

#### 4.

### O debate no Instituto: o que têm querido e o que têm podido essas línguas?

Para denominar o tempo e a história e satisfazer as próprias aspirações de felicidade e justiça ou os temores em face do desenrolar ilusório ou inquietante dos acontecimentos, as sociedades humanas imaginaram a existência, no passado e no futuro, de épocas excepcionalmente felizes ou catastróficas e, por vezes, inseriram essas épocas originais ou derradeiras numa série de idades, segundo uma certa ordem. (Le Goff)

As grandes narrativas sobre a educação de surdos vêm demarcando o campo em duas idades míticas, a saber: o período antes do Congresso de Milão e o período depois do Congresso de Milão. Antes de Milão – AM – corresponderia a um tempo no qual os surdos, de uma maneira geral, usavam livremente a língua de sinais, terminavam com sucesso seus estudos, tinham ótimo desempenho social, criavam eventos de convivência para celebrar seus heróis – os banquetes surdos<sup>1</sup> –, e contribuía para a criação de outros espaços educacionais para seus semelhantes. Esse tempo estaria mais ou menos localizado do final do século XVIII até a década de oitenta do século XIX.

#### 4.1

##### O marco milanês

Com o advento de Milão, em 1880, esse tempo mítico é brutalmente interrompido, dando início a uma idade obscura na qual os surdos não poderiam utilizar a língua de sinais e seriam forçados à aquisição de linguagem oral. Portanto, depois de Milão, o ideário *oralista* vitorioso ocupa a cena política e educacional da educação de surdos por mais de um século. Invariavelmente essa é a história que tem sido apresentada. Nas palavras de Lane (1992):

Apesar do impacto devastador sobre as crianças e adultos surdos ao longo do século, o encontro de Milão foi apenas uma breve reunião conduzida por opositores ouvintes à

---

<sup>1</sup> Grupo de ex-alunos dos Institutos franceses que se reuniam, nas primeiras décadas do século XIX, em jantares, a fim de lembrarem histórias vividas e homenagear seus mestres, como o Abade L'epée dentre outros.

linguagem gestual. O congresso durou 24 horas, durante as quais três ou quatro audista reasguraram a conveniência das suas acções perante dificuldades embaraçosas. No entanto, o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na colocação das linguagens das comunidades surdas abaixo do nível; creio que é a única e a mais importante causa da limitação dos empreendimentos educativos das mulheres e dos homens modernos. (Lane, 1992, p.109)

Na sequência de seu raciocínio, uma associação do método escolhido à formação do professor:

As conclusões de Milão corresponderam igualmente ao desejo dos educadores de total controlo das salas de aulas, o que não consegue alcançar se os alunos utilizarem uma linguagem gestual e os professores não. O professor torna-se então no ostracizado lingüístico, no incapacitado. Nem pode adquirir a preparação necessária num ano, nem em dois, mais do que um professor anglófono necessita para preparar-se rapidamente a fim de ensinar francês. (idem, ibidem, p.111)

Uma das obras de referência, cujo exame pode nos habilitar a ter uma compreensão mais profunda do debate que se travou no século XIX acerca da escolarização dos surdos, são as atas do Congresso de Milão. Esse evento, podemos afirmar, inscreve-se numa outra postulação de Le Goff. Além de demarcar a transição de um tempo mítico, como vimos acima, trata-se, também, de um evento monumento. Dificilmente encontraremos um texto, na produção bibliográfica das décadas finais do século XX, sobre educação de surdos, que não faça uma remissão eivada de críticas a este evento. O centro da questão foi a recomendação de que o método oral deveria ser preferido em relação ao método de ensino pelos sinais.

Importantes fontes de pesquisa, os documentos resultantes do Congresso Internacional de Educação de Surdos, ocorrido no período de seis a onze de setembro de 1880, em Milão, podem nos ajudar a compreender o impacto de suas resoluções nas narrativas que se debruçam sobre a história desse evento e também o impacto no cotidiano das instituições de surdos. No nosso caso, o impacto no então Imperial Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil. Trata-se do exame das notas retiradas das atas oficiais lidas por A. Kinsey<sup>2</sup>, que foi secretário da língua inglesa do Congresso. Kinsey era diretor do Colégio de Formação de Professores de Surdos que trabalhava

---

<sup>2</sup> Documento traduzido para a língua portuguesa por Leila Couto Mattos, pedagoga e fonoaudióloga do INES. Na biblioteca do INES encontram-se, à disposição de pesquisadores, o livro em questão e a cópia da tradução realizada. Nas menções ao documento referente ao Congresso não faço citações literais; apenas apresento algumas de suas ideias resumidamente.

com o método alemão (desenvolvimento da linguagem oral). Vale lembrar que o exame aqui proposto das questões lingüísticas, que envolvem os projetos para a escolarização de surdos, não poderia prescindir da leitura crítica desse documento. É que os conteúdos das atas do Congresso em questão são muito citados e, me parece, pouco estudados. Repetidamente têm sido apresentados em apenas uma versão sobre um determinado tema – Métodos – que foi objeto de discussão dentre tantos outros não difundidos. O programa do evento seguiu com as discussões de temas que foram acordados previamente no Congresso, da mesma natureza, realizado em Paris no ano de 1878. Os temas discutidos foram sobre as escolas, o ensino, os métodos e outras questões específicas. Esses temas também estão encobertos por narrativas que apresentam apenas alguns aspectos da discussão que envolveu o debate acerca dos métodos e a proclamação do método de ensino pela linguagem oral como o mais adequado.

Com efeito, sou levada às seguintes indagações: De que maneira as resoluções do Congresso foram fortes o suficiente no sentido de criar o tão propalado projeto mundial (das Instituições de surdos na Europa e Américas) para a educação de surdos por mais de um século? E por fim, como compreender a derrocada centenária de projetos educacionais para surdos que envolvessem a língua de sinais? Na concepção de Lane (1999) estariam essas resoluções atendendo a um ideário educacional monolíngue de modo que, através do controle da língua nas escolas, os países, sob uma ótica nacionalista, não correriam o risco de terem outras línguas concorrendo com as suas:

No período que se seguiu a Milão a política de aniquilamento das linguagens gestuais substituindo-as por línguas faladas abateu-se sobre a Europa como uma maré diluvial. O avanço da <oralidade> varreu muitas escolas e pessoas. Não existe uma única explicação para tal onda em questões humanas. Na obra *When the Mind Hears*, abordo a confluência do nacionalismo, elitismo e comercialismo que norteou o Congresso de Milão e seu trágico legado. Por exemplo, a subsequente exigência de <somente o inglês> nas escolas americanas de ASL para crianças coincidiu com, e foi reforçada por, uma exigência semelhante, feita às escolas que usavam outras línguas minoritárias, tal como o alemão. (Lane, 1999, p.111)

Para que pudéssemos seguir em concordância com o raciocínio do autor, teríamos que assumir que os surdos nessa altura estavam organizados social, política e linguisticamente em diversos países de pelo menos dois continentes e que essa

organização representasse uma ameaça à soberania dessas nações. E mais, teríamos que assumir que a comunicação por sinais já fosse, naquela época, reconhecida como uma língua o que, de fato, só vai ocorrer a partir de estudos realizados na década de 1960 por William Stokoe e seu grupo de pesquisadores da Gallaudet University. Portanto, considerando o esforço do autor em aproximar o debate praticado na educação de surdos com questões nacionais, parecem frágeis os argumentos para explicar a proclamação e a adoção do método de ensino pela palavra como o mais adequado. Contudo, é necessário fazer a ressalva de que essa proclamação não representou uma adesão total das instituições.

Ainda que o Congresso citado viesse a corresponder ao contexto a que se refere Nóvoa (1995) afirma que

Nas décadas de viragem do século XIX para o século XX, a época gloriosa dos Congressos de Professores que constituíram verdadeiros “laboratórios de valores comuns”, sente-se a perpetuação de um ideário colectivo onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente (p.16)

É difícil imaginar, em qualquer campo do conhecimento, uma adesão tão linear e duradoura como vem sendo dito dos resultados de um Congresso. A ideia muito difundida é a de que a supressão da língua de sinais nos projetos educacionais para surdos derivou em uma tragédia linguística muito cara aos surdos. A perspectiva é de que houve uma espécie de congelamento por um século de projetos públicos eficazes para o aluno surdo pela proibição do ensino pelos sinais. O que me parece ser uma questão relevante a ser investigada - porque encobre parte importante da história - é a de que os autores que se debruçam sobre o Congresso desenvolvem suas críticas com base nas suas resoluções e recomendações, deixando de examinar o modo pelo qual as instituições desenvolveram seus projetos educacionais para surdos pós-Milão.

Para que possamos compreender o teor das discussões realizadas no Congresso, apresento, a seguir, alguns conteúdos dos temas debatidos para que mais adiante examinemos, então, a relação entre o que foi recomendado e o que de fato foi implementado nas instituições de surdos, no caso desse estudo, no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em relação às escolas foram as seguintes questões:

- A escola deve ser em regime de internato ou de semi-internato?
- Quais as vantagens e desvantagens desses regimes?

O tema Ensino foi submetido às seguintes interrogações, dentre outras:

- Em que deve consistir um planejamento escolar para o surdo-mudo?
- Qual a melhor idade para a admissão do surdo-mudo na escola?
- O ensino deve ser através da articulação ou dos sinais?
- Qual o tempo de duração do ensino aos surdos considerando o modo como foi ensinado, se através dos sinais ou da fala?
- É necessário, para os projetos de ensino, distinguir o surdo-mudo congênito daquele que adquiriu a surdez depois de nascido?
- Quantos alunos devem compor uma classe para que o professor possa trabalhar adequadamente seja no método dos sinais ou da fala?
- Devem os alunos ficar com o mesmo professor durante todo o período de instrução ou deve o professor ser trocado quando os alunos adquirirem certa quantidade de informações?
- Durante as aulas os alunos devem estar sentados ou de pé?
- Qual deve ser a duração de cada aula? Deve haver intervalo entre duas aulas?

Quanto aos métodos, a parte que vem gerando mais polêmica, foram abordadas as seguintes questões:

- A superioridade do Método Articulatorio sobre o de Sinais e vice-versa (considerando prioritariamente do ponto de vista do desenvolvimento mental sem ignorar sua relação com o aspecto social)
- Explicar em que consiste o Método Oral Puro e mostrar a diferença entre este e o do Sistema Combinado
- Definir exatamente o limite entre o que se chama de Sinais Metódicos e o que se chama de Sinais Naturais
- Qual o mais natural e efetivo meio através do qual o surdo-mudo poderá adquirir o uso de uma linguagem própria?
- Quando e como deverá a gramática ser usada no ensino da linguagem? São usados os sinais ou a articulação?

- Quando deverão ser usados manuais ou livros com os alunos? Em quais áreas de instrução devem ser suprimidos?
- Deve o desenho não elementar, por exemplo, o desenho livre, fazer parte da educação do surdo-mudo?
- Que tipo de conhecimento, nas diferentes áreas de estudo, poderá o surdo-mudo obter quando ensinado: primeiro, pelo ensino através da articulação; segundo, pelo ensino através dos sinais?
- Partindo de qual sistema educacional a disciplina de uma escola de surdos pode ser estabelecida?

No que diz respeito a questões especiais, foram travados, dentre outros, os seguintes debates:

- Poderá o surdo, ensinado através da articulação, esquecer parte do que foi aprendido, quando deixar a escola? E se ao conversar com pessoas ouvintes preferir usar sinais e linguagem escrita ao invés de articular palavras? Se isso for verdade, como pode ser remediado?
- Onde e como pessoas jovens cuja surdez dificulta estudos mais avançados podem obter educação equivalente à oferecida nas escolas secundárias para ouvintes? Deve ser em escolas para surdos-mudos ou em escolas especiais? Deve ter professores especializados ou não?
- Quais profissões os surdos-mudos podem seguir? Qual oferece mais vantagens a eles?

Certamente que essa diversidade de temas fora objeto de calorosas discussões. Havia representantes das mais importantes instituições de surdos da Europa e América no Congresso que foi presidido por Giulio Tarra, então diretor do *Instituto dos Surdos e Mudos Carentes* da Província de Milão. Curiosamente, muitos desses temas permanecem na pauta das discussões, ainda hoje, nas formulações de políticas públicas educacionais para surdos.

No que diz respeito aos métodos, o debate deu-se com seus participantes apresentando a defesa de um método ou de outro. A grande maioria defendeu o ensino pela linguagem oral. Foram poucos os que defenderam o método de sinais ou

combinado. Como se sabe, o documento final foi francamente favorável ao método oral, contando com cento e sessenta votos a favor de sua utilização e apenas quatro contra. Com efeito, os argumentos utilizados na defesa do ensino pelos sinais nos dão importantes pistas para compreendermos, sob outra ótica, os argumentos contra a sua utilização. Na realidade, a discussão não girava em torno da supressão da língua de sinais e o sequestro deliberado de uma possibilidade identitária do ser surdo<sup>3</sup> como se tem dito. O que emerge das discussões é uma preocupação em escolher um método de ensino eficaz para a sua socialização e, também, um método ou o desenvolvimento de uma linguagem que ajudasse na aquisição de linguagem escrita. Dos argumentos que se seguem o do Doutor Peet é decisivo para a nossa linha de raciocínio.

Partindo de suas experiências com os surdos, o Reverendo Thomas Gallaudet, presidente do então Colégio de Surdo-Mudo de Washington<sup>4</sup>, USA, defendeu o sistema combinado e a manutenção dos sinais como linguagem natural dos surdos. Tendo usado linguagem de sinais por cinquenta anos, ressaltou a sua importância para o surdo dizendo ser sua utilização necessária para tirá-lo do isolamento que a surdez promove. Alinhado ao pensamento de Gallaudet, o Doutor Peet, de Nova York, era de opinião que os sinais se desenvolvem naturalmente na mente dos surdos, como imagens e gravuras. E disse ainda que se dois surdos fossem colocados juntos, com certeza eles desenvolveriam a linguagem de sinais, sendo que a ordem estrutural dessa linguagem seguiria a mesma sequência da ordem estrutural que um artista usaria para pintar, por exemplo, uma cena de um garoto atirando num pássaro.

---

<sup>3</sup> Encontramos aqui mais uma referência ao que estamos chamando de devir para o passado. A discussão sobre questões identitárias oriundas, principalmente, dos movimentos de descolonização da África surge somente na segunda metade do século XX.

<sup>4</sup> O Imperador D. Pedro II, em viagem aos EUA no ano de 1876, visitou essa instituição registrando as seguintes impressões:

Antes do almoço Instituto de surdos-mudos – o mais completo que vi mesmo na Europa. Tem 100. Há 44 anos nos Estados Unidos. Com 4.000 e tantos alunos, e 25.000 surdos-mudos nos Estados Unidos. Neste belo estabelecimento perfeitamente colocado e com 150 acres de terreno onde os alunos trabalham saem deles bacharéis em letras ou ciências. Metade deles articulam e falam melhor ou pior. Resolveram equações algébricas, discorrem por escrito na pedra perfeitamente expondo um a teoria dos eclipses e outro traduzindo falando Horácio e uma passagem das Catilinárias mostrando saber bem o latim. O diretor é filho de uma pessoa que aprendeu em Paris com abbé Sicard. Casou com uma de suas discípulas surda-muda que é a mãe do diretor e a qual me deu uma hera que eu plantei perto da escada do estabelecimento. Fiquei encantado da visita. (Diários de D. Pedro II, Viagem ao EUA, Vol. 17, p. 51. Acervo Museu Imperial de Petrópolis)

Ambos, o pintor e o surdo, retratariam a cena da mesma forma: primeiro a árvore, em seguida o menino, a arma, e, finalmente, o tiro e a queda. Para o Doutor Peet, aqueles que dizem que a língua de sinais prejudica a aquisição da língua inglesa<sup>5</sup> deverá fazer do surdo também um cego, pois nada do que ele vê está na língua inglesa, já que tudo para o surdo está na língua de sinais.

Esse é o debate que o século XIX promoveu. Os compêndios mais importantes que tratam da educação de surdos, que examinaremos mais à frente, produzidos ainda na primeira metade oitocentista, centram a discussão em como os sinais podem ajudar ou atrapalhar a estruturação da língua, seja esta nas modalidades oral ou escrita. Por isso, o debate, também presente em Milão, acerca da necessidade de definir o que seriam sinais metódicos e sinais naturais, tem tanta relevância. A ideia seria admitir o uso de sinais somente se a estrutura narrativa destes não interferisse na estrutura da linguagem escrita, ou seja, que a sua ordenação seguisse a ordenação da estrutura frasal. Esse argumento faz-nos compreender o porquê da defesa dos sinais naturais em alguns projetos, na medida em que estes poderiam seguir a ordenação das línguas orais. Já os sinais combinados obedeceriam a uma estrutura diferente das línguas orais.

Outro ponto relevante e pouco dito é a de que a aquisição de língua oral não era para todos. Havia quase um consenso de que nem todos os surdos teriam condições de serem instruídos pelo método oral. Esse destaque estaria fundamentado no exame da etiologia da surdez: se fosse de natureza congênita, seria mais difícil e pouco indicada a utilização do método oral, a de natureza adquirida era a mais indicada, ressaltando se o surdo tivesse a inteligência preservada.

De toda sorte, a despeito dessas nuances o que tem sido dito é que houve um projeto ideológico *oralista* secular. O INES, também capturado por essa narrativa, é apresentado como uma Instituição que abraçou acriticamente a deliberação milanesa configurando-se, portanto, em um espaço onde se consolidou um trabalho de tradição *oralista* por mais de um século.

---

<sup>5</sup> Essa observação vale para aquisição de qualquer língua oral. A menção à língua inglesa se dá em função do colégio do Doutor Peet ser de um país de língua inglesa.



Uma questão que se apresenta como consequência dessas narrativas dicotômicas e essencializadas é o possível apagamento de variáveis, as quais, se investigadas, poderiam ampliar a compreensão dos projetos de aquisição dessas línguas na história. O próprio debate linguístico que tem sido realizado no campo, por força de sua natureza política, não deixa emergir para a história toda a extensão possível desse mesmo debate.

Para que possamos ousar pensar a educação de surdos fora dessa lógica dicotômica e essencializada talvez devêssemos tentar examinar, numa perspectiva histórica, o teor das políticas praticadas para aquisição de linguagem oral e escrita, o lugar da língua de sinais, e, também, examinar os sujeitos para os quais se destinavam essas políticas. É possível que esse esforço venha nos ajudar a lançar outro olhar para essa temática, compreendendo a mobilidade de significados e, portanto, de prestígio, que os processos de aquisição dessas línguas assumiram em tempos distintos. E, por fim, buscar compreender o que trazem de conteúdo em seu repertório histórico não só na operação por suas aquisições, mas também, o que elas anunciam e trazem pragmaticamente para os sujeitos surdos em diversos contextos no tempo e no espaço.

Partindo dessas considerações desenvolvo a seguir um exame das discussões praticadas, na Instituição, relativas à aquisição de língua pelos surdos. Seria possível encontrar um projeto oralista ao longo de um século? Estariam as gestões, e seus contextos históricos diversos, empenhadas num projeto hegemônico de longa duração?

Penso que algumas questões fundamentais vão nortear essa investigação, quais sejam: O que é dito sobre essas línguas? Quem diz? Quais as condições objetivas de aquisição dessas línguas em diversos percursos históricos? Seria possível atribuir-lhes o mesmo peso em contextos tão diversos?

Apresentarei alguns projetos significativos de aquisição de língua, no Instituto, de modo que possamos seguir com essa investigação. O período coberto é de exatamente um século, indo da década de sessenta do século XIX à década de sessenta do século vinte. Portanto, um percurso que cobre o ideário *Antes de Milão/ Depois de Milão*, correspondente ao predomínio de uma suposta ideologia *oralista*,

concepção presente na bibliografia aqui consultada com a qual venho dialogando criticamente.

A ideia dessa ideologia *oralista* que perdura por cem anos tem implicado na pouca pesquisa acerca desse longo período. Dificilmente encontramos estudos históricos que tomem como objeto as primeiras décadas do século XX. Este tempo está capturado pelo significado atribuído a uma Idade do Oralismo e, em decorrência dessa apreensão, perdemos a possibilidade de investigar os diferentes processos pelos quais passaram as discussões de aquisição de língua e escolarização dos surdos no citado período.

## 4. 2 Uma outra escrita para a escrita

Deixarão de ser alunos, por contarem mais de dezoito annos de idade, e por se acharem com instrucção bastante para se communicarem por escripto (...)

Tobias Leite (1870)

Após ter tomado posse como diretor do Instituto, o Doutor Tobias Leite envia em seis de abril de 1869 seu primeiro relatório ao Ministério dos Negócios do Império ao qual o Instituto estava subordinado. Nele, Tobias Leite faz um balanço do estado em que encontrou a instituição. Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho o período que antecedeu à sua chegada foi um momento pouco profícuo em relação à rotina institucional e ao ensino. Seis anos após a saída do fundador Huet, a instituição estava sem rumo. Figura eminente do Império, Tobias Leite assume a direção da instituição empreendendo mudanças significativas em sua rotina.

Aponta no relatório que não havia até aquela data nenhuma lei orgânica ou regimento interno que discriminasse a rotina do trabalho institucional. Era um refazer em novas bases. Naquela altura estavam matriculados treze alunos e quatro alunas.

Uma das primeiras decisões do diretor recém nomeado foi a de marcar exames públicos, rotina comum às instituições de ensino da época. A ideia era divulgar o que os alunos sabiam, para que servisse de comparação com os anos seguintes, já sob o

trabalho de sua gestão. Seria uma espécie de testemunho público do que fora encontrado. O exame foi marcado para novembro com a presença do Imperador. Cumpre destacar que do período que reformulou o ensino (setembro de 1868) até os exames só se passaram dois meses. Nesse curto espaço de tempo os alunos tiveram aulas somente de linguagem escrita.

O Instituto foi reorganizado pelo decreto de n. 4046 em dezembro de 1867<sup>6</sup>, sendo que as transformações operacionais só começaram a ser executadas em agosto de 1868. Com a posse de Tobias, a disciplina de articulação artificial e leitura sobre os lábios, que era dada pelo então diretor Magalhães Couto<sup>7</sup>, foi suspensa. A determinação era a de que o oferecimento dessas disciplinas estaria subordinado à existência de alunos que pudessem ser beneficiados por elas. Também foram suspensas as atividades dos repetidores surdos. No período de 1864/1868 atuaram como repetidores os alunos Esperidião Gonçalves, Tobias Marcellino de Lemos e Maria Pereira de Carvalho. Com a interrupção, somente em 1871 é que retorna a atividade de repetidor com a atuação do aluno Flausino José da Gama, no período de 1871/1878 e do seu substituto, o aluno Gustavo Gomes de Mattos, no período de 1880/1889. No ano de 1879 não houve atuação de repetidor surdo. Vale lembrar que a atuação dos repetidores surdos estava circunscrita às classes iniciais.

O resultado do exame público demonstrou que os alunos pouco sabiam. E mais, constatou que não havia diferença entre os que se encontravam há mais tempo na instituição e os recém chegados. Uma das causas apontadas, no relatório, para esse fracasso seria a insuficiência de professores e, por conseguinte, o fato do ensino inicial ficar por conta dos alunos mais adiantados (repetidores) os quais estavam restritos aos seus próprios conhecimentos, não tendo, portanto, quem prosseguisse com eles no desenvolvimento de aquisição de novos saberes.

---

<sup>6</sup> O Instituto foi reorganizado pelo Decreto n.4046 de 19 de dezembro de 1867. Dentre as deliberações contidas no decreto constava a nomeação de professores para as disciplinas de desenho, de matérias secundárias e para o trabalho de articulação artificial e leitura labial.

<sup>7</sup> Manoel de Magalhães Couto, funcionário do Império, foi indicado para assumir a direção do Instituto após a saída de Huet. Aproveitando sua estadia em território francês estudou, a pedido de autoridades brasileiras, por um tempo no Instituto de Surdos de Paris, objetivando habilitar-se para o novo desafio. Assumiu a direção do Instituto em Julho de 1862, permanecendo no cargo até o ano de 1868. Também lecionava as disciplinas de articulação artificial e leitura sobre os lábios. No ano de 1872, é substituído por Menezes Vieira que assume a cadeira de linguagem escrita.

O programa desenvolvido era baseado no do Instituto dos Surdos de Paris. Ao comentá-lo, o novo diretor vai revelando uma ideia bastante pragmática e de baixa expectativa em relação à formação dos surdos. Para ele, a finalidade dos Institutos não seria de oferecer uma formação literária, e, sim, uma linguagem, de preferência escrita, que levasse ao surdo a possibilidade de estabelecer relações com a sociedade na qual estava inserido. O fundamental para ele seria tirar o surdo do isolamento em que vivia. Não era entusiasta do trabalho de aquisição da linguagem oral, defendendo sua aplicação somente a alguns casos. Formulava então uma crítica aos conteúdos do Regulamento 4.046 que dava primazia ao ensino vocal e ao ensino literário. Quanto ao debate entre a aquisição de linguagem oral e escrita dizia:

A preferência entre essas duas linguagens é o ponto que se debate entre as duas escolas da Europa, a alemã e a francesa. Não vem ao caso expôr os argumentos que de parte a parte tem sido apresentados: basta-me dizer que a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congênito, como ao acidental, e que a linguagem articulada artificial, sendo possível nos segundos, só por excepção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é tolerável. (Tobias Leite, Relatório- abril de 1869, p.5)

Ao confrontar os programas adotados pelo Instituto de Paris com os desenvolvidos aqui, Tobias Leite percebeu que a prioridade dos franceses era relativa à aquisição de linguagem escrita. Esta era obrigatória para todos ficando facultada à aquisição de linguagem oral somente aos alunos que tinham surdez adquirida e a uns poucos com surdez congênita. O programa, portanto, era diferenciado e essa perspectiva seguirá sendo uma tendência na instituição como veremos claramente nos projetos desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX. Essa tendência só será interrompida na gestão de Ana Rímoli, na década de 1950, quando então o projeto será de aquisição de linguagem oral para todos indistintamente.

Seguindo com a comparação entre os programas, o que era praticado pelo Instituto continha, além das disciplinas de linguagem oral e escrita, disciplinas de conteúdo *literário*<sup>8</sup> como o ensino de francês – provável herança deixada pelo nosso

---

<sup>8</sup> Para efeito de diferenciação, havia as disciplinas de conteúdo literário e as disciplinas de conteúdo profissionalizante. O ensino literário corresponderia, com pequenas variações, às disciplinas: matemática, língua portuguesa, história, geografia, religião, dentre outras.

fundador Huet que, como vimos, já havia sido proprietário de um Colégio Francês no Rio de Janeiro, antes mesmo de fundar o Instituto.

Na percepção de Tobias Leite quanto ao ensino na França, todo o esforço estava concentrado na aquisição de linguagem escrita. As outras disciplinas oferecidas nas séries mais adiantadas, como o ensino da história sagrada, por exemplo, eram apenas um meio útil de exercitar a linguagem escrita e não um acesso intelectual aos seus conteúdos. É possível que a confecção de um quadro comparativo e as análises assertivas, para quem estava entrando num campo desconhecido, guardem um sentido com o modo pelo qual o médico Tobias Leite chegou à Instituição. Na realidade, a convite das autoridades do Império, veio a princípio como interventor, somente depois foi confirmado diretor. Anteriormente à sua nomeação, exercia o cargo de chefe de seção da Secretaria de Negócios do Império. Com experiência administrativa, produziu neste relatório um rico diagnóstico da instituição. Podemos afirmar como veremos mais a frente que, durante os vinte e oito anos de sua gestão atravessada por mudanças importantes no cenário político nacional - como a transição do regime monárquico para o regime republicano, o fim da escravidão e a guerra do Paraguai -, permaneceu alinhado a essas suas primeiras impressões, quais sejam: linguagem escrita e uma profissão. Sempre destacou a importância do ensino profissional defendendo que este sim asseguraria ao surdo um lugar na sociedade e a possibilidade de se manter. Já o ensino literário poderia suscitar expectativas muito além de suas reais condições.

No segundo relatório do ano de 1870 o diretor apresenta o que seria um sinal de sucesso na terminalidade dos estudos: a possibilidade de se comunicarem por escrito. Nessa oportunidade defende que qualquer professor que atue na instrução primária poderia também atuar junto aos surdos. Corrobora assim com o conteúdo da circular enviada aos diretores da Instrução Pública da França pelo Ministro da Instrução Sr. Duruy: *Graças a um pequeno numero de processos simples, naturaes, tão fáceis de aprender como de ensinar, os professores primários podem, sem detrimento de seus alumnos, ocupar-se com a instrucção dos surdos-mudos.* (Relatório de Tobias Leite, 1870, p.2)

Dispendioso mesmo seria o investimento em aquisição de linguagem oral. Para o diretor, esse trabalho seria o único que exigiria especialização, não valendo o investimento necessário para poucos surdos serem beneficiados. Segundo ele, não se justificaria mandar para a Alemanha (onde o ensino da linguagem articulada e leitura labial estavam bem desenvolvidos) um professor para habilitar-se nessa disciplina.

Em 1881, um ano após o Congresso realizado em Milão, Tobias Leite manda publicar, já em terceira edição, o *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, tradução da obra do professor Vallade Gabel, do Instituto de Surdos da França. Nele há uma diferenciação interessante para a discussão aqui desenvolvida acerca da questão linguística que envolve a educação de surdos, como vimos ao nos debruçar sobre os relatórios de Milão.

No capítulo dois que trata *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo*, temos um exemplo interessante dos pesos diferenciados que as modalidades oral e escrita das línguas orais e também a língua de sinais adquirem em determinados momentos- nesse caso, no ambiente francês dos métodos mistos no século XIX pré-Milão.

O livro é dividido em duas partes, sendo a primeira teórica, em forma de perguntas e respostas, e a segunda, prática, em forma de lições. Uma das interrogações feitas logo no início do livro era de *quais os meios que se podem empregar para ser compreendido pelo surdo-mudo*. A resposta em tom diferenciado diz que com os surdos sem instrução usam-se fatos materiais, desenhos e linguagem natural dos sinais. Com os surdos instruídos usam-se a palavra artificial (expressão oral), o alfabeto manual e a escrita. Para que possamos compreender melhor o valor diferenciado dessas linguagens nessa obra, que foi referência durante muitas décadas para os institutos de surdos, apresento a seguir a compreensão que se tinha de cada uma delas e de suas modalidades.

### **Linguagem Escrita**

Podemos dizer que, historicamente, a compreensão dos projetos de aquisição de linguagem escrita pelos surdos ficou prejudicada pelo debate dicotômico entre a língua oral e a língua de sinais. Na realidade nos conteúdos dos manuais mais

utilizados no século XIX temos um projeto hegemônico de aquisição de linguagem escrita. Até mesmo, em alguns momentos, a aquisição de linguagem oral ou de sinais seria somente um meio para se chegar à escrita e não um fim como está posto:

- A escrita é para o mudo o que a palavra é para nós, portanto convem habilitá-lo a escrever o mais depressa possível, para que possa quanto antes copiar suas lições, e exprimir-se por escripto. (p. 24)

- A escripta recorda a lembrança dos movimentos da boca aos mudos que tiveram aprendido a fallar, e a lembrança dos signaes mímicos áquelles a quem se tiver ensinado a lingua materna por signaes repetidos; e, o que é muito preferível, a escripta recorda as idéas daquelles que têm conseguido comprehendê-las pela associação immediata do pensamento á palavra escripta, com os que fallão aprendem a comprehender a palavra pela associação immediata do pensamento com a palavra fallada. (p.26)

Em tais teorizações encontramos um forte ideário da educação de surdos, até então pouco veiculado, que seria a função preponderante da escrita para o ensino e a para o processo de socialização dos sujeitos surdos.

### Linguagem dos Sinais

No que diz respeito à comunicação por gestos, encontramos as quatro diferenciações, presentes nessa obra, que são os sinais naturais, os sinais arbitrários ou convencionais, os sinais metódicos e a datilologia ou alfabeto manual. Importante observar o papel que cada uma dessas modalidades comunicativas adquire em relação à escrita.

*Sinais Naturais* – Seria a mistura de sinais espontâneos, de forte cunho iconográfico, podendo ser praticados em conjunto com os sinais arbitrários. *É o conjuncto de signaes naturaes ou imitativos, e de signaes de convenção que os surdos-mudos inventão para exprimir seus pensamentos.* (idem, ibidem, p.14)

O exemplo fornecido, neste livro, de sinal natural é aquele que pode ser compreendido sem explicação: ao colocar as mãos à direita e à esquerda da testa, de forma a representar os chifres de um boi, está se dando a ideia desse animal. No caso de sinais relativos a sentimentos, como a cólera, por exemplo, o sinal se manifesta pela expressão do olhar e pela violência dos movimentos; a vergonha pelo abaixamento das pálpebras, pelo rubor do rosto. Os sinais naturais seriam desenhos no espaço de conteúdos dialógicos que os surdos almejam veicular sem a utilização da palavra. A utilização desse modo de comunicação seria estimulada para os

considerados pouco inteligentes ou com baixa escolarização. Sem terem adquirido as habilidades de ler e escrever, restava-lhes o uso desses sinais para a comunicação do dia a dia. A questão é que esses sinais eventualmente se desenvolviam numa ordenação diferente da escrita, e não continham marcas de gênero, número e tempo que seriam fundamentais para o apoio ao desenvolvimento da escrita:

- P. A linguagem natural dos signaes não segue os incidentes grammaticaes?
- R. Não; quasi nunca os signaes se succedem na ordem das palavras de cada Phrase, e não exprimem as idéas do numero, do gênero, do tempo, e do modo senão quando é indispensavel para entender-se o pensamento.

Nós dizemos:

Eu estou doente  
 Eu soffro  
 Tu não és sábio  
 Tu não trabalhas  
 Tenho um jardim  
 Eu não gosto de frutas  
 Os livros estão sobre a mesa  
 Tenho minha caixa de rapé no bolso  
 Traze a chave da porta do jardim  
 Eu creio que choverá

O surdo-mudo diz por signaes:

Eu doente  
 Eu soffrer  
 Tu sábio não  
 Tu trabalhar não  
 Jardim um eu ter  
 Frutas eu gostar não  
 Mesa livros sobre  
 Bolso caixa de rapé minha eu ter  
 Jardim porta chave trazer  
 Chover futuro eu crer (pg20)

- P. O conhecimento da linguagem dos signaes naturaes é útil a quem quer ensinar surdos-mudos?
- R. Sim, porque conhecendo-se esta linguagem adquire-se mais influencia sobre o alumno, que poderá responder a perguntas, fazer outras, e tornar assim facil a tarefa do ensino.
- P. A que alumnos a linguagem dos signaes naturaes é mais útil?
- R. Aos poucos intelligentes, aos que estão pouco tempo nas escolas especiais.
- P. Por que?
- R. Porque uns e outros, não podendo aprender a ler e a exprimir-se por escripto, e por meio da linguagem natural dos signaes, desenvolvem suas faculdades intellectuaes de tal modo que aprendem seus deveres de homens e de christãos. (idem, ibidem, pp.21-22)

***Sinais Convencionais ou Arbitrários*** – Estes seriam o que hoje denominamos língua de sinais. Também aqui a ideia apresentada para o processo de aquisição de linguagem escrita é a de evitar o estímulo aos sinais arbitrários e trabalhar prioritariamente com a datilologia que, embora realizada pelas mãos, é versão dos alfabetos das línguas orais.



- P. Daí um exemplo desses siganes.
- R. Quando para dizer – ainda não – se bate duas ou três vezes com a junta do dedo pollegar no queixo, se faz um signal puramente arbitrário, cujo sentido só o uso póde ensinar. Do mesmo modo dous dedos dispostos em fôrma de V na face significa *vinho*.(pg17)
- P. Os surdos-mudos, portanto, empregão naturalmente a figura de rhetorica que consiste em designar a parte pelo todo?
- R. Sim, muitas vezes elles dão o nome do objecto para designar a qualidade dominante; assim, por exemplo, para exprimir as idéas de mansidão e de força empregão os signaes que exprimem *carneiro* e *leão*. (idem, ibidem, p.19)

***Sinais metódicos*** – Sistema de sinais criado pelo Abade L’Epée cuja função era dar suporte ao desenvolvimento da linguagem escrita. A lógica da utilização dos sinais deveria estar subordinada à ordenação frasal da língua escrita. A impossibilidade de manter sempre essa ordenação desestimulou a sua utilização.

- P. O que são signaes methodicos?
- R. São signaes executados como os naturaes com as mãos e com os braços, mas que, acompanhando invariavelmente a ordem das palavras da cada phrase, complicão-se muito na expressão do gênero, do numero, da pessoa, do tempo, do mod, etc. (pg19)
- Porque se dá preferêcia aos signaes naturaes? Parece que seriam preferíveis os signaes methodicos do abbade L’Epée.
- A experiência tem mostrado que os signaes methodicos não fazem dos surdos-mudos senão traductores inconcientes, absolutamente incapazes de exprimir por escripto suas próprias idéas. Nunca em estabelecimento algum se tem podido conseguir que os surdos-mudos se sirvão dos signaes methodicos em suas relações particulares; prova evidente de que esses signaes não servem para exprimir todas as idéas. (ide, ibidem, p.21)

***Dactilologia ou alfabeto manual*** - Seria a representação das letras do alfabeto em diferentes posições das mãos na formulação de palavras.

- P. A dactylologia pois não é uma lingua?
- R. Não, é a *pronunciação manual* das palavras de uma lingua, é uma escripta volante que traça palavras sem tinta, sem penna, papel, lápis, nem pedra.
- P. A dactylologia despreza os signaes de pontuação?
- R. A dactylologia traça no ar os acentos com o indicador destacado dos outros dedos, e os outros signaes da pontuação com a mão inteira.
- P. A dactylologia tem, para a instrucção dos surdos-mudos, outras vantagens sobre a escripta, além da commodidade e da fugacidade?
- R. Sim. O surdo-mudo, que estuda suas lições pela dactylologia, grava as palavras na memória muito mais facilmente do que se estudasse por transcripções repetidas.
- P. É pela dactylologia que convem começar a instrução do surdo-mudo/
- R. Não há grande inconveniente em ensinar logo no começo a dactylologia, quando se tem um alumno humilde, dócil e intelligente.
- P. Para ensinar a ler aos que ouvem, não se começa por fazer conhecer as letras?

- R. É verdade, mas nessa ocasião já elles sabem a lingua materna, que se vai ainda ensinar ao mudo. A mãe cultiva, e esclarece a intelligencia do menino antes de o fazer fallar; habitua-o a comprehender as palavras e as phrases, e não a repetir separadamente as letras a,b,c, etc. (idem, ibidem, p.28)

Há que se destacar a importância que a prática da datilologia vai assumir no processo de aquisição de linguagem escrita pelos surdos. A formação de palavras escritas através das mãos será estimulada representando uma forma muito utilizada de comunicação entre surdos e entre estes e ouvintes. Os surdos que foram trabalhados nessa perspectiva formam uma geração que utilizam prioritariamente a datilologia e menos a língua de sinais. Alunos do INES das décadas de trinta e quarenta, do século XX, cujo projeto tinha como foco principal o desenvolvimento da capacidade da escrita, comunicam-se prioritariamente pelo alfabeto manual ou datilologia.

### **Linguagem Oral (leitura sobre os lábios e articulação artificial)**

Assumindo posição antagônica à comunicação pelos sinais, a aquisição de linguagem oral está no centro do debate que vem sendo travado acerca da educação dos surdos. Sempre foi eivada de fortes argumentos contra e a favor do desenvolvimento de propostas para a sua aquisição, desde os primeiros manuais de educação de surdos datados do século XVII até a criação da ideia de uma *ideologia oralista* vencedora por mais de um século<sup>9</sup>.

- P. O que é a leitura sobre os lábios?

- R. É a arte de conhecer pelo movimento dos lábios e das outras partes da face as palavras que não se ouvem.

- P. E a articulação artificial?

- R. A articulação artificial é a palavra aprendida pela vista e pelo tacto; chama-se também palavra morta, porque os que della usam não têm consciência do que pronunciam, pois que o fazem por uma espécie de *mastigação*. (idem, ibidem, p.22)

- P. Sendo a palavra um meio de comunicação universalmente empregado, não seria mais vantajoso fazê-los fallar, do que ensinar-lhes a exprimirem-se por signaes e por escripto?

---

<sup>9</sup> A aquisição de língua oral tem sido tratada – por alguns autores ouvintes e por um segmento representativo dos surdos, a partir da década de 80 do século XX – como um grande projeto ideológico ideologia oralista- que teve como consequência a submissão dos surdos pelos ouvintes. No documento elaborado pela comunidade surda presente no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS na UFRGS, em abril de 1999, e enviado para o Ministério da Educação, consta no item 20 das Políticas e Práticas Educacionais para Surdos: *Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muito anos foram mantidos no “cativeiro” dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.*

- R. Certamente, mas não se deve tentar o impossível. A palavra, que desenvolve tão bem e tão prontamente a intelligencia dos que ouvem, é impotente para levar luz á intelligencia dos surdos-mudos de nascimento; não serve a estes senão para exprimir idéas que elles tenham adquirido por outros meios. (idem, ibidem, p.23)

O debate em torno das línguas presente nessa obra de referência revela a centralidade que a aquisição de linguagem escrita assume. Tanto a língua de sinais quanto a língua oral são pensadas sempre de modo relacional com a escrita, num tom avaliativo de modo que se possa mensurar se a operação pela aquisição dessas línguas- e sua utilização- está em contradição com a aquisição da escrita ou se são parceiras no esforço por sua aquisição.

Uma outra fonte importante para a compreensão dessa discussão, que teve alguns de seus conteúdos citados no primeiro capítulo deste trabalho, é o Livro de Atas e Pareceres da Câmara de Instrução do ano de 1884. Ali está registrada a discussão travada entre o diretor Tobias Leite e o professor Menezes Vieira. Trata-se da 26<sup>a</sup> Questão, constante no documento, que tinha como tema a Educação dos Surdos-Mudos. São pareceres antagônicos pelos quais podemos confirmar a perspectiva do médico Tobias Leite, que era aquisição de linguagem escrita e uma profissão, e a perspectiva do professor Menezes Vieira, aquisição de linguagem oral e uma profissão. Convergiam somente ao delimitar a educação de surdos à instrução primária: *O surdo-mudo é um cidadão apto a receber uma educação completa; o Estado, conforme promessa, cabe o dever de dar-lhe a educação primária.*

Menezes Vieira era favorável à manutenção da cadeira de linguagem articulada e condenava o investimento em linguagem escrita, que julgava desnecessário no contexto de uma sociedade onde a grande maioria era analfabeta. Para o professor Vieira restituir a uma sociedade, majoritariamente analfabeta, alguns surdos sabendo ler e escrever de nada valeria, já que poucos teriam condições de conservar essa habilidade, por não ter circunstâncias de empregá-la. No Brasil das últimas décadas do século XIX eram raras as pessoas que sabiam ler e escrever; por isso, ele defendia prioritariamente programas de aquisição de linguagem articulada ou oral.

No seu entendimento, o domínio da linguagem articulada ampliaria as possibilidades de socialização do surdo, na medida em que todos poderiam compreendê-los. Já somente o domínio da linguagem escrita, para efeitos de

comunicação com os ouvintes, restringiria suas possibilidades, pois teria poucos interlocutores. Nas palavras conclusivas de seu parecer, Menezes Vieira defendia que:

O instituto dos surdos-mudos da Brazil corresponderá ao fim para que foi creado, educando por meio da palavra articulada.  
 Para que a educação effectue mais rápida e proficuamente convirá tornar evidente:  
 Que a palavra articulada pôde ser adquirida pela vista e pelo tacto;  
 Que a leitura sobre os lábios deve ser ensinada desde os primeiros annos.  
 Afim de vulgarisar estas idéas cumpre:  
 Que os vigários 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 família. (idem, ibidem, p.6)

Portanto, aqui, o desenvolvimento das habilidades de linguagem escrita e de aquisição de linguagem oral estava em oposição e com pesos diferentes.

Vale lembrar que as posições assumidas pelo professor Menezes Vieira foram decorrentes de sua viagem à Europa em missão oficial para acompanhar os trabalhos nas instituições depois da deliberação de Milão. Nessa oportunidade visitou inúmeros institutos de educação de surdos, dentre eles os de Paris, Bruxelas, Colônia, Berlim, Leipzig, Munique, Zurique, Milão e Lion. Voltou bastante entusiasmado com o ensino pelo método oral, sendo responsável pela sua adoção no Instituto até o ano de 1889, ocasião em que o diretor envia ofício ao governo datado de 14 de dezembro informando que os alunos que frequentavam a cadeira de linguagem articulada – método oral – não apresentavam níveis satisfatórios de instrução, ao passo que os que foram trabalhados pela linguagem escrita haviam tido melhor desempenho. Como consequência, o governo, através do aviso de 26 de dezembro de 1889, ordenou que só fossem matriculados na aula de linguagem articulada os alunos que, na compreensão do diretor e do professor, tivessem condições de receber com proveito o ensino pelo método oral, sem prejuízo do ensino pela linguagem escrita. Discordando dessa deliberação, Menezes Vieira decide sair da instituição.

Podemos admitir, no entanto, que havia um item de convergência entre o diretor e o professor. Como vimos acima, ambos tinham a mesma visão quanto ao limite desse ensino. Neste período não estava em pauta oferecer aos alunos surdos

níveis superiores de educação nem aos surdos que, em sua maioria, vinham das classes populares, nem aos ouvintes dessas mesmas classes.

A defesa era pelo ensino de primeiras letras ou primário. Ressalva, no entanto, o Doutor Tobias que, aos surdos que se *distingurem na instrução primária, quizerem e poderem, não faltarão meios de prosseguir nos estudos.* (p.3) Embora fazendo esta ressalva defendia

Seja porque ao desenvolvimento de suas faculdades intellectuaes falte o sentido que concorre com o maior contingente para a educação social do homem – a audição; seja porque a surdo-mudez é mais frequente nas classes desprovidas de meios 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 quase 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 conveniente que, ao menos por ora, a instrucção do surdo-mudo brasileiro se limite á primaria, como a têm definido os últimos progressos da instrucção publica.(idem, ibidem, p.3)

Destacando a questão de classe social em seu relatório, o diretor Tobias nos põe em contato com mais uma variável de peso atuando no desenvolvimento de projetos de ensino para surdos em uma instituição pública, única com o fim a que se destinava, no final do século XIX. Penso que a tradição de ensino profissionalizante no Instituto, essa sim por quase cem anos, vem alinhar-se ao perfil sócio-econômico dos alunos que o frequentaram. Parece que as deliberações ou recomendações de Milão vão sendo diluídas nas razões que compõe o mosaico das condições objetivas da história. Dezesesseis anos depois de Milão, em 1896, o professor do Instituto, Moura e Silva, apresenta um relatório sobre sua permanência por quase um ano no Instituto de Paris. Fora estudar a repercussão da supremacia do ensino pelo método oral em território francês, deixando-nos com as seguintes ponderações:

(...) adoptado o *methodo oral puro* como meio uniforme de instruir a todos os alumnos do Instituto de Pariz, se tornou logo necessária uma medida que, si não remediase a similhante mal, ao menos o attenuasse.

Essa medida (a única aliás possível, enquanto se não fizer a definitiva organização d'aquelle estabelecimento no sentido, ou de serem alli acceitos unicamente os surdos aptos para a articulação, mantida a actual uniformidade do ensino pela palavra; ou de também serem nelle educados, mas por outro systema, os surdos a quem não aproveita o methodo oral), foi – abandonar-se a classificação pela *idade*, adoptada nos primeiros

tempos de novo ensino, e recorrer-se á *selecção* dos alumnos, tomando-se como base a *intelligencia* e principalmente a *aptidão* de cada um d'elles para *fallar*. (idem, ibidem, p. 8)

E as seguintes conclusões:

1 ° - que todos os alumnos de fraca intelligencia, *les arrièrés*, 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, semelhante ensino é verdadeiro martyrio para essa categoria de surdos, duplamente infelizes, e sacrificio sem nome para o pobre mestre;

2° - 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;

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

Eis, pois, Sr. Director, os factos que me levam a affirmar-vos que a palavra articulada não deve, porque não pôde, ser aceita como meio de educar e instruir *indistinctamente* a todos os surdos-mudos.

Portanto, vai se tornando cada vez mais difficil sustentar a adoção absoluta e acrítica do ensino pelo método oral no Instituto. O que veremos a seguir, período correspondente às primeiras décadas do século XX, são algumas tentativas pontuais e pouco profícuas em trabalhar somente com o método oral. Somente na década de cinquenta, esse ideário milanês é retomado nas condições objetivas de seu tempo.

#### 4. 3. Ensino profissionalizante e uma linguagem

(...) mas para chama-las, usa-se uma designação mímica individual. E diz-nos fazendo os respectivos gestos:

- Olhe, uma chama-se assim: e bate no queixo com dois dedos. Este, assim: e toca o lábio inferior....

Dahi a pouco sei o nome de todos. Ensaio para ver se dá certo. E os pequenos me approvam, contentíssimos. Começo a gostar de estar ali. Tenho vontade de dizer uma porção de coisas áquellas crianças.

Cecília Meireles

O regulamento aprovado pelo decreto de n.3.964 de 23 de março de 1901, assinado pelo então ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, Campos Salles, e pelo presidente da República, Epitácio Pessoa, define o ensino no Instituto

como *litterario e profissional*. Ao ensino literário caberiam as seguintes disciplinas: *língua portugueza, com o maior desenvolvimento possível; mathematica elementar com aplicações pratica ás necessidades da vida commum; historia e geographia do Brazil; lições de cousas pelo methodo intuitivo*. Quanto aos métodos de ensino seriam adotados o método misto ou combinado (sinais e escrita) em todas as disciplinas e o ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os lábios seriam oferecidos apenas aos alunos que se mostrassem aptos para recebê-los. Os critérios adotados para esta seleção já vimos acima. Quanto ao ensino profissional, o aluno teria direito a um percentual em média de 50% sobre o produto da venda dos objetos por eles fabricados. Nessa altura as oficinas eram de arte tipográfica, encadernação, douração e de sapataria. O total de alunos matriculados era em torno de cinquenta.

Em 1911, um novo Regimento amplia para todas as disciplinas o método oral puro. Essa experiência durou apenas três anos. No seu relatório de 1914, o então diretor do Instituto, Custódio Martins, aponta para uma outra questão de extrema relevância que, ao refletirmos sobre ela, nos habilita a melhor compreender as inúmeras variáveis que atuavam na construção dos projetos educacionais no Instituto. Além das questões linguísticas, do perfil sócio-econômico do aluno, das habilidades do professor, da falta de recursos governamentais, havia a questão da faixa etária de ingresso considerada tardia para trabalhar aquisição de linguagem oral.

A prática demonstra o que já era em outros estabelecimentos da Europa e dos Estados Unidos conhecido. Os surdos-mudos são aptos para a prenderem a linguagem articulada até a idade de 7 anos. Esta capacidade vai diminuindo gradualmente à medida que o aluno vai crescendo, de modo que aos 9 e 10 anos, a percentagem dos aptos é muito diminuta. Neste ano verificou-se uma percentagem muito pequena nos alunos aptos a tirarem proveito do ensino oral, talvez menos de 10%.

É, pois necessário que V. Excia. Reforme o regulamento deste Instituto, permitindo a entrada dos alunos de 6 a 10 anos no máximo, entrada esta que só é permitida no regulamento em vigor aos alunos de 9 a 14 anos.

Parece de toda conveniência ao ensino que as quatro cadeiras de língua portuguesa sejam divididas, de modo a ficar duas cadeiras para o ensino de linguagem articulada, sistema oral puro, e duas cadeiras de linguagem escrita”. (Separata da Revista do Serviço Público ANO V – VOL IV –N.2, novembro de 1942, p.19)

Essa questão só será resolvida em 1931, através do decreto n. 19.606 de 19 de janeiro de 1931, que definiu a idade mínima de sete anos para o ingresso no Instituto.

Vale destacar que, a despeito das complexas discussões sobre aquisição de língua, o ensino profissionalizante estava bem mais resolvido. O investimento foi sendo ampliado nas oficinas, principalmente a partir do decreto nº. 16.782, de janeiro de 1925, do recém criado Departamento Nacional de Ensino, passando o Instituto à classe de estabelecimentos profissionalizantes.

Já nos anos 1930, inúmeras oficinas funcionavam e a produção dos alunos em diversas atividades proporcionava a eles uma receita que poderia ser retirada ao término do Curso. Esse retorno financeiro era fundamental para que pudessem seguir com suas vidas já fora da Instituição. É sabido que alguns surdos abriram seus próprios negócios já que todos saíam dominando um ofício. As oficinas eram de madeira, couro (sapataria) e encadernação para os meninos e costura e bordado para as meninas. Nesta altura elas já estavam de volta em regime de externato. Como vimos no segundo capítulo, a oficina de encadernação era sucesso absoluto. Nos documentos de natureza administrativa dessas primeiras décadas a grande maioria era de correspondências de instituições encomendando a encadernação de livros, relatórios, atas e outros.

A compreensão era a de que o ensino profissional atendia ao perfil majoritário dos alunos da instituição. Parece que o ensino pelo método oral estava em contradição com esse perfil. O que podemos observar é uma recorrente justificativa da impossibilidade de se aplicar com sucesso o método oral. Para o diretor Armando Lacerda, o desenvolvimento do ensino oral dependia muito da cultura intelectual e material do país. Em suas palavras,

Os surdos-mudos brasileiros, cujo número atual e cuja distribuição pelo nosso território ainda não conhecemos com precisão, vivem na sua maioria espalhados pelo interior e pertencem a famílias econômica e culturalmente mal aquinhoadas. Frequentemente os pais de uma criança surda só vêm a saber que é possível dar-lhe educação adequada quando a mesma já tem 10,12,ou 14 anos. É ainda possível enviá-la ao Instituto, onde fará o aprendizado de uma profissão manual, que a tornará um cidadão útil, e ser-lhe-á ainda possível adquirir algum conhecimento da nossa língua, mas só pelos métodos silenciosos, só no seu aspecto gráfico. O ensino oral seria infrutífero em tais casos. E a idade predominante dos candidatos à matrícula provenientes do interior é entre 10 e 12 anos. Vê-se, pois, que é um problema que só a propagação da instrução e de certo bem estar econômico entre as nossas populações camponesas, o que é uma função também do tempo, poderá resolver satisfatoriamente.



(DASP- Separata da *Revista do Serviço Público*, ANOV- VOLIV- N.2, novembro de 1942, p.20)

Dessa maneira, podemos identificar os pesos distintos que essas línguas tinham. Parece que a comunicação pelos sinais estava destinada aos que não pudessem adquirir linguagem oral.

Oito anos antes da realização dessa matéria do DASP, é publicada a *Pedagogia Emendativa do Surdo Mudo* de autoria do Doutor Armando Lacerda. Nesse documento ele defende a ideia de que são dois os objetivos principais da educação de surdos, quais sejam: o conhecimento de uma linguagem e a habilitação profissional. Essa compreensão, de fato, já vinha sendo adotada pelos seus antecessores. No entanto, foi elaborado um plano de atendimento diferenciado para a aquisição de linguagem. A ideia era dividir os alunos entre os que tivessem aptidão para a linguagem articulada e os que só poderiam ser trabalhados pela linguagem escrita. Para tanto, estabeleceu a confecção de uma ficha do aluno que registrasse todos os seus dados pessoais, a perda auditiva e a capacidade mental. As informações constantes no documento serviriam de base para o seu plano pedagógico.

Essa divisão deu origem a dois departamentos, o oral e o silencioso. No primeiro, o ensino teria como foco o desenvolvimento da linguagem articulada e a leitura labial destinados aos surdos profundos e a acústica oral aos surdos severos. No segundo, o ensino teria como foco o desenvolvimento das habilidades de escrita aos surdos que apresentassem retardos na inteligência e, também, aos que entraram para a instituição depois dos nove anos.

Cumprir destacar o valor diferenciado que essas linguagens tinham em seu projeto. A escrita era uma modalidade de ensino destinada aos que não pudessem ter a fala e a audição trabalhadas. Quanto à comunicação pelos gestos, de fato não era estimulada nem proibida. Na realidade era considerada um meio de comunicação mais fácil e da preferência dos surdos. No entanto, o Doutor Armando preconizava a sua substituição pela datilografia como suporte para a aquisição da escrita, sendo o desenvolvimento desta habilidade um dos focos de sua proposta pedagógica como vimos acima. Também em importantes centros europeus a ideia difundida era a mesma, ou seja, o reconhecimento que o desenvolvimento da fala não era para todos.

O debate desenvolvido no âmbito da educação de surdos sobre aquisição de linguagem oral valia-se do forte discurso científico que caracterizou o período. Seu maior representante no Instituto era o professor Saul Borges que viajou algumas vezes para a Alemanha, onde buscava se atualizar a fim de trazer novas técnicas para o seu trabalho na instituição.

#### 4. 4. O verbo é falar a moda milaneza

##### O Pião<sup>10</sup>

O pião entrou na roda, ó pião! (bis)  
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Sapateia no terreiro, ó pião! (bis)  
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Mostra a tua figura, ó pião! (bis)  
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Faça uma cortesia, ó pião! (bis)  
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Atira a tua fieira, ó pião! (bis)  
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Entrega o chapéu a outro, ó pião! (bis)  
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Crianças formadas em roda, de mãos dadas, com uma criança no centro. A roda movimenta-se enquanto as crianças cantam. Aquela que está ao centro interpreta mimicamente a letra, até que, no último verso, finge entregar o chapéu à companheira que deverá substituí-la. (Dória.1958, p.79)

Um dos principais sentidos da educação de surdos na década de 1950 no Brasil e no resto do mundo é a aquisição de linguagem oral. Guimarães<sup>11</sup> (1961) em

<sup>10</sup> Uma das atividades de desenvolvimento da linguagem oral no Instituto na década de 1950. O exercício em questão está publicado no livro Ensino–Oro–Áudio-Visual para os deficientes da Audição de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória

<sup>11</sup> Jorge Sérgio L. Guimarães, surdo, publicou, em 1961, o livro *Até Onde Vai o Surdo* que reúne quarenta artigos de sua autoria publicados, ao longo da década de cinquenta, no semanário Shopping

seu livro *Até Onde Vai o Surdo*, dedica um artigo sobre a Federação Mundial dos Surdos, nessa oportunidade destaca o trabalho que a entidade vem fazendo em prol dos surdos em diversos países e a campanha pela utilização do método oral:

Por falar na obra de Federação Mundial dos Surdos estão filiados nela 49 nações, até o presente momento. A sua máxima preocupação é promover junto à Assembléia das Nações Unidas, a readaptação dos surdos em todos os setores, elevando-os às condições de pessoas normais e livres, com a apresentação de vários programas organizados, inspirados pela “Declaração dos Direitos do Homem”. Para isso, tiveram enorme realce os últimos Congressos Mundiais dos surdos, realizados respectivamente em Zagreb, Iugoslávia, em 1955, e em Wiesbaden, Alemanha, em 1959. A Federação, atualmente presidida pelo Sr. D. Vukotic, tomou parte ativa em numerosas iniciativas da O.N.U., aproveitando a ocasião para alertar a opinião pública para os problemas gerais dos portadores de deficiência auditiva, apelando aos governos dos demais países pela criação de um número maior de escolas especializadas, dotados dos mais modernos meios pedagógicos, para combater o analfabetismo entre os surdos do mundo inteiro, além de dar aos milhões de surdos abandonados e sem proteção, toda a assistência alimentar médica e dentária. Proporcionando-lhes uma educação condigna, eles poderão se tornar aptos e aceitos na sociedade. Habitualmente a Federação fornece dados importantes às organizações de caráter internacional como U.N.E.S.C.O. , O.M.S. e O.I.T. para que estas examinem cuidadosamente a nossa situação. Aliás, têm recomendado que seja apoiado e divulgado com uma campanha gigantesca o método oral, através do qual o surdo aprende a falar, sob orientação de um professor de longo tirocínio. (Guimarães, 1961, p. 91)

Interessante lembrar que as críticas mais contundentes que a gestão de dona Ana recebe concentram-se na adoção do método oral e na ideia de caridade sem foco na escolarização. Quanto à primeira, como tem sido dito, seria uma adoção da *ideologia oralista*, como se esta fosse uma decisão pessoal ou circunscrita apenas à sua gestão no Instituto brasileiro. O documento acima revela a extensão desse projeto e ainda nos informa acerca das instituições da ONU que mantinham naquela altura um diálogo constante com a Federação Mundial de Surdos. As três citadas dizem respeito à educação (UNESCO), à saúde (OMS) e ao trabalho (OIT). Difícil pensar qualquer projeto para surdos (ou ouvintes) que não venham sustentados por esses três pilares. E mais difícil ainda é pensar o desenvolvimento de projetos educacionais para surdos que de fato não contemplem um projeto de aquisição de língua, seja ela qual

---

News do Rio e no periódico *Jornal das Moças*, ambos do Rio de Janeiro. Os artigos contêm temas bem variados, não só relativos aos surdos, como de interesse geral. Destaco o artigo que escreveu sobre Elza Dreifuss, judia alemã, surda-cega, que foi morta na câmara de gás junto com sua família pelo regime nazista. Em outro artigo revela que o momento mais emocionante de sua vida foi quando conheceu a norte-americana Helen Keller, na ocasião de sua visita ao Brasil.

for, já que essa aquisição não se dá naturalmente. Como ter prioridade na aquisição dos conteúdos das disciplinas escolares em alunos que demandam projetos de aquisição de língua? Em relação a essa questão diz Soares (1999, p.100):

(...) 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 esse encaminhamento estaria dificultando ainda mais a participação dos surdos no mercado de trabalho, sendo este um dos componentes facilitadores de inserção social.

Se não fosse através da linguagem oral, em que modalidade linguística se daria o conhecimento reclamado pela autora? Ainda na mesma linha argumentativa Soares (1999) fala acerca de dona Ana:

(...) 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. (idem, ibidem, p. 103)

Com efeito, essa continua sendo uma questão a desafiar as atuais políticas educacionais para surdos: conjugar projetos de aquisição de língua com projetos de aquisição de conhecimento formal, disciplinar, sem estabelecer prioridades.

O que diz dona Ana:

Em qualquer escola primária, o problema da linguagem é de vital importância; dado o seu caráter socializador, por excelência.

Na escola de surdos o problema da linguagem cresce de importância; a socialização da criança depende integralmente do progresso na aprendizagem da linguagem, da mecânica da fala, propriamente dita. Este mecanismo, laboriosamente pôsto em funcionamento, é que vai fornecer os elementos fonéticos que permitirão ao surdo organizar seu pensamento de forma inteligente e adequada, ao contato do mundo civilizado, na intercomunicação social.

É através da linguagem que a criança surda vai aprender as demais noções que o seu espírito pode armazenar; é por isso que urge ensiná-la a compreender a linguagem dos seus semelhantes na intercomunicação social, e a falar, expressando-se de forma normal e conveniente; enquanto seu vocabulário se amplia e seu espírito se volta para a vida que se anuncia interessante e promissora, sua inteligência vai desabrochando aos poucos, redundando em maior eficiência na aprendizagem.

O ensino da linguagem abrange vários aspectos que merecem referência minuciosa:

A. Mecânica da fala.

B. Linguagem (ensino oral e escrita do esboço do idioma).

1. As impressões recebidas na prática da linguagem, alcançam a mente da criança por meio de diferentes atividades, a saber:

- a) conversação a respeito do ambiente que rodeia o educando;
- b) contar, ler histórias (ou versos);
- c) ditado e leitura oral pelo professor (compreensão da fala);
- d) reuniões (côro, jogos etc.);
- e) leitura oral ou silenciosa (pelo aluno);
- f) escrita (sobre os motivos do ambiente em que vive);
- g) uso de um livro (pelos alunos mais velhos);
- h) notas escritas na escola ou fora dela;
- i) relatos de filmes, quadros, excursões etc.;
- j) resposta às cartas de casa;

2. Pra expressão, as crianças deverão praticar:

- a) exercícios orais e conversação em tórno da professôra, do diretor e demais pessoas do colégio, de pessoas de casa, e outros colegas;
- b) dramatização, interpretação;
- c) fala, pròpriamente dita;
- d) fala rítmica, em coro;
- e) história lida ou contada pelo professor introduzindo alterações feitas pelas crianças;
- f) orações em côro;
- g) jogos de linguagem falada ou escrita;
- h) exercícios escritos referentes aos itens acima;
- i) composição incluindo a escrita no diário;
- j) interpretação de desenho, figuras etc.

Os assuntos referentes à linguagem (gramática, via de regra) e aos conhecimentos gerais serão parte integrante do programa de linguagem, pois como vimos, é através desta que a criança surda deverá aprender tôdas as demais matérias do currículo do curso primário. (pp. 33- 34)

Um dado importante para que não percamos de vista as reais atribuições do Instituto: na década em questão, o Instituto oferecia o curso Pré-primário (entre 5 e 7 anos), o curso Primário (entre 8 e 13 anos), o curso Industrial (entre 14 e 18 anos), o curso de Artes Plásticas e, a partir da portaria n ° 85, de 5 de fevereiro de 1959, o curso Comercial<sup>12</sup>. Somente na década de 1970, de acordo com a Lei 5692/71 é que o Instituto vai implantar o ensino de primeiro grau. Portanto o que o Instituto oferecia

<sup>12</sup> O curso Comercial do Instituto foi denominado Escola Comercial Clóvis Salgado com enquadramento legal na Lei orgânica do Ensino Comercial.

era o ensino de linguagens (oral e ou escrita) e uma profissão. A continuação dos estudos seria nas escolas regulares.

Como vimos, nas palavras de dona Ana e no sentido de sua década, o verbo era *falar*. No seu depoimento para o acervo da Instituição, a principal assessora de dona Ana, a fonoaudióloga e psicanalista Regina Morizot (2007)<sup>13</sup>, ressalta o que identifica como um tempo muito especial:

(...) tudo era muito forte, havia um espírito otimista, muita alegria e proximidade com os alunos. As idades eram muito próximas e éramos estimuladas a falar com eles o tempo todo. Almoçávamos juntos, passeávamos. Havia no ar uma ideia de futuro, de integração.

Quanto à proibição da *comunicação gestual* - ideia muito difundida nas narrativas sobre esse período - vamos encontrar iniciativas dessa gestão que não confirmam esse ideário de proibição. O desestímulo, sim, mas a proibição, não. Senão vejamos: era comum, em alguns períodos de sua história, a contratação de ex-alunos para trabalhar no próprio Instituto quando terminassem o curso. Com apenas oito anos de funcionamento, a instituição já havia feito a contratação de ex-alunos para atuarem como repetidores<sup>14</sup>.

Na década de cinquenta, dona Ana, na contramão da muito repetida *ideologia oralista*, contrata um número significativo de ex-alunos, quase trinta, que vão assumir as oficinas profissionalizantes e, também atuarão como inspetores. Essa deliberação nos desafia a desenvolver o seguinte raciocínio: se era proibida a utilização da comunicação por sinais, então não fazia sentido contratar surdos para atuarem com alunos surdos, e, sim, ouvintes para estimular o desenvolvimento da linguagem oral, já que proibir a comunicação gestual entre surdos seria impensável.

---

<sup>13</sup> Regina Morizot é professora, fonoaudióloga e psicanalista. Foi aluna do Curso Normal Especializado e também a principal assessora de Ana Rímoli. Num artigo recente sobre a história da fonoaudiologia no Brasil, destaca a importância de dona Ana para a consolidação desse campo do conhecimento. Concedeu entrevista nas dependências do INES, em maio de 2007.

<sup>14</sup> Até o ano de 1889, ano da proclamação da República no Brasil, atuaram como repetidores no Instituto os alunos: Esperidião Gonçalves Fiúza 1864/1868, Tobias Marcellino de Lemos 1864/1868, Maria Pereira de Carvalho 1864/1868, Flausino José da Gama 1872/1878, Gustavo Gomes de Mattos 1880/1889. Também atuaram em outras atividades João Flávio de Azevedo 1869/1871, como despenseiro e Joaquim Maranhão em 1871, como mestre do ofício de sapateiro.

Essa questão vai aparecer nos anos 1970, sendo objeto de muita polêmica. No ano de 1974, foi realizado o I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, nas dependências do INES. Ao fim dos trabalhos, foram apresentadas sugestões e recomendações ao MEC. No documento enviado, constaram algumas recomendações complementares, porque essas não foram aprovadas por consenso. A de conteúdo mais polêmico dizia que deveria haver uma complementação de conteúdo na seleção de candidatos a cursos de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação, no sentido de impedir o ingresso daqueles que possuíssem distúrbios de audição e de linguagem, ficando impossibilitados de exercer adequadamente a sua profissão. Na medida em que o sentido da educação de surdos tinha como foco, nessa altura, o desenvolvimento da fala, o surdo que desejasse se formar para ser professor de seus semelhantes era impedido de fazê-lo (ROCHA, 2007).

Embora na gestão de Ana Rímoli o foco fosse o mesmo, este não a impediu de realizar significativa contratação de ex-alunos para exercerem inúmeras atividades, inclusive as de natureza pedagógica (mestre de oficina).

Em carta enviada ao Instituto, recentemente, a professora Norma Nunes de Souza, formada na década de 1950 na gestão de Ana Rímoli, faz as seguintes considerações acerca da questão linguística:

(...) A discussão sobre linguagem de sinais e falada é antiga e, ao meu ver, desnecessária. Sempre trabalhei usando as duas. A comunicação por sinais sempre foi necessária para o entendimento tanto entre os surdos como, também, com os ouvintes, uma vez que é mais fácil para aqueles. Quando nasce uma criança surda numa família, é um sofrimento pois, a criança não consegue externar suas necessidades e vontades, nem a família consegue comunicação com ela. Assim, o aprendizado dos sinais torna-se uma benção para o bom entendimento mas, nada indica que uma pessoa surda não possa desenvolver a fala, se não houver impedimento em seu aparelho fonador, principalmente, na era da eletrônica.

Antigamente, quando ingressei no Curso Normal Especializado do INES, (1955), fizemos concurso e saímos do ginásio para o Normal, éramos muito jovens (entre 14 e 16 anos) e, logo aprendíamos, com as crianças, a linguagem de sinais mas, no curso, D. Ana Rímoli, que era uma técnica em educação muito culta e inteligente, procurou saber o que ia pelo mundo em matéria de educação de surdos. Ela organizou uma classe experimental onde o método era oral total. Aliás, durante toda a vida do INES, foram fazendo sempre novas experiências sobre o mesmo tema.

Sempre usei sinais e fala, conjuntamente, em minhas aulas. (Acervo/ INES. Rio de Janeiro, 15 de março de 2008)

O que podemos depreender desse debate, praticado até o final da década de 1950, é que, por ter uma ordenação diferente da ordenação das gramáticas das línguas orais, a linguagem sinalizada (língua de sinais) na grande maioria dos projetos de ensino para surdos não era estimulada no processo de aquisição de linguagem escrita, tão pouco no processo de aquisição de linguagem oral. Pesava contra o argumento de que sua estrutura dificultava a construção textual dos surdos, já que estes tenderiam a reproduzir a estrutura da linguagem de sinais na experiência da escrita e da fala. A consequência imediata seria um texto não desejável por ser diferenciado do padrão estrutural das línguas orais. Somente o alfabeto manual era estimulado, por não interferir na ordenação gramatical da escrita, por ajudar a sua construção e por ser um recurso visual que favoreceria a memorização do conhecimento adquirido. Vale destacar, no entanto, que esses projetos de aquisição de linguagem escrita e oral, guardavam um sentido pragmático para a vida dos surdos. A intenção não era primordialmente de acesso ao conhecimento via escrita, e, sim, uma possibilidade comunicativa imediata com a sociedade.

Se pensarmos na escolarização nos últimos três séculos, o ensino além das *primeiras letras* estava destinado somente às elites. É preciso compreender que a grande maioria dos surdos que estudavam nos Institutos especializados era proveniente das camadas populares. Os poucos surdos das classes mais abastadas, que eventualmente frequentavam esses espaços, poderiam ter oportunidade de seguir seus estudos em decorrência, principalmente, de sua posição social. Do mesmo modo a aquisição de linguagem oral também não guardava um sentido propedêutico, como também não era o da linguagem escrita, mas uma forma de socialização, de superação do isolamento social decorrente da surdez. A ideia comum às duas pontas do embate era a de promover ações para tornar as pessoas surdas socialmente produtivas e viabilizar seu potencial comunicativo com seu meio social.

Podemos perceber que, embora tenha havido projetos de escolarização utilizando prioritariamente a linguagem de sinais, estes não eram em maior número, em função talvez desse ideário de aproximação dos surdos com a sociedade



majoritariamente ouvinte<sup>15</sup>. Arrisco dizer que esses projetos de estímulo à linguagem sinalizada não tinham como objeto a socialização dos surdos com os ouvintes e sim circunscrever os surdos a eles mesmos.

Se a ideia era a de aproximação com a sociedade, entendia-se que o estímulo à utilização da linguagem sinalizada somente iria corroborar com seu isolamento por estar sua socialização condicionada aos seus iguais. Nessa perspectiva, tendo finalizado o tempo de escolarização no Instituto, estaria fora do convívio com outros surdos, tendo que conviver necessariamente com os ouvintes no âmbito familiar e do trabalho.

---

<sup>15</sup> Segundo dados de Menezes Vieira, por volta da década de oitenta do século XIX, os Institutos de educação de surdos da França, da Alemanha e da Itália perfaziam um total de 24.862 alunos surdos com a seguinte distribuição pelos métodos: 10.506 educados pelo método oral, 9.887 pelo método combinado (linguagem sinalizada e linguagem oral) e 1574 somente pela linguagem sinalizada. (p. 4, 1884)