

ENSINO PARA SURDOS NO BRASIL NO SÉCULO XX: CONTRIBUIÇÕES DE EDUCADORES PARA A ÁREA*

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

vanachoreta@letras.up.pt

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo: O desenvolvimento da educação de surdos inicia a partir do século XV, quando os primeiros educadores – preceptores, religiosos e médicos – buscaram ensinar a língua oral e/ou escrita para que surdos da nobreza pudessem ser reconhecidos pela lei e herdar títulos. Já no caso do Brasil, a presença de educadores desde a fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos em 1857 também foi fundamental para a formulação e desenvolvimento do campo. Com o intuito de investigar essa dinâmica, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma visão global de como se organizava o ensino para surdos no Brasil no século XX e de que forma educadores influenciaram esse cenário. A pesquisa foi norteada pela perspectiva teórica da Historiografia Linguística e, dialogando com as ideias de Swiggers (1990), teve sua análise orientada pelo modelo sociológico, pois buscou compreender o contexto social do período estudado e as relações entre os grupos sociais que atuaram, de diferentes maneiras, nas práticas pedagógicas voltadas para surdos no Brasil ao longo do século XX. Verificou-se que, além de aprofundarem questões sobre a área com suas investigações, os educadores também foram agentes importantes na formulação e consolidação de práticas pedagógicas - seja para reforçar e aprofundar o método defendido pelas ideias intelectuais do período, seja para propor medidas de resistências e outras metodologias.

Palavras-Chave: ensino de português para surdos; metodologias para surdos; professores; surdez.

Abstract: The development of the education of the Deaf begins in the 15th century, when the first educators – preceptors, religious and doctors - sought to teach the oral and/or written language so that the Deaf of the nobility could be recognized by the law and inherit titles. In the Brazilian context, the presence

* - Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos «UIDB/00022/2020» e «UIDP/00022/2020».

of educators since the foundation of the Instituto Imperial dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos in 1857 was also fundamental for the formulation and development of the field. In order to deepen this dynamic, the current work aims to present a global view of how education for the deaf was organized in Brazil in the 20th century and how educators influenced this scenario. The research was guided by the theoretical perspective of Linguistic Historiography and, in dialogue with the ideas of Swiggers (1990), its analysis was guided by the sociological model, as it seeks to understand the social context of the period studied and the relations between the social groups that acted, in different ways, in pedagogical practices aimed at the Deaf in Brazil throughout the 20th century. It is observed that, in addition to deepening questions about the area with their investigations, educators were also important agents in the consolidation of pedagogical practices - either to reinforce the method defended by the intellectual ideas of the period, or to propose measures of resistance and others methodologies.

Keywords: teaching Portuguese for the deaf; methodologies for the deaf; teachers; deafness.

Introdução

A partir da criação das Santas Casas de Misericórdia no século XV, surgiu pela primeira vez a preocupação em relação à educação dos surdos, direcionada para o ensino da língua. Nesse período, foi criado também a obra *Inventionem Dialecticam* do humanista holandês Rudolphus Agrícola, considerada por alguns estudos o primeiro relato sobre a educação de um surdo que aprendeu a escrever para que pudesse ter o direito de herdar títulos e bens da família (Cabral, 2005). A partir desse acontecimento, começou a se questionar se o surdo realmente era, de fato, incapaz de aprender.

Segundo Rodrigues (2002), as primeiras iniciativas na área tinham como principal objetivo investigar a capacidade desses sujeitos em adquirir algum tipo de conhecimento. Uma atuação de grande relevância nessa época foi a do médico Girolamo Cardano, que buscou avaliar a capacidade de aprendizagem dos surdos. A partir de sua pesquisa, Cardano chegou à conclusão que, como as ideias podiam ser expressas por meio da escrita, sua compreensão não dependia da audição das palavras; logo, a surdez não impedia a aprendizagem de conteúdos.

Com a descoberta de Cardano, cresceram significativamente os registros de investigações na área. Estudiosos começaram a escrever sobre seus estudos acerca das possibilidades de aprendizagem da língua oral pelos surdos. Surge também a figura do preceptor, que era contratado por famílias nobres para que educar os filhos surdos de modo a garantir que estes não fossem privados de seus direitos legais, que eram negados àqueles que não falavam a língua oral.

Temos também a criação de instituições educativas para surdos a partir do século XVIII. Rodrigues (2002) contextualiza que, na França, o abade Charles-Michel de L'Épée (França, 1712-1789), por meio de auxílio público, fundou a primeira escola para o ensino de surdos em 1755, que se tornou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris em 1791. Uma inovação feita por L'Épée foi propor o ensino gratuito para as grandes massas de surdos pertencentes às camadas populares, indo de encontro às iniciativas educacionais individualizadas e elitistas daquela época. Em relação às preocupações metodológicas, o abade criou um sistema conhecido como sinais metódicos, que associava sinais usados pelos surdos com a gramática francesa e era utilizado no ensino da leitura e da escrita para esses aprendizes.

Já em 1750, o pastor alemão Samuel Heinicke defendeu as primeiras ideias da filosofia oralista na Alemanha. Rocha (2009) narra que o pastor fundou em 1778 a primeira instituição alemã de ensino exclusivamente oral para surdos. Isso evidencia que o melhor método a ser utilizado no ensino desses alunos nunca foi uma opinião unânime entre os educadores. O cenário europeu no século XVIII, por exemplo, foi caracterizado pelo embate entre duas grandes tendências: o Oralismo (linguagem articulada e leitura labial), representado pela Alemanha, e o Método Combinado (sinais e escrita, sem ênfase na língua oral), defendido pela França.

Tendo em conta esse panorama, observa-se que os educadores que se interessaram no ensino para surdos – fossem eles preceptores, religiosos ou médicos – tiveram um papel fundamental no desenvolvimento da área. No Brasil, identifica-se uma dinâmica similar: a primeira escola para surdos do território – o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos – foi fundada pelo professor surdo Eduard Huet em 1857 no Rio de Janeiro, e o primeiro livro voltado para educadores brasileiros de surdos – a obra *Lições de Linguagem Escrita* - foi escrito pelo professor Tobias Leite em 1871. No século XX, constata-se a presença de outros educadores com grande impacto na área. Nomes como Armando de Lacerda, Ana Rímoli Dória e Ivete Vasconcelos foram importantes para o aprofundamento de questões relativas à educação de surdos e tiveram impacto no ensino para esses alunos - seja reforçando ou resistindo a métodos defendidos pelo clima de opinião de sua época, seja propondo novas metodologias. Com o intuito de aprofundar tal contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma visão global de como se organiza o ensino para surdos no Brasil no século XX e de que forma esses educadores influenciaram tal cenário.

A pesquisa tem como referencial teórico a 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. O historiógrafo, ao estudar textos em seu contexto intelectual e socioeconômico, tenta descrever, analisar e explicar como se constituiu determinado saber ao longo da história. Batista & Bastos (2020) acrescentam que as práticas de ensino de uma língua também funcionam como objetos de análise quando historicamente

localizadas. Interessa ao historiográfico investigar a dinâmica entre diretrizes públicas, produção de manuais, entre outros elementos para a compreensão e contextualização pedagógica de uma língua em determinado contexto:

O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas, procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas. Esses contextos moldam formas de ensino, evidenciadas, por exemplo, em materiais didáticos, planos de ensino, diretrizes públicas, relações entre professores e alunos. (Batista & Bastos 2020: 58)

Swiggers (1990) aponta que os objetivos da análise historiográfica voltada para o ensino de língua podem ser: investigar a relação entre o ensino e concepções sobre a língua, formular uma história da didática do ensino de língua e contextualizar historicamente as práticas educacionais, tendo em conta as motivações e o cenário sociocultural em que essas perspectivas se inseriam. Ele também afirma que tais objetivos se relacionam com diferentes modelos de historiografia e procedimentos metodológicos. No caso do presente trabalho, a investigação, apesar de dialogar com os outros modelos propostos por Swiggers (1990), se aproxima mais do modelo sociológico, sintetizado por Batista & Bastos (2020) no quadro abaixo:

Quadro 1 - Historiografia do ensino de línguas

MODELO HISTORIOGRÁFICO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
- modelo sociológico: esse modelo estabelece a elaboração de uma narrativa sobre o contexto social e histórico e as implicações das demandas e dinâmicas históricas.	- contextualização do ensino de língua em relação a motivações para esse ensino e as características dos processos de produção, circulação e recepção de saberes nas práticas educacionais; nessa visão também interessa uma reflexão sobre a relação entre o ensino de língua e a perspectiva cultural que lhe é próxima, além do estudo da recepção que formas de ensino de língua obtiveram em momentos históricos específicos.	- análise dos grupos sociais que atuam, de diferentes maneiras, nas práticas pedagógicas: agentes do processo educacional, em articulação com a produção de materiais e a proposição de políticas públicas, e sua circunscrição em um contexto histórico e social mais amplo.

(adaptado de Batista & Bastos 2020: 52-53)

Nesse sentido, busca-se na pesquisa em questão elaborar uma narrativa contextualizada historicamente a respeito de como se desenvolveram as propostas metodológicas para surdos no Brasil ao longo do século XX, observando de que modo os educadores atuaram nesse panorama e quais relações estabelecidas entre esses agentes, o processo educacional, os documentos oficiais e as metodologias de ensino do período.

1 - Armando de Lacerda e o método escrito

A partir do Congresso de Milão em 1880, a aprendizagem da língua oral começou a ser incentivada como uma das principais metas do ensino no Instituto. O regulamento implementado pelo Decreto nº 3.964 de 1901, por exemplo, indicava que a finalidade da instituição era educar as crianças surdas, dando-lhes instrução - por meio do ensino da Língua Articulada e da Leitura sobre os Lábios (inicialmente para os surdos que apresentassem aptidão). Anos mais tarde, o método oral puro começou a ser adotado no ensino geral das matérias a partir do regulamento aprovado pelo Decreto nº 9.198 de 1911.

De 1907 a 1930, o Instituto teve como diretor o doutor Custódio José Ferreira Martins. Apesar de haver uma lacuna nesse período a respeito de informações sobre o trabalho realizado com os surdos na instituição, é sabido que o doutor Arnaldo de Oliveira Bacellar publicou a tese *A Surdo-Mudez no Brasil* em 1926, em que fez duras críticas à gestão de Custódio, apontando que o Instituto se assemelhava mais a um asilo do que a uma instituição educacional. O doutor reflete:

Visitando este Instituto em setembro passado e, francamente, enorme foi a nossa desillusão.

O Instituto propriamente funciona na ala esquerda do prédio, sendo a outra ocupada por diversas repartições federais.

Desde a entrada, nota-se em todos os cantos a falta de uma administração enérgica e eficiente, como requer um Instituto desta natureza. Falta ordem, falta asseio, falta disciplina, falta tudo...

Alumnos maltrapilhos e descalços, recebendo instrução péssima, não por falta de professores ou incompetência delles, muito pelo contrário, mas por falta absoluta de material escolar - não há papel, nem lápis, nem livro; a biblioteca e o museu aos poucos foram se dissolvendo, pouco restando delles actualmente. Vai à aula o alumno que quer ir, porquanto não há quem o obrigue a isso.

Quanto à métodos de ensino, não existem, por quanto, verdadeiramente, não existe ensino. Não há seleção de alumnos - encontramos lá, desde o surdo mudo verdadeiro até o perfeito idiota.

No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em um mão e decadente asylo para aquelles infelizes. (Bacellar 1926: 100-101)

Com as palavras de Bacellar (1926), observa-se que, desde o início do século, havia uma lacuna na educação de surdos a respeito da definição de métodos para o ensino e no estabelecimentos de critérios de seleção para os alunos que frequentavam o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Tal contexto explica as preocupações do diretor seguinte – o médico Armando de Lacerda –, que assumiu a gestão do Instituto em 1930. Segundo Rocha (2008), Lacerda buscou inicialmente reorganizar a instituição e estabeleceu uma forma de seleção de alunos: a partir da aplicação dos testes de inteligência, os novos alunos selecionados passaram a ser organizados em classes homogêneas, de acordo com os tipos de surdez apresentados e suas idades mentais. Na visão do diretor, essa seleção garantiria que cada grupo tivesse acesso à proposta educativa mais indicada para seu caso específico - o ensino da língua oral ou o da escrita.

O projeto educativo de Lacerda previa um ensino aplicado da língua – preferencialmente oral – em articulação com o ensino de um ofício. Tal proposta dialoga com o clima de opinião da época, que visava à recuperação e à inserção de surdos como elementos úteis na sociedade, como podemos observar no trecho abaixo do Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934:

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes.
(Decreto nº 24.794, 1934)

Para o ensino da língua, o educador defendia o método acústico-oral, que englobava a articulação e a leitura labial na educação do ouvido para o desenvolvimento da língua oral. No entanto, como esse método era voltado exclusivamente para surdos que tivessem vestígios auditivos, Lacerda contemplava em sua proposta também o método escrito para aqueles alunos que fossem surdos completos¹. Com isso, o Instituto oferecia dois programas de ensino: um para a linguagem articulada (método oral) e outro para a escrita (método escrito). Como o educador argumenta em sua obra *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo* de 1934:

As dificuldades que apresenta o método oral para os alunos que, apesar de inteligentes, não possuem idade favorável ou aptidões especiais reveladas nas provas selecionadoras, fazem-nos preferir o método escrito para esses a que se não se possa aplicar com absoluta segurança de êxito o ensino da linguagem articulada.

1 - Segundo Lacerda (1934), surdos completos são aqueles que “não distinguem de nenhum modo a voz, ainda mesmo os sons mais elementares pronunciados fortemente junto ao ouvido” (Lacerda, 1934: 23).

Adotamos, com isso, o preceito da pedagogia moderna da adaptação do método ao aluno e da máxima elasticidade na organização dos programas. (Lacerda 1934: 11)

O diretor comenta ainda que propôs a criação de um departamento próprio para o ensino por meio da escrita e alerta que o desincentivo ao ensino da escrita gerava lacunas na organização do Instituto:

Tem sido esta a orientação por nós seguida, que folgamos em ver defendida, pelos mesmos motivos na Argentina, por Bartolomé Ayrolo, diretor e professor de ortofonia do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Buenos Aires. [...] Convem salientar que o educador argentino faz referencia a um departamento anexo destinado exclusivamente ao método escrito, sugerindo medida idêntica a que foi por nós proposta em Março de 1931 no primitivo projeto de reforma elaborado para o Instituto, no qual as duas secções oral e escrita funcionariam inteiramente separadas. Infelizmente não só esta sugestão como a referente ao curso de ortofonia destinado aos deficientes da palavras, também incluída no referido plano, foram postas de lado, por motivos econômicos, na reforma introduzida posteriormente. Nem por isso deixam de constituir lacunas da organização vigente, sendo a primeira um entrave à própria execução do plano de ensino instituído. (Lacerda 1934: 11-12)

Tendo em vista o exposto, confirma-se uma contradição entre as recomendações presentes nos regulamentos do Instituto e a realidade verificada na instituição: enquanto esses documentos – como o Decreto nº 9.198 – afirmavam que “O methodo oral puro será adoptado no ensino de todas as disciplinas” a partir de 1911, Lacerda defendeu anos mais tarde que o ensino da língua não deveria ser exclusivamente oral e propunha em seu projeto educativo caminhos alternativos no ensino para surdos.

2 - Ana Rímoli e o método oral puro

Em 1944, foi publicado o regulamento do Instituto baseado no Decreto nº 6.074 de 7 de dezembro de 1943, assinado pelo ministro da educação Gustavo Capanema e pelo presidente Getúlio Vargas. Rocha (2009) revela que esse regulamento delega para o então Instituto Nacional de Surdos-Mudos a responsabilidade de promover a alfabetização de surdos e a formação de professores especializados na área por todo território nacional, além de prever as seguintes metas para a instituição:

Art. 1º (...)

- I – ministrar a menores surdos-mudos de ambos os sexos a educação adaptada às suas condições peculiares;
- II – promover a educação pré-escolar e a orientação pós-escolar dos alunos;
- III – habilitar professores na didática especial de surdos-mudos;

IV— realizar estudos e pesquisas sobre assuntos relacionados com as suas finalidades; e

V— promover, em todo o país a alfabetização dos surdos mudos e orientar, tecnicamente, este trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais.

Parágrafo único — Para atender às suas finalidades, Instituto, realizará pesquisas, inquéritos e investigações, utilizando-se de recursos próprios ou valendo-se da cooperação de pessoas e entidades idôneas. (Decreto nº 6.074, 1944)

Anos depois, foi criado o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil por meio do Decreto nº 26.974 de 28 de julho de 1949. Esse curso, com duração de três anos, tinha como principais objetivos fornecer a especialização dos professores que trabalhavam com surdos e promover a alfabetização desses indivíduos no território nacional.

Já em 23 de fevereiro de 1951, a professora Ana Rímoli de Faria Dória foi nomeada diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos – gestão que se estenderia até 1961. Tendo como inspiração estudos² norte-americanos direcionados para professores e pais de crianças surdas, a diretora foi uma grande defensora do ensino da língua oral, pois acreditava que a oralização possibilitaria a suposta normalização, escolarização e integração social do surdo. Por tal razão, ela foi responsável pela retomada da implantação do Método Oral Puro no Instituto, quando convidou em 1952 a professora Ângela de Brienza – especialista na área de demutização – para ministrar aulas de Fonética e Didática Especial no Curso Normal do ISNM.

A literatura da área (Goldfeld, 1997; Rodrigues, 2002) sinaliza que o uso dos sinais foi oficialmente proibido no Instituto em 1957 – durante a gestão de Rímoli. Entretanto, Rocha (2009) discorda dessa afirmação e relembra a contratação de um número significativo de ex-alunos para trabalhar no Instituto nesse período. A pesquisadora analisa que, caso a diretora quisesse proibir o uso de sinais, não contrataria surdos para atuarem na instituição, e sim ouvintes para que os alunos tivessem o maior contato possível com a língua oral. Rocha (2009) também recorre em sua pesquisa a uma carta escrita por uma professora que trabalhou no Instituto no período em questão para provar que os sinais eram usados e a proibição das línguas de sinais não ocorreu de fato. O que houve na verdade foi uma tentativa de desestimular seu uso: se até aquele momento ainda era seguida de certa forma a metodologia que recomendava o ensino oral para os surdos considerados aptos e

2 - Soares (2015) cita os seguintes estudos traduzidos: *O Treinamento Acústico no Curso Primário* (Asals e Ruthven:1963), *A Linguagem Oral para a Criança Deficiente da Audição* (New:1968), *Iniciando a Compreensão da Fala* (Russel:1968), *A Leitura da Fala* (Montague:1968) e *A Leitura Oro-Facial no Horário Escolar* (Bruce:1968).

o ensino escrito para os outros, a partir da década de 50, a oralização passa a ser recomendada para todos os surdos. No entanto, se os sinais não foram proibidos, também não tiveram seu uso incentivado nessa época, apenas tolerado. A esse respeito, Rocha (2009) desenvolve:

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. (Rocha 2009: 120)

Nesse contexto, Januzzi (2004) comenta que a ênfase do Instituto nesse momento foi em estudos e pesquisas médico-pedagógicas relacionados à profilaxia da surdez e reeducação dos chamados deficientes da audição e da palavra. Tal vertente científica dialoga com o Regimento do Instituto aprovado em 30 de janeiro de 1956 através do Decreto nº 38.738, que descreveu como novos objetivos da instituição:

- a) dar orientação, assistência e educação aos indivíduos surdos de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, através dos postulados da pedagogia emendativa;
- b) preparar professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra, ou de outros deficientes, mediante entendimentos com as instituições interessadas;
- c) realizar estudos e pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com a profilaxia da surdez e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;
- d) dar assistência técnica e material às instituições federais, estaduais e municipais ou particulares, que necessitem de auxílio para a execução dos seus programas de educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;
- [...] n) elaborar manuais, compêndios ou outras publicações de caráter técnico-científico relativas ao deficiente da audição e da palavra, no que concerne às últimas aquisições da ciência. (Decreto nº 38.738, 1956)

Com isso, observa-se nesse período o aprimoramento científico do ensino da fala para surdos: enquanto as cartilhas produzidas anteriormente ainda eram baseadas unicamente nas experiências dos educadores de surdos, os livros teóricos produzidos por Ana Rímoli se aprofundavam em problemáticas presentes na área - como os métodos de ensino, a aprendizagem da fala, o papel dos pais e da escola nesse processo, a maneira como a área científica se organizava, entre outras.

Além disso, essas obras também funcionaram como o embasamento científico da defesa do método acústico no ensino para surdos: Lacerda (1998) relata que, com o desenvolvimento de novos aparelhos auditivos e com as descobertas técnicas que possibilitavam a protetização de crianças surdas muito pequenas, reacendeu na década de 50 a tentativa de curar a surdez e de ensinar o surdo a falar a língua oral. Nesse cenário, foram desenvolvidos diferentes métodos que prometiam, com o auxílio das próteses, educar as crianças surdas e ensiná-las a ouvir e falar. Dialogando com essas ideias, Rímoli, ao citar estudos de diversos pesquisadores na área, parece buscar comprovar a cientificidade de seu método e o sucesso de sua proposta. Em sua obra *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda* de 1954, por exemplo, ela afirma:

[...] pelos dados de estudos já realizados nos Estados Unidos, verificou-se que, de 1877 a 1939, 709 surdos-mudos bem educados puderam frequentar escolas comuns para os que ouvem: deles, 59% obtiveram diplomas de escolas secundárias; 19,7% se graduaram em “colleges” e universidades; 4 se fizeram doutores em filosofia; 3, dentistas e 18, professores; todos podem e devem como se vê, frequentar escolas comuns e, mesmo, trabalhar para o seu sustento, se bem educados. (Dória 1954: 156)

[...] no setor da pedagogia emendativa, o Brasil já se situou entre os países do universo que compreendem, sentem e dão a devida atenção ao assunto. Já é questão pacífica a ideia de que a educação do surdo está de acordo com as melhores práticas da pedagogia normal. (Dória 1954: 170)

Na contramão das ideias apresentadas por Rímoli, estudos na área (Fernandes, 1990; Lacerda, 1998) esclarecem que, apesar da insistência no uso do método oral, os surdos não apresentaram sucesso no processo de oralização: como a língua oral nunca funcionou como uma língua natural para esses aprendizes, a maior parte dos surdos teve grande dificuldade em desenvolver a fala e, mesmo quando eles tinham algum sucesso, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à fala do ouvinte - o que gerava um atraso de desenvolvimento significativo. Consequentemente, o fracasso do Oralismo começou a ser exposto e seus resultados duramente questionados. Segundo Capovilla (2000), pesquisadores ingleses comprovaram em suas pesquisas que apenas 25% dos surdos adolescentes educados pelo Método Oral conseguiam falar de uma forma satisfatória e menos de 10% desses alunos apresentavam um nível de leitura coerente com a idade. Sobre essa questão, Lacerda (1998) comenta:

Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos. Alguns métodos preveem, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que “protetizada”, reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento da fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado da linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança. (Lacerda 1998: 4)

Entretanto, mesmo com a ineficiência do método oral evidenciada nas pesquisas da época, os defensores desse método justificavam seu suposto sucesso utilizando como exemplos bem sucedidos surdos que conseguiram desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio da oralização, casos esporádicos que eram, na verdade, as exceções.

3 - Ivete Vasconcelos e a Comunicação Total

A discussão sobre o uso das línguas de sinais ressurgiu em 1960, quando o linguista americano William Stokoe - professor e diretor do laboratório de pesquisas linguísticas da Gallaudet College - publicou sua obra *Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf*, um dos primeiros estudos descritivos³ de uma língua de sinais. Como detalha Sacks (1989), o estudioso comprovou que as línguas de sinais eram línguas naturais de estruturas complexas, que, além de serem constituídas por uma gramática independente e funcional, também apresentavam os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o sintático (da estrutura), o semântico (do significado), o morfológico (da formação de palavras), o fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o pragmático (envolvendo o contexto conversacional). A esse respeito, Lacerda (1998) comenta:

3 - Oviedo (2008) relata que o primeiro estudioso a se interessar pelos estudos linguísticos das línguas de sinais foi o sacerdote espanhol Panduro Lorenzo Hervás, que publicou a obra *La Escuela Española de Sordomudos* em 1795, considerado o primeiro estudo linguístico sobre a língua de sinais.

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os “traços distintivos” dos sinais. (Lacerda 1998: 5-6)

As conclusões de Stokoe divergiram do pensamento intelectual da época - que acreditava que os sinais eram um tipo de imitação rudimentar e limitada da linguagem oral expressa com as mãos - e promoveram uma mudança significativa na área. Além disso, a pesquisa em questão estimulou o reconhecimento das línguas de sinais, incentivando o ressurgimento dos estudos nessa área em outros países (Perello e Tortosa, 1978; Wrigley, 1996; Sacks, 1989). Quadros (1998) complementa:

A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes sobre o estatuto das línguas de sinais (Bellugi e Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986)⁴, culminando no seu reconhecimento linguístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995, p. 434), que observou que o termo “articulatório” não se restringe à modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual, incluindo, portanto, as línguas sinalizadas. (Quadros 1998: 3)

Enquanto Stokoe realizava nos EUA os primeiros estudos descritivos da American Sign Language e provava que as línguas de sinais apresentavam princípios e uma estrutura própria como todas as línguas orais, no Brasil ainda prevalecia o entendimento de que elas eram prejudiciais à aprendizagem dos surdos. Esse cenário de desprestígio às línguas de sinais no Instituto mudou apenas no final da década de 70, quando a professora Ivete Vasconcelos apresentou a filosofia da Comunicação Total após visitar o Gallaudet College. A educadora foi estagiária no Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1946 e frequentou o Departamento de Surdos da Universidade de Manchester na Inglaterra em 1952, onde teve contato com os trabalhos dos professores Alexander William Ewing (Reino Unido, 1896-1980) e Irene Rosetta Ewing (Reino Unido, 1883-1959). Após essa experiência, Vasconcelos fundou a escola especializada para alunos surdos

4 - Quadros (1995) cita as seguintes pesquisas: *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf* (Bellugi e Klima, 1972); *Understanding Language Through Sign Language Research* (Siple, 1978); *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language* (Lillo-Martin, 1986).

Santa Cecília em 1957. Em 1964, publicou um artigo com o doutor Armando de Paiva Lacerda na *Revista Brasileira de Cirurgia* em que defendia a importância do diagnóstico precoce na educação da criança surda. Ela também foi responsável pela criação do Serviço de Educação Precoce no Instituto na década de 70, com aponta Rocha (2008):

No início dos anos 70, Ivete Vasconcelos trabalhou na pré-escola do Instituto com uma turma de crianças de múltiplas deficiências. Ao saber que muitas crianças com menos de três anos aguardavam na fila para serem atendidas, empenhou-se em sensibilizar os gestores para que criassem uma alternativa de atendimento. Como resultado de sua luta, Ivete consegue o apoio da direção do Instituto para atender e orientar os pais que aguardavam matrícula para seus filhos. Ela foi pioneira na estimulação precoce de bebês surdos. (Rocha 2008: 111)

Rodrigues (2002) detalha que a Comunicação Total era a favor da utilização de diferentes recursos na comunicação - como os sinais, a escrita, o desenho, a mímica, a língua oral, o alfabeto digital, a leitura labial, a amplificação sonora, entre outros - para que fossem fornecidos diversos inputs linguísticos no desenvolvimento da linguagem da criança surda e, assim, ela pudesse se expressar nas suas modalidades preferidas. A oralização não era o objetivo em si dessa filosofia, porém era uma das áreas trabalhadas para possibilitar integração do surdo.

Uma mudança positiva provocada pela Comunicação Total foi que ela favoreceu o contato dos surdos com os sinais – antes excluídos do Instituto – e, conseqüentemente, contribuiu para o refortalecimento das línguas de sinais. No entanto, Lacerda (1998) ressalta que, apesar de haver uma melhora no processo escolar dos surdos, estudos realizados apontavam que esses aprendizes ainda apresentavam dificuldade em expressar sentimentos e ideias na comunicação fora do contexto escolar. Já no caso da escrita, foi verificado que apenas poucos sujeitos surdos conseguiam alcançar autonomia nesse aspecto. Além disso, Duarte et al. (2013) comentam que a mistura de línguas, geralmente, resultava em um sistema de comunicação inconsistente que tentava expressar a gramática das línguas orais por meio dos sinais.

Nesse sentido, pesquisas começaram a ser realizadas para observar os resultados da Comunicação Total e, como afirma Capovilla (2000), concluiu-se que o uso simultâneo da língua oral com os sinais não tornava a fala visual, nem fazia com que o surdo chegasse ao domínio das línguas. As limitações dessa filosofia fizeram com que a Comunicação Total perdesse força e, com o crescimento cada vez maior de estudos voltados para as línguas de sinais, uma nova alternativa educacional denominada Bilinguismo⁵ começou a ganhar espaço nas investigações da área.

5 - O Bilinguismo defende que as línguas de sinais são as línguas naturais dos surdos, pois, como seu input linguístico é por meio do visual, ele se é perceptível para esses sujeitos, o que faz com que as interações nessa língua sejam compreensíveis e permitam que eles desenvolvam sua competência linguística. Por serem as línguas de sinais que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, passa a ser defendido que elas deveriam ser ensinadas como primeira língua e que os aspectos sociais e culturais da Comunidade Surda deveriam ser levados em consideração.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo investigar a organização da educação de surdos no Brasil no século XX. A partir da perspectiva teórica da Historiografia Linguística, foi realizada uma contextualização histórica das propostas metodológicas para o ensino de surdos nesse cenário, observando a atuação de educadores nesse processo e possíveis relações entre esses agentes, documentos oficiais e as ideias intelectuais defendidas no período.

Conclui-se que, além de desenvolverem questões sobre a temática com suas pesquisas, os educadores citados no estudo também foram responsáveis pela constituição e consolidação de práticas pedagógicas - seja reforçando e aprofundando o método defendido pelo clima de opinião, seja propondo medidas de resistências e outros caminhos a metodologias estabelecidas como as melhores na época.

Armando de Lacerda, apesar de defender o ensino da fala, reconheceu que o método oral não era indicado para todos os surdos e incentivou o método escrito no Instituto, se afastando das recomendações de documentos oficiais da época. Com isso, o educador impediu, de certa forma, a implementação total do Oralismo no Instituto, incentivada desde o Congresso de Milão de 1880.

Já Ana Rímoli optou pela direção oposta: a professora dedicou suas pesquisas para a aprendizagem da língua oral e incentivou o método oral no Instituto na sua gestão. Tais medidas impactaram também o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil: tendo em conta que a formação dos profissionais que iriam trabalhar com alunos surdos era voltada para o ensino da fala, o método oral expandiu ainda mais seu alcance no âmbito nacional nesse período.

Por fim, Ivete Vasconcelos apresentou a Comunicação Total na década de 70 e redirecionou o foco do ensino no Instituto. Apesar de apresentar limitações, essa filosofia teve sua relevância justificada ao reaproximar os sinais do espaço escolar e do processo educativo, o que incentivou o desenvolvimento de novas pesquisas que buscavam outras metodologias além do ensino oral e, conseqüentemente, fortaleceu as línguas de sinais.

Referências bibliográficas

Bacellar, A. d. (1926). *A surdo mudez no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina de São Paulo.

Batista, R. de O.; Bastos, N. B. (2020). Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: Batista, R. de O.; Bastos, N. B. *Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra.

Cabral, E. (2005). Para uma Cronologia da Educação dos Surdos. *Revista de Comunicação*, 3, 35-53.

Capovilla, F. (2000). Sign Writing: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais, e de seus usos na educação do surdo. *Espaço*, 31-37.

Dória, A. R. (1954). *Compêndio da educação da criança surda-muda*. Rio de Janeiro: MEC / INSM.

Duarte, S. B., Chaveiro, N., Freitas, A. R., Barbosa, M. A., Porto, C. C., Fleck, M. P. (2013). Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde*, 30(4), 1713-1734.

Fernandes, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.

Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.

Jannuzzi, G. S. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

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

Lacerda, C. B. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 68-80.

Quadros, R. M. (1998). O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. *Revista Espaço*.

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.

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>

Rodrigues, I. C. (2002). Debates em educação bilíngue para surdos: vozes que habitam o dizer não. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Sacks, O. (1989). *Seeing Voices: A Journey into the World of the Deaf*. HarperPerennial.

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

Swiggers, P. (1990). Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, 78, 27-44.

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

Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.