

Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* de Armando de Lacerda

Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* of Armando de Lacerda

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA
vanessa_gomesteixeira@
hotmail.com com

Centro de Linguística da Universidade do Porto (UIDB/00022/2020)

PALAVRAS-CHAVE:
Educação de surdos;
Brasil;
Historiografia Linguística.

RESUMO: A historiografia da educação de surdos revela que, ao longo da História, houve a implementação de diversos métodos voltados para o ensino de Português no Brasil, relacionados com o contexto histórico em que se inserem. Enquanto algumas metodologias privilegiaram o ensino da língua oral por se acreditar que a fala possibilitaria a integração do sujeito surdo como um elemento útil na sociedade, outras reconheceram o papel fundamental que as línguas de sinais exercem no desenvolvimento cognitivo desse aprendiz.

Levando em contas essas considerações, o presente trabalho, a partir do arcabouço teórico da Historiografia Linguística, tem como objetivo analisar o material didático *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* de Armando de Lacerda, produzido no Brasil em 1934. Nesse contexto, o trabalho é organizado da seguinte forma: inicialmente é feita uma breve discussão sobre os conceitos teóricos que auxiliaram a investigação e é detalhado seu percurso metodológico; depois, é contextualizado o momento historiográfico em que se insere a obra de Lacerda (1934); e, por fim, são analisadas as concepções da língua e do seu ensino, das línguas de sinais, da surdez, do sujeito surdo e de seu processo de ensino-aprendizagem presentes na obra em questão.

KEY-WORDS:
Deaf education;
Linguistic Historiography;
Didactic Material Analysis.

ABSTRACT: The historiography of deaf education reveals that, throughout history, several methods aimed at teaching Portuguese in Brazil have been implemented, related to the historical context in which they are inserted. While some methodologies favored the teaching of oral language because it is believed that speech would enable the integration of the deaf subject as a useful element of society, others recognized the fundamental role that sign languages play in the cognitive development of the learner.

Taking these considerations into account, the present work, based on the theoretical framework of Linguistic Historiography, aims to analyze the teaching material *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* by Armando de Lacerda, produced in Brazil in 1934. In this context, the work is organized as follows: initially, a brief discussion is made about the theoretical concepts that helped the investigation and its methodological path is detailed; then, the historiographic moment in which Lacerda's work is inserted (1934) is contextualized; and, finally, the conceptions of language and its teaching, of sign languages, deafness, deaf subject and its teaching-learning process are analyzed.

INTRODUÇÃO

Entre os poucos estudos que recontam a história da educação de surdos, temos a investigação de Soares (1996), que, com o objetivo de estudar o Oralismo como método pedagógico na década de 50, contextualizou o desenvolvimento dos métodos educativos para surdos desde o século XVI até a trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no século XX. Em 2015, a pesquisadora, a fim de compreender as razões pelas quais o ensino dos conteúdos escolares foi colocado em segundo plano na educação de surdos, analisou as propostas educacionais já oferecidas para esses aprendizes no contexto mundial.

Rocha (2009), ao pesquisar sobre as narrativas históricas sobre a educação de surdos no INES, traçou o percurso histórico da instituição e citou fatos importantes que influenciaram as metodologias lá adotadas. A investigação de Witches (2014) dialogou com a proposta de Rocha (2009) e, ao estudar a educação de surdos durante o Estado Novo no Brasil (1937-1945), o autor elencou diversos documentos e acontecimentos do período que influenciaram o ensino para surdos no século XX. Conrad e Barani (2011) apresentaram em seu estudo um detalhado resgate de acontecimentos históricos referentes à educação de surdos no Brasil e no mundo. Nakagawa (2012), ao fazer sua investigação sobre a riqueza da Cultura Surda, contextualizou historicamente a surdez. Pagnez e Sofiato (2014) também trouxeram em sua investigação uma revisão histórica da educação de surdos no Brasil.

Após a leitura atenta desses estudos, nota-se uma lacuna na área relativa a investigações historiográficas que analisem gramáticas, manuais e outros documentos relacionados com processo educacional dos surdos no Brasil no século XX. Isso porque, segundo a literatura científica, grande parte desse período é caracterizada como uma época de forte repressão às línguas de sinais devido à implementação do Oralismo. Além disso, como aponta Soares (2015), a educação de surdos ao longo do século XX, por privilegiar o ensino da língua oral, deixou em segundo plano o ensino dos conteúdos escolares, o que fez com que os surdos ficassem restrin-

gidos aos trabalhos manuais pouco valorizados e impedidos de ter acesso ao ensino superior para constituir uma carreira e, assim, ascender socialmente. A partir dessa problemática, a presente pesquisa adotou como objeto de estudo o ensino de Português para surdos no Brasil na década de 30 do século XX, buscando perceber a relação entre a produção de saber sobre a área e o contexto historiográfico em que ela se insere, como tais propostas influenciaram a produção de materiais para surdos nesse período e qual a relação entre esse passado científico e as perspectivas atuais sobre essa narrativa. Ademais, foi analisado o material didático *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* (Lacerda, 1934) – produzido nesse contexto histórico –, que evidenciou, além da perspectiva de língua e de seu ensino, quais eram as concepções existentes antigamente a respeito das línguas de sinais, da surdez, do sujeito surdo e de seu processo de ensino-aprendizagem.

Já em relação à relevância da pesquisa, o presente estudo preencheu lacunas existentes no âmbito teórico. Mesmo com o aumento do número de investigações acerca do ensino de Português para surdos no contexto brasileiro, pesquisas de cunho historiográfico que se aprofundem no século XX ainda são escassas, especialmente voltadas para a análise dos materiais produzidos nesse período. Apesar das mudanças de perspectivas que o ensino para surdos sofreu ao longo do tempo, compreender como se organizavam as propostas no passado e quais eram suas motivações nos ajudam a perceber de maneira mais aprofundada como se constitui a área, evitando concepções reducionistas acerca dos métodos utilizados e afirmações equivocadas sobre a narrativa contada a respeito dessa história.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A pesquisa em questão foi norteadada pela perspectiva teórica da Historiografia Linguística, que, de acordo com Swiggers (2009), é o estudo interdisciplinar cujo objetivo é a interpretação e

explicação do curso evolutivo do conhecimento linguístico. Nesse sentido, o historiógrafo, ao estudar textos em seu contexto intelectual e socioeconômico, tenta descrever, analisar e explicar como se constituiu determinado saber metalinguístico ao longo da história.

Para realizar uma investigação historiográfica, é necessário estudar a história intelectual do período, ou seja, os contextos (histórico, social, científico, filosófico, gramaticográfico, pedagógico, político, religioso, editorial, etc.) nos quais a obra se insere. Com isso, todo conhecimento a respeito do período em que o texto foi escrito ajuda o pesquisador a perceber como era o pensamento da época, já que aquilo que as pessoas pensavam sobre a língua se relaciona com o que elas pensavam do mundo e de si próprias.

Isso porque, como explica Law (2003), a língua reflete a natureza do ser humano e abrange sua diversidade, desde sua base física no trato vocal ou nas ondas sonoras até sua vida na interação humana e seu potencial no conhecimento despertado do invisível e do não dito. Consequentemente, as visões sobre a linguagem refletem as visões sobre o indivíduo e o estudo das ideias linguísticas a partir da perspectiva histórica nos permite descobrir, além do saber metalinguístico, como o próprio sujeito era compreendido em determinada época.

Já Altman (2004) comenta que o historiógrafo, com o objetivo de interpretar fenômenos relevantes do período estudado, parte da rede de relações existente entre os agentes, as questões linguísticas e os dados levantados sobre a história intelectual do período de forma que seja contextualizado o clima de opinião da época. Dialogando com tais ideias, Koerner (2014) trabalha com o conceito de clima de opinião: o autor relembra que as ideias linguísticas não se desenvolveram em um vácuo temporal, e sim em contextos socioeconômico e político nos quais circulavam outras correntes intelectuais; nesse sentido, em uma análise historiográfica, o pesquisador deve levar em conta não apenas fatores internos da obra, mas também o pensamento, a ideologia, o contexto cultural e social da época na qual ela se insere, ou seja, o clima de opinião geral do período em questão.

2. METODOLOGIA

Swiggers (2009) afirma que o trabalho historiográfico é constituído por modelos interpretativos com parâmetros de análise linguísticos (internos), que permitem investigar o domínio metodológico em que a obra estudada se enquadra, e não linguísticos (externos), que possibilitam avaliar os agentes, as condições sociopolíticas (domínio contextual) e institucionais (domínio institucional) em que se desenvolveu o material de análise.

No estudo em questão, inicialmente foi investigado como se organiza o domínio contextual da década de 30 no Brasil a partir da análise do clima de opinião da época - estabelecendo relações entre o período, os instrumentos, as políticas e os acontecimentos linguísticos. Já para compreender como se constituem os domínios documental e teórico-metodológico, a obra foi analisada a partir do ponto de vista metodológico, sendo observado: os objetivos do material; qual seu tipo; a metodologia; suas características e organização; os aspectos didáticos e pedagógicos; o posicionamento político-pedagógico do autor; e as etapas do ensino proposto. Com essa análise, foi possível compreender a visão, a focalização e a técnica presentes na obra.

Em seguida, foram analisadas as concepções relativas à Comunidade Surda e como elas são retratadas nas obras. Bastos e Palma (2006) explica que, levando em conta o número de informações presentes nas fontes, torna-se necessário filtrar esses dados a partir de princípios organizadores, determinando as temáticas principais que serão analisadas posteriormente. A referida autora comenta que, muitas vezes, essa seleção é feita pelo pesquisador, que observa quais categorias mais salientes emergem do material de análise. No caso da presente pesquisa, foram investigadas as concepções de cada obra a respeito: do Português e de seu ensino; das línguas de sinais; da surdez, do sujeito surdo e de seu processo de ensino-aprendizagem.

3. HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NO BRASIL NA ERA VARGAS

Witchs (2014) elucida que o fim do período histórico brasileiro conhecido como República Velha foi marcado pela Revolução de 1930, que depôs o presidente Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, instaurando um governo provisório assumido por Getúlio Vargas. Este defendia um modelo de Estado intervencionista voltado para modernizar o Brasil, de modo que o país tivesse uma indústria forte, desenvolvimento urbano e uma população com capacidade de consumo.

Nesse contexto, a educação tornou-se um importante elemento para a construção desse novo modelo de sociedade. Bastos e Palma (2006) narram que o governo incentivou a formação técnico-profissional dos trabalhadores urbanos que atuavam nas indústrias e também se preocupou com a educação no ambiente rural, de modo que o êxodo de trabalhadores rurais para as grandes cidades fosse contido. Além disso, inúmeras reformas foram aprovadas nesse período: o Decreto 19.850/31 de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, cujo propósito era elevar o nível da cultura brasileira e promover o valor intelectual do indivíduo e da educação profissional; o Decreto 19.851/31 de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; o Decreto 19.852/31 de 11 de abril de 1931, que tratou sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro - atual Universidade Federal do Rio de Janeiro; o Decreto 19.890/31 de 18 de abril de 1931, que falou sobre a organização do ensino secundário; o Decreto 19.941/31 de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas; e o Decreto 20.158/31 de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial. Baalbaki (2019) acrescenta:

Certamente, a escola teve um papel importante na difusão da propaganda estatal. Além dos decretos, houve a expedição de leis orgânicas (nº 4244 e nº 4245, de 1942), promovidas pelo ministro Gustavo Capanema, que faziam funcionar o aparelho escolar. Dito de

outra forma, a política educacional brasileira passou a ser efetivada por meio de leis que ditavam as bases do ensino, regulando tanto o ensino primário quanto secundário. Para ZANDWAIS (2007), na lei orgânica, a língua era considerada o primeiro elemento de organização e conservação da cultura nacional. Dessa maneira, houve a obrigatoriedade de lecionar utilizando a língua portuguesa, com grande ênfase no ensino das habilidades de leitura e de uso linguagem oral, nos aspectos ortográficos e sintáticos da língua nacional. (Baalbaki, 2019, pp. 6-7)

Levando em conta a preocupação com a industrialização existente no período, Bastos e Palma (2006) relatam que os intelectuais e educadores da época visavam formular um ensino voltado para a formação qualificada de trabalhadores para as fábricas. Nesse sentido, em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que buscava implantar uma política nacional de educação para as cidades. Algumas das ideias defendidas no documento em questão foram a criação da escola pública obrigatória e gratuita e o ensino comum para meninos e meninas. A Escola Nova também rompeu com a escola tradicional no que diz respeito a metodologias: antes o ensino era passivo, realizado por meio da memorização e da repetição livro didático, que funcionava como um depósito da cultura e um resumo do conhecimento sistematizado; nesse novo momento, o ensino passou a se centrar na ação livre e reflexiva do aluno e o material didático começou a ser visto como um instrumento de trabalho e uma fonte para estimular experiências nos aprendizes. Sobre essa questão, Bastos e Palma (2006) comentam:

Na escola tradicional, o estudo pelo livro de texto era muito pouco atraente para o aluno, pois consistia em aprender de memória a lição marcada e reproduzir depois, textualmente, o que foi “aprendido” ou responder às perguntas feitas pelo professor. Nesse processo cansativo, as questões feitas sobre os textos eram óbvias e a falta de interesse pelas histórias lidas tornava as horas destinadas ao estudo aborrecidas para as crianças.

A nova didática adotada pela Escola Nova ou ativa substituiu esse estudo por técnicas mais produtivas e mais eficientes. Em primeiro lugar, o estudo pelo livro, quase sempre, parte de trabalho mais complexo, no decorrer do qual a criança se baseava na leitura para buscar ideias novas, completar os conhecimentos, verificar o aprendido por outra forma ou procurar novos estímulos para o trabalho. (Bastos e Palma, 2006, p. 130)

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-38

Bastos e Palma (2006) acrescentam que os pioneiros da Escola Nova provocaram uma reação da Igreja Católica, culminando em um debate sobre a educação brasileira na Assembleia Nacional Constituinte em 1933. Nessa ocasião, o governo, com o objetivo de conciliar os dois lados e manter o apoio de ambos, buscou contemplar suas propostas; com isso, aprovou o ensino primário obrigatório, gratuito e universal, e também incluiu o ensino religioso nas escolas, além de isentar as escolas idôneas de impostos. Entretanto, Bastos e Palma (2006) analisam que as discordâncias de projetos educacionais dos escolanovistas e da Igreja eram superficiais: ambos estavam preocupados apenas em defender seus interesses, e não questionar as relações sociais desiguais vigentes.

Soares (2015) narra que, no primeiro ano da Era Vargas, o doutor Armando de Lacerda - médico prestigiado na área científica voltada para a reeducação auditiva - se tornou diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Nesse período, o Instituto passou a selecionar os alunos por meio de testes de capacidade mental, auditiva e linguística, tendo como meta verificar a inteligência dos aprendizes a partir de sua aptidão para a linguagem oral. Segundo a pesquisadora, os surdos eram classificados em quatro grupos, levando em conta o tipo de surdez, o resíduo auditivo e o conhecimento sobre a linguagem: os semi-mudos, os semi-surdos propriamente ditos, os surdos incompletos (ou semi-surdos) e os surdos-mudos completos. Os semi-mudos eram aqueles que haviam perdido a audição entre dois e sete anos de idade e ainda conservavam restos de linguagem. Os semi-surdos propriamente ditos eram aqueles que apresentavam resíduos auditivos e fragmentos de linguagem. Os surdos incompletos (ou semi-surdos) eram aqueles que apresentavam resíduos auditivos, mas não fragmentos de linguagem. Os surdos-mudos completos, maior parte dos aprendizes do Instituto, eram aqueles que não apresentavam resíduos auditivos nem fragmentos de linguagem. No caso do último grupo, era recomendado um ensino baseado na escrita, que funcionaria como um recurso na comunicação.

Em 1934, Armando de Lacerda publicou a obra *Pedagogia emendativa do surdo-mudo*, um livro que abordava questões relativas ao método de ensino utilizado no Instituto na época.

Em tal obra, ele propôs o Método Acústico Oral, que associava exercícios acústicos com orais ao trabalhar com o visual, o tátil e a audição. Seu ensino era realizado por meio de experiências visuais, nas quais os alunos eram inicialmente expostos a objetos, seres e coisas com sua respectiva definição e depois deveriam qualificar e relacionar esses elementos, de modo que pudessem exteriorizar o pensamento por meio da oralidade ou da escrita. Soares (2015) afirma que o autor nunca apresentou uma descrição de tais exercícios, entretanto Rocha (2008) retrata a seguinte descrição do cotidiano das aulas realizadas naquele período:

A sala de aula dos anos 30 era diferente da dos dias de hoje. Não havia carteiras individuais, mas uma mesa longa retangular com capacidade para oito alunos. O repetidor ficava em uma das laterais repetindo as lições dadas pelo professor mais “gabaritado”. Este ficava no outro canto da sala, numa pequena mesa, tomando a lição de um aluno por vez. O foco era o desenvolvimento da linguagem e o ensino não era organizado por disciplinas. A professora Léa descreveu uma atividade do repetidor: o professor gabaritado dava-nos instruções diárias de ensinar, por exemplo, o nome dos objetos, os pronomes e os verbos mais usados.

O ensino era diferenciado e dividido em: Linguagem Escrita, Linguagem Oral (Leitura Labial) e Linguagem Oral/Auditiva, oferecida aos que tivessem resíduo, ministrada pelo professor Brasil Silvado Jr.

Os estudos chegavam ao fim quando o aluno dominava uma profissão, das muitas oferecidas nas oficinas da Instituição, como: encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria. (Rocha, 2008, pp. 69-70)

Apesar de utilizar diferentes procedimentos, Lacerda (1934) visava à oralização e defendia que era a linguagem oral que facilitava a inclusão social da criança surda, pois proporcionava sua interação com os ouvintes e a possibilidade de exercer um tipo de ocupação profissional. No entanto, não era a favor do ensino oral exclusivo devido ao fato de alguns aprendizes, embora tivessem inteligência, não apresentarem aptidões nem idade favorável para a oralização:

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

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-38

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 campestres, o que é uma função também do tempo, poderá resolver satisfatoriamente. (DASP - Separata da Revista do Serviço Público, 1942, p.20 *apud* Rocha, 2009, pp. 112-113)

Por isso, o pesquisador trabalhava também com o Método Escrito. Nesse cenário, a escrita era vista como uma modalidade de ensino destinada àqueles que não conseguiam ter acesso à fala. Soares (2015) reflete que, nesse período, a inteligência do aprendiz era diretamente associada com sua capacidade em aprender a língua oral, fenômeno diferente do que acontecia na educação para ouvintes, em que a escola se propunha ensinar a instrução por meio da escrita.

Soares (2015) contextualiza que o final da década de 30 ocorreu o golpe de Estado em 1937 e o início do Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas, que ficou no poder até 1945. No Instituto, destacou-se a chegada de Geraldo Cavalcanti de Albuquerque em 1935, um importante nome para a área no Brasil e idealizador do Método Oral Global Natural Dedutivo Direto, cujo foco era o desenvolvimento da linguagem.

A gestão de Armando de Lacerda no Instituto terminou em 1947, durante o mandato do presidente Eurico Dutra. Rocha (2008) conta que o Governo Dutra, com o objetivo de frear o crescimento do Partido Comunista do Brasil, conseguiu o apoio do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional para cassar o mandato de Luis Carlos Prestes e seus colaboradores. Devido ao seu apoio ao partido comunista, o doutor Armando foi exonerado do cargo e a direção do Instituto foi assumida por Antônio Carlos Mello Barreto, o que causou a revolta de muitos alunos e professores na instituição.

No dia 05 de outubro de 1950, ocorreu uma rebelião de um grupo de alunos do Instituto contra o diretor Mello Barreto. Rocha (2009) relata que o jornal *O Globo* levantou algumas hipóteses para explicar o motivo desses atos: uma revolta pela possível vitória de Getúlio Vargas para a presidência da República, os maus tratos infligidos pelos inspetores ou até mesmo uma manifestação contra a prisão do doutor Armando Lacerda, que na época foi colaborador de Luís Carlos Prestes.

4. PEDAGOGIA EMENDATIVA DO SURDO-MUDO DE ARMANDO DE LACERDA (1934)

O livro *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* de Armando de Lacerda foi publicado em 1934. A obra tem 28 páginas e é organizada pelas seguintes partes: *Linguagem (na criança normal e no surdo-mudo)*, *Didática especial no Instituto (método oral)*, *Instinto da palavra*, *Princípio de seleção (critério selecionador do surdo-mudo e capacidade mental do surdo-mudo)*, *Método acústico-oral e Tipos fundamentais (semi-surdos propriamente ditos, semi-mudos)*.

O autor inicia seu manual descrevendo sua visão a respeito da educação dos surdos. Segundo Lacerda (1934), apesar de o aprendiz surdo se encontrar em uma “situação de inferioridade em relação à criança normal” (Lacerda, 1934, p. 2), é possível que ele receba uma educação intelectual e profissional, que depende do seu maior ou menor grau de inteligência apresentado. Essa educação apresenta dois objetivos: a aprendizagem da linguagem oral, que possibilita que o surdo se desenvolva intelectualmente e atinja o mesmo nível social dos considerados normais, e a habilitação profissional, que permite que esse aprendiz viva do seu trabalho e alcance a autonomia. Como Lacerda (1934) explica:

Adquirindo um vocabulário artificial por intermédio 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 dependência da aquisição maior ou menor dos elementos de cultura indispensáveis, inclusive o aprendizado de ofícios que, como dissemos, fornece ao aluno os recursos para a conquista da sua independência econômica. (Lacerda, 1934, p.7)

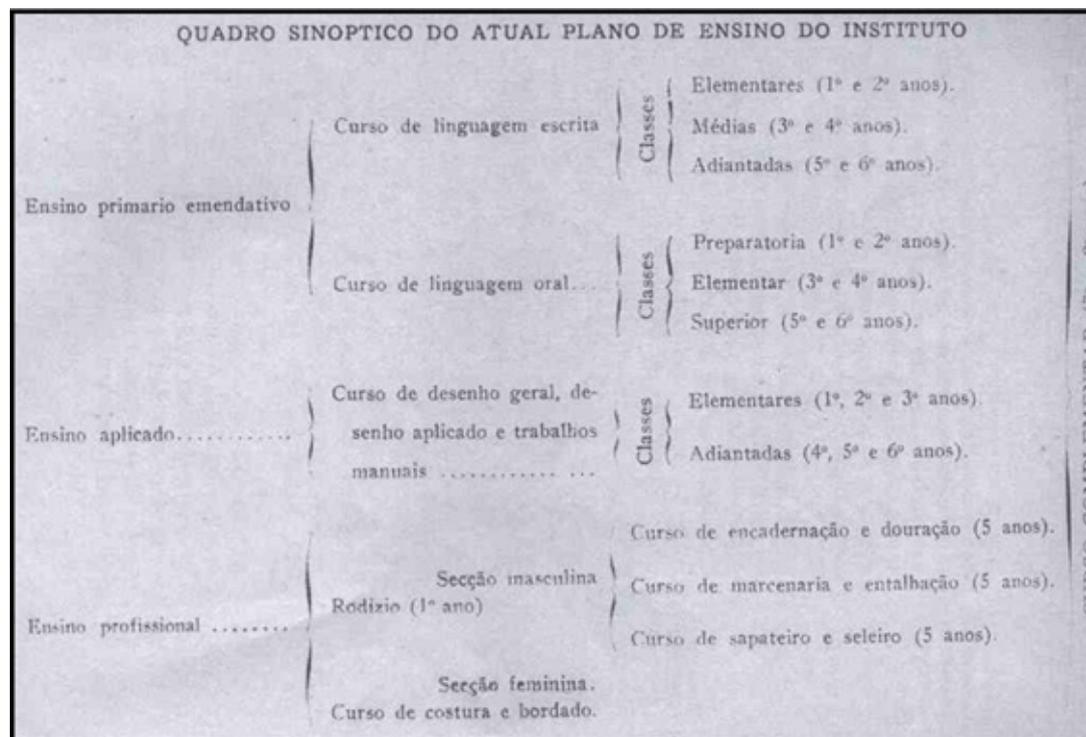
Na visão do autor, o surdo, por meio do trabalho, poderia alcançar sua independência e, dessa forma, deixaria de “representar valores negativos no seio da sociedade” (Lacerda, 1934, p. 5). Essa perspectiva dialoga com o período em que a obra se contextualiza: no início da década de 30, Getúlio Vargas assumiu o poder e incentivou a formação técnico-profissional da população em prol da modernização do país.

De acordo com o pesquisador, o foco do ensino na oralidade justifica-se devido ao fato de a linguagem possibilitar que o sujeito desenvolva a inteligência e de ela “ser um fenômeno de adaptação por meio do qual o indivíduo se comunica com o meio, e sem o qual regride no seu estado fisiológico e na sua condição psicológica e social, isolando-se dos seus semelhantes” (Lacerda, 1934, p. 6). Nesse sentido, o investigador propõe em sua metodologia um ensino de vocabulário a partir de experiências e ações do aprendiz em que, inicialmente, os alunos têm contato com objetos, seres, ações e coisas com suas respectivas definições para que depois tais elementos sejam qualificados e relacionados, de modo que “as sensações supletivas, impressionando o cérebro, permitam a exteriorização do pensamento, por meio da palavra falada ou escrita” (Lacerda, 1934, p. 7). Após o ensino desse vocabulário objetivo, os aprendizes têm acesso a um vocabulário subjetivo por meio da fixação de imagens mentais, que permite a exteriorização do pensamento por meio das palavras falada e escrita. Por fim, é realizado o ensino das disciplinas componentes do curso primário quando eles tiverem bagagem linguística suficiente.

Em relação aos conteúdos escolares, ainda que o autor não detalhe essa temática, ele sugere - em colaboração com o ensino profissional desde as classes elementares - um ensino aplicado, que trabalha com noções de desenho geral e de trabalhos manuais, além de abranger a educação sensorial e motora, a apuração e desenvolvimento da capacidade de observação e a imitação. Nesse contexto, a proposta de ensino do Instituto se organizava da seguinte forma:

Figura 1 - Plano de ensino do Instituto

Livro *Pedagogia Emendativa do surdo-mudo*, página 9.



Apesar de priorizar o ensino da língua oral, Lacerda (1934) reconhece que, levando em conta as aptidões apresentadas pelo educando, a didática especial do Instituto deveria trabalhar também com o método escrito. Isso porque, mesmo relacionando a inteligência do aprendiz com a sua capacidade em aprender a fala, ele contraditoriamente assume a existência de dificuldades nesse processo apresentadas por alunos que “apesar de inteligentes, não possuem idade favorável ou aptidões especiais reveladas nas provas selecionadas” (Lacerda, 1934, p. 11). Por essa razão, o diretor não era adepto ao uso do método oral exclusivo e comenta que o Instituto adotou em sua metodologia “o preceito da pedagogia moderna da adaptação do

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-38

método ao aluno e da máxima elasticidade na organização dos programas” (Lacerda, 1934, p. 11), buscando se aproximar da visão educativa dos escolanovistas da época, que defendiam o ensino centrado na ação livre e reflexiva do aluno.

O autor explica que a adoção do método escrito teve como influência as ideias apresentadas por Bartolomé Ayrolo - diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Buenos Aires (Argentina) - na Primeira Conferência Nacional de Assistência Social (Buenos Aires, Argentina). Esse diretor defendeu no evento a criação de um departamento para o trabalho exclusivo com a escrita em casos de alunos que apresentassem dificuldades no entendimento da palavra articulada e da leitura labial, incentivando o ensino do que se adaptasse melhor às necessidades do aprendiz surdo. Lacerda (1934) comenta que, assim como o professor Ayrolo, também recomendou a divisão das seções orais e escrita em dois departamentos em sua proposta de reforma do Instituto elaborada em março de 1931, porém esse projeto foi negado devido a questões orçamentárias. Isso acabou gerando lacunas na execução de um plano de ensino no Instituto que fosse voltado para os alunos surdos que apresentassem dificuldades na aprendizagem da língua oral.

No que diz respeito à seleção de alunos, Lacerda (1934) inicialmente defende que a organização de turmas com alunos surdos se baseava na idade mental dos aprendizes, o que era fundamental para garantir a homogeneidade que suavizaria a tarefa educativa. Apesar de reconhecer que é uma tarefa difícil a classificação da inteligência dos surdos por esta apresentar oscilações, o pesquisador diferencia os tipos de surdez e explica como essas diferenças afetavam a inteligência do surdo:

A diferença estabelece-se, desde logo, entre o surdo congênito e o acidental. A criança que adquiriu a surdez aos cinco anos, por exemplo, e que perdeu o uso da palavra por falta de uma educação especial, precocemente iniciada, tornou-se depositária de um grande número de representações acústicas que influem, como é natural, sobre sua vida ideativa. Não há dúvida de que o seu caso, como fazer ver Jansen e Kobrak, é psicologicamente distinto daquele que jamais recebeu excitações sonoras do mundo exterior.

Por outro lado faz-se mister distinguir, ainda no interesse educativo, o surdo-mudo orgânico, verdadeiro, enfermo da audição hereditário ou acidental, cujo desenvolvimento intelectual se próxima do normal, daquele cuja lesão do aparelho auditivo pré ou post natal se encontra associada a outras taras, enfermidades ou degenerescências. Estes últimos reúnem no mesmo indivíduo a deficiência sensorial e a psíquica, nos seus diferentes graus e aspétos. (Lacerda, 1934, p. 14)

O autor também aborda a importância de outros campos científicos - a fisiologia, a psicologia e a terapêutica - para o ensino de alunos surdos, pois tais áreas ajudaram a estabelecer critérios para a categorização desses aprendizes levando em conta o tipo de surdez apresentado e a terapêutica acessível em cada caso. A partir desses critérios, eram aplicados testes para a seleção dos alunos do Instituto:

Tendo por base os índices da capacidade mental obtidos por meio de testes adequados, da capacidade auditiva fornecidos pela pesquisa dos vestígios da audição, e da capacidade linguística pelas demais pesquisas dos fragmentos de linguagem articulada, constitui base sólida para a classificação dos tipos fundamentais e sua respectiva admissão nos cursos de linguagem escrita e oral. (Lacerda, 1934, p. 14)

Segundo Lacerda (1934), estudos anteriores - como os de Denker, Schwendt e Wagner, Schmiegelow, Hays, Itard, Bezold, Urbantschitsch, Zund-Burguet e Parrel - comprovavam que a maioria dos surdos apresentava uma audição rudimentar e defendiam que a surdez absoluta era uma exceção na maior parte dos casos. Com isso, a justificativa para a aplicação dos testes e para a pesquisa de resíduos auriculares era a constatação de que o desenvolvimento acústico era um fator decisivo na demutização do sujeito surdo. Por outro lado, ao contrário do que esses estudos afirmavam, Lacerda (1934) comenta, em outro momento da obra, que a grande maioria de alunos no contexto do Instituto era constituída por surdos completos, que “não distinguem de nenhum modo a voz, ainda mesmo os sons mais elementares pronunciados fortemente junto ao ouvido” (Lacerda, 1934, p. 23).

De acordo com o diretor do Instituto, os testes propostos buscavam não somente medir a inteligência do aprendiz surdo, como também observar suas aptidões para a aprendizagem da

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-38

língua oral. Eles eram calculados de acordo com a adaptação da escala Binet, proposta pelo doutor holandês Herderschéé, que avaliava o suposto quociente mental dos aprendizes surdos: aqueles que apresentassem um quociente menor que setenta eram considerados com inteligência sub-normal e excluídos do Instituto; aqueles que alcançassem quociente no valor a partir de setenta eram considerados aptos para o ensino emendativo; e aqueles que obtivessem um quociente maior do que cem nos testes eram considerados detentores de uma inteligência favorável para o aproveitamento das várias disciplinas, como mostra o quadro a seguir:

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

Figura 2 -Classificação dos alunos surdos do Instituto

Livro *Pedagogia Emendativa do surdo-mudo*, página 16.

Lacerda (1934) em sua obra classifica os surdos em quatro tipos: os surdos-mudos completos, os surdos incompletos (ou semi-surdos), semi-surdos propriamente ditos e semi-mudos. Como já referido anteriormente, os surdos-mudos completos são totalmente privados da audição e da palavra e não distinguem nenhum som, nem aqueles mais elementares pronunciados

fortemente junto ao ouvido; nesses casos, recomendava-se o curso de linguagem escrita cujo método de ensino era o escrito datilológico com a leitura global nas turmas avançadas. Já os surdos incompletos (ou semi-surdos) apresentam vestígios auditivos, podendo perceber ruídos, sons simples instrumentais e até a distinção das vogais; para esse grupo, era utilizado o ensino auricular por meio de exercícios orais e da associação da voz aos meios instrumentais. Os semi-surdos propriamente ditos conseguem articular e possuem uma audição bem mais extensa, o que possibilita que eles adquiram o uso relativo da palavra e um vocabulário, ainda que limitado; esses alunos eram considerados os casos ideais para o método acústico-oral, em que seriam trabalhados exercícios demutizadores com o objetivo de ampliar o limitado campo auditivo, enriquecer o restrito vocabulário e corrigir os vícios de emissão e articulação desses aprendizes. Por fim, os semi-mudos são aqueles que perderam a audição após terem aprendido a falar e ainda possuem rudimentos de linguagem articulada; por apresentarem condições muito favoráveis ao desenvolvimento da oralidade, esses aprendizes eram direcionados para o curso de linguagem oral com exercícios lábio-lógicos (ensino a partir da palavra) e atividades de fonação.

No que diz respeito ao método empregado, o diretor argumenta que, após a identificação de vestígios auditivos aproveitáveis no sujeito surdo, era necessário desenvolvê-los metodicamente por meio do emprego da voz nua e de meios instrumentais para que o aprendiz conseguisse diferenciar os sons vocais, perceber as entonações da voz e desenvolver sua articulação. Lacerda (1934) também descreve o método acústico-oral empregado pelo Instituto, que trabalhava com o auxílio prévio ou simultâneo da articulação e da leitura labial na educação do ouvido. O autor defende que esse auxílio mútuo entre as vias de penetração da palavra - visual, tátil e auditiva - fornece ao cérebro diferentes tipos de imagens que se associam e se completam.

Sobre os conteúdos escolares, o autor revela que “seria realizado o ensino das disciplinas componentes do curso primário quando esse aprendiz tivesse bagagem linguística suficiente”. Novamente, ele não detalha como seria esse ensino, o que reforça a ideia de que não era pensado um processo educacional voltado para o ensino de conteúdos escolares para os surdos.

4.1. CONCEPÇÃO DE LÍNGUAS, LÍNGUAS DE SINAIS E PORTUGUÊS E SEU ENSINO

Lacerda (1934) defende em sua obra que o conhecimento da linguagem possibilita o desenvolvimento intelectual do sujeito surdo, pois “aprendendo, em suma, a linguagem materna e a exprimir o seu pensamento por meio dos valores que a constituem o surdo desenvolve simultaneamente suas funções cerebraes, ainda mesmo as mais complexas”. (Lacerda, 1934, p. 7). Na concepção do autor, o Português oral era a língua materna do surdo e promovia sua inclusão social.

O pesquisador parece reduzir a linguagem apenas à língua oral e, com isso, ele relaciona em alguns momentos do manual a inteligência do surdo exclusivamente à sua maior ou menor possibilidade em ser oralizado, como se observa no caso dos testes mentais - cujo quociente era medido baseado na presença ou na ausência de resíduos auditivos no surdo e na sua maior ou menor possibilidade em aprender a fala. Contraditoriamente, em outros trechos, o estudioso reconhece que havia no Instituto alunos inteligentes que apresentavam dificuldades em serem oralizados.

Como a língua oral era considerada a melhor via de acesso aos conteúdos escolares naquele período, havia uma relação direta entre saber a língua oral e aprender os conteúdos, como se observa no trecho: “A possibilidade de maior ou menor aproveitamento das várias disciplinas quase sempre coincide com um quociente mental mais ou menos favorável” (Lacerda, 1934, p. 19). Logo, quanto maior fosse a possibilidade de o surdo aprender a fala, maior acesso ele teria à instrução. A única alternativa para a oralidade era o método escrito, utilizado com os alunos que apresentassem dificuldades com o treinamento auditivo. Entretanto, apesar de o investigador comentar que havia adaptação do método e dos programas para atender às necessidades do aluno, o ensino por meio da escrita era visto de forma secundária em relação ao ensino oral, sendo sugerido apenas para aqueles surdos que não conseguissem aprender a oralidade.

Já em relação à sua concepção de ensino, Lacerda (1934) explica que o projeto educativo do Instituto era constituído por “uma parte didática especial, emendativa, conjugada ao ensino primário, e outra de carácter profissional que completa a obra educativa, fornecendo ao aluno elementos de atuação na vida prática” (Lacerda, 1934, p. 5). Para a realização de sua proposta, ele sugere que os surdos fossem separados em classes levando em conta suas especificidades, de modo que fosse suavizada a “tarefa educativa muito mais difícil e ingrata em relação a estas crianças que se apresenta na prática” (Lacerda, 1934, p. 13). Nesse contexto, observa-se que o trabalho com o surdo era visto como uma tarefa árdua que se aproximava de um sacrifício para o professor – como evidenciado no trecho “os esforços nunca demais lembrados de uma pleiade de admiráveis experimentadores, (...) que venceram com sobrehumana tenacidade os maiores obstáculos” (Lacerda, 1934, p. 22).

Segundo o diretor, a pedagogia emendativa tinha como principal objetivo “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (Lacerda, 1934, p.6). Devido a essa visão de ensino, o autor defende a colaboração de outras áreas médicas - como a Fisiologia, a Psicologia e a Terapêutica -, pois elas seriam de grande importância para “a cura pedagógica aos processos emendativos da educação” (Lacerda, 1934, p. 13).

Uma das principais preocupações presentes na proposta do pesquisador é a atuação do surdo na sociedade; por isso, sua proposta pedagógica buscava fornecer meios para que esse sujeito pudesse ser produtivo e autônomo. Nesse sentido, o autor justifica a importância dos dois objetivos de seu ensino: a aprendizagem da língua oral - que possibilitaria ao surdo “um entendimento mais regular com os indivíduos normais e, portanto, mais favorável situação social” (Lacerda, 1934, p. 8) - e a aprendizagem dos ofícios, que forneceria a ele “os recursos para a conquista da sua independência econômica” (Lacerda, 1934, p. 7).

Nesse contexto, o diretor do Instituto caracteriza as línguas de sinais como uma “prática elementar da expressão muscular ou gesticulada” (Lacerda, 1934, p. 6). Ele parece enxergar os

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-38

sinais como uma forma de comunicação limitada, a qual o surdo recorre por ser “privado do uso da palavra articulada” (Lacerda, 1934, p. 6) e não conseguir “definir e interpretar as formas e manifestações ambientes” (Lacerda, 1934, p. 6).

4.2. CONCEPÇÃO DE SURDEZ, SUJEITO SURDO E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em relação à concepção de surdez, Lacerda (1934) a define como uma “lesão do aparelho auditivo pré ou post-natal” (Lacerda, 1934, p. 15) e a relaciona com “enfermidades” (Lacerda, 1934, p. 15) e “degenerescências” (Lacerda, 1934, p. 15). Ele também se refere à surdez como uma “anormalidade” (Lacerda, 1934, p. 15), uma “deficiência auditiva” (Lacerda, 1934, p. 7), uma “deficiência funcional” (Lacerda, 1934, p. 15) e uma “deficiência sensorial” (Lacerda, 1934, p. 25).

Ela é considerada a causa de o sujeito surdo não aprender a língua oral naturalmente, o motivo da sua mudez, a razão do seu isolamento, uma doença e a responsável pelas dificuldades do sujeito surdo - como seu sofrimento, suas barreiras linguísticas e seu atraso cognitivo. De acordo com o autor, essa condição seria a responsável por diversas dificuldades do surdo e, por tal razão, o ensino proposto teria como objetivo “suprir falhas decorrentes da surdez” (Lacerda, 1934, p.6), ainda que o autor não desenvolva quais falhas seriam essas.

A partir dessa perspectiva, o surdo é denominado como “surdo-mudo” (Lacerda, 1934, p. 5), “anormais auditivos” (Lacerda, 1934, p. 5), “anormais da palavra” (Lacerda, 1934, p. 12); “enfermo da audição” (Lacerda, 1934, p. 13) e “hipoacústicos” (Lacerda, 1934, p. 22) - termo utilizado pelo médico Jean Itard para se referir aos surdos que podiam utilizar a audição residual na aprendizagem da fala. Em diferentes momentos da obra, o investigador relaciona o conceito de normalidade com a capacidade do indivíduo em poder ouvir/falar, como no trecho

em que o estudioso afirma que “dentro da sua anormalidade, o surdo-mudo orgânico pode ser considerado normal” (Lacerda, 1934, p. 15) e assume que esse aprendiz apresenta elevado nível de inteligência devido à sua maior facilidade em aprender a fala.

Outra preocupação presente na obra é a separação dos sujeitos surdos em categorias de acordo com o tipo de surdez e inteligência que apresentavam. O estudioso inicialmente diferencia o surdo congênito do surdo acidental e também distingue o surdo-mudo orgânico do surdo de tipo associado. Além disso, o pesquisador, por meio da avaliação com os testes mentais, classifica os surdos em sub-normais, normais e supra-normais, além de dividi-los em quatro tipos fundamentais: os surdos completos, os surdos incompletos, os semi-surdos propriamente ditos e os semi-mudos.

Além da diferenciação entre os sujeitos supostamente anormais e aqueles considerados normais, outras duas concepções presentes na obra são: a do sujeito surdo como semelhante ao ouvinte e a do sujeito surdo como inferior ao sujeito ouvinte. Lacerda (1934) em alguns momentos de sua obra parece enxergar o surdo em nível de igualdade ao ouvinte, como no trecho em que afirma que “Como qualquer criança o surdo-mudo possui o instinto da palavra” (Lacerda, 1934, p. 8); em contrapartida, também afirma que a condição do sujeito surdo o coloca em uma “situação de inferioridade em relação à criança normal” (Lacerda, 1934, p. 5). Também ao comentar que o objetivo de sua proposta era “adaptar o surdo ao nível dos normais”, o pesquisador parece hierarquizar tais indivíduos.

Por fim, em relação ao processo de ensino-aprendizagem do surdo, Lacerda (1934) afirma que esse sujeito se encontra em uma “situação de inferioridade em relação à criança normal” (Lacerda, 1934, p. 5), provavelmente por não saber a língua oral. Como o autor desenvolve:

Na criança normal tudo contribui para que se processe do melhor modo possível a formação e o desenvolvimento da linguagem e da inteligência. Daí levar para a escola um capital inicial que se revela de grande utilidade logo as primeiras solicitações dos mestres. Esse capital precioso falta inteiramente ao surdo-mudo, colocando-o em situação des-

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-38

vantajosa. Privado do uso da palavra articulada pela deficiência das sensações acústicas não lhe é possível definir e interpretar as formas e manifestações ambientes, recorrendo à prática elementar da expressão muscular ou gesticulada. À sua imaginação torna-se, desta maneira, extremamente pobre no período inicial da sua vida intelectual. Falta ao seu cérebro ensombrado, adormecido, o contacto da centelha divina que ilumina a inteligência. (Lacerda, 1934, p. 6)

Por outro lado, o estudioso reconhece em outro momento da obra que “desde cedo (o surdo) é suscetível de receber, por meios adequados, uma educação que, desenvolvida, subseqüentemente vai ao ponto de se tornar relativamente ampla” (Lacerda, 1934, p. 5). Dialogando com o pensamento intelectual do século XX - que considerava que o surdo, apesar de se encontrar em uma situação de dificuldade, era capaz de aprender -, o pesquisador afirma que o sujeito surdo é capaz de ser educado, porém essa instrução está condicionada à habilidade manual do indivíduo e ao seu suposto grau de inteligência - exclusivamente relacionado à maior ou menor possibilidade de aprender a língua oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta as características e organização da obra *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* de Armando de Lacerda (1934), conclui-se que se trata de um livro teórico voltado para a defesa do ensino da língua oral. Para justificar o método acústico-oral utilizado no Instituto, o autor cita estudos de diversos autores e utiliza dados estatísticos para justificar a pesquisa de resíduos auriculares e a aplicação dos testes mentais.

Ao analisar qual seria o objetivo principal da educação dos surdos no século XX, observa-se a defesa pela autonomia desses sujeitos, de maneira que eles pudessem se tornar úteis para a sociedade da época. Levando em conta essa preocupação, as propostas pedagógicas dos educadores da época buscavam fornecer meios para que esse indivíduo pudesse ser produtivo,

autônomo e útil para a sociedade. Nesse sentido, a proposta pedagógica de Lacerda (1934) é organizada a partir de dois pilares: o ensino da língua oral - que permitiria o sujeito surdo se desenvolver cognitivamente, interagir e se integrar ao seu meio – e o ensino de um ofício - que forneceria a ele recursos para entrar no mercado de trabalho e alcançar sua independência econômica.

Na obra em questão, o autor parece relacionar a capacidade do sujeito surdo à sua capacidade em desenvolver a língua oral. Os próprios testes mentais aplicados no Instituto, apesar de terem como objetivo avaliar a inteligência do aluno, mediam seu quociente de inteligência exclusivamente a partir de seus resíduos auditivos e da sua maior ou menor possibilidade de aprender a fala. Tendo em conta que naquele período as línguas de sinais não tinham seu status linguístico reconhecido, a oralidade era vista não somente como a única maneira de desenvolver a linguagem no sujeito surdo como também a via de acesso exclusiva aos conteúdos escolares. Além disso, mesmo a proposta de Lacerda (1934) levando em conta a escrita como auxiliadora no processo de aprendizagem da língua oral, seu ensino é menos valorizado em comparação à oralização, já que a escrita só era utilizada no caso dos alunos que não conseguiam aprender a fala. Logo, quanto maior a dificuldade desse aprendiz no processo de oralização, mais tardio e limitado era seu acesso a uma linguagem e, conseqüentemente, à escolarização.

Observa-se também a inconsistência na defesa de um método voltado para o ensino da língua oral quando o próprio autor assume que a maioria dos alunos do Instituto era constituída por surdos completos, que “não distinguem de nenhum modo a voz” (Lacerda, 1934, p. 23). Apesar de o autor afirmar que adota uma metodologia baseada na adaptação do método ao aluno surdo e da máxima elasticidade na organização dos programas, essa suposta flexibilidade no ensino mostra-se apenas aparente, já que seu principal objetivo era o ensino da fala para esse aprendiz.

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-38

REFERÊNCIAS

Albres, N. de A. (2005). *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190866>

Altman, C. (2004). Filologia e Linguística - outra vez. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 6, 161-198. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i6p161-198>

Baalbaki, A. C. (2019). Ensino Língua Portuguesa para surdos no Estado Novo: por uma história das Ideias Linguísticas. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 10, 23-38. <https://doi.org/10.21747/16478770.10.6508>

Bastos, N. B., & Palma, D. V. (2006). *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Conrad, K. R., & Barani, E. (2011). Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. *RVCSD - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, 8, pp. 1-19.

Koerner, E. F. (2014). *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Braga: Estúdio de Artes Gráficas.

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

Law, V. (2003). *The history of Linguistics in Europe. From Plato to 1600*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nakagawa, H. E. (2012). *Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8801/1/ulfl128697_tm.pdf

Pagnez, K. S., & Sofiato, C. G. (2014). O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. *Educar em Revista*, 52, pp. 229-256.

Rocha, S. M. (2008). *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos (2ª ed.)*. Rio de Janeiro: MEC/INES.

ANACHORETA, VANESSA GOMES TEIXEIRA; *Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda / Thinking about education for the deaf in the 1930s: A historiographical analysis of the teaching material Pedagogia emendativa do surdo-mudo of Armando de Lacerda*

REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 10 ANO 2021, PP. 12-3

Rocha, S. M. (2009). *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coleção Digital PUC-RIO. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13970@1>

Soares, M. A. (1996). *O Oralismo como método pedagógico Contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253234>

Soares, M. A. (2015). *A educação de surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Swiggers, P. (2009). La Historiografía de la Lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 1(1), pp. 67-76.

Witchs, P. H. (2014). *A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Repositório Digital da Biblioteca UNISINOS. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4758>

