

# A Escola Nova e a educação de surdos no Brasil na década de 50

VANESSA GOMES TEIXEIRA ANACHORETA<sup>1</sup>

Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP/FLUP)

## 1. Introdução

A respeito da produção do conhecimento científico ao longo da História, Swiggers (2004) explica que essa trajetória é formada tanto por acumulação e continuidades, quanto por rupturas e descontinuidades. O autor defende que a sucessão de teorias ocorre de maneira dinâmica como o resultado de continuidades e descontinuidades em diferentes domínios do fazer historiográfico – o teórico-metodológico, o documental e/ou o contextual-institucional. Apesar de reconhecer que há sempre uma zona de troca entre teorias, Swiggers (2004) afirma que a análise desses domínios ajuda o historiógrafo a compreender a mudança histórica do tema estudado e a perceber os aspectos discursivos que acompanham o fazer científico em contextos de descontinuidades, já que é possível distinguir mudanças linguísticas parciais, quando recaem sobre um dos domínios, ou radicais, quando afetam todos os domínios.

Nesse sentido, Rorty (2005) propõe um tipo de fazer historiográfico formado por práticas racionais fundamentadas em práticas reconstrutivas contextuais – denominado *Geistesgeschichte* –, que busca a compreensão de reconstruções racionais a partir do diálogo com autores do passado. Tal dinâmica evidencia que estamos sempre em transição, assim como toda era passada também fez parte de um processo de mudança ao ser conduzida para o tempo atual. Nesse sentido, admite-se que as teorias presentes dialogam com práticas do passado

---

<sup>1</sup> 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».

e, com isso, é necessário considerar a questão da mudança histórica, um dos problemas centrais na atividade historiográfica.

No caso da Historiografia da educação de surdos no Brasil, as propostas pedagógicas pensadas para tal alunado relacionam-se com o período histórico e o clima de opinião das suas respectivas épocas. Além disso, constata-se que diferentes momentos dessa narrativa apresentam relações de acumulação e/ou ruptura entre eles, como é o caso do movimento da Escola Nova: apesar de se consolidar nos anos 30 a partir da elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, observa-se que suas ideias também exerceram influência nas décadas seguintes. Visando aprofundar como tal dinâmica ocorreu no Brasil ao longo da década de 50, o presente trabalho tem como objetivo investigar como se organizou a educação de surdos nesse período e de que forma o pensamento escolanovista atuou em tal cenário.

Nesse sentido, o trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, é feita uma breve discussão sobre os conceitos teóricos que auxiliaram a investigação e o percurso metodológico do trabalho; depois, são desenvolvidas questões a respeito das teorias pedagógicas não-críticas e como se constituiu historicamente o movimento da Escola Nova; por fim, é analisado de que forma três concepções defendidas pelo movimento escolanovista atuaram na educação de surdos no Brasil, principalmente na década de 50: a ótica do discurso clínico, a aplicação dos testes de inteligência e a tentativa de normalização do sujeito.

## 2. Pressupostos teóricos e metodológicos

A presente investigação foi norteada pela perspectiva teórica da Historiografia Linguística. Segundo Koerner (2014), tal campo não se refere apenas à narração de acontecimentos passados, mas é também resultado de uma atividade consciente metodológica e epistemologicamente da escrita da história. Com isso, a área fornece ao linguista material para obter conhecimento sobre o desenvolvimento do seu próprio campo, de onde vieram as técnicas e quais são suas contribuições para teorias atuais. Logo, estudos que partem de uma perspectiva historiográfica, ao terem contato com conceitos de diferentes autores do passado, analisam fatos e fenômenos a partir de uma perspectiva que os permite identificar ganhos significativos dentro de determinada disciplina já considerada ultrapassada, além de avaliar conceitos imaturos e desconstruir alegações infundadas. O estudo dessas teorias possibilita ao investigador observar o fluxo e refluxo de ideias, do qual nós e nossos antecessores fazemos parte.

Em relação à análise historiográfica voltada para o ensino de língua, Swiggers (1990) aponta que seus objetivos se relacionam com diferentes modelos

de historiografia e procedimentos metodológicos. Ao diferenciar os tipos de estudos historiográficos, o autor explica que investigações com orientação para o contexto – voltadas para fatores extralinguísticos – analisam obras a partir de sua dimensão histórica e sociológica, recorrendo a elementos pertencentes ao contexto de análise, como o clima de opinião do período estudado. Para definir o conceito de clima de opinião, Koerner (2014) esclarece que as ideias linguísticas se desenvolvem em contextos socioeconômicos e políticos nos quais circulam pensamentos, ideologias e outras correntes intelectuais – fatores que influenciam a produção de conhecimento.

No caso do presente trabalho, a investigação, apesar de dialogar com os outros modelos propostos pelo autor, se aproxima mais do modelo sociológico, pois tem como objetivo elaborar uma narrativa contextualizada historicamente a respeito de como se constituiu a educação para surdos no Brasil na década de 50 do século XX, observando quais relações podem ser estabelecidas entre o ensino de língua e a perspectiva cultural em que se inseria. A análise em questão busca se aprofundar no pensamento, na ideologia e nos contextos culturais e sociais presentes na área no Brasil nos anos 50.

### 3. Teorias educacionais não-críticas (ou liberais)

Mészáros (2005) esclarece que a educação institucionalizada legitima a ordem social estabelecida como uma ordem natural supostamente inalterável. Nessa perspectiva, são admitidas apenas mudanças limitadas que mantenham as determinações estruturais fundamentais do sistema econômico vigente intactas. Por tal razão, nenhuma reforma educativa – mesmo aquelas críticas às manifestações desumanas dos interesses dominantes – pôde alcançar seus objetivos plenamente, já que as conquistas alcançadas, ainda que remediassem problemas urgentes da organização social existente, não atuavam diretamente nos fundamentos profundamente enraizados dessa estrutura. O autor explica:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente. (Mészáros, 2005, p. 9)

Dialogando com tais ideias, Silva (2018) destaca a importância da reflexão crítica sobre as tendências pedagógicas, pois estas se relacionam com movimentos

sociais e contextos antropológicos nos quais se inseriam, além de terem influenciado historicamente a área da Educação. Saviani (1999), ao analisar a questão da marginalidade, classifica essas teorias como não-críticas, enquanto Libâneo (1990) as chama de liberais. A respeito dessas categorizações, Silva (2018) desenvolve:

Para Saviani (2009), essas concepções visam em suas finalidades primeiras à justificação do modo de produção em voga, enfatizam a defesa da liberdade, dos direitos e interesses individualistas na sociedade, e justificam a forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, ou melhor, sintetizando, são teorias que corroboram para a manutenção do “*status quo*”.

Libâneo (1990) nos esclarece que a pedagogia liberal mantém a ideia de que a escola tem por finalidade precípua educar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, considerando as capacidades individuais, o que nos leva a crer que o indivíduo precisa adaptar-se não somente às normas, mas também aos valores em voga numa sociedade dividida em classes sociais, desenvolvendo uma cultura individual. Porém, ao considerar as dimensões individuais, as diferenças entre as classes sociais deixam de ser consideradas, pois, embora a escola apresente a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade real da condição de classe. (Silva, 2018, pp. 54-55)

Saviani (1999) esclarece que, nessas perspectivas, a sociedade é caracterizada como harmoniosa e integrada, sendo a marginalidade um desvio acidental que atinge individualmente determinados grupos. Para a correção dessas distorções isoladas, a educação é entendida como elemento de integração social e responsável pela superação de lacunas sociais e da desigualdade, que ocasionam a condição daqueles que vivem à margem da sociedade. Entre as pedagogias oficiais e/ou dominantes no contexto brasileiro, damos especial destaque no presente artigo para a Tradicional e a da Escola Nova.

A Pedagogia Tradicional teve origem na educação católica e foi organizada cientificamente no século XIX. Saviani (2007) explica que essa tendência, baseada no princípio de que a educação é obrigação do Estado e deve ser para todos, surgiu no contexto em que se acreditava que a escola poderia ter o papel de combater a ignorância dos súditos do Antigo Regime e transformá-los em cidadãos livres e esclarecidos. Como desenvolve o autor:

[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. (Saviani, 1999, p. 18)

Nesse cenário, o espaço educacional era organizado por meio de classes com a seguinte dinâmica: o professor – figura central da aprendizagem – era o responsável por transmitir determinados conhecimentos massivamente sistematizados por meio da leitura repetitiva de obras enciclopédicas, que deveriam ser memorizadas disciplinadamente pelos alunos, em aulas expositivas. Estes, passivos no processo, eram avaliados com provas que supervalorizavam a memória e a capacidade de repetição do que havia sido trabalhado. Além disso, o conteúdo – concebido como verdade absoluta e inquestionável – era, muitas vezes, dissociado da realidade social dos educandos oriundos da classe trabalhadora, o que impossibilitava uma aprendizagem realmente significativa em suas vidas.

As mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram no final do século – como o advento da Segunda Revolução Industrial e o fortalecimento do Fordismo – fizeram com que surgissem novos valores e novas formas de produção, agora em larga escala e com etapas do processo divididas. Silva (2018) narra que, levando em conta o novo contexto, críticas a respeito das limitações da Pedagogia Tradicional começaram a ser feitas, o que ocasionou o surgimento das primeiras ideias escolanovistas.

O movimento da Escola Nova ganhou força a partir de 1932, quando foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que buscava implantar uma política nacional de educação para as cidades. Tal documento se contextualiza em um momento de tentativa de reestruturação do Brasil: desde a década anterior, o subdesenvolvimento do país começou a ser questionado e, assim como aponta Ribeiro (1992), e o estímulo ao setor industrial brasileiro emergiu como solução de todos os problemas nacionais. Além disso, com o surgimento das Ligas Nacionais e das reformas educacionais, a temática da organização escolar também entrou em pauta nos debates, sendo denunciados a insuficiência do atendimento escolar elementar e os altos índices de analfabetismo. A esse respeito, Januzzi (2004) desenvolve:

[...] alfabetizar passou a ser visto com conotação política, pois daria direito de voto ao povo, negado ao analfabeto na Constituição de 1889. Nesse sentido, a escola passou a ser importante, devendo contribuir para a realização dos ideais republicanos. A educação passou a ser considerada importante na reformulação do homem e da sociedade. O sonho republicano de educar a todos voltou a ser pregado, daí sua inclusão nos programas das ligas nacionalistas, na Aliança Liberal, no BOC. Os educadores profissionais passaram a ter importância.

A princípio, o problema da escolarização é principalmente ligado à questão política de mais escola para todos, visando à participação política (o “entusiasmo”), mas posteriormente vai perdendo este aspecto e se concentrando no problema

da qualidade (o “otimismo”); daí o lado técnico como sendo o pedagógico a ser conquistado (Januzzi, 2004, pp. 74 e 76)

É nesse cenário de insatisfação geral que se contextualiza historicamente a chamada Revolução de 30, que depôs o presidente Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, instaurando um governo provisório assumido por Getúlio Vargas, que defendia um modelo de Estado intervencionista voltado para modernizar o Brasil. Para alcançar tal objetivo, o debate sobre a Educação ganhou força devido à necessidade de formação da massa para o trabalho nas fábricas. Surgiram, então, movimentos político-sociais que propunham reformas pedagógicas, pois acreditavam que seria possível incluir as camadas marginalizadas no processo educacional por meio da criação e promoção de instituições escolares. Como contextualiza Soares (2015):

[...] a industrialização fazia criar, por parte da população, uma nova expectativa em relação à instrução escolar; e o analfabetismo, encarado como obstáculo para se atingir o desenvolvimento da nação, era combatido através das Campanhas de educação de adultos. (Soares, 2015, pp. 114-115)

Entretanto, a implementação da ideologia política nacional-desenvolvimentista se deu de forma confusa, pois os grupos descontentes que se uniram para tomar o poder apresentavam propostas divergentes a respeito das novas bases de estruturação do país. Tal instabilidade acarretou problemas à nova organização política – como a organização política dos estados, o descontentamento das massas, o medo do fortalecimento do Comunismo e a necessidade em agradar os apoiantes –, que acabaram impedindo o desenvolvimento de um plano de governo. No âmbito educacional, observa-se um fenômeno similar: Ribeiro (1992) narra que esse contexto ficou conhecido como “conflito de ideias” e houve inúmeros congressos a respeito dos princípios norteadores da educação nacional. Duas orientações divergiam no debate pedagógico:

Foram programados e realizados vários congressos e conferências, onde eram debatidos os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional. E, nestes debates, duas orientações se conflitavam. Uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas “ideias novas” e que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação, etc. (Ribeiro, 1992, p. 99)

De um lado, a Igreja Católica defendia o ensino voltado para o suposto verdadeiro sentido, que seria a parte espiritual. Do outro, os defensores da Escola Nova, além de serem a favor da escola pública, gratuita e sem qualquer imposição de cunho religioso ou político, também acreditavam que era responsabilidade do Estado garantir o acesso da população à educação.

As divergências entre os pioneiros da Escola Nova e a Igreja Católica ocasionaram um debate sobre a educação brasileira na Assembleia Nacional Constituinte em 1933. Para tentar manter o apoio de ambos os lados, o governo aprovou o ensino primário obrigatório, gratuito e universal para agradar aos escolanovistas, mas também incluiu o ensino religioso nas escolas e isentou as escolas idôneas de impostos, beneficiando os educadores tradicionais. Sobre esse contexto, Ribeiro (1992) desenvolve:

A Constituição de 1934, apesar de trazer pontos contraditórios ao atender reivindicações, principalmente de reformadores e católicos, dá bastante ênfase à educação, dedicando um capítulo ao assunto (cap. II). A reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “ideias novas”, como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap. I, art. 5.º, XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art. 151). Aos estados, segundo este artigo, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União. Estabelece que ao governo federal caberia “fixar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (art. 150); cria o Conselho Nacional e Estadual de Educação (art. 152) e determina a aplicação de nunca menos de 10%, da parte dos municípios, e nunca menos de 20%, da parte dos estados, da renda resultante dos impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156); tende à organização racional, sobre base de inquérito e dados estatísticos e de seleção por meio de medidas objetivas (art. 150, letras e). Procura intensificar o processo de democratização ao reconhecer na educação “um direito de todos” (art. 149), ao instituir a liberdade de ensino em todos os graus e ramos (art. 150, § único, alínea e), ao instituir a liberdade de cátedra a gratuidade e obrigatoriedade que deviam estender-se progressivamente do ensino primário integral ao ensino ulterior a fim de o tornar mais acessível (art. 150, § único, a e b), e criando fundos especiais de educação, parte dos quais (art. 157) se aplicaria a alunos necessitados mediante assistência sob diversas formas e bolsa de estudo. (Ribeiro, 1992, pp. 104-105)

No entanto, Bastos & Palma (2006) refletem que as discordâncias de projetos educacionais dos escolanovistas e da Igreja eram apenas aparentes, já que ambos

os lados não se interessaram em questionar a desigualdade social vigente, fator que afetava diretamente o acesso à educação.

No final da primeira metade do século XX, a Escola Nova, ao mesmo tempo que era normalizada pelo senso comum como pedagogia dominante, apresentava sinais claros de ineficácia no combate à exclusão social das camadas mais pobres. Nesse cenário, surgiram importantes nomes – como Paulo Freire –, que buscaram criar uma Escola Nova Popular. Entre as iniciativas implementadas nessa época que seguiram os princípios escolanovistas, Alves (2010) elenca as seguintes:

[...] a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946; a Carta Magna de 1946; a Lei 4024 de 20 de Dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; mas também a criação do Conselho Nacional da Educação e Conselhos Estaduais procurando uma proximidade com as necessidades da população; a criação em 1962 do Plano Nacional da Educação e o Programa Nacional de Alfabetização inspirado no método Paulo Freire; para além de algumas iniciativas ainda dos subscritores do manifesto dos pioneiros como é o caso do Centro Popular de Educação, em Salvador no estado da Baía, inaugurado por Anísio Teixeira. (Alves, 2010, p. 175)

Santos, Prestes & Vale (2006) ainda contextualizam que, com a determinação da Constituição de 1946, também se iniciou o debate a respeito da 1.<sup>a</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nesse período. Com o intuito de implementar uma lei que contemplasse os diferentes segmentos – o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior –, o ministro Clemente Mariani organizou uma comissão de educadores para elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional.

Entre as questões debatidas, destaca-se a proposta de promoção das escolas privadas, que deveriam estar sob a supervisão dos poderes públicos e do Colégio Universitário – responsável pela preparação dos candidatos aos cursos superiores. Santos, Prestes & Vale (2006) comentam que tal proposta causou revolta nos educadores da velha geração escolanovista, que lançaram a Campanha em Defesa da Escola Pública. A esse respeito, os autores comentam:

Este (ensino público e gratuito), seguindo o princípio da democracia, possibilitaria à população o acesso à participação na vida econômica e política do País; já bastava para assustar os conservadores. As lutas do grupo “pró-Defesa”, contra a implantação do projeto e para apoio à escola privada, foram evidenciadas. Fernando de Azevedo, relator do primeiro Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), também redigiu o segundo Manifesto dos Educadores (1959). Assinado por 189 pessoas – educadores, intelectuais e estudantes –, este reafirmava os princípios da Escola Nova, mas tratando principalmente do aspecto social da educação, dos



deveres do Estado Democrático e do direito à escola para todos. (Santos, Prestes & Vale, 2006, p. 141)

Observa-se a tensão entre a defesa pela escola pública e pela escola privada. Santos, Prestes & Vale (2006) apontam que a dualidade no Ensino Secundário de Segundo Ciclo – termo utilizado para distinguir a educação intelectual, voltada para as classes privilegiadas, e a educação técnica, direcionada para as camadas populares – esteve presente desde as origens do Brasil Colônia e ganhou força nesse período. Como analisam os autores:

[...] um sistema se compunha de “escola primária”, “primária superior”, “escolas normais” e “escolas de arte e ofícios”, conduzindo as classes populares ao trabalho e a um ofício. Para as classes mais privilegiadas, o ensino previa as classes primárias, o liceu, as escolas profissionais e a universidade, todas visando à ascensão social do indivíduo. As classes menos privilegiadas aprenderiam a trabalhar. Aos alunos das classes sociais mais elevadas, apenas interessava uma carreira brilhante; logo, nem a escola acadêmica buscava resultados a partir de eficiência ou conforme critérios de excelência. (Santos, Prestes & Vale, 2006, p. 144)

Logo, havia o chamado ensino de caráter propedêutico para as classes mais privilegiadas e o ensino profissional para a população em geral. De um lado, o ensino secundário e normal formava a elite intelectual que iria conduzir o país; do outro, o ensino profissional formava os menos afortunados para o trabalho, lhes negando o acesso ao Ensino Superior. Tal cenário evidencia que, sem dúvidas, havia uma escola para as camadas mais pobres e outra para as camadas mais privilegiadas.

#### **4. A Pedagogia Nova e a ótica do discurso clínico na educação de surdos no Brasil**

A Pedagogia Nova – formada pela elite intelectual brasileira – acreditava que a educação era uma necessidade social e responsável pela construção da sociedade democrática que respeita a diversidade. Para alcançar esse objetivo, os idealizadores da Escola Nova – críticos da pedagogia tradicional – buscaram inicialmente superar a pedagogia da essência por meio da pedagogia da existência. Sales, Sales & Silva (2012) esclarecem que a primeira se baseava em uma concepção ideal de homem e defendia que todos deveriam ser tratados de forma homogênea. A partir do surgimento da segunda – voltada para indivíduo único e diferenciado que vive em um mundo dinâmico –, as pessoas que se diferenciavam daquilo que era considerada a norma começaram a ser entendidas pela ótica do discurso

clínico e as explicações para suas especificidades passaram a ter caráter médico. Saviani (1999) complementa:

Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

[...] Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. (Saviani, 1999, pp. 52-53)

No caso da educação de surdos no contexto brasileiro, a relação entre a atuação médica e o âmbito educacional, apesar de iniciar a partir da criação do Comitê Nacional de Higiene Mental em 1909, se fortaleceu com a criação do Curso Especial de Higiene e Saúde Pública em 1925 e com a organização da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisas Educacionais em 1933. Tais eventos contribuíram para a instalação de clínicas de higiene mental articuladas à tarefa pedagógica das escolas experimentais.

Nesse período surgiu também o chamado ensino emendativo no Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), localizado no Rio de Janeiro: em 14 de julho de 1934, é publicado o Decreto n.º 24.794, que destaca a necessidade de sistematização do ensino especializado dos chamados anormais através de um plano uniformizado. A justificativa para esse ensino, baseado em exigências de ordem técnica e médico-pedagógicas, era a recuperação de tal grupo para sua inserção como elemento útil na sociedade.

Tal proposta ia ao encontro do projeto educativo de Armando de Lacerda, diretor do Instituto na época, que defendia a cura pedagógica por meio dos processos educativos emendativos com a colaboração de outras áreas científicas – como a Fisiologia, a Psicologia, a Terapêutica e a Medicina. De acordo com Januzzi (2004), esse ensino – integrante do ensino especial e contraposto ao ensino comum – buscava corrigir uma suposta falta e consertar um defeito

apresentado pelos considerados anormais do físico, anormais de conduta e anormais de inteligência. A partir de fontes documentais, contata-se que esse ensino foi adotado no Instituto, como aponta Lacerda em sua obra *Pedagogia emendativa do surdo-mudo*, publicada em 1934:

A pedagogia emendativa tem por fim suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse desideratum é alcançado por intermédio do ensino de linguagem e do correspondente desenvolvimento intelectual. (Lacerda, 1934, p. 6)

Com isso, Januzzi (2004) desenvolve que o trabalho pedagógico foi substituído pela prática terapêutica, que tentava transformar o indivíduo surdo em ouvinte:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. (Januzzi, 2004, p. 70)

Já na década de 50, documentos legais evidenciam a influência da vertente médico-pedagógica na área, como o Decreto n.º 38.738 de 30 de Janeiro de 1956, que aprova o novo regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos e define como os 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 re-educação 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 relacionados com a profilaxia da surdez, educação e re-educação 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 re-educação dos deficientes da audição e da palavra. (Brasil, 1956)

A diretora do Instituto nesse período, Ana Rímoli Faria de Dória, buscou se afastar do conceito de recuperação de surdos e incentivou a chamada educação e re-educação dos considerados deficientes da audição e da palavra em sua proposta pedagógica. Tal proposta baseava seus princípios pedagógicos no aproveitamento

de resíduos auditivos dos alunos surdos para o desenvolvimento da fala. Como a própria cita em sua obra *Compêndio de educação da criança surda-muda* de 1954:

[...] até há pouco empregava-se, com frequência, a expressão “recuperação de surdos” que não nos parece muito adequada ou precisa [...] Trata-se, como se vê, de educar a criança surda, de formá-la socialmente, não de recuperá-la; etimologicamente, recuperação significa ação de recuperar, voltar à posse de; adquirir novamente, restabelecer-se, restaurar-se. (Dória, 1954: 13)

[...] no caso de crianças surdas, incluindo-se, mesmo, aquelas que possuem resíduos de audição e as ensurdecidas, o problema se situa em termos de educação e de re-educação, nunca de recuperação. Ainda que se referisse esta expressão à personalidade da criança, não nos parece precisa; a audição lesada, prejudicada, diminuída ausente, via de regra, não se reconstitui, pois as delicadas partes do aparelho auditivo, quando lesadas, não podem ser restauradas, por ninguém; então, o necessário aperfeiçoamento da capacidade de ouvir se fará pela re-educação auditiva. (Dória, 1954, p. 20)

Januzzi (2004) explica que Dória buscou desenvolver uma infraestrutura clínica no Instituto, voltada para o diagnóstico e tratamento de problemas da linguagem. A autora também acrescenta que, ao ser dada maior ênfase aos procedimentos relativos ao ensino da língua oral, o trabalho clínico com estratégias terapêuticas foi priorizado em relação ao pedagógico. Como Silva (2006) destaca, as escolas foram sendo transformadas em salas de tratamento com terapias individuais para o ensino da fala nesse período, e o trabalho pedagógico com conteúdos escolares passou a estar condicionado ao maior ou menor conhecimento que os alunos surdos tinham da língua oral.

## 5. A aplicação dos testes de inteligência no Instituto Nacional de Surdos-Mudos

Saviani (1999) expõe que os principais representantes da Escola Nova se interessaram inicialmente pela educação dos chamados anormais e, a partir dessas experiências, buscaram transpor procedimentos pedagógicos para todo o sistema escolar:

Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada através de testes de inteligência, de personalidade, etc. que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os

homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. (Saviani, 1999, p. 20)

Com a criação de clínicas de higiene mental nas escolas experimentais na década de 30, Januzzi (2004) aponta que os médicos avaliavam os alunos surdos por meio da aplicação de testes clínicos e, tendo como objetivo garantir grupos homogêneos, separavam os que frequentariam a escola regular daqueles que iriam para classes especiais:

Os facilmente diagnosticáveis o seriam por normas de idade mental e/ou por “defeito de caráter, de vontade, dos sentimentos e da moral”. [...] De qualquer forma, são sempre comportamentos fora das expectativas escolares ou das normas sociais do momento histórico. A partir desses dados, a classificação, a catalogação da deficiência é feita de acordo com a maior ou menor adequação às normas sociais veiculadas na escola. (Januzzi, 2004, p. 102)

Como já referido, Armando Lacerda – médico prestigiado na área científica voltada para a reeducação auditiva – assumiu a direção do Instituto nesse mesmo período. Rocha (2008) contextualiza que o diretor alterou em sua gestão a forma de seleção de alunos do Instituto: dialogando com as ideias intelectuais no período, ele defendeu a organização de turmas com grupos de alunos surdos classificados a partir das respectivas idades mentais, avaliadas a partir da aplicação de testes de inteligência. Os testes categorizavam os surdos – de acordo com o tipo de surdez apresentado – e possibilitavam a escolha pedagógica mais indicada para cada caso – o ensino da fala ou o da modalidade escrita. Esse critério tinha como objetivo organizar os alunos em classes homogêneas, de modo que cada grupo tivesse acesso a uma proposta educativa específica e, com isso, a tarefa educativa fosse suavizada. Como descreveu o diretor em sua obra de 1934:

Consistem estas provas no ensaio da aplicação dos testes organizados pelo Dr. Herderschéé, de Amsterdam, que representam uma adaptação aos surdos mudos da escala Binet. A avaliação do quociente mental tem sido orientada pelas indicações do professor Pitner, considerando-se normal o quociente mínimo de 70. Os resultados obtidos com essas experiências, si bem que não devam ser considerados definitivos quanto á verdadeira capacidade mental do aluno, demonstram servir, todavia, para o reconhecimento dos débeis mentais permitindo a sua exclusão do ensino de linguagem ou do Instituto e facilitando por este modo a organização de classes mais homogêneas. Por outro lado, alguns alunos revelam nessas provas uma inteligência bastante favorável, obtendo quocientes superiores a 100. (Lacerda, 1934, pp. 15 e 19)

Segundo Lacerda, os testes eram o único meio seguro de identificar os alunos supra-normais (com quociente superior a 100), normais (com quociente entre 70 e 100) e sub-normais (com o quociente menor que 70). É importante ressaltar que, como evidenciado no trecho acima, aqueles surdos considerados sub-normais poderiam ser excluídos do Instituto caso apresentassem algum tipo de atraso cognitivo. O diretor relata em sua obra de 1934:

Do total dos alunos matriculados em 1932 e 1933 no Instituto, examinados pela escala de Herderschée, 31,4% revelaram inteligência sub-normal, apresentando quocientes inferiores a 70. Dentre estes foi apenas tolerada a permanência no estabelecimento dos que manifestaram pequeno atraso do desenvolvimento intelectual, nesse número compreendido não só os retardados frustos, mas verdadeiros, como os falsos, de deficiência psíquica transitória, cujo quociente se aproxima do normal. Recebem alguma instrução em classe suplementar e são conduzidos às oficinas, a fim de serem feitas tentativas. O ensino que lhes convém é quase que exclusivamente profissional. Os alunos considerados aptos para o ensino emendativo, isto é, os que apresentam quociente superior a 70, são selecionados ainda no duplo ponto de vista da audição e da linguagem. (Lacerda, 1934, p. 19)

Para justificar a expulsão dos alunos avaliados como sub-normais, o autor ainda afirma que tal medida era feita porque se comprovava na prática que o maior ou menor aproveitamento das várias disciplinas quase sempre coincidia com o quociente mental (maior ou menor) que os alunos apresentavam. Tendo em conta que o ensino no Instituto era realizado majoritariamente por meio da língua oral, aqueles que mais apresentassem possibilidade de aprendê-la seriam aqueles que mais teriam sucesso no acesso aos conteúdos. Tais considerações evidenciam que parecia haver uma relação direta da inteligência do surdo e de seu quociente mental com a sua capacidade em aprender a língua (na modalidade oral ou escrita). O autor, inclusive, assume que os surdos que apresentavam resíduos auditivos e uma boa base linguística – como seria o caso dos semi-mudos – tinham grandes chances de receber uma instrução relativamente ampla, deixando subentendido a relação entre esses dois fatores.

A respeito dos anos 50, Januzzi (2004) aponta que a educação de surdos continuou tendo como enfoque a aplicação de testes para a classificação dos alunos e para a organização de classes homogêneas com as recomendações pedagógicas mais indicadas para cada caso. A diretora do Instituto na época defendia a importância dos exames audiométricos e, em sua proposta, observa-se sua preocupação na definição de critérios para a categorização das crianças surdas a partir dos resíduos auditivos apresentados, como é possível observar no trecho de sua obra *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* de 1958:

É claro que nos inspiramos (já que se trata de um critério pedagógico) nas lições do dr. J. M. Tato e na classificação da “The Children’s Society” da Inglaterra para elaborar a seguinte classificação geral baseada no grau de incapacidade auditiva: Perda de 0 a 20 dbs – pequena perda auditiva que começa a ser notada confundindo-se com audição normal.  
 Perda de 20 a 40 dbs – audição difícil (ou dificuldade de audição).  
 Perda de 40 a 70 dbs – audição parcial (ou parcialmente surdo).  
 Perda de 70 a 100 dbs – surdez profunda (ou profundamente surdo). (Dória, 1958, pp. 8-9)

Entretanto, diferente do projeto de Lacerda nos anos 30, Dória não leva em conta o método escrito como uma opção para os profundamente surdos e sugere o ensino oral para todos os casos. Ela aconselha o treinamento da compreensão da fala e da mecânica da fala para os surdos que não apresentavam resíduos auditivos e o ensino oral, por meio do treinamento oro-áudio-auditivo com os aparelhos auditivos, para os parcialmente surdos e para aqueles com audição difícil. Nesse contexto, a diretora defende a importância de tais aparelhos no processo de oralização da criança surda:

No treinamento áudio-visual, a criança de audição difícil terá oportunidade de usar o aparelho de prótese eletrônica (micro-amplificador) individual e os fones duplos para uso bi-auricular, integrantes do conjunto eletrônico especialmente destinado este tipo de ensino. A moderna e aperfeiçoada aparelhagem eletrônico-didática dispõe de microfones pequeninos presos a uma armação metálica circular de fones bi-auriculares para uso individual do aluno.

[...] É óbvio que o uso dos fones em classe não permite (à criança de audição difícil) sentir a continuidade do som pelo dia todo, fator esse de grande importância para a eficiência do trabalho reeducativo; já o micro-amplificador individual, embora deva ser utilizado só depois de ter sido preparada a criança para tal fim dá-lhe oportunidade gradativa de ouvir continuamente, absorvendo seguidamente os ruídos, os sons, a voz, a linguagem humana, no burburinho diário em que ela vive. (Dória, 1958, p. 67)

Essa mudança de recomendação pedagógica dialoga com as ideias intelectuais da época: estudos (Lacerda, 1998; Januzzi, 2004; Soares, 2015) apontam que o desenvolvimento de novos aparelhos auditivos para a protetização de crianças surdas cada vez mais jovens incentivou a crença de que seria possível curar a surdez e ensiná-las a ouvir e falar a língua oral.

## 6. A tentativa de normalização do aluno surdo por meio do ensino da língua oral

Saviani (1999) analisa que a perspectiva da Escola Nova deslocou a concepção da marginalidade do ângulo da ignorância para passar a compreendê-la a partir do ponto de vista da rejeição e da não integração. Nesse contexto, a educação assume o papel de ajustar e adaptar os excluídos à sociedade para a correção da exclusão social. Para cumprir tal tarefa, o movimento escolanovista buscou romper com a escola tradicional no que diz respeito a metodologias, propondo um ensino centrado na ação livre e reflexiva do aluno no lugar do ensino passivo realizado por meio da memorização de lições. Em tal perspectiva, os conteúdos científicos são colocados em segundo plano, e a avaliação é realizada de forma contínua, buscando incentivar o interesse e a participação dos educandos. Silva (2018) contextualiza que a figura do professor também foi ressignificada: como o aprendiz teria um papel ativo na aprendizagem espontânea, o educador funcionaria apenas como um facilitador que criaria situações problemas para auxiliar a construção do conhecimento.

Entretanto, devido ao fato de essa pedagogia demandar um alto custo para sua efetivação, a realidade foi que ela se concretizou efetivamente apenas em escolas experimentais para pequenos grupos da elite. No cenário escolar geral, esse ideário se difundiu nas ideias intelectuais da época, e a Pedagogia Nova teve impacto a partir de uma implementação equivocada de sua proposta:

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (Saviani, 1999, p. 20)

Com isso, Saviani (1999) conclui que o movimento escolanovista, ao direcionar a preocupação do ensino para o eixo técnico-pedagógico, silenciou questões relativas ao campo político e manteve o projeto pedagógico voltado para os interesses dominantes, o que limitou a atuação da escola como elemento de mudança social. Como o autor aponta:

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em



limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (Saviani, 1999, p. 22)

No caso da educação de surdos, Silva (2006) contextualiza que a tentativa de normalização desses sujeitos se deu a partir da aplicação do método oral: através do processo chamado pela literatura da área de medicalização da surdez (Skliar, 1997; Sánchez, 1990; Silva, 2006), o surdo começou a ser representado como um deficiente que apresentava uma patologia e a surdez passou a ser concebida como uma anomalia que poderia ser curada por meio do ensino da língua oral. A esse respeito, Soares (2015) reflete:

Através de um determinado método, os surdos seriam normalizados, escolarizados e tornar-se-iam cidadãos iguais aos outros. Ao restringir a solução da integração do surdo à aplicação de um conjunto de técnicas, impediu-se que a problemática da discriminação do deficiente pudesse ser analisada sob a ótica dos critérios de homogeneização para a inserção no processo produtivo, questão fundamental para se adquirir real compreensão dos processos de marginalização da pessoa deficiente. (Soares, 2015, p. 134)

Na década de 30, Armando de Lacerda tenta defender a utilização do método acústico-oral no Instituto a partir de estudos – como os de Schmiegelow na Dinamarca, os de Denker, Schwendt e Wagner na Alemanha e Harold Hays nos EUA – que comprovaram que a maioria dos surdos dos contextos pesquisados apresentava uma audição rudimentar e, por isso, a surdez absoluta era uma exceção na maior parte dos casos. Entretanto, é importante observar as porcentagens: os estudos dos pesquisadores dinamarquês e alemães comprovavam que 66,2% dos surdos apresentavam resíduos auditivos – e 33,8% não apresentavam nenhum traço de audição; já a pesquisa do investigador norte-americano constatou que 65,21% dos surdos apresentavam traços de audição e 34,79% não apresentavam nenhum resíduo auditivo. Tais dados demonstram que os surdos que não apresentavam resíduos auditivos eram a minoria – situação inversa da retratada no instituto brasileiro pelo diretor Lacerda em sua obra de 1934:

Entre nós, em estatística desta natureza organizada em 1932 pelo Dr. Henrique Mercaldo, oto-rhino-laringologista do Instituto, apenas 46,1% dos examinados revelaram alguma audição, elevando-se, portanto, a percentagem dos totalmente surdos. Esses 46,1% foram ainda reduzidos a 27,6% que apresentavam resíduos importantes, autorizando tentativas de desenvolvimento acústico. (Lacerda, 1934, p. 20)

O relato do diretor evidencia que a grande maioria dos alunos do Instituto brasileiro não apresentava resíduos auditivos. Tendo em conta que o método

acústico-oral era voltado apenas para surdos com vestígios auditivos, logo, a maioria dos alunos não poderia ser beneficiada pela proposta defendida pelo diretor. No caso, o que era indicado para a maior parte dos alunos era o método escrito:

Constituindo casos quase sempre hereditários (os surdos completos) representam ainda a maioria dos alunos do Instituto. Sendo totalmente privados da audição e da palavra, motivo porque preferimos denomina-los de surdos-mudos completos, destinam-se ao curso de linguagem escrita, onde se ministra o ensino pelo método escrito datilológico completado pela leitura global nas classes adiantadas. (Lacerda, 1934, pp. 23-24)

O fato de a Otologia ser a área de especialidade de Lacerda pode indicar a razão pela qual o diretor parece priorizar pesquisas a respeito do método oral-acústico. Entretanto, mostra-se incoerente o diretor defender um método que era aplicado apenas para um grupo muito específico e reduzido de alunos do Instituto. Com isso, nota-se também uma lacuna a respeito de mais informações a respeito do desempenho da maioria dos surdos no INSM, que acessava os conteúdos por meio da escrita. Tal fenômeno pode indicar duas possibilidades: ou esses alunos eram, na realidade, negligenciados pela proposta educativa e, por isso, seu esquecimento ou, pelo contrário, eles apresentavam melhores resultados na aprendizagem e, por tal razão, era necessário ocultar essa realidade, já que ela ia de encontro à propaganda do método oral defendido na época.

Já na década de 50, o ensino escrito deixa de ser considerado como uma possibilidade para surdos profundos na proposta pedagógica do INSM. O ensino oral foi oficializado no Instituto, que teve seu enfoque pedagógico baseado no conhecimento terapêutico para desenvolver órgãos fonatórios. Dória foi uma grande defensora do ensino da língua oral, pois argumentava que esta era a solução para a suposta normalização, escolarização e integração social do surdo. Como ela mesma comenta em sua obra de 1954:

[...] a criança que não ouve precisa ser ensinada para que possa realizar o que a ouvinte realiza sem que lhe tenha sido ensinado; a ciência já forneceu recursos para esse fim; aprende ela, pois, a viver no meio social, utilizando-se de todos os fatores integrais de sua estrutura psicossomática que, se não jazem abandonados, poderão compensar ou substituir através de treinamento, de métodos e processos adequados, a ausência de um dos sentidos que, dada a sua alta correlação com o desenvolvimento da inteligência, assume um papel importante na educação da criança. (Dória, 1954, p. 13)

Observa-se também uma tentativa de desestimular o uso dos sinais: Rocha (2008) conta que o trabalho no Instituto até esse período se aproximava do Método Combinado (sinais e fala com foco na escrita), porém esse cenário mudou com a chegada da professora uruguaia Ângela de Brienza em 1952. Ela foi convidada pela diretora para ministrar aulas de Fonética e Didática Especial no Curso Normal do ISNM e orientar professores que trabalhavam com crianças surdas com comprometimentos neurológicos. Sua chegada representou a retomada da implantação do Método Oral Puro para todos os alunos, já que a professora defendia a oralização no ensino para surdos por acreditar que eles deveriam se comunicar na língua de sua pátria. Estudos na área (Goldfeld, 1997; Rodrigues, 2002) apontam que o uso dos sinais foi oficialmente proibido no Instituto em 1957, porém Rocha (2009) recorre em sua pesquisa a uma carta escrita por uma professora que trabalhou no Instituto no período em questão para provar que a proibição das línguas de sinais não ocorreu de fato. No entanto, se os sinais não foram proibidos, seu uso também não foi incentivado nessa época.

Como abordado anteriormente, Soares (2015) analisa que a principal consequência da vertente médica no ensino para surdos é que a proposta pedagógica acabou sendo resumida à oralização. A opção metodológica que priorizava unicamente a aprendizagem da fala, feita por Dória, fez com que o ensino das disciplinas e de outros conhecimentos científicos ficasse em segundo plano. A diretora parecia acreditar que o aprendiz surdo poderia ter acesso à instrução escolar após ter adquirido a língua oral, tendo a escola o papel de organizar o ensino desses conteúdos escolares em doses adequadas à idade e às possibilidades do aluno, como ela comenta em diferentes trechos de sua obra de 1958:

Os assuntos referentes à linguagem (gramática, via de regra) e aos conhecimentos gerais serão parte integrante do programa de linguagem, pois como vimos, é através desta que a criança surda deverá aprender todas as demais matérias do currículo do curso primário. (Dória, 1958, p. 34)

A mecânica da fala deve ser ensinada à criança antes mesmo de qualquer outro aspecto da linguagem; só depois de razoável domínio desta é que serão assimiladas as demais noções que fazem parte do currículo do curso primário. (Dória, 1958, p. 45)

Soares (2015) chama à atenção para a incoerência dessa proposta, pois tal orientação não correspondia às expectativas em relação à escola regular. Naquele momento histórico, novas políticas estavam sendo reivindicadas para a organização da educação geral e o saber escolar passou a ser exigido na formação do sujeito como cidadão. Além disso, com a demanda por mão de obra especializada imposta pela industrialização e urbanização, a inserção ao mercado

de trabalho começa a estar relacionada – e de certa maneira, condicionada – ao acesso à escolaridade. Logo, assim como aponta Soares (2015), a diretora, ao priorizar um método que obrigava o surdo a aprender a falar para que, somente depois, tivesse acesso aos conteúdos escolares, foi ao encontro ao seu próprio objetivo de formar surdos úteis à sociedade, pois a falta de acesso à instrução dificultava a integração desse grupo ao mercado de trabalho e também agravava sua exclusão social.

## 6. Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo aprofundar a temática a respeito da organização da educação de surdos no Brasil na década de 50 e como tal contexto foi influenciado por ideias da Pedagogia Nova. A partir da perspectiva teórica da Historiografia Linguística, foram desenvolvidas questões a respeito das teorias pedagógicas não-críticas, foi realizada uma contextualização histórica da Escola Nova e, por fim, foi analisado de que maneira concepções defendidas por tal movimento atuaram na educação de surdos no Brasil, observando as continuidades e descontinuidades da proposta escolanovista na década de 50.

Estudos (Januzzi, 2004; Santos, Prestes & Vale, 2006) apontam que a teoria da Escola Nova, apesar de lutar pela democratização da educação através de seus procedimentos pedagógicos e buscar alterar o funcionamento da escola que não estava cumprindo seu papel, justificou o fracasso escolar apenas dentro dos limites do funcionamento interno da escola. Com isso, o movimento propôs mudanças situadas dentro da ordem social já pré-estabelecida, não questionando a estrutura desigual a partir da qual a sociedade era organizada e negligenciando o contexto político que influenciava diretamente a educação. Além disso, as propostas do ensino propedêutico e do ensino profissional na década de 50 evidenciam que o tipo de educação pensado para a elite não era o mesmo pensado para o resto da população: o dualismo presente nos debates educacionais da época denunciava que havia expectativas diferentes em relação à atuação social de tais classes sociais.

Tal situação se intensificou ainda mais no ensino para surdos, pois ideias escolanovistas – como a ótica do discurso clínico, a aplicação dos testes mentais e a tentativa de normalização dos indivíduos – fizeram com que o projeto educativo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos na década de 50 fosse resumido exclusivamente ao ensino da língua oral, de modo que esses alunos fossem recuperados e inseridos socialmente como sujeitos úteis e produtivos. Conseqüentemente, Dória, ao defender que o aprendiz surdo teria condições de acessar a instrução escolar após ter aprendido a língua oral, negligenciou a importância do acesso

ao conhecimento científico. Uma possível explicação seria a crença de que, após aprender a falar, o surdo estaria apto a aprender as disciplinas escolares da mesma forma que os ouvintes: o pensamento intelectual naquele período parecia enxergar que esse indivíduo apresentava apenas um impedimento linguístico, e não outro processo de aprendizagem por ter uma compreensão de mundo que não se constituía a partir do auditivo. Com isso, ao não contemplar os conteúdos escolares nas suas propostas educativas, a diretora do Instituto causou lacunas que impediram uma educação pensada para a emancipação dos alunos surdos, o que agravou ainda mais a exclusão social desse grupo.

### Referências bibliográficas

- Alves, L.A.M. (2010). República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA*, 11, 165-180.
- 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. Decreto nº 38.738 de 30 de janeiro do Senado Federal. Diário Oficial da União: Seção 1, página 1853 (1956). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38738-30-janeiro-1956-338682-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Dória, A.R. (1958). *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*. Rio de Janeiro: MEC / INSM.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.
- Januzzi, G.S. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- 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.
- Lacerda, C.B. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, 19(46), 68-80.
- Libâneo, J.C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Mészáros, I. (2005). *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Ribeiro, M.L.S. (1992). *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

- 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*. 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, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Rodrigues, I.C. (2002). *Debates em educação bilíngue para surdos: vozes que habitam o dizer não* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Rorty, R. (2005). *Philosophy as Cultural Politics*. Nova Iorque: Cambridge.
- Sales, E.R.; Sales, A. d.; Silva, F.H. (2012). Deficiência e educação: uma perspectiva histórica da educação de surdos. *Interfaces da Educação*, 3, 30-44.
- Sánchez, C.M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD.
- Santos, I. da S.F. dos; Prestes, R.I.; Vale, A.M. do. (2006). Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 22, 131-149.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-165.
- Silva, V. (2006). Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In R.M. Quadros, (Org.), *Estudos surdos I* (pp. 14 – 38). Petrópolis: Arara Azul.
- Silva, L.T. da. (2018). *Didática coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica*. Rio de Janeiro: RPC Editora.
- Skliar, C.B. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (Ed.). *Educação & Exclusão – Abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 75-110). Porto Alegre: Mediação.
- 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. (2004). Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. *Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna*, La Laguna (Tenerife), 113-146.