unidades usuais de massa, sem conversões;

7.º) Unidade principal de capacidade: o litro; submúltiplos e seus usos; abreviaturas; leitura, escrita e cálculo com unidades usuais de capacidade sem conversões.

H — Medidas de tempo :

1.º) Leitura de horas e minutos. Número de horas do dia e de minutos da hora;

2.º) Número de dias, de meses e de semanas do ano.

I — Geometria :

1.º) Estudo de prisma e da pirâmide, e paralelepípedos;

2.º) Conhecimento de triângulos (figuras de 3 lados) e de quadriláteros (figura de 4 lados);

3.º) Linhas paralelas, perpendiculares e oblíquas;

4.º) Ângulos: reto, agudo e obtuso;

5.º) Conhecimento do quadrado, do retângulo e do losango.

HISTÓRIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Além do que foi especificado para as séries anteriores, noções de conhecimentos relativos a:

1.º) O descobrimento da América — Cristóvão Colombo e 12 de outubro de 1492. Fatos principais.

2.º) O Brasil Colonial — Pedro Álvares Cabral e 22 de abril de 1500. Fatos principais. Os jesuítas e a catequese. A invasão dos franceses; Mem de Sá e Estácio de Sá. Araribóia: a fundação da cidade; 1.º de março de 1565 e 20 de janeiro de 1567. Idéias e tentativas de emancipação. Felipe dos Santos e Tiradentes; 21 de abril de 1792.

3.º) O Brasil Reino — A vinda de D. João VI para o Brasil. Rio de Janeiro sede da Monarquia. Elevação do Brasil e Reino.

Transformação de costumes e melhoramentos introduzidos na cidade. A volta de D. João VI para Portugal.

4.º) *O Brasil Império* — A Independência do Brasil: 7 de setembro de 1822. D. Pedro I e José Bonifácio de Andrada e Silva. Regresso de D. Pedro I a Portugal. O governo de D. Pedro II; as estradas de ferro. O telégrafo, o colégio Pedro II; e outros melhoramentos. O desenvolvimento da agricultura; o trabalho do escravo. A princesa Isabel e o 13 de maio de 1888.

5.º) *A proclamação da República* — Deodoro da Fonseca e o 11 de novembro de 1889. Benjamin Constant e Quintino Boicaiuva. 19 de novembro: Dia da Bandeira. Breve notícia sobre o desenvolvimento do país no período republicano. O atual governo.

6.º) *Simbolos da Pátria* — Bandeira, Hino, Armas e Selo. Côres da Bandeira Nacional significação da legenda. O Cruzeiro do Sul. O Hino Nacional: sua letra, seus autores.

7.º) *Governo do Brasil* — Formas de governo por que tem passado o país; principais diferenças entre monarquia e república.

GEOGRAFIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Além do que foi especificado para as séries anteriores, conhecimentos relativos a:

1.º) *O Estado da Guanabara* — Limites: Estados do Rio de Janeiro, baía da Guanabara, Oceano Atlântico e baía de Sepetiba. Noção de "mar" e "oceano" e de «baía», como acidentes geográficos. Noções de: principais produções industriais e agrícolas. Importação e exportação. Estradas de ferro e de rodagem, meios de transporte e de comunicação. O governador do Estado.

2.º) *O Brasil* — Reconhecimento do mapa do Brasil e localização nele, do Distrito Federal.

3.º) *O Brasil na América* — A América como parte do mundo. Localização do Brasil na América do Sul.

4.º) *A Terra e o Sol* — Forma e movimentos da Terra. O dia e a noite, as estações (sucessão e épocas). As estações do Brasil. O equador e os polos. Os pontos cardiais. Orientação pelo nascer e pôr do Sol e pelo Cruzeiro do Sul.

CIÊNCIAS NATURAIS E HIGIENE

1.º) Divisão do corpo humano (cabeça, tronco e membros).

2.º) Noções sobre os aparelhos digestivo, respiratório e circulatório.

3.º) Depois de recordar a matéria sobre animais do ano anterior: Animais que vivem no ar; Animais que vivem sobre a terra; Animais que vivem na água.

4.º) A água nos três estados.

5.º) Noções gerais sobre electricidade (fios, lâmpadas, tomadas, perigo dos fios descobertos, valor da electricidade, etc.).

6.º) Sol, demais estrelas e Lua: Além das lembradas para os anos anteriores: Fases da Lua.

7.º ANO FUNDAMENTAL

(adaptação da 4.ª série primária)

Linguagem

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

A — Em leitura:

1.º) Ler, silenciosamente, com compreensão, livros adequados ao grau de desenvolvimento dos alunos;

2.º) Usar, convenientemente, dicionários;

3.º) Usar índices, questionários e vocabulários constantes dos livros didáticos.

B — Em composição (oral e escrita):

1.º) Expor as idéias nas atividades da classe;

2.º) Empregar: ponto final, exclamação, interrogação, vírgula, etc.);

3.º) Escrever sob ditado, trechos em prosa;

4.º) Descrever e interpretar gravuras, oralmente e por escrito;

5.º) Descrever cenas, narrar fatos, resumir filmes;

6.º) Redigir descrições com elementos dados;

7.º) Redigir cartas;

8.º) Redigir telegramas, recibos e endereços;

9.º) Fazer resumos de excursões, passeios, observações em classe, etc.

C — Em gramática:

1.º) as diversas espécies de pronomes;

2.º) os verbos regulares e auxiliares;

3.º) os verbos irregulares nas formas de uso comum;

4.º) atender à concordância do predicado com o sujeito: casos usuais;

- 5.º) empregar advérbios, preposições, conjunções e interjeições de uso comum;
- 6.º) desenvolver o vocabulário, pelo emprego de sinónimos e antónimos.

MATEMÁTICA

A — Numeração :

- 1.º) Revisão dos conhecimentos de numeração adquiridos até o 6.º ano.
- 2.º) Leitura e escrita de quaisquer números até unidades de bilhões... Composição e decomposição. Ordens e classes.
- 3.º) Numeração ordinal. Conhecimento dos ordinais; sexagésimo, setuagésimo octogésimo, nonagésimo. Leitura de ordinais até 100.

B — Operações fundamentais com inteiros :

- 1.º) Exatidão e maior rapidez nas respostas às combinações fundamentais das operações e nos cálculos com inteiros estudados até o 6.º ano.
- 2.º) Multiplicação por multiplicador: zeros intercalados no multiplicador.
- 3.º) Divisor por divisor composto até 3 algarismos.
- 4.º) Divisão por divisor composto; simplificação da divisão quando há zeros finais no divisor e no dividendo.
- 5.º) Prova real da multiplicação.
- 6.º) Uso de pequenas expressões para a resolução de problemas; traço fracionário e parêntesis; números inteiros.

C — Múltiplos e divisores :

- 1.º) Divisibilidade por 3 e por 9. Regra dos 9 aplicadas às quatro operações, seu valor relativo como prova.
- 2.º) Múltiplos e divisores ou fatores.
- 3.º) Números primos e múltiplos. Números primos entre si.

D — Frações :

- 1.º) Revisão dos conhecimentos relativos às frações, adquiridos até o 6.º ano.
- 2.º) Conhecimento e leitura de frações com denominadores acima de 10 (sem aplicação em cálculos).
- 3.º) Equivalência de frações por meio de quadros comparativos, empregando apenas as frações em que figurem meios, terços, quartos, quintos, sextos, oitavos, décimos.

- 4.º) Equivalência de frações decimais; denominadores 10, 100, 1.000.

5.º) Simplificação de frações aplicando os conhecimentos de equivalência, com as frações apontadas no item 3. Transformação de frações dadas em outras pedidas. Redução de frações ao mesmo denominador, aplicando os conhecimentos de equivalência.

6.º) Adição e subtração de frações heterogêneas, quando o denominador de uma das frações é múltiplo dos denominadores das outras frações; aplicar os conhecimentos de equivalência; empregar apenas frações com denominadores 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10.

7.º) Subtrair uma fração própria de um número inteiro.

8.º) Transformação de um número misto em fração imprópria e vice-versa.

9.º) Multiplicação de fração por número inteiro.

10.º) Divisão de fração por número inteiro.

11.º) Multiplicação de fração por número decimal (como nos cálculos com quantias), chegando a resultado representado por número decimal.

E — Decimais :

1.º) Revisão dos conhecimentos adquiridos na 3.ª série.

4.º) Divisão de decimais.

3.º) Divisão de número decimal por 10, 100, 1.000 (movimento de vírgula).

4.º) Divisão de decimais.

5.º) Uso de pequenas expressões para a resolução de problemas; terço fracionário; parêntesis; números inteiros, decimais ou fracionários; máximo de 4 operações.

F — Sistema monetário (transações comerciais) :

1.º) Leitura e escrita de quantias até milhões de cruzeiros. Valor aquisitivo das quantias estudadas.

2.º) Quaisquer cálculos com quantias envolvendo as operações estudadas.

G — Sistema Métrico Decimal :

1.º) Revisão dos conhecimentos adquiridos até a 3.ª série.

2.º) Conversões de múltiplos e submúltiplos usuais à unidade principal e vice-versa (metro, litro, quilo).

3.º) A tonelada e o quintal métrico; cálculos em relação ao quilo.

4.º) Noção de área como medida de uma superfície; unidade principal de área; metro quadrado; definição, abreviatura.

5.º) Compreensão objetiva de cálculo da área do retângulo.

6.º) Compreensão objetiva da relação centesimal entre as unidades de área; metro quadrado, decímetro quadrado, centímetro quadrado, milímetro quadrado. Representação dessas medidas (número par de casas decimais), abreviaturas. Conversões.

7.º) Áreas do quadrado e do triângulo.

8.º) O quilômetro quadrado; seu uso, sua relação com o metro quadrado. Conversões.

I — Geometria:

1.º) Círculo circunferência, raio, diâmetro, arco. Retificação objetiva da circunferência.

2.º) Medidas de ângulo: graus, minutos, segundos. Abreviaturas.

HISTÓRIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

1.º) Brasil Colônia:

a) Noção geral do mundo no século XV. A imprensa, o uso do papel, da bússola e da pólvora como fatores que permitiram o surto das grandes navegações. O descobrimento da América; fatos principais.

b) Descobrimento do Brasil; fatos principais.

c) Primeira tentativa de conquista pelos franceses e fundação da cidade do Rio de Janeiro; fatos principais. Mem de Sá e Estácio de Sá: Araribóia. Expulsão dos franceses no Maranhão (simples referência).

d) Referência aos três primeiros governadores gerais.

e) Noções gerais sobre os bandeirantes.

f) Noções gerais sobre as invasões holandesas.

g) Noções gerais sobre a Inconfidência Mineira.

2.º) Brasil Reino:

a) Noções gerais sobre a transmigração da família real portuguesa para o Brasil. Elevação do Brasil a Reino.

b) A Regência do Príncipe D. Pedro. O «fico». A Independência. A abdição.

c) Noções gerais sobre o Segundo Império.

d) A liberação dos escravos. Lei do Ventre Livre. Lei dos Sexagenários e Lei Áurea.

3.º) Brasil República:

a) Noções gerais sobre o período republicano.

GEOGRAFIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

1.º) Divisão regional:

a) Estados, territórios e respectivas capitais. Estados marítimos e centrais. Principais riquezas do Brasil. Principais portos brasileiros. Comércio interior e exterior, importação e exportação.

b) Aspecto geral do relevo brasileiro. Principais rios e serras.

c) A importância dos transportes e das vias de comunicações (terrestres, fluviais, marítimas e aéreas) no desenvolvimento econômico e cultural do país. Principais estradas de ferro e de rodagem do Brasil.

d) Povo e língua do Brasil: seus principais elementos formadores.

Tipos característicos das diferentes regiões do Brasil. População brasileira. Direitos e deveres do cidadão brasileiro.

2.º) O Mundo:

a) Conhecimento do mapa-mundi e do planisfério. Divisão do globo terrestre em águas e terras. Os continentes e os grandes oceanos.

b) Círculos da esfera terrestre: equador, trópicos e círculos polares. Zonas da esfera terrestre. O eixo da terra; polos.

CIÊNCIAS NATURAIS E HIGIENE

Noções sobre:

a) Aparelho digestivo.

b) Aparelho respiratório.

c) Aparelho de excreção.

d) Aparelho circulatório.

e) Os órgãos dos sentidos.

8.º ANO FUNDAMENTAL

(adaptação da 5.ª série primária)

Linguagem

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

Além do que foi especificado para os anos anteriores, o seguinte:

A — *Em Leitura*:

1.º) Ler, oralmente, com interpretação, trechos em prosa e verso;

2.º) Ler silenciosamente, com compreensão, trechos de prosa e verso.

B — Em composição (oral e escrita):

- 1.º) narrar acontecimentos, ocorridos em casa, na escola e na vida social;
- 2.º) descrever lugares, cenas e festas, comemorações e filmes educativos a que tenham assistido;
- 3.º) descrever e interpretar gravuras;
- 4.º) organizar histórias com elementos dados;
- 5.º) redigir cartas, sobrescritos, telegramas, requerimentos (justificação de faltas, inscrição, etc.);
- 6.º) escrever, sob ditado, trechos em prosa e verso.

C — Em gramática:

- 1.º) observar as palavras quanto à flexão, variáveis e invariáveis;
- 2.º) conhecer as categorias gramáticas (sem referência à classificação das conjugações);
- 3.º) reconhecer, na sentença, os elementos principais. Distinguir os verbos de predicação incompleta e os elementos que completam o sentido do verbo: complemento direto e indireto (função da preposição);
- 4.º) reconhecer as preposições simples de uso comum;
- 5.º) reconhecer a conjugação completa dos verbos regulares e dos auxiliares: ser, ter, haver, estar;
- 6.º) empregar dos verbos irregulares;
- 7.º) reconhecer a composição e derivação de coordenação e subordinação das orações. Função da conjunção: conjunções coordenativas e subordinativas, de uso mais frequente (sem minúcia de classificação);
- 8.º) conhecer e saber empregar sinónimos e antónimos das palavras encontradas nos livros de textos;
- 9.º) conhecer os graus dos adjetivos;
- 10.º) rever os conhecimentos gramaticais, adquiridos nas séries anteriores: o alfabeto, vogais e consoantes; grupos vocálicos e consonantais; classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas e acentuação tónica; análise léxica.

MATEMÁTICA

A — Numeração:

- 1.º) Sistematização dos conhecimentos anteriores sobre numeração falada e numeração escrita. Número e algarismo.
- 2.º) Algarismos romanos e arábicos. Sistema decimal de numeração. Ordens e classes. Leitura e escrita de números. Sistema de numeração romana: leitura e escrita de números romanos.

- 3.º) Sistematização dos conhecimentos anteriores sobre: conceito de número. Número inteiro. Número fracionário. Números ordinais.

B — Operações com inteiros e decimais:

- 1.º) Adição: revisão e sistematização dos conhecimentos anteriores. Algumas propriedades da adição:
 - a) a ordem das parcelas não altera a soma;
 - b) numa soma de várias parcelas, podemos juntar duas ou mais parcelas numa só. Aplicação das propriedades às provas da adição.
- 2.º) Subtração: revisão e sistematização dos conhecimentos anteriores.
- 3.º) Multiplicação: revisão e sistematização dos conhecimentos anteriores. Conhecimento da propriedade «a ordem dos factores não altera o produto» e de sua aplicação para facilitar algumas operações e na prova, pela inversão dos factores.
- 4.º) Multiplicação: produto de um número por uma soma; produto de um número por uma diferença; produto de uma soma por uma soma; produto de uma diferença por uma diferença. Indicação, resolução.
- 5.º) Divisão: revisão e sistematização dos conhecimentos anteriores. Divisão exata e inexata, divisão aproximada.
- 6.º) Divisão de um número por uma soma, por uma diferença ou por um produto e vice-versa; formas de indicação; resolução. Divisão de um produto por um dos factores, cancelamento.
- 7.º) Resolução de pequenas expressões com as 4 operações; indicação, convenções para a resolução; parêntesis e travessões. Uso de pequenas expressões para indicar a resolução de problemas.
- 8.º) Potenciação: noção de quadrado e de cubo; indicação. Conhecimento dos quadrados dos números inteiros até 12.
- 9.º) Raiz quadrada dos quadrados perfeitos até 144. Aplicação ao cálculo dos lados do quadrado cuja área é conhecida (lidando apenas com números inteiros).

C — Múltiplos e divisores:

- 1.º) Revisão dos conhecimentos da série anterior: divisibilidade.
- 2.º) Decomposição de um número em factores primos.
- 3.º) Mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum.

D — Frações:

- 1.º) Revisão dos conhecimentos relativos às séries anteriores;
- 2.º) Propriedades das frações: quando multiplicamos ou dividimos ambos os termos de uma fração pelo mesmo número, o valor da fração não se altera. Aplicação da propriedade à simplificação de frações ou

à redução à expressão mais simples, pelo processo de divisões sucessivas ou pelo máximo divisor comum; frações redutíveis e irreduzíveis; equivalência de frações.

3.º) Redução de frações ao mesmo denominador: empregando o mínimo múltiplo comum; aplicação das noções de equivalência e da propriedade estudada no item 2. Comparação de frações heterogêneas, depois de reduzi-las ao mesmo denominador.

4.º) Extração de inteiros de uma fração imprópria, pela divisão do numerador pelo denominador: representação objetiva.

5.º) Adição e subtração de frações heterogêneas. Simplificação de resultado final, extração de inteiros.

6.º) Adição de números mistos com números mistos, de números mistos com números inteiros e de números mistos com frações; emprêgo de frações heterogêneas. Redução em número misto com a parte fracionária irreduzível.

7.º) Subtração de números mistos (frações heterogêneas).

8.º) Produto de frações por frações ou de número misto por fração. Verificar o que acontece ao produto quando um dos fatores é uma fração própria. Simplificação de produtos; cancelamento.

9.º) Compreensão das seguintes propriedades das frações:

a) quando se multiplica o numerador de uma fração por um número, a fração fica multiplicada por esse número;

b) quando se multiplica o denominador da fração por um número, a fração fica dividida por esse número. Representação objetiva.

10.º) Inverso de um inteiro. Frações inversas.

11.º) Divisão de uma fração por inteiro: diretamente (quando o numerador da fração for múltiplo do inteiro), ou multiplicando pelo inverso do inteiro. Comparar os processos. Fazer a divisão objetivamente, por meio de desenhos.

12.º) Divisão de fração por fração; diretamente, quando for possível a divisão, ou multiplicação pelo inverso da fração divisora.

13.º) Divisão de inteiro por fração, divisão de um número misto por fração.

14.º) Frações ordinárias e frações decimais (denominador 10 ou potência de 10). Conversões em números decimais e vice-versa).

E — Sistema métrico :

1.º) Revisão das medidas de comprimento e de cálculo de perímetros. Conversões das diferentes unidades do sistema métrico decimal.

2.º) Revisão e medidas e cálculos de áreas. Unidades, símbolos. Redução.

3.º) Medidas de volume: o metro cúbico, conhecimento prático do decímetro cúbico e do centímetro cúbico. Múltiplos do metro cúbico. Símbolos. Reduções. Escrita de medidas de volume, sempre com 3 casas decimais ou 6 ou 9.

4.º) Revisão das medidas de capacidade. Símbolos. Reduções. Relações entre medidas de capacidade e de volume. Conversões.

5.º) Pêso e massa. Unidades. Símbolos. Reduções.

F — Sistema monetário :

1.º) Revisão dos conhecimentos anteriores.

2.º) Leitura, escrita e cálculo com o emprêgo de quaisquer quantias.

G — Geometria :

1.º) Revisão dos conhecimentos anteriores. Aplicação em problemas.

HISTÓRIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

1.º) Cristóvão Colombo e o Descobrimento da América.

2.º) Pedro Álvares Cabral e o Descobrimento do Brasil.

3.º) Expedições exploradoras. Tentativas de administração da colônia. As Capitânicas Hereditárias. Os três primeiros governadores gerais. A invasão dos franceses e a fundação da cidade do Rio de Janeiro.

4.º) Dominação espanhola. As invasões holandesas.

5.º) Entradas e bandeiras.

6.º) A Inconfidência Mineira.

7.º) Transmigração da família real portuguesa para o Brasil.

8.º) Independência do Brasil.

9.º) A Abdicação. Governo regencial.

10.º) O segundo reinado: D. Pedro II. A guerra do Paraguai. A Abolição do Cativoiro.

11.º) Proclamação da República.

GEOGRAFIA

(Mínimo que deve ser obtido pelos alunos)

1.º) O Brasil — Limites. Sistema orográfico e sistema hidrográfico brasileiros. Baías, ilhas (marítimas e sistemas fluviais) e lagoas

principais do Brasil. O governo e a população brasileira: raças formadoras; língua. Divisão regional. Estados e Territórios do Brasil; respectivas capitais. O Distrito Federal, sua população. Produção brasileira. Principais portos do Brasil.

2.º) *O Mundo* — Os continentes e as partes do mundo. Países da América e da Europa e respectivas capitais. Países soberanos da Ásia e da África e respectivas capitais.