

# Rapport à L'Empereur.

R E V I S T A

# ESPAÇO

n.  
58

período  
jan-jun

ano  
2023

Dossiê  
História da Educação de Surdos



J'ai l'honneur de soumettre à l'appréciation de votre Majesté ma pensée comme mes moyens d'action relativement à la création d'un établissement de sourds muets. Il va sans dire que mes intentions se conformeront toujours à celle de votre Majesté et de son gouvernement, et que je recevrai avec reconnaissance les avis et les rectifications qu'elle jugera convenable d'y faire.

Je ne pense pas qu'aucun de ces utiles établissements puisse subsister s'il n'est soutenu par l'état, car la majorité des sourds muets appartient à des familles pauvres, hors d'état de payer pension. Le Gouvernement leur vient en aide de deux manières. Selon qu'ils sont propriété libre ou propriété nationale. Dans le premier cas, il se borne à leur allouer une subvention et à y entretenir un nombre





*Governo Federal do Brasil*  
*Ministério da Educação*

R E V I S T A  
**ESPAÇO**

**Periódico científico do**  
**Instituto Nacional de Educação de Surdos**  
**(INES/MEC)**



R E V I S T A  
**ESPAÇO**

**GOVERNO DO BRASIL**  
**PRESIDENTE DA REPÚBLICA**  
Luís Inácio Lula da Silva

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
Camilo Santana

**INSTITUTO NACIONAL DE**  
**EDUCAÇÃO DE SURDOS**  
Solange Maria da Rocha

**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO,**  
**CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**  
André Lima Cordeiro

**COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E**  
**TECNOLÓGICOS**  
Danielle Coelho Lins

**DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS**  
Erika Winagraski

**PUBLICAÇÕES INES**

**COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES**  
André Lima Cordeiro  
Danielle Coelho Lins  
Erika Winagraski

**EDITORES ESPAÇO**  
André Lima Cordeiro  
Danielle Coelho Lins  
Erika Winagraski  
Solange Rocha  
Wilma Favorito

**CONSELHO EDITORIAL ESPAÇO**  
André Lima Cordeiro  
Danielle Coelho Lins  
Erika Winagraski  
Luciane Cruz Silveira  
Marcia Regina Gomes  
Maria Ines Batista Barbosa  
Patrícia Luiza Ferreira Rezende

**TRADUÇÃO EM LIBRAS**  
Priscilla Fonseca Cavalcante

**TRADUÇÃO EM SIGNWRITTING**  
Ricardo Boaretto de Siqueira  
Vanessa Miro Pinheiro

**CAPA**

Relatório de autoria de Édouard Adolpho Huet enviado, em junho de 1855, ao imperador Pedro II propondo a criação de uma escola para surdos e surdas no Brasil.  
Fonte original: Museu Imperial - Petrópolis, RJ

**COMITÊ CIENTÍFICO ESPAÇO**

Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)  
Annie Gomes Redig (UERJ)  
Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)  
Christiana Leal (INES e CAp UERJ)  
Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)  
Débora Nunes (UFRN)  
Dulcéria Tartuci (UFG)  
Flávia Faissal de Souza (UERJ)  
Lavinia Magiolino (UNICAMP)  
Lázara Cristina da Silva (UFU)  
Lívia Buscácio (INES)  
Márcia Lise Lunardi (UFMS)  
Maura Corcini (UNISINOS)  
Nesdete Correia (UFMS)  
Ronice Muller de Quadros (UFSC)  
Rosana Glat (UERJ)  
Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)  
Soraia de Napoleão Freitas (UFMS)  
Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)  
Eduardo Manzini (UNESP)  
Ignacio Calderón Almendros (Universidad de Málaga/Espanha)  
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidade de Cádiz/Espanha)  
Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

**REVISORES ESPAÇO**

Amanda Ribeiro  
André Lima Cordeiro  
Carlos Túlio da Silva Medeiros  
Christiana Lourenço Leal  
Felipe Gonçalves Figueira  
Marisa Garcia Ferreira  
Raabe Costa Alves Oliveira  
Ronaldo Gonçalves de Oliveira  
Rosana Prado  
Valéria Campos Muniz  
Wilma Favorito

**INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**  
Rua das Laranjeiras, nº 232 - 3º andar | Rio de Janeiro - RJ -  
Brasil - CEP: 22240-003 | Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224  
E-mail: revistaespaco@ines.gov.br

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. - N. 1  
(jan/ jun 2023) -, - Rio de Janeiro : INES, 2023 -  
n. : il. ; 28cm

Semestral  
ISSN-2525-6203.

1. Surdos - Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).

CDD - 371.912



# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	<b>07</b>
<b>DOSSIÊ #58 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>	<b>09</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> <b>Solange Maria da Rocha</b>	<b>10</b>
PERFIL DE ESTUDANTES SURDOS DO ATUAL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO PERÍODO DE 1856 A 1873	<b>12</b>
<b>ESCULÁPIOS DO IMPERIAL INSTITUTO PARA MURDOS-MUDOS: MEMÓRIAS DE ATUAÇÃO</b> <i>Aesculapius of the Imperial Institute for the Deaf-Mute: memories of enactment</i> <b>Cassia Geciauskas Sofiato</b>	<b>34</b>
<b>OS SURDOS NO FIM DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DOS CENSOS DEMOGRÁFICOS HISTÓRICOS BRASILEIROS</b> <i>The Deaf in the late nineteenth and early twentieth centuries: an analysis of the Brazilian Historical Demographic Census</i> <b>Solange Maria da Rocha, Ana Maria Cunha da Cruz</b>	<b>47</b>
<b>REVISITAR O CONGRESSO DE MILÃO (1880) E COLOCAR (DEZ/DES) VERDADES EM SUSPENSO</b> <i>Revisit the Milan Congress (1880) and suspend ten untruths</i> <b>José Raimundo Rodrigues, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</b>	<b>62</b>
<b>O QUE TORNA UM ACERVO RARO? CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACERVO HISTÓRICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> <i>What makes a Collection rare? Considerations on the Collection of the National Institute of Education for the Deaf</i> <b>Andréa Carla Mazzo da Costa, Solange Maria da Rocha</b>	<b>78</b>
<b>A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL NO SÉCULO XIX E O PIONEIRISMO DO PADRE PEDRO MARIA AGUILAR: OS ALICERCES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE</b> <i>Deaf Education in Portugal in the 19th century and the pioneering spirit of Priest Pedro Maria Aguilar: the foundations of bilingual education</i> <b>Paulo Vaz de Carvalho</b>	<b>95</b>
<b>O LUGAR DO INTELLECTUAL OUVINTE NO MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA SINGULAR</b> <i>The place of the hearing intellectual in the Brazilian deaf movement: reflections from a singular experience</i> <b>Regina Maria de Souza, Danilo Altenfelder Colussi Gallo</b>	<b>108</b>

<b>DEBATE TÉCNICO-PEDAGÓGICO</b>	<b>122</b>
MONITORIA ACADÊMICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR (DESU) DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)	<b>123</b>
<i>Academic Monitorship: an experience report about the discipline History of Education in the Pedagogy Course of the Departamento de Ensino Superior (DESU) of the Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)</i>	
<b>Angela Fátima Brea, Mario Missaglia</b>	
<b>ESPAÇO ABERTO</b>	<b>138</b>
TERMINOGRAFIA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA PRODUÇÃO DIDÁTICA	<b>139</b>
<i>Biological Sciences terminography in Brazilian Sign Language (Libras) in didactic production</i>	
<b>Gisele de Souza Fontes, Padro Henrique Witches</b>	
AS SINGULARIDADES DE ADOLESCER NUM CORPO SURDO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO	<b>152</b>
<i>The Singularities of Adolescence in a Deaf Body: Contributions to the Training of Health and Education Professionals</i>	
<b>Maria Angélica Bonfim Varela, Luclia Lima da Silva</b>	
<b>PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>163</b>
CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (1856-1868): O PROTAGONISMO DE ESTUDANTES SURDOS.	<b>164</b>
<i>Socio-Educational Context Of The National Institute Of Education For Deaf (1856-1868): The Protagonism Of Deaf Students.</i>	
<b>Danilo da Silva Knapik</b>	
<b>VISITANDO O ACERVO DO INES</b>	<b>166</b>
OFÍCIO DE ANÍSIO TEIXEIRA AO ENTÃO DIRETOR DO INES ARMANDO DE PAIVA LACERDA	<b>167</b>
<b>Solange Maria da Rocha (INES)</b>	
<b>ARTE E CULTURA SURDA</b>	<b>169</b>
GALERIA DE ARTE SURDA: ARTISTA RENATA REZENDE	<b>171</b>
<b>Curadoria e texto de Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione</b>	



## EDITORIAL #58

A edição 58 da Revista Espaço, seguindo uma tendência já estabelecida há alguns anos, traz um conjunto de textos organizados em formato de Dossiê, dessa vez dedicado à temática da **História da Educação de Surdos**, baseada em fontes históricas, em que o leitor poderá entrar em contato com diferentes recortes temáticos e de tempo abordados em perspectivas teóricas diversas.

Na sequência, na seção Debate técnico-pedagógico, apresenta-se um interessante paralelo entre o denominado professor repetidor, figura comum no INES e em outras instituições de ensino do século XIX, e o trabalho contemporaneamente cunhado como monitoria, desempenhado por aluna bolsista de acordo com o Programa de Monitoria do Departamento de Ensino Superior do INES. Nesse artigo, a parceria professor-aluna monitora destacam-se importantes estratégias de ensino-aprendizagem vivenciadas no Curso de Pedagogia do INES.

Na seção seguinte, Espaço Aberto, destinada a artigos de fluxo contínuo na grande área de educação de surdos, temos dois artigos. O primeiro discute sobre a terminografia das Ciências Biológicas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) a partir da análise de dez materiais didáticos, como dicionários e glossários produzidos entre 2005 e 2021. E o segundo traz reflexões sobre o percurso da adolescência em sujeitos surdos e suas implicações

na construção de identidade e busca de autonomia a partir de uma ótica biopsicossocial.

Em seguida, na seção Produção Acadêmica, em aderência à temática do Dossiê 58, um resumo da tese de Doutorado do professor surdo Danilo S. Knapik que, a partir de rica pesquisa documental, versa sobre o perfil de estudantes surdos, no período de 1856 a 1873, do atual Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES. Nesse perfil, o autor nos dá a conhecer uma série de categorias como origem familiar e geográfica, gênero, entre outros aspectos que nos ajudam a compor um quadro socioeconômico e escolar dos alunos do INES desse período.

Na seção Visitando o Acervo do INES, que nesse número volta a fazer parte da Revista Espaço, somos convidados a conhecer um documento endereçado ao Diretor-Geral do INES em 1933 enviado pelo então Diretor-Geral de Instrução Pública, Anísio Spínola Teixeira.

E, por fim, a seção Arte e Cultura Surda, cuja finalidade é dar visibilidade a artistas surdos de variadas manifestações estéticas, vamos conhecer a trajetória de vida e de criação artística da atriz surda Renata Rezende, além de uma galeria com alguns dos personagens que ela já encenou em seus inúmeros trabalhos.

Esperamos que as leitoras e leitores tenham uma experiência relevante e agradável com os textos aqui publicados!

*Editores Espaço*





**DOSSIÊ #58**  
**APRESENTAÇÃO**

DOSSIÊ HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO DE SURDOS



**Solange Maria da Rocha<sup>1</sup> (INES)**



Um dossiê de história da educação de surdos se impõe na contemporaneidade. Campo recente de pesquisa no Brasil, tem como importante centro difusor o Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES. A centenária instituição, que assumiu em sua trajetória de 167 anos diversas atribuições, regimentais ou não, produziu e segue produzindo um acervo dinâmico e inesgotável. De seu conjunto de documentos organizados em três coleções - documental, bibliográfica e museológica -, temos inúmeras possibilidades de conhecer aspectos da educação de surdos, no Brasil e no exterior, nos últimos séculos. Há que se registrar, também, a potência desse acervo para que possamos compreender a história da educação pública brasileira em suas implicações políticas, administrativas, pedagógicas, dentre outras.

Nessa edição da Revista Espaço, apresentamos um conjunto de trabalhos que, partindo de estudo documental em diferentes aportes teóricos, contribuem para uma revolução historiográfica que vem nos possibilitando conhecer e refletir sobre a educação de meninas e meninos surdos ao produzir outros olhares para o campo, não somente circunscrito à recorrente discussão de métodos educacionais em perspectiva linguística.

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos -INES, Rio de Janeiro, Brasil;  
solangerocha3@gmail.com

Nas páginas dessa revista vamos conhecer estudos do perfil dos alunos do INES nas duas primeiras décadas de seu funcionamento, do movimento higienista na instituição, do perfil dos surdos e surdas no Brasil através dos Censos, o reexame do Congresso realizado em Milão no ano de 1880, a importância do Acervo do INES, a educação de surdos em Portugal e, por fim, reflexões acerca do intelectual ouvinte no movimento surdo brasileiro.

Que possa a leitura desse dossiê contribuir para a expansão de temas a serem investigados na perspectiva de estudos documentais e que façam emergir para a história, histórias de pessoas, das instituições, de debates, da educação de surdos, da educação de surdas revelando conjunturas tais como a da Lei nº 3.397, de 24 de novembro de 1888, que trata do orçamento do Império para o exercício de 1889: transcrição artística em língua de sinais.

*O Governo fica autorizado a reformar, sem aumento de despesa, o Instituto dos Surdos-Mudos, no sentido de dar maior desenvolvimento ao ensino pela palavra e de admitir no mesmo instituto surdas-mudas<sup>2</sup>.*

A Lei em questão nos informa sobre decisões pedagógicas e administrativas ao apontar o retorno das meninas ao Instituto, sem despesa extra. Destaca-se ainda o fato dessa lei ser do ano de 1888, ano da abolição da escravatura no Brasil. Mudou o perfil dos alunos do Instituto? O que dizem os Censos? Seguimos com muitas perguntas. Esse dossiê aponta muitas possibilidades de estudos. Que venham na trilha da pesquisa documental para que possamos fazer emergir à história do Brasil, a educação de surdas e surdos e suas imbricações políticas, administrativas, sociais, econômicas nas instituições brasileiras e do exterior.

*Solange Maria da Rocha*  
*Responsável pelo Acervo Histórico do INES*

---

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 3.397, de 24 de novembro de 1888. (Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3397-24-novembro-1888-542068-publicacaooriginal-49329-pl.html>)



## PERFIL DE ESTUDANTES SURDOS DO ATUAL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO PERÍODO DE 1856 A 1873

*Profile of deaf students of the current national institute of deaf education in the period from 1856 to 1873*



**Danilo da Silva Knapik<sup>1</sup>**  
(UFPR)



### RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de conhecer o perfil de estudantes surdos, no período de 1856 a 1873, do atual Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES. Os dados foram coletados em diversos documentos disponíveis nos seguintes acervos: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Biblioteca Nacional; The Center for Research Libraries (CRL); Arquivo Nacional. Foram sistematizados e organizados os dados em categorias de acordo com o tema: matrícula; origem familiar e geográfica; causas da surdez; gênero; proventos das pensões; entrada, permanência e saída de estudantes. Os resultados demonstram a presença de 63 estudantes surdos no período escolhido, sendo que a maioria era do sexo masculino, originária do Rio de Janeiro, recebia as pensões do governo e estudou na escola por mais de seis anos do período previsto, mesmo que muitos não tenham concluído seus estudos

**Palavras-chave:** História da educação de surdos; INES; Estudantes Surdos; Século XIX.

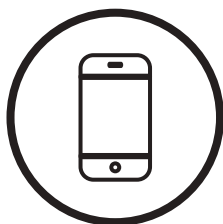
<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, PR, Brasil; dansknapik@gmail.com.



## ABSTRACT

This work aimed to know the profile of deaf students, in the period from 1856 to 1873, of the current National Institute for the Education of the Deaf - INES. The data were collected in several documents available in the following collections: National Institute of Deaf Education (INES); National Library; The Center for Research Libraries (CRL); National Archives. The data were systematized and organized into categories according to the theme: enrolment; family and geographical origin; causes of deafness; gender; pension income; students' entry, stay and exit. The results show the presence of 63 deaf students in this chosen period, of which the majority were male, originally from Rio de Janeiro, who received government pensions and had studied at school for more than six years of the expected period, even though many had not completed their studies.

**Keywords:** History of deaf education; INES; deaf students; 19th century.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://www.youtube.com/watch?v=-BJU5IFoWic>



## Introdução

O surdo francês Edouard Huet fundou o Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES, no dia primeiro de janeiro de 1856. Ele assumiu como primeiro diretor e ficou quase seis anos na gestão, sendo também o primeiro professor para surdos brasileiros. Foi substituído pelo Frei João Monte do Carmo e, no dia 16 de dezembro de 1861, Huet pediu demissão e retornou a sua terra natal. (Rocha, 2008, 2009, 2018; Knapik, Rocha, 2022; Knapik, 2022).

A comissão inspetora havia indicado o jovem estudante brasileiro Manoel de Magalhães Couto para ir à França conhecer os métodos de ensino para surdos no Instituto dos Surdos de Paris. O contrato da comissão com Huet valeria até a volta de Magalhães em 1864. Porém, Huet não cumpriu o contrato e deixou o Instituto para retornar à Europa antes do retorno de Magalhães. (Rocha, 2008, 2018; Knapik, 2022).

Assim, o Frei João Monte do Carmo assumiu como diretor interino no dia 28 de dezembro de 1861. Ele foi indicado pela comissão inspetora até Manoel de Magalhães Couto voltar ao Brasil. Porém, o Frei João pediu demissão por não aguentar a confusão do Instituto. Assim, foi substituído por Ernesto de Prado Seixas, preposto pelo professor Claudio Luiz da Costa, diretor do Instituto dos Cegos. Ernesto ocupou o cargo interino dia 21 de novembro de 1862 e ficou no cargo até agosto de 1863. (Rocha, 2008; Knapik, 2022).

Manoel de Magalhães Couto chegou ao Rio de Janeiro no dia 19 de julho de 1863. Assumiu a direção dia primeiro de agosto de 1868 e ficou mais de cinco anos na gestão, mas foi exonerado do cargo de direção por diversos problemas (reclamação por estar encarregado de duas funções - como professor e diretor; estrutura e orçamento insuficientes; revolta dos alunos surdos etc.). Manoel deixou o cargo de direção e assumiu apenas o cargo do professor,



porque, à época, não havia nenhum professor brasileiro habilitado nos métodos específicos para ensino aos surdos (Knapik, 2022).

Tobias Rabello Leite era fiscal no Instituto e havia sido indicado pelo governo imperial. Ele solicitou assumir a direção do INES e o governo aprovou seu pedido. Assim, assumiu como diretor interino dia 22 agosto de 1868. Em 1872, recebeu como diretor efetivo e permaneceu na função até seu falecimento em 21 de agosto de 1896. (Rocha, 2008, 2009, 2018). Rocha (2008) afirma que Tobias Rabello Leite foi diretor por mais tempo do que todos os diretores na história de INES, pois permaneceu 28 anos no cargo. Em seguida, Custodio Ferreira Martins (1907-1930) teve 23 anos de gestão e Armando Paiva de Lacerda (1930-1947) cumpriu 17 anos de gestão.

Este estudo teve como objetivo conhecer o perfil de estudantes surdos no período de 1855 a 1873, bem como investigar as características dos primeiros alunos surdos matriculados na primeira escola de surdos da história da comunidade surda do Brasil, do atual Instituto Nacional da Educação de Surdos.

O recorte temporal, de 1856 a 1873, se justifica, pois este é um período no qual se encontram muitos registros e narrativas históricas. Outro ponto positivo é que se trata de um período pouco pesquisado, porém muito interessante. Através de uma pesquisa como essa, é possível revelar o perfil de estudantes surdos daquela época. Além disso, 1856 foi o ano de fundação do INES, momento em que meninos e meninas conviviam juntos, porém estudavam em salas separadas. Esse contexto perdurou com a mesma direção e a mesma estrutura organizacional por muito tempo. Em 1873, com o regulamento de Tobias Leite proposto e enviado ao governo imperial da época, houve uma reforma educacional dentro do instituto e, com isso, foi extinta a oferta de educação para meninas nesse local (Rocha, 2009). Vale dizer que este trabalho é um recorte da tese de doutorado da minha autoria (Knapik, 2022), porém o período escolhido para a pesquisa foi alongado até 1873.

## 1 Metodologia

Os dados obtidos nesta pesquisa foram coletados em diversos documentos disponíveis para consulta, como cartas de correspondências, registros de matrículas, ofícios, relatórios, despachos, atas, notas jornalísticas, almanaques. Os acervos que disponibilizaram esses documentos foram: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Biblioteca Nacional; The Center for Research Libraries (CRL); Arquivo Nacional. Todos os documentos foram investigados minuciosamente, buscando identificar elementos que componham características e dados dos estudantes surdos, nos 17 anos do período pretendido.

O quadro abaixo reúne informações sobre o perfil dos estudantes e busca sistematizar dados como: nome, idade, local de nascimento, tipo de pensionista, causas da surdez, data da entrada e saída da escola, os motivos da saída, entre outros.



**Quadro 1** - Perfil de estudantes surdos

Nome do aluno
Data de admissão
Idade da entrada
Naturalidade
Causas da surdez
Pensionista
Data de saída
Motivo da saída
Informações acrescidas

Fonte: Elaboração própria

Como vimos acima, as informações utilizadas na construção do quadro são relevantes, pois estabelecem relação com o processo de geração e análise dos dados desta pesquisa. É muito importante ter conhecimento da quantidade de estudantes que estudavam naquela época, bem como organizá-los em categorias de análise.

Na primeira linha deste quadro, destinei para os nomes dos estudantes. Em relação à segunda linha, ela traz informações da entrada dos estudantes surdos na instituição de ensino, porém alguns documentos estavam incompletos e não continham dados referentes ao dia e ao mês; havia apenas o ano de ingresso destes estudantes. Outra questão é relativa ao nome dos estudantes, pois em alguns materiais havia os nomes e em outros não havia essas informações. Nesse sentido, no quadro, quando não havia algumas informações, optei por colocar o termo “não informado”.

Já a terceira linha foi o espaço destinado para informações referentes à idade de ingresso no INES. Na quarta linha, o espaço reservou-se a registrar informações relativas à naturalidade dos estudantes. Sobre este último, vale especificar que eram dados sobre as cidades onde nasceram como também os estados onde moravam. A quinta coluna foi o espaço referente aos tipos de causas de surdez dos estudantes, como cognitiva ou acidental, que foram relatados nos registros.

Em seguida, a sexta linha relata o tipo de pensão recebida pelo aluno, ou seja, se é sustentada pelo governo imperial nacional, presidente de Província ou pela própria família. Sobre a sétima linha, foi um espaço em que se registraram informações relativas à saída dos estudantes, como dia e ano, porém nem todos os documentos forneciam esses dados. A penúltima linha releva vários motivos para saída de estudantes surdos, como conclusão de estudos, falecimento, retirada pela família, expulsão e outros fatores.

E, por fim, na última linha registrei algumas observações referentes aos estudantes como informação adicional, por exemplo, premiações recebidas por alguns deles ou até mesmo dados relativos à morte e suas causas, além de outras anotações encontradas sobre estes

estudantes. Cabe ressaltar que esta última linha é muito importante, pois oferece informações relevantes sobre os estudantes, permitindo assim uma maior compreensão dos contextos em que estavam inseridos. Reconheço que não são todos os estudantes que possuem informações detalhadas no registro a seu respeito; alguns têm como anotação apenas seu nome e a data de matrícula.

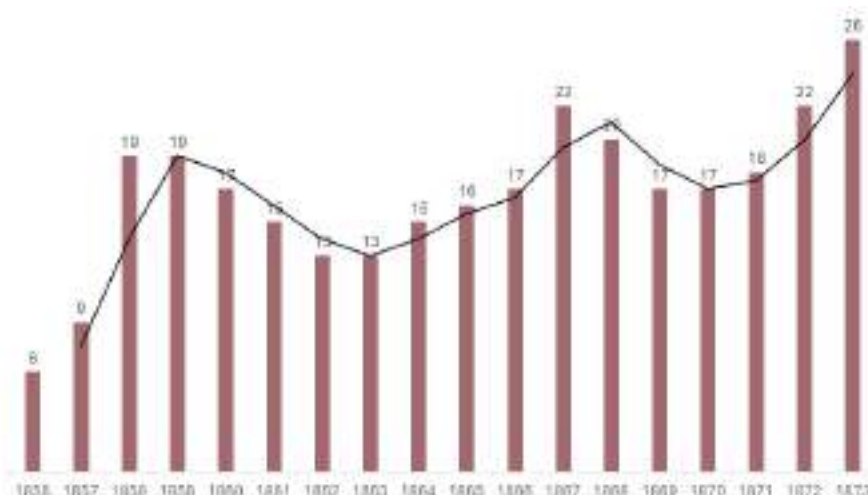
## 2 Apresentação dos Resultados

As categorias foram organizadas com base nos documentos analisados sob eixos temáticos relacionados ao perfil dos primeiros estudantes do INES no período de 1856 a 1873, nas seguintes seções: matrícula; origem familiar e geográfica; causas da surdez; gênero; proventos das pensões; entrada, permanência e saída dos estudantes no Instituto.

### Matrícula

Com base nos documentos analisados nos acervos mencionados, foram encontrados 63 estudantes surdos que estudaram no Instituto Nacional de Educação de Surdos no período de 17 anos, que vai de 1856 a 1873. Observou-se que os relatórios dos diretores informam o número de estudantes, considerando o momento que organizaram o relatório e não necessariamente os dados referentes ao ano letivo na sua totalidade, conforme consta nos documentos do instituto. De igual forma, aqueles estudantes que estudaram por um período curto, alguns dias, por exemplo, não foram registrados nos relatórios dos diretores. Por isso, foi necessário organizar uma cuidadosa listagem, conforme o gráfico apresentado a seguir.

**Gráfico 1** - Perfil de estudantes surdos



Fonte: Elaboração próprias

O Gráfico 1 observa a presença de apenas seis estudantes surdos em 1856, na ocasião da abertura do Instituto. Em 1873, este número chegou a 26 estudantes. Um dos motivos para o aumento de estudantes se deve às ações dos diretores, que incentivaram, por exemplo,



a Lei Imperial de n. 939, do dia 26 de setembro de 1857. Essa lei aprovou o número de dez pensões para atender aos estudantes surdos e, em consequência, ocorreu o aumento de 19 matrículas entre os anos de 1857 e 1858. Houve, porém, a diminuição para 13 no número de estudantes nas gestões dos interinos (Frei João e Ernesto Seixas). Na direção de Manoel de Magalhães Couto, por exemplo, que assumiu em agosto de 1863, o número de pensões pagas incentivou o aumento de matrículas de 12 para 20 (o máximo permitido pela lei). Assim, em 1867, chegou-se a 22 estudantes surdos. A partir de 1868, houve nova diminuição devido a mortes, expulsões e conclusões de estudos pelos estudantes. Após isso, Tobias Rabello Leite assumiu a direção e reorganizou o regulamento, então o número de estudantes surdos voltou a subir, chegando a 26 em 1873.

Outra informação é sobre o número de estudantes surdos matriculados, distribuídos pelos cinco diferentes diretores no período de 1856 a 1873. 25 estudantes foram matriculados na gestão de Edouard Huet (1856-1861). Os seguintes diretores foram Frei João Monte do Carmo (1861-1862), que recebeu apenas um estudante, e Ernesto Prado Seixas (1862-1863) que não recebeu nenhum estudante. Na gestão de Manoel de Magalhães Couto, houve a entrada de 15 estudantes. Por sua vez, a gestão de Tobias Rabello Leite (1868-1896) recebeu 22 novos estudantes entre 1868 e 1873. Lembrando que este trabalho possui como recorte temporal desde a criação do Instituto até 1873, ano do fim da educação das meninas surdas que é o principal critério para escolha deste recorte. Como o diretor Tobias ficou no cargo até 1896, deve receber mais estudantes que o registrado até então.

### Origem Familiar

Os estudos demonstram que 73% dos 46 estudantes surdos têm registros de filiação com pais vivos, mesmo que nos registros de alguns estudantes exista apenas a mãe. Há muitos estudantes também relacionados apenas ao nome do pai, algo que era comum na época, representando uma perspectiva patriarcal. Também há registros revelando estudantes que tiveram mãe ou pai falecidos antes da admissão no Instituto. Os órfãos surdos somavam 16% do total dos estudantes, isto é, dez estudantes. Apresento a lista de estudantes órfãos, em ordem por data de entrada no Instituto.

**Quadro 2** - Estudantes órfãos.

ESTUDANTES ÓRFÃOS	DATA DE ADMISSÃO
Carolina Vieira	1º de março de 1856
Francisco José da Silva Moreira	1º de setembro de 1858
João Flavio de Azevedo	05 de abril de 1859
Antonio Marcellino Tibau	setembro de 1859
Tobias Marcelino de Lemos	14 de junho de 1861
Torquato do Amazonas	18 de junho de 1862
Joaquim de Maranhão	10 de dezembro de 1867

ESTUDANTES ÓRFÃOS	DATA DE ADMISSÃO
Rachel Gregoria	10 de setembro de 1871
Epiphania Maria do Bom Sucesso Nascimento	12 de janeiro de 1872
Horácio Moreira	9 de junho de 1873

Fonte: Elaboração própria.

Há sete estudantes surdos (11%) ainda não encontrados nos documentos analisados sobre terem pais ou não. Sobre os estudantes surdos que tinham outros irmãos surdos estudando no mesmo estabelecimento, identificamos 19% dos casos, conforme apresentado no quadro 3.

**Quadro 3** - Estudantes Surdos que têm irmãos

ESTUDANTES SURDOS	NATURALIDADE	NOME DOS PAIS
Francisco Pereira de Carvalho Manoel Pereira de Carvalho Maria Pereira de Carvalho	Rio Claro, Barra Mansa, RJ	Filhos de Francisco Pereira de Carvalho
Aurélia Furtado de Mendonça Leopoldo Furtado de Mendonça José Furtado de Mendonça (entrou na escola em 1874)	Rio de Janeiro, RJ	Filhos de capitão-tenente Manoel Benício Furtado de Mendonça
Leônidas Bittencourt Coelho Elidia Rosa Bittencourt	São Carlos do Pinhal, SP	Filhos de Francisco Jeronimo de Bittencourt Coelho
João Pereira de Malheiros José Pereira de Malheiros	Paranaguá, PR	Filho de Capitão de Voluntários José Pereira de Malheiros
Hortência Rodrigues Silva Maria Rodrigues Silva	São Paulo	Filhas de Luís Rodrigues Silva

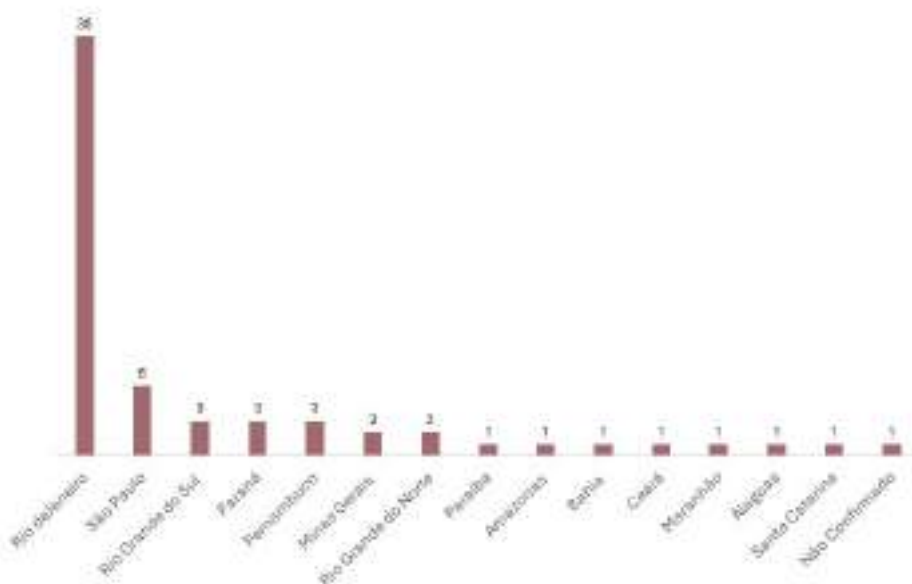
Fonte: Elaboração própria



## Origem Geográfica

A maioria dos estudantes surdos era da região Sudeste, totalizando 71% dos casos (44 estudantes surdos). Em seguida, a região Nordeste somou 16% (dez estudantes), enquanto o Sul contava com 11% (sete estudantes). Houve apenas um estudante da região Norte, chamado Torquato do Amazonas. Não temos nenhum estudante surdo neste período proveniente da região Centro-Oeste. O Gráfico 2 apresenta, em ordem decrescente, os estados de origem dos estudantes.

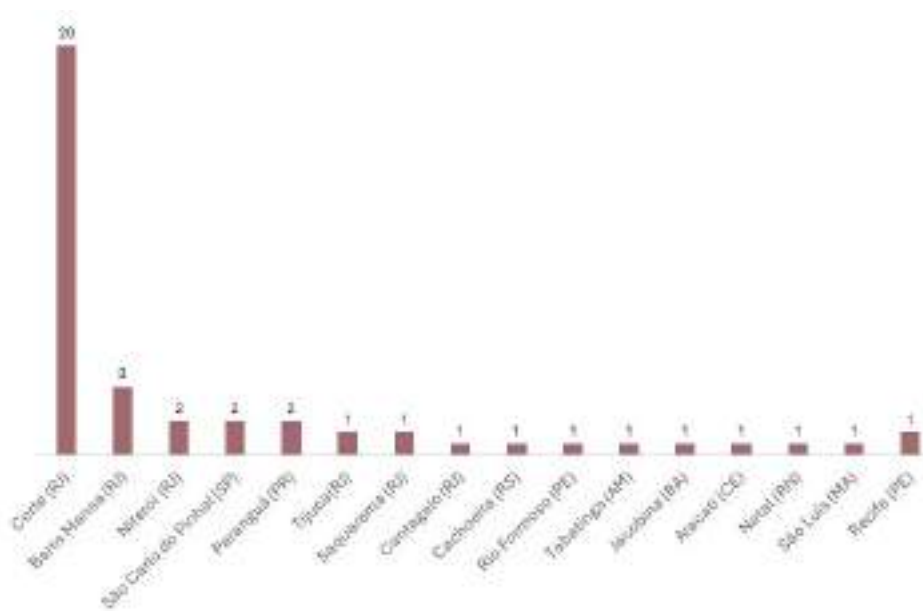
**Gráfico 2** - Estados de origem dos estudantes surdos



Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos estudantes era natural do Rio de Janeiro, sendo 36 estudantes originários do mesmo estado do Instituto. A segunda província com maior número de matrículas era São Paulo, com sete estudantes, seguido do Rio Grande do Sul, Paraná e Pernambuco com três estudantes. Já Minas Gerais e Rio Grande do Norte possuíam dois estudantes e as demais províncias tinham apenas um estudante. Tobias Marcelino de Lemos é o único estudante cuja origem não foi encontrada nos documentos analisados.

**Gráfico 3** - Município de origem dos estudantes surdos



Fonte: Elaboração própria

Os dados revelam que 40 estudantes mencionaram o nome do município, sendo que a metade de estudantes surdos era natural de Corte, hoje município do Rio de Janeiro, o mesmo local onde está o Instituto. Em seguida, está a cidade de Barra Mansa, no estado do Rio de Janeiro, a 127 quilômetros do Instituto. Essa é a cidade de origem dos três irmãos Francisco, Manoel e Maria Pereira de Carvalho. Três municípios contam com dois estudantes cada: Niterói (RJ), São Carlos do Pinhal (atual São Carlos - SP) e Paranaguá (PR). Estes últimos dois municípios contêm os estudantes que são irmãos. Cada um dos demais municípios tinha um estudante. Outros alunos não informaram o nome da cidade, pois constaram apenas os nomes dos estados brasileiros.

Percebe-se que há diferenças culturais e de origens familiares dos primeiros estudantes surdos: eram provenientes das capitais da província, da roça, do litoral, do sertão, da floresta, de diferentes climas (frios, quentes, secos, úmidos).

### Causas da Surdez

O único diretor que descreveu as causas de surdez foi Tobias Rabello Leite, estando essa informação registrada para a maioria dos estudantes nos relatórios a partir de 1868.

A maioria dos estudantes surdos (35) teve registrada a causa da surdez, correspondendo a 56%; já 28 estudantes não possuem indicação desta informação, isto é, 44%. O diretor Tobias Leite organizou a lista com dois tipos de causas da surdez: acidental e congênita. Para ele, o termo “surdez acidental” indica que o estudante perdeu a audição durante a infância ou depois do nascimento. Já o termo “surdez congênita” indica as pessoas que nascem surdas. Os relatórios do diretor informaram que 19 estudantes tinham surdez congênita; os que perderam sua audição depois do nascimento somavam 16 (46%).

Dentro do grupo de 16 estudantes surdos “acidentais”, cinco perderam audição, segundo os relatórios, devido à febre, seguidos de três casos devido a quedas; bexiga e denteição foram





as causas da surdez de dois estudantes. Consta um caso por convulsão e outro por otite aguda. De outros dois estudantes não foram encontrados nos registros a causa da surdez.

### Gênero

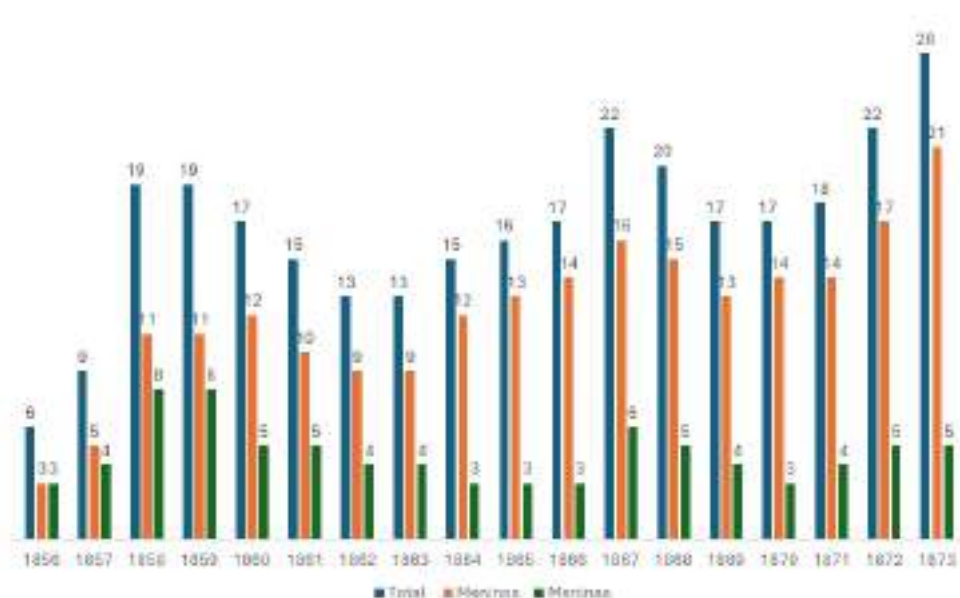
É registrada a presença de meninas surdas educadas desde a abertura do Instituto até o final de 1873, quando o diretor Tobias Leite apresentou uma nova proposta orçamentária por causa do aumento no número de matrículas de surdos, que atingiram o limite da época (30 estudantes).

Quanto às meninas, defendeu que fossem instruídas em casa. Essa característica de escola-instituição mista era incomum no século XIX. Portanto, as alunas deveriam receber instrução em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar. Aquelas que já se encontravam no Instituto iriam permanecer até o primeiro mêstruo, quando então seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo. (Rocha, 2018, p. 49-50).

Por este motivo, o diretor sugeriu que o governo imperial criasse outra instituição que focasse em meninas surdas e tal proposta foi aprovada, porém não foi realizada. A consequência foi a expulsão das meninas surdas da educação formal, marcando a história educacional dos surdos no Brasil. A partir de 1874, o Instituto não recebeu mais meninas. Segundo Rocha (2009), as meninas surdas só voltaram a ser admitidas no Instituto por volta da década de 1930.

No período estudado (1856-1873), há 63 estudantes matriculados, sendo que 45 são do sexo masculino, correspondendo a 71% de estudantes surdos. Por outro lado, apenas 29% afirmaram serem do sexo feminino, isto é, 18 participantes são meninas.

**Gráfico 4 - Estudantes surdos por gênero**



Fonte: Elaboração própria

A partir do Gráfico acima, percebe-se que, na gestão de Huet (1856-1861), o número

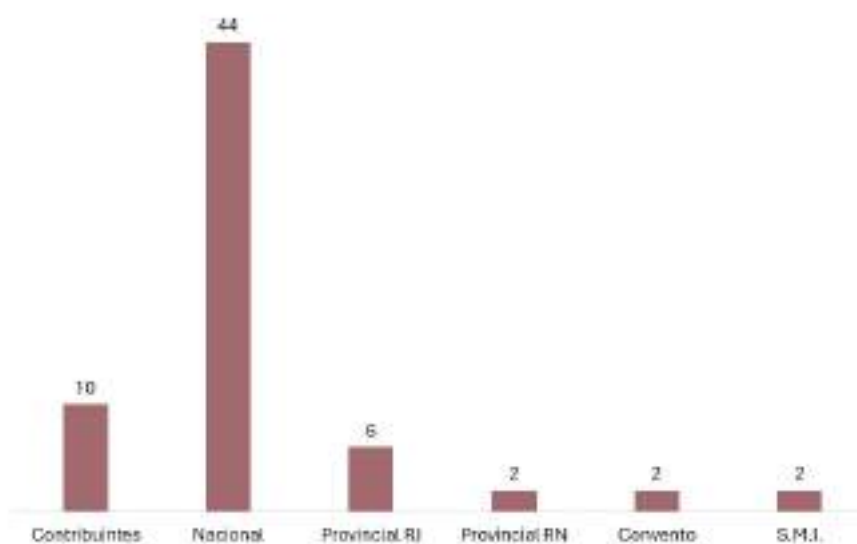
de meninos e meninas apresenta-se bem equilibrado. No período de 1858 e 1859, houve um pico de oito meninas, encarregadas à Catharina Brodbeck, esposa de Edouard Huet. Nos outros anos, a quantidade de meninas não ultrapassa seis (total do ano de 1867). Observou-se que Umbelina Cabrita e Carolina Bastos, duas meninas, são as primeiras estudantes surdas matriculadas na história do Brasil, pois elas ingressaram no primeiro dia de janeiro de 1856, mesma data da abertura da primeira escola de surdos brasileiros. Dentro do grupo de 16 estudantes surdos “acidentais”, cinco perderam audição, segundo os relatórios, devido à febre, seguidos de três casos devido a quedas; bexiga e dentição foram as causas da surdez de dois estudantes. Consta um caso por convulsão e outro por otite aguda. De outros dois estudantes não foram encontrados nos registros a causa da surdez.

### Proventos das Pensões

Nos documentos analisados, a totalidade de 63 estudantes surdos se distribui em dois tipos de pensões: pensionista e contribuinte. “Pensionista” corresponde aos casos em que o estudante é sustentado pelo governo, seja provincial ou nacional. “Contribuinte” indica os casos em que a família é responsável por pagar as pensões para seus filhos estudarem no Instituto.

Os estudantes surdos de 1856 a 1873, em sua maioria, eram pensionistas, o que corresponde a 85% (53 casos), sobrando 15% de estudantes contribuintes, o que corresponde a dez casos. Dentro da amostra, observa-se que, no grupo de pensionistas surdos, há tipos de pensões que diferentes instituições ofereciam aos estudantes: nacional, provincial, da igreja e do imperador.

**Gráfico 5** - Tipo de pensões recebidas pelos estudantes surdos



Fonte: Elaboração própria

Percebe-se, no Gráfico acima, que dois estudantes surdos eram sustentados pelo Convento, a partir de doações de fraternidade pelas igrejas católicas, e outros dois eram



sustentados pela família do imperador Dom Pedro II.

A maioria dos estudantes recebia pensão nacional, isto é, paga pelo governo imperial. Essa pensão foi aprovada pela lei n. 939, do dia 26 de setembro de 1857, atendendo a 67% dos estudantes naquele período, ou seja, 44 casos. O critério principal para que os estudantes recebessem a pensão oferecida pelo governo imperial ou nacional era que a família declarasse ser pobre ou não ter condições para pagar os estudos do seu filho. Leopoldina Maria de Oliveira e Silva é a primeira aluna surda que foi contemplada por este tipo de pensão.

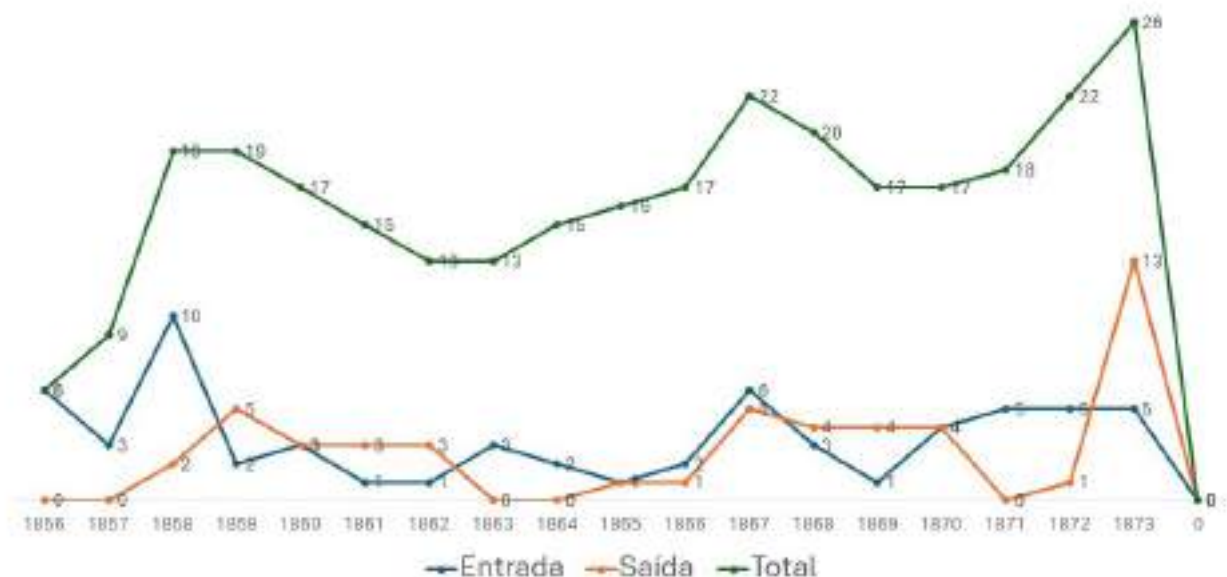
Ainda, há algum nome em duplicidade, por conta do registro de transferência do tipo de pensionista, pelo diretor e pelos pais, que atingiu três estudantes. Um deles, João Flávio de Azevedo, começou como pensionista nacional, depois transferiu-se para pensionista da província do Rio de Janeiro, a fim de liberar a vaga para outro estudante. Pelo mesmo motivo, Manoel Franklin Moreira de Almeida se converteu em pensionista do Rio Grande do Norte. O caso de Diogo José da Rocha foi diferente, pois o pai tinha suplicado a pensão “gratuita”, pela dificuldade de pagar os estudos do filho, e o pedido foi aprovado pelo governo.

Ainda, percebe-se, em documentos que revelam a profissão dos pais, que alguns surdos eram filhos de privilegiados na sociedade, por exemplo, capitães, funcionários públicos, militares e outros profissionais que solicitaram pensões.

### Entrada

O Gráfico 6 apresenta o número de estudantes que ingressaram e saíram no período de 1856 a 1873.

**Gráfico 6** - Ingresso e saída de estudantes surdos por ano



Fonte: Elaboração própria

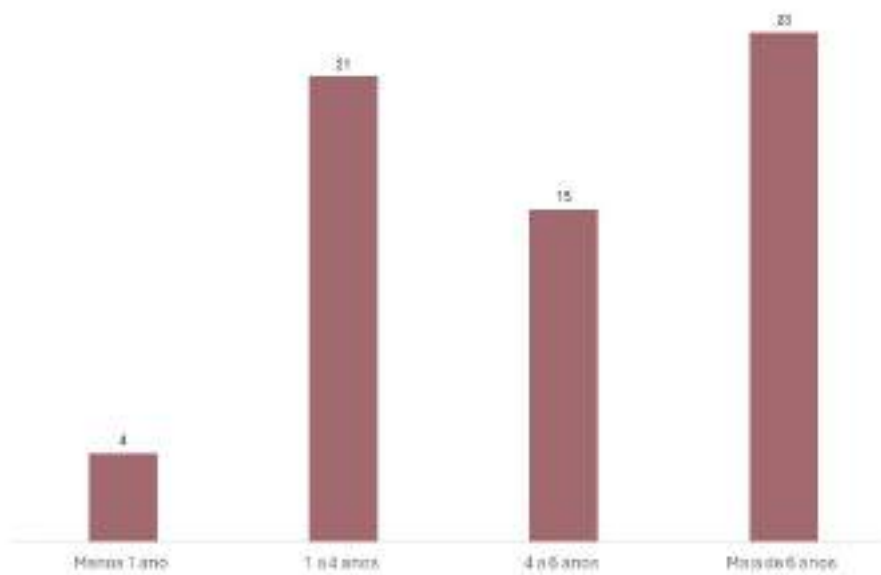
No ano da abertura do estabelecimento, 1856, foram recebidos seis estudantes surdos. Em 1857, após a aprovação da lei n. 939/1857, adicionaram-se dez pensões oferecidas pelo governo aos estudantes surdos e, em consequência, entraram dez novos estudantes surdos

no ano seguinte. O ano de 1867 é o segundo com maior ingresso de novos estudantes surdos no período, com seis estudantes. A média é entre três ou quatro novos alunos por ano.

### Permanência

Quanto à permanência dos estudantes surdos no período estudado, o Gráfico 7 apresenta que o número de estudantes surdos permaneceu no Instituto naqueles períodos.

**Gráfico 7 - Permanência de estudantes surdos**



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes (23) ficou mais de seis anos no Instituto, extrapolando o previsto no regulamento, que propunha a duração de seis anos de estudos. Em seguida, 21 estudantes estudaram entre um e quatro anos na escola e 15 ficaram pelo período de quatro a seis anos. O Quadro 4 apresenta a lista dos dez estudantes surdos com mais tempo de permanência na escola em comparação a outros estudantes no período.

**Quadro 4 - Lista de estudantes surdos com mais tempo no instituto**

Augusto do Nascimento Natal	12 anos, 5 meses e 17 dias
João Flavio de Azevedo	10 anos, 8 meses e 25 dias
Maria Pereira de Carvalho	10 anos, 2 meses e 15 dias
Diogo José da Rocha	10 anos
Manoel Pereira de Carvalho	9 anos, 10 meses e 15 dias
Camillo Soares de Almeida	9 anos, 1 mês e 17 dias
Francisco Pereira de Carvalho	8 anos, 10 meses e 23 dias





Francisco Lucio dos Santos	8 anos, 10 meses e 16 dias
Peregrino Nogueira da Luz	8 anos, 9 meses e 30 dias
Esperidião Gonçalves Fiuza	8 anos e 8 meses

Fonte: Elaboração própria

Augusto do Nascimento Natal é o estudante surdo com mais tempo no Instituto, tendo permanecido 12 anos, cinco meses e 17 dias. Ele entrou na escola em julho de 1866 com apenas seis anos de idade, na gestão de Manoel de Magalhães Couto, também sendo o estudante mais novo se comparado aos outros estudantes do período. Ele saiu no final de dezembro de 1878 sem ter concluído sua educação, mesmo tendo ficado mais de 12 anos, o dobro do que era previsto no regulamento.

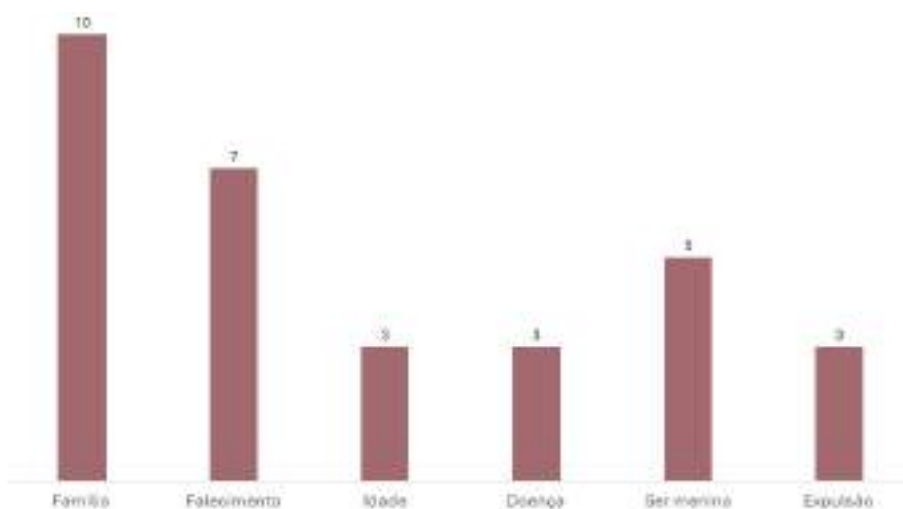
É interessante observar que, na listagem dos dez estudantes do Instituto, estão os estudantes pertencentes às pensões dadas pelo governo imperial e provincial. Apenas um estudante, Diogo José da Rocha, ingressou na escola como contribuinte, mas posteriormente foi convertido em estudante pensionista. Essa mudança foi solicitada pelo pai do estudante e, por isso, Diogo ficou no Instituto até dezembro de 1877, concluindo seus estudos quando tinha 18 anos de idade. A maioria dos estudantes surdos que consta no quadro acima concluiu sua educação.

### Saída

Quanto à saída de estudantes apresentados pelo mesmo Gráfico 6, o ano de 1873 teve o registro mais alto no período. Houve 13 estudantes surdos evadindo o Instituto devido a alguns concluírem sua educação e à reorganização do regulamento do Instituto, com a consequente retirada das meninas surdas. Em 1859 e 1867, saíram cinco estudantes por ano. Não encontramos nos documentos o motivo para saída dos estudantes de 1859, pois a maioria era pensionista da família do imperador e dos conventos. Em 1867, houve registros por morte de três estudantes surdos em menos de um semestre. Finalmente, não houve o registro de saída em alguns anos: 1856 e 1857, 1863, 1864 e 1871. Os estudos mostram que 27% dos estudantes surdos (17 casos) não informaram o motivo para saída do Instituto, ou seja, não foram encontradas essas informações nos documentos analisados. O outro grupo tem 15 (24%) estudantes que concluíram os estudos e foram autorizados a deixar a escola pela direção, tendo os diretores à época lhes julgado aptos o suficiente e com progressos ideais nos estudos. Assim, foram liberados de volta para casa com educação concluída satisfatoriamente.

A metade dos estudantes surdos (49%), ou seja, 31 estudantes não concluíram seus cursos. As principais causas dos estudantes que não concluíram seus estudos foram a retirada do Instituto pela própria família, em seguida, o falecimento durante o período escolar. O seguinte Gráfico apresenta os diferentes motivos de estudantes surdos que não concluíram sua educação.

**Gráfico 8** - Motivos dos estudantes surdos que não concluíram seus estudos



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico acima revela que a maioria de estudantes surdos foi forçada a retirar-se pelas próprias famílias, correspondendo a dez casos, com diferentes motivos: doenças, para trabalhar nas lavouras, insatisfeito com sua educação, entre outros. Há sete estudantes surdos que morreram no período escolar, conforme é apresentado no quadro abaixo, em que consta a causa de morte e a data de falecimento.

**Quadro 5** - Motivos dos estudantes surdos que não concluíram seus estudos

ESTUDANTES SURDOS	CAUSA DA MORTE	DATA DE FALECIMENTO
Marcilio Alves da Silva	Febre tifoide	20 de fevereiro de 1861
Francisco Pereira de Carvalho	Tuberculose pulmonar	09 de julho de 1867
Antonio Marcellino Tibau	Pneumonia e verme intestinal	31 de outubro de 1867
Torquato do Amazonas	Pneumonia	01 de novembro de 1867
José Pereira de Malheiros	Peritonite aguda	28 de julho de 1873
José Joaquim Villela	Infecção paludosa grave	1874
João de Araújo	Não informado	15 de janeiro de 1879

Fonte: Elaboração própria

Há três estudantes que saíram por serem maiores de idade, mesmo que não tivessem concluído os estudos necessários. O Quadro 6 agrupa os estudantes surdos que foram forçados pelos diretores a sair do Instituto devido a doenças, mesmo que sem conclusão da sua educação.



**Quadro 6-** Retirada de estudantes surdos por doença

ESTUDANTES SURDOS	PERÍODO DE ESTUDOS
João Nepomuceno Correa Cesar	4 meses
Horácio Moreira	5 anos e 5 meses
José Maria Freire	1 mês e 6 dias

Fonte: Elaboração própria

Os dois primeiros estudantes, João Nepomuceno Correa Cesar e José Maria Freire, são os estudantes com menor tempo de escolarização em comparação com outros estudantes. Eles permaneceram pouco tempo e logo deixaram o Instituto devido às suas doenças.

O Quadro 7 aponta para as meninas surdas que foram forçadas a deixar o Instituto depois do novo regulamento, pois essa nova norma exigia que a escola admitisse somente meninos.

**Quadro 7 -** Retirada de estudantes surdos por doença

ESTUDANTES SURDOS	PERÍODO DE ESTUDOS
Hortência Rodrigues Silva	2 anos, 4 meses e 11 dias
Maria Rodrigues Silva	2 anos, 4 meses e 11 dias
Joana Maria Teixeira da Rocha	2 anos, 4 meses e 19 dias
Rachel Gregoria	2 anos, 2 meses e 21 dias
Epiphania Maria do Bom Sucesso Nascimento	1 ano, 11 meses e 19 dias

Fonte: Elaboração própria

A decisão do diretor Tobias Leite, em concordância com o governo imperial para o novo regulamento do Instituto, foi devida ao aumento da demanda dos meninos matriculados e à falta de profissionais para trabalhar com as meninas surdas, entre outros fatores. Em consequência, houve a retirada de cinco meninas, que constam no Quadro acima, do Instituto ao mesmo tempo, no final de 1873. Assim, a média de tempo de estudo para meninas é de dois anos. Não há informação sobre para onde elas foram após deixarem o Instituto.

Há registros de três estudantes que foram expulsos: Francisco José da Silva Moreira, expulso por Edouard Huet por mau comportamento; Manoel Pereira de Carvalho, retirado a mando do governo imperial por causa de vários conflitos e revolta do estudante contra o diretor Manoel Magalhães de Couto. Sua irmã, Maria Pereira de Carvalho, foi forçada a voltar para casa por causa do seu irmão.

## Considerações Finais

Concluimos este trabalho apresentando dados de perfil de 63 estudantes surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, de 1856 a 1873, com base nos documentos analisados. Como resultado da análise dos dados, constatou-se que a maioria era do sexo masculino e natural do Rio de Janeiro e estudou na escola por mais de seis anos do período estipulado pela regulamentação. Vale destacar a situação financeira das famílias dos estudantes surdos que não conseguiam arcar com as despesas e recebiam as pensões do Governo Imperial, ainda que muitos dos alunos falecessem ou fossem retirados pelas famílias ou pela direção do INES. Por causa disso, eles não conseguiam concluir seus estudos.

Também naquela época vieram estudantes surdos de diferentes regiões e estados do Brasil para estudar na escola com o mesmo objetivo. Depois de concluírem seus estudos, eles voltaram para suas respectivas regiões. No entanto, no que diz respeito à transferência desses alunos surdos, essas informações nos ajudaram a entender como esse processo educacional contribuiu para a difusão da língua de sinais no Brasil. Conhecer o perfil dos primeiros estudantes surdos contribuiu para a compreensão das características de cada aluno e de como eles se relacionam com o processo educacional da escola de surdos mais antiga no Brasil. A expansão da pesquisa nesta área é importante, pois ainda há muitas questões e preocupações a serem abordadas. No futuro, enfatiza-se que pesquisas com foco em vários lugares e épocas são necessárias para fornecer informações que possam contribuir para uma compreensão mais ampla da história dos surdos em nosso país.

## Referências

KNAPIK, D. S.; ROCHA, S. M. *Edouard Adolphe Huet: notas biográficas*. In SOUZA, R. C. S.; VITORINO, A. F.; SOUZA. Educação de surdos: representações e diálogos contemporâneos. 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2022, p. 17-39. Disponível em <https://editoracriacao.com.br/educacao-de-surdos-representacoes-e-dialogoscontemporaneos/> Acesso em: 10 jul. 2023.

KNAPIK, D. S. *Contexto socioeducacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1868): o protagonismo de estudantes surdos*. 2022. 198 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2022. Disponível em: [bit.ly/470DQEK](https://bit.ly/470DQEK). Acesso em: 10 jul. 2023.

ROCHA, S. M. *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*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2008.

ROCHA, S. M. da. *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)*. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, S. M. *Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos*. Rio de Janeiro, RJ: MEC/ INES, 2018.



## Apêndice

### Lista de estudantes surdos no período de 1856 A 1873

	Nome do aluno	Data de admissão	Naturalidade	Pensionista	Data de saída
1	Umbelina Cabrita	1º de janeiro de 1856	Porto Alegre/ RS (certidão de batismo) Rio de Janeiro (relatório Huet)	S.M.I	1859
2	Carolina Bastos	1º de janeiro de 1856	Rio de Janeiro	S.M.I	1859
3	Antônio Candido dos Reis	1º de fevereiro de 1856	Minas Gerais	Contribuinte	1858
4	Antônio de Souza Pinto	1º de março de 1856	Rio de Janeiro	Contribuinte	1858
5	Carolina Vieira	1º de março de 1856	Rio de Janeiro	Pensionista Convento do Carmo	1859
6	João Casimiro Peixoto	1º de abril de 1856	Rio de Janeiro	Pensionista Convento de São Bento	1859
7	Marcilio Alves da Silva	1º de janeiro de 1857	Minas Gerais	Contribuinte	Dezembro 1860
8	Francisco José de Sampaio	1º de fevereiro de 1857	São Paulo	Contribuinte	Dezembro 1860
9	Leopoldina Maria de Oliveira e Silva	1º de novembro de 1857	Rio de Janeiro	Nacional	03 agosto 1862
10	Antônio José de Azevedo	8º de janeiro de 1858	Tijucas, Rio de Janeiro	Nacional	Julho 1862
11	Francisco Lucio dos Santos	15 de fevereiro de 1858	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1866
12	Petronilho José da Silva	15 de fevereiro de 1858	Vila Nova, Rio de Janeiro	Província RJ	Dezembro 1861
13	Adelaide de Freitas Coutinho	1º de março de 1858	Rio de Janeiro	Nacional	Junho 1862
14	Amélia Petra de Almeida	15 de agosto de 1858	Rio Claro, Barra Mansa - RJ	Província RJ	Junho 1868
15	Francisco Pereira de Carvalho	15 de agosto de 1858	Rio Claro, Barra Mansa - RJ	Província RJ	Junho ou outubro 1868



16	Manoel Pereira de Carvalho	15 de agosto de 1858	Rio Claro, Barra Mansa - RJ	Província RJ	Junho 1868
17	Maria Pereira de Carvalho	15 de agosto de 1858	Rio Claro, Barra Mansa - RJ	Província RJ	Junho ou outubro 1868
18	Francisco José da Silva Moreira	1º de setembro de 1858	Rio de Janeiro	Nacional	30 de setembro de 1859
19	Aurélia Furtado de Mendonça	1º de setembro de 1858	Rio de Janeiro	Nacional	Antes outubro 1862
20	João Flavio de Azevedo	05 abril 1859	Niterói, Rio de Janeiro	Nacional/ Província RJ	Dezembro 1869
21	Antonio Marcellino Tibau	setembro 1859	Saquarema, Rio de Janeiro	Nacional	31/10/1867
22	Esperidião Gonçalves Fiuza	1º de maio de 1860	Jacobina, Bahia	Nacional	Dezembro 1868
23	João Neponuceno Correa Cesar	4 de junho de 1860	Paraíba	Nacional	31 de setembro de 1860
24	Camillo Soares de Almeida	14 de novembro de 1860	Cachoeira (RS)	Nacional	Dezembro 1869
25	Tobias Marcelino de Lemos	14 junho 1861	Sem informado	Nacional	Dezembro 1868
26	Torquato do Amazonas	10 outubro 1862	Tabatinga, Amazonas	Nacional	01 novembro 1867
27	Anna Rosa Gorgolina	7 de dezembro de 1863	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1870
28	Flausino José da Costa Gama	23 de dezembro de 1863	Rio de Janeiro	Nacional	Julho 1870
29	Ormindia Rosa Ferreira	23 de dezembro de 1863	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1870
30	Eduardo Gonsalves Valente Junior	1º de junho de 1864	Aracati, Ceará	Contribuinte	Depois 1868
31	Theodoro Tolentino de Gusmão Carneiro	20 dezembro 1864	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1867
32	Peregrino Nogueira da Luz	1º de março de 1865	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1873



33	Augusto do Nascimento Natal	Julho de 1866	Rio de Janeiro	Nacional	18 dezembro 1878
34	João Baptista Paes Barreto	1º setembro de 1866	Mamucabas, Pernambuco	Contribuinte	Dezembro 1869
35	Diogo José da Rocha	7 janeiro de 1867	Rio de Janeiro	Contribuinte/Nacional	Dezembro 1877
36	Maria Luiza Ribeiro	1 de julho de 1867	Cantagalo, Rio de Janeiro	Contribuinte	Dezembro 1869
37	Leonidas Bittencourt Coelho	1 de julho de 1867	São Carlos do Pinhal (SP)	Nacional	Dezembro 1873
38	Deolinda Silves Pereira	28 de outubro de 1867	Rio de Janeiro	Contribuinte	Dezembro 1867
39	Elidia Rosa Bittencourt (Ferreira)	21 de novembro de 1867	São Carlos do Pinhal (SP)	Nacional	Dezembro 1870
40	Joaquim de Maranhão	10 de dezembro de 1867	São Luís, Maranhão	Nacional	Dezembro 1873
41	Manoel Franklin Moreira de Almeida	23 de maio de 1868	Natal (RN)	Nacional/Provincial RN	Dezembro 1873
42	João Pereira de Malheiros	20 julho de 1868	Paranaguá (PR)	Nacional	Dezembro 1873
43	José Pereira de Malheiros	Julho de 1868	Paranaguá (PR)	Nacional	28 julho 1873
44	Leopoldo Furtado de Mendonça	16 de fevereiro de 1869	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1876
45	Antônio Manoel de Andrade	16 de abril de 1870	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1874
46	Christovão Barroso Gonçalves Guerra	30 de maio de 1870	Pernambuco	Contribuinte	Dezembro 1873
47	José Pinheiro de Souza	18 de julho de 1870	Rio Grande do Nort	Provincial RN	21 janeiro 1877
48	Joaquim Pereira de Arruda	19 de setembro de 1870	São Paulo	Nacional	Dezembro 1872
49	Alfredo Ferreira da Costa	6 de agosto de 1871	Rio de Janeiro	Nacional	Depois 1877
50	Hortência Rodrigues Silva	20 de agosto de 1871	São Paulo	Nacional	Dezembro 1873

33	Augusto do Nascimento Natal	Julho de 1866	Rio de Janeiro	Nacional	18 dezembro 1878
34	João Baptista Paes Barreto	1º setembro de 1866	Mamucabas, Pernambuco	Contribuinte	Dezembro 1869
35	Diogo José da Rocha	7 janeiro de 1867	Rio de Janeiro	Contribuinte/Nacional	Dezembro 1877
36	Maria Luiza Ribeiro	1 de julho de 1867	Cantagalo, Rio de Janeiro	Contribuinte	Dezembro 1869
37	Leonidas Bittencourt Coelho	1 de julho de 1867	São Carlos do Pinhal (SP)	Nacional	Dezembro 1873
38	Deolinda Silves Pereira	28 de outubro de 1867	Rio de Janeiro	Contribuinte	Dezembro 1867
39	Elidia Rosa Bittencourt (Ferreira)	21 de novembro de 1867	São Carlos do Pinhal (SP)	Nacional	Dezembro 1870
40	Joaquim de Maranhão	10 de dezembro de 1867	São Luís, Maranhão	Nacional	Dezembro 1873
41	Manoel Franklin Moreira de Almeida	23 de maio de 1868	Natal (RN)	Nacional/Provincial RN	Dezembro 1873
42	João Pereira de Malheiros	20 julho de 1868	Paranaguá (PR)	Nacional	Dezembro 1873
43	José Pereira de Malheiros	Julho de 1868	Paranaguá (PR)	Nacional	28 julho 1873
44	Leopoldo Furtado de Mendonça	16 de fevereiro de 1869	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1876
45	Antônio Manoel de Andrade	16 de abril de 1870	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1874
46	Christovão Barroso Gonçalves Guerra	30 de maio de 1870	Pernambuco	Contribuinte	Dezembro 1873
47	José Pinheiro de Souza	18 de julho de 1870	Rio Grande do Nort	Provincial RN	21 janeiro 1877
48	Joaquim Pereira de Arruda	19 de setembro de 1870	São Paulo	Nacional	Dezembro 1872
49	Alfredo Ferreira da Costa	6 de agosto de 1871	Rio de Janeiro	Nacional	Depois 1877
50	Hortência Rodrigues Silva	20 de agosto de 1871	São Paulo	Nacional	Dezembro 1873



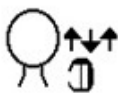
51	Maria Rodrigues Silva	20 de agosto de 1871	São Paulo	Nacional	Dezembro 1873
52	Joana Maria Teixeira da Rocha	28 de agosto de 1871	Alagoas	Nacional	Dezembro 1873
53	Rachel Gregoria	10 de setembro de 1871	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1873
54	Epiphania Maria do Bom Sucesso Nascimento	12 de janeiro de 1872	Rio de Janeiro	Nacional	Dezembro 1873
55	Francisco Romão Gomes de Oliveira	1 de abril de 1872	Santa Catarina	Nacional	Após 1879
56	Manoel Antônio Peixoto	1 de julho de 1872	Rio de Janeiro	Nacional	Após 1877
57	Arthur de Loyolla Pinho	21 de outubro de 1872	Paraná	Nacional	Dezembro 1877
58	Oscar de Assis	20 de novembro de 1872	Rio Grande do Sul	Nacional	Dezembro 1878
59	José Joaquim Villela	21 de maio de 1873	Rio de Janeiro	Nacional	1874
60	Gustavo Gomes de Mattos	2 de junho de 1873	Pernambuco	Nacional	Agosto 1879
61	Horácio Moreira	9 de junho de 1873	Rio de Janeiro	Nacional	9 novembro 1878
62	João de Araújo	29 de julho de 1873	Rio de Janeiro	Nacional	15 janeiro 1879
63	José Maria Freire	24 junho 1873	Rio Grande do Sul	Nacional	Julho 1873

## ESCULÁPIOS DO IMPERIAL INSTITUTO PARA SURDOS-MUDOS: MEMÓRIAS DE ATUAÇÃO

*Aesculapius of the Imperial Institute for the Deaf-Mute: memories of enactment*



**Cassia Geciauskas Sofiato<sup>1</sup>**  
(USP)



### RESUMO

Em 1857, foi fundada a primeira instituição para o trabalho educacional com pessoas surdas no Brasil, o Imperial Instituto para Surdos-Mudos. Ele foi criado com a anuência de Dom Pedro II e com os esforços de Edouard Huet e objetivava a formação intelectual e moral de surdos. A instituição funcionava em regime de internato e, no século XIX, um dos seus diretores foi o médico Tobias Rabello Leite, que, a partir de 1868, iniciou o seu trabalho como diretor, cuja incumbência também abrangia o cuidado com a saúde dos alunos. O objetivo deste estudo é inventariar as ações relativas ao campo médico no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, no período de 1857 a 1889, no intuito de refletir sobre elas. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e é do tipo documental. Percebeu-se que a função do médico se ampliou no Instituto a partir de 1873, tendo como norteador o movimento higienista.

**Palavras-chave:** História da educação de surdos; Surdos; Higienismo.

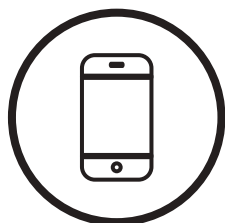
<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil; cassiasofiato@usp.br.



## ABSTRACT

In 1857, the first institution for educational work with deaf people in Brazil was founded, the Imperial Instituto para Surdos-Mudos [Imperial Institute for the Deaf-Mute]. It was created with the consent of D. Pedro II and the efforts of Edouard Huet, and aimed at the intellectual and moral education of the deaf. The institution operated as a boarding school and, in the nineteenth century, one of its directors was the doctor Tobias Rabello Leite, who, after 1868, began his work as a director, whose mission also covered the care of the health of students. The aim of this study is to list actions related to the medical field at the Imperial Institute for the Deaf-Mute, from 1857 to 1889, in order to reflect on it. This research has a qualitative approach and it is of the documentary 1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil; cassiasofiato@usp.br type. It was noticed that the role of the physician was expanded in the Institute after 1873, having the hygienist movement as a guide.

**Keywords:** History of the education of the deaf; Deaf; Hygienism.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://www.youtube.com/watch?v=QoK4xeC9Ppk>



## Introdução

Estudos sobre a primeira instituição fundada no Brasil para a educação de surdos no século XIX ainda são necessários, dada a importância histórica desse espaço e de todo o legado constituído a partir de seus 166 anos de funcionamento, além de existirem temas ainda pouco explorados pelo campo acadêmico sobre esse universo. A instituição em questão é o Imperial Instituto para Surdos-Mudos, que foi fundado, em 1857, por Edouard Adolpho Huet Merlo, com a anuência do Imperador Dom Pedro II.

No contexto do século XIX, o Imperial Instituto para Surdos-Mudos encarregava-se da formação intelectual e moral dos alunos surdos ao considerar alguns critérios para a sua admissão, tais como: idade, condição de surdez não associada a outras deficiências, ser vacinado com bons resultados, apresentar atestado que comprovasse estado de indigência no caso de ser gratuita a sua admissão e bom estado de saúde, sem doenças contagiosas. Nessa seleção prevista no Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, que aprovou o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos (Brasil, 1867), a saúde dos alunos já era foco de atenção para o ingresso na vida institucional. Esse foco vai ao encontro do que Gondra (2004) explicita a respeito das representações sobre higiene produzidas a partir do que os médicos estudavam em sua formação acadêmica e que foram aderidas pela sociedade na época. Essas representações nortearam a vida das pessoas, as quais tinham a aplicação da higiene em vários âmbitos do cotidiano como centralidade.

No período imperial, foco deste estudo, especificamente de 1857 a 1899, as bases pedagógicas e de *reabilitação* para o funcionamento do Imperial Instituto para Surdos-Mudos



foram instituídas pelos seguintes gestores que atuaram nesse período: Edouard Adolfo Huet Merlo (1856-1861); Frei João Monte do Carmo e Ernesto Prado (1861-1862); Manoel de Magalhães Couto (1862-1868); e Tobias Rabello Leite (1868-1896) (ROCHA, 2007). Todos os gestores eram nomeados pelo imperador e, a partir do momento que assumiam a gestão, passavam a viver em função do Instituto.

Neste estudo, importa destacar a gestão do Dr. Tobias Rabello Leite, em função de sua atuação como médico e diretor, além do seu encaminhamento dado às questões de saúde dos alunos surdos ali matriculados. Segundo Souza (2008), o Dr. Tobias Rabello Leite era sergipano, foi uma figura de renome no século XIX e, antes de seu ingresso no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, atuava em frentes relacionadas ao combate à cólera, moléstia que assolou a população de Sergipe em 1855. Ademais, conforme a autora, era parlamentar, amigo de Dom Pedro II e trabalhou no combate à febre amarela no Rio de Janeiro.

A concepção de medicina preventiva do doutor Tobias Leite era avançada para sua época. Fez parte do grupo de médicos que lutaram contra as frequentes epidemias causadas pela falta de saneamento básico da capital do Império. De acordo com o doutor Tobias, o índice de mortalidade, no instituto, era muito baixo por causa das medidas de higiene e da qualidade da alimentação oferecida (Souza, 2008, p. 52).

No Brasil do Oitocentos, originou-se o movimento higienista ou sanitaria que, para Milagres, Silva e Kowalski (2018, p. 162), “[...] propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina social”. Esse movimento foi impulsionado pela classe médica e seu alcance social foi amplo, inserindo-se em distintos espaços sociais com base em um discurso persuasivo e poderoso, com vistas à mudança de hábitos a partir de práticas higiênicas orientadas por seus defensores. Esse panorama impele a seguinte indagação: Como os médicos que passaram pelo Imperial Instituto para Surdos-Mudos atuavam frente ao movimento higienista?

Diante desse cenário, este estudo objetiva inventariar as ações relativas ao campo médico no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, no período de 1857 a 1889, no intuito de refletir sobre elas, tendo em vista que ideias provenientes do movimento higienista já impactavam o Rio de Janeiro na época em que esse Instituto foi fundado, e, na gestão do Dr. Tobias Rabello Leite, muitos procedimentos higiênicos foram concretizados.

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e é do tipo documental. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, porém o diferencial está na seleção e no uso das fontes. No caso da pesquisa documental, as fontes são variadas e dispersas. Com base na perspectiva do autor, optou-se por fontes primárias, e o corpus foi constituído por relatórios dos Diretores do Imperial Instituto para Surdos-Mudos e Ministros e Secretários dos Negócios do Império, compreendendo o recorte temporal de 1857 a 1889. Esses relatórios eram anuais e, a partir de sua localização, foram submetidos a uma leitura rigorosa e, posteriormente, à seleção de conteúdos relacionados ao tema desta pesquisa. A partir disso, foram estabelecidos diálogos com a literatura produzida no campo da educação e da história da educação, em uma perspectiva analítica e crítica.



# 1 O acesso ao serviço médico no século XIX e os médicos do Imperial Instituto para Surdos-Mudos

No século XIX, o acesso a profissionais médicos era difícil, considerando o contexto nacional relacionado à saúde e o número de profissionais existentes. Segundo Figueiredo (2005), a população estava habituada a conviver sem a presença desse profissional.

A ausência de profissionais formados nas academias, em diversas regiões do País, ao longo dos séculos XVIII e XIX, não poderia ser sentida como lacuna por parte da população ou como algo que deveria ser preenchido para o bem geral da comunidade. A população estava habituada a lidar com a inexistência deste profissional. Esta era a regra e essa experiência não era vivenciada necessariamente como falta por parte da população (Figueiredo, 2005, p. 62).

Conforme apontado pela autora, os médicos viajavam longas distâncias, hospedavam-se em hotéis conhecidos, ofereciam seus serviços por meio dos jornais da época, e a notícia se espalhava dessa forma. Eram comuns anúncios nos jornais da época que continham a localização do esculápio, sua forma de tratamento e seu “sucesso” na arte de curar. Nesses espaços, também importava a divulgação dos trabalhos clínicos e a captura de novos pacientes (Curas, 1858).

O médico atuava de forma itinerante, provavelmente em várias regiões do país. Em muitos casos, quem habitualmente exercia esse papel eram os boticários, farmacêuticos e dentistas. Em função da carência de profissionais formados em Medicina, a legislação tentava resolver a situação permitindo que práticos e sem formação acadêmica atuassem como médicos em determinadas circunstâncias (Figueiredo, 2005). Além disso, havia os curandeiros e não se tinha um controle rigoroso a respeito de quem poderia exercer o “[...] ofício relacionado aos cuidados com o corpo debilitado” (Figueiredo, 2005, p. 64). A fiscalização era pouco eficiente, mas, ao longo do século XIX, intensificaram-se os mecanismos de controle aos não autorizados a exercer a Medicina.

Figueiredo (2005) ainda aponta que, na segunda metade do século XIX, dois movimentos surgiram, os quais englobavam a relação entre médico e paciente:

O primeiro com o entendimento da medicina (enquanto arte de curar) como um saber que se processa no nível microscópico, exigindo o olhar detalhado, aprofundado e especializado do profissional. O segundo movimento, concatenado ao primeiro, ocorre no sentido de desenvolver o olhar do médico como um olhar especializado, sofisticado, erudito, que se constrói independentemente do saber popular e muitas vezes em oposição a esse saber (Figueiredo, 2005, p. 65).

Percebe-se que, gradativamente, a necessidade de formação se tornou necessária e reconhecida pela população. Diante desse panorama que destaca a falta desses profissionais para atuar na sociedade, é curioso o fato de que, no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, houve a nomeação do Dr. Tobias Rabello Leite, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A sua nomeação foi realizada pelo Governo Imperial e, ao que tudo indica, eram designadas pessoas que tinham certa influência e trânsito na Corte, o que justificaria a sua escolha. Ademais, a deficiência, nessa época, era considerada assunto médico, fato que corroborava essa seleção. Jannuzzi (2004) aponta que, até 1930, no Brasil, prevaleceu a



ideia de deficiência como algo que faltava, com foco na lesão, o que constituiu a concepção médico-pedagógica, que se caracterizou pelo envolvimento de profissionais médicos na parte pedagógica das escolas e da formação de professores. Além disso, a referida concepção era centrada nas causas físicas e neurológicas e usava teorias de aprendizagem sensorialistas como forma de responder aos desafios impostos pelas diferentes condições humanas.

No caso do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, a menção ao profissional médico aparecia nos regimentos internos, mas, somente em 1873, houve a nomeação de um médico efetivo para o estabelecimento. A seguir, elencam-se as informações referentes aos três regulamentos do Instituto que vigoraram no período imperial e os respectivos registros sobre os serviços médicos.

No Decreto nº 4.046/1867, Capítulo I, que trata dos empregados do Instituto, está prescrito, no art. 1º, que “[...] o instituto será dirigido por um diretor, subordinado ao Ministro e Secretário dos Negócios do Império” (Brasil, 1867, n.p.). O diretor era o cargo máximo do Instituto e a ele competia a inspeção referente à educação, à saúde e ao tratamento dos alunos surdos. O diretor deveria morar no Instituto e se ausentar somente quando necessário. De acordo com tal documento, a saúde dos alunos ficava a cargo do diretor, que, nessa época, era o Dr. Tobias Rabello Leite, pois não havia a nomeação de outro médico no quadro de funcionários. No ano de 1867, despesas com enfermaria, médico e botica totalizaram 500\$000 [lê-se quinhentos mil-réis] e foram informadas nos relatórios anuais destinados à Corte (Brasil, 1867).

O Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873, que “Approva o regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos” (Brasil, 1873, n.p.), prevê um médico em seu quadro de funcionários, além do diretor. Os vencimentos previstos para esse profissional era de 600\$000, o qual passou a fazer parte do corpo técnico administrativo. Observa-se, no Decreto nº 5.435/1873, art. 3º, a composição da equipe:

Além do Director o Instituto terá os seguintes empregados:

- 1 Capellão e Professor de Religião.
  - 2 Professores de linguagem escripta.
  - 1 Dito de linguagem articulada, e leitura sobre os lábios.
  - 1 Dito de mathematicas, geographia, e historia do Brasil.
  - 1 Dito de desenho.
  - 1 Médico.
  - 1 Escripturario e Agente.
  - 1 Roupeiro e Despenseiro.
  - 1 Inspector para cada turma de 25 alumnos.
  - 1 Mestre de gymnastica.
- Serventes. (Brasil, 1873, n.p., grifo meu).

Segundo Leite (1873), a nomeação de um médico era necessária, mas não para curar, mas, sim, para aconselhar os meios de conservar a saúde dos alunos, algo que era concebido como uma missão em um internato, quer dizer, na vida institucional. Esse ponto de vista



espelhou concepções higienistas, uma vez que a conservação da saúde dos alunos dependia de uma série de aspectos que precisavam ser acompanhados e garantidos, tais como: a questão da localização do espaço escolar que deveria ser salubre, a alimentação dos alunos, o cuidado com o asseio pessoal, entre outras que eram difundidas pelo discurso médico. Nesse sentido, a abrangência recaiu sobre esse profissional, o que pode ser observado com mais detalhes a partir de 1881.

O Aviso de 5 de fevereiro de 1881 (Almanak, 1881), que aprovou alterações do Decreto nº 5.435/1873, trouxe atribuições do médico responsável pelo serviço sanitário e demais responsabilidades:

Visitar frequentes vezes o Instituto para observar a saúde dos alumnos e aconselhar medidas higienicas; Tratar dos alumnos doentes, fazendo as visitas que forem precisas durante o dia e a noite; Lançar no livro da enfermaria não só as receitas e dietas, como o diagnostico e todas as observações para a estatística, assignando os lançamentos; Apresentar no fim de cada anno ao Director um relatório circunstanciado do movimento sanitario, acompanhado de observações que sirvam ao estudo da surdo-mudez, e dos meios de atenuar seus efeitos (Almanak, 1881, p. 1, A-E-4).

Com base no estudo das fontes primárias, foi possível entender que, a partir do ano de 1864, surgiu o nome dos profissionais médicos que atuaram no Instituto. Observa-se que, em alguns anos, não houve a declaração do profissional, mas a vacância do cargo foi constatada em outros períodos, com o mostra o Quadro 1

**Quadro 1** - Médicos que atuaram no Instituto no período de 1857 a 1889

Ano	Médico responsável
1857 a 1863	Não há menção a médicos
1864	Dr. A. Pereira Leitão
1865 a 1868	Dr. João Pedro de Miranda
1869 a 1870	Cargo vago
1871 a 1889	Não há menção a médicos

Fonte: Dados organizados pela autora com base nos documentos publicados pelo Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Côrte e Provincia do Rio de Janeiro de 1857-1889

É importante lembrar que o Dr. Tobias Rabello Leite assumiu também essa função a partir de seu ingresso no estabelecimento, no ano de 1868 até 1873, quando houve a nomeação de um médico efetivo. Esse diretor, em seu relatório de 1870, assinalou que, devido às medidas higiênicas da época, era determinada a exigência de médicos efetivos e permanentes em “corpos coletivos” e que, no Instituto, tinha de cessar a prática de chamar médicos somente quando os alunos estavam doentes. Ele era favorável à nomeação de médicos para o acompanhamento e para a dedicação ao estudo da saúde dos surdos (Leite, 1870).

Um avanço observado em relação ao acompanhamento da saúde dos alunos surdos foi a construção de uma sala para a enfermaria em 1888 no Instituto, que foi necessária para o desenvolvimento dos atendimentos e instada pelo diretor Tobias Rabello Leite.

## 2 Registros sobre a saúde dos alunos surdos

Nas fontes pesquisadas, foram encontrados alguns registros muito amplos sobre os alunos surdos e seu estado de saúde, porém somente em alguns dos anos pesquisados. Essas informações estavam descritas em documentos que traziam dados pessoais dos alunos, tais como: nome, filiação, idade, naturalidade, data de entrada e condição de pensionista. Além disso, constavam algumas informações mais específicas relacionadas ao estado de saúde dos alunos, visto que tinha um tópico denominado “Surdo-mudez”, em que se classificava o tipo de surdez, e outro denominado “Estado Physico e intelectual”, em que se distinguia cada aluno a partir da seguinte classificação: “Robusto (pouco ou muito inteligente), Anemico e Debil” (Leite, 1869, p. A-F4-5). Pelo que se pode observar, as diferentes condições apresentadas pelos alunos eram mapeadas em consonância com a higiene como ciência da infância.

[...] a escola deveria ser ordenada pelos princípios, métodos e prescrições da higiene, de modo a poder formar sujeitos fortes, saudáveis, inteligentes e moralizados que, com essas características, alicerçariam a nação, constituindo-se em base segura para um futuro idealizado como grandioso (Gondra, 2000, p. 112).

Independentemente do estado físico e intelectual, o fato de ser surdo se constituía como um desafio, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de salubridade, uma vez que eram muitas as indagações sobre o desenvolvimento dessas pessoas e tentativas de melhorar o seu bem-estar físico, visando a “formação de trabalhadores sadios e fortes” (Leite, 1874, p. A-C3-5). Ao analisar os documentos de 1869, 1870, 1872 e 1873, assinados pelo Dr. Tobias Rabello Leite, foram encontradas algumas explicações sobre a causa da surdez dos alunos matriculados nos respectivos anos (Quadro 2).

**Quadro 2** - Natureza da surdez

Adventícia e resultado de convulsões.
Adventícia e resultado de queda na idade de 1 ano.
Adventícia e após uma queda aos 9 meses de idade.
Congênita.
Adventícia e resultado de queda aos 2 anos.
Adventícia e resultado de bexigas.
Acidental - febre aos 3 anos.
Acidental [bexigas].

Fonte: Dados organizados pela autora com base nos documentos publicados pelo Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Côrte e Provincia do Rio de Janeiro de 1869, 1870, 1872, 1873





Pode-se considerar que a surdez era classificada como adventícia, congênita ou acidental. Na descrição apresentada no Quadro 2, quando acidental, a surdez estava relacionada à infecção por bexigas, denominação usada à época para a varíola. De acordo com Silveira e Marques (2011, p. 389), em relação à varíola, “[...] a presença constante e difusa da moléstia e as limitações das teorias médicas prevalentes no período faziam desses recrudescimentos um verdadeiro mistério”. Tanto é que uma das condições para o ingresso no Instituto era ser vacinado com bons resultados, medida que visava mitigar riscos dessa natureza. De 1870 em diante, foi introduzido o tópico “Estado Sanitário” no relatório do diretor Tobias Rabello Leite. Nesse tópico, foram apresentadas a situação sanitária da instituição e os problemas relativos à saúde enfrentados durante cada ano, eram notificados os falecimentos, havia comentários específicos do diretor sobre o funcionamento do corpo dos surdos, além do cômputo das moléstias contraídas pelos alunos, conforme mostra o Quadro 3.

**Quadro 3** - Registros de diagnósticos

Ano	Ocorrência
1871 e 1876	Ligeiras supressões de transpiração. Passageiras perturbações de digestão.
1874	Casos de infecção paludosa.
1885 e 1886	Epidemia de febre amarela.
1887	Epidemia de varíola.

Fonte: Dados organizados pela autora com base nos documentos publicados pelo Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Côrte e Provincia do Rio de Janeiro de 1856-1889

É interessante destacar que comumente eram citados dois tipos de problemas de saúde ocorridos em internos, um relacionado à digestão e outro à transpiração. Alunos que contraíram alguma doença epidemiológica também foram mencionados, como ocorreu em 1872: “[...] da actual epidemia apenas o alumno Oscar, chegado recentemente do Rio Grande do Sul, foi acometido com alguma gravidade, mas acha-se felizmente restabelecido” (Leite, 1872, p. 2<sup>a</sup>, A-C3-6). A epidemia a que se refere o diretor é a de febre amarela, que, segundo Chalhoub (2017), reapareceu no Rio de Janeiro no verão de 1868 e permaneceu até o início do século XX, após a campanha de erradicação liderada por Oswaldo Cruz.

Nos anos de 1885 e 1886, as atividades do Instituto foram suspensas em decorrência da doença da febre amarela, e o Inspetor Geral de Higiene do Império foi notificado. Casos de febre paludosa ou malária também foram relatados, relacionados à piora das condições sanitárias no ano de 1874, apesar do “severo” regimento higiênico presente (Leite, 1874, p. A-C3-4). Essa piora teve a ver com o acúmulo de águas pluviais e a sua vazão em prédios antigos, tal como o que abrigava o Instituto. A epidemia de varíola também foi a responsável pela suspensão das atividades no ano de 1887, tendo em vista que não havia condições para isolamento de alunos doentes na instituição em função de sua estrutura.

### 3 Ensino da gymnastica

Sofiato (2018) refere que o ensino da ginástica foi introduzido no currículo prescrito do Instituto a partir do Decreto nº 5.435/1873 (Brasil, 1873), que previa um mestre de ginástica. Gondra (2004), ao analisar a questão da educação física no século XIX, a partir de trabalhos acadêmicos produzidos por médicos formados no Rio de Janeiro nesse período, concluiu que “[...] a educação física, associada ao trabalho moral e intelectual, deveria cumprir vários objetivos simultaneamente: fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho nas escolas, moldar os temperamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar” (Gondra, 2004, p. 327). Ao que parece, esses objetivos também foram assimilados pelo Instituto, uma vez que, por meio dos registros deixados pelo Dr. Tobias Rabello Leite, se percebe a incorporação da ginástica na dinâmica da instituição e o reconhecimento do seu valor no trabalho com alunos surdos.

De acordo com a avaliação do diretor Tobias Rabello Leite, o ensino de ginástica foi um bem que o Decreto nº 5.435/1873 trouxe ao Instituto, pois tinha muitas finalidades para os alunos surdos (Brasil, 1873). Segundo ele, a prática da ginástica poderia “[...] mudar o temperamento lymphatico que resulta da deficiente hematose por faltar aos pulmões o inapreciável exercício que lhe é a palavra” (Leite, 1873, p. A-C2-7). A partir do excerto anterior, entende-se que o referido diretor acreditava que a prática da ginástica poderia melhorar a oxigenação do sangue, que era deficitária no aluno surdo em função da ausência da fala.

Outro aspecto que se evidencia, no que tange à inserção da ginástica no Instituto, é a valorização da disciplina, além do fortalecimento físico dos alunos. Antes da inserção das aulas de ginástica, o diretor Tobias Rabello Leite tinha ciência de sua falta para o desenvolvimento dos alunos e a substituía, “[...] forçando os alumnos a entreter-se nos recreios com brinquedos que lhes desenvolvessem as forças físicas” (Leite, 1873, p. A-C2-7).

Entretanto, essa prática tinha de ser bem orientada para produzir os efeitos esperados. No Instituto, o responsável pelo desenvolvimento da ginástica foi o mestre Paulino Francisco Paes Barreto, que passou a compor a equipe em 1874 até 1881, conforme as fontes pesquisadas. Depois de 1881, o seu nome não foi mais mencionado, dessa forma, não se sabe se ele deixou o cargo ou se continuou o seu trabalho sem ser citado em fontes oficiais.

Era necessária a condução desse trabalho por um profissional, como refere Gondra (2004):

Só desse modo os exercícios ginásticos poderiam cumprir sua função regeneradora e compensatória junto à classe pobre da população e, portanto, produtora de um sujeito formado integralmente; exigência de um modelo de saúde e de representação de homem requeridos pela sociedade moderna, à qual se queria integrar o Estado imperial brasileiro (Gondra, 2004, p. 335).

Nos registros do diretor Tobias Rabello Leite, não foi possível encontrar os tipos de exercícios praticados pelos alunos surdos, a periodicidade com que eram aplicados (apesar de o referido diretor defender a prática diária dos exercícios), o desenvolvimento segundo o gênero, a idade, as características da localidade e de escolha dos exercícios, a hierarquia entre os exercícios, a moderação com que eram aplicados e a integração às atividades de



formação intelectual e moral, aspectos destacados por Gondra (2004) como princípios que regulavam a prática da ginástica.

#### 4 Etiologia da surdez

Em alguns de seus registros, o diretor Tobias Rabello Leite demonstrou interesse em relação à descoberta das causas da surdez dos alunos do Instituto. Por meio de suas elucubrações e investimentos em busca de dados concretos em estatísticas da época, ele apresentou algumas hipóteses associadas a algumas províncias específicas do Brasil, mas argumentou que os achados disponíveis não eram suficientes para se chegar a uma conclusão.

Nas províncias de Santa Catarina, Mato Grosso e Paraná parece que a causa está na natureza dos terrenos montanhosos, cobertos de altas florestas e cortados por grandes correntes d'água. Nas do Ceará e Rio Grande do Norte, em que segundo me consta, não se reúnem aquelas três condições, as causas devem ser encontradas nos hábitos da população campestre, e nas repetidas uniões consanguíneas. No município neutro finalmente, acredito, fundado na incompleta historia que tenho dos que se acham no Instituto, que é da alimentação e das condições hygienicas das habitações conhecidas pelo nome de cortiços, que provêm o grande numero de casos de surdo-mudez que nos apresenta a estatística (Leite, 1874, p. A-C3-2).

O referido diretor atrelou a etiologia da surdez às características geográficas ou aos hábitos da população. No ano de 1874, apresentou o “Mapa dos surdos-mudos existentes no Império” (Leite, 1874), cujos dados foram extraídos dos trabalhos da Repartição de Estatística. Isso demonstrou o seu interesse pelos estudos demográficos e o cotejamento com os casos de surdez. Os dados compreenderam as províncias do Brasil, o total de homens e mulheres surdas livres e o total de homens e mulheres surdas escravizadas, somando 9.730 pessoas surdas. Com isso, concluiu que o Brasil tinha um número muito grande de surdos se comparado a alguns países da Europa e que, se as estatísticas conseguissem mapear os surdos congênitos e os “acidentais”, seria mais fácil de estudar as causas e indicar formas de atenuá-las, o que não ocorreu.

Em 1876, sobre essa pauta, o diretor considerava que os estudos das causas da surdez exigiam elementos que não se encontravam nos trabalhos da Repartição da Estatística do Rio de Janeiro. Não existiam dados a respeito da discriminação das idades dos surdos, das “espécies” de surdez, da descrição da “[...] natureza dos terrenos em que nasceram e residem os surdos-mudos”, das profissões, dos hábitos e costumes dos pais (Leite, 1876, p. 1<sup>a</sup>, A-D3-3). Frente a esse cenário, com dados muito incipientes, considerava que só eram possíveis ligeiras apreciações sobre essa questão.

Pode-se dizer que as inquietações do diretor Tobias Rabello Leite, no que diz respeito à população surda, fizeram parte de seu cotidiano e que a sua persistência em buscar a etiologia da surdez permaneceu por alguns anos.

Os que tem estudado esta matéria apontam como uma das causas que mais surdos produz a habitação nos terrenos montanhosos, cortados de valles profundos e cobertos de grandes florestas. [...] não é possível avaliar até que ponto essa causa actua sobre nós. Terrenos nas províncias



de Goyaz, Matos Grosso, Minas e Santa Catharina são em grande parte daquela natureza, mas os surdos-mudos dessas províncias são a maioria congênitos? Nasceram e residem em valles profundos? [...] se a maioria é de accidentaes, quaes as causas? (Leite, 1876, p. 1-A, A-D3-4).

As questões formuladas por ele só poderiam ser respondidas por meio de um estudo consciencioso e profundo, o que à época, na opinião do médico diretor, conviria a ser feito no Brasil. As fontes estudadas não permitiram constatar se as preocupações do diretor Tobias Rabello Leite com essa questão chegaram ao Governo Imperial e incitaram a busca por intervenções mais efetivas. O que está claro é que seus relatórios explicitaram vários aspectos e sugeriram encaminhamentos para a melhoria das condições e da qualidade da permanência dos alunos surdos na instituição.

## Conclusão

Por meio do estudo realizado, vislumbraram-se, no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, tentativas de promoção da manutenção da saúde dos alunos surdos, apesar dos muitos problemas que se faziam presentes, entre eles, as doenças típicas do Brasil tropical, as condições não muito favoráveis de instalação física do Instituto e o trabalho “unidocente” do diretor Tobias Rabello Leite até a nomeação de outros médicos para auxiliarem nesse trabalho. De acordo com o modelo higienista, dentre as muitas medidas adotadas nas escolas, a inserção da ginástica e o estímulo ao movimento poderiam auxiliar os alunos a se libertarem de vícios (Gondra, 2004), algo que ocorreu também no Instituto.

O diretor Tobias Rabello Leite foi o responsável por uma série de procedimentos que buscaram tornar o Instituto um ambiente mais salubre. Constatou-se, por meio de seus registros, que a ação médica era cuidadosa, pois a condição sanitária geralmente era satisfatória. Esse cuidado pôde ser verificado em suas solicitações dirigidas à Câmara Municipal para a realização de melhorias, algumas relacionadas à estagnação de águas presente no estabelecimento, fato que se configurava como um risco para a saúde dos alunos e funcionários.

Um dos aspectos que chamou atenção, em função da recorrência constatada, foi o interesse do Dr. Tobias Rabello Leite pela descoberta das causas da surdez dos alunos surdos. Nesse sentido, o médico buscou as parcas estatísticas existentes e apresentou as teorias que tinha à época, fundamentadas em condições climáticas ou desregramentos alimentares ou higiênicos, pois eram desconhecidas. Muitas vezes, suas ações remetiam a algumas ideias de Hipócrates, que atribuía a origem das doenças a agentes naturais, tais como: “[...] o calor, o frio, o vento e o sol, alterações do clima, dos ventos, das águas, de desequilíbrios orgânicos e alimentares” (Gottschall, 2007, p. 32).

Devido à ausência de meios auxiliares de diagnóstico, a incidência de casos de surdez foi um objeto de estudo. A autossuficiência era comum à prática da medicina nesse período, e, ao que parece, o Dr. Tobias Rabello Leite não teve muitos interlocutores e tomou decisões a partir dos condicionantes que se apresentavam. Seus registros denotam suas elucubrações a respeito do fenômeno da surdez e suas implicações no desenvolvimento físico dos surdos.



Além disso, ele defendia o acompanhamento médico perene com um profissional que reunisse interesse e dedicação, aspectos necessários a esse público.

A medicina social e suas práticas higienistas certamente influenciaram o Instituto; e a presença do médico nomeado, além do diretor, foi uma realidade na instituição. No entanto, um dos limites que se apresentou para este estudo, com base nas fontes pesquisadas, foi a ausência de registros de outros médicos que passaram pelo Instituto e de seus atendimentos, algo que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado três anos antes, possuía documentado. Em decorrência disso, o diretor Tobias Rabello Leite ocupou a centralidade da trama discursiva a respeito do assunto.

Por derradeiro, infere-se que a inserção da ginástica aliada à boa alimentação, a banhos e à disciplina compunham o ideal para a conservação da saúde dos alunos surdos na instituição estudada, pois a formação de homens robustos e ágeis, em que pese o fato de serem surdos, era o propósito dos estabelecimentos que se responsabilizavam pela educação intelectual e moral, com base no discurso médico higiênico.

*Anima sana in corpore sano*, máxima do poeta romano Juvenal, foi inspiração para alguns institutos de educação de surdos além-mar e, ao que parece, também se entrelaçou ao imaginário médico do Instituto brasileiro estudado.

## Referências:

ALMANAK Administrativo, Mercantil e Industrial da Côrte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1881. Redigido por José Antonio dos Santos Cardoso. *Biblioteca Nacional*, Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro, 1881. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394x&pasta=ano%20185&pesq=%22Imperial%20Instituto%20de%20Surdos-Mudos%22&pagfis=49540>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ALMANAK Administrativo, Mercantil E Industrial da Côrte e Provincia do Rio de Janeiro. *Biblioteca Nacional*, Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro, [20--?]. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_periodicos/almanak/almanak.htm](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/almanak/almanak.htm). Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867*. Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos. Brasília: Câmara dos Deputados, [1867]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html> Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873*. Approva o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos. Brasília: Câmara dos Deputados, [1873]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5435-15-outubro-1873-551638-publicacaooriginal-68188-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CURAS gratis para os pobres de todas as moléstias. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, n. 00344, 5 de dezembro de 1858.

FIGUEIREDO, B. G. Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular. *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 59-73, 2005.

GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDRA, J. G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

GONDRA, J. G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. esp., p. 121-161, jul./dez. 2004.

GOTTSCHALL, C. A. M. *Medicina hipocrática: antes, durante e depois*. Porto Alegre: Stampa, 2007.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.



- LEITE, T. R. *Instituto dos Surdos-Mudos*. Relatório do director. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1869.
- LEITE, T. R. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Relatório do director. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1870.
- LEITE, T. R. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Relatório do director. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1872.
- LEITE, T. R. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Relatório do director. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1873.
- LEITE, T. R. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Relatório do director. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1874.
- LEITE, T. R. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Relatório do director. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1876.
- MILAGRES, P.; SILVA, C. F.; KOWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 160-176, jul. 2018.
- ROCHA, S. *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: INES, 2007.
- SILVEIRA, A. J. T.; MARQUES, R. de C. Sobre a varíola e as práticas da vacinação em Minas Gerais (Brasil) no século XIX. *Ciência & Saúde Coletiva*, Manguinhos, v. 16, n. 2, p. 387-396, 2011.
- SOFIATO, C. G. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. *Cadernos de Pesquisa*, Bacanga, v. 25, n. 2, p. 207-224, abr./jun. 2018.
- SOUZA, V. dos R. M. A Educação dos Surdos no Século XIX. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 1, p. 49-56 jul./dez. 2008.





## OS SURDOS NO FIM DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DOS CENSOS DEMOGRÁFICOS HISTÓRICOS BRASILEIROS

*The Deaf in the late nineteenth and early twentieth centuries: an analysis of the Brazilian Historical Demographic Census*



**Solange Maria da Rocha<sup>1</sup>**  
(INES)



**Ana Maria Cunha da Cruz<sup>2</sup>**  
(SEEDUC/RJ)



<sup>1</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, Brasil;  
solangerocha3@gmail.com

<sup>2</sup> Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ, Volta Redonda, RJ, Brasil;  
cruz.amaria@gmail.com.

## Resumo

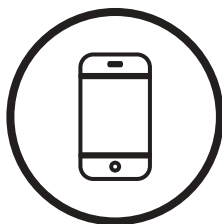
Podemos identificar, numa breve pesquisa em bancos de teses e dissertações, um significativo número de trabalhos sobre surdos com base em dados de Censos Demográficos recentes. Entretanto não circulam informações sobre os surdos nos primeiros Censos realizados no Brasil. No final do século XIX e início do século XX, existiam informações a respeito dos surdos? Eles eram reconhecidos como surdos ou surdos-mudos? Os estados brasileiros tinham um quantitativo de surdos proporcionais entre si? Qual região brasileira apresentava maior número de surdos na época? Este trabalho procura compreender tal realidade através dos Censos Demográficos realizados no período de 1872 a 1940, no Brasil, investigando as terminologias e procedimentos que foram realizados. Destaca-se o pioneirismo desses Censos em relação à necessidade de registrar informações sobre surdos no Brasil. Também serão problematizados alguns desvios de percurso nas realizações censitárias decorrentes muitas das vezes de questões metodológicas.

**Palavras-chave:** Política censitária; Surdos; Brasil; Demografia.

## Abstract:

Nowadays, there are more and more work on deaf people using demographic census data. But in the late nineteenth and early twentieth century, was there information about these people? Were they recognized as deaf, or was the deaf-mute still used? Did the Brazilian states have a number of deaf people proportionate to each other? Which Brazilian region had the highest number of deaf people at the time? This paper seeks to understand this reality through data from the historical demographic censuses from 1872 to 1940 in Brazil, their terminologies and procedures by which they were performed. It will also be pointed out the pioneering nature of these censuses in relation to the need to gather information about deaf people in Brazil, as well as some deviations in their achievements, fruits of the political situation of the time and lack of statistical methodologies, crucial for obtaining population data.

**Keywords:** Census policy; Deaf; Brazil; Demography.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK

<https://youtu.be/DCCdt23h1AQ>



## Introdução

*Recenseamento<sup>3</sup>*

*(Compositor: Assis Valente - intérprete: Carmen Miranda, 1940)*

*Em 1940 lá no morro começaram o recenseamento  
E o agente recenseador esmiuçou a minha vida foi um horror  
E quando viu a minha mão sem aliança encarou  
para a criança que no chão dormia  
E perguntou se meu moreno era decente  
E se era do batente ou era da folia (...)*

<sup>3</sup> Música Recenseamento. Compositor: Assis Valente. Intérprete: Carmem Miranda. Ano de 1940. Disponível em [<https://www.letras.mus.br/carmen-miranda/687215/>]. Acesso em 19/02/2016.



A música *Recenseamento*, de Assis Valente, interpretada por Carmem Miranda, se reporta ao censo demográfico realizado no Brasil, em 1940. Com uma metodologia censitária diferente das anteriores, Assis Valente registra a surpresa do cidadão com um evento considerado temerário e invasivo, pois foi o primeiro Censo que contava com a figura do recenseador de porta em porta.

Para entender a discussão sobre significados do recenseamento e sua importância para a construção de um país, dialogaremos com Raffestin (1993). Para a análise numa perspectiva histórica nosso diálogo é com Bloch (2001) que nos mostra como olhar para a história, analisando-a em abordagem compreensiva evitando julgamentos de um tempo não vivido por nós.

A obra de Barcellar (2013) vem para contribuir, através de sua pesquisa, acerca da situação dos surdos no Brasil, no início do século XX, com o olhar que se tinha sobre os surdos na época.

Nosso objetivo principal é levantar o quantitativo de surdos no Brasil, de 1872 a 1940. Para isso, apresentaremos dados relevantes de cada recenseamento, enfatizando os pontos que interferem na busca pelo número de surdos de cada década. Informações como método de coleta e nome usado para designar o ser surdo serão alguns dos temas apresentados.

Com as informações dos censos deste período sobre os surdos, apresentamos esses dados organizados em gráficos para melhor compreensão. E para concluir será apresentado um estudo comparativo dessas informações colhidas.

## 1 Dialogando com Raffestin e Bloch

A prática de recensear uma determinada população já é feita há bastante tempo com o objetivo de traçar um perfil populacional em determinado território. Em relação à função desta prática, Raffestin contribui:

O recenseamento permite conhecer a extensão de um recurso (que implica também um custo), no caso a população. Nessa relação que é o recenseamento, por meio da imagem do número o Estado ou qualquer tipo de organização procura aumentar sua informação sobre um grupo e, por consequência, seu domínio sobre ele. Mas a essa empresa do poder corresponde a resistência ao poder; e talvez aí resida o caráter ambivalente da população. A população é concebida como um recurso, um trunfo, portanto, mas também como um elemento atuante. A população é mesmo fundamento e a fonte de todos os atores sociais, de todas as organizações. Sem dúvida é um recurso, mas também um entrave no jogo relacional. (Raffestin, 1980, p. 67).

A realização de um recenseamento populacional não se restringe apenas em estipular a quantidade de indivíduos com uma característica ou outra. Os objetivos de se construir um recenseamento podem vir de uma necessidade objetiva tal como saber a proporção do número de deputados e senadores para um estado, adequar o sistema de taxação de impostos e estipular o quantitativo de indivíduos para o alistamento militar (Raffestin, 1993); ou de uma necessidade flexível que é fruto das pesquisas posteriores a partir de dados já coletados, como é o caso do presente trabalho.

Neste sentido é de extrema importância que os dados populacionais estejam atualizados. Porém, uma atualização anual, através de um novo recenseamento, seria muito cara para uma variação provavelmente pouco expressiva. Dessa forma, para suprir a necessidade do conhecimento da população, sem onerar exorbitantemente os cofres públicos, os recenseamentos costumam ter um período de dez anos entre um e outro e alguns dos dados são estimados através de pesquisas anuais, como o total populacional é atualizado pelas taxas de natalidade e mortalidade.

Diante disso, Raffestin conclui sobre a prática do recenseamento:

Nessa perspectiva, o que é um recenseamento? É uma informação sobre um estoque de energia. Uma energia que a organização estatal vai integrar em suas estratégias. Informação de grande valor, da qual não se pode duvidar, pois para obtê-la é necessário destinar custos quase sempre altos. Pode-se, portanto, avançar, sem com isso criar uma lei, visto que toda transformação de energia em informação significa que se destinou a esta última um preço elevado e, conseqüentemente, uma importância primordial. De fato, o recenseamento não é somente um conhecimento sobre um estoque de energia, mas, levando-se em consideração o imposto e a conscrição que interessam ao Estado, vê-se exatamente isso, em primazia. Para manter essa informação atualizada, é necessário renovar periodicamente a operação, de modo que se obtenha uma imagem não muito distante da realidade. Uma enorme diferença interditaria qualquer ação, por ser pouco diferente e contínua. (Raffestin, 1968, p. 69).

O historiador Marc Bloch adverte que o papel de um historiador, ou de um cientista de maneira geral, não é o de julgar o passado e sim compreendê-lo. Usaremos dessa premissa para ter em mente a leitura das fontes documentais dos censos históricos compreendendo o contexto histórico em questão. E sobre isso, o “compreender, no entanto, nada tem de uma atitude de passividade” (Bloch, 2001, p. 128).

Em complemento a isso, Bloch nos dá a pista de como a leitura desses censos históricos poderá ser melhor aproveitada:

(...) mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando sabemos interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado. (Bloch, 2001, P. 05).

Sendo assim, nos cabe as seguintes indagações: qual era o quantitativo de surdos nos Censos Demográficos de 1872 a 1940? Como os censos denominavam os surdos, no período citado?

O seguinte trabalho procurará avançar sobre essas indagações.

## **2 Os surdos no fim do século XIX e início do século XX contribuição de Barcellar<sup>4</sup>**

Trazer para o centro deste estudo a leitura dos surdos nos censos demográficos históricos nos obriga, primeiramente, identificar como eram reconhecidos e denominados os indivíduos que hoje são chamados de surdos e deficientes auditivos.

---

<sup>4</sup> Sobre a definição de surdos-mudos, recorremos a Barcellar



No período do final do século XIX e início do século XX, os surdos eram definidos como surdos, quando estes ficavam surdos após a aquisição do português falado, e surdos-mudos, quando já nasciam sem o sentido da audição.

Esta noção a primeira vista bastante clara, parece ainda não estar bem assentada, pois, como faz notar Uchermann, o termo surdo mudo se refere a uma noção sintomática e relativa, sem limites bem definidos, seja quanto ao grau de audição, seja quanto ao idiotismo. (Barcellar, 2013, p. 28).

Em contrapartida, as definições ambíguas do que é ser surdo, no momento de uma pesquisa nacional, que é o centro deste trabalho, pode trazer distorções e confusões.

Muitos surdos mudos ouvem perfeitamente certos sons ou ruídos, chegando outros mesmo a distinguir syllabas, sem que, entretanto, tenham capacidade para aprender a linguagem falada pela audição. Estes surdos mudos, em geral, não são considerados como tal pelo povo. (Barcellar, 2013, p. 29).

Essa passagem em BARCELLAR<sup>5</sup> reafirma a ausência de uma definição do que era ser surdo no início do século XX entre a população brasileira.

### 3 Recenseamentos brasileiros

O final do século XIX e início do século XX foi um período em que o Brasil estava se constituindo enquanto república. O período escravocrata estava findado e era importante conhecer os aspectos mais detalhados da população que daria base a essa nova fase.

A partir da Independência do Brasil, em 1822, foi identificada a necessidade de conhecer o perfil populacional, sendo assim os primeiros recenseamentos foram realizados em nosso território.

De início, estes se restringiam apenas às cidades e, no máximo, aos estados. Tendo em vista as técnicas de se recensear que conhecemos nos dias atuais ainda não estarem desenvolvidas, os primeiros recenseamentos do Brasil eram nominais e o uso da estatística e seus “dados amostrais” para se fazer um recenseamento seguro ainda não era praticado. Este período ficou conhecido como proto-estatístico<sup>6</sup>.

O recenseamento, neste período, tinha como principal objetivo a expectativa do número de votos por paróquia e, conseqüentemente, o número de deputados e senadores (Senra, 2006, p. 91<sup>7</sup>).

Em 1852, por exemplo, já havia a pretensão de se realizar um Censo Nacional, porém como não ficaram claras para a população as razões desse Censo, boatos foram espalhados e

<sup>5</sup> Rocha, Solange. Série Histórica do Instituto Nacional de Surdos, volume 6. Rio de Janeiro: INES, 2013

<sup>6</sup> Apud BOTELHO, 1998:17. In. Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), p. 08.

<sup>7</sup> Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório).

<sup>8</sup> Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), p. 11.

revoltas foram feitas contra a sua realização nesse período<sup>8</sup>.

A seguir apresentamos informações acerca dos recenseamentos demográficos estudados mostrando a forma como foram realizados, seus obstáculos e seus impactos no estudo do quantitativo de surdos no Brasil.

#### 4 Estudando os recenseamentos

O Recenseamento de 1872 foi aquele que deu início à pesquisa populacional a nível nacional captando informações mais abrangentes e mais detalhadas que os censos subsequentes de 1890 e 1900. Recebeu destaque por ter sido realizado ainda no período Imperial contendo informações até mesmo sobre os negros escravizados da época<sup>9</sup>.

Segundo dados do IBGE do ano de 1951, apesar do recenseamento de 1872 ter sido realizado com a ajuda de agentes recenseadores, esses não tinham o papel que tiveram nos Censos posteriores. Assim como o realizado no Censo da Corte<sup>10</sup>, em 1870, os agentes recenseadores distribuía os “boletins de família” (nome dado aos questionários dos censos) para cada chefe da família em suas respectivas casas, 15 dias antes de 1º de agosto de 1872 e após dez dias da data de entrega dos boletins, os agentes recenseadores voltavam aos domicílios para recolhê-los e corrigi-los, caso necessário. Depois de cinco dias a Comissão Censitária recebia os materiais, organizava-os e encaminhava-os para a Diretoria Geral de Estatística - DGE (atual IBGE), no município da Corte. Porém, esse modelo de distribuição dos “boletins de família” tinha grande possibilidade de apresentar erros, comprometendo os dados finais. A falta de padronização das respostas e questões subjetivas nos boletins da família se tornavam mais complicadas por conta do alto grau de analfabetismo na época<sup>11</sup>:

A autodeclaração censitária, adotada nos censos de 1870 e de 1872, por trazer graves deficiências aos dados, é um procedimento banido dos censos contemporâneos, mesmo em se tratando de sociedades mais letradas. Além disso, deve-se considerar que os problemas referentes à falta de uniformidade das respostas, omissão e de erros de interpretação das questões se agravavam pelo fato de que o número de pessoas que sabiam ler e escrever, pelos próprios dados do Censo de 1872, era quase igual ao número de famílias. Daí imagina-se o farto volume de trabalho na checagem e correção das informações produzidas pelos próprios chefes de família, ou por algum outro residente alfabetizado, caso este existisse. Além dessa questão, o formato do questionário também pode facilitar ou dificultar o preenchimento e a sua posterior apuração. (Relatório Provisório, 1872, p. 12)

De toda maneira deixar que o preenchimento do formulário fosse feito pelo próprio pesquisado podia trazer alguns erros para o resultado. Sobre isso Raffestin comenta que:

é evidente que dar formulário de recenseamento para uma população analfabeta preencher significa o risco de se provocar um fracasso. Utilizar um vocabulário técnico desconhecido do receptor pode, igualmente, conduzir o impasse ou diálogo de surdos. (Raffestin, 1968, p. 73)

<sup>9</sup> Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), p. 07.

<sup>10</sup> Censo do Município da Corte, realizado no ano de 1870 e que serviu como parâmetro para a realização do censo nacional, em 1872. O Município da Corte correspondia ao que hoje chamamos de município do Rio de Janeiro e na época concentrava o poder nacional. In. Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), p. 11.

<sup>11</sup> Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), p. 12.



Essa metodologia pode ter contribuído para gerar distorções às informações sobre os surdos, como será apresentado mais adiante.

Por essas razões e pelo modo como os microdados foram organizados<sup>12</sup>, estes tiveram que sofrer revisões datilografais e matemáticas<sup>13</sup> pelo Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica (NPHEd) da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi a partir desta revisão que obtivemos o quantitativo de surdos em 1872.

O recenseamento seguinte, de 1890, apesar de ter sido realizado, apresentou muitas debilidades e por essa razão seus números não puderam ser encontrados.

Toda a consideração baseada sobre numeros que não traduzem a realidade dos phenomenos que se pretende estudar, levará necessariamente a conclusões falsas, podendo mesmo ser opposta à verdade que se procura. (...) É, pois, em cumprimento d'esse dever de probidade, que, ao apresentar hoje a synopse do recenseamento de 1890, não aconselho aos que de seus algarismos se forem servir, que o façam senão com todo criterio, não devendo considerar a segunda operação censitaria da Republica, mais que um segundo ensaio de recenseamento e quiçá em condições inferiores ao primeiro. (Synopse 1890). p. III.

Raffestin aponta que “os primeiros recenseamentos modernos frequentemente coincidem com o fortalecimento do Estado ou com a formação de um novo Estado” (Raffestin, 1980, p. 68). Porém, observando o caso do Brasil cuja Proclamação da República se deu em 1889, seu imenso território e sua relação intrínseca entre Estado e Igreja atrapalhavam a operação censitária durante o período Imperial. Com o advento da República, o Estado não se encontrava mais atrelado à Igreja, não podendo mais utilizar a Paróquia como divisão territorial para coleta de dados<sup>14</sup>

Tendo em vista que no Censo Nacional e nos Censos locais a coleta de informações era feita com a ajuda das Paróquias, o pouco espaço de tempo entre a formação do novo Estado e a realização do recenseamento sem a ajuda das Paróquias contribuiu para que este não fosse fiel à realidade.

Sobre o Recenseamento de 1890, Barcellar esclarece uma das razões pelas quais este não havia sido publicado:

Neste recenseamento de 1890, na parte referente a defeitos phisicos, cogitava-se não só dos surdos mudos, como daquelles simplesmente surdos. Isto deu logar a grande confusão, o que levou o Governo fFederal ordenar o seu cancellamento na parte referente aos Estados. Na Capital Federal, segundo este recenseamento, haviam então apenas 148 surdos mudos (100 homens e 48 mulheres), estando classificados em um grupo aparte 813 surdos, dos quaes 574 homens e 239 mulheres. (Barcellar, 1926 / 2013, p. 31).

Em 1900 apesar de o recenseamento ter sido realizado, informações a partir de outros documentos mostram que este foi realizado com algumas ressalvas.

<sup>12</sup> “A apuração, questionário a questionário, procurando captar todas as variáveis para preencher o plano tabular concebido, fazia-se em equipes com um indivíduo lendo em voz alta e os demais tomando nota (Senra, 2006: 367). Por tudo o que foi tratado, desconhece-se o nível de exatidão e da fidelidade ao conteúdo das listas de famílias, uma vez que as mesmas não existem mais.” In. Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), p. 23.

<sup>13</sup> Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), p. 24.

<sup>14</sup> DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Synopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1898, p. V.



O documento do IBGE (2000) sobre a Metodologia do Censo mostra que insatisfações e protestos em relação à qualidade das informações na então capital, Rio de Janeiro, fizeram com que o Censo fosse novamente realizado no Distrito Federal, em 1906<sup>15</sup>. Talvez por essa razão encontramos no Censo de 1920 o ponderamento sobre a comparação entre os censos de 1900 e 1920. No momento em que menciona o aumento considerável de surdos em 1920 em relação aos números de 1900, o documento fala que “esta divergencia nos resultados dos dous ultimos censos não encontra razoavel explicação senão na deficiencia já demonstrada dos algarismos referentes ao inquerito de 1900”<sup>16</sup>. Possivelmente, por essa mesma razão não tenhamos encontrado os microdados deste censo de 1900.

Em 1910, devido a problemas políticos da época<sup>17</sup>, o recenseamento não pode ser realizado.

O Censo de 1920 corroborou com problema recorrente observado nos documentos censitários dos períodos anteriores de não acreditarem na veracidade da surdez, ou surdo-mudez. Como, nos termos da época, não era uma “deficiência” facilmente visualizável, como cegueira ou algum grau de deficiência mental, os resultados em muitos momentos não eram considerados confiáveis por aqueles que realizavam o Censo, como mostra o trecho abaixo:

Não levando em conta o abuso das aspas para supprir as declarações por extenso (sim ou não), conforme exige o questionário da lista de família, a falta de uniforme e exacta interpretação nas respostas dadas aos quesitos sobre os defeitos phisicos, sobretudo em relação à surdo-mudez; torna os algarismos algum tanto suspeitos de exaggero no recenseamento de 1920. (Censo 1920, p. VI).

E continua:

Para corrigir semelhante prática na collecta dos elementos censitarios, em futuros recenseamentos, convem estabelecer categoricamente, nas instruccões do censo, a obrigação dos recenseadores verificarem a regularidade no preenchimento dos quesitos e, tanto quanto possível, a veracidade das respostas dadas, em cada lista de família, antes de recolherem estes boletins e tomarem os seus apontamentos nas respectivas cadernetas. Assim, ao lado de maior perfeição no inquerito, se evitará tambem o emprego improprio de aspas, confundindo na mesma especie um simples surdo com um indivíduo congenitamente surdo-mudo, um illetrado com pessôas de mais elevado gráo de instrucção e até mesmo graduadas em varias profissões, além de muitas outras irregularidades ou erros de registro. (Censo 1920, p. VI).

Novamente a indefinição do que é ser surdo cuja caracterização é de enorme relevância no momento da pesquisa:

O predomínio da cegueira nas idades de 15 e mais annos, em confronto com o que se observa nos indivíduos de 0 a 14 annos, encontra natural explicação na concomitante perda da visão à medida

<sup>15</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Metodologia do Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Volume 25 (Série Relatórios Metodológicos), p. 16.

<sup>16</sup> DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. População – população do Brasil por Estados e Municípios, segundo os defeitos phisicos, por idade, sexo e nacionalidade. In: DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento do Brazil*: Realizado em 1 de Setembro de 1920. 1ª edição. Rio de Janeiro: Typ. Da Estatistica, 1928. Volume IV (3ª parte), p. 06.

<sup>17</sup> Para mais informações sobre os problemas políticos, ver INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Metodologia do Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Volume 25 (Série Relatórios Metodológicos), p. 16.



que avança a idade. O mesmo, porém, não parece razoável no tocante à surdo-mudez, sendo esta, em geral, um defeito congênito, isto é, uma anormalidade orgânica. Ao imperfeito registro dos dados censitários deve-se atribuir, em grande parte, o resultado apurado numericamente no inquerito de 1920, contribuindo para isso, provavelmente, a inclusão entre os surdos-mudos de nascença de indivíduos simplesmente afectados da surdez adquirida. (Censo 1920, p. XVII).

Renovador em termos metodológicos, o recenseamento realizado em 1940 foi o primeiro a ser realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (criado em 1936), e foi o primeiro a utilizar a estatística na obtenção dos dados<sup>18</sup>. Sobre isso, diz o Censo:

Em 1940, o panorama da administração brasileira oferecia perspectivas favoráveis à realização do Recenseamento Geral, uma vez que a radical modificação de estrutura dos serviços de estatística, que se vinha processando nos últimos anos, dotara a organização administrativa do país dos meios adequados a garantir-lhe as necessárias condições de êxito. (Censo 1940, Recenseamento Geral e do Brasil, Série Nacional Volume II, p. 08).

A criação do IBGE foi de suma importância na organização territorial do Brasil uma vez que os municípios passaram a delimitar seus perímetros urbanos e rurais, configurando um mapa mais fiel do que se passava na realidade. Conseqüentemente as estatísticas sobre os municípios e estados se tornariam mais fáceis de serem coletadas e com menos riscos de repetição ou falta de cobertura<sup>19</sup>.

Apesar dessa nova realidade, a dificuldade em definir quem é surdo também esteve presente neste Censo. Se por um lado os cegos eram bem definidos, “pediu-se declarar êsse defeito e especificar a sua origem, pelas respostas ‘nascido cego’, ‘cego por doença’, ‘cego por acidente’. (...) acrescida da categoria genérica ‘com a origem do defeito não declarada’, os surdos-mudos e os surdos-mudos cegos”<sup>20</sup>, as informações sobre os surdos não tiveram tanta sorte:

O resultado do censo não representa exatamente a realidade; houve, sem dúvida, omissões na declaração de surdos-mudos; houve, e provavelmente, e número maior, declarações indevidas, pelas quais foram qualificados surdos-mudos indivíduos que eram apenas surdos, ou débeis mentais<sup>21</sup>.

Dessa forma, até a ausência de informações sobre as outras deficiências podem ter atrapalhado os resultados finais dos estados no censo de 1940.

<sup>18</sup> Para mais informações, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico: População e Habitação. In. IBGE. *Recenseamento Geral do Brasil*: (1º de Setembro de 1940). 1ª edição. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.

Volume II (Série Nacional). p. 08-09.

<sup>19</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico: População e Habitação. In. IBGE. *Recenseamento Geral do Brasil*: (1º de Setembro de 1940). 1ª edição. Rio de Janeiro:

Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950. Volume II (Série Nacional), p. 10.

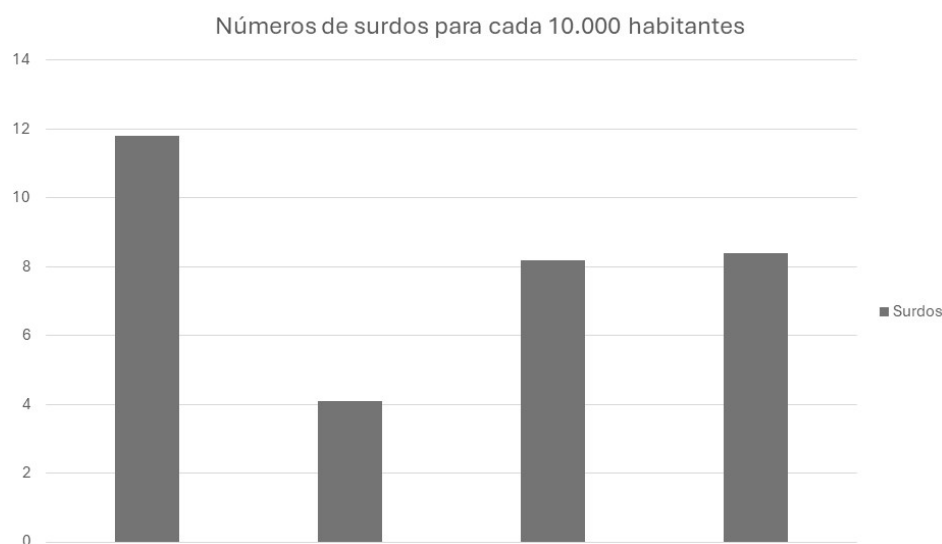
<sup>20</sup> O INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico: População e Habitação. IN. IBGE. *Recenseamento Geral do Brasil*: (1º de Setembro de 1940). 1ª edição. Rio de Janeiro:

<sup>21</sup> IBGE. *Recenseamento Geral do Brasil*: (1º de Setembro de 1940). 1ª edição. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950. Volume II (Série Nacional), p. 25.

## 5 Leitura dos dados

A fim de facilitar a compreensão das informações geradas pelos dados dos censos demográficos, uma proporção foi gerada entre o número de surdos para cada 10.000 habitantes (número de surdos vezes 10.000 habitantes dividido pelo total populacional do ano estudado). Semelhante proporção também é realizada em outras taxas populacionais, como taxas de mortalidade e de natalidade, e mesmo na descrição dos próprios censos demográficos do período estudado.

**Gráfico 1**



Fonte: Dados organizados pela autora com base na Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), no Recenseamento do Brasil: Realizado em 1 de Setembro de 1920 (1ª edição) e no Recenseamento Geral do Brasil: (1º de Setembro de 1940), 1ª edição.

Lendo o primeiro gráfico referente ao número de surdos para cada 10.000 habitantes, vemos a variação exagerada dos censos de 1872 e 1900 em relação aos de 1920 e 1940. Poderíamos, a princípio, supor uma epidemia em 1872 que teria atingido um grande número de pessoas, parte das quais muitas teriam ficado surdas como consequência. Porém, a bibliografia estudada nos mostra o contrário, que a falta de convenção do que definir como surdo, o medo de ir para a guerra e a ausência de um recenseador fizeram com que muitos se declarassem como surdos, mesmo não sendo. Estranheza sobre os resultados já havia sido declarada pelo Doutor Tobias Leite, diretor do Instituto Nacional de Surdos do Rio de Janeiro no fim do século XIX (Rocha,2008).

Infelizmente, como já mencionado, o censo demográfico de 1900 sofreu várias perdas devido ao seu processo de construção e obtenção de dados, fato este que podemos observar no gráfico que faz a comparação do quantitativo de surdos entre os quatro recenseamentos (Gráfico 1).

Sobre possíveis interrupções na realização de censos demográficos, Raffestin explica que essas envolvem desde aqueles que os propõem até aqueles que serão recenseados. Cada grupo envolvido em um censo demográfico é chamado então de nível, separando-os assim: nível I - Estado; nível II - Subdivisão imediatamente inferior, como província, cantão, departamento; nível III - Subdivisão comunal; nível IV - Agentes recenseadores; nível V - População a ser recenseada (Raffestin, 1993, p. 71).

Levando isso em consideração e fazendo um paralelo com os recenseamentos que serão observados e discutidos mais a frente, Raffestin faz a seguinte contribuição:

“Se a ruptura na transmissão for de origem “técnica”, então ela será involuntária e é possível remediá-la; por outro lado, se a ruptura for voluntária, ela será de origem política, o que significa que há conflito ou tensão entre dois ou vários níveis. Há oposição entre níveis superiores e níveis inferiores, logo uma resistência na transmissão.” (Raffestin, 1993, p. 72).

## 6 O estudo dos censos por região

Desde 1872 até os dias atuais, o Brasil já sofreu várias modificações em relação aos territórios dos estados e a regionalização dos mesmos. Sendo assim, para facilitar a leitura e compreensão dos dados, optou-se por agregar os estados segundo a divisão regional atual compreendendo as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

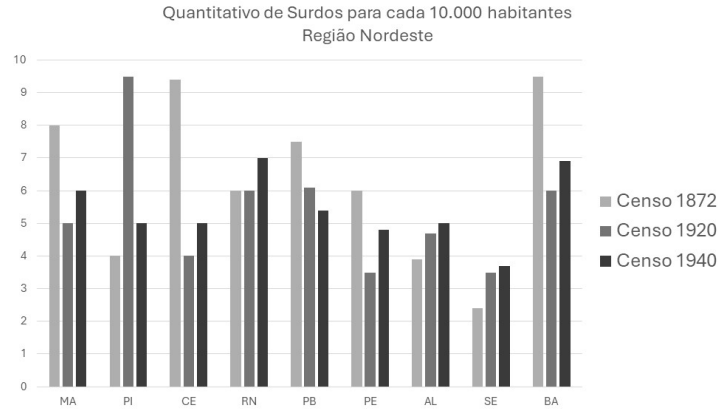
Nos períodos estudados, as regiões Norte e Centro-Oeste apresentavam uma divisão diferente da atual. Primeiramente, em 1872, o estado do Acre ainda pertencia à Bolívia sendo adicionado ao território brasileiro apenas em 1903 através de acordos com a mesma (Almeida 2009). Por isso não existem dados neste ano para este estado.

Outros estados, por outro lado, nem mesmo aparecem nos gráficos. Isso se deve ao fato de que entre 1872 e 1940 o estado do Amazonas agregava o território do atual estado de Roraima, o Estado do Pará (na época Grão-Pará) agregava o atual Estado do Amapá, o atual território do estado do Tocantins pertencia a Goiás, e, por fim, o território de Mato Grosso continha também os estados de Mato Grosso do Sul e Rondônia (Almeida 2009).

Como dito anteriormente, a construção e obtenção dos dados do recenseamento de 1900 sofreram muitas perdas, e por essa razão não havia o quantitativo de surdos por estado este ano, não sendo possível incluí-lo na comparação do quantitativo entre os Censos.

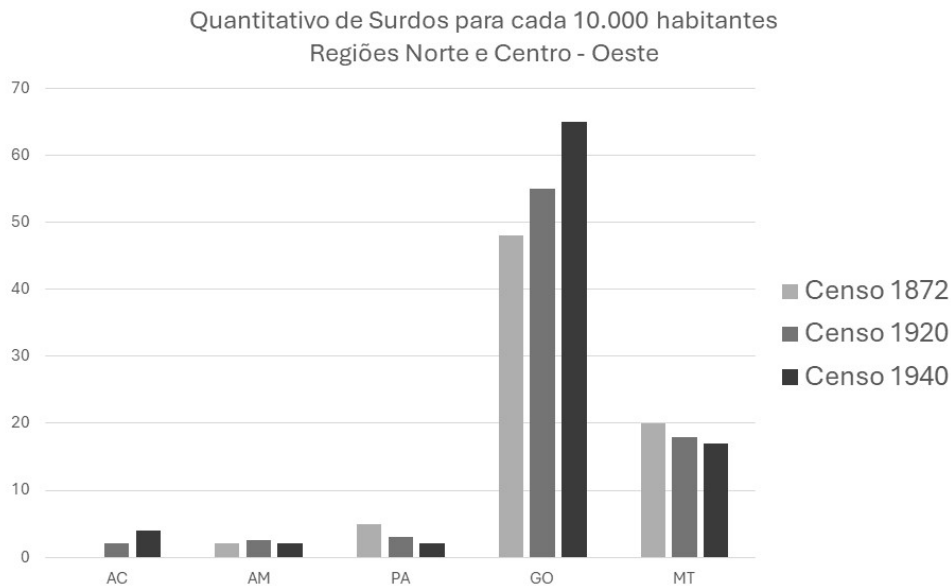
Da mesma forma, como os dados de todas as regiões e seus respectivos estados não se encaixavam em apenas um gráfico, estes foram divididos em três como podem ser vistos abaixo.

## Gráfico 2



Fonte: Dados organizados pela autora com base na Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), no Recenseamento do Brasil: Realizado em 1 de Setembro de 1920 (1ª edição) e no Recenseamento Geral do Brasil: (1º de Setembro de 1940), 1ª edição.

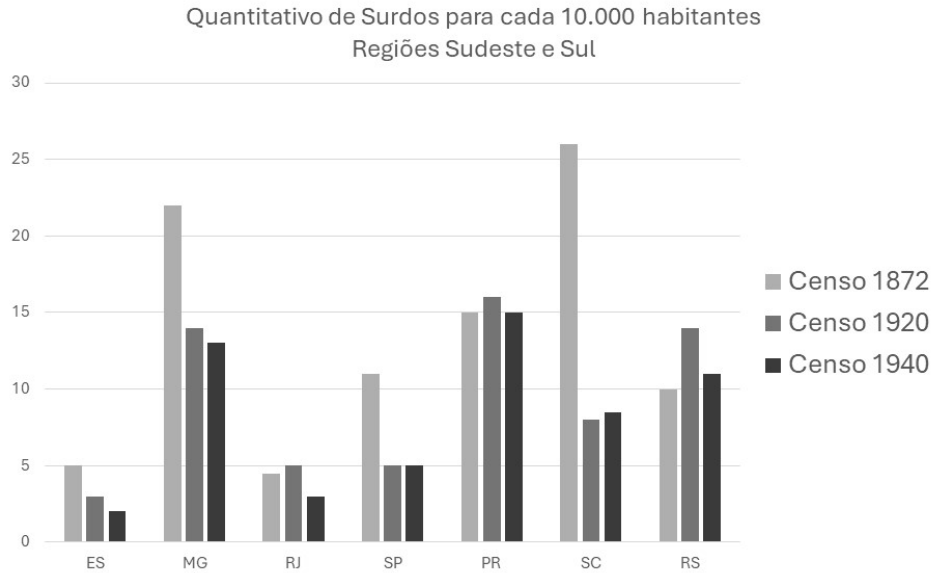
## Gráfico 3



Fonte: Dados organizados pela autora com base na Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), no Recenseamento do Brasil: Realizado em 1 de Setembro de 1920 (1ª edição) e no Recenseamento Geral do Brasil: (1º de Setembro de 1940), 1ª edição.



**Gráfico 4**



Fonte: Dados organizados pela autora com base na Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872 (Relatório Provisório), no Recenseamento do Brasil: Realizado em 1 de Setembro de 1920 (1ª edição) e no Recenseamento Geral do Brasil: (1º de Setembro de 1940), 1ª edição.

Lendo os três gráficos acima, podemos observar a mesma discrepância entre os resultados obtidos nos Censos a nível nacional. Apesar de existirem algumas deficiências de método nos recenseamentos de 1872 e 1920, já apresentadas anteriormente, vemos que não existe uma uniformidade entre os estados em relação ao aumento de surdos com o passar do tempo, nem tampouco existe uma uniformidade entre os estados em cada Censo. Tendo isso em vista, devemos atentar para os estados de Goiás e Mato Grosso que apresentam uma quantidade muito maior de surdos em relação aos demais estados de todo o Brasil, em todos os três Censos contabilizados neste trabalho.

No Sudeste e no Sul (Gráfico 3), se destacam nos três Censos os estados de Minas Gerais e Paraná com um leve aumento em São Paulo e Santa Catarina em 1872 e Rio Grande do Sul em 1940. Vale ressaltar também que apesar de apresentar um Instituto de Educação de Surdos a essa época, o Rio de Janeiro não representava um dos maiores quantitativos de surdos por 10.000 habitantes. A presença de um instituto voltado para a educação de surdos na cidade do Rio de Janeiro apesar do baixo quantitativo de surdos no estado, se deu, principalmente, pelo fato deste ter sido, naquele período, o Município da Corte - com representação próxima de uma capital do país.

## Conclusão

A construção dessa pesquisa contribuiu para que constatássemos o aumento ou queda no quantitativo de surdos a nível nacional e estadual.

Quanto à terminologia, concluímos que a não padronização da denominação atribuída ao

surdo na época (surdo-mudo ou surdo) provavelmente contribuiu para alguma variação nos resultados. Sem falar na própria subjetividade dos “boletins de família” e no entendimento da função do recenseamento que provavelmente também alteraram algumas das informações.

Na leitura dos Censos nacionais percebemos que o de 1872 foi o que apresentou o maior quantitativo de surdos, seguido por uma grande queda no Censo do ano de 1900 e um aumento nos seguintes. Os últimos avaliados aqui, de 1920 e de 1940, apresentaram informações mais uniformes, provavelmente devido à coesão maior tanto do país, quanto da metodologia de pesquisa.

Através da observação dos gráficos nos foi permitido concluir que não houve uma padronização no quantitativo de surdos entre os estados. Esta ausência de padronização se deu tanto de Censo a Censo, quanto de estado a estado. Os resultados não se mostraram próximos em todos os estados, nem tampouco algum estado apresentou queda ou aumento constante.

Vimos assim que cada Estado se comportou da sua maneira e os estados do Centro-Oeste apresentaram o maior quantitativo em todos os Censos, tendo maior destaque o estado de Goiás, seguido de Mato Grosso.

Seguindo a análise dos Censos, as regiões Sudeste e Sul apresentaram quantitativos significativos de surdos para cada 10.000 habitantes, em destaque os Estados de Minas Gerais e Paraná (em todos os Censos) e Santa Catarina, no censo de 1872.

Já o Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo obtiveram um quantitativo próximo àquele observado na região nordeste do país. Nesta região os maiores valores foram em 1872. Os estados do Maranhão, Ceará e Paraíba tiveram um índice pouco maior que 8 surdos para cada 10.000 habitantes.

A região Norte apresentou os menores valores em todos os Censos. Entretanto Acre e Pará apresentaram um índice alto, próximo a 9, respectivamente nos censos de 1940 e 1872.

Por fim, além de todos os fatores já mencionados, a irregularidade na periodicidade entre os Censos, fruto de uma construção política e territorial, contribuiu para gerar variações grandes entre um Censo e outro. Se a realização tivesse sido a cada dez anos, como vemos nos dias atuais, possivelmente veríamos quedas e subidas mais suaves, mesmo com todos os desafios que uma pesquisa dessa magnitude possa enfrentar.

## Referências

- ALMEIDA, L. M. A. de; RIGOLIN, T. B. *Geografia Geral e do Brasil*. 1ª edição. São Paulo: editora, 2009. Volume único.
- BACELLAR, A. de O. *A Surdo Mudez no Brasil (Cadeira de Hygiene)*. 1ª edição. Rio de Janeiro: INES, 2013. Volume 6 (Série Histórica do Instituto Nacional de Surdos).
- BLOCH, M. *A Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. ZAHAR, 2001.
- DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento do Brazil em 1872*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Officina da Estatística, 1872.
- DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Synopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Officina da Estatística, 1898.
- DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. População - população do Brasil por Estados e Municípios, segundo os defeitos físicos, por idade, sexo e nacionalidade. In: DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento do Brazil*:





- Realizado em 1 de Setembro de 1920. 1ª edição. Rio de Janeiro: Typ. Da Estatística, 1928. Volume IV (3ª parte).
- HOLLINGSWORTH, T. H. Uma Conceituação de Demografia Histórica e as diferentes fontes utilizadas em seu estudo. In: MARCÍLIO, M. L. *Demografia Histórica*. São Paulo: Ed. Novos Ubrais, 1977, p. 23 - 39.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1º de Setembro de 1940. In: IBGE, *Estudos de Estatística Teórica e Aplicada*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948. Volume 3 (Estatística Demográfica).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico: População e Habitação. In. IBGE. *Recenseamento Geral do Brasil: (1º de Setembro de 1940)*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950. Volume II (Série Nacional).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Metodologia do Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Volume 25 (Série Relatórios Metodológicos).
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. *Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2013. Volume 5 (Série Histórica do Instituto Nacional de Surdos).
- LACERDA, A. P. de. *Atividades e Documentos Estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Indústria Tipográfica Brasileira, 1937.
- LETI, G. *Problemas de amostragem estatística em pesquisas de Demografia Histórica*. In: MARCÍLIO, M. L. *Demografia Histórica*. 1ª edição. São Paulo: Ed. Novos Ubrais, 1977, p. 65-94.
- MEMÓRIA, J. M. P. *Breve História da Estatística*. Brasília/DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2004. Disponível em: [[http://www.im.ufrj.br/~lpbraga/prob1/historia\\_estatistica.pdf](http://www.im.ufrj.br/~lpbraga/prob1/historia_estatistica.pdf)] Acesso em 12/04/2016.
- MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do Anno de 1886 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 20ª Legislatura*. ALMANAK 1886, 1887.
- OLIVEIRA, L. A. P. de; SIMÕES, Celso Cardoso da Silva. O IBGE e as pesquisas populacionais. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, volume 22, n.2, p. 291-302, jul./dez. 2005. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v22n2/v22n2a06.pdf>]. Acesso em 20/05/2016.
- PAIVA, C. A., et al. Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872, (Relatório Provisório). Minas Gerais: Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica - NPHEd/UFGM, jan. 2012. Disponível em: [[http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatorio\\_preliminar\\_1872\\_site\\_nphed.pdf](http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatorio_preliminar_1872_site_nphed.pdf)] Acesso em 12/04/2016.
- RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.
- ROCHA, S. M. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. 1 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010. (Coleção Caderno Acadêmico; 1)
- \_\_\_\_\_. *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 edição. 1ª edição. Rio de Janeiro: INES, 2008. Vol. 01.
- RODARTE, M. M. S., et al. O Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872: uma análise da consistência e uma proposta de correção dos dados. In: *XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, 2012, Águas de Lindoia-SP. Disponível em: [<http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/PE1%5B788%5D.pdf>]. Acesso em 12/04/2016.
- SÉRIE RELATÓRIOS METODOLÓGICOS. *Metodologia do Censo Demográfico 2000*. Volume 25, IBGE. Rio de Janeiro: 2003.

## REVISITAR O CONGRESSO DE MILÃO (1880) E COLOCAR (DEZ/DES) VERDADES EM SUSPENSO

*Revisit the Milan Congress (1880) and suspend ten untruths*



**José Raimundo Rodrigues<sup>1</sup>**  
(PMV/ES)



**Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>2</sup>**  
(UFES)



**Kátiuscia Gomes Barbosa Olmo<sup>3</sup>** (PML/  
ES)



<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Vitória. PMV. Vitória, ES, Brasil; jrrzenga@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo- UFES. Vitória, ES, Brasil;  
profaluvieiramachado@gmail.com

<sup>3</sup> Prefeitura Municipal de Linhares. PML. Linhares, ES, Brasil; katusciaolmo@gmail.com

## Resumo

Inquestionavelmente, a história da educação de surdos foi marcada pelo Congresso Internacional para o Melhoramento da Condição dos Surdos-mudos, ocorrido em Milão (1880), doravante *Congresso de Milão*, ou mesmo *Milão*. Para Foucault (2015), é a partir do *a priori* histórico que a arqueologia se desenha. Por isso propomos aqui um recuo histórico, a fim de encontrar vestígios e fragmentos, marcas, indícios de práticas que são produzidas a partir de narrativas cristalizadas sobre este evento italiano. Para tanto, faz-se necessário olhar para esses discursos, verdades e sentidos produzidos por um ângulo bem diferente daquele que se apresenta imponente. Tendo como metodologia a análise de fontes documentais sobre o evento, o entendemos como um acontecimento bem como um documento-monumento como nos aponta Foucault (2015). Para questionar o que vem sendo propalado sobre este congresso histórico sem o cuidado com a leitura e estudo das fontes primárias, nos ativemos particularmente, às atas oficiais editadas por Pasquale Fornari (1880) bem como os relatórios de Ernest La Rochelle (1880) e Adolphe Franck (1880). Também buscamos estudar o relatório de Edmund Treibel (1880) e o de Arthur Kinsey (1880). Entendemos estes documentos como monumentos e pretendemos servir-nos dos conceitos-ferramentas foucaultianos, a saber: *arquivo, a priori histórico e verdades*.

**Palavras-chave:** Congresso de Milão (1880); Educação de surdos; Métodos de educação de surdos; História da educação de surdos.

## Abstract:

Unquestionably, the history of deaf education was marked by the International Congress for the Improvement of the Condition of the Deaf-Mute, which took place in Milan (1880), henceforth the Congress of Milan, or even Milan. For Foucault (2015), it is from the historical *a priori* that archeology draws itself. For this reason, we propose here a historical retreat, in order to find traces and fragments, marks, evidence of practices that are produced from crystallized narratives about this Italian event. Therefore, it is necessary to look at these speeches, truths and meanings produced from a very different angle than the one that appears imposing. Using the analysis of documentary sources about the event as a methodology, we understand it as an event as well as a document-monument, as Foucault (2015) points out. In order to question what has been propagated about this historic congress without taking care to read and study the primary sources, we will focus particularly on the official minutes edited by Pasquale Fornari (1880) as well as the reports by Ernest La Rochelle (1880) and Adolphe Franck (1880). We also sought to study Edmund Treibel's report (1880) and Arthur Kinsey's (1880). We understand these documents as monuments and we intend to make use of Foucauldian concepts-tools, namely: archive, historical *a priori* and truths.

**Keywords:** Congress of Milan (1880); Deaf education; Deaf education methods; History of deaf education.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://youtu.be/LCDYIN5UvV0>



## 1 Introdução

Todo artigo é um convite... Este, de modo especial, por tratar do Congresso Internacional para o Melhoramento da Condição dos Surdos-mudos, ocorrido em Milão (1880), doravante *Congresso de Milão*, ou mesmo *Milão*, é um apelo a quem se interessa pela educação de surdos a se recolocar diante do evento de 1880 com a disposição de melhor compreendê-lo e, certamente, aprender novidades com o velho passado.

Muito já se falou e se escreveu sobre Milão, mas talvez, pouco se tenham lido no Brasil os documentos oficiais que retratam o evento. Desta forma, nossa aproximação com Milão se deu

pelos textos das atas oficiais editadas por Pasquale Fornari (1881), os relatórios de Ernest La Rochelle (1880) e Adolphe Franck (1880), respectivamente direcionados ao Sr. Eugène Pereire e ao Ministro do Interior e de Assuntos Religiosos, o relatório de Edmund Treibel em língua alemã e o de Arthur Kinsey em inglês.

Após uma apresentação da série de documentos por nós utilizada, tomamos dez “verdades” ou o que nos propomos a fazer, brincar com as palavras e tratar como (des)verdades que nos têm sido transmitidas sobre o Congresso de Milão há anos. Por isso achamos necessário nos debruçarmos sobre elas desde a leitura das fontes documentais. Contudo não são consideradas “mentiras” pois a proliferação discursiva delas já as constitui uma verdade. Temos por objetivo permitir que estes textos do século XIX nos lancem em contato com aquelas discussões, com as tensões ali geradas, com os desafios que ainda hoje nos pedem novas leituras na desconstrução das (des)verdades produzidas em nosso tempo.

## 2 Aspectos metodológicos

Somos provocados, por Foucault, a revisitar a educação de surdos a partir do *a priori* histórico que enfatiza ser o único que devemos considerar como ponto de partida. Para Foucault (2015), é a partir do *a priori* histórico que a arqueologia se desenha. Por isso propomos aqui um recuo histórico, a fim de encontrar vestígios e fragmentos, marcas, indícios de práticas que são produzidas a partir de narrativas cristalizadas sobre este evento italiano. Para tanto, faz-se necessário olhar para esses discursos, verdades e sentidos produzidos por um ângulo bem diferente daquele que se apresenta imponente.

E, não seria este o nosso exercício? Nosso desafio? Reverenciar a história? Se inclinar diante dela? Voltar-se para ela (espaço-tempo)? Suspeitar dela? Dos ecos e das verdades vigentes produzidas sobre ela? Trata-se de um grande desafio. E com esse sentimento de busca arqueológica, no sentido daquilo que nos faz sair do lugar e mudar de postura, é que problematizamos o evento, como acontecimento.

Ao caminhar com Foucault pela historicidade do evento como ‘acontecimento’ ancorados nos conceitos-ferramentas de *apriori histórico, arquivo e verdade* não nos referimos ao acontecimento como o evento em si - Congresso de Milão (1880), mas como uma *ruptura acontecimental*, pois é assim que entendemos e nos referimos aos desdobramentos dos discursos produzidos e seus efeitos que ecoam/ecoaram/ecoarão no nosso tempo. O olhar para os *documentos-monumentos como arquivo* visa compreender que por meio dessa noção, cunhada por Foucault (2005a), não se trata do conjunto de documentos antigos do próprio passado, textos acumulados sobre uma determinada cultura, nem mesmo os registros a fim de manter a memória feita por alguma instituição, mas trata-se de:

[...] sistema de discursividade, as possibilidades e as impossibilidades enunciativas que ele produz. O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dita, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se



inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas (Foucault, 2005a, p. 147).

Olhar para os documentos que contam sobre a história da educação como *arquivo*, em certa medida, é um desafio, pois a história contada sobre o Congresso de Milão (1880) é uma invenção recente e se dá a partir de suas decisões ecoadas historicamente como uma massa amorfa. E, assim, constitui-se como uma verdade e produz oposições binárias como surdos *versus* ouvintes, oralismo *versus* línguas de sinais (e tantas outras). Destarte, também é um desafio compreender que as metanarrativas construídas sobre essas oposições binárias não se sustentam na medida que os documentos vão se materializando. Foucault traz uma boa questão acerca da verdade: “o ser humano não se caracteriza por um certo relacionamento com a verdade, mas detém, como pertencente a ele de fato, simultaneamente ofertada e ocultada, uma verdade” (Foucault, 1978, p. 575). Para Foucault, a questão da verdade é muito relevante pois passa muito mais pelo jogo de regras na ordem do discurso que condiciona saberes específicos. Muito mais do que discutir se algo é verdade ou não, a questão passa sobre o como as verdades são constituídas, “apenas procura-se identificar o sistema de relações que constitui o solo permeável de um saber possível num momento histórico.” (Candiotto, 2010, p.28)

Em “A verdade e as formas jurídicas”, Foucault apresenta como hipótese duas verdades possíveis. A primeira parte da ideia de uma história interna da verdade “[...] a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências” (Foucault, 2003, p.11). Já a segunda, que para Foucault, merece ser estudada, são as regras do jogo discursivo a partir do qual irão surgir formas de subjetividade a partir de saberes constituídos e conseqüentemente, relações entre o homem e a verdade.

Para ilustrar a produção de diferentes verdades, ainda nas conferências de 2003 (A verdade e as formas jurídicas), Foucault traz a figura de Édipo, da tragédia grega escrita por Sófocles para analisar a condição da verdade que o rodeia: a verdade oracular que define tudo, que é inquestionável e externa porque é a fonte da verdade simplesmente por ser. É definida como verdade porque a enuncia vinda de alguém ou de algo.

O oráculo de Delfos define a própria existência de Édipo e as verdades nessa tragédia grega são enunciadas por meio da narrativa. Porém ela não basta. Ela não consegue resolver a questão da maldição em Tebas, mesmo quando Tiresias confronta Édipo com sua própria verdade. Essa verdade de Tiresias é uma verdade exterior. Ele mesmo é um adivinho e sua verdade é externa. Ele não afirma diretamente na história: “Tu que mataste Laio”. Mas diz: “Prometestes banir aquele que tivesse matado; ordeno que cumpras teu voto e expulses a ti mesmo”.

Isso tudo foi dito, segundo Foucault (2003), como prescrição, como algo do futuro, predição. Por isso, uma nova constituição de verdade é evocada nesse espaço: a verdade dita por uma testemunha; “[...] falta, entretanto, alguma coisa que é a dimensão do presente, da atualidade, da designação de alguém. Falta o testemunho do que realmente se passou [...] do que realmente aconteceu” (Foucault, 2003, p. 35). Quando o servo de Laio é convocado por

Édipo a dizer a verdade e diz: eu vi, eu estava lá, eu cumpri a ordem de Laio (o rei de Tebas), uma nova constituição dessa verdade é, então, celebrada. A verdade subjetiva, aquela que pode ser afirmada por um “eu”. A verdade:

[...] que se forma pouco a pouco, pedaço por pedaço, elemento por elemento, é um dizer verdadeiro que obedece à forma, à lei e às exigências da memória, e é um dizer verdadeiro que não se pronuncia e que surge de quem o viu pelos próprios olhos” (Foucault, 2010, p. 51).

A essa verdade Édipo não resiste e se entrega à autopunição.

Ora, o fato de Milão ser a cidade escolhida possibilitava criar aquilo que chamamos aqui de “verdade testemunhal”. Desde Paris, em 1878, aparentemente, a “verdade oracular” oriunda dos especialistas ainda não bastava para que se decidisse pelo método oral puro como o verdadeiro e melhor método de ensino da palavra ao surdo. Ainda havia debates profundos, como constam nos documentos-monumentos de Paris (1878) (La Rochelle, 1879) e, sobretudo, em Lyon (1879) (Hugentobler; La Rochelle, 1885). O fato de haver dois institutos em Milão que já trabalhassem com o método oral puro pôde oferecer aos participantes uma espécie de “testemunho” do que poderia ser ensinado aos surdos por meio de sua aplicação, incluindo nesse “testemunho” exposições e mostras sobre o como fazer. Não é sem razão que Franck manifesta sua admiração ante as práticas das escolas de Milão:

Todas as ordens são dadas pela palavra, todas as perguntas são feitas em viva voz, e as primeiras são seguidas por uma execução, as segundas por uma resposta tão rápida como se elas chegassem uma e outra para a inteligência pelo ouvido. O ouvido é aqui substituído pelos olhos e a mímica externa pela mímica interna dos órgãos vocais, exercida, por força da paciência e de acordo com as regras experimentadas, para tornar o surdo-mudo em um falante surdo. O surdo-falante não ouve sua própria palavra mais do que a dos outros; mas a de outros ele lê em seus lábios (Franck, 1880, p. 16-17 - tradução nossa).

O que buscamos é problematizar o que denominamos de *(des)verdade* no sentido de pôr em movimento a história silenciada e distorcida, as personagens desconhecidas, os discursos *(des)conhecidos*, a fim de tornar presença aqueles que estiveram presentes, de tornar visíveis outras discussões produzidas no âmbito do congresso.

## 2.1 O que sabemos/sabíamos/sabe-se sobre o Congresso de Milão...

Grande parte das pesquisas no Brasil que discutem a educação de surdos fazem alguma referência ao Congresso de Milão (1880). De forma muito evidente, pode-se perceber que, no início deste século, no contexto nacional, as menções ao Congresso de Milão se popularizaram sendo comuns em encontros de formação de tradutores e intérpretes, cursos básicos de libras, palestras, etc. Não temos dúvidas de que o Congresso de Milão impactou historicamente a educação de surdos e posicionar-se contra tal evento não é nossa intenção, pois estamos propondo olhar para ele a fim de desconstruir *(des)verdades* difundidas nas narrativas fixas sobre este congresso.





Mas entre a menção a um evento e a problematização de toda a sua complexidade há um abismo enorme. Por mais que o Congresso de Milão tenha sido popularizado, possivelmente, os textos das atas do evento não foram lidos, estudados, aprofundados, incluindo o relatório do Kinsey publicado pela coleção histórica do INES (INES, 2011). Desta maneira, acontece um fenômeno que transforma o desconhecido em familiar e não consegue, por vezes, adentrar na tessitura do texto de Milão, ultrapassando uma série de preconceitos. Propalado, inúmeras vezes, o Congresso de Milão situa-se como realidade distante cuja mera citação traz consigo toda uma gama de afirmações que nos parecem constituir, por assim dizer, “verdades” do senso comum acerca da educação de surdos.

Em 2011, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) publicou a tradução do relatório anglofônico do Congresso de Milão. A versão bilíngue do texto elaborado por Arthur Kinsey foi compreendida por muitos como sendo as atas oficiais do evento e, mesmo nesta suposta condição, não conseguiu leitores que se dispusessem a discuti-la, problematizá-la, lê-la no desejo de conhecer como estranha novidade sobre o conhecido evento. Possivelmente, a explicação se encontra no que mencionamos acima: Milão é tido como um evento maléfico já conhecido.

Nesta posição de um evento trágico e infeliz para a vida dos surdos, queremos recordar algumas afirmativas sobre o Congresso de Milão que se popularizaram em solo brasileiro. O intuito aqui é apenas o de exemplificar como algumas dessas (des)verdades se disseminaram em nosso meio e ganharam, para além dos espaços acadêmicos, a condição de irrefutabilidade. Sabemos que tais afirmativas estão interligadas, mas por uma questão didática, apontaremos cada elemento em separado para ao final permitir uma visão de conjunto de suas imbricações. Para cada uma das dez (des) “verdades” sobre Milão procuramos apresentar o que as atas oficiais e outros documentos sobre o evento nos permitem problematizar.

### **2.1.1 Unanimidade no Congresso de Milão em torno do método oral puro**

A narrativa que se tornou tradicional no Brasil fala do Congresso de Milão como um evento em que uma maioria absoluta, praticamente uma unanimidade de congressistas votou a favor do método oral. Sendo assim, Milão teria sido um evento sem grandes discussões ou debates, posto que a adesão da maioria confluiria para o resultado contrário aos surdos.

A leitura dos diversos relatórios sobre o Congresso de Milão não nos permite ver essa suposta unanimidade. Inclusive, o termo Milão foi evento extremamente controverso, apesar de a intenção de seus organizadores ter sido a de fazer passar sem questionamentos a opção pelo método oral.

Entre os congressistas havia desde defensores do método oral até defensores de língua de sinais, passando por defensores do método misto e outras opções em práticas muito variadas eram vivenciadas sem que se pudesse claramente classificá-las num ou noutro método. As discussões apontam para essa divisão de preferências. A cada sessão pode se ver como o movimento de defesa do método oral vai sendo contraposto, ao mesmo tempo em que se



conseguem novas adesões. O movimento não é retilíneo e isso fica explícito quando o abade Tarra decide interromper uma sessão após perceber que no dia anterior a votação estava mais inclinada para o método misto que para o método oral (Fornari, 1881).

Compreender Milão como lugar de “disputa” dos métodos resgata uma dimensão de liberdade dos participantes, impulsiona a percepção das tensões e também o quanto a decisão pelo método oral foi caracterizada pelo uso de vários artificios. Mas para além da disputa de métodos, a não unanimidade ajuda a captar os múltiplos interesses em jogo, os vínculos de poder em tensão.

Reduzir o Congresso de Milão à, dentre tantas rotulações, principalmente “unanimidade”, é ignorar o movimento, as tensões, os discursos, as resistências, os embates, as estratégias, a politização, os conhecimentos educacionais - práticas -, o contexto histórico, ou seja, a toda essa potência que o evento nos oportuniza em seu emaranhado. É perder de vista, é invisibilizar aqueles que se fizeram presentes - representando o ensino de sua instituição, aqueles que se tornaram visíveis - na defesa de seu trabalho, na defesa de seu discurso, na defesa de sua verdade.

### **2.1.2 Professores surdos não puderam votar**

Tornou-se quase uma narrativa oficial de que os poucos professores surdos presentes em Milão não puderam votar. Essa afirmativa explícita uma contraposição entre ouvintes e surdos e já antecipa Milão como debate em que foram contrapostos método oral e língua de sinais. Não raro encontram-se menções a número de votantes como argumento que reforça a atitude dos ouvintes contra a minoria surda presente no evento. O texto de Fornari (1880) nos apresenta que os congressistas estavam divididos em dois grupos: os membros efetivos e os honorários. De acordo com o regimento do Congresso somente os membros efetivos podiam votar, mas nas questões em que membros honorários tivessem grande contribuição a oferecer poderiam também participar da votação.

Em relação à condição de votantes, conforme a lista de participantes apresentada nas atas oficiais por Fornari (1880), dos quatro surdos presentes no Congresso de Milão todos estão como membros efetivos. Podemos, pois, considerar que Felice Carbonera, surdo italiano professor de surdos em Milão; Jame Denison, professor da instituição de surdos-mudos em Washington; Forestier, diretor do Instituto de Surdos-mudos de Lyon, e Theobald, professor do Instituto Nacional de Paris, embora se constituíssem como extrema minoria do evento, tiveram oportunidade de votar.

Nas atas de Fornari (1881), tanto na versão francesa quanto na italiana, não há nenhuma menção sobre os números alcançados em cada um dos escrutínios. Também não conseguimos visualizar essa informação nos outros documentos escritos por La Rochelle, Adolphe Franck, Edmund Treibel. Apenas no relatório de Kinsey encontramos a referência aos números da votação de duas deliberações, nas demais optando por afirmar que foi a deliberação foi aprovada.

Fornari nos dá um indicativo de que Felice Carbonera era simpatizante do método oral e coloca em anexo a carta deste surdo, intitulada “Carta do senhor Felice Carbonera, surdo falante”, em que manifesta seu apoio ao método de articulação. Por mais que essa informação



possa parecer-nos estranha, ela mais uma vez comprova o quanto o Congresso de Milão foi um evento complexo e mostra que dentre os surdos também não existia unanimidade quanto aos métodos. Milão, parece-nos, pois, muito mais impetuoso quanto às discussões que podíamos até então imaginar.

### 2.1.3 Extinção/proibição da língua de sinais

A ideia de que o Congresso de Milão é o evento da extinção da língua de sinais é, possivelmente, a afirmativa mais conhecida. Popularmente, se diz que “em Milão a língua de sinais foi proibida”. Vários verbos são utilizados para se referir a essa proibição construindo uma imagem de total apagamento da língua de sinais após o Congresso de Milão. Mantivemos o singular “língua de sinais” porque, quase sempre, essa narrativa supõe a existência de uma única língua, como se numa condição pura.

A primeira resolução do Congresso de Milão não menciona o termo proibição, mas sim sugere a ideia de preferência pelo método oral puro. É temerário concluir que Milão tenha proibido ou extinguido as línguas de sinais, pois uma leitura mais ampla do contexto do final do século XIX aponta para a dificuldade de implementação do método oral em função de uma série de fatores como investimento financeiro e treinamento de professores.

Concretamente, podemos ver que o Terceiro Congresso para o Melhoramento da condição dos surdos-mudos, realizado em Bruxelas no período de 13 a 18 de outubro de 1883, tinha a clara intenção de avaliar se as decisões de Milão haviam sido implementadas (Cyrille; Houdin, 1883). Além disso, como bem asseverou Dores (2017), no Congresso de Paris (1900), na seção dos ouvintes, se retomam as decisões de Milão, evidenciando, portanto, que o que fora proposto em 1880 não se consolidara até então.

O impacto da decisão de Milão não poderia ser tão imediato, pois ali se propunha que gradualmente se fizesse a alternância de métodos, a cada ano inserindo uma nova turma a ser instruída pelo método oral sem que tivesse contato com as turmas anteriores que utilizavam métodos que se apoiavam ainda nos sinais. Podemos crer que a adesão foi sendo feita aos poucos. O que isso muda em relação à narrativa popularizada? Praticamente, tudo, pois assim conseguimos assegurar que não houve um momento de extinção, mas sim um período que, impulsionado por Milão, as diversas línguas de sinais foram praticadas por pequenos grupos.

E tal impacto se circunscreve ao ambiente escolar. Outro elemento que corrobora essa nossa compreensão é o fato de que a organização de congressos pelas associações de surdos mostra que, apesar de Milão, as línguas de sinais coexistiram à oralização. A importância dessa percepção atinge diretamente a ideia de que as línguas de sinais só foram “redescobertas” na década de 1960. Se Stokoe lhes assegura um caráter de língua, muito antes elas existiam e, em sua multiplicidade, permaneciam vivas e em uso em muitos países.

## 2.1.4 A escolha do método oral se deu pela necessidade dos surdos se confessarem

A maioria dos institutos que acolhiam surdos na Europa no final do século XIX tinham vínculos com a Igreja Católica e, certamente, em função desse vínculo disseminou-se o pensamento de que a necessidade dos surdos participarem do sacramento católico da confissão impulsionou a escolha pelo método oral. Na tradição católica a pessoa necessita, como primeiro passo para alcançar o perdão divino, verbalizar para um sacerdote os pecados cometidos.

A análise dos documentos sobre Milão não nos permite essa rápida associação entre método oral e confissão cristã. A ênfase no argumento religioso deixa de lado outros argumentos muito mais consistentes presentes em Milão. Durante o Congresso de Milão se exemplifica que um padre de região de interior que não soubesse sinais teria dificuldade de compreender a confissão de um surdo e que ao fazer sinais, muitas vezes, os surdos reviviam aquilo que queriam apresentar ao confessor.

O argumento em favor da oralização encontra fundamentação em, ao menos, três áreas: antropologia, filosofia e teologia. As ideias de Darwin estavam se popularizando na Europa e falar aparecia como o distintivo do ser humano. Na filosofia, seguindo Locke, considerava-se que o pensamento só poderia se manifestar pela palavra. E, na teologia, as inúmeras referências de Milão o comprovam, a palavra era compreendida como um vínculo divino: pela palavra Deus tudo cria; pela palavra Adão tudo nomeia; pela palavra que é o Cristo os surdos são curados; é mandato divino “abrir a boca dos mudos para que anunciem o evangelho”.

Ao ampliar esse horizonte de argumentos, podemos também contemplar as outras instituições que não eram administradas por católicos, como as israelenses ou protestantes.

## 2.1.5 Apenas Edward Gallaudet defendeu a língua de sinais

Apesar de certas afirmações de que o Congresso de Milão fora marcado por um consenso de opiniões, também é comum se afirmar que apenas Edward MIner Gallaudet (1837-1917), diretor do Instituto de Surdos de Washington, defendeu a língua de sinais. Essa imagem do herói solitário que tenta combater a vilania dos oralistas contribui também para a execração de Milão.

Não há dúvidas de que Gallaudet teve uma participação importante em Milão, mas será muito mais impactante na seção de ouvintes do Congresso de Paris (1900). A experiência bem sucedida de Washington, onde se fazia uso de sinais combinados com práticas de articulação, certamente, deu a Gallaudet um forte respaldo. Gallaudet em Milão defenderá o acesso dos surdos ao ensino superior, numa época em que na Europa a maioria dos surdos não tinha sequer acesso ao ensino básico.

Para além de Gallaudet, outras pessoas se manifestaram na defesa do uso de sinais ou de sua conservação como auxiliar no processo de educação ou, até mesmo, na prática da articulação. O irmão de Edward Gallaudet, o reverendo Thomas Gallaudet, talvez, numa postura diplomática por perceber o ambiente, defende o uso dos sinais, possivelmente, como elemento constitutivo do método misto e na sua argumentação faz uso de sinais:



Os dois métodos, o dos sinais e o da palavra são necessários para o desenvolvimento intelectual. Ação! Ação! Sempre ação! (Aqui o orador para de falar para se expressar em mímica; e o intérprete Sr. Vaisse acrescenta: a mímica do Sr. Gallaudet é tão expressiva que ela não precisa de interpretação). Se admitirmos, portanto, a ação para o ouvinte-falante, continua o Sr. Gallaudet, como não poderíamos admitir isso para quem não ouve a fala? Os sinais são necessários, não apenas para a educação da mente, mas também do coração. (Fornari, 1881, p. 147 - tradução nossa).

Kierkegaard-Ekbohrn, reitor no Instituto de Surdos Mudos de Bollnas (Suécia), argumenta que “os sinais naturais são, pela nossa maneira de ver, não apenas eficazes, mas necessários para o desenvolvimento de sua inteligência, e, no começo, este é o único meio de comunicação entre o mestre e seu aluno” (Fornari, 1881, p. 134 - tradução nossa).

Paolo Ferrero, reitor do Instituto de Turim, tem duas pequenas participações em defesa dos sinais. É preciso destacá-lo por ser um italiano num evento que majoritariamente estava em questão assumir o método oral utilizado nas instituições de Milão. Na primeira, ele questiona publicamente que “a preferência dada ao método da palavra sobre aquele dos sinais não é de todo evidente” (Fornari, 1881, p. 174). E na segunda: “acho que vou me permitir fazer novamente algumas observações sobre os benefícios da mímica sobre a palavra. A mímica é uma linguagem que vai diretamente à inteligência; a palavra não diz nada...” (Fornari, 1881, p. 177 - tradução nossa)

Isaac Lewis Peet, diretor da Instituição de surdos-mudos de Nova Iorque, faz uma crítica direta ao que percebeu nas sessões do congresso:

Estou surpreso ao ver que os italianos abominam os sinais! Sempre ouvi dizer que os italianos têm duas línguas: a falada, a toscana, e os gestos; conseqüentemente os italianos precisam saber praticamente o que são os sinais. Cícero, e o mímico Roscio, disputava quem melhor expressaria seu próprio pensamento. Cícero pela fala e Roscio pela mímica. Para mim, a linguagem de sinais para surdos-mudos vem de uma causa natural nele, porque o surdo-mudo pensa por imagens; e quando ele faz sinais, nos apresenta imagens. (FORNARI, 1881, p: 192 - tradução nossa).

O mesmo Peet, contrapondo-se a um reverendo que manifestara certa indecisão quanto aos métodos e pareceu pender para o uso do método oral, utiliza-se de exemplos de alguns sinais para mostrar a relação dos sinais com as ideias: “Mais uma palavra. Eu queria falar sobre ideias abstratas... O Sr. Arnold terá a bondade de admitir que podemos manifestar boas ideias, mesmo que por sinais.” (Fornari, 1881, p. 193 - tradução nossa)

Estes exemplos contribuem para notarmos que em Milão não foi apenas Edward Gallaudet a defender o uso de sinais. Reparar nesse fato ajuda-nos a compreender que nenhuma luta por direitos dos surdos pode ter apenas um ou outro personagem como herói ou protagonista. É justamente nesse movimento de integração a outros que as lutas se fortalecem.

### **2.1.6 Sinalizar às escondidas e castigos aos surdos que tentassem sinalizar**

Junto com a afirmação de que houve proibição dos sinais, geralmente, se fala de castigos aos surdos que insistissem em sinalizar e, em função disso, eles passaram a sinalizar apenas às escondidas. Essa afirmativa parece ter coerência e, até mesmo, confirmar a ideia de extinção

da língua de sinais ou sua colocação como uma língua clandestina, proibida, vigiada. A partir dos textos oficiais sobre Milão pode-se afirmar que havia sim um desejo de supressão do uso dos sinais no ambiente escolar e procurou-se colocar isso em prática. Certamente, dentro de uma visão de época, em que castigos escolares eram aceitos e praticados como parte do processo educacional, não é impossível conceber que tais práticas foram exercidas dentro dos institutos de surdos.

A ideia de clandestinidade da língua parece-nos não encontrar respaldo nos documentos. Vários congressistas mencionam que utilizam os sinais no trato com seus alunos e não conseguem perceber possibilidade de uma mudança abrupta da metodologia. E, para além do ambiente escolar, há evidências de que as línguas de sinais continuavam a ser utilizadas. Se na educação ela vai se ofuscando, o mesmo não nos parece se dar na vida social, ainda que restrita às associações, grupos e familiares de surdos e extremamente criticada.

Milão se apresenta, pois, como um evento que impulsiona certo apagamento, mas que não consegue destituir o uso dos sinais entre os surdos.

### **2.1.7 Os debates de Milão acrícos, apaixonados e influenciados por Graham Bell**

Costumeiramente se sustenta que as discussões no Congresso de Milão foram marcadas por posturas muito apaixonadas por parte dos defensores do método oral e que isso conduziu a reflexão do evento de forma acríca, gerando as deliberações em prejuízo dos surdos. Parte dessa postura teria sido influenciada por Graham Bell (1847-1922) e suas novas experimentações com o telefone. Vê-se nisso, inclusive, um apelo mercadológico como se Graham Bell desejasse popularizar o uso do telefone. Graham Bell já teria nesse período se destacado como educador de surdos nos Estados Unidos, dando seqüência à tradição oralista iniciada por seu pai Alexander Melville Bell (1819-1905).

A maneira como, geralmente, se menciona a relação entre Graham Bell e o Congresso de Milão leva à conclusão de que ele tivesse participado do evento. É preciso, inicialmente, esclarecer que nem Graham Bell, nem seu pai constam na lista de participantes de Milão. Os dois são mencionados pelos oradores em seus estudos e análises sobre os métodos.

A professora Susanna Hull, vinculada à Sociedade de Formação de Professores para Surdos e Difusão do Sistema “Alemão”, que atuava em Londres, menciona Melville Bell em seu discurso:

“...Fui procurar o professor Bell e contei a ele sobre a minha convicção de que “A palavra visível” era um meio de se comunicar com os surdos de nascença. Ele abriu seu coração para o meu propósito e seu filho, professor Graham Bell (o inventor do telefone), ele mesmo começou a ensinar esse método na minha pensão.” (Fornari, 1881, p. 158 - tradução nossa).

Na seqüência, Susanna menciona que não obteve sucessos com o método de Bell porque o professor “não admitia a possibilidade da leitura labial” (Fornari, 1881, p. 160).

Arthur Kinsey, da mesma sociedade que Susanna Hull, também tece suas críticas à família Bell:



O Sr. Graham Bell, professor da Universidade de Boston, Estados Unidos, cujo nome ficou famoso em todo o mundo desde a invenção do telefone<sup>4</sup>, dedicando parte de seu precioso tempo à educação de surdos, pensou que facilitaria o ensino da palavra, se alguém fizesse uso do engenhoso e erudito método de linguagem visível inventado por seu pai, mas protesto contra essa inovação e digo isso desde a descoberta da arte de ensinar a falar aos surdos de nascença até os dias atuais, nada produziu um resultado semelhante àquele que se obteve ao fazer o surdo observar, acompanhar e imitar os movimentos dos órgãos de voz e da articulação do mestre. (Fornari, 1881, p. 474-475 - tradução nossa).

Alguns estudos foram enviados ao congresso e constam nos apêndices das atas. Neles podemos ver o estudo enviado por Haerne, diretor da Escola de Surdos-mudos de Liège (Bélgica), em que faz uma séria ponderação em relação aos estudos de Melville Bell<sup>4</sup> (Fornari, 188).

### 2.1.8 Adesão pacífica por todos os países

O status dado ao Congresso de Milão no contexto brasileiro sugere que, tão logo se encerrou o evento, aconteceu uma adesão pacífica de todos os países às deliberações do evento. Compreendido dessa maneira, Milão teria tido uma força excepcional de conformar todos os institutos numa mesma metodologia. Mais uma vez, tal argumento reforça o pensamento de supressão total de uma única língua de sinais. Esse “poder” mundial remetido ao Congresso de Milão sugere uma aplicabilidade de suas decisões sem questionamentos, resistências.

O estudo de documentos do final do século XIX nos permitem entrever que as deliberações de Milão não foram colocadas em prática imediatamente. Nem mesmo na Itália, de onde se propagava a nova onda marcada pelo método oral puro, havia uniformidade de métodos quando da realização do congresso. Apoiado na estatística feita por Enrico Raseri e ofertada aos congressistas de Milão, Roberto Sani aponta que dos 35 institutos de educação de surdos da Itália:

Somente em 8 deles foi aplicado o método oral-puro, com exclusão total da contribuição de outras técnicas; em 21 institutos o método oral também foi utilizado, mas o uso de mímica natural (método misto) foi tolerado, principalmente na fase inicial da educação; finalmente, nos outros 6 institutos, uma pluralidade de métodos e técnicas foi usada: da mímica à datilologia, da palavra articulada à escrita (como auxílio para o aprendizado da língua falada). (Sani, 2008, p. 26 - tradução nossa).

Os congressistas manifestaram seus receios em relação à deliberação pelo método oral puro como podemos ver novamente no estudo de Haerne:

<sup>4</sup> Alexander Melville Bell (1819-1905) desenvolveu um sistema de símbolos fonéticos que representava a posição e os movimentos da garganta, da língua e dos lábios. Seu livro, publicado em 1867, se intitulava: *Visible Speech: The Science of Universal Alphabets Or, Self-interpreting Physiological Letters, for the Writing of All Languages in One Alphabet*.

NT: Graham Bell em 1876 consegue patentear o aparelho que havia criado. Entretanto, sabe-se, atualmente, que, em 1871, o italiano Antonio Meucci fizera uma advertência de patente sobre a invenção do telefone.



É reconhecido pelos homens práticos que o sucesso na articulação exige um número muito menor de alunos por turma do que o que é admitido nas instituições que usam a mímica como base de seu ensino. Portanto, muitos mais professores são necessários para o método de articulação. Apenas cerca de uma dúzia de alunos por turma pode ser admitida para se ter sucesso neste último sistema. No entanto, isto frequentemente é impossível, devido à falta de recursos ou de professores competentes. Aqui novamente o método combinado deve ser recomendado. Neste ensino, como em qualquer outro, o sucesso depende em grande parte do professor, que é a alma da escola, e dos sacrifícios feitos pelo interesse dos alunos. (Fornari, 1881, p. 420-421 - tradução nossa).

Outro exemplo que pode nos ajudar a compreender o movimento gradativo de implementação de Milão é que no Brasil somente se oficializou o uso da articulação e do método oral puro, respectivamente, com o Decreto 6.892 de 19 de março de 1908 e o Decreto 9.198 de 12 de dezembro de 1911.

### **2.1.9 Congresso de Milão foi organizado pela Sociedade de Difusão do Sistema “Alemão”<sup>5</sup>**

Corriqueiramente, principalmente, após o acesso ao relatório de Kinsey traduzido para a língua portuguesa, nota-se um entendimento de que a organização do evento de Milão foi feita pela Sociedade de Formação de Professores de Surdos e Difusão do Método “Alemão” com sede em Londres. Desta forma, concentra-se sobre um determinado grupo, claramente devoto ao método oral, a causa de um evento que teve uma complexa organização.

Nas preliminares das atas, Pasquale Fornari nos fornece elementos que elucidam essa afirmação. A escolha da cidade de Milão se deveu ao fato de nela existirem dois promissores institutos que já praticavam o método oral puro. As circulares do evento mostram dois comitês agindo simultaneamente, um em Milão, outro em Paris. Podemos supor que a carta convite enviada aos diversos interessados na educação de surdos encontrou grande repercussão entre os membros da sociedade londrina, posto que um dos avaliadores de trabalhos a serem apresentados em Milão foi David Buxton, secretário da Sociedade de Difusão do Sistema “Alemão”.

A participação direta de membros da Sociedade de Difusão do Sistema “Alemão” se dará mais imediatamente na composição das mesas do evento. Nesse momento Arthur Kinsey assume como vice-secretário para os congressistas de língua inglesa. Seis trabalhos compostos por membros da Sociedade de Difusão do Sistema “Alemão” foram apresentados em Milão. Retirar da Sociedade de Difusão do Sistema “Alemão” a exclusividade da organização do evento nos faz perceber os outros personagens que estão em movimento na orquestração de Milão.

---

<sup>5</sup> Sugerimos a leitura de: Vieira-Machado, L. M. C.; Rodrigues, J. R. A participação da Sociedade de Formação de Professores para Surdos e Difusão do Sistema “Alemão” no Congresso de Milão (1880). In: Vieira-Machado, L. M. da C.; Barboza, F. V.; Martins, V. R. de O (Orgs.). *Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais: tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 61-72.





## 2.1.10 O surgimento do oralismo em Milão

O Congresso de Milão (1880) costuma ser apresentado como marco inicial do oralismo na educação de surdos. Nessa perspectiva popularizada, antes de Milão os surdos eram unanimemente educados pela língua de sinais e depois de Milão, automaticamente, passam a ser educados pelo método oral puro.

Antes de mais é necessário recordar que o “oralismo” não é um método, mas sim uma tendência metodológica que abarca em si vários métodos experimentados na educação de surdos. Assim, o que as atas de Milão nos permitem afirmar é que a partir de então houve um ênfase no chamado “método oral puro”. A expressão “método oral puro” aparece desde o início do evento e no final será abreviada por Balestra como “método oral” (Fornari, 1881, p. 262), ou seja, a forma como se popularizou entre nós. O método oral já era utilizado em vários institutos na Europa antes do Congresso de Milão, tanto que um dos pontos a se discernir no momento das deliberações é sobre qual método oral se está falando (Fornari, 1881).

Conrad Amman (1669-1724) publicara em 1692 um livro sobre o método oral sendo retomado por John Wallis (1616-1703) em 1698. Há registros de que em 1758, na Alemanha, Samuel Heineike (1727-1790) (FORNARI, 1881) ensinou surdos a falar, gerando depois a possível controvérsia com o abade L'Épée que culminou no julgamento pela academia de Zurique em 1782, de onde se começa a se referir sobre os métodos de forma simples como alemão e francês.

Em território francês fica evidente a disputa entre L'Épée e Jacob-Rodrigues Pereire (1715-1780) (Fornari, 1881). A escola fundada por Pereire fazia uso da oralização após adaptação do alfabeto de Bonet. As duas correntes metodológicas, a saber, a de sinais e a de articulação, coexistiram na França.

Além disso, um dos participantes do Congresso de Milão foi o filósofo Adolphe Franck, representante do Ministério do Interior e de Assuntos Religiosos da França. Segundo o relatório de Milão elaborado por Ernest La Rochelle, Franck havia elaborado em 1861, após visita a institutos que faziam uso do método oral, um parecer contrário à sua aplicação aos surdos de nascença. Portanto, remontam a antes de Milão várias práticas de oralização dos surdos (La Rochelle, 1880).

## Considerações Finais

O percurso que trilhamos neste texto nos conduz a algumas constatações que abrem outras tantas dez novas trilhas... Milão permanece um evento a ser melhor compreendido pelos pesquisadores da história da educação de surdos. O conjunto de documentos, tanto as atas oficiais quanto os outros relatórios, nos convidam a conhecer a realização de Milão como um campo de atritos, de disputas, em que as práticas de educação de surdos se nos apresentam de forma explícita. Milão não é um documento do passado, é uma fonte viva a nos fazer refletir sobre o presente, de modo especial, o presente dos surdos no Brasil.

A proposição de cada uma das “dez (des)verdades” e sua confrontação com textos do Congresso de Milão mostram-nos que, apesar de popularizar-se uma determinada apresentação do evento, há uma diferença paradoxal entre o que é afirmado e aquilo que os documentos nos permitem afirmar. Com isso, não intentamos propor novas verdades, mas problematizar também a quem interessam as verdades constituídas e disseminadas entre nós. Ao revermos essas “dez (des)verdades” não queremos restabelecer Milão ou tornar o evento algo favorável aos surdos. Seus impactos são perceptíveis na atualidade. São inegáveis. Desejamos, sim, e acreditamos ter alcançado esse objetivo, mostrar que os documentos nos convidam a outras leituras mais amplas, com novas aberturas de compreensão, com maior disposição de nos confrontarmos com o que acreditamos e aquilo que nos foi ensinado.

Enfim, resta-nos incitar a tantos quantos se interessem pela temática a que se debrucem sobre os textos que nos permitem conhecer Milão. Nossas leituras aprofundadas deste evento poderão nos fazer alçar novos patamares na discussão histórica. As fontes documentais permanecem como lugar privilegiado onde se dá um frutuoso encontro entre o pesquisador e os homens e mulheres que conosco compõem a história, eles e elas naquele tempo e nós como seus interlocutores desde um hoje também histórico.

## Referências

- CANDIOTTO, C. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.
- CONGRESSO *Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos*. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; vol. 5). Rio de Janeiro: INES, 2013.
- CYRILLE, F.; HOUDIN, A. *Troisième Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets*. Bruxelles: Imprimeur de L'Académie Royale de Belgique, 1883.
- DORES, C. F. das. *A escolarização de surdos e o congresso de Milão: eclosão da normalização para oralidade*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Mariana, 2017.
- FORNARI, P. *Compte-rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880*. Roma: Eredi Botta, 1881.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005a.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005b.
- FRANCK, A. *Rapport au Ministère de l'Inérieus et des Cultes sur le Congrès de Milan*. Les Essarts-le-Roi: Edition du Fox (org.). 1880. Fac-símile- domínio público. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: julho 2023.
- HUGENTOBLE, J; La ROCHELLE, E. 1er Congrès National pour L'Amelioration du sort des sourds-muets (réuni à Lyon, les 22, 23 et 24 septembre 1879). *Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets*, Paris, Tomo I, 1885, p. 188-195; 222-226.
- KINSEY, A. A. *Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de educação para surdos realizado em Milão de 6 a 11 de set. de 1880*. Extraído das minutas oficiais em inglês. Londres: Allen & Co., 1880.



LACHARRIÈRE, L. *et al.* *Congrès International pour l'étude des Questions d'éducation et d'assistance des sourds-muets les 6,7 et 8 Août 1900*. Paris: Imprimerie d'ouvriers sourds-muets, 1900.

LA ROCHELLE, E. *Congrès Universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets*. Paris: Imprimerie Nationale, 1879.

\_\_\_\_\_ *Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets: rapport adressé à M. Eugène Pereire, Président du Comité d'organization*. Paris: Saint-Jorre, 1880.

MILÃO. *Atas do congresso de 1880*. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica, v. 2)

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François [et al.]. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANI, R. *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità: Itinerari, esperienze, discussioni*. In: SANI, R. (ed.). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800: Istituzioni, metodi, proposte formative*. Società Editrice Internazionale: Torino, 2008.

TREIBEL, Edmund. *Der zweite internationale Taubstummenlehrer-Kongress in Mailand*. Berlin: Verlag von Wilhelm Issleib, 1881.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



## O QUE TORNA UM ACERVO RARO? CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACERVO HISTÓRICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

*What makes a Collection rare? Considerations on the Collection of the  
National Institute of Education for the Deaf*



**Andréa Carla Mazzo da Costa<sup>1</sup> (UFF)**



**Solange Maria da Rocha<sup>2</sup>  
(INES)**



<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói - Rio de Janeiro, RJ, Brasil;  
andreamazzo@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;  
solangerocha@ines.gov.br

## Resumo

Este trabalho busca contribuir com as discussões sobre critérios qualificadores de raridades, preciosidades e singularidades, partindo do exame de itens do Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. O Acervo integra itens museológicos, arquivísticos e bibliográficos produzidos desde a sua fundação, em 1856. Neste estudo destacamos algumas obras do acervo bibliográfico. Para a seleção das obras que consideramos singulares, preciosas e raras, recorremos à bibliografia especializada, nas diretrizes da Biblioteca Nacional e aos critérios desenvolvidos pela equipe composta por uma bibliotecária e uma historiadora e curadora do espaço. O acesso às fontes disponíveis no Acervo Histórico do INES fornece subsídios para que surdos e ouvintes compreendam as implicações filosóficas, linguísticas, pedagógicas e políticas que fizeram parte do processo educacional do alunado surdo ao longo de séculos. Portanto, ele deve ser preservado, de modo a garantir que o público terá contato com a memória guardada naquele espaço tão precioso.

**Palavras chave:** Raridade; Singularidade; Preciosidade; Acervo Histórico; INES.

## Abstract

This work seeks to contribute to discussions about qualifying criteria for rarities, treasures and singularities based on the examination of items in the Historical Collection of the National Institute of Education for the Deaf. The Collection is composed of museological, archival and bibliographic items produced since its foundation in 1856. In this study we highlight works from the bibliographic collection. To select what we considered unique, we resorted to a specialized bibliography, in the guidelines of the National Library, and to a criterion developed by a team consisted of a librarian and a historian and curator of the space. The access to the material in the INES Historical Collection enables people to understand the philosophical, linguistic, pedagogical, and political implications on the development of deaf education throughout the centuries. Therefore, it should be preserved to allow the public to get in contact with the historical memory stored in that place.

**Key Words:** Rarity; Singularity; Preciousness; Historical Collection; INES.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://youtu.be/APq2JsU7CLY>



## Introdução

O interesse em divulgar os critérios de raridade do Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) surgiu durante o processo de seleção dos itens para a composição do produto da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue dessa Instituição. O objetivo da referida dissertação é o emprego do QR Code como ferramenta de tecnologia assistiva que permita aos surdos entrarem em contato com a tríade documental (bibliográfica, arquivística e museológica) desse acervo, relativo ao acesso à informação na Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>3</sup>.

Este artigo pretende conduzir uma análise que visa identificar e destacar os critérios que conferem qualidades de raridade, preciosidade e singularidade aos itens que constituem a coleção bibliográfica do Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. O

<sup>3</sup> A Língua de Sinais é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas e pragmáticas. Seus usuários são surdos e ouvintes que frequentam as diversas modalidades de comunidade surda tais como: igrejas, escolas, clubes, associações e outras. A Língua de Sinais é uma construção histórica das comunidades de surdos, não sendo um sistema linguístico universal. (Rocha, 2007, p. 41)

estabelecimento desses critérios foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar constituída por uma bibliotecária e uma historiadora e curadora do acervo. A coleção está intrinsecamente ligada à missão histórico-institucional e os itens que compõem o acervo nos permitem expressar a sua identidade e memória.

Com efeito, a identidade institucional se consolida e se fortalece por meio da preservação e evocação de sua memória. No contexto específico do Acervo Histórico, essa memória não apenas enriquece a identidade da instituição, mas também se entrelaça intimamente com a trajetória histórico-educacional e social da comunidade surda brasileira. O Acervo Histórico funciona como um tesouro de documentos, registros e objetos que testemunham a jornada do Instituto Nacional de Educação de Surdos ao longo do tempo. Essa coleção se torna um espelho das experiências, realizações e desafios que moldaram o caminho da instituição. Além disso, ao abarcar uma riqueza de materiais relacionados à educação de surdos e à comunidade surda, o acervo ganha uma dimensão ainda mais significativa. A materialidade dessa memória institucional e coletiva se consolida num patrimônio. De acordo com Gonçalves, o patrimônio representa “não apenas como algo situado num tempo ou num espaço distante e inalcançável, mas também como um processo presente, incessante, conflituoso e interminável de reconstrução” (Gonçalves, 2015, p. 220).

Diante disso, mesmo que a memória seja fragmentária, a organização desses fragmentos pode dar sentido à construção da identidade de uma instituição, comunidade ou indivíduo. Logo, mesmo que o Instituto Nacional de Educação de Surdos ainda esteja escrevendo a sua história e o seu “passado seja descontínuo, a sua consistência e significado, por meio da memória, articulam-se à elaboração de projetos que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações” (Alves, 2020, p. 203). Nesse caso, a construção e consolidação dessa história está alicerçada no centro de memória que se configura no Acervo Histórico do INES.

Nesse sentido, a apresentação desta pesquisa sobre os critérios de raridade dos itens bibliográficos do acervo acaba trazendo, conseqüentemente, um outro viés que é a divulgação e sensibilização dos profissionais da informação sobre a importância de valorizar e preservar esse patrimônio como fonte de pesquisa historiográfica do Instituto e do campo da educação de surdos no Brasil.

## **1 A educação de surdos e surdas no Brasil - a relevância do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)**

Segundo Rocha (2018), a pesquisa documental sobre educação de surdos e surdas no Brasil tem sido realizada a partir da fundação do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos em 1856. A proposta de fundar a primeira escola para surdos e surdas em nosso país, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, veio através de um Relatório apresentado em língua francesa, redigido pelo professor surdo francês Edouard Adolpho Huet ao Imperador D. Pedro II, em 22 de junho de 1855. Huet foi aluno do Instituto dos Jovens Surdos de Paris e, depois de formado, dirigiu o Instituto Francês de Bourges. Era comum que



surdos formados em instituições especializadas europeias fossem contratados para contribuir na criação de estabelecimentos de ensino para alunos surdos de outros países. Em janeiro de 1856, o Instituto começa a funcionar nas dependências do Collegio M. de Vassimon e, nessa mesma data, é publicado o programa de ensino cuja grade curricular das disciplinas era: Língua Portuguesa, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Para ser matriculado nesse estabelecimento, o aluno surdo deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar o certificado de vacinação (Rocha, 2018, p. 14-15).

Ao longo de sua trajetória histórica, o Instituto apresentou as seguintes denominações e endereços:

**Quadro 1** - Natureza da surdez

PERÍODO	DENOMINAÇÃO	ENDEREÇO
1856	Collegio Nacional para SurdosMudos de Ambos os Sexos	Dependências do Colégio Vassimon
1856-1857	Instituto Imperial para SurdosMudos de Ambos os Sexos	Rua dos Beneditinos, nº 8
1857-1858	Instituto Imperial para SurdosMudos de Ambos os Sexos	Morro do Livramento - Entrada pela Rua de São Lourenço
1858-1865	Imperial Instituto para SurdosMudos de Ambos os Sexos	Morro do Livramento - Entrada pela Rua de São Lourenço
1865-1866	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Palacete do Campo da Acclamação, nº 49
1866-1871	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Chácara das Laranjeiras, nº 95
1871-1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Rua da Real Grandeza, nº 4 - Esquina da Rua dos Voluntários da Pátria
1874-1877	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua da Real Grandeza, nº 4 - Esquina da Rua dos Voluntários da Pátria
1877-1890	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua das Laranjeiras, nº 60
1890-1957	Instituto Nacional de Surdos-Mudos	Rua das Laranjeiras, nº 82/232 (mudança de numeração)
1957-Atualmente	Instituto Nacional de Educação de Surdos	Rua das Laranjeiras, nº 232

Fonte: (ROCHA, 2007)

Inicialmente, o Instituto atendeu alunos de ambos os sexos com subvenção imperial, provincial, nacional e religiosa para famílias que não tivessem condições de matricular os



seus filhos, e particular para as famílias que pudessem pagar. Além do programa de ensino das disciplinas, oferecia-se aos estudantes ensino profissionalizante, de modo que, ao aprenderem um ofício, pudessem ter uma atividade profissional no término dos estudos. Na segunda década de seu funcionamento, as meninas foram impedidas de seguirem estudando. Aquelas que ainda se encontravam no Instituto deveriam permanecer até o primeiro mês e, posteriormente, seriam conduzidas para casa ou para um abrigo feminino. Somente na década de 1930, por pressão de professores, funcionários e familiares em geral, as alunas surdas retornaram ao Instituto para aulas nas oficinas de costura e bordado em sistema de externato (Rocha, 2018, p. 50, 78).

As oficinas oferecidas para os alunos surdos, desde as primeiras décadas da sua fundação, eram de encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria. O ensino profissionalizante tinha como objetivo fazer com que o aluno, ao concluir o curso, tivesse um ofício para se autossustentar e, ao mesmo tempo, estabelecesse relações sociais com outros indivíduos, tirando-o do isolamento social. Dentre os ofícios citados destacamos a encadernação, onde alunos aprendizes realizavam as atividades de encadernação e restauração (trabalhos que foram executados, até mesmo, nos livros raros da Biblioteca Nacional, no período de 1878 a 1903). Podemos encontrar informações da marca tipográfica da “Officina de Encadernação do Instituto de Surdos-Mudos” nas notas de alguns livros raros que constam no catálogo digital da Biblioteca Nacional e no acervo da Coleção de Rui Barbosa. Já em relação ao Acervo Histórico do INES, encontramos publicações com o carimbo da oficina e a identificação da matrícula do aluno que realizou a atividade. Outro registro que não poderíamos deixar de mencionar foi o reconhecimento da qualidade do trabalho da gráfica do Instituto pelo Mercado Editorial do Brasil da época.

Até meados da década de 1950, o Instituto era praticamente o único estabelecimento especializado na educação de surdos no Brasil, tornando-se uma instituição de referência para a educação, profissionalização e socialização de surdos. Por ser a única instituição que atendia surdos de todos os estados brasileiros, houve a necessidade da criação de outras escolas. No começo da década de 1950 foram criados cursos de formação de professores especializados em educação de surdos, para que outras unidades da federação pudessem ampliar os seus atendimentos. Dessa forma, as novas escolas receberiam orientações nacionais e se tornariam multiplicadoras de conhecimento (Rocha, 2010, p. 46).

O atual INES tem como atribuição regimental a formulação de políticas públicas nacionais relacionadas à educação de surdos. Promove a formação de professores bilíngues através do curso de Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, com treze polos espalhados pelo Brasil. Também oferece o curso de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue. Além de oferecer Educação Básica e Superior, promove curso de LIBRAS, Congressos (nacionais e internacionais), Fóruns, Seminários e Assessorias Técnicas aos sistemas de ensino em âmbito nacional (Rocha, 2018, p. 174).



## 2 Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Os lugares de memória guardam materialidades da produção humana. A criação de instituições extensivas da memória humana (memórias artificiais) permite, por exemplo, que tenhamos acesso a sociedades remotas e seus movimentos, através dos registros deixados e preservados. Assim, criam-se museus, arquivos, centros de documentação, bibliotecas, instituições-memória, dentre outros, possibilitando o acesso à produção cultural humana em diferentes tempos e espaços.

Para Le Goff (2013), a reconstrução da memória é uma possibilidade de fazer-se conhecer e reconhecer, num processo histórico interior, através da ressignificação de fatos ou de processos históricos mais amplos.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva não é somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 2013, p. 435).

O lugar de memória que abordamos, neste artigo, são os Centros de Memória que possuem valores de caráter histórico, porque estes nasceram da interseção com os lugares tradicionais de memória, ou seja, dos acervos dos museus, das bibliotecas e dos arquivos (Dodebei, 2011). Os Centros de Memória são instituições híbridas porque há diversidade de patrimônios em seus acervos; além disso, têm como atividade-fim a “disponibilização desse material construtor e identificador da memória” (Barbanti, 2015, p. 156).

O conjunto de itens que formam a identidade do Acervo Histórico do INES é um fator relevante para a valorização da memória institucional e da memória de uma comunidade que promoveu, e segue promovendo, aspectos da socialização, profissionalização e educação dos surdos brasileiros. Conseqüentemente, esse lugar de memória promove o acesso às informações do passado que construíram a trajetória do atual INES e do campo da educação de surdos e surdas. Essas memórias trazem vestígios, marcas e narrativas deixadas pelos sujeitos no passado, que nos auxiliam a compreender o presente e, ao mesmo tempo, nos impulsionam a planejar ações futuras. Nora (1993) afirma que o lugar de memória “é um lugar duplo: de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações.” (Nora, 1993, p. 21).

O Acervo Histórico do INES, como Centro de Memória, representa a materialidade das informações sobre a memória institucional. A partir de sua imersão institucional, como vimos acima, podemos dar conhecimento aos seus usuários sobre a preservação da memória institucional, da história da educação de surdos e surdas no Brasil e da própria memória coletiva da comunidade surda.

A construção do Acervo Histórico do INES foi idealizada na gestão da Diretora Lenita de Oliveira Viana (no período de 1985-1990) que, por meio da Portaria nº 7 de 26 de setembro de

1986, constituiu a “Comissão Permanente Pró-Memória do INES” para realizar as atividades de pesquisa, levantamento e organização dos itens históricos do Instituto. Dentre os membros indicados por essa diretora, havia a Historiadora e Professora Solange Rocha, que se tornou a responsável pelo Acervo Histórico do Instituto. Diante do exposto, foi reorganizado o acervo, reunidos objetos e documentos e, em contrapartida, o Instituto destinou a casa anexa ao prédio principal para armazenar o conjunto material dessa memória (Rocha, 2009, p. 34; Albuquerque, 2018, p. 73; Lage, 2019, p. 39).

O acervo está localizado numa pequena casa de dois andares -- anexa ao prédio principal da instituição -- que foi construída na primeira década do século XX<sup>4</sup>. A construção, inicialmente, serviu de residência para os diretores do Instituto. Posteriormente, na década de cinquenta, passou a ser usada como dormitório feminino e, mais adiante, recebeu as crianças do Jardim de Infância. Em 1999, esse anexo foi reformado e, desde então, o espaço passou a armazenar, reunir e preservar a memória da instituição (Rocha, 2009, p. 34). Atualmente, o primeiro andar abriga o Acervo Histórico do INES; o segundo, o Núcleo de Educação Online (NEO).

A formação e o desenvolvimento das coleções bibliográficas, arquivísticas e museológicas do Acervo Histórico do INES foi baseada na recuperação de uma documentação que se encontrava, parte dela, nos porões da instituição. Além disso, esse espaço é constituído de itens reproduzidos dos acervos da Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, Arquivo Municipal do Rio de Janeiro, Museu Imperial de Petrópolis, acervo pessoal do pesquisador surdo Otaviano de Menezes Bastos, dentre outros, e de doações de acervos pessoais de professores, alunos e funcionários que passaram pelo Instituto. (Rocha, 2018, p. 9).

O Acervo Histórico do INES promove, portanto, a valorização da pesquisa documental através da divulgação e preservação de seu patrimônio, com itens nacionais e internacionais dos séculos XVIII, XIX, XX, cujos conteúdos bibliográficos, arquivísticos e museológicos compõem um acervo de singularidades, preciosidades e raridades que contam o processo histórico da educação, socialização e profissionalização dos surdos no Brasil.

Diante da proposta apresentada neste artigo, destacamos alguns itens do acervo bibliográfico da instituição, cuja composição se constitui de livros adquiridos dos Institutos europeus, americanos e de produção nacional, relacionados às metodologias adotadas para o ensino de surdas e surdos e temas afins.

### **3 Metodologia para o estabelecimento de critérios de raridade para materiais bibliográficos**

Na compreensão de Pinheiro (2009), há outros critérios que auxiliam na determinação da raridade dos itens bibliográficos, como os conceitos de raro, único e precioso:

---

<sup>4</sup> A instituição foi fundada para meninas surdas e meninos surdos. Entretanto, por volta da segunda metade do século XIX elas foram impedidas de continuarem estudando. A indicação era de que seus estudos fossem realizados em âmbito familiar onde deveriam apreender habilidades de costura e bordado. A sede atual foi construída com o argumento da necessidade de retorno das meninas, com isso seria criada uma ala feminina separada do masculino.



a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. (Gil, 2008, p. 27).

Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi fundamentada através de levantamento bibliográfico, com leitura de livros, artigos, análise de documentos administrativos e arquivísticos da própria instituição. Outras fontes documentais foram consultadas, como a tese 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) (Rocha, 2009), além dos livros em comemoração ao percurso histórico do INES - Edição Comemorativa dos 140 anos - sob o título de *“Histórico do INES”*, publicado pela Revista Espaço; *“O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do INES e seu percurso de 150 anos”*; *“Memória e História: a indagação de Esmeralda”* e *“Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos”*. Também pesquisamos e consultamos dissertações e teses que fizeram menções relevantes sobre o Acervo Histórico do INES, destacando-se a dissertação de Roberta Albuquerque sob o título de *“As vozes e a memória do silêncio: a importância da atuação dos museus na reconstituição e na preservação da memória surda”*.

Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental nos permite reconstruir memórias através de um método de coleta de dados porque:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Em relação à metodologia de critérios de raridade, foi feita uma revisão de literatura baseada em referenciais teóricos, como as publicações da Bibliotecária e Professora Ana Virgínia Pinheiro e as diretrizes da Biblioteca Nacional, que foram elementos norteadores para o desenvolvimento desta pesquisa. Entretanto, por ser um espaço que trata da história da educação de surdos no Brasil e da memória institucional desse estabelecimento, houve a necessidade de parametrizar os critérios de raridade com o conjunto de documentos arquivísticos e administrativos da instituição.

## 4 Revisão de literatura

Os critérios de raridade apresentados pela Biblioteca Nacional foram fundamentais para nortear o estudo da análise e identificação de itens raros na coleção bibliográfica do Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. O que torna um livro raro? Essa pode ser uma questão subjetiva, porque geralmente a ideia de raridade está associada à idade do item como sendo precioso e difícil de ser encontrado. Mas, para atribuímos o

valor de raridade a um livro, é necessário adotarmos um conjunto de critérios, características e particularidades. Entretanto, por conta de não haver uma definição clara sobre livro raro na bibliografia especializada, os critérios de avaliação de raridade podem ser vistos sob diferentes aspectos, além dos pontos de vista de profissionais envolvidos nessa análise, como bibliotecários, historiadores, bibliófilos e livreiros. De acordo com Pinheiro (2009), a pergunta sobre do que se trata um livro raro é difícil de ser respondida por conta de dois precedentes:

1. é impossível pré-determinar as características de um livro raro, porque cada livro é um universo restrito de manifestações culturais - originais e acrescentadas; e 2. é difícil discernir sobre características postas em evidência, quando se tenta provar a raridade de um livro - os argumentos são frágeis, baseados no "inquestionável" pressuposto da antiguidade (Pinheiro, 2009, p. 31).

*O Dicionário do Livro: da escrita ao livro eletrônico* descreve a raridade do livro como:

aquele que é assim designado por ser detentor de alguma particularidade especial (antiguidade, autor célebre, conteúdo polêmico, papel, ilustrações etc.); consideram-se geralmente livros raros os incunábulo, as publicações anteriores a 1800, as primeiras edições de obras literárias, científicas e artísticas, as obras com encadernações primorosas, as obras que pertenceram a personalidades célebres e que apresentam a sua assinatura ou notas e sobretudo os exemplares únicos. Livro precioso. Reservado. Livro reservado. Obra rara. Cimélio. Tesouro. Livro que se destina apenas aos curiosos. (Livro Raro. In: Faria, M. I.; Pericão, M. G. Dicionário do livro: da escrita ao livro electrónico *apud* Grupo de Estudos e Pesquisas em Informação e Memória - GEPIM/FURG).

Segundo Araújo; Silveira e Reis (2018), a atribuição de raridade pode ser relativa por conta de uma infinidade de características, como, por exemplo, datas de impressão, encadernação, edição e valor histórico

consulta às Bibliografias de Livros Raros para a confirmação da raridade é uma prática ligada à Bibliofilia e às bibliotecas institucionais e, enquanto referencial oriundo da Bibliofilia, essas bibliografias são fundamentais para as pesquisas nos campos da História do Livro e das Bibliotecas, assim como em outras áreas.

Na compreensão de Pinheiro (2009), há outros critérios que auxiliam na determinação da raridade dos itens bibliográficos, como os conceitos de raro, único e precioso.

**Raro** - é aquilo que é tratado sob esta acepção em qualquer lugar - o que é raro no Brasil, também o é na América do Norte, na Europa, na Ásia.

**Único** - remete à ideia de "exemplar único conhecido", relevando-se a existência de acervos potencialmente raros, não identificados, em bibliotecas, arquivos e museus, guardiões de livros. (...)

**Precioso** - abrange as noções de posse e identidade. Cada curador de acervo deve encarregar-se de acumular aquelas coleções que, em princípio, seriam da sua exclusiva competência, em função da missão da pessoa (física ou jurídica) que representa. (...) (Pinheiro, 2009, p. 32, grifos nossos).

O que guarda o Acervo Histórico do INES de raro, único e precioso? De acordo com Teixeira, Garcia e Rodrigues (2018), há situações em que é necessário um trabalho em conjunto de diversas áreas do conhecimento para avaliar a raridade de um item, pois nem



sempre o bibliotecário conseguirá analisar com precisão uma obra rara de uma determinada área (Teixeira; Garcia; Rodrigues, 2018, p. 138).

Pinheiro (2015) orienta que.

Um caminho para escapar à dependência imposta pela subjetividade conceitual, que atribui aquela função a uma autoridade reconhecida, mas que nem sempre formaliza seus critérios, é a busca por critérios próprios de raridade que revelem a missão institucional e a formação e o desenvolvimento da coleção, no presente e no futuro (Pinheiro, 2015, p. 34).

Adotamos categorizar critérios de raridade, preciosidade e singularidade dos itens do Acervo Histórico do INES baseadas num trabalho multidisciplinar envolvendo as áreas de Biblioteconomia, História e a curadoria responsável pelo acervo, assim como na literatura de publicações nacionais e internacionais que se constituem referências fundamentais sobre as políticas e metodologias educacionais empregadas na educação de surdos e surdas no Brasil ao longo dos últimos quatro séculos. O Acervo é composto, como vimos, por itens museológicos (peças que remetem ao ensino profissionalizante das antigas oficinas de sapataria, marcenaria, gráfica, mobiliário escolar e administrativo, dentre outros), arquivísticos (documentos administrativos e pedagógicos da Instituição (séculos XIX e XX), periódicos e demais publicações (séculos XIX e XX), diários de professores (séculos XIX e XX), livros de matrícula (décadas de 1910, 1920, 1930, 1940, 1950, dentre outros) e bibliográfico, em destaque neste trabalho.

## **5 Avaliação dos critérios de raridade do material bibliográfico do Acervo Histórico do INES**

A coleção de obras raras do Acervo Histórico do INES é constituída de diversas tipologias documentais referentes à sua trajetória histórica. O acervo bibliográfico raro é composto de 178 (cento e setenta e oito) itens e 8 (oito) títulos de periódicos estrangeiros. Desse conjunto, destacamos duas obras francesas do século XVIII, provavelmente trazidas pelo fundador da instituição E. Huet, que já havia dirigido instituição similar na França, o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Aplicamos o aspecto histórico, como critério de raridade, aos livros impressos até o final do século XIX. Essa delimitação temporal se justifica pela produção bibliográfica do período recortado, cujas obras são de autoria de professores de surdos, surdos professores, anais de congressos, dentre outros, que dificilmente são encontradas em outros Acervos do país. Destacamos dois originais de língua francesa, do século XVIII, que discutem caminhos para a educação de surdos. O século XVIII assume relevância para esse campo de estudos, posto que as instituições para o atendimento aos surdos começam a ser criadas nesse período histórico.





A primeira obra destacada é:

- *La véritable maniere d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience, de Charles-Michel L'Épée* (conhecido como Abade L'Épée<sup>5</sup>). Data da edição: 1784. O mérito da obra de L'Épée foi o ensino através de sinais metódicos que visava ao desenvolvimento da linguagem escrita para alunos surdos. Na compreensão do Abade,

apenas temos que introduzir nas suas mentes através dos olhos o que tem sido introduzido nas nossas próprias mentes através dos ouvidos. Estas duas avenidas estão sempre abertas, cada uma levando ao mesmo ponto; desde que não se desviem para a direita ou para a esquerda seja qual for a nossa escolha (L'Épée, 1784 apud Carvalho, 2012).

A sua proposta de ensino era baseada na metodologia de pioneiros como Juan Pablo Bonet, autor do primeiro livro de educação de surdos de que se tem notícia. Trata-se do livro *Reducción de las letras, y arte para enseñar a hablar los mudos*, publicado em 1620, a mando da rainha de Espanha. No ano de 1755, L'Épée iniciou o seu projeto de ensino com apenas dois alunos surdos e depois foi aumentando gradualmente. Esse Abade, através de sua primeira escola, utilizou os sinais com os quais os surdos já se comunicavam entre si, e inventou outros que foram denominados sinais metódicos, para serem empregados no desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos SurdosMudos de Paris, tendo como primeiro diretor o abade Sicard (1742-1822) (Rocha, 2007, p. 18).

Tal como a educação pública para surdos começou na França, na cidade de Paris, pela mão do Abade de L'Épée (1760), também foi neste país que encontramos as primeiras tentativas de registrar, de forma organizada e sistemática, uma língua gestual ou de sinais (Carvalho; Sofiato, 2020, p. 3).

Diante do sucesso da pedagogia adotada pelo abade nesse instituto, na capital francesa, tal metodologia acabou se estendendo por toda a Europa (López, 2018).

Mais tarde, o conjunto dos trabalhos do abade de L'Épée inspirou a pesquisa de vários escritores, entre os quais: o abade Fauchet, **Oraison Funebre**, 1790; R. A. Bébian, **Éloge**, obra premiada pela Société Académique des Sciences de Paris, 1819; Étienne Bazot, **Éloge**, que obteve o segundo prêmio da Société Académique des Sciences de Paris, 1821; Rey de la Croix, **Le philanthrope chrétien**, Béziers, 1822; J. M. d'Aléa, antigo diretor do Colégio Real dos Surdos-Mudos de Madrid, autor de **Éloge**, obra traduzida do espanhol para o francês. Paris, 1824; J. M. de Gerando, **De l'éducation des sourds muets de naissance**, 1827; e M. E. Morei, professor no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, **Notice Biographique**, 1833. (Fernandez, 2012, p. 95).

A outra obra rara selecionada é *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*, de Claude François Deschamps (mais conhecido como Abade Deschamps). Data da edição: 1779. Essa obra apresenta o método de ensino, adotado por Deschamps, que fazia o emprego da articulação e utilizava a voz como meio de educar os surdos franceses. Além disso, a obra

---

<sup>5</sup> Na cultura da comunidade surda, nacional e internacional, as pessoas são identificadas através de sinais. O Abade L'Épée tem como sinal uma das mãos fechadas com o polegar acima do indicador desenhando no espaço o movimento de uma espada.





inclui a dissertação de Jean-Conrad Amman, que “tinha como objetivo na educação de surdos a articulação das palavras através de procedimentos de leitura labial com o uso do espelho para que os surdos imitassem mecanicamente os movimentos da língua falada.” (Duarte, 2009, p. 36-37).

Além do seu valor histórico, a obra apresenta duas pranchas dobráveis que descrevem o método de ensino: a primeira, com tamanho de 222 x 144 mm, representa uma mesa desenhada para ensinar os princípios da escrita para surdos e surdos-cegos, contendo 28 gavetas com as letras do alfabeto e sinais de pontuação. Com essas letras o surdo podia compor frases nas grades colocadas sobre a mesa. A segunda prancha, com tamanho de 170 x 305 mm, completa os dados da prancha anterior. Outra análise da obra física, que podemos destacar, são as 5 (cinco) pranchas representando o alfabeto manual inventado por Deschamps.

Apresentamos essas duas obras como raras porque retratam discussões, no período do século XVIII, acerca de quais propostas de ensino deveriam ser empregadas para a educação de alunos surdos: o método gestual, por articulação ou misto.

## 6 Preciosidade

Em relação ao critério de preciosidade, há uma riqueza de fontes documentais que fornecem subsídios sobre a memória institucional e a história da educação de surdos no nosso país. A formação e o desenvolvimento das coleções arquivísticas, museológicas e, principalmente, bibliográficas do Acervo do INES refletem razões políticas, administrativas e/ou pedagógicas ao longo do seu percurso histórico e missional. São obras específicas que compõem uma coleção com critérios de raridade combinados, cujo acesso aos seus conteúdos nos possibilita conhecer aspectos da educação de surdos (no âmbito nacional e internacional) e suas conexões e imbricações com outras áreas do conhecimento. Portanto, embora considerado precioso por sua delimitação temática, é também precioso por sua potência dialógica que contribui com a ideia de que nenhum campo do conhecimento é uma ilha (Rocha, 2019, p 31).

A pesquisa sobre a educação de surdos no Brasil vem sendo desenvolvida a partir da fundação do Instituto, em 1856, em função do conjunto de documentações de sua rotina administrativa. Por ser a única instituição especializada em educação de surdos no século XIX e em boa parte do século XX, produziu um conjunto inesgotável de fontes documentais, dentre elas as primeiras traduções de obras produzidas na Europa, principalmente na França e na Alemanha, cujos temas giravam em torno da socialização, profissionalização e educação de surdos. Tobias Leite, diretor do Instituto no período de 1868 a 1896, médico sanitário do Império, teve a iniciativa de traduzir algumas dessas publicações que foram distribuídas para as províncias. Dentre as publicações, destacamos: *“Salva-guarda do surdo-mudo brasileiro”*, *“Guia para os professores primários começarem a instrução dos surdo-mudos”*, *“Licções da língua portguesa para os surdos-mudos”* e *“Contos moraes aos surdo-mudos”*, os três últimos livros de autoria de Valade-Gabel, professor do Instituto dos Jovens Surdos de Paris.

Podemos, inclusive, encontrar notícias do recebimento desses exemplares em alguns jornais provinciais, como os de Pernambuco, que podem ser encontrados na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Entendemos que a distribuição desses exemplares para as províncias visava à disseminação do conhecimento e a atenção ao surdo, partindo da única instituição para esse fim em território nacional. Lembrando que o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos é um Centro de Referência na área da Surdez, atribuição desenvolvida desde a sua fundação, quando recebia alunos de todo o Brasil e promovia ações de divulgação da produção de conhecimento do campo e suas áreas afins.

Nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, o Instituto publicou, com a curadoria de Solange Rocha, uma coleção denominada Série Histórica, que conta com oito volumes: v.1 - *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos*; v.2 - *Atas de Congresso de Milão 1880*; v.3 - *Compêndio para o ensino dos Surdos-Mudos*; v.4 - *L'Abée Sicard: célèbre instituteur des sourds-muets, successeur immédiat de L'Abée de L'Épée*; v.5 - *Congresso Internacional para estudo das questões de educação e assistência de surdos mudos*; v.6 - *A surdo mudez no Brasil*; v.7 - *A palavra: ensinando ao surdo-mudo curso de fonomímia e v.8 -- A história de minha vida, Helen Keller*. A curadoria dessa publicação buscou contemplar temas de interesse para a pesquisa acadêmica. Desse primeiro conjunto, cinco obras foram traduzidas do francês (v.1, v.3, v.4, v.5, v.7), uma do inglês (v.2), uma do alemão (v.8) e uma republicação de uma obra francesa traduzida para o português na década de 1880 (v.2), com uma média de 3.000 exemplares cada, distribuídos para Universidades, pesquisadores e demais interessados.

## 7 Singularidade

O que há de singular num Acervo de uma instituição quase bicentenária para educação de surdos? O que há de singular na produção bibliográfica do campo? O que há de singular nos conteúdos dessas produções cuja discussão, de uma maneira geral, se concentra em propostas metodológicas de ensino aos surdos tensionadas entre duas línguas, sendo uma delas ágrafa e sem prestígio social. Como a língua de sinais se realiza no espaço, os registros nos livros são descritivos de seus movimentos ou desenhados como uma fotografia, estáticos, assim como os alfabetos manuais e as configurações de mãos que compõem a estrutura das línguas de sinais, quase sempre desenhados nessas publicações. A língua de sinais, pela qual se expressam preferencialmente os surdos em diversos contextos no tempo e no espaço, deve ser tomada como raridade da expressão humana por seu caráter singular. Santo Agostinho, no século V, em seu livro *Confissões*, identificou uma comunidade de surdos no norte da África. Como registro, temos somente seu comentário. Por que singular? Como registros históricos podem fortalecer comunidades surdas que se entendem como minoria linguística (e que demandam pesquisas desses registros para o fortalecimento argumentativo de suas lutas atuais por escolas bilíngues)? Posto isso, destacamos a tradução do livro *L'enseignement primaire des sourds-muets: mis a la portée de tout le monde avec une iconographie des signes*, de autoria de Pierre Pélissier, publicado em 1856. No Acervo do INES, identificamos



como rara a tradução e reprodução desse livro, realizada pelo ex-aluno surdo e repetidor<sup>6</sup> da instituição, Flausino José da Gama, sob o título de *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos*, no ano de 1875. No prefácio da publicação, o então diretor Tobias Leite descreve que o objetivo da tradução era “vulgarizar a Linguagem de Sinais por se tratar do meio predileto dos surdos-mudos manifestarem os seus sentimentos” (Rocha, 2007, p. 41).

A obra traduzida apresenta vinte estampas com desenhos litográficos de trezentos e oitenta e dois sinais, organizados por meio de uma classificação. Ao consultar a publicação, podemos observar que há uma progressão didática na representação dos sinais. As estampas apresentadas demonstram o alfabeto manual (datilologia), alimentos e talheres, bebidas, objetos utilizados para escrever, objetos de mesa, objetos usados em sala de aula, individualidade e profissões, animais (peixes, pássaros e insetos), adjetivos, pronomes, verbos, preposições e interjeições. A concepção da publicação era ser dicionarista, organizada de forma noemática (categorização por signos), gramatical e desenhada (Bonnal-Véges, 2006, p. 162; Carvalho; Sofiato, 2020, p. 5).

Segundo Carvalho e Sofiato, essa obra rara pode ser considerada a primeira publicação “a contemplar entradas de outra forma que não a palavra escrita, sendo, portanto, mais concebido para os alunos surdos do que para os professores ouvintes” (Carvalho, Sofiato, 2020, p. 5).

Consideramos que a tradução do livro de Pierre Pelissier em língua portuguesa transcende o livro como suporte informacional porque a publicação se torna a fonte primária de um dicionário que apresenta um conjunto de sinais utilizados na França no século XVIII, sendo que alguns deles ainda são utilizados na língua de sinais francesa e na língua de sinais brasileira. Destaca-se, também, a importância da obra para o campo dos estudos de empréstimos linguísticos entre duas línguas. As funções do repetidor eram inúmeras. Além de assistir e depois repetir as lições do professor, deveria acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores. Eram nomeados se provassem estar habilitados quanto ao conteúdo da matéria escolhida. Havia um repetidor para cada disciplina. Em função das mudanças regimentais, essa função passou por muitas reformulações. (Rocha, 2007, p. 53)

Outro título que merece destaque é o folheto “*Salva-guarda do surdo-mudo brasileiro*”, traduzido do alemão e publicado em 1876. Trata-se de uma espécie de caderneta que orienta os surdos em suas relações sociais com os ouvintes. O livreto também informa ao surdo como dizer seu nome, naturalidade, filiação, profissão e a apresentação de sua identificação (que é o seu sinal, utilizado no Instituto). A obra é dividida em quatro seções. A primeira seção informa que a comunicação com os surdos pode ser feita por escrito, oralmente ou por sinais.

---

<sup>6</sup> As funções do repetidor eram inúmeras. Além de assistir e depois repetir as lições do professor, deveria acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores. Eram nomeados se provassem estar habilitados quanto ao conteúdo da matéria escolhida. Havia um repetidor para cada disciplina. Em função das mudanças regimentais, essa função passou por muitas reformulações. (Rocha, 2007, p. 53)

Orienta o ouvinte sobre como proceder em cada uma dessas modalidades. A segunda trata da importância de que o surdo possua um ofício, inclusive apresentando opções de atividades. A terceira seção aborda a importância do respeito pelo sujeito surdo e a última apresenta algumas regras de convivência.

O folheto assemelha-se a um passaporte para cidadãos de seu próprio país, revelando as imensas dificuldades comunicacionais dos surdos ao redor do mundo e as tentativas de minimizar uma condição estrangeira em sua própria terra. Entendemos a singularidade da obra por seu formato, intenção e divulgação para além de fronteiras geográficas.

## Considerações Finais

Ao apresentarmos a constituição do Acervo Histórico do INES, que desde a sua fundação compõe-se de itens arquivísticos, museológicos e bibliográficos, buscamos contribuir com a ampliação das discussões sobre os conceitos de raridade, preciosidade e singularidade. Os critérios qualificadores apresentados foram desenvolvidos de modo colaborativo, partindo dos saberes de uma bibliotecária e de uma historiadora e curadora do espaço.

O acervo, em seu conjunto, apresenta um campo do saber pouco conhecido, e a memória contida em suas coleções nos possibilita compreender a trajetória histórica da educação de surdos e suas interseções com as demais áreas do conhecimento. Além disso, representa a preservação do patrimônio histórico-linguístico da comunidade surda. O acesso às fontes disponíveis no Acervo Histórico do INES fornece subsídios para que surdos e ouvintes possam compreender as implicações filosóficas, linguísticas, pedagógicas e políticas que fizeram parte do processo educacional destinado ao alunado surdo ao longo de séculos. Diante do exposto, a apresentação desta pesquisa visa consolidar e dar maior visibilidade a esses impressos, que são constitutivos da nossa memória nacional.

Enfim, o Acervo Histórico transcende uma coleção de itens antigos, representando um elo vital entre o passado, o presente e o futuro da instituição e da comunidade surda. Ele contribui, de maneira essencial, para a construção da identidade institucional e para o fortalecimento do entendimento e apreciação da história educacional e social da comunidade surda no Brasil.

## Referências

ALBUQUERQUE, Roberta Silva Vilariño Aguilera. *As vozes e a memória do silêncio: a importância da atuação dos museus na reconstituição e na preservação da memória surda*. 2018. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) - Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/7160/1/VERS%c3%83O%20FINAL%20-%202016%20-%20Roberta%20Aguilera.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

ALVES, Henrique Barreiros. Arquivos documentais e visitação: trabalhando com a memória institucional. *Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 4, n. 1, p. 197-208, jan./jun. 2020.

ARAÚJO, D. M. P.; SOARES, A. R.; SILVEIRA, F. J. N. *Bibliofilia e livros raros: uma abordagem histórico-cultural*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/103449>. Acesso em: 01 out. 2023.

BARBANTI, Cristina Hilsdorf; LIMA, Vânia Mara Alves. O tratamento da informação em centros de memória: arquivos,



bibliotecas e museus. In: *Cadernos do V seminário de pesquisas em Ciência da Informação*. São Paulo: ECA/USP, 2015. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producaoacademica/002734430.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

BONNAL-VERGÈS, F. Langue des signes Française: des lexiques des XVIIIe et XIXe siècles à la dictionnaire du XXIe siècle. *Glottopol*, n. 7, Jan. 2006. Disponível em: <https://dl.icdst.org/pdfs/files3/0178aa4647195a797a0756c067c96859.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

CARVALHO, P. V. *O Abade de L'Épée no Século XXI*. 2012. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>. Acesso em: 01 out. 2023.

CARVALHO, P. V.; SOFIATO, C. G. Materiais lexicográficos e pedagógicos para a educação de surdos: revisitando a história e as produções. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-24, out./dez. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DESCHAMPS, Claude François. *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. Paris: Debure, 1779.

DODEBEI, Vera. Cultura Digital: novo sentido e significado de documento para a memória social? *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação*, v. 12, n. 2, abr. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/45644>. Acesso em: 03 out. 2023.

DUARTE, Ana Beatriz da Silva. *Releitura histórica da Educação de Surdos no Brasil: 1961 – 1996*. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21498/1/ReleituraHistoricaEducacao.pdf> Acesso em: 03 out. 2023.

FERNANDEZ, Maria Auxiliadora Buscaio. Recordando o Abade L'Épée. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 94-95, jan./jul. 2012. Visitando o Acervo do INES.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Divisão de Obras Raras. Plano Nacional de Recuperação de Obras Raras (PLANOR). *Critérios de raridade*: Catálogo Coletivo do Patrimônio Bibliográfico Nacional – CBPN – Séculos XV e XVI. Disponível em: <http://arquivo.bn.br/planor/documentos/criterioraridadedioraplanor.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023

GAMA, Flausino José da. *Iconographia dos signaes dos surdos mudos*. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E. & S. Laemmert, 1875.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Edmar Moraes. *Estudo das estruturas das encadernações de livros no século XIX na Coleção Rui Barbosa: uma contribuição para a conservação-restauração de livros raros no Brasil*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp089175.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar do patrimônio: identidade, tempo e destruição. *Estudos Históricos Rio de Janeiro*, v. 28, n. 55, p. 211-228, jan./jun. 2015.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFORMAÇÃO E MEMÓRIA – GEPIM/FURG. Sobre coleções especiais e obras raras. *Só para raros*. [s.d.]. Disponível em: <https://soparararos.wordpress.com/preambulo/>. Acesso em: 03 out. 2023.

LAGE, Aline Lima da Silveira. *Professores surdos na casa dos surdos: “demorou muito, mas voltaram”*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tAline%20Lima.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

L'ÉPÉE, Charles-Michel de. *La Véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*. Paris: Nyon l'aîné, 1784.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LÓPEZ, Alberto. Charles Michel de l'Épée, o pai da educação pública para surdos. *El País*, 24 nov. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279\\_562860.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html). Acesso em: 03 out. 2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 01 out. 2023.





OFFICINA de encadernação no Instituto de Surdos Mudos do Rio de Janeiro. [fotografia]. *O Malho*, Rio de Janeiro, p. 26, 5 dez.1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=116300&pagfis=12712>. Acesso em: 01 out. 2023.

PÉLLISSIER, P. *Iconographie des signes faisant partie de l'enseignement primaire des sourds-muets*. Paris: Imprimerie et Librairie de Paul Dupont, 1856.

PINHEIRO, Ana Virgínia. História, memória e patrimônio: convergências para o futuro dos acervos especiais. In: VIEIRA, B. V. G.; ALVES, A. P. M. (Org.). *Acervos especiais: memórias e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 33-44. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/colecao-memoria-da-fcl-n9.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

PINHEIRO, Ana Virgínia. *Que é livro raro? Uma metodologia para o estabelecimento de critérios de raridade bibliográfica*. Rio de Janeiro: Presença, 1989.

PINHEIRO, Ana Virgínia. Livro raro: antecedentes, propósitos e definições. In: SILVA, Helen de Castro Silva; BARROS, Maria Helena T. C. de (Orgs.). *Ciência da Informação: múltiplos diálogos*. Marília: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/helen\\_e%20book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/helen_e%20book.pdf). Acesso em: 03 out. 2023.

ROCHA, Solange. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

ROCHA, Solange. *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: INES, 2007.

ROCHA, Solange. *O Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2018.

ROCHA, Solange. O processo de produção de memória coletiva para a construção de uma historiografia contemporânea no campo da educação de surdos no Brasil. In: SOUZA, Regina Maria de (Org.). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e surdez da Anpoll*. Curitiba: CRV, 2019. v.2

RODRIGUES, Márcia Carvalho. Como definir e identificar obras raras? Critérios adotados pela Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. *Ciência da Informação* [online], v. 35, n. 1, p. 115-121, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-19652006000100012>>. Acesso em: 01 out. 2023.

SANT'ANA, Rizio Bruno. *Critérios para a definição de obras raras*. *Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas, v.2, n.3, p.1-18, jun. 2001. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10530/ssoar-etd-2001-3-santana-criterios\\_para\\_a\\_definicao\\_de.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10530/ssoar-etd-2001-3-santana-criterios_para_a_definicao_de.pdf?sequence=1). Acesso em: 03 out. 2023.

SILVA, Fernando. *Critérios de seleção de obras raras adotados em bibliotecas do Distrito Federal*. 2011.154 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/2131/6077>. Acesso em: 01 out. 2023.

SLAIBI, Thais Helena de Almeida. *Memórias dos conservadores, restauradores e cientistas na preservação do acervo da Biblioteca Nacional - de 1880 a 1980*. 2019. 367 f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/tese/2019/tese-thaisalmeida-2019-unirio-5184.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

TEIXEIRA, Heytor Diniz; GARCIA, Naillê de Moraes; RODRIGUES, Marcia Carvalho. Critérios de raridade bibliográfica: *problemas, metodologias e aplicações*. *Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, v. 32, n. 1, p. 134-134 145, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/105836>. Acesso em: 03 out. 2023.





## A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL NO SÉCULO XIX E O PIONEIRISMO DO PADRE PEDRO MARIA AGUILAR: OS ALICERCES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

*Deaf Education in Portugal in the 19th century and the pioneering spirit of Priest Pedro Maria Aguilar: the foundations of bilingual education*



**Paulo Vaz de Carvalho<sup>1</sup>**



### Resumo

A educação de surdos em Portugal teve início em 1823 com a fundação do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos pelo professor sueco Per Aron Borg a convite do Rei D. João VI. Em 1828 Per Aron Borg regressa ao seu país natal ficando à frente do Instituto o seu irmão Joham Borg e depois o português José Crispim da Cunha, que não conseguiu evitar que em 1834 o Instituto fosse integrado na Casa Pia de Lisboa. A educação de surdos entrou em decadência por não haver em Portugal professores especializados nesta área de ensino e em 1860 a educação de surdos é oficialmente extinta. Todavia, após esta data, surgem algumas iniciativas particulares para responder às necessidades da população surda das quais destacamos a ação do Padre Pedro Maria de Aguilar cujo trabalho pouco divulgado foi dos mais inovadores em Portugal e na Europa de 1900 lançando as bases do que veio a ser chamado, 150 anos mais tarde, a educação bilíngue para alunos surdos.

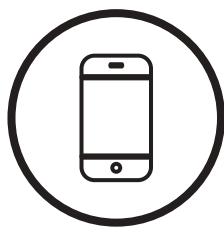
**Palavras-chave:** Comunidade Linguística; Educação Bilíngue; LDB; Libras; Surdos.

<sup>1</sup> Instituto Jacob Rodrigues Pereira -IJRP, Lisboa, Portugal; paulo.carvalho@ua.pt

## Abstract

Education for the deaf in Portugal began in 1823 with the founding of the Royal Institute of Deaf-Mutes and Blind by the Swedish professor Per Aron Borg at the invitation of King D. João VI. In 1828 Per Aron Borg returned to his home country, leading the Institute to his brother Joham Borg and then the Portuguese José Crispim da Cunha, who was unable to prevent the Institute from being integrated into Casa Pia in Lisbon in 1834. Deaf education fell into decline as there were no specialized teachers in this area of teaching of deaf in Portugal and in 1860 deaf education was officially extinguished. However, after this date, some private initiatives emerged to respond to the needs of the deaf population, of which we highlight the action of Father Pedro Maria de Aguiar, whose little-known work was among the most innovative in Portugal and Europe in 1900, laying the foundations for what became called 150 years later, bilingual education for deaf students.

**Keywords:** Bilingualism; Deaf Education; Teaching writing; Deaf History; Sign language.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://youtu.be/6aYxQB3brKU>



## Introdução

Segundo Alves (2012) e Carvalho (2006, 2007 e 2019) a educação de surdos no século XIX em Portugal surgiu oficialmente em 1823 com o contrato celebrado entre o Rei D. João VI e o professor sueco Per Aron Borg para a fundação do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, que ficou instalado no palácio Conde de Mesquitela na Estrada da Luz, em Lisboa. O interesse pela educação de surdos partiu da filha de D. João VI, D. Isabel Maria que ao ver várias crianças e jovens surdos nas ruas de Lisboa a dedicarem-se à mendicância e ao roubo solicitou ao seu pai que abrisse uma escola para esta população. A opção pelo professor sueco passou pela ação do Comendador Frederico Torlade d'Azambuja, que havia presenciado o sucesso do método de Borg numa visita que efetuou ao Instituto de Surdos-Mudos e Cegos de Estocolmo que Borg havia sido o fundador em 1809. Per Aron Borg fez-se acompanhar pelo seu irmão Joham Hermano Borg e o Instituto Português abriu ao público em 1824 com oito alunos sendo que dois pertenciam à Casa Pia de Lisboa (doravante CPL). O método desenvolvido por Borg para o ensino de surdos assentava na utilização de um alfabeto manual que ele próprio inventou. Também utilizou um sistema de comunicação gestual com os surdos, mas até à data não encontramos qualquer documento que nos indique que tipo de comunicação gestual seria.

Como os irmãos Borg não dominavam a língua portuguesa, contrataram um jovem professor português, José Crispim da Cunha, que viria a ser o terceiro professor e repetidor e que se dedicou ao ensino do português e da matemática aos alunos surdos, criando a numeração gestual (SANTOS, 1920). A relação de Per Aron Borg com as instituições portuguesas não foi pacífica e desde cedo entrou em rota de colisão com a direção da CPL, que pretendia incorporar o Instituto no seu seio e receber a subvenção que lhe estava destinada pelo Rei. A situação



piorou com o regresso a Portugal de D. Miguel, que pretendia restaurar o regime absolutista a que Borg se opunha sendo um liberal e iluminista. Desta forma, em 1828, Per Aron Borg regressou à sua pátria retomando a direção do Instituto sueco. Ficou à frente do Instituto português o seu irmão Joham Borg, mas que veio a falecer quatro anos depois em 1832 vítima de cólera. Assumiu a direção do instituto José Crispim da Cunha, que não conseguiu evitar a incorporação do Instituto na CPL em 1834. A partir desta data a educação de surdos entra em decadência, não existindo em Portugal professores especializados neste tipo de ensino. Assim, em 1860, a educação de surdos é oficialmente extinta em Portugal. Todavia, durante o último quartel de 1900, surgem algumas iniciativas privadas para a população surda e das quais destacamos a ação do Padre Pedro Maria Aguilar, figura central do presente artigo cuja ação tem sido menosprezada pela investigação e que na nossa perspetiva teve um papel incontornável na reestruturação da educação de surdos em Portugal e muito especialmente no norte do país.

O presente artigo foi construído com recurso a fontes históricas primárias e secundárias que cotejamos e que compreendem o período cronológico entre 1860 e 1879. As fontes históricas foram alvo de uma análise hermenêutica e heurística.

Na primeira secção iremos efetuar uma breve biografia do Padre Aguilar e destacar as principais influências que o levaram a enveredar pela educação de crianças e jovens surdos. Na segunda secção abordaremos os métodos de ensino que o Padre desenvolveu e que foram inovadoras no contexto português, mas também no contexto europeu e que lançaram as bases do que 150 anos depois se chamou de educação bilíngue para alunos surdos. Nesta segunda secção abriremos quatro subsecções dedicadas à língua gestual, ao ensino do português, ao ensino da aritmética e de outras matérias. Nas terceira e quarta secção, bem como ao final desse artigo, desenharemos nossas considerações baseadas na influência que o Padre Aguilar teve na fundação do um instituto de referência no norte do país que respondeu a todas as crianças e jovens surdos da região norte a forma como influenciou posteriormente o instituto de Lisboa.

## **1 A dedicação do Padre Aguilar ao Ensino de Surdos**

O padre Pedro Maria Aguilar nunca publicou qualquer obra no ensino de surdos e o que sabemos acerca da sua vida e do seu trabalho chega-nos através de diversos tipos de fontes - jornal “O Ocidente”, as conferências de Anicet Fussilier, professor de surdos francês que fundou um colégio privado de surdos, em Benfica, na cidade de Lisboa e do livro do ilustre escritor português António da Costa num capítulo do seu livro “no Minho” intitulado “O Assombro dos Surdos-Mudos”.

Segundo Fussilier (1893), Santos (1920), Lourenço (1956) e Alves (2012), o padre Aguilar nasceu em Pinhel, onde fez os seus estudos e após ter sido ordenado padre veio viver para a cidade de Lisboa. Supõe-se que terá aprendido a trabalhar com crianças e jovens surdos através do contacto que teve com a Madre Petronilla, que recebia alunos surdos no Convento do Bom Sucesso, em Belém. Fussilier (1893) refere que Aguilar era conhecedor das obras dos abades de l'Épée e Sicard e abriu um curso gratuito para crianças surdas em sua casa, em

Lisboa e mais tarde, em 1868, o diretor da Escola Normal de Marvila colocou ao seu dispor uma sala para ensinar alunos surdos.

(...) No liceu abriu um curso gratuito para aqueles pobres desgraçados. O êxito feliz principiou a coroar os trabalhos aquelle espirito amovavel. Lendo, estudando, comparando, escreveu então os seus métodos, originaes, que sucessivamente aperfeçoou, movimento admiravel que deixou á sua pátria (...) A sua alma nutria a grande ambição de arrancar do abysmo as creanças condemnadas áquella infelicidade e o seu trabalho bradava-lhe á consciência: "Hei de realizar o intento" - Grande homem e grande idéa" (...) (Fussilier, 1893, p. 24).

Em 1869 um abastado fidalgo de Guimarães, Jeronymo Vaz Napoles, que tinha três filhos surdos e tendo conhecimento do trabalho do Padre Aguilar, deslocou-se a Lisboa para lhe confiar a educação dos seus filhos. Todavia, a despesa e o afastamento dos filhos da família e da terra natal tornar-se-ia um problema e o fidalgo convidou Aguilar a deslocar-se para a cidade de Guimarães e aí fundar uma escola de surdos.

(...) Voltando-se o Reverendo Padre para a idea que tempos antes o preocupara, poz-se a caminho do norte, o da terra natal, deixando muitas saudades na sociedade culta e principalmente no professorado de Lisboa. É que "aquele homem era em Portugal um dos raros que possuíam a verdadeira sciencia infantil (...) (Fussilier, 1893, p. 27).

Desta forma, em 1871 é fundado o Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães, que aceitou várias crianças surdas da região e chegou a contar com 16 alunos, 13 rapazes e três raparigas. Devemos salientar para uma ideia inovadora desenvolvida pelo Padre Aguilar e que foi a abertura simultânea de uma aula para crianças ouvintes com o objetivo de proporcionar um ambiente de convivência entre alunos surdos e alunos ouvintes, ideia muito vanguardista para a época.

(...) Para o laborioso padre o tempo tomado por estes educandos não sendo ainda sufficiente para cança-lo, quiz dar livre curso á sua actividade, annexando ao seu collegio aulas para individuos dotados de todos os sentidos. Se o eminente professor tivesse aplicado o methodo oral - articulação, leitura nos labios e a escrita sem os signaes - com o rigorismo que requer, adiantar-nos-hiamos até á opinião de que adivinhou os serviços que, n'um convívio diário, rapazes que falam e escrevem prestam a surdos-mudos que não fazem uso dos signaes (...) (Fussilier, 1893, p. 28).

O padre Aguilar contava com o auxílio dos seus três sobrinhos, Eliseu de Aguilar, D. Joana Barboza do Lago e D. Sara Barboza do Lago. D. Sara era ainda muito nova pelo que foram Eliseu e D. Joana que se dedicaram à tarefa do ensino de surdos. D. Joana ensinava a escrita aos alunos surdos mais novos e a costura às meninas surdas, assim como, a engomar e a governar uma casa. Todavia D. Joana casou nova e rumou a África ter com o seu marido onde acabou por falecer ficando assim D. Sara ainda muito nova e Eliseu Aguilar com os alunos surdos mais novos.

Apesar do esforço da Câmara Municipal de Guimarães para que a corte subsidiasse o Colégio do Padre Aguilar, este acabaria por fechar por falta de recursos. Não se dando por vencido no seu objetivo de haver uma escola para surdos em Portugal, o Padre Aguilar deslocou-se à Câmara Municipal da cidade do Porto solicitando um subsídio para fundar um



Instituto de Surdos nesta cidade. Assim, a 20 de Maio de 1877, Aguilar apresentou provas públicas de alguns dos seus alunos surdos às quais assistiram representantes de várias entidades, institutos públicos e a imprensa. Nesta sessão atingiram um tal sucesso que no dia seguinte toda a imprensa do Porto dava a notícia.

(...) É deveras um sucesso extraordinário o que registamos (escrevia um dos jornaes que temos á vista e temol-os todos); por muito que as busquemos, mal se nos ageitam as palavras para darmos aos nossos leitores uma idéa, ainda que desbotada das agradabilissimas impressões que agitaram o espirito ao assistir no domingo nos exercícos de alguns dos alumnos, da escola do padre Aguilar. (...) Mudos de espanto, alegremente comovidos até ás lagrimas e eramos todos os que ali presenceavamos o como é poderosamente creadora e grande a benemérita dedicação de quem assim se proposera, á custa de inapreciável trabalho e paciência, a rasgar as sombras da ignorância de sobre o espirito d'esses infelizes, que privados do apreciável dom da falta, pareciam condemnados pela natureza a que jamais raiasse o sol da instrucção n'aquellas almas (...) (Costa, 1879, p. 67).

Nesse mesmo ano é fundado o Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto. Esgotado e desgastado por tantos anos de luta, Aguilar já doente, veio a falecer na cidade do Porto a 31 de Março de 1879.

(...) Em Setembro último, passando no Porto, logo o procurei. Quando me apareceu e estendeu a mão, mal o conheci. Era o Athleta moribundo. Podia viver oitenta anos com aquela organização de ferro, ia morrer aos cincoenta e um incompletos! No dia 31 de Março, o jornal Telegrapho anunciava a Lisboa a morte do grande pedagogista (...) (COSTA, 1879, p. 67).

## **2 A metodologia de ensino de surdos do Padre Aguilar: os alicerces da educação bilíngue**

Conforme salientámos na secção anterior, o Padre Aguilar terá aprendido os primeiros passos no ensino de crianças e jovens surdos através da Madre Petronilla no Convento do Bom Sucesso em Belém.

(...) Ensejos tão louváveis foram talvez animados pelos progressos obtidos no Bom Sucesso por madre Petronilla que o Padre Aguilar devia ou pelo menos podia conhecer pessoalmente, dadas as afinidades religiosas de ambos. (...) (Fussilier, 1893, p. 43).

Foi no Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães que fundou que o Padre Aguilar desenvolveu e aperfeiçoou o seu método de ensino de surdos. O Padre Aguilar vislumbrou muito à frente do seu tempo as necessidades das crianças surdas: uma língua natural- a língua gestual, a língua portuguesa escrita, todas as matérias lecionadas às crianças ouvintes e um ambiente envolvente onde as duas línguas devem estar sempre presentes.

## 2.1 A Língua Gestual e a socialização

Antes de analisarmos o método desenvolvido pelo Padre Aguilar em pormenor, devemos focar-nos na forma como via a criança surda e a importância que dava à integração social, emocional e linguística que deve envolver as crianças surdas.

(...) Chegava um novo alumno ao collegio e, embora os surdos mesmo sem instrução, não sejam tão apreensivos como a maior parte da gente imagina, dirigia-se quase sempre a um cantinho afastado dos outros mudozinhos (...) o mestre aproximava-se d'elle e interrogava-o com um olhar carinhoso diligenciando perceber os seus signaes e fazer-lhe a vontade (...) A creança, vendo que a entendiam, abrandava rapidamente. No dia seguinte o padre repetia ao jovem alumno os próprios signaes de que se tinha servido na véspera e este maravilhado por ver outra pessoa usar a mesma linguagem que elle, ficava cheio de allegria e simpatizava logo com um home tão agradável. (...) (Fussilier, 1893, p. 34).

Acolher as crianças surdas através da sua forma de comunicação natural quebrava de imediato o isolamento a que estas crianças estavam votadas devido à falta de comunicação. Os outros alunos surdos ao verem a atitude do professor copiavam-no e integravam os novos alunos no seio da sua comunidade através da língua gestual que aí construíram.

(...) Os discípulos mais antigos seguem com interesse o processo do mestre e imitam-no imediatamente ao pé do novato. Tal modo de proceder dava excelentes resultados porque assim os recém chegados não tinham embaraços na recepção das idéas; era pouco a pouco que se acostumavam a linguagem estabelecida no collegio: methodo essencialmente facil, racional e empregado hoje em dia em toda a parte, até nas escolas onde a articulação é o fim principal, limitando-se, é claro, às primeiras comunicações entre o professor e o alumno. (Fussilier, 1893, p. 37).

A comunicação gestual era a primeira língua utilizada pelos professores na comunicação com os alunos surdos e utilizada no ensino de todas as matérias. Aguilar e os seus sobrinhos tinham aprendido esta língua com as crianças surdas ao longo dos anos e conhecedores da sua riqueza utilizavam-na na educação destas crianças. Não a utilizavam como método como no instituto francês, mas como uma verdadeira língua natural “ (...) principiou a sessão conversando por mímica, a professora com elles e elles uns com os outros (...)” (Costa, 1900, p. 44).

O padre Aguilar privilegiava mais a comunicação gestual e menos o uso do alfabeto manual, que usava maioritariamente para o ensino da escrita. Conhecia as potencialidades desta língua gestual, pois a tinha aprendido com os seus alunos surdos.

O Padre Aguilar, conhecedor dos métodos dos abades l'Épée e Sicard, vai mais longe, pois partia da língua natural dos surdos sem quaisquer alterações o que não era o caso dos gestos metódicos dos abades franceses, que alteraram a língua gestual dos surdos e colocaram-na pela ordem sintática da língua francesa, criando gestos para elementos que existiam no francês e não existiam na língua gestual francesa como os artigos, as preposições, algumas conjunções e terminações dos verbos.

Só foi possível ao Padre Aguilar aplicar este método porque tinha um conhecimento profundo das duas línguas - a língua gestual e o português. O nível de estruturação da língua





gestual existente no colégio de Guimarães foi aumentando porque a língua era passada de geração em geração, dos alunos mais velhos para os alunos mais novos.

(...) N'este ponto há uma novidade curiosa. Nunca lhes foram impostos signaes do alphabeto pelos dedos, *systhema* ainda hoje na Europa geralmente usado. Não é o professor que decreta a linguagem mímica, mas os próprios mudos é que estabeleceram os signaes da conversação, conforme a própria razão lh'os indicava (...) Instituiram a sua linguagem natural, espontanea, e os mestres foram-na recebendo, desprezando a teoria dos signaes methodicos, pouco racionaes. Os mudos que vão entrando para o collegio, são obrigados a aceitar a linguagem official. Mas o que tem graça é que, se os de dentro encontram na linguagem dos recémchegados, alguns signaes que lhe pareçam mais significativos, substituem os seus por esses, para logo os acceitarem liberalmente, e dão-lhe o direito de idade. D'esta maneira tem feito na sua colónia uma linguagem sublime, filha da natureza, introduzindo o director com este *systhema* uma nova inovação nacional (...) (Fussilier, 1893, p.41).

## 2.2 O Ensino do português escrito

O Padre Aguilar reconhecendo que as crianças surdas desenvolviam entre elas uma língua natural – a língua gestual – aprendeu esta língua e começou a usá-la no ensino. Todavia, reconhecendo também a necessidade de que as pessoas surdas tinham em aprender a língua da sociedade ouvinte, desenvolveu um método inovador para ensinar o português às crianças do seu colégio.

Cada um dos alunos possuía uma ardósia onde podiam escrever com giz. As carteiras das salas de aula eram cobertas com uma lâmina de ardósia para poderem escrever livremente. Cada aluno possuía também um caderno. O primeiro passo para o ensino da escrita consistia no ensino e aprendizagem de vocabulário. O Padre mostrava aos alunos diversos objetos do quotidiano representando depois o nome de cada um deles por escrito no quadro e os alunos copiavam. Mas o ensino de vocabulário não se limitava a esta aprendizagem mecânica porque o Padre imaginou diferentes exercícios para que essa aprendizagem fosse significativa para os alunos.

(...) Citamos um d'eles. O Rev. Aguilar preparava um certo número de quadrados de papel branco, e sobre cada um escrevia o nome d'um objeto presente na aula; misturava-os e depois punha-os n'uma caixa; um aluno designado tirava o cartão, ao acaso, e mostrava o objeto que a escrita representava (...) (Fussilier, 1893, p. 40).

Os restantes alunos assistiam com interesse ao exercício e preparavam-se o melhor que podiam para quando chegasse a sua vez e iam corrigindo os erros que cometiam. O Padre fazia depois o exercício inverso mostrando o objeto e os alunos tinham que procurar o quadrado de papel com o nome escrito que correspondia ao objeto. Era um excelente exercício porque os alunos não se esqueciam do vocabulário aprendido e podiam expandi-lo. Após o ensino do vocabulário, o Padre Aguilar passava ao ensino das frases cada vez mais extensas que compreendiam verbos no indicativo, pretérito perfeito e futuro. Conhecendo a língua gestual utilizada pelas crianças surdas, o Padre pedia aos alunos que escrevessem as frases conforme eles sabiam e que seguia normalmente a ordem sintática da língua gestual, que era diferente da ordem do português e que o padre aproveitava para corrigi-las em frente dos alunos.

A este propósito, Fussiler (1893) escreve o seguinte:

(...) Os surdos-mudos pouco adeantados exprimem-se em geral, com os verbos no infinito, o que dá ao período uma forma curiosa, especial que recebeu o nome expressivo e de 'phrase do surdo-mudo'(...) Expressando-se pela linguagem dos signaes os surdos-mudos seguem rigorosamente a geração das idéas. Collocam no primeiro plano a pessoa, o facto ou o objeto para que desejam chamar à atenção: 'João vai a Cintra comprar camélias'. Exprime-se pela mímica: 'Cintra - camélias - João - comprar - ir'.(...) (Fussilier, 1893, P39).

Segundo Fussiler (1893), num relatório, um escritor que se dedicava à causa dos surdos, o Sr. Joaquim Ferreira Moutinho citou alguns exemplos de exercícios do ensino do português desenvolvidos pelo Padre Aguilar e que presenciou no Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães e que passamos a apresentar.

(...) Na escola do sr. Aguilar a instrucção instrumental ou preparação, quer dizer o 1º período do ensino que substitui o que n'outros institutos se chama período de domesticação. Estes preparatórios consistem - em escrever correntemente, copiando, em conhecer os appellativos d num grande nemero de objectos e acções, sufficiente cultura da memória pelo sentido da vista e aptidão para apanhar e reter sem esforço, o valor e a forma graphics de muitas palavras.

Esta classe compunha-se de 4 meninos e uma menina, todos entre os 6 e 8 annos, e admitidos á escola havia pouco tempo. Alguns escrevem muito bem e todos mostram desejo de saber. Assevero que conheço muitas creanças de maior idade que falam, ouvem e frequentam a escola há muito mais tempo e que estão muito mais atrasadas que os pobres mudinhos!

Apreciemos a 2ª classe, que estuda o curso de linguagem e que se compõem de 5 alumnos entre os 9 e 14 annos, tendo o mais antigo somente 18 meses de frequência. É curioso o systema de ensino adoptado pelo sr. Aguilar: com 15 ou 20 palavras forma elle mais de 100 orações ou perguntas, a que o discípulo responde promptamente com as mesmas palavras. Vou procurar demonstrar por exemplos alguns dos estudos que presenciei.

O professor, tendo na mão um giz e um ponteiro de pau, está perto de uma lousa ou ardozia collocada na parede, formando os meninos em volta um semi-circulo (...).

## 1º Estudo

O professor, querendo ordenar aos meninos diferentes acções escreve na lousa as seguintes palavras, assim colocadas

José	chapéo	comprimento
tinteiro	Augusto	testa
mostre	António	abraçe
Manuel	cadeira	empurre
lenço	limpe	Lucas

e - o - a - me - lhe - do - da - etc...

E, apontando para as palavras, dá começo ao exercício do seguinte modo:

'Lucas, comprimento o Manuel'

'abraçe-me'

'mostre o lenço a Augusto e limpe-o'

‘José, empurre a cadeira do António e limpe-lhe a testa’.

## 2º Estudo

O professor pela mesma forma interroga o discípulo, que responde, apontando também com outro ponteiro.

José	cavalo	mulher
Augusto	animal	ave
António	mesa	cousa
Manuel	Paula	objecto
Lucas	homem	amphibio

? - sim - não - é - e - o - a

Pergunta:- Manuel, o cavallo é ave?

Resposta:- Não o cavallo é animal.

P.- Augusto, a mesa é amphibia?

R.- Não, a mesa é objecto, é cousa.

## 3º Estudo

Exercícios de leitura e escrita.

O mestre aponta e o discípulo responde escrevendo a giz:

P.- O cão falla?

R.- Não sr., o cão ladra.

P.- Quem falla?

R.- A gente, quando Deus lhe concede esse grande favor.

P.- A pomba nada?

R.- Não sr., a pomba anda e vôa.

P.- Quem nada?

R.- Nadam os peizes, os amphíbios, muitos animaes e a gente, quando sabe.

Não encontrámos em fontes nacionais e internacionais documentos que nos refiram um método semelhante ao do Padre Aguilar e em que os resultados do desempenho dos alunos estejam tão bem evidenciados.

A propósito do método desenvolvido pelo Padre Aguilar para o ensino da escrita a surdos, o ilustre escritor António da Costa (1900, p. 47) por ocasião da sua visita ao Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães escreveu o seguinte na sua obra “No Minho”:

(...)Não basta pois que o surdo-mudo saiba escrever, porque a escripta é só um meio, um instrumento; é necessário, além d’isso que aprende (com o escrever) a exprimir os seus pensamentos pelas palavras de que usamos, a coordenar os vocábulos como nós os coordenamos, e é n’isto que está a grandíssima dificuldade do ensino dos surdos-mudos (...).



## 2.3 O Ensino da aritmética

O Padre Aguilar dava grande importância ao ensino da aritmética porque este conhecimento poderia vir a ser útil nas futuras profissões dos alunos surdos. Para o ensino da aritmética existiam nas salas do Colégio de Guimarães um contador, todas as moedas portuguesas e algumas estrangeiras, uma balança com a coleção completa de pesos. O padre exercitava os alunos nas quatro operações fundamentais e respectivas provas. De seguida passava aos problemas que eram retirados de situações do dia a dia e não de forma abstrata. Pesava os objetos, media-nos e os resultados eram escritos na ardósia. Também ensinava as noções de tempo num relógio. Simulava listas de compras e as respectivas tarefas inerentes para que os alunos surdos se habituassem ao dinheiro e aos trocos fazendo eles próprios os cálculos. No ensino da aritmética também trabalhava a língua portuguesa escrita "(...) sem a qual não se póde empreender o estudo minucioso da arithmética (...)" (Fussiier, 1893, p. 48).

## 2.4 Ensino de outras matérias

O Padre Aguilar no seu Colégio de Guimarães ensinou ainda Geografia através de esferas emblemáticas e mapas parietais, ensinou História e Trabalhos Manuais. Ao contrário do que existia no Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos de Per Aron Borg e de outros institutos europeus, no Colégio de Guimarães não existiam oficinas e os alunos ao terminarem a sua escolaridade tinham que começar a trabalhar num qualquer ofício. Alguns alunos surdos após o dia de aulas iam estagiar em algumas oficinas, das quais destacamos a Tipografia do jornal "Religião e Pátria". A situação das raparigas surdas era diferente da dos rapazes, uma vez que aprendiam as tarefas que na época eram destinadas ao sexo feminino como a organização doméstica que era ensinada por D. Joana Barbosa do Lago.

## 3 Resultados da aplicação do método do Padre Aguilar

A fama do Padre Aguilar aos poucos foi se espalhando pelo país, muito através das visitas de pessoas ilustres que o Colégio de Guimarães recebia. Destacamos a visita do escritor português D. António da Costa, que no seu livro "No Minho" dedica um capítulo intitulado "O Assombro dos Surdos-Mudos" onde descreve o método e os resultados do ensino de Aguilar que presenciou e que deixamos aqui alguns excertos que nos pareceram elucidativos.

(...)Um exame de rapazinhos de sete a quinze annos, alegres, risonhos, buliçosos, como se de alguma festa se tratasse, com o alvoroço d'aquella idade, rodeando o padre Aguilar, esperava-nos á porta.

No momento de nos verem chegar, correm todos para nós como se nos conhecessem havia annos, uns estendem-nos as mãos, outros conchegam-se-nos com affecto, collocam-nos no meio d'elles, quasi que nos querem levar em triumpho; e note-se, isto de mais a mais n'uma quinta feira, feriado semanal que nós lhe vamos roubar. Enternecia ver todos aquelle ninho a sorrir-se tanto por entre a desgraça da sua sorte.



Foi extraordinário o espanto de nós todos a uma tal recepção (COSTA, 1900, p.45)

(...) Estes meninos sabem contar muito regularmente e conhecem a data e o nome dos dias, dos mezes e dos annos. Um d'elles, bebendo as palavras nos lábios do mestre, pronuncia distintamente com voz fraca mas clara um copo de água; outro pronuncia todas as letras do alphabets, e quasi todos dizem pai e mãe! É inegável que todos elles saibam as regras grammaticaes e a formação dos verbos. O mais antigo na escola, e que é um sympathico menino, trabalho ha tempos como typographo em uma typographia e, se não é já muito perito, dá esperanças de o ser (...) (COSTA, 1900, p.47).

Em jeito de conclusão sobre o que presenciou acerca dos resultados da educação ministrada pelo Padre Aguilar aos alunos surdos, D. António da Costa (1900, p. 42) remata:

(...) Foi no meio d'estes exercícius, uma das maiores glórias do notável pedagogista, que, olhando de repente, vimos uma scena que pinta a escola dos surdos-mudos do padre Aguilar.

Como se disse, n'esta segunda parte só trabalhava a classe mais adeantada. Pois bem; os outros mudinhos, levados pela novidade que alli reinava n'aquelle dia, foram-se chegando instinctivamente, por um modo natural, para o seu director, e n'um momento achou-se o padre Aguilar rodeado dos seus pequeninos mudos, que, fitando os olhos muito abertos na pedra em que a primeira classe trabalhava, se tinham ido collocando, dois nos joelhos de Aguilar, um com a cabeça encostadinha ao hombro d'elle, outro inclinado nos braços da cadeira, ainda outro dava-lhe um beijo na testa; os restantes em volta e, em vez de tristonhos e aborrecidos parecerem autómatos pregados nos bancos a olharem de revés para o professor com medo da palmatória, estavam todos, como filhos d'aquelle terno pae, como amigos d'aquelle grande amigo, sorrindo-se para elle, ameigando o, amando o, e, sem o pensarem, formando ali um grupo divino. Era o grupo da Educação divinizado pelo progresso.

É que nas escolas de amor, como a do padre Aguilar, educado á luz dos grandes princípios do ensino pela alegria e pelo coração, a escola é um centro de família, um verdadeiro prazer, e por isso os pobres mudos festejavam com os seus sorrisos infantis e abençoavam com os seus braços innocentes aquelle de quem diariamente recebiam a sua regeneração; por isso lhe pagavam com processos milagrosos. Ah! era um grupo aquelle, cuja significação meiga, fazia rebentar as lagrimas dos olhos (...).

## 4 O legado do Padre Aguilar

A ação do Padre Aguilar não se resume ao trabalho que desenvolveu no Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães, embora tenha sido neste local que desenvolveu e aperfeiçoou o seu método de ensino.

Quando em 1877 o Colégio foi encerrado por falta de verbas, o Padre Aguilar não se deu por vencido e dirigiu uma petição à Câmara Municipal do Porto que lhe foi concedida abrindo o primeiro instituto de surdos desta cidade, o Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto apresentando nesse mesmo ano como referirmos anteriormente os resultados obtidos pelos seus alunos surdos de Guimarães. A partir da fundação deste instituto nunca mais a cidade do Porto deixou de ter uma escola dedicada a este tipo de ensino. Também neste instituto o Padre Aguilar desenvolveu o seu método de ensino, embora por pouco tempo já que veio a falecer em 1879, mas a semente do seu trabalho estava lançada, e seria desenvolvido pelo seu sobrinho Eliseu de Aguilar, que o substituiu como diretor do Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto. Todavia, ao nível da educação de surdos, Portugal estava ainda muito aquém de outros países e a capital Lisboa desde 1860 que não tinha qualquer resposta para a educação das crianças surdas. Até que em 1887 a Câmara Municipal de Lisboa funda o



Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa, que era tutelado pelos Asilos Municipais e, por não haver professores especializados neste tipo de ensino em Lisboa, é convidado Eliseu de Aguiar para chefiar os destinos do instituto lisboeta. Com a vinda de Eliseu de Aguiar para Lisboa, o Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto encerra. O Instituto de Lisboa abriu com quarenta alunos sendo Eliseu de Aguiar cumulativamente professor e diretor. Aqui Eliseu aplicou o método do seu que na época se chamava de método misto. Segundo Lourenço (1956, p. 82) “(...) O ensino da articulação era muito restrito e a leitura nos lábios nula (...)”.

Eliseu trouxe consigo para Lisboa a sua mãe e a sua irmã Sara, agora mais crescida e que se dedicou ao ensino das meninas surdas. Este instituto veio a ser incorporado na Casa Pia de Lisboa em 1905, onde passou a funcionar como secção.

Com o encerramento do Instituto Municipal de Surdos do Porto, é fundado em 1893 o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto com a fortuna que José Rodrigues Araújo Porto deixou à Santa Casa da Misericórdia.

Assim, no final do século XIX, existiam de forma consolidada dois grandes institutos que davam resposta à generalidade dos surdos em Portugal: O Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, no norte do país, e o Instituto de Surdos da Casa Pia de Lisboa, que respondia às necessidades dos surdos residentes no centro e sul do país.

Podemos assim afirmar que foi a tenacidade, a crença e conhecimento do Padre Aguiar que proporcionou que Portugal no final de 1900 contasse com uma resposta nacional para a educação de surdos.

## Considerações Finais

Num período em que Portugal se via despido de uma instituição que desse resposta à educação de crianças e jovens surdos desde 1860, eis que emerge uma figura ímpar e pouco acarinhada no nosso país e que com muito poucos apoios reestruturou a educação de surdos na segunda metade do século XIX, deixando um legado para o futuro. Aguiar era um visionário e um conhecedor das obras que circulavam na Europa sobre a educação de surdos, mas não se deteve aí e quis ir mais longe. A sua ação e o seu legado assentaram-se em dois grandes eixos. O primeiro eixo, a fundação física de duas escolas de surdos e o segundo eixo, o desenho de um método inovador para a educação de surdos.

Em relação ao primeiro eixo, a fundação do Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães foi fundamental para o contexto português já que neste período histórico não existia qualquer instituição que se dedicasse a este tipo de ensino. O Colégio de Guimarães ganhou fama e vários foram as ilustres personalidades que testemunharam presencialmente o sucesso do trabalho do Padre Aguiar e que se encarregaram de divulgá-lo, das quais destacamos D. António da Costa, ilustre escritor do Portugal de 1900 e que publicou vários artigos em jornais e um capítulo de um livro onde nos dava conta do trabalho inovador que Aguiar vinha desenvolvendo. A segunda escola de surdos fundada pelo padre Aguiar foi o Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto, a primeira escola deste tipo na cidade do Porto e que mais tarde veio a influenciar diretamente o Instituto Municipal de Surdos de Lisboa, contribuindo desta forma para uma implementação institucional da educação de surdos no





nosso país, algo que nunca tinha sido conseguido até à data.

O segundo eixo da ação do Padre Aguilar é marcado pela criação de um método inovador a nível nacional e até europeu. O padre Aguilar via a língua de comunicação dos seus alunos surdos como uma língua complexa e aprendeu essa língua com eles. Ao contrário dos Abades de l'Épée e Sicard, Aguilar nunca tentou alterar essa língua como os professores franceses o fizeram quando desenharam o método dos gestos metódicos que o Padre considerava um método pouco racional. As duas línguas marcavam o ambiente no Colégio de Guimarães e inclusive criou-se uma aula de alunos ouvintes para que se desse a interação entre crianças surdas e crianças ouvintes. Para o ensino da escrita desenvolveu um método inovador que apresentámos na secção 2. As restantes matérias eram ensinadas através das duas línguas, a língua gestual e o português escrito.

Assim, na nossa perspetiva o Padre Aguilar lançou as bases do que hoje intitulamos de educação bilíngue de alunos surdos com resultados evidentes testemunhados e publicados por escritores da época. Volvidos cerca de 145 anos do trabalho do Padre Aguilar, é nosso objetivo, com o presente artigo, homenagear o seu trabalho, mas também deixar pistas para um aperfeiçoamento de um modelo de educação de surdos que ainda carece de grande evolução para que possa merecer verdadeiramente esse nome - Educação Bilíngue.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, R. L. *Educação especial e modernização escolar: estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos*. 2012. 147f. Tese (Doutorado em Educação): Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, P. V. *Contribuição para o Estudo da Formação e Atribuição dos Nomes Gestuais nas Comunidades Surdas em Portugal*. 2006. 60-85 f. Dissertação (Mestrado em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- CARVALHO, P. V. *História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'universo, 2007.
- CARVALHO, P. V. *A Educação de Surdos na Casa Pia de Lisboa: Resenha Histórica*. Lisboa: Althum/ Casa Pia de Lisboa, 2019.
- COSTA, A. da. *No Minho*. (2ªEd) Lisboa: Imprensa Nacional, 1900.
- FUSSILIER, A. *Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. Estudo apresentado ao Congresso pedagógico hispano-português-americano realizado em Madrid em Outubro de 1892. Pe Pedro Maria de Aguilar. Instrução e Educacção dos Surdos-Mudos (21-30)*. Lisboa: Empresa de Lucas Evangelista Torres. Biblioteca Nacional de Portugal, 1893.
- FUSSILIER, A. *Conferencia Teórico-Prática realizada a 13 de Fevereiro de 1895 por Anicet Fussilier Director do Instituto de Surdos - Mudos, Benfica*. Instituto 19 de Setembro. Lisboa: Tip. - Rua Formosa. Biblioteca Nacional de Portugal, 1895.
- LOURENÇO, A. J. "Breve Resumo Histórico da Educação de Surdos em Portugal". In *Revista A Criança Surda* (nº3), Lisboa, Ed. Casa Pia de Lisboa, pp. 76-102, 1956.
- SANTOS, A. dos. *O Ensino dos Surdos-Mudos em Portugal*. Comunicação feita em 1900 à Sociedade de Estudos Pedagógicos. Lisboa: Tip. Casa Portuguesa, 1920.



## O LUGAR DO INTELLECTUAL OUVINTE NO MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA SINGULAR

*The place of the hearing intellectual in the Brazilian deaf  
movement: reflections from a singular experience*



**Regina Maria de Souza<sup>1</sup>**  
(Unicamp)



**Danilo Altenfelder Colussi Gallo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Professora efetiva no Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. [reginalaghi@uol.com.br](mailto:reginalaghi@uol.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4880-4361>

<sup>2</sup> Psicoterapeuta clínico da vertente psicanalítica freudiana, em consultório particular. Orcid:  
<https://orcid.org/0000-0001-8423-7416>

## Resumo

O presente trabalho colocará em questão a possibilidade de ouvintes e surdos participarem de um movimento político que demanda, ao pesquisador ouvinte, uma posição ética radical: a de participar das ações necessárias para fazer virem à tona os anseios políticos e históricos de distintas comunidades surdas afiliadas à Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS - Brasil). Para o desenvolvimento das reflexões que serão realizadas, os autores se inspirarão em Michel Foucault, Derrida e Noam Chomsky para discutir a presença do intelectual em movimentos sociais que militam por conquistas de direitos de um grupo ao qual ele próprio não pertence. No trato específico das demandas dos movimentos surdos serão trazidas as contribuições realizadas por pesquisadores surdos em um livro organizado pelas pesquisadoras e militantes surdas Gladis Perlin e Mariane Stumpf (2012).

**Palavras-chave:** Intelectuais ouvintes; Movimento surdo; Povo surdo.

## Abstract

This paper aims the possibility of hearing and deaf people to participate in a political movement that demands from the hearing researcher a radical ethic position: to participate in necessary actions in order to emerge the political and historical needs of distinct deaf communities that are affiliated to National Federation for Education of the Deaf (FENEIS - Brasil). For the development of reflections that will be presented, the authors will be inspired on Michel Foucault, Jacques Derrida and Noam Chomsky for the discussion of the presence of the intellectual person in social movements that aims the conquests of a group which he does not belong to. For specific treating of the demands of deaf movements, contributions made by deaf researchers will be extracted from a book that was organized by two deaf activists (Gladys Perlin and Mariane Stumpf).

**Keywords:** Hearing intellectual people; Deaf movement; Deaf people.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://youtu.be/BzAYsuz0aL4>



## 1 Os surdos: o movimento no povo surdo

*Eu vou morrer. Nós todos vamos morrer. Eu me preocupo com isso. O que vai acontecer com a comunidade surda? Nós precisamos de líderes para continuar lutando por ela (Desabafo de uma liderança).*

No Brasil, os movimentos políticos de pessoas surdas se iniciaram no século XIX, com a criação de uma escola residencial pública para surdos no Rio de Janeiro em 1857 - o Imperial Instituto de Surdos Mudos<sup>3</sup>. O encontro de surdos provenientes de todo o Brasil, em um mesmo espaço, de forma contínua e integral ao longo do ano, e por mais de uma centena de anos, permitiu aos surdos construir uma espécie de identidade grupal e política. Isto porque se deram conta de que suas necessidades humanas eram similares - como, por

<sup>3</sup> Com a Proclamação da República, passou a se chamar Instituto Nacional de Surdos Mudos até 1957. A partir desse ano, seu nome mudou para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como é conhecido até hoje.

exemplo, a necessidade de serem compreendidos e de compreenderem o outro –; de que essas necessidades não eram minimamente supridas, por serem submetidos à obrigação cruel de falar mesmo sem ouvir – e escrever, mesmo sem estarem inscritos em uma língua. Nos corredores do Instituto, ao longo de gerações, a língua de sinais foi ganhando estabilidade formal: os surdos nela inscritos foram construindo a consciência política de pertencerem a um grupo distinto daquele a que pertenciam os ouvintes que os cercavam; foram tomando consciência das opressões, das crueldades, dos mecanismos assimilatórios a que estavam sujeitos; passaram a desenvolver mecanismos de resistência e de astúcias para escapar, como pudessem, da humilhação a que eram expostos cotidianamente.

Do ponto de vista político, uma organização do movimento surdo mais complexa e mais articulada nacionalmente ocorreu após a fundação da Federação Nacional de Educação de Surdos, em 16 de maio de 1987 no Rio de Janeiro. A FENEIS originou-se de uma ruptura no interior de outra federação, a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), entidade presidida por profissionais ouvintes de várias áreas. A apropriação da FENEIDA pelos surdos é repleta de significados: simbolizou uma vitória contra as ingerências e os preconceitos daqueles profissionais ouvintes que consideravam os surdos incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos – um grupo que os considerava incapazes de presidir a Federação. O momento da efetivação da escolha de um presidente surdo para a Federação deu corpo a uma importante tomada de consciência pelos surdos: caberia a eles decidirem seu próprio futuro.

Ao assumirem a presidência, os surdos mantiveram a denominação “Federação Nacional de Educação e Integração”, mas substituíram a denominação “Deficiente Auditivo” – presente na sigla da FENEIDA – por “Surdo” (Souza, 1996). Estava, então, criada a Federação Nacional de Educação de Surdos, FENEIS, com a rejeição explícita ao qualificativo “deficiente auditivo” que lhes era imputado por profissionais e afiliados ouvintes<sup>4</sup>.

No processo histórico de autocompreensão, os surdos construíram coletivamente a noção de “comunidade surda” – uma espécie de palavra com função de hiperônimo, isto é, uma expressão muito ampla que envolve sujeitos e grupos surdos muito diferentes entre si, mas que se enlaçam uns nos outros por traços que os diferenciam de nós, pessoas ouvintes.

Uma das características dos sujeitos pertencentes à “comunidade surda” é o fato de terem sido subjugados por grupos ouvintes. Conforme Strobel (2008), durante séculos os surdos foram subjugados às decisões sobre eles, realizadas pelos chamados especialistas ouvintes. O sentimento de potência se ampliou, ao fortalecerem a compreensão de fazerem parte de um povo que não se conforma a um só território. Esta compreensão se sustenta, pois é inegável que a língua, no plano subjetivo, constitui e singulariza a cria humana; e, no plano coletivo, constitui e singulariza um povo, tal como definido pelo dicionário:

**Povo** [...] 1. conjunto de pessoas que falam a mesma língua, têm costumes e interesses semelhantes, história e tradição comuns. [...]. 4. conjunto de pessoas que não habitam o mesmo país, mas que estão ligadas por uma origem, sua religião ou qualquer outro laço <o povo judeu> <o povo cigano>. (HOUAISS, 2009, p. 1534).

<sup>4</sup> A primeira presidenta da FENEIS foi Ana Regina Campello; em abril de 2012, Ana foi reconduzida à presidência da entidade.

No caso do povo surdo, notam-se interessantes singularidades. Em primeiro lugar, a língua não é um traço distintivo, como no caso do povo judeu com o hebraico. Isto porque cada país tem uma língua de sinais nacional. A modalidade em que ocorre a língua é o fator decisivo: a modalidade de expressão visuogestual se sobrepõe, em importância, à denominação da língua nacional – se língua de sinais americana, se brasileira, francesa etc. Em segundo lugar, o sentido de coletividade, as possibilidades de aquisição de conhecimento e de diálogo com uma variedade rica de interlocutores se fortalecem dia a dia com os recursos das novas tecnologias. Por exemplo, a internet e as redes sociais tornaram visíveis as línguas de sinais; colocaram em relação culturas surdas distintas; possibilitaram o compartilhamento de experiências singulares nascidas da fúria do racismo do “mundo” ouvinte e da crueldade de uma educação ortopédica imposta a eles – surdos; permitiram que intelectuais simpatizantes fossem pouco a pouco incluídos por eles na militância para inverter a lógica dos saberes sobre o não igual a si mesmo; passaram a ser um espaço legítimo para denunciar a obstinada vontade de saber e conhecer o outro para torná-lo semelhante. Mas, por outro lado, também ampliaram as tensões, deram visibilidade às divergências com as comunidades de surdos que lutam por ser o que não podem ser: ouvintes. Enfim, as redes sociais e as tecnologias virtuais estão possibilitando, ao mesmo tempo, ampliação do povo surdo e delimitação de suas fronteiras – não são povos surdos os povos de deficientes auditivos: esses estão fora dessa experiência radical de ser o que se é: surdo com referencial surdo.

O leitor pode confirmar o que está exposto acima. Por exemplo, no *Youtube* há muitos vídeos em LIBRAS e outras línguas de sinais: panfletagem política, textos politizadores, palestras, aulas, cursos de LIBRAS, poesia em LIBRAS, etc. Comunidades virtuais abertas aproximam surdos de várias etnias, religião, culturas e línguas. Vale lembrar que há uma língua de sinais artificial criada para a comunicação entre surdos de distintas línguas: a *International Sign Language* (ou Gestuno) permite a hibridização permanente do povo surdo, que se constitui, assim, para além da língua, da cultura e da individualidade, para se compor como uma sociedade ou como um povo coletivo.

A respeito dessa compreensão, a de os surdos comporem um povo com sentido de coletividade e não de pertencimento a um território geográfico delimitado, Paddy Ladd – pesquisador surdo e Coordenador do Centro de Estudos Surdos da Universidade de Bristol – faz o seguinte comentário:

Eu, Paddy, penso que nós, surdos de todo mundo, de certa forma, também somos Gaúchos nestes traços e partilhamos de sua natureza. Espalhados pelo mundo e por várias culturas fomos/somos oprimidos pelo Colonialismo, o que, ao final, nos faz mais fortes e resistentes à opressão da cultura ouvinte [...].

Segundo Mindess (1999), as sociedades surdas e suas comunidades são consideradas sociedades coletivas e globais, dado o empenho que fazem para promover as línguas e culturas, tendo-as como elementos primordiais à sua organização como pequenas comunidades espalhadas por todo o mundo. (Ladd; Gonçalves, 2012, p. 10-11).



Em terceiro lugar, a surdez passa a ser a marca corporal de diferença, assim como a cor de pele, por exemplo<sup>5</sup>. Esta inscrição corporal adquire, pois, uma importância simbólica enorme. Daí porque a oposição ao implante coclear não se restringe ao argumento de ser um procedimento clinicamente invasivo, mutilador, irreversível e sem garantia de sucesso – vai além: o implante é considerado como uma ação eugênica contra um corpo que jamais será ouvinte, mas que, mutilado, perde o traço de continuidade que une o surdo ao povo surdo<sup>6</sup>. Em quarto lugar, como povo, o movimento surdo demanda, no Brasil, o direito de ter seus direitos de cidadania considerados pelas leis, como os povos indígenas, por exemplo. Neste sentido, nos parece, não apelam apenas para uma escola bilíngue, mas lutam por uma educação surda, por uma formação específica de pedagogos surdos e por direitos de exercerem sua cidadania em língua brasileira de sinais.

Conforme escreveram Gladis Perlin e Flaviane Reis (2012, p. 40), pesquisadoras surdas, se perguntássemos a elas “*o que é ser surdo?*”, elas marcariam o traço de diferença radical entre surdos e ouvintes. Para elas, ser surdo.

é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência na perspectiva de um mundo totalmente visual em companhia de um público leitor, de surdos por excelência. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, na política, no contemporâneo como surdo, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta as criações dos surdos como a língua de sinais, a pedagogia surda (jeito surdo de ensinar e aprender), as artes surdas, a história cultural, a identidade, a vida e as experiências surdas.

---

<sup>5</sup> Quando escrevo sobre os surdos, sobre a intimidade de ser surdo desejante-militante, experiência inacessível para a primeira autora do presente artigo, costumo submeter minha escrita a uma pessoa surda.

Após terminarmos o presente texto, pedimos que a professora Gladis Perlin, pesquisadora surda, o lesse. Ela sabe sentir minha fala e não ouvi-la: ela tem enorme facilidade em entender meus sinais. Sobre minha afirmação acima, ela pondera: “Regina, gostei desta expressão, mas tenho muita dificuldade em aceitar que a surdez seja a causa que marque a diferença. Neste caso seria a deficiência marcando a diferença. Para mim a marca de nossa diferença não é a surdez, mas o uso da visão a partir da qual constituímos vida, cultura, língua... Nós surdos não somos atraídos pela deficiência, somos agenciados pela visão...Eu colocaria a frase assim: Em segundo lugar, ser surdo, ser sujeito leitor passa a ser a marca corporal de diferença, assim com a cor de pele, por exemplo.” Resolvi manter a palavra “surdez”, a despeito da advertência de minha leitora Gladis, para me manter firme na tese foucaultiana: a vontade de a tudo nomear e classificar teve seu momento de coagulação epistemológica entre os séculos XVII e XVIII. Foi dessa vontade de controlar e de nomear – já uma técnica de classificação – que a surdez e os surdos, a cegueira e os cegos, a loucura e o louco foram fabricados. Não existe a surdez, a não ser neste universo ao mesmo tempo perverso e necessitado ainda de nomeação. A partir da ideia de doença (surdez), de degeneração (loucura), de desvio e perversão (homossexualidade) foi que a psiquiatria e a medicina se conectaram e deram “lugar a um racismo, um racismo que foi nessa época muito diferente do que poderíamos chamar de racismo tradicional, histórico, o ‘racismo étnico’. O racismo que nasce na psiquiatria dessa época “é o racismo contra o anormal, é o racismo contra os indivíduos, que, sendo portadores de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer, podem transmitir a seus herdeiros, de maneira mais ou menos aleatória, as consequências imprevisíveis do mal que trazem em si, ou antes, do não-normal que trazem em si”. (Foucault, 2001, p. 403). As táticas de identificação, ainda no berçário, de bebês surdos, para enviá-los, muitas vezes, para a cirurgia de implante coclear, sem mesmo dar a eles a chance de sentir o mundo, sem dar a chance aos pais de sentir essa novidade que é ter um bebê que sempre será surdo, mesmo após o implante, já denota uma prática explícita e agressiva de tirar da frente dos olhos o que não é considerado o corpo normal. A mutilação é realizada, e a marca da anormalidade passa a ser visível. O racismo se consuma.

<sup>6</sup> Sobre as práticas bionormalizadoras e seus efeitos no corpo surdo, sugiro a leitura de Rezende (2010)





Ainda segundo essas autoras, o momento mais importante para uma pessoa surda é aquele em que ela, ao perceber-se parte de um povo, sente orgulho de ser surda. Esse é o momento que Freud (1913/1990) denominou de *totêmico*, referindo-se ao banquete totêmico freudiano (Freud, 1913/1990), ato de libertação dos filhos da tirania do pai, assim como da incorporação de suas potencialidades, herança filogenética tão cara e tão importante ao homem em sua vida dentro de uma cultura.

Perlin e Reis (2012, p. 39, grifo das autoras) enfatizam o aspecto transgressor do ato de rebeldia, fazendo-o equivaler ao momento em que o

surdo opta pelo proibido para a humanidade pelo que quebra as regras da normalidade. O momento em que ele se afirma como diferente, como construtor e como consumidor de uma cultura da qual se orgulha igualmente.

Para elas, o alvo político do movimento surdo demanda

transformação da sociedade no que tem de estereótipos opostos ao ser surdo. Pede também a transformação para uma ideia cultural e não de perfeição e normalização. Pede revogação de práticas para silenciar seus grupos e suas culturas. Denuncia as formas como vêm sendo organizadas e desenvolvidas as políticas educacionais, apontando a necessidade de nelas resgatar as ditas “subculturas”: subordinadas, desqualificadas, sub-representadas, excluídas, negadas e tornadas abjetas. Pede revisão destas práticas. (p. 44).

Todavia, a pressão externa e interna – pelas diferenças de perspectivas políticas, dentro e fora da comunidade surda – é traduzida, muitas vezes, por sentimentos de desconfiança tanto em relação aos ouvintes como em relação a si como sujeitos surdos, nativos de um país enorme, marcado por práticas racistas veladas, por desigualdades abissais, por corrupção estampada na mídia e uma política educacional que guarda as marcas do despotismo linguístico imposto às escolas brasileiras no período colonial por Sebastião José de Carvalho e Melo Marques, o Marquês de Pombal<sup>7</sup>. O pesquisador surdo Carlo Roberto Martins (2012, p. 64, grifo nosso) assim expressa os efeitos dessa história sobre os surdos brasileiros:

Sinto muitas vezes que vivemos um processo de aculturação que, a cada dia, desvaloriza nossa língua e nos impõe ao sistema ouvintista e comodista da sociedade. A cultura surda se manifesta pela língua de sinais que nos diferencia, *que nos torna um povo* com ideais e propostas de inclusão mais justa, mais igual; esta igualdade e justiça só se torna efetiva quando se respeita esta diferença e promove o uso da língua, não apenas na escola mas em todos os espaços da sociedade.

Importa enfatizar que existe um enorme abismo entre o desejo do movimento surdo de ser respeitado como povo e a disposição do Estado em atender a este anseio. De fato, embora o Estado brasileiro reconheça que os surdos fazem parte de uma “minoria” linguística, eles são tratados, por esferas desse mesmo Estado, como “deficientes”, apagando-se a diferença entre ser “deficiente” e se fazer sujeito por outra língua e cultura. Ao mesmo tempo em que o governo brasileiro reconhece a LIBRAS como língua das comunidades surdas (Brasil, 2002), a educação de surdos continua sendo entendida como parte da educação regular em português, ainda que em contexto bilíngue de aprendizagem. Por contexto bilíngue de aprendizagem se

<sup>7</sup> Uma discussão mais adensada sobre o assunto pode ser lida em Souza, 2006.

entende aqui o ensino de surdos em: a) classes ou escolas com professores supostamente fluentes em Libras, em geral, professores ouvintes; b) classes onde o currículo é dado em português com tradução simultânea para a LIBRAS, e aí se inclui a figura de um terceiro – a do intérprete de LIBRAS; c) classes de atendimento educacional especializado – nestes casos, os surdos estão matriculados em classes onde o ensino é ministrado em português na modalidade oral e, no contraturno, são atendidos em classes especiais, onde há intérprete de LIBRAS, professor surdo ou professor ouvinte supostamente fluente em LIBRAS. Em qualquer uma dessas modalidades, para assimilar a presença de estudantes surdos, há apenas uma reforma do sistema educacional em português, que desconsidera todas as implicações psíquicas, políticas e culturais que se dão quando sujeitos se unem por uma língua comum – no caso, a LIBRAS. Em outras palavras, não houve mudança nas práticas de aproximação e acolhida do povo surdo entre nós. Como escreveu a pesquisadora surda brasileira Monteiro (2006, p. 282):

podemos concluir que os surdos brasileiros ainda não viram definido algo que promova “mudanças favoráveis” significativas para suas vidas no que se refere à preservação das associações de surdos e da identidade cultural dos mesmos, em relação à qualidade dos intérpretes de LIBRAS e dos professores ouvintes que trabalham para os Surdos e à falta de formação dos professores Surdos e professores ouvintes que atuam nas escolas inclusivas e universidades.

A FENEIS tornou-se um dos espaços fundamentais onde essas tensões são expostas. Desde o início, a principal função da FENEIS.

era lutar pelos direitos e pelo respeito ao sujeito surdo e, com o objetivo de marcar a diferença cultural, trouxe alternativas e “atuação conjunta” entre surdos e ouvintes, em que as divergências são substituídas pelas trocas entre as culturas, derrubando a visão clínica de deficiente e incapaz que se tinha dos surdos e enaltecendo a língua de sinais. Vê-se que as lutas não cessam e que a língua de sinais se registra e se firma na história do surdo de qualquer país, de qualquer classe social, de qualquer etnia, de qualquer tempo. (Martins, 2012, p. 156-157).

A FENEIS é composta por militantes surdos e ouvintes. As pessoas ouvintes são denominadas “apoiadoras” do movimento surdo nacional. A palavra “apoiador”<sup>8</sup> – aquele que apoia, que incentiva e oferece suporte – traz consigo a delimitação de uma fronteira explicitamente estabelecida pelas lideranças surdas, pois aquele que apoia não pertence ao mesmo grupo daqueles a quem oferece suporte.

A seguir, serão alvo de reflexão exatamente o papel e o lugar do “intelectual ouvinte apoiador do movimento surdo”. Para discutir essa questão, serão retomadas as reflexões que Foucault, Chomsky e Derrida fazem sobre a inserção do intelectual nas mobilizações populares.

---

<sup>8</sup> Comentário de Gladis Perlin sobre o termo “apoiador/a”: “Tenho estudado o assunto durante anos – como seria o termo mais adequado para qualificarmos nossas relações com os intelectuais ouvintes. Prefiro a palavra “solidário” (nada mais que isto). Penso que se trata de um intelectual solidário ao movimento surdo, pois os papéis de ambos lados se misturam e se fluem para que aconteça uma solidariedade política. Relaciono que no momento tu és a UNICAMP e estás numa solidariedade por dizer coletiva, (re) articulada muito próxima de uma noção de alianças. Claro que existe subversão e transgressão, mas no sentido da mudança... Bhabha e Hall falam disto: solidariedade política... Foucault fala de “a invisibilidade profunda do que se vê é solidária com a invisibilidade daquele que vê”. Para Chomsky mais parece uma solidariedade infiltrada... Estou falando isto mas qual seria a expressão certa? Apoiador, solidário, militante?”

## 2 O ouvinte solidário e solitário em seu movimento surdo: o papel do intelectual ouvinte

Deixemos cada povo e indivíduo deliberar sobre qual seja sua língua mãe e cultura, não é nosso papel fazê-lo por eles, qualquer que seja o lugar que ocupemos. Nossos espaços de poder só aumentam nossas responsabilidades, não podem nos conceder licenças. (Ladd; Gonçalves, 2012, p. 15).

No conhecido trabalho *Os intelectuais e o poder*, Foucault e Deleuze (1998) afirmam que as relações entre teoria e prática são fragmentárias, pois, de um lado, a teoria é local e datada; e, de outro, a aplicação da teoria nunca é uma relação de semelhança. A prática instaura um permanente jogo de uma teoria a outra, e a teoria impulsiona um deslocamento incessante entre uma prática e outra. Se havia, no passado, a ideia de que o intelectual era o porta-voz de uma verdade ou de um conhecimento que obrigatoriamente devia levar à população não escolarizada, Foucault e Deleuze se impõem como barreira férrea a esta mesma ideia. Para eles, os intelectuais tiveram que abrir mão do narcísico amor ao nome próprio, pois descobriram.

recentemente que as massas não precisam deles para saber; elas sabem perfeitamente, e claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. *Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber.* Poder que não se encontra apenas nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. *Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder*, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; *é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso.* (Foucault, 1998, p. 71, grifos nossos).

A presença do poder que interdita o discurso do povo surdo é esgarçada, forte, firme e cotidianamente pela ação, sobretudo, de intelectuais ouvintes. Esse desgaste pontual do poder se realiza quando, por exemplo, o intelectual ouvinte os recebe na universidade, participa de sua formação teórica e política e lhes abre espaços – mesmo que à “cotovelada” – nas editoras, nas publicações em parceria, nos bancos escolares e nas instâncias deliberativas e públicas. O papel de legitimação do discurso surdo ainda requer, lamentavelmente, a presença ouvinte no Brasil. Os surdos ainda não conquistaram lugar nas cúpulas dirigentes, não são eleitos para diretores de escolas; nos concursos públicos para ensino de LIBRAS são preteridos por docentes ouvintes de modo vexatório. A discriminação sobre a contratação de professores surdos está mobilizando as lideranças surdas brasileiras nas instâncias do governo federal; isto porque os editais de concursos estão explicitamente declarando que para ensinar LIBRAS apenas serão aceitos professores ouvintes. Ora, nesse contexto, o intelectual ouvinte aparece para legitimar – abalizado pelo peso institucional – a pertinência da demanda, ao estar junto com as lideranças surdas – nunca em seu lugar ou colocando-se como sua voz e representação, mas com elas –, para denunciar a discriminação, fundamentar jurídica e teoricamente as reivindicações e dar voz a quem, devido ao jogo de poder e de barramento, se encontra interdito para fazê-lo. Entretanto, nesse movimento de deslocamento, o intelectual deve



sempre considerar que é preciso voltar a sua posição de anonimato inicial – para desaparecer em seguida, retornando a seu estado anônimo.

A necessidade inicial desse referendado a uma posição discursiva desqualificada pode ser derivada do texto *A ordem do discurso*. Nele, Foucault (1996) nos ensina sobre os mecanismos de interdição do discurso. É ele que nos diz: não é toda pessoa que pode dizer o que quer em qualquer lugar, nem como quer: há um ritual necessário no dizer; há regras de formação a serem seguidas; há o peso do autor sobre o comentário; há o interdito e há sujeitos cujo discurso não pode sequer ser validado – caso do discurso do louco e do poeta. Da medicina, por exemplo, apenas os médicos podem falar de forma legítima e legitimada. Dos surdos, os intelectuais especialistas sobre surdez e educação de surdos são os que podem falar e seus discursos são mais – ou menos – considerados, conforme o peso do nome de sua universidade, de seu currículo, de sua inserção nas instâncias de governo ou nos meios editoriais. O intelectual ouvinte e alguns intelectuais surdos são marcados por uma história em que o surdo foi aferroado no corpo com a marca de deficiente. Desse intelectual se espera que assuma o papel de redentor da condição supostamente sofrida do surdo. Assim, ele obtém financiamentos para a realização de experiências escolares bilíngues no interior de um sistema político que se alia ao espetáculo teatral da aparência e mantém-se o mesmo, tão logo o financiamento da pesquisa se esgote. Outros intelectuais tomam sua própria história de vida e a experiência com sua deficiência para proclamar:

Se eu tivesse o dom de ser pedagogo, eu atuaria com muita alegria e prazer em uma escola inclusiva, mas não tenho este dom infelizmente, no entanto, defendo com unhas e dentes a educação inclusiva porque me baseio na minha experiência de vida em uma escola inclusiva. Por isso, tenho todas as respostas. (Conversa entre a primeira autora e um intelectual surdo que aposta na inclusão radical. Facebook, 10/3/2013).

A posição de intelectuais ouvintes que proclamam que tudo sabem a respeito do que é o melhor para os surdos se materializa, no Brasil, pelos constantes e emblemáticos embates entre a pesquisadora Maria Teresa Mantoan (2005) e as lideranças surdas. Mantoan não se desloca da tese piagetiana de que a língua é uma entre outras possíveis formas de representação semiótica do mundo, e nem se despreza da posição apaixonada de que aquele que não ouve é, e somente pode ser, um deficiente e pronto. Está no jogo do poder que nomeia, classifica, controla e educa – está a serviço das práticas normalizadoras da biopolítica do estado moderno. Com um intelectual assim não há possibilidade de escuta da alteridade surda e de diálogo com ela porque, tal como o intelectual surdo no Facebook, já tem todas as respostas para todos os surdos. Não há mais desafio a ser superado, não há espaço para o criativo e o novo, apenas o programa da arquitetura de uma escola, a ser seguido para que seja amorosa, fraterna e acolhedora para todos, a despeito de quem seja esse “todos”. Ideário assumidamente romântico a ser perseguido, mas nunca alcançado – talvez esse seja o gozo desse intelectual inclusivista: a permanência romântica em um gozo platônico.

O efeito da ação desses intelectuais sobre a política de ensino não é a ruptura do que está posto, mas no máximo a reforma das verdades e das práticas já existentes. Propõem adaptações nas práticas (cursos de LIBRAS para todos, mesmo que sejam cursos rápidos de



120 horas ou menos) e reformas que interdita o ingresso de uma contratação. Reformas para as quais não são convocadas as militâncias surdas, porque essas são postas no lugar do “não saber”, dos “postulantes da segregação” e dos “radicais inconsequentes”. Por este motivo, as reformas que tais intelectuais produzem não levam a nada de novo e constituem uma imposição

estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. (Foucault; Deleuze, 1972, p. 72, grifos nossos).

Ao contrário, a posição aqui defendida é aquela decorrente da experiência da primeira autora como ativista no e para o Movimento Surdo – posição essa que reitera a compreensão de Foucault e Deleuze sobre o intelectual. Emerge a figura do intelectual engajado que não é portador de valores universais, mas uma voz que se soma e desaparece no coro de vozes que denunciam os efeitos de poder da própria “produção do verdadeiro” sobre o surdo. Para aqueles autores franceses, a reflexão (moral) é, ela própria, a saturação de uma impossibilidade de todo projeto político que queira reivindicar-se em legitimidade, isto é, que se apresente como alternativa ao poder instituído. Com Foucault há recusa a toda pretensão legitimidade de universalidade de um projeto político institucional, seja ele qual for – há que produzir rupturas revolucionárias, e não consensos e acordos com o “mesmo”.

As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais [incluía também os líderes do povo surdo] iniciaram uma luta específica contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. *Estas lutas fazem parte do movimento revolucionário, com a condição de que sejam radicais*, sem compromisso nem reformismo, sem tentativa de reorganizar o mesmo poder apenas com uma mudança de titular. (Foucault, 1998, p. 78, grifos nossos).

Não é à toa que Foucault assinala estar ligado a certos combates, engajamentos locais e pontuais. A única ética política possível é aquela que fabrica uma batalha permanente de resistências e ofensivas contra todo e qualquer poder engessador, imobilizador e negativo em sua potência. Para ele, ao intelectual cabe “lutar contra o poder, lutar para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e insidioso” (Foucault, 1998, p. 71). Não há possibilidade de o intelectual, nessa posição, atribuir-se tal tarefa sem assumir os riscos de dizer a verdade em que acredita e na qual modela sua própria vida como uma obra estética, ética e artesanal de existência.

Não é o caso de dar voz ao surdo, nem de falar por ele – mas de estar ao lado dele para, em um primeiro necessário momento, dar-lhe espaço institucional de legitimidade para ocupar o lugar de sujeito de um discurso próprio; em seguida, saber que deve distanciar-se do surdo até tornar-se um rosto invisível e sem importância; rosto que aos poucos se desmancha como as espumas das ondas que retornam ao mar. Esse é, sem dúvida, um ato de amor, no sentido lacaniano do termo.

Para prosseguirmos a reflexão aqui proposta, será retomado o diálogo entre Jacques Derrida e Elisabeth Roudinesco (2004), a propósito do tema: Políticas da Diferença, em especial, no que se refere à forma como entendem a presença do intelectual nos movimentos populares. Derrida aponta aspectos importantes que estão implicados na relação do intelectual com grupos militantes. Vejamos.

Em primeiro lugar, Derrida compartilha com Roudinesco a preocupação com a lógica comunitária de um movimento popular que firma sua identidade para singularizar reivindicações específicas de direitos civis, políticos, educacionais etc. Considera que a insistência na afirmação de traços essenciais e universais por um movimento popular tende a um narcisismo das minorias, que produz descontinuidades, contradições, às vezes posições fundamentalistas dentro e fora dos grupos que se colocam em confronto. Todavia, em certas situações, em especial quando há um exercício patológico do poder, o intelectual, segundo Derrida, deve assumir o que ele chamou de *responsabilidade política*. Responsabilidade que o convoca não apenas a assumir certa solidariedade para com aqueles que lutam contra qualquer forma de discriminação, de repressão, mas também a reconhecer certas identidades ameaçadas.

Isso de modo algum impede que se desconfie de reivindicação identitária ou comunitária *enquanto tal*. Mas devo fazer a minha parte, ao menos provisoriamente, aqui onde constato uma discriminação ou uma ameaça. Nesse caso, quer se trate das mulheres, dos homossexuais ou de outros grupos, posso compreender a urgência vital do reflexo identitário. Posso então aceitar uma aliança momentânea, prudente, ao mesmo tempo apontando seus limites - tornando-os tão explícitos e inteligíveis quanto possível. Por isto não hesito em apoiar, por mais modestamente que sejam, causas como as das feministas, dos homossexuais, dos povos colonizados, até o momento em que desconfio, até o momento em que a lógica da reivindicação me parece potencialmente perversa ou perigosa. (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 35, grifo dos autores).

O refreamento da atuação do intelectual, nos parece, é aquele no qual, de apoiador solidário, ele passa a ser mais uma peça de que o movimento pode se valer para o recrudescimento das posições políticas de grupos surdos: o ódio contra a opressão sentida pelos ouvintes por séculos pode desembocar, e às vezes desemboca, em momentos de expressão fascista contra os ouvintes que os apoiam. Este fenômeno é compreensível do ponto de vista psíquico, e as atuais lideranças surdas são hábeis em lidar com isso no interior dos espaços de militância, mantendo a coesão dos membros ouvintes e surdos.

Em segundo lugar, o *risco da aliança*, como diz Derrida, deve ser constantemente reavaliado, em contextos cambiantes que dão lugar a transações ora originais, ora conservadoras, ora que fraturam preconceitos bilaterais; a nosso ver, é nesse momento que o embate se torna acontecimento, ou algo que dá espaço à emergência de uma novidade nas práticas de si e entre si. Não há relativismo nesta posição, mas sim, as condições necessárias para uma responsabilidade efetiva.

Em terceiro lugar, há que se distinguir sempre, de um lado, a diferença enquanto espaçamento e devir; e de outro, a diferença enquanto distinção, oposição. Cabe ao intelectual olhar para os movimentos das minorias, separando o que é comunitarismo retórico do que é reconhecimento do outro enquanto diferente, enquanto alteridade.





No caso do intelectual ouvinte nos fóruns de militância surda, o risco da aliança é assumido por nós – um risco calculado e atento para que o narcisismo também não opere e incendeie o nosso desejo de identificar-nos com o que nunca seremos: membros do povo surdo. E este é outro risco que o intelectual ouvinte corre: tornar-se o Outro do outro Surdo, o que não deixa de ser também uma espécie de canalhice, ainda que inconsciente.

Finalmente, convocaremos Noam Chomsky para encerrarmos nossas digressões sobre esse lugar tão intercambiável que é o do intelectual nos movimentos sociais. Em 1996, Chomsky esteve no Brasil e participou de um programa televisivo chamado *Roda Viva*, que foi ao ar na TV Cultura e postado no *Youtube* em 26/04/2011. As ideias desse intelectual foram consideradas a partir da transcrição dessa entrevista (CHOMSKY, 1996).

Anarquista confesso, Chomsky classifica os intelectuais em três grupos: aqueles que servem ao poder estatal, operam com ele e para ele; os chamados intelectuais responsáveis; e os dissidentes. Não faz uma distinção clara entre os segundos e os terceiros, todavia é claro ao definir a responsabilidade do intelectual em relação ao poder.

O intelectual no poder deve agir para eliminar seu próprio poder. Isto é difícil e não acontece muito. Mas as pessoas me perguntam o que faria se fosse eleito presidente. *Digo que primeiro estabeleceria um tribunal de crimes de trabalho que eu cometesse. A seguir, me livraria de meu próprio poder e o poria nas mãos do público.* Isto não costuma ser feito.

As críticas de Alain Touraine são corretas e antigas.

A primeira expressão que conheço data de meados do século XIX, quando Bethune previu que a nova classe que surgia, que ele chamou de “inteligência científica”, os intelectuais modernos, iria em duas direções. Alguns, ele disse, tentariam usar as lutas populares, dos trabalhadores para obterem poder para si mesmos, esses tornariam a burocracia vermelha que criaria o regime totalitário mais brutal de que sem tem notícia.

Outros reconhecerão que o poder está em outro lugar, no que chamamos de instituições de capital do Estado, e se tornariam os administradores daqueles que têm mesmo o poder. Bateriam no povo com a vara do povo nas democracias de Estado. Foi uma boa previsão.

Depois há outro grupo de intelectuais que nem gostam de ser chamados de “intelectuais”. São “apenas” pessoas que pensam e trabalham com organizações populares, que lutam contra o poder e tentam desintegrá-lo, que se interessam por democracia, justiça social e em fazer algo. Este é outro grupo de intelectuais. Eles não precisam de uma educação superior. Conheci pessoas que trabalham com as mãos e fazem um trabalho intelectual muito mais criativo do que muitas pessoas de universidade.

Se é intelectual ou não, isso não tem a ver com sua posição de intelectual. Como disse antes, na minha infância, um dos círculos mais intelectualizados de que participei era de trabalhadores. Alguns não tiveram uma educação primária, mas tinham uma vida intelectual muito ativa como muitos outros. Nós, que usamos paletó e gravata, fazemos parte das classes ricas. *Temos privilégios, quanto mais privilégio, mais responsabilidade. E a questão é como você, como intelectual, exerce a sua responsabilidade.* Essa é uma escolha pessoal. (Chomsky, 1996, grifos nossos, trecho da entrevista acima transcrito pelos autores do presente artigo).

Chomsky entende que cabe a cada povo decidir, e lutar, pelo que considera vital para si. O intelectual é aquela figura que faz o seu trabalho da melhor forma que puder, informando as pessoas, promovendo debates com as pessoas implicadas em uma prática social dada – opressiva ou não – para estarem juntas nesse debate e na formulação de novas práticas. Pare ele, o intelectual deve criar mecanismos para que ele próprio não cometa atos que minimize a arena pública de participação nas decisões que compete ao público. Quanto mais a arena pública é minimizada e mais forem expandidos o poder das instituições e grandes corporações,

menos democracia se pode ter. Menos a voz e os anseios populares chegam, sem distorções, àqueles que deveriam, ao menos por princípio, executar um programa popular de governo.

Com Chomsky encerramos esta reflexão inicial sobre os movimentos surdos no povo surdo e o lugar do intelectual ouvinte nesse povo em que ele, o intelectual, será sempre estrangeiro. Chomsky desvincula a formação universitária da constituição de um intelectual – não é necessária a formação superior, disse ele, mas o conhecimento agudo, cuidadoso e profundo da realidade à qual se integra. Chama a atenção também para o tipo de intelectual que se apropria das lutas populares, por exemplo, as lutas dos surdos, para obter poder e prestígio para si mesmo. Segundo ele, esses correm o sério risco de transformar a luta em um regime totalitário brutal. Finalmente, enfatiza que, quanto mais privilégio e prestígio um intelectual possui, maior é a sua responsabilidade de aliar-se a atos que possam denunciar o sistema de poder que tira de um grupo o inequívoco e humano direito de decidir o que é mais adequado para si como seres humanos em um mundo onde as guerras cada vez menos fazem sentido.

## Conclusão

Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também fazem parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco do lado” para dizer a muda verdade dos fatos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade” da “consciência”, do discurso. (Foucault, p. 71, 1998).

Se deve haver uma conclusão, acho que endossamos o que Gladis Perlin nos sugere: o papel do intelectual ouvinte no movimento surdo talvez seja apenas o de ser solidário a ele, nada mais que isto, suportando o fato de que nunca será surdo, por mais que se identifique e se apaixone pela riqueza ímpar que é o povo surdo, com suas lutas corajosas, suas divergências, suas inquietações, formas de resistência e superação. Mundo do qual não será parte, mas em que poderá compartilhar a beleza da novidade que projeta em nosso mundo, tão marcado pela sua repetição arrogante dele.

Não que isto represente o afastamento ou a falência de um papel real do intelectual neste mundo e neste povo, o povo surdo, mas configura-se, sim, como um movimento de apoio, de solidariedade, nas palavras de Gladis Perlin, como aproximação desta realidade e cultura outra com a identificação que se faz necessária e, conjuntamente, como o reconhecimento e a não negação das (im)possibilidades que o outro surdo nos coloca e nos traz. Coragem para ir de encontro a este outro e humildade para reconhecer a diferença que nos separa.



## Referências

- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. 2002. Acesso em: 10 mar. 2013.
- CHOMSKY, N. *Entrevista ao Programa Roda Viva*. 1996. Disponível em: Touraine, A. Entrevista. <http://www.youtube.com/watch?v=28qxTw7If18>. Último acesso em: 9 mar. 2013. A parte transcrita encontra-se no momento de 1:31:31 da entrevista no Roda Viva, pergunta decorrente de pergunta feita por Ibsen Costa Manso, do Jornal da Tarde. Acesso em 10 ago. 2022.
- DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. Políticas da diferença. In: DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã... diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 32-47.
- FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder- conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze.. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder, 13ª edição, Rio de Janeiro: 1998, pp 69-78..* Texto original em francês: 2/3/1972.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder - conversa entre Michel Foucault e Giles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LADD, P.; GONÇALVES, J. C. A. Prefácio. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). *Um olhar sobre nós surdos - leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.
- MANTOAN, M. T. Inclusão promove justiça social. Entrevista concedida a Meire Cavalcanti. *Revista Nova Escola*, 1 de maio 2005.
- MARTINS, C. R. A cultura surda na escola. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). *Um olhar sobre nós surdos - leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012. p. 149-164.
- MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-305, jun. 2006. Revista eletrônica.
- PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). *Um olhar sobre nós surdos - leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.
- REZENDE, P. L. F. *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2010.
- SOUZA, R. *Que palavra que te falta?* Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SOUZA, R. M. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006. Revista eletrônica.
- STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.



# DEBATE TÉCNICO- PEDAGÓGICO

**MONITORIA ACADÊMICA: RELATO DE UMA  
EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO  
NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEPARTAMENTO DE  
ENSINO SUPERIOR (DESU) DO INSTITUTO NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)**

*Academic Monitorship: an experience report about the discipline History of Education in the Pedagogy Course of the Departamento de Ensino Superior (DESU) of the Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).*



**Angela Fátima Brea<sup>1</sup>**  
**(INES)**



**Mario Missagia<sup>2</sup>**  
**(INES)**



<sup>1</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil;  
angelabrea@aluno.ines.gov.br

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil; jrmissagia@ines.gov.br

## Resumo

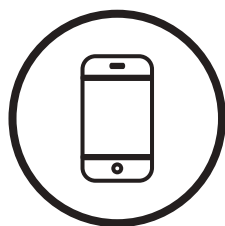
A partir da reflexão histórica sobre o papel dos monitores/professor repetidor na educação de surdos, pretendemos investigar uma experiência de monitoria realizada em uma turma da disciplina História e Educação da graduação em pedagogia do INES, ocorrida no contexto do PROMINES (Programa de Monitoria do INES). Ao relatar e analisar esta experiência, buscamos compreender como a presença do monitor contribui para propor um novo lugar a professores e alunos, alterando a dinâmica típica da sala de aula.

**Palavras-chave:** Monitoria; Repetidor; PROMINES.

## Abstract

Reflecting on the “monitores/professores repetidores” in the deaf education, we pretend to investigate an experience that happens in a history of education class of the graduated course of pedagogy, in the context of PROMINES (the program of mentorship of INES). We report this experience seeking to understand how the presence of the monitor contributes to proposing a new place to teachers and students, changing the typical dynamics of the class.

**Keywords:** Mentorship; Repetidor; PROMINES.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://youtu.be/4Oz88dNNWa8>



*Constitui uma revelação cotejar o Dom Quixote de Menard com o de Cervantes. Este, por exemplo, escreveu (Dom Quixote, primeira parte, nono capítulo): ...a verdade, cuja mãe é a história, émula do tempo, depósito das ações, testemunha do passado, exemplo e aviso do presente, advertência do futuro. Redigida no século XVII, redigida pelo “engenho leigo” Cervantes, essa enumeração é mero elogio retórico da história. Menard, em compensação, escreve: ...a verdade, cuja mãe é a história, émula do tempo, depósito das ações, testemunha do passado, exemplo e aviso do presente, advertência do futuro.*

*A história, mãe da verdade; a ideia é assombrosa. Menard, contemporâneo de William James, não define a história como indagação da realidade, mas como sua origem. A verdade histórica, para ele, não é o que aconteceu; é o que julgamos que aconteceu.*

*Borges, 1944*

## Introdução

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre a experiência da monitoria a partir da discussão das vivências de uma aluna monitora do último período do curso de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e de um professor desta instituição. O relato aqui descrito foi redigido em conjunto, representando um diálogo vivido na prática, mas também na forma de conversas e reflexões. Iniciaremos apresentando o programa de monitoria hoje mantido pelo INES, refletindo sobre seus antecedentes históricos, para então explorar a prática da monitoria e a forma como esta traz novas possibilidades para a educação superior bilíngue de surdos.

Todo o caminho percorrido nesse texto está norteado pelas falas de Paulo Freire. Um caminho do devir ensinante, que não se acaba, está sempre em construção, em processo de aprendizado, sempre comprometido em verificar suas posições, em ouvir os alunos e sempre pesquisando. Ele diz:





O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (Freire, 2001. p.259).

O monitor é um estudante que já cursou a disciplina escolhida e obteve um bom desempenho, podendo auxiliar o professor nas turmas iniciantes. Ele se posicionaria de alguma forma entre o professor e o aluno, pois sendo ele próprio um aluno está próximo a seus colegas estudantes, mas tendo um papel a desempenhar no ensino está também ao lado do professor em seu dever de ensinar. A monitoria pode ser entendida como uma forma de iniciação à docência. Tradicionalmente na educação de surdos, figuras que ocuparam este papel entre os alunos e os professores percorreram este caminho, passando da responsabilidade da aprendizagem à responsabilidade com o ensino, como veremos a seguir.

## 1.1 Repetidores e Monitoria

A prática que hoje chamamos de monitoria tem raízes históricas muito antigas. Na tradição educacional ocidental, ela remete à figura dos “Proscolus”, auxiliares de professores que com eles residiam atuando diretamente com os alunos sob a supervisão dos professores (Manacorda, 1989, p. 173/174). Mas o conceito que experimentamos hoje, de um aluno que auxilia outros alunos a partir da supervisão do professor, é formulado pela primeira vez na Inglaterra, na forma do “ensino mútuo” ou “monitorial”. Este era um ensino promovido por particulares, no qual alguns adolescentes escolhidos eram orientados por seus mestres, “atuando com variedade de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos” (p. 256, 1989,). Esse método era o Método Monitorial de Lancaster e foi desenvolvido pelos ingleses André Bell e Joseph Lancaster, em 1798, para crianças carentes com o objetivo de ensinar a um maior número de alunos com poucos professores. (p. 257, 1989)

A divulgação do método Monitorial de Lancaster no Brasil se deu inicialmente por meio do jornalista Hipólito da Costa<sup>3</sup>, que morava em Londres e passou a editar o jornal *Correio Braziliense (1808-1822)*, com o objetivo de informar aos brasileiros sobre este método que ele julgava ser potencialmente útil. Segundo Bastos (p. 193/194, 2005), a difusão do método “está intimamente ligada à necessidade de extensão da educação a todas classes sociais, luta empreendida pelo iluminismo e colocada em prática, ao menos no papel, nos nascentes sistemas educativos públicos do século XIX.”

Esse método de “ensino mútuo/monitorial” chegou ao Brasil, nos tempos em que o país passou a ser sede da Coroa Portuguesa. Foi introduzido pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, promulgada por D. Pedro I. Primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, que propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método de ensino mútuo, (Art. 4º) como método oficial, e no Art 5º diz “e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto

<sup>3</sup> Hipólito José da Costa - patrono da imprensa brasileira, viveu em Londres, asilado, acusado de maçonaria. Faleceu em 1823. Observatório da Imprensa

prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.” (Brasil, 1827). Em 1835, esse método foi adotado pela primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói (Rocha, S., p. 16, 2018).

No ano de 1854, com o Decreto 1.331-A (Lei Couto Ferraz), que aprovou e regulamentou a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, foi estabelecida oficialmente a função de Repetidor. Nessa época, havia professores repetidores atuando, além da Escola Normal, no Instituto Imperial dos Meninos Cegos (12/09/1854) e no Imperial Colégio Pedro II (fundado em 1838). Nos termos da lei: “Art.91 - Fica creada no Collegio hnuma classe de repetidores.” (Brasil, 1854).

Apenas em 1968, com a Lei de Reformulação do Ensino Superior, a figura do monitor foi instituída nos termos atuais. O art. 41 diz que as universidades devem criar as funções de monitor, mas para isso, os candidatos devem ser submetidos a provas específicas, nas disciplinas escolhidas. (Brasil, 1968). Em 1970, o Decreto 66.315 “dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal”. (Brasil, 1970) Em março de 1981, também através de decreto, é atribuída às Instituições de Ensino Superior a competência para implementar as condições necessárias às funções de monitoria. (Brasil, 1981).

Em 1996 a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 84, diz que de acordo com os planos de estudos e rendimento de cada instituição de ensino superior, poderá haver aproveitamento de alunos, para tarefas de ensino e pesquisa, exercendo funções de monitoria. (Brasil, 1996)

## 1.2 Repetidores na educação de Surdos no Brasil

A história da educação de surdos no Brasil inicia-se em 1856. De acordo com Rocha (p.16-17, 2018), consta que E. Huet<sup>4</sup>- um professor surdo francês oriundo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris - chega ao Brasil em 1855, apresentando um relatório ao Imperador Pedro II com propostas para a criação de uma escola de surdos-mudos. Apesar de ter iniciado suas atividades de ensino sem a subvenção estatal, E. Huet passa a contar com o apoio financeiro do Império do Brasil já em 1856. Somente com a Lei 939, 26/09/1857, artigo 16, inciso 10, fica oficializada a vinculação do Instituto ao Império do Brasil, através de sua inclusão no orçamento daquele ano. Essa escola que foi fundada com o nome de “Collégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos” hoje é denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Segundo Rocha (p.22, 2018), em 1867, um Decreto aprovava provisoriamente o regulamento do Instituto de Surdos-Mudos. Em seu Art. 25 diz que os alunos pobres, que tiverem bom aproveitamento na conclusão do curso, podiam ser aproveitados como “repetidores”, recebendo gratificações. (Brasil, 1867)

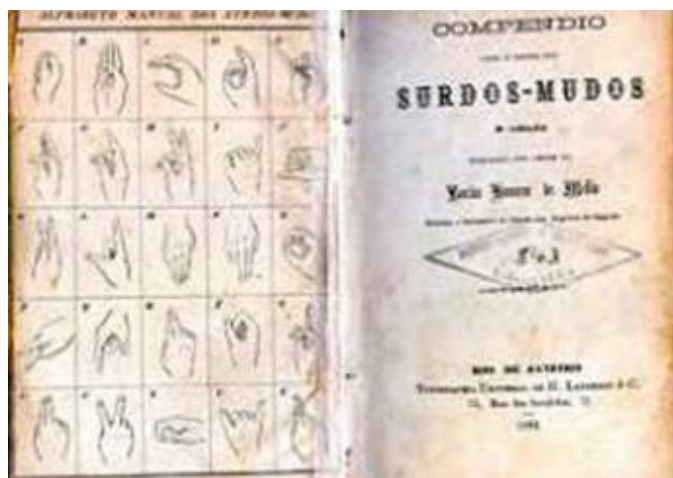
Em 1870, sob direção de Tobias Leite, entra para o Instituto com 18 anos de idade, o aluno surdo Flausino José da Costa Gama. Chama a atenção sua inteligência e sua idade

---

<sup>4</sup> Edouard Huet - tipicamente referido como E. Huet - professor surdo francês fundador da escola que viria a se tornar o atual INES.



(além de ser desenhista), pois os alunos do Instituto ingressavam neste entre os 9 e 15 anos de idade. Flausino foi um aluno de destaque, não somente pelo seu desempenho acadêmico - pois apenas com dois anos no Instituto ele passa à função de Repetidor -, aos 20 anos, mas também pela sua participação em 1875 na elaboração da primeira obra - considerada a primeira na língua de sinais brasileira - "Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos". (Sofiato e Reily, 2011). Abaixo a figura que corresponde a essa obra tal como publicada à época:



Instituto dos Surdos-Mudos. [61  
 RUA DA REAL GRANDEZA, 4, ESQUINA DA DOS VOLUNTARIOS DA PATRIA.  
 Director.—Dr. Tobias Rabello Leite, 5, reside no estabelecimento.  
 Capellão e Professor de Religião do 1º e 2º anno.—Fr. Bento da Trindade  
 Cortez, Mosteiro de S. Bento.  
 Professor de linguagem escripta do 1º e 2º anno.—Dr. Pedro José d'Almeida, 5, r. de Catumby, 26 B.  
 Dito do 3º e 4º anno.—Dr. Joaquim José Menezes Vieira, r. da Carioca,  
 113, pharnacia, e r. do Conde d'Eu, 43.  
 Professor de Desenho.—João Maximiano Mafra, 5, r. do Hospicio, 236.  
 Repetidor do 1º e 2º anno.—Flausino José da Gama, surdo-mudo, educa-  
 do no estabelecimento.  
 Dito do 2º e 4º anno.—Vago.  
 Dito da cadeira de mathematicas e geographia.—José Leite Sobrinho.  
 Mestre de gymnastica.—Paulino Franc' Paes Barreto, r. de S. Clemente, 45.  
 Escriptuario e agente.—Francisco Domingues Vieira, r. de S. Manoel, 36.  
 Inspector dos alumnos.—Eustaquio Dias.  
 Respeiro e Dispenseiro.—Carlos José dos Santos Rodrigues.  
 N. B. O Instituto foi reorganizado por Decreto n. 5435 de 15 de  
 Outubro de 1873, em virtude do qual todos os alumnos são obriga-  
 dos a aprender uma arte ou officio mecanico.  
 Os Repetidores, Inspector dos Alumnos e Respeiro morão todos no  
 Estabelecimento. O Instituto pôde ser visitado todos os dias a qual-  
 quer hora.

Fig.1 - Almanak Laemmert - 1874 (4)

Flausino se destaca como Repetidor, cargo que ocupou no INES entre 1871 até 1878. Em um relatório, o diretor do Instituto, muito orgulhoso, disse:

A instrução progrediu satisfatoriamente no último ano. Concorreu para isso não só a prática, que vão tendo os professores, mas o terem tido os alunos como Repetidor de suas lições o ex-alumnno Flausino José da Gama, que manifestou as melhores condições para o professorado. (Rocha, p. 47/48).

Destaca-se também outra Repetidora, a ex-aluna surda, Maria Pereira de Carvalho, que na qualidade de mulher exerceu a função de repetidora, aos quinze anos, numa época em que as mulheres eram consideradas inferiores aos homens. Segundo Rocha (2018) e Galvão (2022, p.99), a aluna entrou para o Instituto na turma do Professor Diretor E. Huet, em 1858, juntos com seus dois irmãos, vindos de Barra Mansa, aos nove anos de idade. Aos quinze anos, de acordo com a análise feita por Huet, ela estava apta para exercer a atividade de Repetidora, e em 1864, ela tornou-se a única surda nesta função, na gestão do Dr. Manoel de Magalhães Couto - Diretor que substituiu E. Huet.

Segundo a pesquisadora Sofiato (2021), a atuação dos professores repetidores no Brasil foi inspirada pelo Instituto Nacional de Surdos de Paris. O professor repetidor tinha muitas funções: assistir as aulas e depois repetir as lições do professor, acompanhar os alunos no recreio, acompanhar os visitantes ao Instituto, pernoitar com os alunos, corrigir seus exercícios. A nomeação era feita ao aluno que mostrasse conhecimento na disciplina escolhida; dessa maneira cada disciplina tinha seu repetidor, um aluno com domínio considerado bom

do conteúdo, o qual atuava junto aos demais alunos sob a orientação do professor, aos moldes do conceito adotado pelo método Lancaster.

O Instituto Nacional de Surdos em Paris foi fundado em 1760 pelo Abade l'Épée, em 1789 e, após sua morte, foi chamado para assumir o Instituto, o Abade Sicard, que antes era diretor do *Institut de surdes-muet des Bordeaux*. O novo diretor levou consigo, para Paris, o aluno que tinha apresentado mais progresso, Jean Massieu. No novo estabelecimento o aluno se desenvolveu tanto, que foi nomeado como o primeiro explicador do Instituto de Paris, confirmado pela Assembléia Constituinte em 1794. Tempos depois juntou-se a ele, como explicador, o aluno Laurent Clerc, que por seu rápido progresso, foi convidado por um jovem ministro protestante, M. Gallaudet, que estava no Instituto aprendendo o método francês, para ajudá-lo na educação de surdos em seu país, os Estados Unidos. Laurent Clerc foi professor neste novo país, “*com tanto sucesso quanto perseverança até 1858 no American Asylum*”, hoje Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, primeira instituição de educação para surdos-mudos, criada por lá. Depois da morte do Abade Sicard, em 1822, Jean Massieu continuou como professor em outras instituições na França (Abade Sicard, 2012, p. 289).

A introdução e difusão na França desse método de ensino mútuo - que vinha sendo utilizado na Inglaterra-, foi proposta por Barão de Gérando, que foi secretário geral e presidente da *Société pour l'instruction élémentaire*. Esse método foi adotado a partir de 1815, criando-se mais de 1000 escolas, com aproximadamente 150.000 alunos (Bastos, 1998). A trajetória destes colegas de Huet nos mostra como na educação de surdos, o professor surdo é uma figura antiga, bem como é antiga a passagem de aluno a professor através de atividades onde este aluno, ao assistir a ação do docente responsável pela turma, é iniciado na docência. Portanto, é justo salientar a importante contribuição da prática, hoje chamada de monitoria, para difusão da educação de surdos ao longo do século XIX.

Depois da saída de Edouard Huet, em 1862, chega ao Brasil, após uma especialização na França, o Dr. Manuel de Magalhães Couto, para ser diretor do Instituto, substituindo assim o professor surdo francês. (Rocha, p.20, 2018). Segundo Galvão (2022), no período da gestão de Manoel de Magalhães Couto 1864-1871, foram nomeados alguns Repetidores, ex-alunos que se destacaram nas disciplinas selecionadas. Isso aconteceu antes de Flausino. Como se vê na foto abaixo do Almanaque Laemmert<sup>5</sup>, de 1864, eram ex-alunos e residentes no Instituto.

---

<sup>5</sup> O Almanaque Laemmert como é conhecido, denominado Almanak administrativo, mercantil, e industrial do Rio de Janeiro é considerado o primeiro almanaque publicado no Brasil. Editado no Rio de Janeiro, entre 1844 e 1889, pelos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert.





**Imperial Instituto para Surdos-Mudos do ambos os sexos.** [60 a  
(De ambos os Sexos.)

MONHO DO LIVRAMENTO, ENTRADA: PELA RUA DE S. LOURENÇO.

Debaixo do patrocínio de SS. MM. II. e sob a protecção de S. Ex. o Sr. Marquez de Olinda, Presidente da Commissão Inspectorá que o fundára.

*Director e chefe do ensino.* — Dr. M. de Magalhães Couto, reside no estabelecimento.

*Directora encarregada da educação moral das alumnas, da administração e economia domestica, da direcção da enfermaria, rouparia e engomado.* — D. Francisca Garcez de Magalhães.

*Professor do 1º e 2º anno, lingua nacional da classe dos alumnos.* — O Director.

*Professora de 1º e 3º anno da classe das alumnas.* — A Directora.

*Professor de articulação ou da palavra artificial e da leitura sobre os labios para ambos os sexos.* — O Director.

*Professora de costura e mais trabalhos de agulha para as alumnas.* — A Directora.

*Médico* — Dr. A. Pereira Leitão, r. do Sabão 375.

*Copellão interino.* — Padre Hilario da Fonseca e Silva, r. do Arçaln. 6 D.

*Repetidor da classe dos alumnos, 3º anno.* — Vago.

*Idem, idem, 2º anno.* — Espiridião Gonsalves Trina, alumno do estabelecimento.

*Idem da classe dos alumnos do 1º anno.* — Tobias Marcellino de Lemos, alumno do estabelecimento.

*Idem da classe das alumnas, 3º anno.* — Vago.

Fig. 2 - Almanaque Laemmert - 1864, pg. 88 (4)

Dentre eles, como já mencionada, a aluna Maria Pereira de Carvalho, que entrou no Instituto aos 9 anos, em 1858, ainda na gestão de E. Huet e com 15 anos, na gestão Manuel de Magalhães, como se vê na última linha da figura 2, foi nomeada Repetidora. Ela permaneceu no Instituto até a posse do próximo diretor, Dr. Tobias Rabello Leite, pois ele era contrário à presença de mulheres. Elas só voltaram ao Instituto na década de 30, em regime de externato.

De acordo com Galvão (2022), foram identificados Repetidores no Instituto, até o ano de 1910, sendo o último, João Brasil Silvado Junior (1907-1910)<sup>6</sup>, que era surdo e foi nomeado pelo próprio pai, o Diretor Dr. João Brasil Silvado (período de 1903 a 1907), que também foi diretor do Instituto Benjamin Constant. Desde 1864 até o ano de 1910, essa função fazia parte do Instituto, mas depois dessa data não se encontraram mais registros dela.



Foto do Repetidor-Professor João Brasil Silvado Junior atendendo aos alunos em 1930.

Repositório Huet: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/154>

<sup>6</sup> João Brasil Silvado Junior - era surdo e filho do Diretor João Brasil Salvador, que foi diretor do INES e também foi diretor do IBC (Instituto Benjamin Constant).

A presença dos monitores ou dos repetidores - dos alunos que atuam no ensino sob orientação dos professores junto a colegas com menor domínio do conteúdo - é um fato consolidado na tradição educativa moderna, bem como é uma constante na educação de surdos. No caso particular do INES, o papel destacado destes alunos que ensinavam representou uma forma de estimular a carreira docente, bem como um espaço de iniciação profissional para surdos que atuariam na educação de surdos como docentes.

O monitor, repetidor de outrora, nos parece uma rica possibilidade de rever a relação dicotômica entre professor e aluno a partir da qual nos acostumamos a contar o passado. No caso da educação de surdos vale a mesma colocação, uma vez que somos desafiados a rever as possibilidades do papel de professores e de alunos, somos levados também a repensar o lugar que nos acostumamos a atribuir aos surdos e aos ouvintes na educação de surdos.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2001. p.259)<sup>7</sup>

O ensino da língua de sinais no Brasil tem como um de seus grandes marcos a publicação da Iconografia dos Sinais, iniciativa de um professor repetidor, Flausino da Gama, atuando junto a Tobias Leite, professor do Instituto e então diretor. Cada um de nós deve, na condição de “ensinante”, de forma “humilde”, estar “permanentemente disponível a repensar o pensado”. Esta é a condição para verificarmos se fomos ou não capazes de aprender algo com o “pensado”. Aprendemos algo com este passado?

Em 2023, no Edital 02/2023, o INES divulga o primeiro Edital para o Programa de Monitoria do Curso de Pedagogia Presencial do Instituto Nacional de Educação de Surdos - PROMINES GRADUAÇÃO, do Departamento de Ensino Superior (DESU/INES), respaldado pelo Decreto 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que foi substituído em 5 de setembro de 2023 pelo Decreto 11.691. (Arts. 38 e 43).

Para selecionar os alunos, foram adotados como critério o Coeficiente de Rendimento, as notas na disciplina a qual o aluno se candidatou para atuar como monitor e prova e/ou entrevista, conforme estabelecido pelo professor da disciplina. Tendo o monitor sido selecionado, ele deve garantir ao menos 20 horas semanais de dedicação a esta função, sem prejuízo das disciplinas que está cursando como aluno.

## 2 Relato de experiência

O presente relato busca registrar a prática da monitoria na disciplina de História da Educação, ocorrida no segundo semestre de 2023 na graduação em pedagogia na modalidade presencial do INES. O curso teve carga horária total de 60 horas, com turmas nos turnos matutino e noturno, com aproximadamente 30 alunos por turma.

---

<sup>7</sup> Carta de Paulo Freire aos Professores - retirada do livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo..





## 2.1 Perfil das turmas

As aulas se dão em um ambiente bilíngue, onde a Libras e a Língua Portuguesa são utilizadas para instrução e interação entre os alunos. A meta é matricular anualmente, 60 novos alunos no curso de graduação, nos turnos matutino e noturno, composto por surdos e ouvintes, sendo que, nos processos seletivos, há reserva de 50% de vagas para cada uma dessas categorias discentes. Os alunos de ambas as turmas possuem diferentes graus de domínio destas duas línguas, havendo, por exemplo, alunos surdos oralizados e outros que predominantemente sinalizam, também surdos que dominam em graus distintos a Libras e o português oral. O mesmo vale para a escrita da língua portuguesa, que para alguns alunos surdos é vivida como uma segunda língua, ao passo que para outros é a primeira língua; todos os graus intermediários de domínio destas línguas podem ser também encontrados.

No caso dos alunos ouvintes o domínio de Libras é bem variado, havendo estudantes que atuam como intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, como é o caso de ouvintes, filhos de surdos sinalizantes que dominam a Libras antes mesmo da Língua Portuguesa, ou com parentes surdos. Há também o caso de alunos ouvintes interessados na área da educação de surdos que, por um motivo ou outro, não tiveram a oportunidade de aprender Libras. O domínio da língua portuguesa destes alunos é também bastante heterogêneo. Tal fato pode ser explicado em parte pelo perfil do alunado. Entre os ouvintes, a acessibilidade linguística não é um fator relevante na escolha de um curso de pedagogia no Rio de Janeiro, visto que existem diversos cursos públicos e privados sendo ofertados neste município. Por outro lado, o tema da educação de surdos não é destaque em nenhum deles além do INES, o que atrai para o curso um grupo diversificado, que tem como ponto comum justamente o tema da surdez.

Entre os alunos do Curso existe um quantitativo expressivo de pessoas acima dos trinta anos de idade (65% dos alunos), ao passo que o grupo mais comum em outros cursos de Pedagogia têm idade abaixo dos 30 anos. Sendo assim, essa última faixa etária é minoritária (35%) no Curso de Pedagogia do INES, como podemos ver no relatório da CPA de 2022.<sup>8</sup> Esta diferença de idade é coerente com o que vemos em sala: um grupo significativo de ouvintes que encerram seu ensino médio há mais de uma década e de lá para cá não seguiu estudando e um grupo menor de pessoas com outras formações que buscam o curso como forma de se aproximar da educação de surdos.

Em nossa experiência em sala de aula, notamos diferenças entre os turnos da manhã e da noite, tendendo as turmas da manhã serem mais jovens que as da noite, mas entendemos que, em linhas gerais, os percentuais descritos no relatório da CPA de 2022 se mantêm.

## 2.2 Os conteúdos da disciplina e a avaliação proposta

A disciplina História da Educação nos remete ao passado, tanto por discutir a diversidade

<sup>8</sup> Relatório disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/participacao-social/comissoes/cpa-relatorio-de-autoavaliacao-2022.pdf/view>.



das formas como diferentes sociedades se organizaram para enfrentar o desafio de educar as futuras gerações, como pelo fato do Curso aqui descrito ter sido pensado para partir de uma reflexão sobre nossa relação com o passado. O conhecimento das experiências contidas nessas histórias do passado é importante para compreensão dos caminhos traçados pela educação atualmente e para que possamos vislumbrar a possibilidade de alternativas, entendendo que a forma como vemos o mundo e as respostas que oferecemos a seus desafios não são as únicas possíveis.

Para oferecer uma visão das propostas educacionais de outras sociedades, foi escolhido o livro “História das Ideias Pedagógicas”, de Mario Manacorda (1989). Este texto reúne um grande número de fontes primárias, fazendo o esforço de mostrar os textos originais traduzidos aos estudantes de forma organizada. Os modelos educacionais escolhidos para serem apresentados no livro mostram a formação do pensamento educacional moderno, sem, no entanto, construí-lo de forma teleológica. Os conceitos escolhidos pelo autor para realizar seu trajeto têm uma declarada perspectiva marxista, que, ao ser explicitada na apresentação da obra, previne o estudante para que este possa conhecer o viés da leitura.

A fim de oferecer aos estudantes a oportunidade de repensar a relação entre o passado e o presente, foram escolhidos dois textos, um de Borges, “Kafka e Seus Precursores” (2000) e um de H.Arendt, “Crise na Educação” (2011). No primeiro deles o objetivo era despertar os alunos para o fato de que a relação com o passado passa necessariamente por sua interrogação a partir do presente, das questões propostas por quem investiga e descreve o passado. Por trás desta escolha estava a intenção de mostrar aos alunos que o debate histórico é mais amplo que os fatos que encerra, pois ele não se dá apenas no campo dos acontecimentos pretéritos, mas sim das perguntas que podemos fazer a estes acontecimentos.

Do outro lado, o texto de Arendt tenta mostrar que a educação tem também o papel ativo no debate histórico, tendo ela um papel no estabelecimento da relação entre o presente e o passado. A autora alega que todas as coisas que foram construídas o foram por pessoas que já não estão mais aqui e a passagem desse legado, construído ao longo de muitos anos, às pessoas novas que vão tomar posse desse mundo, é uma das principais responsabilidades da educação. Por fim, o último texto de referência escolhido para a disciplina foi um texto sobre a Revolução Francesa e seu caráter iluminista, onde a autora (Boto, 2003) nos leva ao debate e análise de uma proposta de educação defendida por Condorcet em um relatório à Assembléia Legislativa, no contexto da Revolução Francesa.

Nessa disciplina, como mencionamos, há textos longos que requerem concentração para sua interpretação. Há também textos densos, que provocam estranhamento nos alunos, seja por trazerem palavras de outras épocas, seja pelos conceitos que para nosso tempo histórico são absolutamente novos, seja por questionarem por vezes experiências naturalizadas, como a relação com o passado. Os alunos, normalmente pouco habituados com este tipo de leitura, encontram dificuldades.

Pensando justamente na necessidade de estimular nos alunos a capacidade de se apropriar dos textos, foi proposto como avaliação a realização de provas em dupla, cujas questões seriam entregues previamente na forma de questionários. Desta forma os alunos tinham acesso a um conjunto de questões para cada texto, as quais terminavam por orientar



sua leitura, uma vez que traziam a indicação das páginas do texto onde as respostas deveriam ser buscadas. Estas questões foram utilizadas nas provas, porém sem a possibilidade de consulta; as duplas deveriam debater entre si sem consulta a anotações para responder os questionários que antes tiveram a chance de estudar. A primeira avaliação foi realizada em Língua Portuguesa e a segunda em Libras.

### 2.3 Atuação da monitora

Para antecipar e também para compartilhar com os alunos, foi realizado pela monitora o *download* de todos os textos disponibilizados pelo professor na plataforma *Google Classroom* (plataforma usada para administrar as aulas), para um computador pessoal, para que pudesse, dessa maneira, organizar todos os arquivos, viabilizando acesso mais rápido, sempre que necessário, facilitando seu envio para os alunos por *WhatsApp* e *email*.

A atuação da monitora foi organizada de forma a permitir-lhe acompanhar as aulas nos dois turnos, favorecendo assim que ela conhecesse os alunos pessoalmente. A partir deste convívio se tornou possível perceber suas dificuldades e identificar aqueles que necessitavam de maior atenção. Assistindo as aulas, a princípio de forma semelhante a um aluno, o monitor tem a possibilidade de notar as lacunas que ficam para os estudantes, pois tendo uma melhor compreensão dos assuntos abordados e compartilhando a perspectiva daqueles que estão em sala comprometidos com o aprendizado, sua relação própria com os alunos contribui para ampliar os acessos do professor às dificuldades dos alunos.

Para atuar nas dificuldades identificadas durante as aulas, foram utilizadas estratégias diferentes para o turno da noite e da manhã. No turno da manhã, que possuía dois tempos vagos na grade de horário, foi proposta a realização de jornadas de estudo conjunto de trechos dos textos em dias previamente marcados com os alunos. Já com a turma da noite, que não dispunha de tempos vagos que pudessem ser utilizados para este fim, foi combinado um horário antes das aulas, na “sala de estudos”, para o desenvolvimento desta atividade. Destacamos que as avaliações previstas na disciplina tiveram importante papel para aumentar a frequência dos alunos nestes encontros.



Foto da monitora em atendimento aos alunos em 2023.

Uma segunda estratégia adotada para preencher a lacuna entre os conteúdos expostos nas aulas e a compreensão dos alunos, foi a realização de perguntas do monitor ao professor durante as aulas. Graças ao contato direto do monitor com os alunos nos horários de estudo, foi possível ao monitor notar os pontos em que os alunos têm maior dificuldade. Sabendo identificar estes assuntos, o monitor pôde, durante as aulas regulares, formular perguntas expondo justamente estes pontos. Ao ser capaz de identificar as dúvidas, o monitor pode atuar ativamente alertando o professor das dificuldades dos alunos através de perguntas ao professor. No final das aulas, professor e monitor avaliavam as estratégias aplicadas, corrigiam o necessário e pensavam em novas estratégias.

A troca rotineira entre professor e monitor contribuiu para reforçar a confiança do monitor como alguém capaz de colaborar com a aprendizagem dos alunos. Ainda que o monitor já tenha cursado as disciplinas em que atua, a mudança no papel desempenhado, de aluno para monitor, implica em uma mudança na relação com o conteúdo. Ao ler o texto como estudante, o compromisso com o processo de avaliação termina por influenciar na relação com o texto, fazendo com que o aluno busque identificar os pontos pelos quais será avaliado. Por outro lado, ao ler o texto buscando se preparar para explicar para outros alunos o argumento do autor, a responsabilidade aumenta, a visão é mais próxima a do professor.

A fim de auxiliar a monitora nesta prática, a mesma discutiu todos os questionários previamente com o professor, fazendo da necessidade de responder estes questionários uma forma de se preparar para as provas, o mote de sua atuação com os alunos. A interação da monitora com os alunos surdos se dava em Libras, ao passo que com os alunos ouvintes, em Língua Portuguesa, porém, como frequentemente havia alunos surdos e ouvintes reunidos, as duas línguas terminaram por se misturar. Alunos ouvintes sinalizaram e surdos utilizavam o apoio da leitura labial como forma de melhor compreender o sinalizado. O espaço de aprendizagem experimentava uma dinâmica bilíngue onde as duas línguas eram utilizadas em conjunto com variações em função do maior ou menor grau de domínio de cada um dos presentes de ambas as línguas.

A mesma dinâmica entre a Libras e a Língua Portuguesa foi adotada nas aulas pelo professor, que sinalizava parte da explicação e depois repetia a mesma explicação em Língua Portuguesa. Esta dinâmica favorecia os usuários de Libras, que tinham a chance de assistir a explicação sobre o mesmo conteúdo sinalizada pelos intérpretes de Libras<sup>9</sup>, bem como aos ouvintes, que tendo acompanhado a aula apenas em Libras agora recebiam o conteúdo em Língua Portuguesa. Neste tipo de dinâmica, que se afasta da simples escolha entre as línguas, a boa vontade em se comunicar é fundamental para que a troca aconteça, mas o resultado deste esforço é o desenvolvimento do domínio das línguas usadas por todos os agentes envolvidos.

Devemos destacar também que, ao realizar as provas em dupla, mas sem consulta, foi criada a ocasião para que surdos e ouvintes atuassem em duplas, sendo levados a interagir a partir de seu domínio de ambas as línguas. Mesmo no caso das duplas formadas somente

---

<sup>9</sup> Em todas as aulas da graduação e em pedagogia na modalidade presencial, bem como nas demais atividades do departamento, há a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa, os quais realizam a tradução simultânea do conteúdo expresso em cada uma das línguas.



por alunos surdos ou apenas por alunos ouvintes, o fato de a prova exigir o uso da língua portuguesa e da Libras, garante o emprego de ambas as línguas na formulação das respostas ou em seu registro.

No entanto, o principal mérito que notamos no modelo adotado é que ele faz da avaliação uma ocasião que favorece o estudo e o debate sob o pretexto de verificar a aprendizagem. Muito mais importante que o resultado alcançado pelo aluno é o processo que o pretexto da prova significa, o qual enseja a prática do estudo do texto, do debate sobre passagens previamente selecionadas pelo professor, o esforço da redação conjunta, que implica no diálogo sobre o texto. Outra vantagem já destacada desta prática é o fato de que ela leva os alunos a buscar o monitor, em busca de se prepararem para a prova.

A fim de concluir este processo, onde monitor e professor tiveram papel ativo na construção do processo avaliativo, a correção da prova foi compartilhada entre professor e monitor. Cada um destes leu e corrigiu as provas, atribuindo notas que depois foram comparadas e debatidas. De modo geral podemos dizer que as notas atribuídas por ambos foram semelhantes, o que provavelmente se deve ao debate prévio dos textos entre monitor e professor.

### 3 Conclusões

Ao observarmos o passado nos damos conta da riqueza representada pelas práticas de repetidores, em especial na educação de surdos no Brasil. Esta experiência levou o INES a rever sua postura e construir uma forma de transformar as rígidas fronteiras entre professor e aluno, ensino e aprendizagem, em uma relação mais fluida. Ao rever o pensado/passado foi possível aprender com ele, nos dando conta de que a concepção que estabelece uma rígida separação entre professores e alunos era também um limite, limite menos presente nas experiências pedagógicas de outrora do que nós costumamos pensar.

Olhando para a experiência objetiva vivida por nós (Mario Missagia e Ângela Fátima Bréa) no segundo semestre de 2023 na disciplina História da Educação, podemos aprender que alunos têm muito a ensinar a outros alunos e a professores, enquanto aprendem com seus colegas e mestres. Evidências desta constatação foram as já mencionadas correção compartilhada de prova entre professor e monitor, perguntas feitas pelo monitor durante a aula para levar o professor a se aproximar do ponto de vista do aluno, a experiência de leitura guiada por questionários, que permite ao monitor e ao professor se relacionarem com a leitura do aluno com o texto em momentos distintos, mantendo o foco nos pontos selecionados pelo professor.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2001. p.259)



Na citação de Freire o ensinante tem seu processo de aprendizado evidenciado justamente pela disponibilidade de repensar, de mudar e se transformar com o processo de ensino, ou seja, de aprender com a própria prática. Da mesma forma podemos também aprender com as experiências do passado. O repetidor de outrora, o monitor de hoje, são uma rica possibilidade de transformar os pares professor-aluno e ensino-aprendizagem, a própria prática de sala de aula é transformada pela inclusão deste outro agente que ensina e aprende.

Mas, para que estas transformações ocorram, Freire nos lembra de uma condição necessária: temos que nos envolver “com curiosidade” com o outro - seja o outro histórico, seja o interlocutor em nossas práticas de ensino-aprendizagem e monitoria. Pois só com esta curiosidade nos dispomos a caminhar pelos “diferentes caminhos e veredas” que nos levam para além de nós mesmos, tornando possível acessar a rica pluralidade de significados que se constroem na relação dos diferentes sujeitos com este mesmo velho mundo, que sendo o mesmo não deixa de ser outro, a depender de quem o descreva. (Borges, 1944).

## Referências

- ABADE SICARD. Série Histórica Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, volume 4, p.289/369, 2012.
- ARENDDT, Hannah. Crise na Educação. In. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 7ª ed., 2011.
- BASTOS, M. H. C. (2012). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. *Revista História Da Educação*, 2(3), 95-119. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30722>
- \_\_\_\_\_. A Educação Elementar e o Método Lancaster no *Correio Braziliense* - História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 17, p. 193-195, abr. 2005.
- BORGES, J. L. *Kafka e seus precursores* Obras completas de Jorge Luis Borges, volume 2 / Jorge Luis Borges. - São Paulo : Globo, 2000
- BORGES, J. L. *Pierre Menard, autor do Quixote*. In. Ficcões. Tradução: Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1944.
- BOTO, C. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.
- BRASIL. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.--- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm)
- BRASIL. DECRETO Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>
- BRASIL. Lei 939, 26/09/1857. Fixando a Despeza e orçando a Receita para o exercicio de 1858-1859. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1857, Página 37 Vol. 1 pt I. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-939-26-setembro-1857-557839-publicacaooriginal-78539-pl.html>
- BRASIL. DECRETO Nº 4046 de 19 de dezembro de 1867. Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção de Leis do Império do Brasil - 19/12/1867, Página 452 Vol. 1 pt II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>
- BRASIL. Lei nº 5.540 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 152 Vol. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>





BRASIL/1970 - Decreto 66.315, de 13 de março de 1970 - dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal. Coleção de Leis do Brasil - 1970, Página 221 Vol. 2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66315-13-marco-1970-407756-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. DECRETO Nº 85.862, DE 31 DE MARÇO DE 1981 - Atribui competência às Instituições de Ensino Superior para fixar as condições de Ensino superior para fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1981, Página 332 Vol. 4, Disponívem em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85862-31-marco-1981-435495-norma-pe.html>

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

INES/DESU -CPA. Relatório de Auto Avaliação, 2022.

\_\_\_\_\_ EDITAL 02/2023 - Programa de Monitoria do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES (PROMINES GRADUAÇÃO). BS-INES, nº 09 de 29 de setembro de 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/ines/pt-br/sistemas/inesnet/boletins/boletinsatuais-2022-em-diante/boletim09\\_2023.pdf/view](https://www.gov.br/ines/pt-br/sistemas/inesnet/boletins/boletinsatuais-2022-em-diante/boletim09_2023.pdf/view). Rio de Janeiro (RJ). Edital 02/2023.

FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. p.259-268 Publicação de: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo - Vol.15, Número 42, Publicado em 2001

GALVÃO, M. E. D. C. *Educadores Surdos no Brasil: história, formação e espaços de atuação*. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-10022023-114357/>. Acesso em: 05 abril 2024.

MANACORDA, M. A. *História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

ROCHA, S. M. da. *Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos*. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018

SOFIATO, C.G e REILY, L.H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama - Revista *Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

SOFIATO, C. A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-25, e-23212, jan./mar. 2021.



**ESPAÇO**  
**ABERTO**

## TERMINOGRAFIA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA PRODUÇÃO DIDÁTICA

*Biological Sciences terminography in Brazilian Sign  
Language (Libras) in didactic production.*



**Gisele de Souza Fontes<sup>1</sup>**



**Pedro Henrique Witches<sup>2</sup>**



<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, Vitória, ES, Brasil;  
gisafontes2014@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, Vitória, ES, Brasil; Fapes;  
pedro.witches@ufes.br

## Resumo

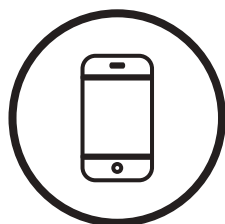
O artigo discute sobre a terminografia das Ciências Biológicas em língua brasileira de sinais (Libras) a partir da produção didática. Para tanto, com base na Linguística Aplicada Indisciplinar e nos estudos do léxico de línguas de sinais, analisa 10 materiais compreendidos entre 2005 e 2021, identificados como livros, glossários, dicionários, manuais e guias didáticos que contêm termos em Libras relacionados com a Biologia. Identifica-se que o material apresenta diferenças estruturais e que nenhuma das produções inclui definições ou explicações conceituais em Libras embora apresentem termos nessa língua. Além disso, observa-se que a tradução em Libras de termos da Biologia, mais recentemente, resulta de trocas linguísticas na Educação Básica, de modo que algumas produções são motivadas no contexto escolar da educação de surdos. A partir dessa discussão, espera-se contribuir com o avanço das compreensões sobre a produção de materiais didáticos comprometidos com a aprendizagem envolvendo línguas de sinais nas últimas décadas.

**Palavras-chave:** Terminografia; Ciências Biológicas; Libras; Materiais didáticos; Educação de surdos.

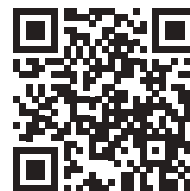
## Abstract

The article discusses the terminography of Biological Sciences in Brazilian Sign Language (Libras) from the didactic production. To do so, based on Indisciplinary Applied Linguistics and studies of the lexicon of sign languages, it analyzes 10 materials from 2005 to 2021, identified as books, glossaries, dictionaries, manuals and didactic guides that contain terms in Libras related to Biology. It is identified that the material presents structural differences and that none of the productions includes definitions or conceptual explanations in Libras, although they present terms in that language. In addition, it is observed that the translation of Biology terms into Libras, more recently, results from linguistic exchanges in Basic Education, so that some productions are motivated in the school context of Deaf education. From this discussion, it is expected to contribute to the advancement of understandings about the production of teaching materials committed to learning involving sign languages in recent decades.

**Keywords:** Terminography; Biological Sciences; Brazilian Sign Language; Didactic materials; Deaf education.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**  
[https://youtu.be/SNGT\\_1FICIO](https://youtu.be/SNGT_1FICIO)



## Introdução

O Senhor Deus da terra formou todos os animais do campo e todas as aves do céu, e os trouxe ao homem, para ver como lhes chamaria; e tudo que o homem chamou a todo ser vivente, esse foi seu nome. O homem deu nomes a todos os animais domésticos, às aves do céu e a todos os animais do campo [...] (Gênesis 2:19-20).

A nomeação de coisas é uma prática fundamental em qualquer civilização, sendo representada em uma passagem bíblica do livro Gênesis como demonstramos na epígrafe acima. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 71), “a função de nomear [...] acaba assim se revelando um ato genuinamente criativo”. Nas escrituras sagradas, a responsabilidade pela identificação dos seres vivos foi atribuída a Adão por Deus. No século IV a.C., Aristóteles assumiu essa função, ao propor uma taxonomia que dividia os seres vivos em dois grandes grupos: os *com sangue* e os *sem sangue*. Taxonomistas modernos, como Carl von Linné — ou



*Lineu* —, também nomearam seres vivos, elegendo o latim como uma língua que universalizaria, do ponto de vista científico, o sistema taxonômico.

Podemos nos perguntar como esse processo de nomeação aconteceu e tem acontecido no interior de comunidades de pessoas surdas falantes de línguas de sinais, para as quais a transposição do nome científico em latim, apesar de inconveniente, é possível com a soletração, aqui assumida como um empréstimo linguístico ou um calco. Ao discutirem sobre empréstimos linguísticos para sinais científicos na área das Biociências, Barral e Rumjanek (2018, p. 59) explicam que, “quando uma nova tecnologia, ideia, objeto, atividade começa a fazer parte, sendo incorporado a uma cultura, a língua dessa comunidade tende a adotar como empréstimo linguístico o termo utilizado língua original, podendo ou não modificá-lo”.

Considerando esses aspectos, observamos que, na medida em que emergiu uma compreensão sobre a importância de tornar as línguas de sinais parte do processo educacional dos surdos na segunda metade do século XX, a produção de materiais lexicográficos e terminográficos, no Brasil, tem servido de apoio à comunicação especializada no ensino de determinados conteúdos por meio da língua brasileira de sinais (Libras). Esse fator vem aproximando a cultura e as línguas de sinais faladas por pessoas surdas a um universo terminológico cada vez maior.

Neste artigo, o nosso objetivo é discutir sobre a terminografia das Ciências Biológicas em Libras a partir da produção didática. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental com base na perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2009), a partir da seleção de um conjunto de 10 materiais — livros, glossários, dicionários, manuais e guias didáticos compreendidos no recorte temporal entre 2005 e 2021 — que contêm termos em Libras relacionados com a Biologia. Deste modo, o artigo está organizado como segue: após esta breve introdução, contextualizamos algumas questões que entendemos ser fundamentais no âmbito da Terminografia de línguas de sinais; em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa documental que possibilitou a discussão; posteriormente, desenvolvemos uma discussão a partir da análise do conjunto de materiais com termos das Ciências Biológicas em Libras; por fim, argumentamos que as variações na estruturação didática de materiais terminográficos em Libras podem gerar efeitos nos processos de letramento científico das pessoas surdas.

## 1 Algumas questões terminográficas das línguas de sinais

Quem trabalha com uma língua de sinais ou atua na educação de surdos — até mesmo quem não é desse campo — já deve ter recebido ou compartilhado algum material feito para apoiar o ensino de algum conteúdo específico para alunos surdos. A discussão sobre as formas linguístico-pedagógicas de subsidiar a educação de surdos não é de hoje e reflete uma particular preocupação com o desenvolvimento lexical das línguas de sinais desde a entrada dessas línguas nas primeiras concepções de educação de surdos. Podemos citar o *Refugium Infirmorum*, de Melchor de Yebra, por volta de 1560, o qual é considerado o primeiro registro com representação do alfabeto manual (Cardoso, 2017).



A *Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino José da Costa Gama, inaugura essa preocupação no contexto brasileiro em 1875. Ao descobrirem que esse material reproduz a iconografia do francês Pierre Pélissier, de 1856, Sofiato e Reily (2012, p. 584–585) argumentam:

Os desenhos na obra de Flausino, assim como na de Pélissier (1856), correspondem a um léxico selecionado e reunido em grupos semânticos, sem qualquer preocupação quanto ao funcionamento da língua de sinais, nem preocupação em selecionar sinais que contemplassem as necessidades comunicativas dos próprios surdos. Tendo se apropriado dos mesmos verbetes que Pélissier (1856) selecionou, Flausino (1875) produziu uma obra tão restrita em termos lexicais quanto a obra francesa; nenhuma das duas é capaz de revelar a língua de sinais de forma ampla. Flausino (1875) acaba se baseando na língua francesa de sinais para nos propor uma iconografia e uma língua, ou seja, ele redesenha a própria língua francesa de sinais e denomina-a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*.

As autoras, entretanto, reafirmam a importância desse material, uma vez que ele reforça o papel desempenhado por Flausino Gama na propagação da língua de sinais no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. A preocupação com essa propagação se intensifica no final do século XX e no início do século XXI, com os avanços conquistados pelas comunidades surdas no que diz respeito a uma política de língua de sinais. A partir do reconhecimento legal da Libras e da formalização da política educacional, que passou a conceber essa língua na escolarização de surdos, é possível identificar o aparecimento de uma problemática e uma reivindicação, muitas vezes advindas de professores ouvintes e intérpretes: faltam sinais para dizer palavras específicas, termos científicos, que não possuem um equivalente lexical na Libras.

Essa reivindicação tem, como efeito, um crescimento significativo de estudos que focam o léxico especializado na Libras. Entendido como “um amplo repertório de palavras de uma língua, ou conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (Antunes, 2012, p. 27), o léxico, no âmbito das línguas de sinais, é composto, principalmente, pelo o que chamamos de *sinais* ou *gestos* em alguns países de língua portuguesa. Assim, percebemos que, cada vez mais, os lexemas das línguas de sinais têm sido organizados e sistematizados em materiais lexicográficos ou terminográficos direcionados para um público amplo: professores, tradutores, intérpretes, outros profissionais envolvidos no campo da educação de surdos e demais pessoas interessadas pelas línguas de sinais.

Materiais lexicográficos ou terminográficos, segundo Krieger e Finatto (2021), são compreendidos por dicionários e glossários. O primeiro tipo comporta o léxico geral de uma determinada língua como, por exemplo, um dicionário da língua portuguesa. O segundo tipo é sistematizado para apresentar o léxico especializado ou os termos de uma determinada área específica em uma língua como um dicionário com termos da Biologia na língua portuguesa. Nesse registro, as autoras explicam:

a) definições lexicográficas caracterizam-se pela predominância de informações linguísticas, tratando mais de “palavras”; b) definições enciclopédicas se ocupam mais de referentes e de descrição de “coisas”; c) definições terminológicas trazem predominantemente conhecimentos formais sobre “coisas” ou fenômenos (Finatto, 1998, p.2).





Retomando a produção lexicográfica da Libras, é possível destacar o livro *Linguagem das mãos*, de Padre Eugênio Oates, publicado em 1969. Esse livro, de acordo com Tuxi dos Santos (2017), buscou auxiliar surdos a estabelecer comunicação com pessoas ouvintes, enfatizando os campos educacional e religioso. Em 1989, o Padre Oates, em parceria com Harry e Shirley Hoemann, também assina a editoração do livro *Linguagem de sinais do Brasil*. Esse movimento de dicionarização da Libras ganha expressividade com o reconhecimento legal dessa língua no início do século XXI, o que, segundo Sofiato e Reily (2014), busca cumprir com o atendimento à demanda do seu ensino e da sua difusão pelo país. Conforme as autoras, a “elaboração de dicionários de línguas de sinais é um problema que vem sendo enfrentado desde as primeiras formas de representação dessa língua e, portanto, trata-se de um desafio histórico” (Sofiato; Reily, 2014, p. 124).

Nessa direção, em 2001, é publicada, em dois volumes, a primeira versão do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais*, com organização de Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael. O dicionário que conta com elementos em língua portuguesa, Libras e em inglês, contou com novas edições ampliadas em 2009 e 2017. Em 2002, por sua vez, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou o *Dicionário de Libras Ilustrado*, em formato de CD-ROM e contendo 43.606 verbetes (Cardoso, 2017). Esse dicionário, diferentemente dos demais, utiliza recursos em vídeo para exibição dos sinais, algo que foi também utilizado no *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais* (Lira; Souza, 2005), disponível tanto em CD-ROM, quanto na Internet, de forma gratuita, e organizado pela parceria entre a organização da sociedade civil Acessibilidade Brasil e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

As tecnologias digitais têm possibilitado a sistematização de vários materiais com conteúdo em Libras e isso se fortalece com as primeiras turmas da graduação em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Conforme Stumpf, Oliveira e Miranda (2014), devido à natureza do curso, ofertado na modalidade de educação a distância com polos em diferentes estados do país, a circulação de sinais do léxico especializado e o uso excessivo da soletração para conceitos que não possuíam equivalentes na Libras foram considerados fatores fundamentais que mobilizaram a proposição do *Glossário Letras Libras*. Hoje em dia, esse glossário se ampliou e passou a se chamar *Glossário de Libras*<sup>3</sup>, sendo organizado por diferentes áreas do conhecimento, incluindo a das Ciências Biológicas com 94 verbetes.

O pioneirismo da UFSC possibilitou que essa instituição se tornasse a organizadora e promotora de alguns dos principais eventos científicos sobre as línguas de sinais como o Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, cuja primeira edição aconteceu em 2008. A partir da segunda edição, em 2010, é possível identificar um primeiro trabalho, nos anais do evento, dedicado a discussões sobre glossário. Após esse evento, mais trabalhos em torno de discussões em Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia de línguas de sinais aparecem nas edições seguintes, sobretudo quando, a partir de 2012, a UFSC também começou a sediar o Congresso Nacional de Pesquisas

<sup>3</sup> Disponível em: <https://glossario.libras.ufsc.br/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

em Linguística e Libras, que vem acontecendo de forma concomitante ao congresso voltado às temáticas da tradução e da interpretação.

Ao mapear 33 produções acadêmicas nacionais com foco no léxico e na terminologia de línguas de sinais, Tuxi dos Santos (2017) evidenciou o papel de destaque da Universidade de Brasília (UnB) nesse contexto, especialmente a partir do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos e do Laboratório de Linguística de Línguas de Sinais dessa instituição. Destacamos, dentre as produções envolvendo terminologia das Ciências Biológicas em Libras, os trabalhos de Marinho (2007), Arruda (2009), Costa (2012; 2021) e Nascimento (2016). No âmbito dos estudos desenvolvidos na UnB, Faulstich (2023) explica a noção de *sin-al-termo* como uma elaboração proposta na medida em que percebiam que os sinais da Libras não apresentavam conceitos terminológicos. De acordo com a autora, esses sinais “não eram termos, porque as propriedades do objeto sinalizado não estavam representadas no conceito” (Faulstich, 2023, p. 14). Assim, *sin-al-termo* tem sido empregado em muitas produções para definir três elementos conforme Faulstich (2023): (i) um termo, em uma língua de sinais, que representa um conceito com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades; (ii) um termo criado para, em uma língua de sinais, expressar um conceito contido em palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados em áreas especializadas; e (iii) um termo adaptado, de uma língua vocal, para significar um conceito por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados em áreas especializadas.

A despeito de reconhecermos o caráter inovador da ampliação do conceito de sinal no âmbito da Terminologia, optamos por não utilizar a noção de *sin-al-termo*, neste artigo, por entendermos que a concepção de *termo* pode abarcar unidades lexicais especializadas em qualquer língua, independentemente da modalidade de emissão e recepção ser vocal-auditiva ou gestual-visual. A seguir, caracterizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa que subsidiou a discussão desenvolvida aqui.

## 2 Aspectos metodológicos da pesquisa documental

Para desenvolvermos uma discussão sobre a terminografia das Ciências Biológicas em Libras, foi preciso buscar por materiais que apresentam termos desse campo nessa língua. Assim, a pesquisa documental envolveu a busca e a seleção de um conjunto de materiais compreendidos por dicionários, glossários, livros ilustrados, enciclopédias e outros tipos de materiais que abarcam a produção didática voltada para a educação de surdos ou para a aprendizagem da Libras. Nessa perspectiva, e considerando a natureza diversa da materialidade em línguas de sinais, assumimos que

[...] o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (Figueiredo, 2007 *apud* Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5).



Assim, ressaltamos que o conjunto de materiais selecionado não está restrito ao formato escrito ou ao formato impresso. As buscas pelo material foram realizadas na *Internet* e incluiu a consulta a materiais impressos pertencentes ao nosso acervo físico particular. Ao todo, selecionamos os 10 materiais que apresentamos no quadro abaixo, organizados em ordem cronológica de publicação e que estão compreendidos entre os anos de 2005 e 2021.

**Quadro 1** - Materiais selecionados

Nº	Título	Autor(es) (ano)	Tipo/formato
1	Dicionário da Língua Brasileira de Sinais - Libras	Lira e Souza (2005)	CD-ROM digital
2	Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez - Vol. 1	Honora e Frizanco (2009)	Livro físico
3	Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez - Vol. 2	Honora e Frizanco (2010)	Livro físico
4	Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez - Vol. 3	Honora e Frizanco (2011)	Livro físico
5	A Libras e as aves: nomeando a diversidade brasileira	Dias et al. (2012)	artigo em periódico físico e digital
6	Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Novo Deit-Libras - Língua de Sinais Brasileira	Capovilla, Raphael e Maurício (2015)	dicionário físico
7	Guia Terminológico Bilíngue Libras e português: o ciclo de vida do mosquito	Simão, Rodrigues e Fontes (2018)	guia físico
8	Manual de Libras para Ciências: a célula e o corpo humano	Iles <i>et al.</i> (2019)	manual digital
9	Glossário de Ciências em Libras: uma proposta pedagógica bilíngue para alunos surdos	Silveira (2019)	glossário físico e digital
10	Miniglossário ilustrado de Botânica em Libras	Francesconi e Guerra (2021)	miniglossário físico e digital

Fonte: elaboração própria (2023)

Esse conjunto foi analisado a partir do questionamento pela forma como são produzidos os materiais que contêm termos das Ciências Biológicas em Libras. Assim, cada um dos documentos passou por uma pré-análise que consistiu em sua identificação e sistematização



como obras lexicográficas e obras terminográficas. Em seguida, buscou-se compreender a estrutura e organização de cada um dos materiais, de forma mais superficial para, por fim, desenvolver uma análise propriamente dita do conjunto de características identificadas nos documentos.

Nessa direção, inspiramo-nos em Tuxi dos Santos (2017, p. 22), que observa que “a estrutura de uma obra segue o método determinado pelo autor, e para cada tipo, seja, dicionário, glossário ou vocabulário, existem métodos obrigatórios de macro e microestruturas”. De acordo com a autora, a “macroestrutura de um dicionário ou glossário exprime o conjunto de informações gerais de identificação da obra, assim como suas respectivas orientações de uso e consulta” (Tuxi dos Santos, 2017, p. 106). Assim, cada um dos materiais recebeu tratamento conforme três passos elencados pela autora para a realização desse tipo de análise: (i) elencar a tipologia das obras; (ii) observar como são organizados os componentes estruturais (macroestrutura e microestrutura); e (iii) verificar como está constituída a obra em relação à peculiaridade linguística, isto é, como está inserida na modalidade visual-espacial (Tuxi dos Santos, 2017). Na sequência, apresentamos alguns elementos dessa análise que possibilitam a discussão que intencionamos fazer.

### **3 Aspectos da terminografia das Ciências Biológicas em Libras**

A identificação e descrição dos seres vivos, de suas características anatômicas e fisiológicas, de seu comportamento dentro de uma comunidade, do funcionamento de um ecossistema, da prevenção de doenças, do cuidado com a saúde e outros aspectos da vida compõem o campo de estudo das Ciências Biológicas, o qual apresenta uma infinidade de termos que fazem parte da linguagem de quem integra a comunidade científica. Esses termos se propagam pelas mídias, em artigos científicos, na produção acadêmica especializada, em materiais didáticos, dentre outros, e constituem parte da comunicação especializada entre falantes de uma determinada língua.

Para iniciar esta discussão sobre a terminografia das Ciências Biológicas em Libras, começamos pelo Dicionário da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Lira; Souza, 2005). Esse material lexicográfico, amplamente utilizado devido à facilidade do seu acesso pela Internet, possui quatro opções de busca para encontrar um sinal desejado, mas todas a partir da língua portuguesa: palavra, exemplo, acepção ou assunto. Ao selecionar a unidade lexical bronquite, por exemplo, são apresentadas as seguintes informações: (i) uma imagem da configuração de mão utilizada na execução do sinal que significa bronquite em Libras; (ii) um vídeo de uma pessoa sinalizando bronquite em Libras; (iii) a acepção da palavra em língua portuguesa; (iv) um exemplo de uso da palavra bronquite em uma frase na língua portuguesa; (v) uma transcrição, em glosas, da mesma frase na organização sintática da Libras; (vi) sua classe gramatical; (vii) sua origem; e (viii) uma imagem que representa a palavra buscada.

De acordo com Martins (2022, p. 189), “os dicionários das línguas de sinais, comumente, ainda se mantêm fortemente atrelados às línguas orais”. Com base na autora, entendemos que o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Lira; Souza, 2005), apesar do nome, é um dicionário bilíngue ou semibíngue, uma vez que apresenta explicações dos verbetes em



língua portuguesa. Também é possível assumir que esse dicionário é voltado para aprendizes iniciantes da Libras que não a têm como primeira língua. Ela argumenta que “precisamos pensar em um dicionário no qual os surdos ou os falantes da Libras possam obter explicações e informações em sua língua” (Martins, 2022, p. 204).

No caso dos três volumes do Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais (Honora; Frizanco, 2009; 2010; 2011), as unidades lexicais são listadas a partir da organização de grupos temáticos. Cada uma das entradas compõe uma sequência composta pelo o que segue: (i) uma ilustração do sinal em Libras; (ii) uma ilustração do significado do sinal; e (iii) uma descrição dos cinco parâmetros que envolvem a execução do sinal (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da mão, expressões faciais e/ou corporais).

Embora não seja um dicionário, o Livro Ilustrado pode ser entendido como um material didático cujo principal propósito é apresentar o léxico da Libras. Cinco categorias do primeiro volume têm relação terminológica com as Ciências Biológicas, a saber: Natureza, com 37 sinais; Alimentos, com 102 sinais; Corpo Humano, com 40 sinais; e Saúde, com 23 sinais, totalizando 287 sinais, dentre os quais entendemos haver termos das Ciências Biológicas em Libras. No segundo volume, identificamos três categorias relacionadas com termos dessa área: Alimentos, com 62 sinais; Saúde/Medicina, com 102 sinais; e Flores, com 25 sinais, totalizando 192 sinais. Em relação ao terceiro volume, é possível associar 10 categorias com sinais relacionados às Ciências Biológicas: Cerais, com 12 sinais; Frutas, com 36 sinais; Temperos, com 30 sinais; Chás, com 12 sinais; Verduras, com 11 sinais; Legumes, com 24 sinais; Animais, com 48 sinais; Corpo Humano, com 29 sinais; Raças de Gatos, com 10 sinais; e Raças de Cães, com 42 sinais, totalizando 254 sinais.

No artigo “A Libras e as aves: nomeando a diversidade brasileira”, publicado no número 24 da revista *Arqueiro*, um dos periódicos científicos editorado pelo INES, Dias e colaboradoras (2012) apresentam o desenvolvimento de um miniglossário contendo sete sinais, em Libras, que identificam espécies de aves conhecidas por alunos surdos de uma escola pública de Niterói, no Rio de Janeiro. De acordo com as autoras, o miniglossário foi disponibilizado em um blog da sala de recursos da escola. As entradas, no material, seguem o nome de cada uma das sete aves, em língua portuguesa, e uma sequência de fotografias coloridas em que se pode ver estudantes executando cada um dos sinais correspondentes.

É válido destacar que esse miniglossário (Dias et al., 2012) resultou de uma prática de ensino de conteúdos de Biologia sobre aves na Educação Básica. Ao perceberem que a maioria das espécies sobre a qual tratavam durante a atividade de ensino era identificada por um mesmo sinal por parte dos alunos surdos e após evidenciarem que as obras de referência consultadas não apresentavam sinais para algumas dessas espécies, Dias e colaboradoras (2012, p. 19) explicam que “novos sinais foram representados pelos alunos e registrados através de filmagem”. Isso evidencia que a abordagem de certos assuntos, na escolarização de surdos, mobiliza a geração de termos em línguas de sinais para o estabelecimento da comunicação especializada nessas línguas.

Em relação ao Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Novo Deit-Libras - Língua de Sinais Brasileira (Capovilla; Raphael; Maurício, 2015), as entradas estão em ordem alfabética, em língua portuguesa. Cada entrada aparece tanto no alfabeto manual da



Libras quanto no alfabeto latino, seguida da tradução em língua inglesa e de uma definição dicionarizada em língua portuguesa. Há também uma ilustração que representa o significado da entrada seguida por uma sequência de ilustrações que representam o sinal, em Libras, sendo executado. Por fim, ainda há a transcrição do sinal no sistema de escrita de línguas de sinais Signwriting.

De acordo com Capovilla e Temoteo (2014, p. 103), o Novo Deit “documenta precisamente um vasto léxico de 10.500 sinais de Libras, todos ricamente ilustrados e descritos em sua forma e seu significado, que permite implementar essa instrução em sinais”. É válido ressaltar que essa obra é resultado de anos de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores ouvintes em colaboração com surdos, conforme explicado por Durão e colaboradores (2018) em análise de uma versão anterior do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue publicada em 2001.

O Guia Terminológico Bilíngue Libras e português: o ciclo de vida do mosquito (Simão; Rodrigues; Fontes, 2018), por sua vez, é composto por 41 termos relacionados com o ciclo de vida do mosquito. Cada página do guia apresenta uma fotografia colorida e editada de uma aluna surda executando o sinal (o movimento é representado pela sobreposição de mais de uma fotografia) e, ao seu lado, uma fotografia do elemento significado pelo sinal. No centro da página, um código Quick Response (QR) que, se lido por um smartphone, redireciona para um vídeo, disponível no YouTube, em que o sinal é executado em Libras. Na parte inferior da página, cada sinal é registrado em Signwriting e, ao seu lado, a escrita de sua tradução em língua portuguesa.

Assim como o miniglossário de aves (Dias et al., 2012), o Guia Terminológico (Simão; Rodrigues; Fontes, 2018) é produto de práticas escolares no contexto do atendimento educacional especializado com surdos em Vitória, no Espírito Santo. A iniciativa de uma equipe de profissionais bilíngues — formada por um professor surdo de Libras e duas professoras bilíngues — em uma escola pública de referência em educação de surdos foi desenvolver um projeto de elaboração de materiais didáticos voltados a estudantes surdos. A primeira fase do projeto se ocupou da temática do ciclo de vida do mosquito devido à popularidade do assunto em noticiários, o que foi considerado produtivo para ser discutido como conteúdo da disciplina de Ciências. Observa-se que os termos em Libras, contidos no Guia, ou foram identificados em outras obras de referência ou gerados a partir de uma preocupação com aspectos icônicos que correspondem à morfologia de diferentes fases do ciclo de vida do mosquito ou que caracterizam a visualidade de alguns fenômenos como a metamorfose e a cópula.

O Manual de Libras para Ciências: a célula e o corpo humano (Iles et al., 2019) está organizado por categorias como células, tecidos e sistemas do corpo humano que, ao todo, somam 212 termos em língua portuguesa e sua tradução em Libras. Cada unidade também conta com a soletração manual. Além disso, diferentemente de outros materiais, o Manual reúne um conjunto de termos em torno de uma explicação geral sobre um determinado tópico, bem como algumas ilustrações didáticas que demonstram aspectos e localização das estruturas abordadas. Essa explicação, entretanto, fica restrita à língua portuguesa. No prefácio do Manual, é explicitado que o seu principal objetivo foi criar sinais para termos de Ciências que não existem na Libras. Ainda no mesmo documento, em seção com relatos de





pessoas que integraram o projeto de elaboração do Manual, é possível compreender que se tratou de um empreendimento realizado no âmbito do Ensino Superior, com participação de surdos e profissionais de Libras, bem como com consultoria de um fisioterapeuta.

O livro *Glossário de Ciências em Libras: uma proposta pedagógica bilíngue para alunos surdos* (Silveira, 2019) apresenta uma pesquisa que envolveu a elaboração de uma proposta de glossário de Ciências em Libras. Não é possível identificar se esse livro apresenta o glossário na íntegra, mas nele são apresentados 35 termos da disciplina de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizados em ordem alfabética. Cada entrada é identificada em língua portuguesa, seguida do sinal em Libras, por meio de fotografias em preto e branco. Também conta com fotografias de elementos associados ao significado, mas não há definições ou explicações de cada um dos termos. O livro também conta com links do YouTube que, em sua maioria, não estão disponíveis ou remetem a vídeos que parecem não ter o objetivo de apresentar o sinal em Libras ou mesmo alguma explicação em Libras.

Por fim, o *Miniglossário ilustrado de Botânica em Libras* (Francesconi; Guerra, 2021) também está organizado em ordem alfabética, reunindo cerca de 62 termos em língua portuguesa. O termo em Libras é apresentado por meio de sequência de fotografias em preto e branco, seguido de uma fotografia, também em preto e branco, que significa o termo. Nas fotografias em que é exemplificada a execução do sinal, há setas que indicam a realização do movimento. A definição de cada termo está restrita à língua portuguesa e compõe uma definição etimológica da palavra e o significado empregado na Botânica, além da descrição da execução do sinal de acordo com os parâmetros da língua de sinais. Também é possível acessar dois links: um que conduz à fotografia do significado do termo, e outro, em nota de rodapé, que oferece informações complementares sobre cada termo registradas em língua portuguesa.

Diante desses elementos que destacamos na análise, é importante salientar que todos os dez materiais selecionados não contam com definições em Libras e estão organizados conforme a ordem alfabética da língua portuguesa. Ao tratarem da metalexigrafia, Durão e colaboradores (2018) reconhecem os esforços das produções que constituem obras de referência lexicológicas e terminológicas na Libras. Contudo, os autores argumentam que um dos problemas desses materiais é que a maioria deles é e continua sendo elaborada “à margem dos princípios da Metalexigrafia, partindo, com toda a probabilidade, da intuição ou da experiência prática de seus autores” (Durão et al., 2018, p. 23). Na sequência, apresentamos nossas considerações finais da discussão.

## **Considerações Finais**

Neste artigo, intencionamos desenvolver uma discussão sobre a terminografia das Ciências Biológicas em Libras na produção didática. Para isso, a partir de dados de uma pesquisa documental envolvendo 10 materiais que apresentam termos relacionados com essa área do conhecimento, desenvolvemos uma análise panorâmica sobre a produção e organização dessa materialidade. Destacamos que, assim como Durão e colaboradores (2018, p. 25), não desejamos “desrespeitar o trabalho e o esforço daqueles colegas que elaboraram



vocabulários / glossários / repertórios lexicográficos / dicionários ‘gerais’ de Português-Libras / Libras-Português ao longo dos anos”. Reconhecemos a importância de cada uma dessas obras, sobretudo na direção de promover a inclusão da Libras e das pessoas surdas na sociedade contemporânea.

De modo geral, evidenciamos a diversidade dos materiais que registram termos das Ciências Biológicas em Libras, cujos propósitos e as condições de criação variam para cada documento analisado. Destacamos, contudo, que nenhum dos materiais analisados apresenta definições em Libras, restringindo essa língua apenas à apresentação do termo. Outro destaque importante é que alguns dos materiais são frutos de interações linguísticas com surdos na Educação Básica que motivam ou produzem a necessidade de geração de sinais para o estabelecimento de comunicações especializadas no processo de escolarização que assume a Libras como primeira língua. Outros, por sua vez, resultam de investigações no Ensino Superior, com colaboração de professores surdos ou pessoas surdas de comunidades próximas da instituição que sedia o projeto de elaboração das obras.

Esperamos que, com essa discussão, seja possível contribuir com o avanço de compreensões sobre a produção de materiais didáticos comprometidos com a aprendizagem envolvendo línguas de sinais. Sistematizar, mesmo que de forma panorâmica, essa produção pode ser útil para estudos envolvidos com a Terminologia e com a Terminografia em línguas de sinais.

## Referências

- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ARRUDA, F. E. C. *Elementos microestruturais para um vocabulário didático dos termos das Ciências Biológicas para alunos surdos do Ensino Fundamental*. 2009. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
- BARRAL, J.; RUMJANEK, V. M. Empréstimos linguísticos para sinais científicos na área de Biociências. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 55-70, 2018.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Novo Deit-Libras – Língua de Sinais Brasileira*. Vol. 1 e 2. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp, 2015.
- CAPOVILLA, F. C.; TEMOTEO, J. G. A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Orgs.). *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 103-127.
- CARDOSO, V. R. Os dicionários da língua brasileira de sinais e suas contribuições. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50-60, 2017.
- COSTA, M. R. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: Enciclolibras*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- COSTA, M. R. *Enciclolibras: produção sistematizada de sinais-termo em língua de sinais brasileira em novos eixos temáticos: LSB e LGP (“Proposta enciclopédica: EncicloSigno em contexto”)*. 2021. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- DIAS, L.; MARIANI, R. M.; DELOU, C. M. C.; CASTRO, H. C. A Libras e as aves: nomeando a diversidade brasileira. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 15-23, 2012.
- DURÃO, A. B. de A. B.; BOLDO, J.; LOHN, J. T.; VIEIRA, S. Z. *Design de verbete de substantivo para um dicionário bilíngue Português-Libras*. Campinas: Pontes, 2018.
- FAULSTICH, E. Perspectivas em língua de sinais brasileira: um constructo para a criação de sinais-termo. Gramaticalização



- e lexicalização no vocabulário do estado de coisas. In: CASTRO JÚNIOR, G. de; FRANCISCO, G. da S. A. M.; PROMETI, D.; MARINHO, E.; TUXI, P. (Orgs.). *Estudos do léxico das línguas de sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2023. p. 11-17.
- FINATTO, M. J. B. Elementos lexicográficos e enciclopédicos na definição terminológica: questões de partida. *Organon*, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 1-8, 1998.
- FRANCESCONI, M.; GUERRA, E. *Miniglossário ilustrado de Botânica em Libras*. Guarapuava: Editora Unicentro, 2021.
- GÊNESIS. Português. In: *Bíblia sagrada*. Trad. Alfalit Brasil. Rio de Janeiro: Alfalit Brasil, 2001, Cap. 2, vers. 19-20.
- HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. Vol. 1. Jandira: Ciranda Cultural, 2009.
- HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. Vol. 2. Jandira: Ciranda Cultural, 2010.
- HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. Vol. 3. Jandira: Ciranda Cultural, 2011.
- ILES, B.; OLIVEIRA, T. M. de; SANTOS, R. M. dos; LEMOS, J. R. *Manual de Libras para Ciências: a célula e o corpo humano*. Teresina: Edufpi, 2019.
- KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.
- LIRA, G. de A.; SOUZA, T. A. F. de. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Rio de Janeiro: Acessibilidade Brasil; INES, 2005. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- MARINHO, M. L. *O ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais*. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MARTINS, T. A. Por um dicionário monolíngue de Libras. In: MACHADO, F. M. Á.; TUXI DOS SANTOS, P.; MARTINS, T. A. (Orgs.). *Lexicologia, terminologia e línguas de sinais: um trilhar no universo dos estudos linguísticos e tradutórios*. Jundiaí: Paco, 2022. p. 187-214.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-44.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11- 24.
- NASCIMENTO, C. B. do. *Terminografia em língua de sinais brasileira: proposta de glossário ilustrado semibílingue do meio ambiente, em mídia digital*. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- SILVEIRA, L. C. *Glossário de Ciências em Libras: uma proposta pedagógica bilíngue para alunos surdos*. Curitiba: Appris, 2019.
- SIMÃO, A. C. de A. T.; RODRIGUES, F. E. C. P. de S.; FONTES, G. de S. *Guia Terminológico Bilíngue Libras e português: o ciclo de vida do mosquito*. Vitória: Secretaria Municipal de Educação de Vitória, 2018.
- SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 569-586, 2012.
- SOFIATO, C. G.; REILY, L. H.. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 109-126, 2014.
- STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S. de; MIRANDA, R. D. Glossário Letras Libras – a trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir? In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014. p. 169-190.
- TUXI DOS SANTOS, P. *A terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue*. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

## AS SINGULARIDADES DE ADOLESCER NUM CORPO SURDO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO

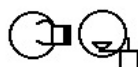
*The Singularities of Adolescence in a Deaf Body: Contributions to the Training of Health and Education Professionals*



**Maria Angélica Bonfim Varela<sup>1</sup>**  
(INES)



**Lucilia Lima da Silva<sup>2</sup>**



<sup>1</sup> Médica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro/RJ, Brasil.  
mavarela@ines.gov.br

<sup>2</sup> Psicóloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.  
lucila@ines.gov.br

## Resumo

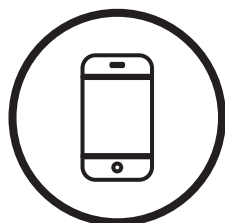
A adolescência é um fenômeno biopsicossocial dependente de cada cultura. As mudanças corporais e psíquicas são interpretadas de diferentes formas, de acordo com cada sujeito e o grupo social onde ele está inserido. Assim, refletir sobre a adolescência num corpo marcado pela diferença é fundamental para profissionais que trabalham com adolescentes surdos. Este artigo é o resultado de uma revisão crítica de literatura utilizando as palavras chave “adolescência”, “surdez” e “saúde mental”. Observou-se que a questão comunicacional é o ponto chave para o acolhimento dos sujeitos surdos tanto na escola como nos serviços de saúde. Na existência de uma barreira linguística, o percurso da adolescência (construção da identidade, busca de autonomia) pode ser construído de forma diferenciada e com maior possibilidade dos adolescentes apresentarem transtornos mentais. Por fim, as autoras apresentam alguns pontos importantes que podem contribuir para a formação de profissionais de saúde e educação que trabalham com adolescentes surdos.

**Palavras-chave:** Surdez; Adolescência; Saúde Mental.

## Abstract

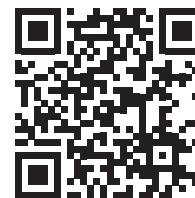
Adolescence is a biopsychosocial phenomenon dependent on each culture. Body and psychic changes are interpreted in different ways according to each subject and the social group in which they are inserted. Therefore, reflecting on adolescence in a body already marked by difference is fundamental for professionals who work with deaf adolescents. This article is the result of a critical literature review using the keywords “adolescence”, “deafness” and “mental health”. It was observed that the communicational issue is the key point for welcoming deaf subjects both at school and health services. In the presence of a language barrier, the journey through adolescence (construction of identity, search for autonomy) can be constructed differently, with a greater possibility of adolescents experiencing mental disorders. Finally, the authors present some important points that can contribute to the training of health and education professionals who work with deaf adolescents.

**Keywords:** Deafness; Adolescence; Mental Health.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**

[https://youtu.be/73i7\\_NRzXeU](https://youtu.be/73i7_NRzXeU)



## Introdução

A adolescência, como fenômeno biológico (maturação biológica e sexual), cognitivo e social, é altamente dependente da cultura onde o sujeito está inserido. Neste sentido, o corpo e suas mudanças ganham interpretações singulares pelo adolescente e pelo grupo social. É um evento com importantes raízes socioantropológicas. A puberdade, como fenômeno biológico, é facilmente identificável com marcadores mais claros, enquanto a adolescência vai sendo engendrada a partir da perspectiva de ser um fenômeno socialmente construído (Erikson, 1972).

Nos primeiros anos de vida, a criança busca suas referências dentro do seu grupo social primário, ou seja, na família. Entende-se como grupos secundários: equipes de trabalho, de estudo e as instituições onde cada sujeito convive. Nestes espaços sociais desenhamos a nossa forma de ser, nosso papel segundo as nossas experiências e as marcas que trazemos conosco. Enquanto nos primeiros anos o ambiente doméstico se constitui a primeira referência, na adolescência este foco é direcionado para os outros espaços de convivência, como a escola e



grupos de amigos (Quiroga e Vitalle, 2013).

Erikson (1972) entende que a construção da identidade está no centro da adolescência, sendo o processo mais importante desta fase. É neste período que há o convite para a reflexão sobre valores e crenças que constituirão os princípios morais que irão nortear aquele sujeito que está se tornando um adulto. O processo de adolecer é propício para se definir quem a pessoa é e desenvolver projetos de vida. Neste momento, o adolescente é mobilizado a ressignificar os papéis que ocupava na infância e buscar novos referenciais além da família. A construção da identidade ocorre em toda a vida, os valores morais são questionados a cada evento ou transformação que passamos, mas na adolescência é que ocorrem as transformações mais significativas.

Se “adolecer” implica num processo de diferenciação e de construção de identidade, quais seriam os significados atribuídos a ela a partir de um corpo já diferenciado pela surdez, que se relaciona com um mundo que é majoritariamente ouvinte?

Este artigo foi idealizado por duas profissionais da saúde ouvintes atuantes numa escola bilíngue para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que entende a surdez a partir do modelo socioantropológico (Soleman e Bousquat, 2021). Tem por objetivo principal revisar referências na literatura científica, utilizando-as para uma reflexão crítica sobre o olhar do profissional de saúde acerca do adolescente surdo. Visa igualmente fornecer informações importantes a respeito da construção da identidade do adolescente surdo e como esta construção interfere na saúde mental e nas relações entre o adolescente e o profissional de educação e de saúde, seja em sua atuação nos programas de saúde escolar ou nos serviços de saúde.

## 1 Método

Foi realizada revisão no portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) utilizando os seguintes descritores: “surdez” e “adolescente”. Inicialmente foram encontrados 6058 artigos. Em seguida foram utilizados os seguintes filtros: idioma português; assunto principal surdez, limite adolescente, e com isso foram encontrados 77 artigos. Por conta dos poucos artigos encontrados, optamos também na leitura das referências utilizadas por alguns autores reconhecidos na produção científica sobre a cultura surda, buscando entender o que haveria de informações a respeito deste adolescente surdo e as repercussões da surdez neste corpo marcado pela diferença comunicacional.

## 2 Adolecer num corpo surdo

Considerando as raízes socioantropológicas do adolecer, é essencial atentarmos para as especificidades dos adolescentes surdos. Este grupo é bastante diverso do ponto de vista social e comunicacional, incluindo variadas possibilidades – isoladas ou associadas – de uso de oralização, língua de sinais e recursos tecnológicos (como aparelho de amplificação





sonora individual e implante coclear). O processo de constituição subjetiva bem como de construção de identidade serão fortemente influenciados pela visão de surdez assimilada pelo adolescente surdo, a partir de seu convívio familiar e social.

O movimento social surdo considera a surdez como minoria linguística em contraponto a um discurso medicalizante da surdez (Witchs e Lopes, 2015). Afirma o surdo como ser pleno, saindo da lógica da falta da audição. São sujeitos com línguas específicas, as línguas de sinais, e para estar plenamente em sociedade necessitam de acessibilidade linguística - e não de procedimentos reabilitadores para audição e fala. No caso do Brasil, trata-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida pela lei 10.436/2002 (Brasil, 2002) e regulamentada pelo decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), e a partir dela se constitui uma comunidade surda formada por surdos e ouvintes usuários dessa língua. Os surdos usuários da Libras reconhecem-se com uma identidade surda. Nessa comunidade e a partir dessa identidade, produz-se a cultura surda, com seus artefatos culturais, conforme afirma Strobel (2008).

Em cerca de 90% dos casos, a criança surda nasce em uma família de ouvintes, que aguarda uma criança ouvinte (Eleweke e Rodda, 2000). Nesta situação, a surdez se torna uma marca da diferença entre supostos “iguais”. Esta compreensão da surdez, imediatamente como déficit e não como uma diferença cultural do ponto de vista linguístico, se torna devastadora. A maioria dos pais ouvintes nunca conheceu de forma mais próxima pessoas surdas, não têm referências de adultos surdos e não conhece histórias que sirvam de modelo ou inspiração para acreditar na possibilidade de ver seus filhos se desenvolvendo plenamente enquanto sujeitos.

Logo após o diagnóstico da surdez, a família em geral é orientada e/ou tem o desejo de buscar mecanismos reparadores, em uma tentativa ouvintista para que a criança seja aceita, dentro da perspectiva corponormativa da família e da sociedade (Skliar, 2005). Este tipo de orientação é feita pelos profissionais de saúde que atendem a criança, tendo em vista o Programa de Saúde Auditiva do Ministério da Saúde (Brasil, Ministério da Saúde, 2004), que ainda não considera o aprendizado de Libras como um grande aliado na promoção da saúde integral da criança e do adolescente surdos (Soleman e Bousquat, 2021).

É importante que a família seja acolhida pelos profissionais de saúde e que estes a ajudem a compreender que, independente dos rumos escolhidos (implante coclear, reabilitação do ponto de vista fonoaudiológico através da oralização e leitura labial, aprendizagem da Libras, educação bilíngue), é fundamental que se estabeleça um sólido sistema de comunicação, com afetividade e com a finalidade de promover a saúde da criança, entendendo saúde como o bem estar físico, psíquico e social do sujeito. A apresentação dos diversos caminhos possíveis após o diagnóstico faz parte das Boas Práticas Centradas na Família (Moeller et al, 2013).

Em geral, quando a criança surda nasce em uma família de surdos, é mais provável que os pais compreendam sua interação com o mundo e a forma de aprendizagem, pois compartilham a língua de sinais, os jogos visuais e gestuais. Já nos casos das famílias ouvintes, quando não têm contato com a comunidade surda, há um desconhecimento de



que a língua de sinais pode ser entendida como língua natural dos surdos (Behares e Peluso, 1997).

Behares e Peluso (1997), comentam ser comum que, inicialmente, se utilize “sinais caseiros” estabelecidos pela família ou pelo grupo social que a criança surda está inserida. Entretanto, lembram que é necessária uma língua estruturada para que a quantidade e qualidade das informações possam ter o mesmo nível das obtidas por ouvintes. Assim, quando a família não está inserida no contexto da surdez, sem ter a fluência na língua de sinais, a troca de experiências e valores fica empobrecida, especialmente no período escolar e na adolescência. A falta de um sólido sistema linguístico torna frágil a construção de uma identidade com a família e quando a criança entra em contato com a comunidade surda é natural que ela encontre nos pares a possibilidade de ter uma referência para a construção da própria identidade.

O que podemos refletir sobre os aspectos de construção de identidade social, a partir de nossas vivências no INES, é que as crianças surdas e, principalmente, os adolescentes procuram na comunidade surda a possibilidade de entendimento de valores e um *modus vivendi*, que não é possível no ambiente familiar na integralidade que ela necessita. Observa-se que os amigos e colegas surdos passam a ter uma influência e relação direta com a construção da identidade do sujeito surdo de forma muito mais precoce do que na comunidade ouvinte. Esta forma do corpo surdo entender e interpretar o mundo gera um conjunto de conhecimentos e valores próprios que são compartilhados através de uma forma de viver. A este fenômeno cultural se dá o nome de “Cultura Surda” (Strobel, 2008).

Ao entrar na adolescência, na busca por referências morais para um projeto de vida, o adolescente surdo precisa fazer uma negociação entre a família, a comunidade surda e a sociedade em geral. Uma busca para a construção de uma definição do que seria ele. Assim, se não ocorreu um sólido sistema de comunicação com a família através de uma língua estruturada para que questões abstratas e profundas possam ser debatidas, é comum que o adolescente se distancie mais ainda desta família e de seus valores, indo buscar na comunidade surda o suporte que tanto necessita, o que pode gerar conflitos familiares (Paiva e Silva, Pereira e Zanolli, 2007). O fato de não compartilharem a mesma língua cria um muro de separação entre pais e filhos, um muro cultural.

O conhecimento destas particularidades do adolescente surdo se torna importante quando este chega ao sistema de saúde, especialmente pelo fato de, na maioria das vezes, o profissional de saúde não se comunicar em língua de sinais ou de não existir um tradutor-intérprete na sala de atendimento. Muitas vezes o atendimento em saúde da pessoa surda é intermediado pelo acompanhante (Chaveiro e Barbosa, 2005) (Santos et al, 2022). No caso do adolescente surdo, observamos que este acompanhante é, em geral, seu responsável, sendo o mais comum a mãe fazer o papel de tradutora-intérprete no momento do atendimento. Este fato pode limitar a conversa entre o profissional de saúde e o adolescente, especialmente na abordagem de temas como busca da autonomia, sexualidade e uso de drogas. Além disto, a barreira linguística pode tornar este adolescente dependente dos pais ou dificultar o processo de construção da sua independência.

O entendimento dos movimentos realizados pela criança surda durante as diversas



etapas de desenvolvimento até a adolescência chama atenção para a formulação de políticas públicas de saúde: (1) a necessidade de estimular as famílias de crianças surdas a iniciarem um canal de comunicação através da língua de sinais o mais precoce possível, independente das escolhas quanto ao uso de implantes cocleares, de dispositivos auriculares ou oralização e (2) a inclusão dos membros da comunidade surda nos espaços de elaboração de políticas para este grupo, tendo em vista que a surdez, como grupo linguístico minoritário, produz uma cultura própria e que, na maioria das vezes, circula e é entendida em sua totalidade entre pares.

### 3 Saúde Mental

Dentro da perspectiva que na fase da adolescência o sujeito tem como cerne a construção de sua identidade, e que essa construção é fundamentalmente psicossocial, qualquer condição diferente do que é visto dentro da normatividade da sociedade, e o modo com que essa sociedade lida com a diferença, pode interferir na saúde mental. Este é um ponto central na adolescência.

A violência, seja externa ou auto-infligida, tem alta prevalência nessa fase do desenvolvimento. O suicídio é a terceira causa de morte em adolescentes segundo a Organização Pan Americana de Saúde (OPAS). Somam-se a isso as dificuldades de comunicação e pertencimento com a família e com a sociedade, no caso dos adolescentes surdos, que podem levar a sofrimentos psíquicos importantes. Por isso, no momento do atendimento do adolescente surdo, o profissional tem que estar atento às questões de saúde mental. Muitas vezes, pela falta da língua no momento da consulta, essas questões podem se tornar inacessíveis. Porém, é importante que o profissional que se propõe a atender este adolescente tenha esse conhecimento, fique atento para essas questões e busque estratégias para contorná-las.

Apesar da literatura escassa e, às vezes, inconsistente, Theunissen et al (2014) em revisão sistemática sobre psicopatologia e seus fatores de risco e proteção, observaram que crianças e adolescentes surdos possuem maior probabilidade de apresentarem sintomas internalizantes (depressão, ansiedade e somatização) e externalizantes (agressão, transtorno desafiador opositor, distúrbios de conduta) e psicopatias. Referem que grande parte dos trabalhos ressalta que a presença de agravos como doenças do sistema nervoso central, prematuridade, rubéola congênita estão relacionadas à maior chance de desenvolvimento de psicopatologias do que em casos de surdez sem outros comprometimentos. Os fatores de proteção estavam relacionados ao diagnóstico precoce (geralmente através do exame de screening neonatal para surdez - teste da orelhinha), intervenção logo após o diagnóstico, uso de uma linguagem adequada, entendimento do discurso e boas habilidades linguísticas. Referem, por exemplo, que crianças surdas filhas de pais surdos têm os mesmos níveis de ansiedade, depressão que crianças ouvintes filhas de pais ouvintes. Além da questão linguística, existem fatores relacionados aos vínculos, expectativas dos pais e cuidados parentais. Ou seja, a aquisição de habilidades comunicacionais efetivas de forma precoce foi considerada o principal fator de proteção

para agravos em saúde mental.

Li e Prevatt (2010) avaliaram as possíveis diferenças entre as crianças e adolescentes surdos e ouvintes, em relação a níveis e tipos de medos e ansiedades. Observaram que as crianças e adolescentes surdos apresentam níveis significativamente mais altos de medos e ansiedade em geral, medo do desconhecido, medo de lesões e de pequenos animais, medos de procedimentos médicos e dificuldade de concentração em comparação com os ouvintes. Os autores entendem que a privação comunicacional é a principal causa para esta diferença entre surdos e ouvintes.

Stevenson et al (2015), em outra metanálise e revisão sistemática sobre dificuldades emocionais e de comportamento, também encontraram uma maior prevalência dessas dificuldades nos grupos de crianças surdas quando comparadas com as ouvintes, nas entrevistas a pais e professores.

Stevenson et al (2017) esclarecem que crianças com perdas auditivas permanentes têm alto risco de funcionamento social inadequado e pobre, estando em risco de desenvolver dificuldades emocionais e de comportamento devido a dificuldades comunicacionais, especialmente se houver limitações cognitivas e físicas. Neste estudo, buscaram, através de um autoquestionário validado sobre forças e habilidades emocionais, observar se padrões de ansiedade e depressão observados na infância permaneciam altos na adolescência e que fatores estariam relacionados a altos scores de distúrbios emocionais. Encontraram que os adolescentes com surdez e deficiências e uma linguagem receptiva pobre se constituem o grupo de maior risco para distúrbios emocionais e de comportamento. Houve uma reafirmação dos resultados encontrados no estudo de 2015: a necessidade de um canal de comunicação estruturado entre a criança e a família, escolas inclusivas e o estabelecimento de um grupo social protetor como forma de prevenção as psicopatologias na adolescência.

É importante apontar que em nossa prática profissional, ao entrarmos em contato com profissionais, tanto da saúde como da educação que não conhecem o universo da surdez, observamos que eles tendem a superdiagnosticar ou amplificar os déficits. Esta observação vai ao encontro dos estudos citados, na medida que apontam consistentemente para a necessidade de desenvolvimento de canal de comunicação, inclusive a língua de sinais, entre estes profissionais e o adolescente surdo.

Em relação ao resultado que aponta a necessidade de escolas inclusivas, há que se ter um olhar específico para o contexto brasileiro. Aqui, a comunidade surda defende e luta pela escola bilíngue para surdos, entendendo que a instrução em Libras como primeira língua potencializa a aprendizagem dos alunos surdos bem como a escola torna-se um espaço de troca para a constituição da identidade surda, como afirmam as pesquisadoras Campello e Rezende (2014):

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso 'ser surdo' (Campello e Rezende, 2014, p. 88).



## 4 Acessibilidade aos serviços de saúde

Os problemas de comunicação interpessoal no sistema de saúde têm particular relevância quando estão envolvidas as barreiras de língua e cultura. A comunidade surda encontra obstáculos em diversos setores da sociedade, entretanto é no acesso a informação nos serviços de saúde que esta barreira comunicacional pode ter maior impacto na vida e na qualidade de vida dos surdos (Coriolano-Marinus et al, 2014).

Costa et al (2009) buscaram, em pesquisa quali e quantitativa, identificar as diversas barreiras comunicacionais no âmbito do atendimento médico a partir do olhar da pessoa surda. Observaram os seguintes exemplos de comunicação inadequada: médicos falarem ao paciente enquanto escrevem, chamam o paciente de outra sala, surdos com dificuldades em entender como e quando tomar o medicamento, percepções divergentes sobre surdez e deficiência auditiva, entendimentos diferentes sobre o que se constitui uma comunicação eficaz (leitura labial, escrita), presença/ausência de intérprete. Em cerca de 57% das respostas dos surdos oralizados, 62% dos bilíngues e 61% dos sinalizantes, havia uma avaliação negativa deste encontro com o profissional de saúde.

Santos e Portes (2019), ao entrevistarem 121 adultos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), observaram que mais de 60% relataram insegurança após as consultas na rede básica de saúde do município do Rio de Janeiro pelas dificuldades comunicacionais com a equipe de saúde. Relataram não entender grande parte das orientações, especialmente pela falta de alguém para intermediar a comunicação. A pesquisa, que tem como co-autora uma enfermeira atuante no INES, também relata que 82% dos surdos dizem que as estratégias utilizadas no atendimento não permitiam o conhecimento do diagnóstico, havendo a necessidade de um interlocutor que tenha fluência em Libras. Resultados semelhantes foram encontrados por Chaveiro et al (2010) ao entrevistarem profissionais de um centro de atendimento a indivíduos surdos e com deficiências no município de Goiânia. Estes estudos revelam a importância do conhecimento da língua de sinais por parte dos profissionais de saúde como forma de melhorar a comunicação e a relação entre profissional e usuário.

Essas pesquisas foram realizadas com sujeitos adolescentes e adultos surdos. Embora na literatura não tenhamos encontrado dados específicos sobre o adolescente surdo no Brasil, observamos no cotidiano que as questões de acessibilidade que estão postas para o surdo adulto também acontecem com o adolescente surdo.

### Considerações Finais

Para que o profissional de saúde que atua no sistema de saúde e no sistema educacional possa melhor orientar as famílias, entendemos ser importante conhecer, ainda que não profundamente, diferentes olhares sobre a surdez. Ruiz (2017) propõe que estes profissionais sejam capacitados para a orientação das famílias de crianças e adolescentes surdos, e traz alguns pontos importantes sobre os quais devemos avançar no Brasil para garantir o cuidado em saúde da população surda (Ruiz, 2017, p. 99), dos



quais destacamos:

- Garantir a formação em Libras para as diferentes categorias profissionais da área da saúde;
- Desenvolver ferramentas comunicativas que favoreçam o atendimento em saúde ao usuário surdo;
- Prover formação adequada sobre os aspectos culturais e de identidade da comunidade surda para os profissionais;
- Prover profissionais de saúde com formação generalista e especialista que garantam a identificação precoce da perda auditiva (triagem auditiva neonatal) e que possam orientar adequadamente famílias de crianças surdas nesse momento.

Compartilhamos de sua perspectiva, e complementamos:

- Conhecer os aspectos do desenvolvimento da criança surda;
- Conhecer as particularidades do adolescente surdo: construção da identidade social, a importância da comunidade surda nesta construção;
- Entender que a barreira comunicacional é o ponto principal das dificuldades na abordagem do adolescente surdo, especialmente quando entendemos que a saúde mental está no centro do atendimento destes sujeitos;
- Independente de saber ou não a língua de sinais, é importantíssimo que o profissional ouvinte esteja aberto ao encontro com a surdez, com disponibilidade para a comunicação. Essa disponibilidade é o que vai dar abertura para a invenção de alguma comunicação ali, inclusive para o interesse em aprender Libras;
- Saber os principais fatores de proteção e risco em saúde mental de crianças e adolescentes surdos;
- Conscientizar as famílias da importância de se estabelecer um canal de comunicação linguisticamente estruturado o mais precoce possível, afim de serem minimizados os conflitos comuns no período da adolescência;
- Independente do profissional de saúde ter conhecimento em língua de sinais, ou da presença de um tradutor interprete, é fundamental que os sujeitos surdos tenham um conhecimento consistente sobre saúde, seja para minimizar os efeitos das barreiras comunicacionais no acesso aos serviços, ou então, para se instrumentalizarem e construírem a sua autonomia;
- Considerando as diversas dificuldades no acesso a informações em saúde, entendemos a importância de temas relacionados a saúde sejam incorporados ao currículo escolar;
- A importância dos formuladores de políticas de saúde pública conhecerem as





particularidades da criança e do adolescente surdo e suas relações do ponto de vista cultural com a comunidade surda.

## Referências

- BEHARES, L. E.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. *Revista Espaço*, n. 6, 1997. p. 40-48.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 2.073, de 28 de setembro de 2004. *Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva*. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/927> Último acesso em 29/04/2024.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm) Último acesso em 29/04/2024.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Último acesso em 29/04/2024.
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Edição Especial, n. 2, 2014. p. 71-92.
- CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 39, n. 4, 2005. p. 417-422.
- CHAVEIRO, N. *et al.* Atendimento a pessoa surda que utiliza a língua de sinais, na perspectiva do profissional de saúde. *Cogitare Enferm*, vol 15, n.4, 2010, p. 639-45.
- CORIOLO-MARINUS, M. W. L. *et al.* Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura. *Saúde e Sociedade*, v.23, n.4, 2014. p.1356-1369.
- COSTA, L. S. M. *et al.* O atendimento em saúde através do olhar da pessoa surda: avaliação e propostas. *Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica*, v. 7, 2009. p.166-170.
- ELEWEKE, C. J.; RODDA, M. Factors contributing to parents selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, v. 145, n. 4, 2000. p. 375-383.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- LI, H; PREVATTI, F. Deaf and hard of hearing children and adolescents in China: their fears and anxieties. *American Annals of the Deaf*, v. 155, n. 4, 2010. p. 458-466.
- MOELLER, M. P. *et al.* Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: an international consensus statement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 18, n. 4, 2013. p. 429-445.
- OPAS- Organização Pan Americana de Saúde. *Saúde Mental dos Adolescentes*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes> Último acesso em 29/04/2024.
- PAIVA E SILVA, A. B.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: Concepções de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 3, 2007. p. 279-286.
- QUIROGA, F. L.; VITALE, M. S. S. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 23, n. 3, 2013. p. 863-878.
- RUIZ, L. D. *Desenvolvimento de material didático para formação integrada de profissionais das áreas de saúde e educação: orientação a famílias de crianças surdas em uma visão socioantropológica*. 2017. 147 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- SANTOS, A. S.; PORTES, A.J.F. Percepções de sujeitos surdos sobre a comunicação na Atenção Básica à Saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 27, 2019. e3127.
- SANTOS, J. P. C. *et al.* Percepção do paciente surdo frente ao atendimento em saúde. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 5, n. 3, 2022. p. 9257-9264.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.



SOLEMAN, C.; BOUSQUAT, A. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo? *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37 n. 8, 2021. p. 1-13.

STEVENSON, J. *et al.* Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, v. 24, n. 5, 2015. p. 477-496.

STEVENSON, J. *et al.* Emotional and behaviour difficulties in teenagers with permanent childhood hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, v. 101, n. 186, 2017, p. 186-195.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

THEUNISSEN, S. C. P. M. *et al.* Psychopathology and its risk and protective factors in hearing-impaired children and adolescents: a systematic review. *JAMA Pediatrics*, v. 168, n. 2, 2014. p. 170-177.

WITCHES, P. H; LOPES, M. C. Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço*, v. 43, 2015. p. 31-47.



**PRODUÇÃO  
ACADÊMICA**

## CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (1856-1868): O PROTAGONISMO DE ESTUDANTES SURDOS

*Socio-Educational Context Of The National Institute Of Education For Deaf (1856-1868): The Protagonism Of Deaf Students*



**Danilo da Silva Knapik**  
(UFPR)



KNAPIK, Danilo da Silva. Contexto socioeducacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1868): o protagonismo de estudantes surdos. Tese (Doutorado). Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira; Coorientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2022

### Resumo

Esta tese objetiva analisar o contexto histórico, as condições educacionais e sociais dos/as primeiros/as estudantes surdos/as que frequentaram o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), entre 1856 e 1868. Assim, a pesquisa trata de aspectos históricos, culturais e de gestão educacional desta Instituição para que se possa compreender não apenas a história educacional de surdos/as, mas as mazelas sociais, as violências de toda ordem e o protagonismo dos/as surdos/as, que foram silenciados/as pela história oficial. Para tanto, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, balizada pela pesquisa documental e da perspectiva da história cultural, no campo dos Estudos Surdos em Educação. As fontes documentais foram coletadas no acervo histórico do INES, no Arquivo

Nacional, na Biblioteca Nacional e no *The Center for Research Libraries* (CRL). Os dados foram sistematizados com base nas seguintes categorias de análise: i) contexto histórico brasileiro na época da fundação do INES; ii) gestão educacional e perfil de estudantes surdos do INES (1856-1868); e iii) as condições educacionais e sociais dos/as primeiros/as estudantes surdos/as. Os resultados revelam que a criação da primeira escola para surdos do Brasil enfrentou dificuldades como: alteração dos seus diretores; embates com a Comissão Inspetora do governo da época; problemas com professores; revoltas dos estudantes surdos; precariedade no orçamento; implantação de reformas assim como de regulamentos e estrutura institucional. Tais evidências revelam diversas adversidades, inclusive conflitos entre os estudantes surdos e a gestão do INES. Concluímos que o estudo apresenta diversos dados notáveis que auxiliam na análise do contexto histórico, bem como das condições educacionais e sociais dos/as primeiros/as estudantes surdos/as do INES. Além disso, o estudo coloca em evidência e protagonismo dos/as primeiros/as estudantes surdos/as da história da educação do Brasil.

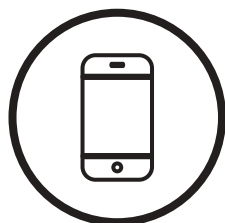
**Palavras-chaves:** história da educação dos surdos; império brasileiro; estudos surdos; estudantes surdos; Instituto Nacional de Educação dos Surdos; INES.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the historical context, and the educational and social conditions of the first deaf students who attended the National Institute of Education for the Deaf (INES, acronym in Portuguese), between 1856 and 1868. Thus, the research deals with historical, cultural, and educational management aspects of this institution, so that we can understand not only the educational history of deaf people but the social ills, violence of all kinds, and the protagonism of deaf people, who were silenced in the face of official history. To this end, we opted for a qualitative methodological approach, based on documentary research and the perspective of cultural history, in the field of Deaf Studies in Education. The documentary sources were collected from the historical collection of INES, the National Archives, the National Library, and The Center for Research Libraries (CRL). The data were systematized based on the following categories of analysis: I) Brazilian historical context at the time of INES foundation; II) educational management and profile of deaf students at INES (1856-1868); III) the educational and social conditions of the first deaf students. The results reveal that the creation of the first school for the deaf in Brazil faced difficulties such as change of its directors; clashes with the inspection commission of the government of the time; problems with teachers; uprisings of deaf students; budget scarcity; implementation of reforms as well as regulations and institutional structure. Such evidence reveals several adversities, including conflicts between deaf students and the INES management. We conclude that the study presents several notable data that help in the analysis of the historical context, as well as the educational and social conditions of the first deaf students of the INES. Moreover, the study highlights the protagonism of the first deaf students in the history of education in Brazil.

**Keywords:** history of deaf education; Brazilian empire; deaf studies; deaf students; National Institute of Education for the Deaf; INES.

(Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/80624>)



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O  
QR CODE AO LADO OU O LINK**  
<https://youtu.be/rsvZ0j7CbrY>



**VISITANDO O  
ACERVO DO INES**



## OFÍCIO DE ANÍSIO TEIXEIRA AO ENTÃO DIRETOR DO INES ARMANDO DE PAIVA LACERDA

*Letter from Anísio Teixeira to the then INES director  
Armando de Paiva Lacerda.*

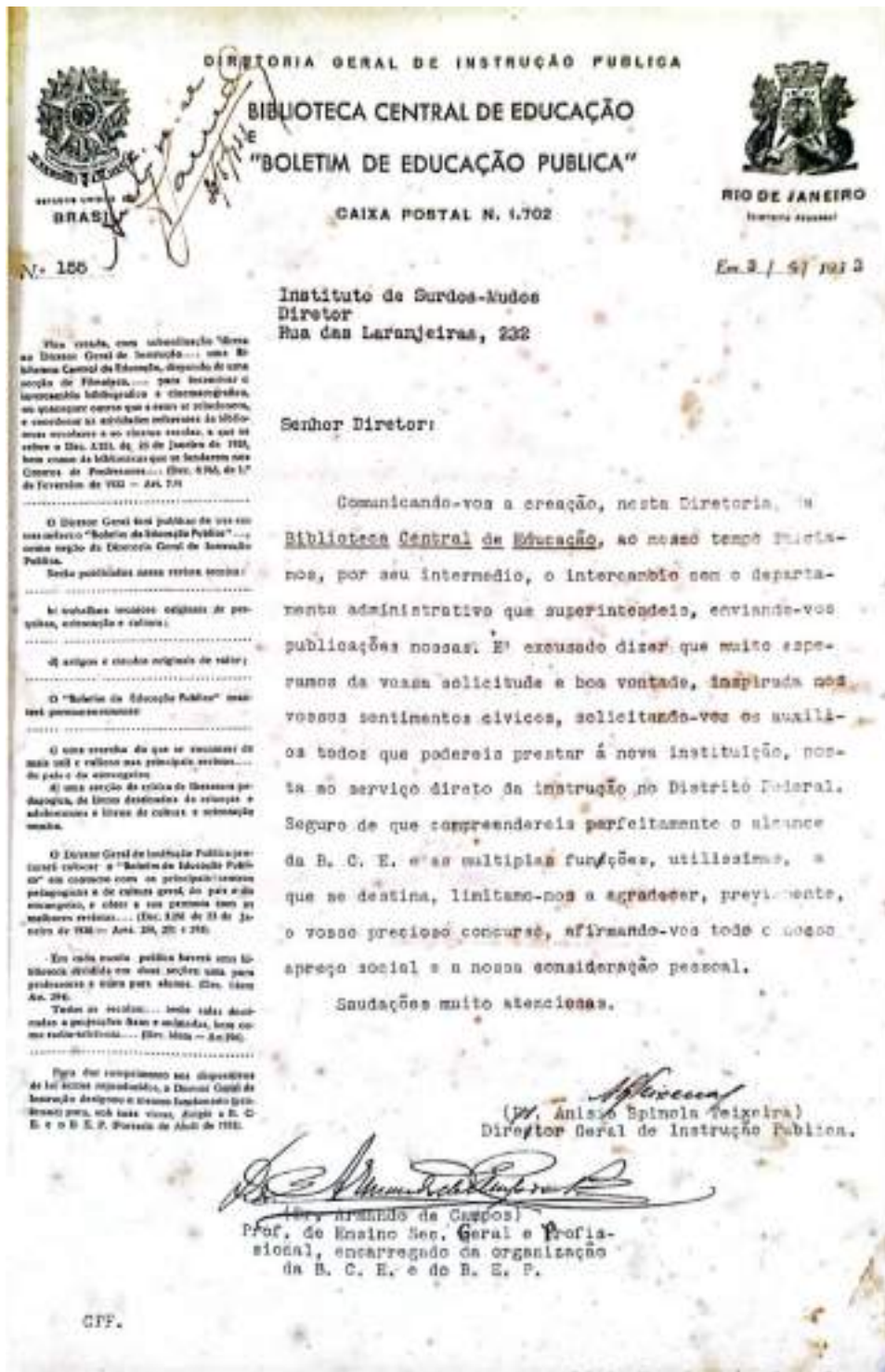


**Curadoria e texto: Solange Maria da Rocha<sup>1</sup>**



Anísio Teixeira, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que defendia uma escola totalmente pública, gratuita, mista, laica e obrigatória, segue sendo uma importante referência. Foi um grande educador e gestor público. Trabalhou em várias frentes, dentre elas a criação das Bibliotecas públicas, objeto desse ofício enviado ao então diretor do Instituto dos Surdos Mudos Armando de Paiva Lacerda. Ofício esse que insere o Instituto nas ações educativas dos pioneiros da Educação Nova.

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;  
solangerocha@ines.gov.br



DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA



BIBLIOTECA CENTRAL DE EDUCAÇÃO  
"BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA"



RIO DE JANEIRO  
Instituto Anísio

CAIXA POSTAL N. 1.702

N. 155

Em 3 / 5 / 1933

Instituto de Surdos-Mudos  
Diretor  
Rua das Laranjeiras, 232

Senhor Diretor:

Comunicando-vos a criação, nesta Diretoria, da Biblioteca Central de Educação, ao mesmo tempo participamos, por seu intermédio, o intercâmbio com o departamento administrativo que superintendeis, enviando-vos publicações nossas. É excessado dizer que muito espereamos da vossa solicitude e boa vontade, inspirada nos vossos sentimentos cívicos, solicitando-vos os auxílios todos que podereis prestar à nova instituição, posta ao serviço direto da instrução no Distrito Federal. Seguro de que compreendereis perfeitamente o alcance da B. C. E. e as múltiplas funções, utilíssimas, a que se destina, limitamo-nos a agradecer, previamente, o vosso precioso concurso, afirmando-vos todo o nosso apreço social e a nossa consideração pessoal.

Saudações muito atenciosas.

(*Anísio Teixeira*)  
Anísio Spínola Teixeira  
Diretor Geral de Instrução Pública.

(*Armando de Campos*)  
Armando de Campos  
Prof. de Ensino Sec. Geral e Profissional, encarregado da organização da B. C. E. e do B. E. P.

G.P.F.

Ofício de 1933, assinado pelo Diretor-Geral de Instrução Pública, Anísio Teixeira, comunicando ao então diretor do Instituto dos Surdos-Mudos a criação da Biblioteca Central de Educação.

**ARTE E  
CULTURA SURDA**

## **GALERIA DE ARTE SURDA: ARTISTA RENATA REZENDE**



**Texto e Curadoria: Patrícia Luiza Ferreira  
Rezende-Curione<sup>1</sup> (INES)**



A Galeria de Arte Renata Rezende, nesta edição dedicada ao tema “História da Educação de Surdos”, é uma celebração da jornada desta artista surda que emana criatividade e resiliência.

Renata Rezende, nasceu em João Pessoa, Paraíba, em 1982, mudou-se para Brasília aos 7 anos de idade, onde residiu até 15 anos, mas voltou aos 23 anos a sua cidade de origem e assim permanece até hoje. Foi a primeira pessoa surda a tirar DRT como atriz do Distrito Federal. Tem várias formações acadêmicas que moldam sua trajetória, graduação em Sistema de Informação (2009) e Letras Libras (2010), cuja turma foi pioneira na América Latina.

É Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade de Brasília (UnB), com dissertação intitulada “Perfovisual: a transcrição artística em língua de sinais”. A pesquisa aborda a Perfovisual, que é uma transcrição artística em Língua de Sinais (LS) para representar performances de artistas surdos cujo objetivo é proporcionar uma compreensão rápida e eficaz dos textos visuais, considerando aspectos estéticos, ritmo e movimentos da obra artística.

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;  
pluiza@ines.gov.br

Atualmente é estudante de doutorado em literatura, também pela UnB, e está pesquisando perspectivas políticas para o teatro surdo. É um campo de pesquisa desafiante para Renata Rezende, que tem forte ligação acadêmica com o campo do ensino de Libras, com performances teatrais e cênicas o que a deixa muito feliz e inspirada em sua atuação profissional e acadêmica.

Como artista teatral seu talento transborda em cada cena, em cada palco. Sua jornada artística começou muito antes de pisar nos palcos. Renata encontrou sua paixão pelas artes cênicas desde tenra idade. Apesar das adversidades encontradas em seu caminho, Renata nunca se deixou deter. Sua determinação e sua crença inabalável na importância da representatividade surda na arte impulsionaram-na a conquistar marcos significativos em sua carreira.

Em Brasília, Renata e a família enxergaram a possibilidade de uma cidade com acessibilidades e oportunidades. De certa forma, assim foi, segundo ela nos contou. Com sete anos, vieram para a capital e Renata passou a estudar no Centro Educacional de Audição e Linguagem (CEAL). Foi lá, entretida nas atividades artísticas que a escola oferecia, que, talvez, ela tenha se dado conta pela primeira vez de seu anseio pelo teatro. Na escola queria muito



participar das peças teatrais, mas a professora falava que ela só podia atuar se oralizasse bem. Mal ela sabia que podia atuar ricamente nos palcos com toda plenitude em língua de sinais. E assim a vida a levou para as novas descobertas e alegrias!

Ela é professora de Libras no Instituto Federal de Brasília – IFB, já atuou como vice coordenadora do NAPNE (Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas) no IFB/ Campus Brasília. No campo de artes cênicas ela foi idealizadora, pesquisadora e roteirista de “Perfovisual”. Foi também coordenadora de Cultura Surda na FENEIS-DF, onde criou o Projeto “Legendas” para o Festival de Cinema em Brasília. Sempre ministrou oficinas de

expressão corporal e Performance em Libras, Movimento e Ritmo Visual e Perfovisual. Dirigiu o filme “O Corpo da Liberdade”. Possui grande experiência na produção de festivais artísticos com pluralidade de manifestações estéticas. Também atua como consultora em acessibilidade na área artística, por meio de Libras, legendas e os demais recursos acessíveis. É voluntária como Diretora de Promoção à Cultura e Socialização da Associação de Surdos de Brasília (ASB) atuando na luta pelo protagonismo surdo. É idealizadora e diretora geral do “Festival Despertacular”, um festival bilíngue (Libras e Português), que visa oportunizar e premiar o trabalho de artistas surdos do Brasil e que está em sua terceira edição. Durante o aniversário de 35 anos da Feneis, em 2023, ela atuou como diretora, roteirista e atriz do espetáculo teatral “Inter-Mundo” o que a fez ter muito sucesso com as plateias surda e ouvinte que prestigiaram o evento.

Suas experiências performáticas são muito marcantes, além disso também atua como diretora e roteirista o que é muito raro no mundo das comunidades surdas e ela é muito



conhecida por suas atuações mágicas de Artes Surdas.

Atualmente vem apresentando o espetáculo de dança teatral “Depois do Silêncio” da prestigiada companhia brasileira OS BURITI. Este espetáculo é baseado na história de Helen Keller (1880-1968), a surda cega inglesa e sua professora Anne Sullivan, sendo que a Renata Rezende trouxe no palco a sua própria história fazendo um diálogo paralelo com as personagens Helen Keller e Anne Sullivan. Esta peça está fazendo sucesso e já esteve nos palcos em várias cidades brasileiras e na Europa.

Segundo a Renata, Artes Surdas significa uma grande expressão visual e corporal, que leva a referência da Cultura Surda. Segundo ela, nessas manifestações artísticas, as mãos nos permitem voar livremente, em todas as dimensões possíveis, dentro dos nossos corpos e das nossas mentes, e também as mãos podem colorir os movimentos de várias formas, não havendo preto e cinzento que possam apagar o que as Artes Surdas nos permitem viver



plenamente.

Em sua busca por expressar a riqueza e a profundidade de sua experiência como parte integrante da comunidade surda, Renata Rezende se inspira nas palavras marcantes de Emanuelle Laborit: “O silêncio que eu vivo é a cores, nunca é a preto e branco. [...]”<sup>2</sup>. Essa frase ressoa com Renata, pois encapsula a maneira como ela percebe o mundo ao seu redor. Assim como Laborit, Renata enxerga o silêncio não como uma ausência de som, mas como uma sinfonia de cores vibrantes, cada uma carregada de significado e emoção. Ao compartilhar essa visão, Renata convida a comunidade surda a abraçar a beleza de suas experiências artísticas.



---

<sup>2</sup> Laborit, E. O grito da gaivota. 2. ed. Título original: Le cri de la mouette. Sarmento, Ângela (Trad.). Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, 2000

R E V I S T A

**ESPACO** n. 58

Esta revista foi composta com tipografia DejaVu Serif, Open Sans e Glacial Indifference com dimensões 24cm x 16,5cm.





