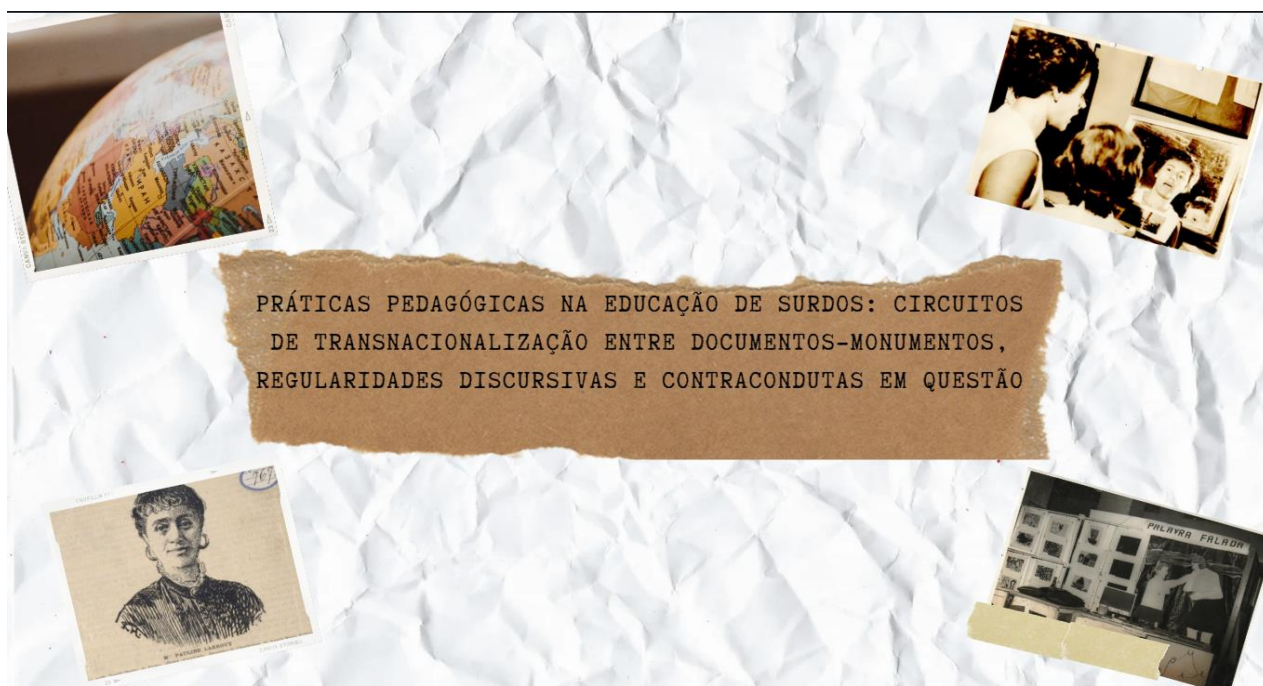




UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA



VITÓRIA/ES

2022



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CIRCUITOS DE
TRANSNACIONALIZAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS-MONUMENTOS,
REGULARIDADES DISCURSIVAS E CONTRACONDUTAS EM QUESTÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

VITÓRIA/ES

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V657p Vieira, Eliane Telles de Bruim, 1975-
Práticas Pedagógicas na Educação de Surdos: : circuitos de
transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades
discursivas e contracondutas em questão / Eliane Telles de
Bruim Vieira. - 2022.
328 f. : il.

Orientadora: Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Surdos - Educação. 2. Educação - História. I. Vieira-Machado,
Lucienne Matos da Costa. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CIRCUITOS DE
TRANSNACIONALIZAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS-MONUMENTOS,
REGULARIDADES DISCURSIVAS E CONTRACONDUTAS EM QUESTÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado
Universidade Federal do Espírito Santo – Orientadora

Profa. Dra. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo – Membro

Profa. Dra. Aline de Menezes Bregonci
Universidade Federal do Espírito Santo – Membro

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches
Universidade Federal do Espírito Santo – Membro

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Membro externo

Profa Dra. Solange Maria da Rocha
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Membro externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CIRCUITOS DE TRANSNACIONALIZAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS-MONUMENTOS, REGULARIDADES DISCURSIVAS E CONTRACONDUTAS EM QUESTÃO

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 25 de março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Aline de Menezes Bregonci
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Pedro Henrique Witches
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professora Doutora Solange Maria da Rocha
Instituto Nacional de Educação de Surdos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14:00 do dia 25 de março de 2022, remotamente cada um de suas casas, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Regina Helena Silva Simões, Aline de Menezes Bregonci, José Gonçalves Gondra e Solange Maria da Rocha. Em seguida, cedeu a palavra a candidata que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CIRCUITOS DE TRANSNACIONALIZAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS-MONUMENTOS, REGULARIDADES DISCURSIVAS E CONTRACONDUTAS EM QUESTÃO"**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após entrega da versão final de sua Tese, em papel e meio digital, à Secretaria do Programa e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico do PPGE, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora. Vitória, 25 de março de 2022.

Professora Doutora Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Aline de Menezes Bregonci
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Pedro Henrique Witches
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professora Doutora Solange Maria da Rocha
Instituto Nacional de Educação de Surdos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada **"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CIRCUITOS DE TRANSNACIONALIZAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS-MONUMENTOS, REGULARIDADES DISCURSIVAS E CONTRACONDUTAS EM QUESTÃO"** elaborada por **ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 25 de março de 2022, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada	Reprovada
Lucyenne Matos da C. Vieira-Machado	_____
Regina Helena Silva Simões	_____
Aline de Menezes Bregonci	_____
Pedro Henrique Witchs	_____
José Gonçalves Gondra	_____
Solange Maria da Rocha	_____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA MACHADO - SIAPE 2613722
Departamento de Línguas e Letras - DLL/CCHN
Em 13/04/2022 às 10:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/447232?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALINE DE MENEZES BREGONCI - SIAPE 1987029
Departamento de Medicina Veterinária - DMV/CCAE
Em 13/04/2022 às 10:51

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/447246?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PEDRO HENRIQUE WITCHS - SIAPE 3039633
Departamento de Línguas e Letras - DLL/CCHN
Em 13/04/2022 às 11:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/447268?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINA HELENA SILVA SIMOES - SIAPE 295674
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 14/04/2022 às 14:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/448937?tipoArquivo=O>

*À minha família e
Aos surdos do mundo...*

AGRADECIMENTOS

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Carlos Drummond de Andrade*

No meio do caminho tinha uma pedra. Durante o percurso acadêmico vão surgindo pedras em nosso caminho. Neste meu doutoramento em Educação, em diversos momentos surgiram pedras. Assim como Drummond, *nunca me esquecerei desse acontecimento*. As diversas situações que foram surgindo durante meu percurso contribuíram para rever rotas e repensar caminhos, possibilitando o meu enriquecimento humano, intelectual, acadêmico.

Sou grata a todos que estavam ao meu redor e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que essas pedras não impedissem meus objetivos; aprofundar uma pesquisa problematizadora sobre educação de surdos, concluir a escrita desta tese. E obter o título de doutora em Educação.

*Na vida de minhas retinas tão fatigada
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra*

Esse percurso acadêmico possibilitou-me aquisições de vivências e experiências... As pedras que foram surgindo no cotidiano me detiveram nos documentos, nas práticas pedagógicas das instituições dedicadas à educação de surdos, à vida dos surdos do século XIX e de meados do século XX. Pedras que possibilitaram que eu fosse além e visualizasse as contracondutas dos surdos. *E no meio do caminho tinha uma pedra.*

Sou grata a Deus... Tudo posso naquele que me fortalece.

Gratidão à minha orientadora e professora Lucyenne, por confiar em mim e me incentivar a pesquisar sobre a história da educação de surdos. Desde a época da graduação em História, gostei de fazer pesquisas, viajar nos documentos antigos. E desta vez a viagem foi nos

documentos que nos mostram uma educação de surdos que está aí. Ansiando por novas pesquisas. Obrigada, professora, pelos encontros em que discutimos, juntamente com nosso grupos de pesquisa, o Giples, uma possibilidade outra de compreender o Congresso de Milão (1880), o Congresso de Paris (1900), e outros congressos voltados para educação de surdos organizados por surdos e ouvintes. A sensação que fica é uma eterna vontade de saber...

À minha família, ao meu esposo Marne um clássico pedido de desculpas pela minha ausência. Foram finais de semana, feriados, férias dedicadas à pesquisa e à escrita deste trabalho. Obrigada pela compreensão e pelo estímulo para eu seguir em frente, apesar da *pedra* que estava no caminho. Não há palavras para expressar minha gratidão por tudo o que fizeram e fazem por mim... Amo vocês!

Ao meu irmão e Reinhard, obrigada pelo contato com a Biblioteca da Instituição fundada por Samuel Heinicke, em Leipzig. Para minha surpresa, a partir dos recortes de jornais Mensageiros dos Surdos-Mudos, tive acesso à percepção que os surdos do final do século XIX tiveram em relação à educação, à assistência, ao Congresso de Milão (1880), e a uma esperança que aflorava, entre os surdos, em relação ao Congresso de Paris (1900). Haveria reunião em conjunto entre surdos e ouvintes? Os desdobramentos do Congresso mostraram que não, porém os documentos de Leipzig surpreenderam...

Obrigada de coração as minhas eternas amigas Fabiana, Ivana e Veruska pelos momentos de conversas em nossas *Amigoterapias*.

Obrigada aos professores que fizeram parte da banca examinadora desta tese:

À professora Aline, pelas sugestões e contribuições na parte teórica da história, dos annales, na história da educação de surdos. Ao professor Pedro, pelo seu olhar analítico nos estudos foucaultianos. À professora Regina, pelo estímulo em incluir na pesquisa a história da educação de surdos no Espírito Santo. E ao professor Gondra, por possibilitar o entendimento de que esta pesquisa compreende uma rede transnacional das práticas pedagógicas nas instituições dedicadas à educação de surdos. E também à professora Solange, pela honra de estar conosco na apresentação da tese. Neste pequeno agradecimento não há como mencionar todas as contribuições e sugestões que vocês deram para a escrita deste trabalho... Mas ter vocês comigo neste percurso foi e é muito enriquecedor.

Aos colegas do nosso grupo de pesquisa, o Giples, obrigada pela parceria, pelos encontros, pelas discussões. Meu carinho a todos que compartilharam comigo os avanços desta pesquisa: Daniel, Fernanda, José, César, Joyce, José, Keila, Katiuscia e Brígida.

Obrigada ao José por mediar o acesso a alguns documentos que me auxiliaram na escrita deste trabalho e à Keila, por ter reservado uns minutos, que transformaram-se em horas, para os nossos encontros virtuais noturnos que possibilitaram a leitura, discussão e compreensão de alguns textos que foram analisados para a escrita deste trabalhos. Foram momentos inesquecíveis, e muito gostosos.

Obrigada aos intérpretes da UFES, que possibilitaram a acessibilidade das aulas, dos encontros e das qualificações 1 e 2. Sem vocês, a acessibilidade em meu percurso acadêmico durante o mestrado e doutorado em Educação seria impossível. Obrigada a Andrew, Adriana, Alisson, Beth, Brígida, César, Helano, Joyce e MC.

Muito obrigada aos meus colegas do CAS Vitória. Atualmente, estamos trilhando caminhos distintos... Porém, o apoio que vocês me deram no início deste percurso foi essencial. Independentemente de onde estivermos, vocês são inesquecíveis. Devo a vocês, aos surdos, meu encontro comigo mesma como professora e surda.

Obrigada aos meus colegas do CEE/SEME/PMV pela torcida e carinho...

Gratidão à família da professora Álpia Couto, em especial a Leila e Rossana (sobrinhas da Álpia). Sem o apoio e a disponibilização do acervo pessoal que a professora Álpia organizou da Escola Ângela de Brienza, o caminho para analisar os dados sobre a história da educação de surdos no Espírito Santo para o desenvolvimento desta pesquisa seria muito mais íngreme.

Um carinho especial à professora Josefa, que gentilmente recebeu a mim e à professora Lucienne para nos contar o cotidiano da Escola Ângela de Brienza. Foi uma conversa gostosa que nos possibilitou viajar no tempo. Obrigada professora.

Obrigada Erlon, por aceitar encarar a tradução do alemão para o português, não muito pequena, dos recortes do jornal Mensageiros dos Surdos-Mudos, disponibilizados pela Biblioteca de Leipzig.

Obrigada também às minhas queridas Leoneida e Mariana, pela revisão do texto, também não muito pequeno. Gratidão aos meus queridos Zé Willian e Geiza pelas transcrições dos áudios que contribuíram para enriquecer este trabalho.

Obrigada ao querido Lopes que, mesmo durante a pandemia, manteve a venda de livros e que contribuíram para o enriquecimento de minha leitura e análise nos estudos foucaultianos e história da educação de surdos.

Gratidão especial aos professores e toda a equipe do PPGE/UFES, sempre queridos e muito atenciosos...

Obrigada aos surdos, à comunidade surda e a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para minha trans-formação...

*Folha em branco
Espaço para ser voado
O pássaro bate asas
Contorna seu voo
Vai desenhando na folha
Todo seu recado
Não se sente mutilado
Porque o mundo é para ser voado*

AÉLCIO DE BRUIM (2020, p. 56)

*Ali onde o professor diz “eu sei e escutem-me”,
Sócrates vai dizer: Eu nada sei, e se ocupo-me de
você,
não é para transmitir-lhes o saber que lhes falta,
é para que compreendam que nada sabem
e assim aprendam a ocupar-se de vocês
mesmos”.*

FOUCAULT (2015, p. 10)

RESUMO

A história da educação de surdos é um campo amplo, com uma temática que requer ser investigada. Entre os temas que merecem relevo estão os Congressos de Milão (1880) e de Paris (1900 - seção dos ouvintes). O objetivo geral desta tese é compreender as implicações geradas pelas práticas pedagógicas na instrução do surdo propostas no Congresso de Milão (1880) e suas regularidades no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e na educação capixaba de surdos em meados do século XX. Para alcançar tal objetivo, são investigadas as propostas para a instrução do surdo nos documentos do Congresso de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e seus efeitos na educação capixaba de surdos em meados do século XX e são realizadas análises sobre as práticas pedagógicas desse *corpus* como uma forma de condução do governo linguístico do surdo, bem como são problematizadas essas práticas pedagógicas e seus efeitos na educação dos surdos. A fim de conduzir esta investigação, apresento como pergunta central: tendo como *corpus documental* a Ata Oficial e os relatórios do Congresso de Milão (1880) e do relatório do Congresso de Paris (1900 - Seção dos Ouvintes) e as fotos e recortes de jornais que abordam a Escola Ângela de Brienza, como compreender as práticas pedagógicas e seus efeitos na educação dos surdos capixabas em meados do século XX? Sob a perspectiva de autores do campo dos Estudos Foucaultianos, recorre-se aos conceitos de *prática* e *governo* para analisar três conjuntos documentais: (i) a Ata Oficial e 8 relatórios do Congresso de Milão (1880); (ii) o relatório da Seção dos Ouvintes do Congresso de Paris (1900); e (iii) fotografias e recortes de jornais que abordam a Escola Ângela de Brienza compreendidos entre 1958 e 1971. Com base na análise desses documentos, é possível compreender que a regularidade das práticas discursivas e não discursivas dos dois congressos continuaram circulando entre países da Europa e da América, gerando efeitos na educação capixaba de surdos durante o século XX. Diante disso, defendo a tese de que *as regularidades discursivas em torno do Congresso de Milão geraram efeitos que alcançaram a educação capixaba de surdos em meados do século XX, constituindo um circuito transnacional de práticas pedagógicas relacionadas com o método oral puro*. Entende-se que essa regularidade constitui um circuito pedagógico transnacional em educação de surdos marcado pelo método oral puro e permeado por contracondutas. As discussões desenvolvidas nesta tese podem contribuir para os estudos no âmbito da história da Educação de Surdos e da Educação Especial.

Palavras-Chave: História da educação dos surdos. Congresso de Milão (1880). Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes). Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Deaf Education History is a broad field whose matter demands investigation. Within the matter that requires headlining are the Congress of Milan (1880) and Paris (1900 - hearing section). The general objective of this thesis is to understand the implications generated by pedagogical practices in Deaf Education proposed at the Milan Congress (1880) and its regularities at the Paris Congress (1900 – hearing section) as well as in the capixaba deaf education in the mid of the 20th century. To achieve this objective, the proposals for deaf education are investigated taking as resources the documents from the Congress of Milan (1880) and the Congress of Paris (1900 - hearing section). And its effects on the capixaba deaf education in the mid of the 20th century, and the analyzes are carried out on the pedagogical practices of this *corpus* as a way of conducting the language governance of the deaf, as well as the reasoning of these pedagogical practices and their effects on deaf education. To conduct this investigation, I am presenting the central question: Having *as a document corpus* the Official Act and the proceedings of the Congress of Milan (1880) and of the Congress of Paris (1900 - hearing section) as well as the photos and clippings from newspapers regarding the Ângela de Brienza School, how to understand the pedagogical practices and their effects on the education of deaf capixabas in the mid-20th century? Grounding on authors from the Foucaultian study field, the concepts of *practice* and *governance* are used to analyze three sets of documents: (i) the Official Act and 8 proceedings from the Milan Congress (1880); (ii) the report of the hearing section of the Paris Congress (1900); And (iii) photographs and clippings of newspapers covering the Ângela de Brienza School between 1958 and 1971. Based on the analysis of these documents, it is possible to understand that the regularity of the discursive and non-discursive practices of the two congresses continued circulating between countries of Europe and America, affecting the deaf capixaba education during the 20th century. Thus, I defend the thesis that *the discursive regularities surrounding the Milan Congress affected the deaf capixaba education in the mid of the 20th century, constituting a transnational circuit of pedagogical practices related to the pure oral method*. One can understand that this regularity constitutes a transnational pedagogical circuit in deaf education marked by the pure oral method and permeated by counterconducts. The discussions developed in this thesis can contribute to the studies on the history of Deaf Education and Special Education.

Keywords: Deaf Education History. Milan Congress (1880). Paris Congress (1900 – hearing section). Pedagogical practices.

RESUMEN

La historia de la educación de los sordos es un campo amplio, con un tema que requiere investigación. Entre los temas que merecen destacarse están los Congresos de Milán (1880) y París (1900 - sección de los oyentes). El objetivo general de esta tesis es comprender las implicaciones generadas por las prácticas pedagógicas en la instrucción de los sordos propuestas en el Congreso de Milán (1880) y sus regularidades en el Congreso de París (1900 - sección de oyentes) y en la educación de los sordos capixabas a mediados del siglo XX. Para lograr este objetivo, investigamos las propuestas para la instrucción de los sordos en los documentos del Congreso de Milán (1880) y del Congreso de París (1900 - sección de oyentes) y sus efectos en la educación de los sordos en el estado de Espírito Santo a mediados del siglo XX y realizamos análisis sobre las prácticas pedagógicas de este corpus como forma de conducir el gobierno lingüístico de los sordos, así como problematizamos estas prácticas pedagógicas y sus efectos en la educación de los sordos. Para llevar a cabo esta investigación, planteo como pregunta central: teniendo como corpus documental las Actas Oficiales y los informes del Congreso de Milán (1880) y el informe del Congreso de París (1900 - Sección de Oyentes) y las fotos y recortes de prensa que abordan la Escuela Ángela de Brienza, ¿cómo entender las prácticas pedagógicas y sus efectos en la educación de los sordos capixabas a mediados del siglo XX? Desde la perspectiva de los autores del campo de los estudios foucaultianos, recurrimos a los conceptos de práctica y gobernanza para analizar tres conjuntos de documentos: (i) las Actas Oficiales y 8 informes del Congreso de Milán (1880); (ii) el informe de la Sección de Oyentes del Congreso de París (1900); y (iii) fotografías y recortes de prensa relativos a la Escuela Angela de Brienza comprendidos entre 1958 y 1971. A partir del análisis de estos documentos, es posible comprender que la regularidad de las prácticas discursivas y no discursivas de los dos congresos continuó circulando entre países de Europa y América, generando efectos en la educación capixaba de los sordos durante el siglo XX. Ante esto, defiendo la tesis de que las regularidades discursivas en torno al Congreso de Milán generaron efectos que alcanzaron la educación sorda capixaba a mediados del siglo XX, constituyendo un circuito transnacional de prácticas pedagógicas relacionadas con el método oral puro. Se entiende que esta regularidad constituye un circuito pedagógico transnacional en la educación de los sordos marcado por el método oral puro e impregnado de contra conductas. Las discusiones desarrolladas en esta tesis pueden contribuir a los estudios en el campo de la historia de la educación de los sordos y de la educación especial.

Palabras clave: Historia de la educación de los sordos. Congreso de Milán (1880). Congreso de París (1900 - sección de oyentes). Prácticas pedagógicas.

RESUMO EM LIBRAS



SUMÁRIO

1 CREDENCIAMENTO E PROGRAMAÇÃO.....	10
1.1 CREDENCIAMENTO	10
1.2 PROGRAMAÇÃO	14
 2 MESA DE BOAS-VINDAS: ABORDAGENS INICIAIS PARA COMPREENDER A PESQUISA.....	24
2.1 DOCUMENTO-MONUMENTO: UMA NOÇÃO... UMA FORMA DE ANALISAR A HISTÓRIA.....	29
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FORMAS DE CONSTITUIÇÃO DOS SURDOS.....	32
2.3 COM A PALAVRA... O GOVERNAMENTO LINGÜÍSTICO	38
2.4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	51
2.4.1 Memória.....	54
2.5 RELATÓRIOS QUE ANTECEDERAM AO CONGRESSO: SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	59
 3 SESSÃO DE ABERTURA: O CONGRESSO DE MILÃO (1880) E A EMERGÊNCIA DO MÉTODO ORAL PURO.....	80
3.1 ITÁLIA PRÉ-UNIFICAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	80
3.2 A ITÁLIA PÓS UNIFICAÇÃO E CONGRESSOS PARA PROFESSORES DE SURDOS.....	89
 4 ENFIM, O ACONTECIMENTO: O CONGRESSO DE MILÃO (1880), UNINDO O AMÁLGAMA A PARTIR DE SEUS DOCUMENTOS-MONUMENTOS.....	100
4.1 PRÁTICAS QUE APARECEM NOS DOCUMENTOS	120
4.1.1 Os métodos.....	121
4.2 E PRÁTICAS SE MULTIPLICAM, SE REPETEM, SE TRANSFORMAM E GERAM DESAFIOS - ADENTRANDO NO PORÃO DO INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS (ISM).....	155
4.2.1 A gestão de Tobias Leite: Antes e Pós-Milão uma aposta na educação de surdos.	158
4.2.2 Menezes Vieira: uma tradução brasileira do Congresso de Milão (1880)	169
4.2.3 E o Congresso de Milão (1880) não se efetivou... ..	174
 5 PRIMEIRA SESSÃO: O CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES) - DELIBERAÇÕES E A EFETIVAÇÃO DO MÉTODO ORAL PURO	177
5.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ÉPOCA	178
5.2 DELIBERAÇÕES DA SEÇÃO DOS OUVINTES E AS CONTRACONDUTAS NA ORGANIZAÇÃO DA SEÇÃO DOS SURDOS.....	189

5.3 PRÁTICAS QUE APARECEM NO DOCUMENTO: REMEMORANDO O CONGRESSO DE MILÃO (1880).....	201
5.4 PRÁTICAS DO CONGRESSO DE MILÃO (1880) QUE SÃO REAFIRMADAS NO CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES).	214
5.5 RELEITURA DO CONGRESSO DE MILÃO: A TERCEIRA RESOLUÇÃO NO CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES)	222
5.6 PRÁTICAS PRESENTES NAS RESOLUÇÕES DOS SURDOS.....	223
5.7 MÉTODO ORAL PURO: UMA HEGEMONIA UTÓPICA.....	232
5.8 DESDOBRAMENTOS DE PARIS (1900) NO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS	237
 6 SEGUNDA SESSÃO: OS DESDOBRAMENTOS DO MÉTODO ORAL PURO NAS INSTITUIÇÕES CAPIXABAS	241
6.1 ESCOLA ÂNGELA DE BRIENZA	249
 7 SESSÃO DE ENCERRAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	282
 8 REFERÊNCIAS: PUBLICAÇÕES SOBRE O CONGRESSO.....	286
8.1 CONGRESSO DE MILÃO (1880).....	286
8.2 CONGRESSO DE PARIS (1900).....	289
8.3 ESCOLA ÂNGELA DE BRIENZA	292
8.4 PUBLICAÇÕES GERAIS.....	293
 APÊNDICES	300
 ANEXOS.....	305

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONGRESSOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	20
QUADRO 2 - DOCUMENTOS-MONUMENTOS ANALISADOS.....	26
QUADRO 3 - MAPEAMENTO DOS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	43
QUADRO 4 - QUANTIDADE DE VEZES EM QUE A PALAVRA MÉTODO(S) APARECE NOS DOCUMENTOS.....	48
QUADRO 7 - PLANO DE ESTUDO ORGANIZADO POR MAGNAT.....	143
QUADRO 8 - PROGRAMA CURRICULAR DO INSTITUTO DE PARIS E DO ISM DO RIO DE JANEIRO.....	160
QUADRO 9 -TOTAL DE SURDOS-MUDOS BRASILEIROS - TOBIAS LEITE (1886).164	
QUADRO 10 - REPRODUÇÃO DO QUADRO ORIGINAL – METHODOS DE INSTRUÇÃO.....	166
QUADRO 11 - DISTRIBUIÇÃO DA ADESÃO DOS MÉTODOS PELOS INSTITUTOS - TOBIAS LEITE.....	177
QUADRO 12 - POTÊNCIAS ESTRANGEIRAS E NÚMERO DE DELEGADOS NO CONGRESSO DE PARIS (1900 – SEÇÃO DOS OUVINTES)	179
QUADRO 13 - COMITÊ DE ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS SURDOS): PARTICIPANTES SURDOS E SUAS RESPECTIVAS ASSOCIAÇÕES.....	212
QUADRO 14 – SÍNTESE DOS TEMAS DAS RESOLUÇÕES	226
QUADRO 15 - TOTAL DE PROFESSORES QUE ESTUDARAM NO CURSO NORMAL DO INES ATÉ 1968	246

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REVISTA ALMANAK	156
FIGURA 2 - CADERNETA “SALVA-GUARDA DO SURDO-MUDO BRASILEIRO” ..	162
FIGURA 3 – QUADRO ORIGINAL – MATHODOS DE INSTRUÇÃO	167
FIGURA 4 - JORNAL MENSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS	196
FIGURA 5 - MARIE-PAULINE LARROUY	231
FIGURA 6- AS PROFESSORAS (1961)	251
FIGURA 7 - BRINCADEIRAS PEDAGÓGICAS (1968)	252
FIGURA 8 - JORNAL A GAZETA (1958)	258
FIGURA 9 - JORNAL A GAZETA (06/11/1959)	260
FIGURA 10 - ATIVIDADES NA SALA DE AULA (1968)	262
FIGURA 11 - O ESPELHO 1900	264
FIGURA 12 - TREINANDO A VOZ NA ILHA DE GUAANANIRA (1968)	265
FIGURA 13 - A VELA (1900)	267
FIGURA 14 - SOPRANDO A VELA (1968)	268
FIGURA 15 - EXERCITANDO A RESPIRAÇÃO (1968)	269
FIGURA 16 - O CONCRETO (1900)	271
FIGURA 17 - O CONCRETO E A ESTIMULAÇÃO DA FALA (1969)	272
FIGURA 18 - A PALAVRA FALADA (1900)	274
FIGURA 19 – A PALAVRA AOS SURDOS MUDOS (1886)	275
FIGURA 20 - A PALAVRA FALADA COM SOTAQUE CAPIXABA (1969)	276
FIGURA 21 - SINALIZANDO (1900)	277
FIGURA 22 - COMO AS CRIANÇAS QUE NÃO SÃO COMPLETAMENTE SURDAS APRENDEM A FALAR	279
FIGURA 23 - TREINAMENTO AUDITIVO (1971)	280

LISTA DE SIGLAS

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

GIPLES - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos

INES - Instituto Nacional de Surdos-Mudos

INSM - Instituto Nacional de Surdos-Mudos

ISM - Instituto de Surdos-Mudos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

SEDU – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

1 CREDENCIAMENTO E PROGRAMAÇÃO

1.1 CREDENCIAMENTO

*Pelo fato de ser oralizada não posso “ser surda”?
Muitos surdos, quando me conhecem, perguntam se sou
metade surda. Existe metade ouvinte? Metade morena,
loira, intelectual ou gay?*

VIEIRA, 2016, p. 28

A epígrafe acima, que abre este trabalho, é um dos trechos de minha dissertação de mestrado intitulada *Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no estado do Espírito Santo*. Tal pesquisa foi realizada com a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado.

Por ser surda e optar por me relacionar de uma forma bilíngue, sou constantemente indagada *se sou metade surda*. Como assim, me relacionar de uma forma bilíngue? Para os sujeitos que constituem a comunidade surda brasileira¹, ser bilíngue é ser fluente na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na Língua Portuguesa (na modalidade escrita e/ou oral). Ou seja, nos momentos de convívio com meus pares surdos, recorro à Libras, e nos de me relacionar com pessoas não surdas, minha comunicação é realizada por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral e/ou escrita.

Mas sempre foi assim? Sempre me entendi, me compreendi e vivi como uma surda bilíngue? Gostaria de ressaltar que aqui estou me nomeando como uma surda bilíngue e não como uma surda oralizada. Não fui oralizada. Nasci não surda, e tornei-me surda, e foi nesse percurso que aprendi a compreender as duas línguas.

Sobre esse percurso, que possibilitou a minha constituição como uma mulher surda, destaco um fato que considero um divisor de águas e que oportunizou meu encontro com a comunidade

¹ Estou me referindo à comunidade surda brasileira.

surda capixaba. Para realizar esse destaque, entendo ser necessário retroceder com esta narrativa para um momento em que atuava como professora de história da educação básica para alunos não surdos no estado do Espírito Santo.

Sou formada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e professora efetiva na rede municipal de Vitória, capital do nosso estado, e na rede estadual. Durante um período da minha trajetória profissional, lecionava em duas instituições de ensino localizadas em municípios distintos e, para me deslocar entre uma escola e outra, utilizava o transporte público. Eram deslocamentos exaustivos, demorados, mas que tinham um lado positivo: possibilitavam encontros que impulsionaram minha transformação de professora de história de alunos não surdos para gestora de uma instituição de alunos surdos

Nesses deslocamentos entre as escolas, encontrava constantemente uma amiga da época da graduação. Ela, além de ser professora de História no ensino regular, também lecionava para alunos surdos em um dos municípios da Grande Vitória. Essa ocupação possibilitou sua convivência com a comunidade surda capixaba.

Em certo momento, surgiu uma oportunidade de gestão em uma instituição estadual de ensino dedicada à educação de surdos. Essa amiga do curso de graduação lembrou-se de mim, uma professora surda efetiva na rede estadual de ensino.

Essa lembrança certamente se deu porque na época da minha graduação eram raros os surdos matriculados em uma universidade e, no meu caso, numa universidade federal, motivo pelo qual todos os meus colegas e professores que acompanharam meu percurso acadêmico na Ufes – Licenciatura plena em História e especialização em História do Brasil – sabiam que eu era surda.

Essa lembrança de uma amiga é que me levou à transformação — como diretora — responsável por um outro encontro meu: o com a comunidade surda capixaba. Sobre as comunidades, os encontros e os sujeitos, é interessante a busca pelos “entre” feita por Pimenta (2017). Segundo a autora, essa busca “possibilitou uma captura de que os encontros produzem a comunidade que, por sua vez, produz subjetividades surdas, além de conflitos e tensões a que essas comunidades surdas também estão sujeitas” (PIMENTA, 2017, p. 35).

Meu encontro com a comunidade surda vai além de conflitos e tensões pelo fato de eu optar ser conduzida por uma forma bilíngue de ser e por ser subjetivada a me compreender como uma surda sinalizante. Apesar das tensões vividas por mim com a comunidade surda, esta

minha opção de ser surda bilíngue não impede a minha luta e minha resistência em favor da educação de surdos em nosso Estado.

Essa luta, essa resistência e, por que não dizer, esse sonho por uma melhor educação para meus pares surdos, germinou em mim a vontade de saber; de saber mais, de conhecer, de estudar e de ter referenciais acadêmicas para amparar nossa luta. Uma vontade de saber no modo nietzschiano apresentado por Foucault, modo desde o qual o conhecimento é uma invenção e, por trás desse conhecimento, há outra coisa: instintos, impulsos, desejos, vontade de apropriação (CASTRO, 2016).

Foram essas outras coisas por trás da vontade de saber que me conduziram a um outro encontro, ou melhor, a um reencontro com a universidade onde fui aluna de graduação e pós-graduação² em História. Esse reencontro foi possibilitado a partir de minha aprovação no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - Ufes). Retornei à instituição em um momento em que estavam sendo implantadas na universidade políticas públicas de inclusão, com aulas acessíveis para a Libras.

Durante meu percurso no mestrado sob a orientação da Lucyenne desenvolvi a pesquisa mencionada na abertura deste trabalho em que analiso as práticas pedagógicas que possibilitam uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo em dois momentos distintos — na integração e na inclusão escolar — no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

Durante meu percurso acadêmico, hoje em curso no Doutorado em Educação pelo mesmo programa e com a mesma orientadora do Mestrado, tenho tido a oportunidade de participar do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples/Ufes). O Giples me proporcionou um outro reencontro, como se fosse um ciclo se fechando ou, quem sabe, recomeçando; um reencontro com a pesquisa histórica por meio da aposta da surdez como experiência.

O encontro com o Giples me possibilitou olhar de outros modos a história da educação de surdos e, ao desenvolver esta pesquisa, renasceu em mim o sentimento que me levava a indagar,

² Destaco que foram duas especializações cursadas por mim na UFES: História do Brasil e Gestão Escolar. Como esta pesquisa é voltada para a história da educação de surdos, no corpo do texto manterei apenas a especialização em História do Brasil.

a investigar, e que me inquietava na época em que eu era aluna da graduação. Ou seja, a vontade de saber mais e mais sobre a história, e especificamente sobre a história da educação de surdos.

E aqui, neste trabalho, analiso as propostas das práticas pedagógicas no Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e seus desdobramentos na educação capixaba de surdos (1957-1970). Nesta análise, enfoco as várias formas por meio das quais os participantes se referiam aos métodos, possibilitando o entendimento de que havia uma hipervalorização do método oral puro para a educação de surdos.

1.2 PROGRAMAÇÃO

Para delimitar esta pesquisa, optei por analisar a ata oficial e os relatórios que abordam o Congresso de Milão (1880) até então acessíveis ao nosso grupo de pesquisa, que foram traduzidos por José Raimundo Rodrigues, por mim, e pelos demais colegas do Giples³. Ao me referir aos relatórios do evento milanês, gostaria de mencionar que foram encontrados até o momento, além das atas oficiais, oito relatórios.

Interessante salientar que, de forma distinta dos demais congressos organizados sobre a educação de surdos, o diferencial do Congresso de Paris (1900) foi a realização, simultaneamente, da seção dos ouvintes e da seção dos surdos, para deliberar sobre as questões de educação e de assistência dos Surdos-Mudos. Vale destacar também que os relatórios do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos) ainda não foram publicados em Língua Portuguesa. Porém, Rodrigues (2018) traduziu os relatórios da seção dos surdos e os analisou para desenvolver sua dissertação de Mestrado⁴. É possível afirmar ainda que até o encerramento desta pesquisa outros relatórios ou atas sobre o Congresso de Milão (1880) ou o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) podem ter sido encontrados e/ou traduzidos⁵.

Gostaria de observar que, por questões de escolhas na forma analisar e compreender o método ou os métodos deliberados nos eventos e seus desdobramentos em Vitória, no Espírito Santo, optei por manter o termo “método oral puro” desde os apontamentos acerca do Congresso de Milão (1880), passando por Paris e, por fim, chegando a Vitória. Faço essa observação, porque há diferença na forma de grafar tal método na tradução do INES. O instituto recorre ao termo “oralista”, porém vou manter o termo utilizado por Pasquale Fornari⁶ (1837-1920), ao organizar as Atas Oficiais sobre o Congresso de Milão (1880): método “oral puro”.

³ O Giples traduziu as Atas Oficiais do Congresso de Milão (1880) organizadas por Pasquale Fornari.

⁴ Detalho a dissertação de mestrado de José Raimundo Rodrigues no capítulo em que abordo a revisão de literatura.

⁵ Alguns relatórios, na versão original, estão redigidos em francês (como os de Peyron, La Rochelle e Houdin), além da Ata Oficial do Congresso de Milão (redigida por Fornari); em inglês (como os de Denison, Kinsey e Elliot); em alemão (redigida por Treibel); e em italiano (a versão original de Fornari). O único relatório sobre o Congresso de Milão (1880) traduzido e publicado para a Língua Portuguesa é o relatório de Kinsey, publicado pelo INES (2012).

⁶ Segundo Marazzi (2019), Pasquale Fornari foi professor e, posteriormente, diretor do Instituto Real de Milão, sendo um personagem importante na defesa do método oral puro. Fornari foi secretário da delegação italiana durante o Congresso de Milão (1880), evento que sancionou a adoção do método oral puro a nível internacional.

Assim, para compreender as práticas pedagógicas para a educação de surdos que foram implantadas no Congresso de Milão (1880) e efetivadas no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), e analisar seus desdobramentos na Escola Ângela de Brienza (1957-1970), será preciso neste trabalho, parafraseando Veiga-Neto (2012), ir aos porões. O autor, ao abordar as questões metodológicas que nos atravessam, recorreu a metáforas bachelardianas, que comparam a casa com as posições e atitudes diante do mundo. De acordo com Veiga-Neto (2012),

[...] assim, é só “a princípio” que o porão é o ser obscuro da casa. Nossa tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

É necessário “ir ao porão” para afastar a escuridão, os preconceitos, os estereótipos a fim de elevar para o “sótão” os documentos-monumentos envolvendo o Congresso de Milão (1880) e o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e compreender seus desdobramentos. “Ir ao porão” numa atitude analítica radical. Mais uma vez recorro a Veiga-Neto (2012) para compreender o sentido do termo *radical* aqui empregado. O autor recorre ao termo “radical” “no sentido de relativo ou pertencente às origens, bases, fundamentos ou raízes históricas” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

Nesse contexto, pretendo recorrer às bases, aos fundamentos e às raízes históricas para, em um jeito foucaultiano, analisar os documentos-monumentos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Foucault (2014b), em nossos dias é a história que transforma os documentos em monumentos. Partindo desse entendimento, ao referir-me aos documentos-monumentos analisados por mim para a construção desta tese, grafá-los-ei de forma que sejam separados apenas por um hífen.

Nesta investigação apresento um outro olhar sobre a história da educação de surdos. Olhar que possibilita a percepção de que o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) é compreendido como um evento tão importante quanto o Congresso de Milão (1880) e ao ter suas atas analisadas podemos perceber que esse acontecimento, 20 anos após Milão, o revisita para confirmar, ou mesmo para avaliar, o impacto de suas decisões. O congresso francês é analisado como um evento central onde as resoluções deliberadas e aprovadas no congresso milanês ganham força para a implementação do método oral puro.

Ambos os eventos mencionados por serem *internacionais* com a presença de representantes de vários países, possibilitaram que os desdobramentos das resoluções aprovadas fossem transmitidos para além das fronteiras eurocêtricas, chegando ao Brasil, aos Estados Unidos, ao Japão, ao México e ao Equador, por exemplo. Neste trabalho, faço uso da noção de transnacionalização nas redes de relações que se estabelecem entre as instituições dedicadas à educação de surdos, e assim, analiso a circulação das práticas pedagógicas na Escola Ângela de Brienza (ES). Para compreender a noção de transnacionalização, recorro a Carvalho (2017), que apresenta a virada transnacional na história, conforme excerto abaixo:

Tal virada teria produzido, já nos anos iniciais da década de 1990, uma clivagem entre as noções de história internacional, que designa um campo que lida com as relações entre nações, e história transnacional, em que a nação tem suas fronteiras diluídas. Diferentemente da história internacional, a história transnacional lidaria com as “[...] unidades que se derramam e escorrem através das fronteiras nacionais”. (CARVALHO, 2017, p. 24).

Considerando a noção de transnacionalização, percebo que as redes discursivas desaguardam através das fronteiras nacionais e, como um *efeito cascata*, atingem os acontecimentos selecionados — a saber: Congresso de Milão (1880), o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e a educação de surdos capixabas em meados do século XX — para o desenvolvimento deste trabalho.

Na sequência, entendo ser válido mencionar que estamos vivendo um momento de isolamento social em consequência do novo Coronavírus (Covid-19), o que causa grandes impactos na vida das pessoas. Na educação, esses impactos também são grandiosos; seus desdobramentos estão afetando alunos e professores em todo o mundo, independente do grau de instrução.

Uma das consequências — neste caso, positiva — da pandemia é a emergência de uma rede de contatos virtuais que tem se potencializado devido ao avanço tecnológico em nosso tempo e, para o pesquisador na atualidade, ter acesso à internet proporciona o contato virtual com uma infinidade de documentos. Deslocando esse contato virtual para nosso grupo de pesquisa, ele tem proporcionado a descoberta de documentos-monumentos até então desconhecidos por nós, do Giples. Além disso, essa rede de contatos virtuais tem possibilitado a quebra de barreiras espaciais, o que promove o contato com pesquisadores de outros estados e, quando não há limitações linguísticas, de outros países.

A tecnologia potencializa essa rede de comunicação que supera limites e abre caminhos para um novo olhar sobre a educação de surdos. Em histórias que aparentemente estão prontas, ou ainda sobre as quais pensamos que não há mais nada novo a encontrar, de repente, a partir de uma busca por novos dados e diferentes fontes, trechos desconhecidos emergem, desconstruindo nosso pensamento, nos desafiando a ponto de compreendermos que precisamos começar, “re-começar” a “re-escrever” o que estava ali e que não era por nós conhecido.

Na narrativa habitual sobre a história da educação de surdos encontramos um vácuo entre o Congresso de Milão (1800) e as pesquisas voltadas para a educação de surdos na década de 1960. Vácuo que me levou a problematizar a educação de surdos pós-Congresso de Milão (1880): todos os envolvidos na educação de surdos aceitaram as resoluções aprovadas no congresso milanês? Os surdos nada fizeram para reverter o método oral puro nas instituições dedicadas à educação de surdos?

Assim, nesta pesquisa analiso os relatórios e a ata oficial do Congresso de Milão (1880), o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e os desdobramentos do método oral puro para a educação de surdos na Escola Ângela de Brienza, em Vitória, no Espírito Santo (1957-1970).

Por que estou optando por analisar o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes)? Por que não analisar a seção dos surdos? Talvez essas questões, que me atravessam mas não se constituem o problema central desta tese, também tenham encontrado respostas ao longo deste meu percurso analítico.

Procuró compreender a história da educação de surdos a partir das práticas pedagógicas emergentes quando o método oral puro ganha status de verdade e de realidade no Congresso de Milão (1880), quando é escolhido como melhor e único método de ensino para os surdos. Procuró compreender também como tal determinação se consolida no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e como teve seus desdobramentos na Escola Ângela de Brienza, em Vitória (ES), entre 1957 e 1970. É válido observar que o período a ser analisado na escola capixaba foi definido por ser o período em que as práticas pedagógicas para a educação de surdos eram baseadas no método oral puro.

Entendo esse retorno analítico aos documentos-monumentos sobre a história da educação de surdos como uma reconfiguração da memória. Memória que pode ser mantida pela comunidade surda por gerações, podendo operar com a circulação das ideias e das transformações na sociedade. Memória que possivelmente teve apropriações na forma de compreender a educação

de surdos pelo pesquisador não surdo, e que, conseqüentemente, na contemporaneidade possibilita que apareçam circunstâncias que podem afetar o “re-ver”, o “re-descobrir” e o “re-avaliar” o encontro com documentos-monumentos, tanto pelos surdos quanto pelos não surdos.

Recorrendo ao pensamento de Jacques Le Goff (2013, p. 433), “não podemos nos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se devem procurar não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e denominadores da história coletiva”.

Dando continuidade a esta proposta de pesquisa, apresento a pergunta central que me conduz durante a investigação: tendo como *corpus documental* a Ata Oficial e os relatórios do Congresso de Milão (1880) e do relatório do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), e das fotos e recortes de jornais que abordam a Escola Ângela de Brienza (1958 a 1971), como compreender as práticas pedagógicas e seus efeitos na educação dos surdos capixabas em meados do século XX?

A partir dessa pergunta, outras vão surgindo, compondo um mosaico de questões/reflexões: o método oral puro é do campo da clínica? É da ordem do pedagógico? Por que, nas narrativas habituais, situamos as práticas nomeadas como “oralistas” como práticas da ordem da clínica? Como essas distinções entre clínico e socioantropológico emergem para situar as práticas sobre surdos e surdez e acabam por produzir dicotomias?

Vale ressaltar que partimos da aposta de que as práticas de ensino da palavra falada, incluindo as de dentro do método oral puro, até o final do século XX e o início do século XXI, são da ordem *do pedagógico* também. Ambas as práticas, clínicas e pedagógicas, sempre andaram juntas historicamente, haja vista que o surdo era tido como um corpo a ser corrigido e seu corpo era de interesse de diferentes conjuntos de saberes.

O objetivo geral deste empreendimento é compreender as implicações geradas pelas práticas pedagógicas na instrução do surdo propostas no Congresso de Milão (1880) e suas regularidades no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e na educação capixaba de surdos em meados do século XX.

Para desenvolver este trabalho foram investigadas as propostas para a instrução do surdo nos documentos do Congresso de Milão (1880), do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e seus efeitos na educação capixaba de surdos em meados do século XX; análises sobre as práticas pedagógicas como uma forma de condução do governo linguístico do surdo; e a problematização das práticas pedagógicas e seus efeitos na educação dos surdos.

Nesse contexto, durante o percurso que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho, defendo a tese de que:

As regularidades discursivas em torno do Congresso de Milão geraram efeitos que alcançaram a educação capixaba de surdos em meados do século XX, constituindo um circuito transnacional de práticas pedagógicas relacionadas com o método oral puro.

Visando essa defesa, ao escrever esta tese, optei por dividi-la em capítulos, cujos títulos nos lembram a organização de um congresso voltado para a educação de surdos. Assim, o primeiro capítulo é intitulado “Mesa de Boas-Vindas: abordagens iniciais para compreender a pesquisa”.

Nesse primeiro capítulo exponho os caminhos escolhidos e percorridos por mim e que culminaram no desenvolvimento desta pesquisa e apresento as ferramentas foucaultianas que possibilitaram a construção desta tese, a saber: documento-monumento, práticas pedagógicas e governo linguístico.

Em relação ao termo “prática”, busco referência na obra de Castello e Mársico (2007) para compreender o seu significado. Segundo os autores, no âmbito docente há múltiplas formas de aplicar a palavra prática como, por exemplo, a atividade do professor ao exercer a sua prática docente: “(a)ssim, a forma nominal *práxis*, ação, formada com o sufixo *-si*, que indica processo dinâmico, constitui o termo típico para assimilar de modo amplo os atos humanos” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 107).

Deslocando o sentido de práticas para as teorizações foucaultianas, Castro (2016) nos diz que as práticas compreendem grande parte da análise presente na obra de Foucault. Neste trabalho, as práticas serão adjetivadas de “pedagógicas”, por entender que nos Congressos de Milão (1880) e Paris (1900 – seção dos ouvintes) ocorreram deliberações sobre as práticas pedagógicas, rompendo com a narrativa de que os surdos eram olhados em outro tempo pelo viés clínico. É possível dizer que no meu percurso analítico algumas práticas se sobressaíram mais que outras, possibilitando o entendimento de que ainda há muito a ser pesquisado sobre a história da educação de surdos.

Foucault, em sua aula de 1º de fevereiro de 1978, analisa o desbloqueio da arte de governar na civilização ocidental. Tal arte teria como finalidade exercer uma nova forma de poder sobre todas as coisas que compreendiam as pessoas, o território e a população. Nesse contexto, o governo é entendido como um conjunto de ações sobre as ações possíveis. Ao abordar as ações possíveis da educação de surdos no período histórico analisado, recorro à ferramenta

governo, adjetivada do termo “linguístico”, por partir do entendimento de que as ações de condução dos surdos eram geradas pelo uso da língua.

Neste trabalho, ao referir-me às práticas pedagógicas deliberadas nos congressos ou utilizadas nas instituições dedicadas à educação de surdos, recorro aos termos instrução e educação. Numa busca ao significado etimológico das palavras instrução e educação, foi possível encontrar as definições que apresento a seguir:

Instruir: instruir de *instruere*, remete a colocar uma estrutura, ensamblar. Na base está a raiz **ster*, cuja significação básica é estender-se e dá lugar em latim à forma *struo* dispor em camadas sucessivas, empilhar, amontoar [...] a partir dessas acepções, prover a outro conhecimento que os fortaleçam, instruí-lo. Educar: o termo educar provém do latim *educare*, que tem sentido básico de criar, alimentar, não só as crianças, mas também os animais. A partir daí se desenvolve o sentido abstrato, espiritual e intelectual de formar, instruir (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 38-39 e 35).

Porém, parafraseando Noguera-Ramírez (2009), faço desta análise um exercício de pensar, buscando compreender — a partir tanto das resoluções deliberadas e aprovadas nos congressos quanto dos desdobramentos dessas resoluções na Escola Ângela de Brienza, que compreendem o corpus analítico desta tese — a educação como um dispositivo que possibilita a emergência das formas como os sujeitos surdos são constituídos. De acordo com esse autor, a noção de instrução se destaca entre os séculos XVIII e XIX e antecede um conceito central da educação contemporânea que vai aparecer no final do século XIX e se consolidar no século XX: a aprendizagem.

Considero válido mencionar que, para facilitar o entendimento do leitor no decorrer desta pesquisa em relação aos nomes dos congressos e das instituições de ensino voltadas para a educação de surdos, referencio-lhes da seguinte maneira:

Quadro 1 - Congressos e Instituições de Ensino voltadas para a Educação de Surdos

Nome	Referência
Congresso Internacional de Educação para Surdos, Milão, 1880	Congresso de Milão (1880)
Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos, Paris, 1900	Congresso de Paris (1900- seção dos ouvintes)
Escola Ângela de Brienza	Escola Ângela de Brienza

Fonte: Elaboração própria

Ainda no primeiro capítulo busco, a partir do pensamento de Hannah Arendt, compreender a educação enquanto uma ação que possibilita aos homens, como seres plurais, habitarem este mundo relacionando-se consigo mesmos e com os outros. Em seguida, para fechar o capítulo, analiso os escritos de Régine Robin, Pierre Nora, Jacques Le Goff e Michael Foucault para compreender a noção de memória.

No segundo capítulo, designado “Sessão de Abertura: o Congresso de Milão (1880) e a emergência do método oral puro”, parafraseando Veiga-Neto (2012), sou conduzida ao porão da casa representada pela história da educação de surdos. Ali tenho contato com os relatórios e a ata oficial do evento milanês, um amálgama que precisa ser unificado para posteriormente ser compreendido seu conjunto.

No terceiro capítulo, “Enfim, o acontecimento: o Congresso de Milão (1880), unindo o amálgama a partir de seus documentos-monumentos”, parto do entendimento de que o Congresso de Milão (1880) pode ser considerado um evento pedagógico que culminou com a decisão de implantar o método oral puro nas instituições de ensino dedicadas à educação de surdos. Na sequência, analiso os desdobramentos pós- Congresso de Milão (1880) no Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), no Rio de Janeiro.

No quarto capítulo, “Primeira Sessão: o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e a efetivação do método oral puro”, analiso o único relatório traduzido para a Língua Portuguesa relacionado aos trabalhos da seção dos ouvintes do Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos (1900). Nesse relatório é possível compreender que o evento francês, realizado 20 anos após Milão, foi fundamental para a avaliação e efetivação do método oral puro nas instituições voltadas para a educação de surdos. Interessante observar que o Brasil foi representado neste evento com a participação do diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), o doutor Paulo de Carvalho em cuja gestão foi publicado o Decreto Nº 3964/1901 que, mesmo em 1900 o método oral puro sendo avaliado e confirmado na seção dos ouvintes, ao chegar no Brasil adotou o método misto ou combinado em todas as disciplinas do Instituto.

O quinto capítulo, denominado “Segunda Sessão: os desdobramentos do método oral puro em solo capixaba”, apresenta a organização da educação de surdos no Espírito Santo, que teve como fio condutor a Campanha para Alfabetização do Surdo Brasileiro, em 1957. Aqui delimito minha análise entre o final da década de 1950 até o ano de 1970, por ser esse o período

em que as professoras de surdos recorriam ao método oral puro na Escola Ângela de Brienza, instituição dedicada à educação de surdos, localizada no município de Vitória (ES).

Para desenvolver a análise das práticas pedagógicas na Escola Ângela de Brienza e a circulação das regularidades discursivas dos congressos realizados em Milão (1880) e Paris (1900 - seção dos ouvintes) no final do século XIX, recorro ao uso das fontes imagéticas representadas pelas fotografias que apresentam o cotidiano da escola⁷. Com base nos escritos de Schwarcz (2014), compreendo que a imagem pode dar sentido às representações, e nos motiva a:

[...] instigar: vasculhar usos de imagens não como ilustrações, mas como documentos que, assim como os demais, constroem modelos e concepções. Não como reflexo, mas como produção de representações, costumes, percepções, e não como imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam (SCHWARCZ, 2014, p. 393).

A fotografia vem sendo utilizada como documento analítico em outros campos do saber, como o antropológico, por exemplo, mas ainda é pouco utilizada nas pesquisas no campo da educação (LOPES, 2002, p. 49). Recorrer aos documentos imagéticos para analisar a história não é uma tarefa tão simples como parece, isso porque não basta olhar as fotos, é preciso ler e compreender o que ela nos apresenta. “Mas da mesma maneira como se deixam compreender de imediato, essas mesmas obras carregam lá seus segredos, genealogias e historicidades que pedem calma e cuidado: mais do que apenas “olhar”, quem sabe seja bom começar a “ler” imagens” (SCHWARCZ, 2014, p. 423).

Nesse contexto, a análise dos registros fotográficos da Escola Ângela de Brienza possibilitou a compreensão de que as resoluções deliberadas no Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) continuam circulando nas instituições dedicadas à educação de surdos, que optaram pelo método oral puro para instruir esse sujeito em meados do século XX, opção tal que ocorreu apesar das ações de resistência dos surdos, professores e familiares, que defendiam o uso do método dos sinais, ou combinado, para instrução daquele sujeito.

⁷ Essas fotografias, que fazem parte do acervo organizado pela professora Álpia Couto, foram gentilmente cedidas por suas herdeiras para o desenvolvimento desta pesquisa. Posteriormente, este acervo será doado ao Arquivo Público do Estadual do Espírito Santo (APEES).

No sexto capítulo, “Sessão de encerramento: considerações finais”, mostro as considerações finais deste trabalho e recorro ao termo final por compreender que foi necessário descer ao porão da casa que representa a história da educação de surdos. Foi necessário investigar, analisar e problematizar os documentos-monumentos que foram surgindo no percurso que culminou com esta tese de doutorado.

2 MESA DE BOAS-VINDAS: ABORDAGENS INICIAIS PARA COMPREENDER A PESQUISA

Conversa de Alice com o Gato:

— Olá, senhor Gatinho Inglês! Ele sorriu ainda mais e ela se sentiu mais à vontade.

— Você sabe como faço para sair daqui? Perguntou ela. — Isso depende. Para onde quer ir? Disse o Gato. — Para qualquer lugar onde eu não me sinta perdida. — Tanto faz o lugar? — Tanto faz. — Naquela direção mora o Chapeleiro. Naquela outra, você encontra a casa da Lebre Maluca. — Acho que irei procurar o Chapeleiro, não gosto de gente maluca. — Ah, isso não importa. Os dois são loucos, assim como todos os que estão aqui, até você e eu. — Como sabe que sou louca? — Se não fosse, não estaria aqui.

Lewis Carroll (2010, p. 15).

Iniciar uma pesquisa é como se estivéssemos tendo a mesma experiência apresentada no diálogo que Alice tem com o Gato. Sem saber qual rumo tomar, Alice indaga o Gato sobre qual seria o melhor caminho. O Gato indica que, independentemente do caminho escolhido por ela, durante o percurso ela se deparará com loucos, uma vez que, naquele lugar, todos são loucos.

Estabelecendo uma relação entre a experiência de Alice com o Gato e esta pesquisa acadêmica de doutorado, as duas nos dão a sensação de dar início a uma jornada cheia de surpresas. Assim, durante o percurso, a possibilidade de nos encontrarmos com loucos é considerada natural. Mas aqui, neste texto, estou apresentando o termo louco não como indicativo de um sujeito alienado, desequilibrado, perturbado; coloco-me no lugar do louco, no sentido de me situar como aquele sujeito que está ávido por conhecer, por aprender... por ser louco pelo saber, louco para entender, para compreender o que está sendo pesquisado, analisado e, posteriormente, para desenvolver a pesquisa propriamente dita.

Esta é uma pesquisa que me transformou, me conduziu a um lugar cujo caminho era para mim uma incógnita, e cujo destino final não conhecia. Ao me deparar com o gato/documento-monumento durante o desenvolvimento desta pesquisa, possivelmente surgiriam loucas surpresas e descobertas ou mesmo novos horizontes. E agora, ao finalizar este percurso, novas experiências foram produzidas não apenas para mim, a pesquisadora, mas também, quem sabe, para o leitor que tiver a oportunidade de ler este trabalho.

Foucault nos diz: “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo” (2014b, p. 21). Nesse sentido, compreendo que desenvolver uma pesquisa é o mesmo que trilhar um caminho que nos possibilita ser transformados. Agora penso assim, mas, a partir de minha vivência, é possível que, em um outro momento, pense diferente do que agora proponho sobre a temática aqui detalhada: o campo da história da educação de surdos. Entendo que fazer uma pesquisa acadêmica proporciona o acesso a um leque de possibilidades, de fontes e de informações, de modo que esse acesso “nos deixe livres quando se trata de escrever” (FOUCAULT, 2014b, p. 21).

Inicialmente recorro a Jorge Larrosa (2017) para abordar, mesmo que brevemente, como pretendo trabalhar com a noção de (trans-/de-/in-) formação durante o desenvolvimento deste trabalho. Segundo o autor,

a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode ser antecipada, e uma viagem anterior na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por que alguém vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 2017, p. 67).

Assim, nesta jornada acadêmica busquei ser livre. Livre para adentrar no porão e, com a luz dos estudos foucaultianos, procurar os documentos-monumentos para, posteriormente, apresentar a constituição das formas de condução do *ser surdo* a partir da noção de (trans-/de-/in-) formação da surdez como experiência por meio das práticas pedagógicas deliberadas no Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e de seus desdobramentos na Escola Ângela de Brienza, em Vitória (1957-1970).

Não basta pensar que a formação é apenas uma questão de aprendizagem. A formação “[...] trata de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa” (LARROSA, 2017, p. 66). Dito de outro modo, a formação é como uma luz que age sobre o indivíduo e o “trans-forma”, “de-forma”, “in-forma”, em um determinado sujeito.

Assim, ao fazer um jogo de palavras com os prefixos trans- (movimento para além de; através de), de- (significação contrária) e in- (dar informe ou parecer sobre) e ao incorporar esses prefixos à palavra forma (no sentido de ser; constituir), busquei a compreensão da surdez como

uma experiência no contexto da história da educação de surdos. Segundo Larrosa, a experiência é “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos” forma, nos “trans-forma”, nos “de-forma”, nos “in-forma” (LARROSA, 2002, p. 26). No decorrer desta caminhada, é possível compreender a surdez como experiência que é (ou foi) vivenciada nas instituições dedicadas à educação de surdos no período histórico aqui analisado.

Para me direcionar durante esta jornada, retomo a história da educação de surdos a partir da definição prévia da minha série, que é composta pelos seguintes documentos-monumentos, de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 – DOCUMENTOS-MONUMENTOS ANALISADOS

CONGRESSO DE MILÃO 1880
a. <i>Atas do Congresso Internacional realizado em Milão</i> de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos (1881), de Pasquale Fornari; b. <i>Relatório ao Ministro do Interior e dos Assuntos Religiosos sobre o Congresso Internacional reunido em Milão</i>, ocorrida de 6 a 12 de setembro para melhorar a condição dos surdos-mudos, e sobre o estado da instrução dos surdos-mudos nos principais estabelecimentos dedicados a eles na Itália, por Adolphe Franck (1880); c. <i>Congresso de Milão</i>, relatório ao senhor Eugène Pereire, presidente do Comitê Organizador do Segundo Congresso Internacional, reunido em Milão em setembro de 1880, para a melhoria da condição dos Surdos-Mudos, por Ernest La Rochelle (1880); d. <i>Relatório sobre o Segundo Congresso Internacional de Professores Surdos-Mudos</i>, Milão, por Edmund Treibel (1881); e. <i>Relatório sobre o Congresso Internacional de Milão, para melhoria da condição dos Surdos-Mudos</i>, de Louis-Ernest Peyron (1880); relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos realizado em Milão de 6 a 11 de Setembro de 1880, por Arthur Alfred Kinsey (2011); f. Artigo intitulado <i>O Congresso de Milão e o Futuro da Educação de Surdos-Mudos</i>, escrito por Richard Elliot (1882);

- g. *Relatório ao Presidente do Conselho do Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes sobre o Congresso Internacional dos Mestres dos Surdos-Mudos em Milão em 1880*, escrito por Auguste Houdin (1881);
- h. *Impressões sobre Milão* (1881), relatório de James Denison, um dos quatro surdos presentes no Congresso.

CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES)

- i. *Relatório das Sessões da Seção de Ouvintes do Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos*, realizado em 6, 7 e 8 de agosto de 1900 em Paris, que compõe a série histórica editada pelo INES e utilizado a partir da tradução publicada em 2013;
- j. Recortes disponibilizados pela Biblioteca da Escola de Surdos, em Leipzig, do Jornal de Viena, *Mensageiro dos Surdos-Mudos* (1899, 1900, 1902);

ESCOLA ÂNGELA DE BRIENZA (1958-1971)

- k. Fotos e os recortes de jornais da Escola Ângela de Brienza disponibilizados pela família das professoras Álpia Couto-Lenzi e Celcy Couto Matos, compreendidos entre 1958 e 1971.

Optei por analisar o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) por ser um evento organizado por pessoas não surdas e envolvidas na educação de surdos cujas deliberações seguem a mesma direção daquelas aprovadas no Congresso de Milão (1880) e também possibilitaram fazer uma relação analítica com as práticas pedagógicas executadas pelas professoras da Escola Ângela de Brienza (1958-1971), de Vitória, no Espírito Santo. Considero por isso que esse evento compõe a série que venho pesquisando para desenvolver esta pesquisa.

Vale ressaltar que em 1900 esse congresso em Paris tem duas seções: a seção dos ouvintes (selecionada para analisar) e a seção dos surdos. Somando-se a isso, o relatório final do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) nos apresenta as deliberações e as questões

aprovadas pelos participantes, podendo esse relatório ser analisado como um documento-monumento daquele evento.

Interessante observar que o Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos) ainda não possui tradução em Português. Rodrigues (2018, p. 113)⁸, em sua dissertação de mestrado em educação, faz “uso da versão francesa organizada por Henri Gaillard (1866-1939), vigoroso militante surdo francês”. Nesse contexto, entendo que a escassez de pesquisas sobre a história da educação de surdos me conduziu a investigar, analisar e problematizar os documentos-monumentos sobre o Congresso de Milão (1880) sobre Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e sobre a organização da educação de surdos no Espírito Santo. A seguir, apresento as ferramentas analíticas que possibilitaram compreender e formular as propostas a serem desenvolvidas neste trabalho, com os subtítulos representando os participantes da mesa de abertura.

⁸ Sobre o Congresso de Paris (1900), sugiro a leitura do artigo: RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Impressões sobre o Congresso de Milão. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 310-319, set. 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1934> Acesso em: 14 de nov. de 2021.

2.1 DOCUMENTO-MONUMENTO: UMA NOÇÃO... UMA FORMA DE ANALISAR A HISTÓRIA

Le Goff (2013), em sua obra *História e Memória*, dá início ao seu artigo sobre a temática “documento e monumento” fazendo uma análise etimológica das duas palavras, a saber: monumento é tudo aquilo que representa o passado, evocando uma recordação; documento é visto, a partir da fundamentação histórica positivista do século XIX, como o fundamento do fato histórico, apresentando-se como uma prova histórica.

Partindo de um olhar sobre a memória coletiva, esses objetos de estudo são apresentados pelo autor da seguinte forma: “os monumentos são herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 2013, p. 485). Porém, a forma como esses dois termos são utilizados (e interpretados) no decorrer do tempo sofreu mudanças até o momento em que Le Goff nomeou de “o triunfo do documento e a revolução documental”.

Em relação ao triunfo documental, o autor afirma que com a escola positivista, o documento triunfa” (2013, p. 489); o documento é tido como um recurso indispensável para o trabalho do historiador. Seguindo o pensamento de Le Goff, que se baseia no trabalho de Fustel de Coulanges, a concepção da palavra documento se enriquece, chegando ao seu cume com a insistência dos fundadores da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929) em ampliar a noção de documento dentro de uma perspectiva histórica:

Por isso, Samaran desenvolve a afirmação anteriormente citada, “não há história sem documentos”, com esta precisão: “Há que tomar a palavra ‘documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira” (LE GOFF, 2013, p. 490).

A revolução documental veio acompanhada de uma explosão documental, após os anos 1960, com a emergência de novos campos de pesquisa histórica. Se antes os historiadores interessavam-se pelos “grandes homens”, com a revolução documental passa o interesse a ser por “todos os homens”, independentemente de sua posição hierárquica na sociedade.

Na esteira dessas transformações analíticas vem a revolução tecnológica. Le Goff (2013) nos diz que a partir dos anos 1960 surgiu uma verdadeira revolução documental com o acesso ao computador pelos pesquisadores, o que culminou no manuseio do documento como um dado

(no sentido tecnológico do termo) e levou a uma história descontínua de determinado acontecimento.

O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados. Ele exige uma erudição, que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva (LE GOFF, 2013, p. 492).

Le Goff aproxima-se de Foucault ao mencionar que, com a revolução documental, surge uma nova unidade de informação que possibilita a construção de uma história não linear:

[...] há, na verdade, durações múltiplas, e cada uma delas é portadora de um certo tipo de acontecimento. É preciso multiplicar os tipos de acontecimentos, como se multiplicam os tipos de duração. Eis a mutação que está em vias de se produzir atualmente nas disciplinas de história (FOUCAULT, 2015, p. 308).

Após a abordagem sobre o entendimento do uso do documento, menciono o monumento como instrumento de análise em história. O monumento possuía, desde a Antiguidade Clássica, dois sentidos: o de uma obra comemorativa ou escultura (Torre Eiffel, Estátua da Liberdade, dentre outras) ou o de algo destinado a perpetuar o período de uma determinada dinastia (Pirâmides do Egito).

No século XX, os fundadores dos *Annales* deram início a uma crítica em relação à noção de documento. Paul Zumthor abre uma nova via entre o documento e monumento: “Tratando-se de um muito pequeno número de textos, os mais antigos em língua francesa (séculos VII-IX), ele propôs uma distinção entre os monumentos linguísticos e os simples documentos” (LE GOFF, 2013, p. 494).

Ainda mencionando Zumthor, o autor descobre o que transforma o documento em monumento: o seu manuseio pelo poder. Se, na escola positivista, era produzida uma história de dominantes e dominados, Zumthor, ao mostrar que é possível uma análise documental-monumental, demonstra que será necessário ao historiador estar atento ao seu principal objetivo: fazer uma crítica ao documento enquanto monumento: “Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, em pleno movimento de causa” (LE GOFF, 2013, p. 495).

Ao abordar a concepção de documento e monumento, Le Goff recorre a Foucault mencionando a obra *Arqueologia do Saber* deste autor a fim de dialogar com a questão da problemática da história: “Antes de mais nada, ele declara que os problemas da história podem se resumir numa só palavra: questionar o documento” (LE GOFF, 2013, p. 495).

Le Goff, assim como Foucault, “invertia o caminho, indo do porão ao sótão, isto é, privilegiando a superestrutura cultural em relação à base econômica” (RAGO, 1995, p. 70). Dito de outro modo, “ir do porão ao sótão” é aprofundar para além da base econômica, compreendendo os meandros da superestrutura cultural.

Seguindo, portanto, a linha do pensamento de Foucault, fazer uma crítica ao documento-monumento é interrogá-lo do ponto de vista interno e externo e, assim, compreender a história a partir das transformações que as sociedades passam, conforme o excerto abaixo:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto (FOUCAULT, 2014a, p. 8).

A história se constrói com base nas interpretações do historiador sobre uma determinada materialidade, os documentos, os vestígios de passado, e assim, possibilita por meio dos rastros deixados pelo homem, conhecer dados que foram deixados de lado pela história tradicional. Peter Burke, ao mencionar a contribuição intelectual de Foucault para a historiografia francesa, nos diz que “era precisamente em sua vontade de ir até o fundo dos problemas e em discutir como as visões de mundo se modificam que Foucault diferia mais agudamente dos historiadores das mentalidades” (2010, p. 133).

Ainda de acordo com Burke (2008), Foucault se definia como um arqueólogo porque entendia a obra dos historiadores como superficial, sendo necessário cavar mais fundo para chegar às estruturas intelectuais ou, como preferia denominar: *redes* ou *grades*. Recorro ao próprio Foucault para mostrar as particularidades da análise arqueológica na história:

Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar

frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento (FOUCAULT, 2014b, p. 169-170).

Nesse contexto, compreendo que a análise do documento-monumento não se baseia apenas em descrever o que foi dito pela sociedade numa determinada época, e sim em analisar o contexto das regularidades discursivas, a partir de um *a priori histórico*: “A priori não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas” (FOUCAULT, 2014a, p. 155).

Assim, me amparando em Foucault, fiz o percurso do sótão até o porão, intencionando investigar as condições... As apropriações de determinados regimes de verdade em torno das regularidades discursivas que envolviam o método oral puro e que possibilitaram a emergência de práticas pedagógicas nas instituições dedicadas à instrução de surdos-mudos no período analisado neste trabalho.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FORMAS DE CONSTITUIÇÃO DOS SURDOS

Antes de abordar a educação de surdos, é válido mencionar o que entendo por “educação escolar” e a forma como pretendo abordá-la neste trabalho. Recorro ao termo “educação escolar” para delimitar a palavra educação uma vez que há várias formas de compreender e de utilizar essa palavra.

Entendo a educação como uma forma do indivíduo agir e se relacionar com o outro num determinado local (trabalho, escola, entre outros); como uma maneira de se portar na sociedade em que vivemos; ou ainda como um processo contínuo de aprendizagem num ambiente escolar. Dito de outro modo, há diversos sentidos para o uso do termo educação. Para refletir sobre a educação escolar com o propósito de direcionar minha análise durante a construção desta pesquisa, recorro aos escritos de Hannah Arendt (2018).

A autora inicia sua obra *A Condição Humana* mencionando três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. Não pretendo detalhar aqui sobre cada uma dessas atividades. Faço, porém, uma breve menção à *ação arendtiana* para dar embasamento à forma como compreendo a educação escolar.

Segundo Arendt, “a ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam este mundo” (ARENDT, 2018, p. 9). A educação, partindo desse pensamento, é entendida como uma ação que possibilita aos homens, que habitam este mundo como seres plurais, se relacionarem consigo mesmos e com os outros. “A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDT, 2018, p. 10).

Desejo deter-me brevemente no termo “humano”. Somos iguais porque somos humanos e, ao mesmo tempo, somos diferentes. Temos nossa pluralidade e nossa individualidade. Nesse âmbito, entendo a educação escolar como uma ação que possibilita ao sujeito tornar-se humano, e único.

Gert Biesta (2013) explora o problema do humanismo no sentido político (que culmina com o surgimento do projeto educacional moderno), cujo resultado é a incapacidade do ser humano tornar-se único em sua individualidade:

Isso mostra que, embora o modo de superar o humanismo não deva ser encontrado numa nova teoria ou verdade sobre a subjetividade humana, não devemos parar de pensar. O que é necessário, poderíamos dizer, não é tanto uma nova resposta para a questão do que *é* o sujeito humano, quanto um novo modo de formular esta questão. No que segue, sugiro que um modo de realizar isso é passar da questão *do que* é o sujeito humano para a questão de onde o sujeito, como ser único e singular, *torna-se* presença (BIESTA, 2013, p. 65).

Veiga-Neto (2012, p. 275) se baseia em Arendt para entender que “[...] é pela educação que incluiremos no mundo aqueles que estão chegando depois de nós”. E cabe ao educador um papel que pode ser compreendido em termos da responsabilidade pela ‘vinda ao mundo’ de seres únicos, singulares, e “termos responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2013, p. 26).

Sobre a pedagogia, é possível dizer que, dentre tantos significados para a palavra “pedagogia”, recorro basicamente à seguinte interpretação para o termo: a pedagogia tem como objetos de estudo a educação, o processo de ensino e a aprendizagem. A partir dos estudos foucaultianos aponto que a pedagogia, na forma como vivenciamos atualmente, emergiu no século XVII. Segundo Veiga-Neto, “[...] tendo seu ponto zero a obra de Comenius, a pedagogia se

consolidou ‘como um dispositivo de intervenção e controle da vida social e individual dos sujeitos e como dispositivo de reprodução de poder’” (VEIGA-NETO, 2012, p. 275).

Partindo para a compreensão do termo “práticas”, inicialmente recorro a Fischer (2012, p. 75) que, em seu texto, menciona que nos escritos foucaultianos tudo é prática e tudo está imerso nas relações de poder e de saber. Neste trabalho, compreendo que as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas estruturadas “[...]como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens” (FRANCO, 2016, p. 543).

De acordo com Veiga-Neto (2015), nos escritos de Foucault o termo “práticas” está presente em boa parte de suas obras, e Castro (2016) nos diz que o domínio da análise foucaultiana são as práticas. Em busca de uma compreensão desse termo, que predomina nas teorizações foucaultianas, cito:

Em resumo podemos dizer que Foucault entende por práticas a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem (sistemas de ação na medida em que estão habitados no pensamento), que tem um caráter sistemático (saber poder e ética), e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma experiência ou um pensamento (CASTRO, 2016, p. 338).

A prática pode ser entendida como a experiência (saber, poder e ética), as regularidades e o pensamento. Seu processo de emergência e constituição pode variar, ou não, em diferentes momentos da história. Conforme Marín-Díaz (2012, p. 28), “[...] trata-se de uma análise em perspectiva histórica para assinalar as condições de aparecimento e o caráter mutável e contingente das práticas produzidas pelos grupos humanos e orientadas para o governo dos indivíduos por si mesmos”.

Desse modo, estabeleço uma relação com o termo “práticas pedagógicas”, quando Larrosa fala que:

A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo “exterior”, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo (LARROSA, 1994).

Seguindo a linha de pensamento do autor, as práticas pedagógicas podem ser entendidas como um conjunto de ações de subjetivação que produzem uma experiência nos indivíduos, transformando-os em sujeitos. Nesse contexto, analiso o descontínuo das práticas pedagógicas que emergiram no Congresso de Milão (1880), se estabeleceram no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e tiveram seus desdobramentos na Escola Ângela de Brienza. Práticas que apresentam condições de possibilidade para a condução das condutas dos sujeitos envolvidos na educação de surdos, que “produziram aprendizagens e mudaram tanto a vida dos sujeitos que optaram por elas, quanto os espaços sociais onde eles habitam” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 14).

A noção de descontinuidade é compreendida com base na análise histórica de Foucault como um dos elementos indispensáveis nesta pesquisa para investigar a dispersão de determinadas regularidades discursivas na condução das práticas pedagógicas na educação dos surdos no período histórico investigado. Recorro a Foucault para compreender a noção de descontínuo na História:

Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise (FOUCAULT, 2014B, p. 11).

A partir do entendimento de descontinuidade na análise dos documentos-monumentos manuseados para desenvolver este trabalho é possível compreender a constituição de determinados saberes pedagógicos que possibilitam ao sujeito surdo tornar-se presença e habitar no mundo como ser único e capaz de habitá-lo.

Além disso, é possível entender, dentro das práticas pedagógicas analisadas, de que forma as ações de condução promoveram um determinado jeito de ser surdo. Um jeito de ser surdo que foi se constituindo, a partir do entrecruzamento das regularidades discursivas que circularam no Congresso de Milão (1880), no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), e na Escola Ângela de Brienza que agiam nos alunos surdos-mudos planejando transformá-los em surdos-falantes.

A escola tem uma função de relevância nas transformações que culminaram na emergência da sociedade moderna. A partir dos escritos de Veiga-Neto, é possível dizer que:

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna (VEIGA-NETO, 2011, p. 70).

Ao problematizar o papel da escola, entendo esse espaço como uma parte integrante de um dispositivo disciplinar que possibilita a condução do sujeito, construindo novas subjetividades a partir de uma norma, de um jeito de ser e de viver determinado pela sociedade. Ao fazer uma relação com a escola de surdos, “[...] percebe-se que ela também sanciona, hierarquiza, mede e compara seus alunos, tal como o faz a escola de ouvintes - de certa forma, também homogeneiza, exclui e, muitas vezes, tematiza a surdez” (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 27).

Quando abordo a escola de surdos, pretendo direcionar minha argumentação para além do espaço escolar propriamente dito. Ao pensar na escola de surdos sou instigada a pensar em uma organização curricular que, realizada pelos envolvidos na educação de surdos no período histórico analisado, possibilita ao sujeito surdo se tornar presença.

O termo “currículo” é, em latim, o diminutivo de *currus*, que alude tanto uma corrida como àquilo que se faz em uma corrida. Em educação, currículo faz “[...]referência às instâncias que devem ser percorridas, ao estilo de uma corrida, para poder dar por cumprido um trajeto educativo” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 85). Com a emergência da escola moderna, o currículo pode ser entendido como um dispositivo de condução do sujeito, conforme nos mostra Foucault quando diz que:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] determinando lugares individuais tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2014c, p. 144).

Partindo do pensamento de Foucault e estabelecendo relação entre esse pensar e uma possível organização curricular nas instituições dedicadas à educação de surdos, é possível ponderar

que, a partir de uma perspectiva moderna de educação, o currículo possibilitou — e ainda possibilita — práticas de condução das condutas que geram um determinado jeito de ser surdo. No caso desta pesquisa, práticas que visavam a condução do surdo-mudo em surdo-falante.

Ao fazer análise documental-monumental para entender as propostas curriculares voltadas para o discente surdo, faz-se possível constatar que a organização curricular permitiu — e ainda permite — ao sujeito surdo transformar-se em um sujeito singular e poder relacionar-se, assim, com o outro.

E é nessa singularidade que a educação de surdos se une, produzindo novas maneiras de se pensar uma educação e um currículo que não simplesmente ensine técnicas, conhecimentos, mas que, atrelada aos conhecimentos escolares, narre saberes subjetivos da cultura e das identidades surdas [sic]. (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 24)

Morais e Lunardi-Lazzarin (2009), ao mencionarem o currículo produzido para/na educação de surdos, sugerem que os conteúdos curriculares sejam pensados numa perspectiva a partir da qual os saberes do sujeito surdo sejam relacionados com sua cultura e com sua identidade. Neste trabalho, não pretendo me deter na conceituação de cultura e de identidade. Porém, digo que compreendo a surdez como experiência, cujo corpo está atravessado por práticas discursivas e não discursivas produzidas em uma matriz em que os saberes, as relações de poder e a subjetivação possibilitam a constituição de diferentes modos de ser surdo no mundo.

“A surdez é nesse sentido o que as experiências de vida singulares em relação a um meio determinado, produzem, inventam, transformam e se transformam” (benvenuto, 2010, p. 340). Seguindo essa linha de pensamento, compreendo que a condução a diferentes modos de ser surdo está suscetível às experiências de vida que poderão atravessar esse sujeito num determinado momento de sua vida, gerando transformações na forma de compreender a relação desse sujeito com o mundo: surdo-mudo, surdo-falante, deficiente auditivo, surdo...

2.3 COM A PALAVRA... O GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO

Um grande princípio domina todos os métodos: é a educação oral. Nós queremos que nossos irmãos surdos-mudos sejam iguais a nós em inteligência, em saber, e na expressão de suas ideias. A fala somente pode suprimir todas as barreiras e dar acesso a carreiras onde a perda de audição não é um obstáculo absoluto

(CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 10).

Nos debates envolvendo a história da educação de surdos, uma das questões mais levantadas refere-se à questão do método. Qual o melhor método? Quais os percursos pedagógicos que possibilitaram ao surdo ser compreendido como um sujeito educável pela sociedade? Benvenuto (2006) nos apresenta uma análise das relações de poder e saber entre surdos e ouvintes que, na maior parte das vezes, são *inauditas*, ou seja, não são ouvidas por uma maioria ouvinte, envolvida na educação de surdos. Segundo a autora, até a Idade Média a integração do surdo a uma vida em sociedade é vedada. Integração naquele momento da história definida pela comunicação humana na sua forma oral.

“Os primeiros rastros da educação de surdos, sob a forma de preceptorado, aparecem na corte do rei da Espanha, com Pedro Ponce de León (1520 1584), monge beneditino, preceptor de dois filhos do marquês de Berlanga e sobrinhos do condestável de Castilla” (BENVENUTO, 2006, p. 237). O método de Ponce de León era baseado no aprendizado da escrita e da leitura para a compreensão das palavras, além de recorrer ao desenho e à soletração do alfabeto manual.

Posteriormente, na França do século XVIII e sob a influência do pensamento cartesiano⁹, o abade l'Épée funda as bases de um outro método, o método baseado nos sinais metódicos. Benvenuto (2006) nos diz que, “[...] o abade fundou as bases do ensino bilíngue, outorgando uma importância capital ao francês escrito. Seu método ia do escrito ao oral e não ao contrário, como era usual até esse momento” (BENVENUTO, 2006, pág. 233). Nessa linha de

⁹ Benvenuto (2006, pág. 233) cita o pensamento de Descartes ao apresentar que uma comunicação era possível entre os surdos: “[...] Os homens que, tendo nascidos surdos e mudos, estão privados dos órgãos que servem aos outros para falar, tanto ou mais que os animais, têm o costume de inventar alguns sinais, através dos quais se fazem entender face a quem, estando ordinariamente com eles, tem o prazer de aprender sua língua. E isto não testemunha somente que os animais tem menos razão que os homens, mas não tem razão em absoluto”.

pensamento, o método desenvolvido por l'Épée pode ser considerado importante para a compreensão do surdo como um ser humano.

Sobre o método, Auguste Houdin¹⁰ (?-?), em seu relatório sobre o Congresso de Milão (1880), redigiu um breve histórico sobre a educação de surdos. Houdin abordou, sob uma perspectiva voltada para a fala articulada, o histórico da questão do método para a instrução dos surdos. O autor menciona em seu relatório Paul de Bonet, que criara o irmão do condestável de Castela, surdo-mudo de nascença, e lhe ensinara a palavra e seu aluno, Ramirez Carion, que seguiu os passos de seu mestre e publicou uma obra sobre seu método¹¹. Outros professores de surdos são mencionados por Houdin, conforme o excerto abaixo:

Enquanto, na segunda metade do século dezesseis, W. Holder e J. Wallis introduziram esse ensinamento na Inglaterra, os doutores Van Helmont e Conrad Amman o introduziram na Holanda, e todos os quatro nos deixaram escritos que o atestam¹². A primeira metade do século XVI viu o nascimento do mesmo ensino na Alemanha com Kerger, Wild, Schulze, Niederoff, Raphel, etc, e, na França, com Jacob-Rodrigues Pereire, o ancestral de nossos grandes financiadores (HOUDIN, 1881, p. 7, tradução nossa).

Jacob Pereire é mencionado por Houdin como o precursor do ensino através da fala articulada na França. Segundo o autor, em 1769, durante um evento da Academia de Ciências francesa, ao apresentar um de seus alunos, Pereire teria dito: “Os surdos-mudos de nascença falarão e se tornarão tão capazes quanto os outros homens para qualquer coisa que não dependa da audição. Não haverá mais surdos-mudos, haverá surdos-falantes” (HOUDIN, 1881, p. 7, tradução nossa)

Dando um salto para os congressos que estão sendo analisados neste trabalho, dentre as temáticas deliberadas nos Congressos de Milão (1880) e de Paris (1900 – seção dos ouvintes), havia uma grande preocupação com a questão educacional do surdo-mudo. Havendo um maior destaque para a questão do método a ser utilizado nas instituições destinadas à instrução

¹⁰ Houdin foi encarregado da missão científica pelo Sr. Ministro de educação pública da França. Atuou como presidente do Congresso de Lyon, em 1879, e era diretor da instituição de surdos-mudos em Paris-Passy.

¹¹ *Maravillas de nataraleza, en que se contienen doz mil secretos de cosas naturales* (1629).

¹² W. Holder, *Elements of speech, etc.; appendice concernant les sourds-muets*, Londres, 1669; J. Wallis, *Grammatica linguae anglicane. De loquela sive sonorum formatione, Tractatus grammatico-physicus*, 1674; Van Helmont, *Alphabeti vere naturalis hebraici brevissima, etc.*, Sulzbach, 1667; C. Amman, *Dissertatio de loquela qua non solum vox humana, et loquendi artificium ex originibus suis eruuntur*, etc., Amsterdam, 1692.

daquele sujeito, além de hipervalorizar a importância do método oral puro em detrimento aos demais métodos.

A partir de uma forma de pensar, de entender, e de conduzir (e ser conduzido) pelos discursos relacionados ao surdo-mudo¹³ naquele momento, vigorava o entendimento de que aquele sujeito, para ser entendido (e se fazer entender) pelos ouvintes-falantes, era necessário aprender e se expressar por meio da linguagem articulada de seu país, o que o tornaria surdo-falante.

Foucault nos fala que “(...) precisamos conhecer as condições históricas que motivam tal ou tal tipo de conceituação. Precisamos ter uma consciência histórica da situação na qual vivemos” (FOUCAULT, 2014, p. 119). Para isso, a partir da série que selecionei recorro à ferramenta analítica conceitual “governo”, apresentada por Foucault, e adjetivada com “linguístico”, o governo linguístico.

Foucault, ainda em sua aula de 1º de fevereiro de 1978, ao analisar sobre o desbloqueio da arte de governar, enfatiza que, do século XVI até o final do século XVIII, a arte de governar se desenvolveu a partir de três aspectos: a emergência dos Estados Nacionais, a Reforma e a Contrarreforma, e a questão da soberania do poder do monarca (FOUCAULT, 2000, p.).

Foucault, ao fazer o uso analítico da arte de governar na literatura anti-Maquiavel¹⁴, compreende que há, a partir do século XVI, uma oposição entre as habilidades do príncipe em manter seu principado, sua soberania e o poder que exerce e concentra de forma singular, e a emergência, nesse período, de uma arte de governar representada pela pluralidade, pelas coisas. Nessa linha de pensamento, por coisas entendo ser tudo aquilo que compreende o território a ser governado.

“O essencial é, portanto, este conjunto de coisas e homens. O território e as propriedades são apenas variáveis” (FOUCAULT, 2000, p. 283). A finalidade de um governo que exerce essa nova forma de governar é conduzir todas essas coisas a uma finalidade condizente com o Estado. Não cabe ao governante impor as coisas a seus governados, mas dispor, isto é, “utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo das leis como táticas” (FOUCAULT, 2000, 284).

¹³ Vale destacar que *surdo-mudo* é o termo utilizado na época para nomear o sujeito surdo, por isso lançaremos mão dele nesta tese de doutorado.

¹⁴ Foucault, a partir da obra de Maquiavel - *O Príncipe* - e a literatura que se opõe ao que é apresentado sobre a questão da soberania em Maquiavel, faz sua análise sobre a emergência e o desbloqueio da arte de governar.

De acordo com Castro (2016), o governo é “um conjunto de ações sobre ações possíveis” (CASTRO, 2016, p. 190), e Veiga-Neto desenvolve a proposta do uso do termo governo (que é pouco conhecido na Língua Portuguesa), com o objetivo de facilitar a compreensão, numa perspectiva foucaultiana, dos casos em que for analisada a questão da ação ou ato de governar (VEIGA-NETO, 2005). Nesse contexto, recorrendo a Foucault:

[...] as práticas do governo, por um lado, são práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo: há, portanto, muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades. Por outro lado, todos esses governos são interiores à própria sociedade ou ao Estado. É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o superior do convento vai governar seu convento, etc. Há, portanto, ao mesmo tempo, pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado [...] (FOUCAULT, 2008, p. 124).

Partindo dessa compreensão, essas práticas estão no seio da família, da escola, da igreja, e nesses lugares quem governa são seus representantes, que correspondem ao grau maior da hierarquia. As práticas de governo são múltiplas, e as ações de condução dos sujeitos estão em qualquer esfera da sociedade e têm no Estado a representação do limite para exercer essa ação sobre as pessoas.

E a escola está inserida nessa instância governamental de condução. Witchs e Lopes (2020), ao discutirem a manutenção histórica da vulnerabilidade linguística atribuída às pessoas com surdez, propõem operar o governo linguístico a partir da seguinte proposta analítica:

Deste modo, propomos adjetivar o governo como linguístico para detalhar algumas práticas, conferir-lhes foco e recortar as possibilidades de sua análise. O governo linguístico, portanto, permite que se destaque a língua como uma tecnologia que opera em algumas formas de conduzir a conduta (WITCHS; LOPES, 2020, p. 208-209).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, entendo o uso da língua como uma tecnologia que opera na condução das condutas dos sujeitos no período analisado. Assim, nos documentos-monumentos selecionados que tecem essa história, são encontrados registros que possibilitam a compreensão de que a melhor forma de instruir o surdo-mudo é conduzir esse sujeito a recorrer à palavra falada (língua oral) para se expressar a sociedade. A aquisição da

língua vernácula na sua forma oral e escrita pelos surdos é aqui entendida como uma estratégia de condução relacionada ao uso da língua, ou seja:

[...] é possível compreender como práticas específicas do que tenho chamado de um governo linguístico configuram uma racionalidade ou uma regularidade que organizam o que é feito na educação de surdos. Por meio de seu caráter sistemático, essas práticas possibilitam a articulação da produção de saberes sobre os surdos, da normatividade de seus comportamentos e dos modos como eles se constituem sujeitos, compondo a surdez como uma experiência (WITCHES, 2018, p. 132).

Considerando o trecho acima, as práticas de governo linguístico operam, nas instituições dedicadas à instrução dos surdos-mudos, como dispositivos que produzem regularidades discursivas que são mantidas ao longo do período analisado nesta pesquisa.

Regularidades que agem de forma a ser implantado pelos envolvidos na educação de surdos um sistema educacional baseado no método oral puro. “Nesse sentido, é preciso assumir que a constituição de um modo surdo de ser – o que inclui o uso que se faz da língua, bem como de quais línguas é preciso fazer uso – aconteça na e pela escola” (WITCHES, 2018, p. 132).

Para auxiliar o entendimento da constituição do método oral puro na educação de surdos-mudos, exponho o quadro abaixo com a organização de um mapeamento das políticas linguísticas de condução do surdo através da língua no período de análise desta pesquisa.

Quadro 3 - Mapeamento dos acontecimentos históricos da educação de surdos

(continua)

ITÁLIA		
ANO	DESCRIÇÃO	LEI/DECRETO/TEXTO
1859	Lei Casati	As instituições voltadas para a educação especial não foram incluídas dentre os estabelecimentos de ensino amparados pela nova legislação da instrução pública italiana, inclusive as instituições voltadas para a instrução de surdos-mudos.
Pós-Unificação	A Itália se apropriou da circulação das ideias dos cientistas alemães, mais precisamente no campo linguístico, havendo ampla difusão do método comparativo.	Max Müller fez da linguagem oral instrumento de sua batalha anti-darwinista, obviamente compartilhado pelo mundo católico italiano. Na verdade, ele argumentou que apenas a linguagem articulada era “a verdadeira barreira entre o homem e o animal”. Antônio Rosmini - o autor, em sua obra <i>Origem das Ideias</i> (1883), aborda a necessidade de linguagem para formar ideias abstratas. Seus escritos circularam e foram apropriados pelos defensores do método oral puro para a educação de surdos na Itália.
1872	VIII Congresso Pedagógico Italiano e Quarta Exposição Educacional, em Veneza.	
1873	Primeiro Congresso de Professores Italianos, em Siena.	Circulação da obra rosminiana entre os participantes do evento.
1880	Congresso Internacional de Educação para Surdos	Realizado em Milão, de 06 a 11 de setembro.

Quadro 3 - Mapeamento dos acontecimentos históricos da educação de surdos
(continuação)

FRANÇA		
ANO	DESCRIÇÃO	LEI/DECRETO/TEXTO
1870	Duas instituições eram adeptas ao ensino da fala articulada para a instrução do surdo-mudo: Saint Hyppolite-du-fort (fundada pelo pastor Killian), em Gard, e uma privada (dirigida por Auguste Houdin), em Paris Em Nantes, no instituto Persagotière, segue-se o método de Fourcade. Família Pereire inicia uma empreitada de reforma da educação francesa.	
1873	O Dr. Colombat, no Instituto de Paris, recorre à oralização como complementar para a instrução dos surdos-mudos.	
1875	Em Angers, religiosas ensinam leitura labial.	
1878	Oscar Claveau pesquisa sobre o método oral na Alemanha, Holanda, Suíça e Bélgica. Claveau defende a experimentação na instituição nacional de Bordeaux, durante o ano letivo de 1879-1880.	
1879	Em Persagotière se pratica uma hora por dia de discurso artificial.	
1880	Irmão Houbert passa 12 dias na Itália e fica impressionado com o método oral, definindo-o como método dos irmãos de São Gabriel. O método oral foi adotado em Hillé-Fougères e Angers. Demissão de Etcheverry, defensor dos métodos gestuais, do Instituto de Paris.	
1881	Por iniciativa do abade Bouchet, capelão da instituição de La Chartreuse-près-d'Auray, as Irmãs da Sabedoria adotam o método oral puro.	
1882-1883	Instituição dos surdos-mudos de Saint-Brieuc adota o método oral puro.	
1884	Início de visitas de representantes do Ministério do Interior	

Quadro 3 - Mapeamento dos acontecimentos históricos da educação de surdos
(continuação)

FRANÇA		
ANO	DESCRIÇÃO	LEI/DECRETO/TEXTO
1900	Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos; Realização tanto da seção dos Ouvintes quanto da seção dos Surdos	Realizado em Paris, de 06 a 08 de agosto.
BRASIL		
1881	Mudança de local de funcionamento do INES	O Instituto Nacional de Educação de Surdos teve vários endereços, até a sua localização de sua sede atual, na Rua das Laranjeiras, Rio de Janeiro (RJ).
1901	Até este ano conservou-se o método utilizado por Huet, no momento da fundação do Instituto. Gestão de Dr Paulo de Carvalho	Segundo a obra de Solange Rocha (2018), intitulada <i>Instituto Nacional de Educação de Surdos</i> : uma iconografia dos seus 160 anos, o decreto Nº 3964, de março de 1901, baixou um novo regulamento para o Instituto. Através dele foi mantido o plano de estudos estabelecido no regulamento de 1873, que preconizava o ensino da linguagem articulada e a leitura sobre os lábios aos que tivessem melhor aptidão.
1908	Ensino da linguagem articulada	Decreto 6.892 de 19 de março de 1908.
1911	Instituição do método oral	Decreto 9.198 de 12 de dezembro de 1911.
1914	Desejo de retorno de outros métodos	Relatório de Custódio Martins.
1951	Início da gestão de Ana Rímoli	Criação do curso normal no INES. Álbia Couto - primeira turma.
1952	Chegada da Professora Ângela de Brienza no INES - aulas de fonética e didática especial.	Volta do método oral puro no Instituto.
1956	Portaria Nº196 de 21/05/1956. Cabia ao INES prestar assistência aos estudantes privados de audição.	Gestão do Ministro Clóvis Salgado.
1957	Mudança do nome do INES - Instituto Nacional de Surdos-mudos para Instituto Nacional de Surdos.	Lei 3.198 de 06 de julho de 1957 O verbo era falar Campanha Nacional para a Educação do Surdo Brasileiro - Expansão da educação dos surdos para os estados do Brasil, incluindo o ES.

Quadro 3 - Mapeamento dos acontecimentos históricos da educação de surdos

(conclusão)

ANO	DESCRIÇÃO	LEI/DECRETO
BRASIL/VITÓRIA (ES)		
1957	A obra de Álpia Couto-Lenzi, intitulada <i>Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos</i> , nos apresenta o Convênio entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do ES para a educação de surdos.	O convênio entre o INES e a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, em 27 de março de 1957. Decreto Nº 612, de 24 de abril de 1959.

Fonte: Elaboração própria com base nas fontes analisadas

Com base nos dados apresentados no quadro, é possível compreender que o Estado estava operando nas instituições de ensino dedicadas à instrução dos surdos para conduzi-los a um entendimento de que aprender a falar e a ler nos lábios era essencial para o desenvolvimento de suas aptidões intelectuais e assim aproximá-los de uma sociedade ouvinte e falante.

Desse modo, como atuar numa escola para operar o desenvolvimento de uma ação de governo linguístico? Para isso, entendo ser necessário recorrer a determinadas práticas pedagógicas com a intenção de gerar formas de condução através da língua. Dentre essas práticas pedagógicas está inserido o método estabelecido pela instituição para instruir o discente surdo.

Assim, no decorrer dos dois congressos analisados, as deliberações dos participantes foram direcionadas a decidir o melhor método que deveria ser adotado para instruir os surdos-mudos. Apresento um trecho das Atas Oficiais de Fornari (1881), em que foi abordada a importância de os participantes discutirem sobre a questão do método no Congresso de Milão (1880).

O Presidente – Acredito que interpreto o desejo da maioria em dar preferência, em ordem de discussão, à questão mais importante, que é a do método.

Magnat – Obviamente, como a questão do método é a mais importante, eu me associo a essa ideia que é também a da maioria da assembleia. Em seguida discutiremos assuntos de menor importância (FORNARI, 1881, p. 109, tradução nossa).

No relatório elaborado para o Ministro da Instrução Pública, Auguste Houdin, Oficial da Instrução Pública, aponta que o Congresso de Milão (1880), finalmente resolve a questão do método, conforme trecho a seguir:

Ao resolver desta forma e de forma tão clara a questão dos métodos, e ao realizar sua unificação tão resolutamente, o Congresso de Milão estava realizando um trabalho considerável; assegurou finalmente, no grande interesse da humanidade, o triunfo, laboriosamente adquirido, mas cheio de promessas, da verdade, da justiça, a ciência e o progresso (HOUDIN, 1881, p. 41, tradução nossa),

Porém, a partir do artigo redigido por Richard Elliot¹⁵ (1836-1923), é possível perceber uma visão contraditória em relação às deliberações aprovadas no Congresso de Milão (1880). Segundo o autor, “[...] o tema dos sistemas - a principal característica daquele Congresso - ainda está em discussão conosco. Não queremos fugir disso e ainda não tomamos nossa decisão final — se, de fato, qualquer decisão pode ser final” (ELLIOT, 1882, p. 147, tradução nossa).

Analisando o relatório dos trabalhos do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), a importância das deliberações voltadas para o método foi mantida, conforme o discurso proferido pelo Sr. Graham Bell¹⁶, que apresento abaixo:

Em 1817 começamos pelo método dos sinais; em 1867 o método oralista foi estabelecido pela primeira vez na América. Depois desta época, uma luta contínua estabeleceu-se entre os dois métodos para decidir qual é o mais capaz de produzir os melhores resultados na educação dos surdos-mudos; esta luta continua, e hoje o ensino dos surdos-mudos encontra-se numa fase de evolução. A proporção de alunos instruídos pelo método oralista aumenta continuamente enquanto, o número destes ensinados pelo método dos sinais diminui ano após ano (CONGRESSO DE PARIS – [1900] 2013, p. 26).

A questão do método a ser definido para instruir os surdos-mudos nas instituições dedicadas à educação de surdos ocupou a grande parte dos debates nos dois congressos. Esse termo, o

¹⁵ De acordo com as Atas Oficiais de Fornari (1881), Richard Elliot era chefe dos professores do Asilo para Surdos-mudos em Londres e do Instituto em Margate (Kent), Londres.

¹⁶ Segundo Silva e Souza (2016), Alexander Graham Bell (1847-1922) foi um inventor americano apaixonado pela educação de surdos e um grande defensor da eugenia (palavra de origem grega que significa *bem-nascido*). Sua mãe e sua esposa eram surdas. Sua obra *Memoir upon the formation of a deaf variety of the human race* (1883) possui marcas eugênicas e foi apropriada por uma parcela dos envolvidos na educação de surdos na época.

método, teve destaque durante a investigação das atas e dos relatórios do Congresso de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), cujas palavras foram procuradas nesta investigação na sua versão no singular e plural, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Quantidade de vezes em que a palavra método(s) aparece nos documentos

RELATÓRIO	MÉTODO	MÉTODOS	TOTAL
FORNARI	559	66	625
TREIBEL	53	01	54
FRANCK	21	04	25
LA ROCHELLE	57	08	65
PEYRON	45	02	47
KINSEY	92	18	110
HOUDIN	29	05	34
ELLIOT	02	00	02
DENISON	17	03	20
CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES)	308	60	368

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos analisados.

É válido mencionar que Elliot (1882) em seu artigo sobre o Congresso de Milão (1880) recorre ao termo *sistema* (42 vezes) e *sistemas* (03 vezes), para denominar o método, ou os métodos, que estavam sendo deliberados no evento. Conforme citação abaixo:

Se eu acreditasse que o Congresso de Milão havia resolvido a questão, deveria ter dito, mude seu sistema. Não creio que tenha acontecido, no que diz respeito à língua inglesa; mas apresentou com destaque às reivindicações do sistema que defende e, portanto, digo: Experimente, mas tente sem sacrificar os interesses de qualquer criança na iluminação que busca em suas mãos (ELLIOT, 1882, p. 158).

Entretanto, quais métodos foram debatidos durante os eventos? Os métodos *oral puro*, *combinado* e *sinalizado* foram apresentados e discutidos pelos participantes e é possível dizer que ainda permanecem em discussão na atualidade.

Além da ferramenta analítica de governo linguístico, aqui menciono a noção de “experiência” numa perspectiva foucaultiana. Experiência que me possibilitará fazer uma leitura das práticas pedagógicas deliberadas e estabelecidas a partir do corpus documental a ser analisado.

Larrosa, em seu texto intitulado *Tecnologias do Eu e Educação*, nos oferece ferramentas teóricas para pensar de outro modo as relações pedagógicas, tendo como referência os estudos foucaultianos relacionados à noção de experiência. Segundo o autor, a intenção é “mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações” (LARROSA, 1994).

O sujeito surdo é analisado a partir de sua condução por dispositivos pedagógicos que estavam sendo delineados no Congresso de Milão (1880), que foram efetivadas no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e que tiveram seus desdobramentos na Escola Ângela de Brienza (1957-1970). Dentro dessa perspectiva recorro a Witches (2018) para compreender a noção de experiência. O autor, ancorado numa compreensão foucaultiana para definir experiência, entende que é “constituída historicamente por um conjunto de práticas, por meio do qual os indivíduos são levados a olhar para si mesmos e a reconhecerem-se como sujeitos” (WITCHES, 2018, p. 21).

Assim, na introdução do segundo volume de *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*, Foucault (2014e) faz a seguinte abordagem sobre a noção da experiência:

[...] Elas não deveriam ser uma história dos comportamentos nem uma história das representações, mas a história da “sexualidade” [...] Meu propósito não era o de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão. [...] tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma “experiência” tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma “sexualidade” que abre para campos de conhecimentos bastante diversos e que se articula num sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 2014e, p. 7-8).

Ao estabelecer uma relação entre o viés analítico da experiência e o recorte do objeto da pesquisa aqui proposta, identifico a) a emergência de um determinado saber a partir das práticas discursivas que possibilitaram o surgimento de uma determinada forma de conhecimento, de uma determinada forma de conhecer a verdade; b) quais as formas que a sociedade e suas relações de poder utilizam para conduzir as condutas do sujeito a fim de enquadrá-lo numa determinada norma; c) de que forma o indivíduo foi levado a constituir-se como sujeito e; d) de que forma o indivíduo foi subjetivado a constituir-se como sujeito.

Rodrigues (2018), em seu trabalho sobre a seção dos surdos do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), menciona que, mesmo com questionamentos em relação ao método oral puro, no decorrer do evento os participantes optaram por manter as decisões estabelecidas pelo Congresso de Milão (1880), decisões tais que dizem respeito a uma educação de surdos voltada para o ensino da palavra falada. Vale ainda mencionar que naquele contexto histórico “os médicos têm em Paris (1900) maior força de expressão e esta será aliada a educação” (RODRIGUES, 2018, p. 118).

Dessa forma, ao fazer a leitura dos documentos-monumentos, é possível articular a formação de saberes, a normatividade dos comportamentos e a constituição dos modos de ser do sujeito que geram sua transformação a partir da experiência, ou seja, “a experiência como o que, a uma só vez, qualifica o sujeito, o ilumina sobre si e sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o transforma” (FOUCAULT, 2014f, p. 106).

Dito de outro modo, quais são as práticas pedagógicas que possibilitaram, no período de análise, entender o surdo como um indivíduo a ser transformado em um sujeito capaz de aprender a falar e fazer a leitura dos lábios? Um sujeito que era conduzido a compreender que apenas através da língua falada poderia se aproximar da sociedade predominantemente ouvinte. Isso porque sua surdez era considerada um empecilho ao seu desenvolvimento intelectual, colocando-o em condição de inferioridade.

Ou, ainda, na atualidade quais seriam as práticas que possibilitaram entender o surdo como um sujeito com sua diferença linguística e cultural a ser transformada pelo uso de sua língua? Independente do momento histórico em que esse sujeito estiver inserido, é possível observar, a partir das regularidades discursivas que se entrecruzam e da relação desse sujeito consigo mesmo e com o outro, a constituição de formas de condução que permitem uma transformação, gerando uma surdez como experiência.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso ser [...] Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.

(FOUCAULT, 2000, p. 28)

Foucault se inspira em Nietzsche para fazer uma análise da relação entre a “genealogia” e a “história” em sua obra intitulada *Microfísica do Poder*. Seguindo o pensamento foucaultiano, fazer história seria recusar uma linearidade, uma totalidade, uma leitura tradicional dos fatos. Uma análise tradicional da história seria reduzir o passado a uma simples dicotomia entre dominadores e dominados, fortes e fracos ou entre outras obviedades.

Para entender a história a partir de Foucault é necessário desprovê-la de constantes, fazê-la se fragmentar, despedaçar-se, partir para a origem, para a emergência dos acontecimentos. Fugir dos possíveis discursos de uma verdade que impera num determinado tempo e mudar a maneira como olhamos para o presente.

Antes de mencionar as perspectivas de análise que desenvolvo neste trabalho, gostaria de observar que, por estarmos vivendo um momento atípico, em consequência da pandemia do Covid-19, momento que ficará marcado na história da humanidade, tive de fazer mudanças em minha proposta inicial para ter acesso às fontes. Como exemplo, cito minha organização acadêmica, profissional e financeira para visitar o Instituto Nacional de Jovens Surdos, em Paris, e assim ter acesso direto às fontes prioritariamente primárias sobre a história da educação de surdos. Devido à pandemia, tive que cancelar essa viagem.

Posso dizer que sou grata aos sistemas de busca online pois, sem essas ferramentas tecnológicas, não tenho ideia de como desenvolveria esta pesquisa. Provavelmente teria que mudar a temática e os documentos-monumentos a serem analisados. Não há como saber! Mas, parafraseio os participantes do Congresso de Milão (1880) que no final do congresso exclamavam: “Viva a palavra!” Sem exagero, digo aqui: Viva a internet!

Os navegadores de busca na internet possibilitaram o acesso a diversas fontes primárias em italiano, francês, inglês e espanhol, que foram traduzidas por mim, pelo colega do grupo de pesquisa José Raimundo Rodrigues, ou ainda, pelos colegas do nosso grupo de pesquisa, que

traduziram as Atas Oficiais do Congresso de Milão, 1880 (FORNARI, 1881). Os documentos-monumentos aqui analisados possibilitaram que eu olhasse o Congresso de Milão (1880), o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e a Escola Ângela de Brienza com outros olhos; com um olhar analítico que proporcionou a mim mesma uma transformação. Estou sendo conduzida por uma nova forma de pensar a história da educação de surdos.

O Congresso de Milão (1880) foi um evento considerado por alguns pesquisadores como o momento mais obscuro da história da educação de surdos (CARVALHO, 2007). Nesse evento, com exceção de quatro surdos estrategicamente convocados, todos os congressistas que propunham discutir o melhor método para a educação de surdos eram ouvintes. Assim, apresento os acontecimentos do Congresso de Milão (1880) que todos conhecem e que, ao mesmo tempo, não conhecem. Ao fazer a análise da versão redigida por Kinsey, é possível entender uma história que está sendo contada a partir de uma perspectiva em que “os saberes verdadeiros nascem e crescem a serviço da vontade de poder” (VEIGA NETO, 2005, p. 3).

Durante meu percurso investigativo, foi possível encontrar documentos-monumentos que me conduziram à compreensão do Congresso de Milão (1880), em seu conjunto, como um evento pedagógico. Neste contexto, a proposta deste trabalho é também possibilitar a compreensão da importância do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) para a história da educação de surdos, tal qual foi o Congresso de Milão (1880). Mas, diferentemente do evento milanês, até o momento foi encontrada apenas uma única versão traduzida para a Língua Portuguesa do *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos* (2013), parte do volume cinco da série histórica organizada pelo INES.

Apesar das diversas tentativas para encontrar outras fontes que abordam o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), foi possível encontrar apenas alguns trechos do *Jornal de Viena: Mensageiro dos Surdos-mudos* (1900; 1902), disponíveis na biblioteca da Escola para Surdos Samuel Heinicke, em Leipzig, Alemanha. Outro dado encontrado sobre esse evento, além da versão traduzida pelo INES, foi o relatório da seção dos surdos do Congresso de Paris (1900), posteriormente traduzido do francês para o português e analisado na dissertação de mestrado de Rodrigues (2018).

Para construir minha análise em relação aos desdobramentos do Congresso de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) na Escola Ângela de Brienza (1958-1971), onde o método oral puro era compreendido como uma prática pedagógica utilizada pelas professoras daquela instituição capixaba, recorro a fotos e a recortes de jornais que mencionam

a Escola Ângela de Brienza disponibilizados pela família das professoras Álpia Couto-Lenzi e Celcy Couto Matos.

Nessa linha de entendimento, ao fazer uma relação entre a educação de surdos e o corpus analítico desta pesquisa, pretendo apresentar uma história sob um outro olhar, sob uma outra perspectiva, como um lugar de memória. Segundo Nora (1993, p. 13), “[...] é este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhes são devolvidos”.

Nesse contexto, além de eu mesma ter acreditado no percurso da educação de surdos desde a sua emergência, foi organizado apenas um congresso voltado para a melhoria da instrução desse sujeito até a segunda metade do século XX. Assim, o Congresso de Milão (1880) é entendido como um *lugar de memória*, sendo, portanto, possível dizer que a narrativa sobre esse evento constrói uma única verdade no curso da história.

Foucault, ao fazer uma análise da forma como o poder se exercia a partir das lutas cotidianas, mencionou que “foi aí que apareceu a concretude do poder e ao mesmo tempo a fecundidade possível dessas análises do poder, que tinham como objetivo até então dar conta das coisas que até então tinham ficado à margem do campo da análise política” (FOUCAULT, 2000, p. 6).

“A história ‘efetiva’ faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo” (FOUCAULT, 2000, p. 28). Dessa forma, entender o Congresso de Milão (1880) e o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e suas resoluções e seus desdobramentos para aquele tempo e para nossa atualidade é trilhar por um caminho em que provavelmente haverá um jogo de forças que se evidenciou à medida que esta pesquisa foi desenvolvida. De que forma os participantes daqueles congressos entendiam a educação de surdos? Como eles olhavam para o surdo naquele tempo? Quais as proposições ou apropriações nas circunstâncias bem delineadas os conduziram a optar pelo método oral puro?

Segundo Rago (1995, p. 70), Foucault “defendeu uma história-problema, ou seja, um trabalho de pesquisa histórica que servisse para iluminar e responder a uma problematização colocada pelo historiador, e que desenharia no percurso aberto o próprio objeto de investigação”. E, ainda, para Le Goff (2011), Foucault ocupa um lugar de destaque na história por três aspectos, a saber:

Primeiro, porque é um dos maiores historiadores novos. Historiador da loucura, da clínica, do mundo do cárcere, da sexualidade. Introduziu alguns dos novos objetos “provocadores” da história e pôs em evidência uma das grandes viragens da história ocidental, entre o fim da Idade Média e o século XIX: a segregação dos desviados. Em seguida, porque fez o diagnóstico mais perspicaz sobre essa renovação histórica. [...] Finalmente, Foucault propôs uma filosofia original de história, estritamente ligada à prática e à metodologia da disciplina histórica (LE GOFF, 2013, p. 101-103).

Apesar de Foucault não ter manifestado a pretensão de ser historiador, recorro aos seus procedimentos metodológicos para trilhar por um caminho analítico dos documentos de que disponho.

Memória

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

(LE GOFF, 2013, p. 437)

Antes de iniciar o diálogo sobre a noção de memória, menciono que esse termo, por ser tão amplamente utilizado pela sociedade, possibilita uma série de interpretações. Segundo Aires (2005), para os gregos a memória era a deusa *Mnemosyne*, protetora das Artes e da História. Dando um salto na linha do tempo, Nietzsche afirma que sem a memória nunca se saberá o que é felicidade (AIRES, 2005).

Memória, palavra simples e, ao mesmo tempo, difícil de descrever. Mas o que significa memória?

A pergunta parece, em um primeiro olhar, fácil de ser respondida, mesmo por aqueles não acostumados às grandes questões acadêmicas. A memória ou a falta dela nos acompanha desde sempre, sendo, pois, muito fácil formular um conceito. A memória é uma lembrança, uma recordação, um arquivo do vivido. Muito mais pode ser dito, mas os conceitos fechados não dão conta de abarcar a complexidade do que, de fato, é a memória. (AIRES, 2005, p. 3)

Dito de outro modo, a palavra memória possui uma série de significados que podem variar de acordo com o contexto em que está sendo utilizada. Neste trabalho aplicarei o termo “memória”

a partir de uma ótica voltada para a história. Memória como uma forma de olhar os acontecimentos compreendendo que eles não estiveram desde sempre ali, e sim que foram sendo construídos a partir das ações da sociedade.

Nesse contexto, selecionei, seguindo uma linha teórica de pensamento sobre a noção de memória, quatro referências, a saber: Régine Robin (1939-), Pierre Nora (1931-), Jacques Le Goff (1924-2014) e Michel Foucault (1926-1984). É válido mencionar que assumo Foucault como um historiador, e, sim, que seus escritos filosóficos ancoram as pesquisas históricas, como ele mesmo nos diz: “(m)eus livros não são tratados de filosofia nem de estudos históricos; no máximo fragmentos filosóficos em canteiros históricos” (FOUCAULT, 2015b, p. 329).

Assim, procuro compreender de que forma a noção de memória pode contribuir para a análise e para a problematização da história e especificamente para a história da educação de surdos. Régine Robin (2016) aborda a questão da memória na atualidade a partir de uma infinidade de memórias, de comemorações, de polêmicas e de controvérsias que a sociedade se permite “esses discursos sobre a memória produzem uma imensa cacofonia, cheia de barulho, de furor, de clamores, de polêmicas e de controvérsias, de argumentações simétricas ou congruentes a propósito das quais ninguém fica indiferente” (ROBIN, 2016, p. 20).

Robin faz uma comparação entre a veneração ao corpo de Lênin pelos soviéticos e o modo como ela sugere que precisamos zelar pela boa conservação da memória. A partir de alguns textos sobre temáticas diversas, mas que, ao mesmo tempo, possuem ligação entre si, a proposta de Robin é escrever uma história crítica tendo como pano de fundo uma série de acontecimentos que marcaram o século XX e sua transição para o século XXI.

Sob essa perspectiva, ao analisar a memória do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), considero a existência de um dilema: o que é fonte primária ou secundária? Entre outras abordagens, diante de uma era virtual em que grande parte da documentação histórica disponível está digitalizada, entendo ser necessário um cuidado no momento da escolha das fontes a serem utilizadas no desenvolvimento da pesquisa. Segundo Robin, vivemos a passagem do simbólico ao virtual:

Ninguém sabe o que restará. Essa fantasia da gestão da memória é mortal. Entramos, efetivamente, na era de uma memória programada. Comemoramos com base em uma programação, calendário planejado, aniversários, reconstituímos, simulamos, museificamos, restauramos os centros das cidades, sem sombras, sem surpresa, sem intempestividade (ROBIN, 2016, p. 437).

Enfim, segundo a autora, para compreender a memória “será necessário colocar em ordem tudo o que há sob a designação de *memória*” (ROBIN, 2016, p. 20) diante de uma histeria em relação ao passado, desse excesso de memória, diante de uma era em que há uma tendência de saturação do passado. Começo agora a apresentar minha percepção do trabalho de Pierre Nora e sua abordagem sobre a noção de lugar de memória.

Pierre Nora desenvolveu um empreendimento denominado *Les lieux de mémoire*¹⁷, publicado entre 1984-1992, coleção com sete volumes publicados nos quais o autor problematiza a noção de “lugares de memória”. Objetivando entender a noção de lugares de memória, basear-me-ei em seu texto “Entre memória e história: a problemática dos lugares”.

Nora (1993) aborda que há um distanciamento entre a memória e a história. Há uma memória verdadeira, mantida pelas sociedades primitivas, que representa consigo seu passado e, por outro lado, há uma história que sofre apropriações das mudanças sociais na contemporaneidade. Cito:

Distância que só se aprofundou à medida em que os homens foram reconhecendo como seu um poder e mesmo um dever de mudança, sobretudo a partir dos tempos modernos. Distância que chega hoje num ponto convulsivo (NORA, 1993, p. 8).

No momento em que *Les lieux de mémoire* foi publicado, a França estava passando por uma fase de comemorações voltadas para o bicentenário da Revolução Francesa. Esse fato levou Nora a buscar problematizações sobre a memória e a história. Para o autor, os dois conceitos se opõem. “Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra” (NORA, 1993, p. 9). A memória está sempre viva e está em permanente evolução. A história é uma reconstrução do passado, sempre problemática.

A memória emerge de um grupo que ela une, que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal (NORA, 1993, p. 9).

¹⁷ Ainda não está disponível em português a tradução dos sete volumes da obra.

Nesse contexto, os lugares de memória nascem das comemorações, das lembranças, das celebrações, dos eventos que uma determinada parcela da sociedade organiza. A intenção é manter sempre viva a memória, caso contrário a história levaria esses festejos ao esquecimento, uma consequência das mudanças causadas pelo tempo até a contemporaneidade.

Após abordar a noção de “lugar de memória” problematizada por Nora, apresento agora a compreensão que Jacques Le Goff tem da noção de “memória”.

Ao iniciar este capítulo, fiz referência a Le Goff e sua obra *História e Memória*. O autor menciona uma série de formas de entender a noção de memória: memória étnica, desenvolvimento da memória, memória medieval, memória escrita, desenvolvimentos atuais da memória. Menciona ainda a memória como social, histórica, coletiva, eletrônica, e assim sucessivamente.

É importante trabalharmos aqui a memória coletiva, uma vez que, a partir do entendimento de nossa memória, da memória social, é possível encontrar meios para abordar os problemas do tempo e da história. Dessa forma, é na noção de memória coletiva que me detenho. Faço isso por entender que essa noção se aproxima de minha pesquisa, que analisa a história da educação de surdos.

Minha opção se baseia no fato de que, quando me refiro a surdos, não abordo apenas um sujeito, uma pessoa, e sim ao coletivo. E, ao analisar o Congresso de Milão (1880), o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), a Escola Ângela de Brienza, suas resoluções e seus desdobramentos, é possível entender que as considerações abarcam não apenas a educação dos surdos de um local, mas os de uma esfera maior, transnacional, incluindo o Brasil e, na segunda metade do século XX, Vitória (ES).

Trata-se, pois, de uma memória que não se reduz nem a um surdo, nem ao coletivo de surdos de um país, mas sim a todos os surdos que eram compreendidos como possíveis sujeitos de educação escolar. Com Le Goff (2013), acredito que o texto a ser analisado recolhe uma memória coletiva:

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2013, p. 390).

O autor se aproxima de Nora ao mencionar os lugares da pesquisa, do salvamento e da exaltação da memória coletiva. Atualmente, esses lugares de memória estão menos nos textos e mais nas palavras, nos acontecimentos, nos ritos e nas festas. Segundo Le Goff (2013, p. 433), não podemos nos esquecer dos verdadeiros lugares da história, aqueles lugares que são criadores e denominadores da história coletiva.

“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” (LE GOFF, 2013, p. 435). Aproximando tal reflexão de minha pesquisa, sugiro que a constituição de uma memória coletiva surda possibilita compreender a importância da preservação da memória e, dessa forma, a tradição e a recordação têm seu lugar na história.

Finalizando a conversa sobre a noção de memória, me proponho a caminhar em direção aos escritos de Foucault.

Caminhando com Foucault e a História, enquanto os historiadores das décadas de 1960 e 1970 direcionaram suas pesquisas para a conquista da liberdade, ou ainda para os ideais democráticos conquistados pela sociedade durante a Revolução Francesa, o filósofo francês se distancia da análise e da compreensão histórica daquele tempo para focar suas pesquisas nas minorias, nos marginalizados. De acordo com a abordagem de Rago (1995):

[...] Foucault deslocava o foco para as margens e detonava com a exposição dos avessos. A prisão nascia, assim, não de um progresso em nossa humanização, ao deixarmos a barbárie do suplício, mas muito pelo contrário, como resultado de uma sofisticação nas formas de dominação e do exercício da violência (RAGO, 1995, p. 68).

A partir da leitura da obra *Arqueologia do Saber* (2014b) é possível fazer uma aproximação entre a noção de memória e o conceito de enunciado de Foucault para fazer uma análise da história. Segundo Veiga-Neto (2011), o enunciado vai além de uma verbalização, sendo também qualquer manifestação de um saber que possa ser aceito, repetido e transmitido.

Nesse contexto, “o campo enunciativo compreende o que se poderia chamar de um domínio de memória [...] mas em relação aos quais [aos enunciados] estabelecem laços de filiação, gênese,

transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (FOUCAULT, 2014b, p. 69). Dessa forma, por enunciado pode se ter um calendário, um horário de uma linha de trem, ou qualquer outra coisa ou fato que nos remeta a uma análise histórica (VEIGA-NETO, 2011).

Seguindo essa linha de pensamento, o enunciado também é descrito por Foucault como um campo discursivo que possibilita entender que “o campo da memória está ligado às formas de hierarquia e subordinação que regem os enunciados de um texto” (FOUCAULT, 2014a, p. 70).

Dito de outro modo e dialogando com Foucault, ao fazer a análise dos textos que abordam o Congresso de Milão (1880), o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e Escola Ângela de Brienza, é preciso estar atento às redes discursivas que envolviam todo o contexto da educação de surdos e, a partir daí, entender as ações que levaram os participantes dos eventos a se deter sobre uma única verdade, ancorada no propósito hegemônico herdado do Congresso de Milão (1880), que os fez optar pelo ensino da língua falada em detrimento dos outros métodos.

RELATÓRIOS QUE ANTECEDERAM AO CONGRESSO: SUAS CONTRIBUIÇÕES

De fato, a história detém, em relação à minha investigação, uma posição privilegiada. Por que em nossa cultura, pelo menos há vários séculos, os discursos se encadeiam sob a forma de história: recebemos as coisas que foram ditas como vindas de um passado no qual elas se sucederam, se opuseram, se influenciaram, se substituíram, se engendraram e foram acumuladas.

(FOUCAULT, 2015, p. 78)

Escrever a história com um olhar analítico foucaultiano requer analisar as coisas que foram ditas num determinado momento e entender que, nesse dizer ou não dizer de coisas, sujeitos foram conduzidos de acordo com um determinado discurso. Discurso que nesta investigação é constituído pelas práticas pedagógicas na educação de surdos no Congresso de Milão (1880), no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e na Escola Ângela de Brienza (1957-1970), em Vitória (ES).

Para desenvolver minha análise sobre história da educação de surdos, busquei uma aproximação com os trabalhos publicados sobre a temática proposta fazendo um levantamento

bibliográfico no banco de dados da Capes. Posteriormente, após analisar as publicações que abordam a história da educação de surdos e/ou as práticas pedagógicas, optei pela leitura dos trabalhos selecionados e apresentados nesta revisão de literatura. Partindo da compreensão de Herivelton Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe (2008), ressalto a importância de uma revisão de literatura para um trabalho acadêmico de pesquisa em educação:

Com a revisão de literatura, é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados. [...], portanto, o professor/pesquisador deve ser capaz de identificar na literatura temas comuns e relacioná-los com o seu problema (MOREIRA; CALEFFE, 2018, p. 27).

Nessa perspectiva, tendo como referência as pesquisas e as produções acadêmicas que mais se aproximam do tema aqui proposto para o desenvolvimento desta empreitada, categorizo esta revisão de literatura a partir das seguintes temáticas: Congresso de Milão (1880); Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes); noção de formação; análise documental e monumental em história da educação de surdos; noção de governo linguístico em educação de surdos e; história do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Assim, inicio esta revisão de literatura com a tese de doutorado desenvolvida por Leandro Calbente Câmara (2018), intitulada *A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII e meados do século XIX*. Câmara menciona que sua proposta de pesquisa é:

[...] encontrar elementos para a construção de um olhar crítico para as aporias presentes nos projetos pedagógicos contemporâneos voltados para a educação dos surdos, que continuam estruturados em categorias produzidas ao longo do século XIX (CÂMARA, 2018, p. 32).

A escolha desse trabalho está relacionada com o fato de o pesquisador ter analisado documentos relacionados à educação de surdos na França entre os séculos XVIII e XIX. O autor justifica ter optado por analisar a França pelo fato desse país centralizar os debates nas diferentes propostas de ensino antagônicas para os surdos, a saber: o oralismo e gestualismo.

O autor aborda a emergência de um campo do saber relacionado a um conjunto de práticas de relações de poder que, no decorrer do processo de implantação das instituições voltadas para a

educação de surdos, possibilitou a organização dos “grandes congressos oralistas da segunda metade do século XIX, dos quais se destaca o Congresso de Milão em 1880” (CÂMARA, 2018, p. 36). Para auxiliá-lo na análise do *corpus* documental de sua pesquisa, Câmara (2018) trabalha com as ferramentas metodológicas propostas por Foucault, a saber: disciplina, norma, biopolítica, dispositivo, governamentalidade, conduta, contraconduta, relação saber/poder, veridicção, pastoral, entre outras.

Nesse contexto, a tese de Câmara contribui, ao apresentar os congressos, para esclarecer que esses eventos eram eventos organizados basicamente por membros adeptos do oralismo a fim de que fosse produzida uma verdade a ser legitimada por aqueles que se viam envolvidos com a educação de surdos naquele momento da história.

Em relação ao Congresso de Milão (1880), que contou com a participação esmagadora de participantes ouvintes em relação aos participantes surdos¹⁸, esse foi um evento que contribuiu para produzir uma única verdade em relação a educação de surdos: a verdade da fala articulada. Esse fato fica evidente nas falas dos participantes envolvidos nos congressos em defesa do oralismo, “que se mostrou capaz de converter inúmeros críticos desse método em defensores dispostos a adotá-lo com pronta rapidez” (CÂMARA, 2018, p. 288).

É possível dizer que o Congresso de Milão (1880), ao produzir essa única verdade sobre o melhor método a ser utilizado nas instituições voltadas para a educação de surdos, contribuiu para legitimar as resoluções deliberadas pelos participantes desse evento. Resoluções que foram reconhecidas pelas principais instituições responsáveis pelo ensino dos surdos da Europa e da América, culminando com a “consolidação de um conjunto de mecanismos de poder para o governo do corpo-surdo de modo a produzir um tipo de subjetividade assentada na anormalidade do ser-surdo” (CÂMARA, 2018, p. 290).

Já a segunda pesquisa, desenvolvida no mestrado por José Raimundo Rodrigues (2018), é denominada *As Seções de Surdos e de Ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos*. É até a presente data o único trabalho publicado que faz um recorte temporal e uma análise documental-monumental do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e da seção dos surdos. O evento foi dividido

¹⁸ Segundo Câmara (2018, p. 272-273), eram cerca de 164 a 252 ouvintes contra 03 participantes surdos.

em duas seções — de surdos e de ouvintes — e o autor da dissertação fez a tradução de trechos da seção dos surdos (que ainda não possui uma versão na Língua Portuguesa), tendo como referência o relatório organizado pelo Secretário do Comitê de organização da Seção dos Surdos, Henri Gaillard (1866-1939).

Rodrigues recorre às ferramentas metodológicas propostas por Foucault – pastorado e biopolítica – para desenvolver o problema de sua pesquisa, que é “como no Congresso de Paris (1900) a educação de surdos se constitui nas articulações entre pastorado cristão e biopolítica?” (RODRIGUES, 2018, p. 23).

Rodrigues (2018) analisa o Congresso de Milão (1880) e seus desdobramentos, conforme trecho a seguir:

Os debates do congresso mostravam uma forte disputa entre os defensores do método oral puro, do método de sinais e do método combinado. [...] (a) primeira sessão teve duros embates entre Thomas Gallaudet, que fez o discurso em língua de sinais, e os defensores do método alemão. Os relatos de outros países mostram que havia práticas de se classificar e formar turmas distintas de surdos considerando-se suas possíveis habilidades para o uso da fala, do aprendizado escolar (RODRIGUES, 2018, p. 99).

No final do evento, os participantes oralistas obtiveram êxito em suas propostas. Posteriormente, foram organizados outros congressos para deliberar, principalmente, a questão do método para instruir os discentes surdos. E em 1900 foi organizado o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), com duas seções distintas (surdos e ouvintes). Dentre as questões a serem deliberadas na seção dos ouvintes, havia a proposta de discutir os métodos e avaliar as deliberações aprovadas pelos participantes do Congresso de Milão (1880), segundo Rodrigues:

O Congresso se propunha a novamente discutir questões relacionadas aos métodos, inclusive, avaliando a decisão tomada em Milão (1880) e implementada de formas diferentes nos diversos países, bem como a discutir formas de assistência para aqueles que, para muitos, eram ainda objeto de comiseração (RODRIGUES, 2018, p. 112).

Nesse contexto, ao fazer uma investigação analítica no relatório dos trabalhos da seção dos ouvintes do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) como *corpus* documental-monumental para o desenvolvimento dessa pesquisa é significativa a dissertação de Rodrigues (2018). Ao referir-se ao Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), o autor menciona que, pelo fato do congresso ser presidido por um médico fundador de uma clínica otológica na

capital francesa – o Dr. Jules François René Ladreit de Lacharrière (1833-1903), que tinha o consultório com localização anexa ao Instituto de Paris – contribuiu para uma retomada nas resoluções deliberadas no Congresso de Milão (1880), vinte anos depois, como é possível compreender no trecho abaixo:

Como vimos, as deliberações da seção dos ouvintes reassumem as decisões de Milão (1880). A relevância do método oral puro permanece e foi subsidiada por uma argumentação consolidada na medicina e com o aval do Estado. Em apenas oito resoluções, os ouvintes consideravam ter dado cabo de todas as questões propostas no programa do Congresso bem como das críticas ao método oral puro (RODRIGUES, 2018, p. 129).

Diante das problematizações levantadas por Rodrigues (2018) em relação ao Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), compreendo que esse evento, pela ausência de pesquisas sobre a temática, é considerado um campo pouco explorado pelos pesquisadores da história da educação de surdos. Durante meu percurso, surgiram outros questionamentos que, à medida em que fui manuseando os documentos sobre o evento, foram investigados, analisados e, novamente, problematizados.

Entendo que analisar apenas a Ata Oficial, os relatórios e o artigo sobre o Congresso de Milão (1880), individualmente, não é suficiente para compreender o evento como um todo. Todos os documentos-monumentos se completam e contribuem para conhecer o pensamento e as escolhas dos participantes no decorrer do congresso. Além de possibilitar a análise das deliberações, que ao fim do congresso os levou a optar pelo método oral puro como preferível para a instrução dos surdos-mudos.

Treibel (1881) nos relata em seu relatório a comemoração dos adeptos ao método oral puro no encerramento do evento. Segundo o autor, “após a proclamação desta tese, desenvolveu-se uma cena tão nova quanto interessante para os europeus setentrionais. Toda a congregação, com aplausos animados, soltou um grito de alegria: *Viva a fala, vive o método de articulação [...]*” (TREIBEL, 1881, p. 07, tradução nossa).

Considerando os documentos-monumentos analisados neste trabalho, é preciso ainda problematizá-los, colocando sob suspeita qualquer forma de uma verdade hegemônica em relação aos desdobramentos do evento milanês, e citando Catani (1998),

Esses textos, forjados na perspectiva das idealizações de caráter moral, muitas vezes promovem o apagamento das disputas internas ao campo educacional e contribuem para a elaboração de uma história do trabalho docente que tende a sacralizar a visão harmônica das relações sociais e da atuação de uma categoria que mescla espírito de sacrifício e moralismo na definição de si própria (CATANI, 1998, p. 124).

Nesse sentido, apresento abaixo a Ata Oficial, os relatórios e o artigo analisados que permitiram minha análise sobre o Congresso de Milão (1880) como um todo para o desenvolvimento desta pesquisa. Os documentos-monumentos serão mencionados a partir do nome de seus respectivos autores:

ARTHUR A. KINSEY (2011) – Documento extraído das minutas oficiais em inglês, apresentadas por Arthur A. Kinsey (secretário da seção anglófona do Congresso e diretor do Instituto de Formação de Professores para Surdos baseado no sistema alemão). O original foi publicado em Londres em 1880, porém, para esta análise, recorro a tradução organizada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹⁹. A leitura desse relatório que, por um tempo, foi a única publicação traduzida para o português disponível, nos leva a entender o evento a partir da visão de um diretor de um instituto que realiza formação para professores de surdos. Nesse contexto, foram priorizadas no relatório as deliberações com foco no método oral puro. No final da publicação, no apêndice, estão inseridos os textos escritos e lidos pelos membros da Sociedade de Formação de Professores para Surdos e Difusão do Método Alemão no Reino Unido, durante o referido congresso. O relatório apresentado por Kinsey é bem resumido e apenas sua leitura não é suficiente para entender o evento como um todo. Ele ainda invisibiliza os participantes que defenderam tanto o método combinado, como o método de sinais. Porém, um fato que vale ser mencionado é que apenas o Kinsey informa o escrutínio de duas votações.

LOUIS-ERNEST PEYRON (1880) – O relatório do Dr. Louis-Ernest Peyron apresenta o evento num formato de crônica, com informações pessoais que os outros relatórios não apresentaram. Ele menciona, por exemplo, que o evento estava confuso devido à diversidade de idiomas e de formas de pensar sobre a educação de surdos; que não havia representantes do método de sinais em número suficiente para defender tal método, uma vez que a maioria dos presentes era a favor do método articulado; aponta a importância das falas da Senhorita Susanna

¹⁹ Série Histórica, Volume 2, Ano 2011

Hull — professora particular de surdos-mudos segundo o sistema oral puro, em Londres — e da senhora Luigia Ackers — mãe de uma surda-muda e esposa do fundador do Colégio para a Formação de Professores de Surdos-Mudos, segundo o Método Oral Puro, em Ealing, perto de Londres (Inglaterra) — para a vitória da palavra falada no final do evento.

ERNEST LA ROCHELLE (1880) – O relatório de Ernest La Rochelle, secretário do comitê organizador do Congresso de Milão (1880) e secretário da Sociedade Pereire, foi redigido para informar ao senhor Eugene Pereire, presidente do comitê organizador do evento, descendente de Jacob Rodrigues-Pereire²⁰ e um dos patrocinadores do Congresso de Milão (1880). Os representantes do Instituto Pereire de Paris tiveram participação considerável na defesa do método articulado.

PASQUALE FORNARI (1881) – Para dar embasamento a esta pesquisa, recorreremos às Atas Oficiais do Congresso de Milão (1880) redigidas por Pasquale Fornari (1881), professor do Instituto Real de Surdos-mudos de Milão e secretário geral do Congresso. É um documento com pouco mais de 500 páginas nas quais são incluídas as atas das sessões do Congresso de Milão (1880), desde a inauguração, passando pelas oito sessões e pelo encerramento. No apêndice estão os textos lidos pelos participantes do evento. É um documento muito rico em detalhes que, ao fazermos uma leitura minuciosa, nos transmite a percepção da grandiosidade do evento, com suas deliberações a respeito da instrução dos surdos-mudos, de quais métodos foram mencionados e de quem teve uma participação de destaque ou não. É o único documento que apresenta um quadro com o perfil dos participantes. A partir desse quadro, após uma pesquisa minuciosa, foram identificados os surdos que estavam presentes no evento.

EDMUND TREIBEL (1881) – Relatório escrito pelo Dr. Edmund Treibel, diretor do Instituto Real de Surdos-Mudos em Berlim. É um documento que mostra a visão e a franqueza dos alemães. Na visão dele foi o professor Samuel Heinicke quem desenvolveu o método oral puro. Treibel indigna-se ao ouvir durante o evento de participantes franceses que o “método de articulação foi desenvolvido pelo professor Jacob-Rodrigues Pereire, em 1745, e continuado na Alemanha por Samuel Heinicke” (TREIBEL, 1881, p. 4-5, tradução nossa).

ADOLPHE FRANCK (1880) – Relatório redigido por Adolphe Franck destinado ao Ministro do Interior e Assuntos Religiosos da França. O relatório de Franck tem um diferencial em

²⁰ Jacob Pereire, segundo La Rochelle, introduziu na França o ensino da fala e da leitura labial. Seu descendente Eugene Pereire fundou o Instituto Pereire de Paris.

relação aos outros relatórios analisados. Segundo o autor, o Congresso de Milão (1880) aconteceu entre os dias 06 a 12 de setembro de 1880. Franck aborda a mudança de opinião em relação ao melhor método para a instrução dos surdos-mudos. Em 1861 ele havia redigido um relatório endereçado ao Instituto de Paris em que mencionava ser favorável ao uso dos sinais na instrução dos surdos, porém, após participar do Congresso de Milão (1880) e assistir as apresentações feitas pelos alunos das instituições milanesas, se “converteu” à proposta apresentada pela maioria dos participantes do congresso, o ensino através da fala articulada.

AUGUSTE HOUDIN (1881) – O relatório redigido por Auguste Houdin foi destinado ao presidente do Conselho e Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes, da França. Esse relatório não está disponível para pesquisa virtual, sendo necessário o contato via e-mail para a aquisição das páginas escaneadas com a Biblioteca Nacional da França. O relatório de Houdin nos instiga, por apresentar o jeito francês de olhar a educação de surdos, a aclamar o trabalho desenvolvido pela escola criada por Jacob Pereire, considerado por ele o precursor no desenvolvimento do método articulado. Segundo Houdin, muitos consideram a escola alemã como referência no ensino da fala articulada pelo fato dos alemães serem receptivos a este método, porém, este é um mérito de Pereire, que o trouxe e o praticou na França. Seu relatório nos mostra, também, a partir de sua perspectiva voltada para a fala articulada, a história da educação de surdos e a trajetória de Jacob Pereire, “cujo coração era francês, e cuja família é francesa”. Em relação à língua de sinais, Houdin a compreendia como uma mistura de sinais: “Porém, a mímica, assim escravizada e torturada, oferece apenas uma mistura confusa de signos sem coesão natural e sem força lógica, na qual o principal se perde no acessório e na qual o deslocamento arbitrário dos termos completa a confusão” (HOUDIN, 1881, p. 11, tradução nossa). No apêndice do relatório de Houdin, há uma lista de publicações oficiais e não oficiais sobre o Congresso de Milão (1880).

RICHARD ELLIOT (1882) – “*O Congresso de Milão e o futuro da Educação de Surdos-Mudos*” foi um artigo redigido por Richard Elliot, publicado nos Anais Americanos de Surdos-Mudos, e está disponível para acesso no site da Universidade de Gallaudet. Richard em seu artigo faz algumas observações sobre o Congresso de Milão (1880), que nos fazem refletir sobre a crença dos participantes em relação ao método oral puro e sobre uma possível hegemonia em relação a esse método nas instituições dedicadas à educação de surdos. Como nos diz Elliot (1882), devemos adaptar o sistema ao aluno, e não o aluno ao sistema. Apesar de entender que o papel da educação de surdos era levar a criança surda-muda à sociedade, o autor

aborda que ainda está longe de se chegar a uma decisão final em relação ao método. “Nosso trabalho é de natureza muito onerosa, nossas responsabilidades são grandes demais para fazer de nossos pobres filhos ignorantes os cavalos espreitadores de nossas teorias prediletas, o mero corpus vil de nossos dogmas rudes” (ELLIOT, 1882, p. 148, tradução nossa). O autor também percebe que os defensores do método dos sinais não lutaram, ou não tiveram oportunidade de apresentar os benefícios do método dos sinais para a educação de surdos. Há ainda críticas à tradução para o inglês do desenrolar das deliberações do evento.

JAMES DENISON (1881) – Foi um artigo redigido por James Denison e publicado em 1881. De acordo com Rodrigues, Vieira-Machado e Nascimento (2021), o “texto de James Denison permite-nos uma visão ímpar sobre o evento, ultrapassando os limites das narrativas tradicionais que projetam sobre Milão apenas a oposição língua de sinais versus oralização”.

A obra *L’educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l’Unità: itinerari, esperienze, discussioni*, de autoria de Roberto Sani (2008), é fundamental para compreender a educação de surdos na Itália no século XIX. O autor aborda as origens e os primeiros desenvolvimentos da educação para surdos-mudos italianos. Sua obra é rica em referências bibliográficas que possibilitaram a percepção da circulação da doutrina de Antonio Rosmini, no sentido filosófico e pedagógico (SANI, 2008).

A leitura de Sani proporciona o entendimento de que o método misto serviu de caminho para a consolidação do método oral puro na Itália, além de mencionar o primeiro Congresso de Professores de Surdos-Mudos Italianos, conforme a citação a seguir:

São conhecidos os passos que marcaram a afirmação do novo método na Itália. Em setembro de 1873, convocado pelo próprio Pendola e pela revista por ele dirigida, foi inaugurado em Siena o primeiro Congresso de Professores Surdos-Mudos Italianos, que, no final de um amplo e estreito confronto entre os representantes dos diversos Institutos da península, resolveu a adoção do sistema oral: “A instrução de surdos-mudos – leia o documento aprovado no final da reunião – destina-se a comunicar com os meios primários da fala” (SANI, 2008, p. 18).

Sobre a temática da escolarização dos surdos e dos congressos organizados no final do século XIX que contavam com a participação de educadores de surdos e, posteriormente, dos professores surdos, apresento o trabalho de Clarissa Fernandes das Dores (2017), com o título *A Escolarização de Surdos e o Congresso de Milão: eclosão da normalização para a oralidade*.

Dores (2017) analisa o documento-monumento do Congresso de Milão (1880) e seus desdobramentos no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), que impactaram a escolarização dos surdos e as práticas que constituem suas subjetividades ao longo da história da educação desse sujeito no mundo e no Brasil. Com a finalidade de ter embasamento teórico para o desenvolvimento da pesquisa, a autora recorre aos estudos foucaultianos e às suas ferramentas de subjetivação de relações de poder, além de abordar as seguintes noções: o exame, a confissão e a anormalidade.

A autora menciona na introdução de seu trabalho que faz uma análise documental-monumental dos Congressos de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), como é possível verificar no trecho abaixo:

Traçamos aqui um recorte do processo de escolarização de surdos, com seus percalços, seus ganhos e suas perdas. A perspectiva da construção do ser surdo como ser falante começou a impactar de forma mais efetiva a vida dos surdos a partir das discussões do “Congresso de Milão” – evento no qual se defendeu o método oralista para a educação dos surdos – e desdobrada no “Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos” – realizado em Paris no ano de 1900, que será denominado neste trabalho simplesmente como “Congresso de Paris”. Tal perspectiva se expandiu a partir do final do século XIX e vigorou por todo o século XX. Nesse percurso, ocorreram muitas desavenças, muitos conflitos e fracassos, mas sempre prevaleceu o oralismo, a noção do surdo falante, emergente no Congresso de Milão e reafirmado no Congresso de Paris (DORES, 2017, p. 16).

Sendo assim, ao abordar a escolarização dos surdos no final do século XIX e, no século XX, seus desdobramentos, é possível compreender que a dissertação de Dores (2017) nos remete a uma narrativa hegemônica acerca do Congresso de Milão (1880). Possivelmente, a escolha do documento sobre o congresso, traduzido pelo INES, também contribuiu para isso, pois nessa versão se sobressaem os discursos da Sociedade de Difusão do Método Alemão (oralista).

Segundo a autora, no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) houve críticas ao método oral puro. “Para isso, não se pode prescindir de métodos gestuais e mistos. Os surdos são descritos como sendo sujeitos com diferentes níveis de surdez e cognição, não havendo a possibilidade de todos serem ensinados e aprenderem com o mesmo método” (DORES, 2017, p. 97).

Porém, mesmo com divergências em relação ao método a ser usado para o ensino dos surdos, devido às apropriações do pensamento do Dr. Alexandre Graham Bell, que apresentou pesquisas comprovando que os surdos poderiam ouvir com o auxílio do aparelho auditivo, a

proposta dos participantes oralistas foi vitoriosa “caminhando para a tentativa de extinguir a Língua de Sinais” (DORES, 2017, p. 99).

No decorrer do meu percurso no doutorado, tive a oportunidade de escrever em parceria com minha orientadora, a Professora Lucienne e/ou colegas do grupo de pesquisa, alguns artigos que foram publicados com temáticas ora sobre o Congresso de Milão (1880), ora sobre o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes). Menciono algumas dessas publicações nesta revisão de literatura, a saber: *A constituição de uma verdade sobre a educação de surdos: uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880)*; *Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos*; *As atas oficiais do Congresso de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos*; *140 anos de Milão: vestígios das práticas de educação de surdos nos relatórios do evento*; e, “*Que os surdos se expressem como os outros*”: a oralização no Congresso de Paris (1900).

O primeiro artigo que apresento nesta revisão de literatura, da série de publicações redigidas por mim que envolvem a temática desenvolvida neste trabalho, *A constituição de uma verdade sobre a educação de surdos: uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880)*, foi um artigo redigido por mim e José Raimundo Rodrigues para a 39ª Reunião da Anped Nacional, em 2019. Esse texto tem como objetivo retomar a história da educação de surdos e, a partir de uma análise documental-monumental da releitura dos documentos do congresso, compreender como, no Congresso de Milão (1880), ocorreu uma construção de uma verdade a ser implementada que permitiria normatizar o melhor método para a educação de surdos.

Interessante observar que quando redigimos este artigo tínhamos acesso a apenas quatro relatórios sobre o congresso. “As decisões do Congresso de Milão podem ser conhecidas por, ao menos, quatro documentos distintos. Apesar de terem elementos em comum, é inegável que somente uma leitura do conjunto desses documentos permite compreender a complexidade de Milão” (VIEIRA; RODRIGUES, 2019, p. 2).

É um texto que nos possibilita refletir sobre as bases que sustentaram a constituição de uma verdade sobre o Congresso de Milão (1880), e que nos leva a problematizar que ainda há muitos elementos que nos provocam em relação ao evento.

O segundo artigo, intitulado *Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos*, foi redigido por José Raimundo Rodrigues, por nossa

orientadora, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e por mim, sendo publicado na Revista Brasileira História Educação (2020). Nesse texto retomamos os congressos organizados para discutir a educação de surdos no final do século XIX e, especificamente, a seção dos surdos do Congresso de Paris (1900). Os autores se debruçam sobre os documentos-monumentos da seção dos surdos do Congresso de Paris (1900) intencionando problematizar as verdades ali produzidas, conforme o excerto a seguir:

Esse retrospecto dos congressos e dos banquetes que os antecederam nos permite compreender que a história da educação de surdos extrapola a polarização oralismo versus língua de sinais. Essa história, aqui brevemente retomada, lança-nos em contato com um processo em que estão em jogo forças ambivalentes, desejos diversos, realidades em movimento de superação, mas também de sedimentação de práticas, enfim, construção de verdades de um dado tempo que ecoam em novas redes-construções de outras verdades e apontam para a coexistência de métodos (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, VIEIRA, 2020, p. 9).

Os autores, ao analisarem o Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos), pretendem ir além da polarização “oralismo versus língua de sinais”, indo em busca de novas redes-construções de outras verdades que ecoam na história de educação de surdos. Assim, a partir da leitura desse texto, procurei dialogar e, posteriormente, fazer a análise dos dados das duas seções (surdos e ouvintes) do Congresso de Paris (1900) nesta pesquisa.

O terceiro artigo, outro texto redigido por mim, José Raimundo Rodrigues, Katiuscia Gomes Barbosa Olmo e Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, intitulado *As atas oficiais do Congresso de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos* (2020), foi apresentado e publicado nos Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Nesse texto, os autores se propõem a fazer uma análise das Atas Oficiais do Congresso de Milão (1880) redigidas por Pasquale Fornari, conforme trecho abaixo:

Ler o texto de Fornari é nos colocar na complexidade das Atas de um congresso que não pode ser empobrecido sob o pretexto de que ocasionou grande mal à comunidade surda, nem reduzido a um embate entre método oral puro e línguas de sinais. Ler as atas oficiais é possibilitar que Milão se deixe problematizar (VIEIRA, RODRIGUES; OLMO, VIEIRA-MACHADO, 2020, p. 6).

A partir do olhar analítico dos autores ao problematizarmos as Atas Oficiais é possível depararmos com outra perspectiva de abordagem em relação às práticas deliberadas no evento. Assim, desconstruir a narrativa hegemônica que paira sobre o Congresso de Milão (1880), além de nos permitir entrever incidências em questões atuais na educação de surdos.

O quarto artigo, intitulado *140 anos de Milão: vestígios das práticas de educação de surdos nos relatórios do evento* (2020), redigido por mim, José Raimundo Rodrigues, Katiuscia Gomes Barbosa Olmo e Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, também foi apresentado e publicado nos Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Nesse texto procuramos retomar o Congresso de Milão (1880) como um evento que procurou implementar uma única verdade ao considerar apenas o método oral puro como ideal e legítimo na condução das práticas pedagógicas nas instituições dedicadas à educação de surdos. Em relação aos debates sobre os métodos, os autores nos trazem a seguinte análise:

O debate sobre os métodos toma a maior parte do tempo do congresso, fazendo, inclusive, com que se inverta a ordem do programa previsto em carta-convite do evento. Evidencia-se, portanto, que não havia apenas um método, mas métodos. E na exposição de cada método ou da compreensão, nem sempre unânime do mesmo método, os congressistas mencionam, a partir de suas experiências, quais práticas têm implementado, realçando seus êxitos, dificuldades e até fracassos (VIEIRA, RODRIGUES; OLMO, VIEIRA-MACHADO, 2020, p. 6).

Nesse contexto, fomos levados a compreensão de que os debates em relação aos métodos que aconteceram com o desenrolar do Congresso de Milão (1880) foram muito mais amplos, sendo o próprio evento considerado uma prática pedagógica. Uma aproximação ao conjunto de documentos referentes ao Congresso de Milão (1880) favorece discutir questões ainda hoje subjacentes em muitos debates.

O último artigo que apresento nesta revisão de literatura da sequência dos textos redigidos por mim foi realizado em parceria com José Raimundo Rodrigues, Keila Cardoso Teixeira e Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, é o trabalho intitulado “*Que os surdos se expressem como os outros*”: a oralização no Congresso de Paris (1900), em 2020, também apresentado e publicado nos Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.

Neste trabalho procuramos investigar como uma determinada ênfase no método oral puro e, conseqüentemente, na possibilidade de fala dos surdos delineou-se como um assujeitamento dessas pessoas em relação aos outros, os ouvintes. “A preocupação primeira é que eles sejam como os outros e não que eles se comuniquem. O método parece ser usado como técnica que busca fazer o surdo assujeitar-se de uma maneira de se conduzir na vida: agir como se fosse um ouvinte” (VIEIRA; RODRIGUES; TEIXEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2020, p. 6).

Buscamos ainda discutir como a decisão deliberada e aprovada no Congresso de Milão (1880) e retomada no Congresso de Paris (1900), produziu técnicas de assujeitamento dos surdos para comportarem-se como ouvintes, definindo suas condutas e conduzindo suas práticas.

Outro trabalho com a temática abordando o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), intitulado *O debate entre caridade e ensino no Congresso de Surdos de Paris de 1900 e os seus desdobramentos no Brasil no ano de 1920*, foi desenvolvido por Renato Celestino Guedes (2019) no decorrer do seu mestrado.

Em sua pesquisa, Guedes (2019) analisa as atas do V Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Paris de 1900 para o estudo das questões de educação e de assistência, cuja tradução foi publicada pelo INES em 2013. Segundo o autor, os congressistas se reuniram neste evento para deliberar sobre as questões a respeito da caridade assistencialista e da escolarização dos surdos.

É válido mencionar a partir da leitura dessa pesquisa que o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) foi o primeiro evento em que diversos congressistas ligados à área da surdez se reuniram para discutir questões sobre a caridade assistencialista e a escolarização dos surdos. Guedes em sua análise entende o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), “como um desdobramento do evento monumento, o Congresso de Milão (1880), em que se construiu o consenso de adoção irremediável do método oralista para a educação de surdos” (GUEDES, 2019, p. 57).

Para analisar a questão do método oral puro no Espírito Santo entre 1957 e 1970, apresento a versão impressa da tese de doutorado de Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, cujo título, *Professores de Surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes*, nomeia o livro publicado em 2016.

Em sua tese de doutorado, a autora expressa momentos diversos de sua formação e de sua experiência; também problematiza os saberes, as práticas e as experiências na formação dos

professores de surdos, delimitando sua análise entre método oral puro da década de 1950 e a constituição de uma educação bilíngue no Espírito Santo.

Para dar embasamento a sua pesquisa, Vieira-Machado utiliza as teorizações de Michel Foucault para problematizar as diferentes formas de constituição da subjetivação de professores de surdos. Como metodologia de trabalho, a autora recorre às narrativas de professores de surdos e o diálogo com Walter Benjamin e Jorge Larrosa.

Para mostrar as possibilidades de formação dos professores de surdos de forma que os sujeitos surdos sejam protagonistas desse processo, a autora menciona os cursos disponibilizados para os docentes no estado do Espírito Santo. Inicialmente, com “o aumento da demanda de alunos surdos, em 1969, foi criado, no estado do Espírito Santo, o primeiro curso para especializar professores de surdos” (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 129). Os cursos, que tinham uma perspectiva oralista, foram coordenados, principalmente, pela professora Álpia Couto-Lenzi²¹.

Dando um grande salto na história, chegamos ao século XXI, com a implantação das políticas de inclusão e com a publicação do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002²², foram disponibilizados novos cursos de formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a citação abaixo:

Aos poucos, o curso oralista (método Perdoncini) passou a ser substituído pelo curso de 120 horas de Libras, mas, por se tratar de um curso de uma língua como a Língua de Sinais, o tempo era insuficiente para que esse professor a adquirisse e realmente garantisse o lugar da diferença surda na educação (VIEIRA-MACHADO, 2016, p.132).

Nesta pesquisa interessa-me a questão da instrução do aluno surdo pelo método oral puro e a forma como as práticas pedagógicas são compreendidas e problematizadas pela autora.

Por conseguinte, é interessante analisar como os professores de surdos, naquele momento da história, ao relacionarem-se consigo mesmos e com o outro, foram conduzidos a

²¹ Professora e pesquisadora com inúmeros trabalhos sobre a surdez e o método Perdoncini. Deu início, junto com outras duas professoras, à educação de surdos no Espírito Santo.

²² Lei que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais – como meio legal de comunicação e expressão e a outros recursos de expressão a ela associados.

compreenderem o surdo como um sujeito a ser corrigido a partir de práticas pedagógicas voltadas para a reabilitação da fala.

Nesse contexto, a autora problematiza a noção de formação/experiência, propondo olhar o ato educativo sob diversos ângulos, dependendo da perspectiva escolhida pelo sujeito.

Outra investigação significativa é a pesquisa que traz a constituição de uma brasilidade surda, isto é, nas palavras do autor, de uma normalidade surda brasileira que foi registrada na dissertação de Pedro Henrique Witches (2014), intitulada *A Educação de Surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda*.

Witches (2014) busca em seu trabalho analisar as práticas que constituem subjetividades surdas ao longo da história da educação de surdos no Brasil, tendo como recorte o período do Governo de Getúlio Vargas conhecido como Estado Novo (1937-1945). Para desenvolver essa pesquisa, o autor utilizou fontes documentais disponíveis no acervo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), valendo-se de uma perspectiva teórico-metodológica dos estudos foucaultianos de governamentalidade, conceito que possibilita “entender como essas práticas que operam na constituição de uma subjetividade se organizavam a partir da racionalidade política do Estado Novo” (WITCHES, 2014, p. 24).

Porém, meu interesse nesse trabalho está situado na forma como o pesquisador analisa os documentos selecionados por ele para conduzir a sua investigação. Segundo o autor, “há como observar nas fontes documentais, um conjunto de ações sobre as ações possíveis dos surdos” (WITCHES, 2014, p. 80), que possibilitou o entendimento das práticas de normalização de surdos por meio de técnicas e procedimentos para exercer estratégias de governo linguístico no sujeito surdo durante o Estado Novo.

Pretendo utilizar também outra pesquisa de Pedro Henrique Witches (2018), sua tese de doutorado intitulada *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX*.

Nesse trabalho, Witches (2018) recorre ao conceito foucaultiano de matriz de experiência para fazer uma análise dos modos pelos quais os surdos são linguisticamente conduzidos. Essa análise foi possível a partir de um conjunto de documentos preservados no acervo histórico do INES, que datam do período entre 1909 e 1989. Para o autor, foi possível distinguir “as práticas de governo linguístico a partir de duas caracterizações históricas das condutas linguísticas dos surdos: as almeçadas e as abjetas” (WITCHES, 2018, p. 17).

O autor divide seu trabalho em três capítulos; em cada um deles, para dar embasamento teórico da leitura que o autor faz sobre a surdez, há uma representação dos três eixos do conceito foucaultiano de matriz da experiência: “os saberes sobre a surdez e os surdos, as normativas que regulam os comportamentos desse sujeito e os modos de ser surdo, que, correlacionados entre si, permitem analisar a surdez como uma matriz de experiência” (WITCHES, 2018).

Witches (2018) analisou as práticas de governo linguístico – práticas de condução das condutas relacionadas ao uso da língua – noção que considero importante para construção desta tese.

Na esteira das discussões relacionadas à história da educação de surdos, é válido referenciar a obra da professora Solange Maria da Rocha. Tal obra é denominada *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos²³ e, em 2008, foi publicada pelo próprio INES.

Essa publicação é uma homenagem aos 150 anos do INES e apresenta ao leitor a história do Instituto a partir da investigação documental realizada pela autora. De certa forma, entendo que a história do INES pode ser confundida com a história da educação de surdos no Brasil.

Como proponho analisar os efeitos dos desdobramentos dos Congressos de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) na educação de surdos no Espírito Santo (1957-1970), a obra de Rocha é significativa para o desenvolvimento desta pesquisa. A autora, além de abordar a história do INES desde a sua fundação (1857), faz menção, mesmo que brevemente, à história da educação de surdos na Europa, conforme podemos constatar a partir da citação abaixo sobre a história da fundação do Instituto de Paris:

Em 1755, L’ Epèe fundou a primeira escola para ensino de surdos, que chegou a ter 60 alunos ricos e pobres indistintamente. Em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, que denominava de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, tendo sido seu primeiro diretor o abade Sicard (1742-1822) (ROCHA, 2008, p. 18).

²³ Durante o desenvolvimento desta pesquisa foram analisadas outras obras de Solange Rocha com a mesma temática, a saber: *Memória e história*: a indagação de Esmeralda (2010); *Instituto Nacional de Educação de Surdos*: uma iconografia dos seus 160 anos (2018) e; *A Educação de Surdos em Rede Internacional*: análise de fontes documentais dos séculos XVIII, XIX e XX (s.d.).

Rocha também dá pistas sobre os desdobramentos do Congresso de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) no INES, além de abordar a trajetória da professora Ana Rímoli, e suas ações para a educação de surdos no período em que atuou como diretora do Instituto, conforme o excerto abaixo:

Quando foi indicada para assumir a direção do Instituto, dona Ana coordenava o Curso de Revisão de Conhecimentos e Práticas referentes ao Jardim de Infância, realizado pelo Instituto de Pesquisas e Formação Social do MEC. O público a que se destinava o curso, era de professores que atuavam no então Jardim de Infância. Além de coordenadora, ela também exercia a função de docente do curso. Com isso muitas alunas foram convidadas a ingressar no Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, recém-criado no Instituto. Uma delas, Álpia Ferreira Couto, desempenharia um importante papel na história da educação de surdos [sic] (ROCHA, 2008, p. 89).

O Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos organizado pelo INES e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foram iniciativas que se concretizaram na gestão de Ana Rímoli e que, no meu entendimento, possibilitaram a organização da educação de surdos no Espírito Santo no final da década de 1950. Nesse período, as práticas pedagógicas para instruir o discente surdo foram apropriadas e delineadas pelos defensores do método oral puro, que culminaram com a circulação daquele método na instrução dos surdos capixabas.

A obra autobiográfica publicada por Álpia Ferreira Couto-Lenzi (2004) é uma das pioneiras sobre o tema, considerada uma referência nas pesquisas sobre a educação de surdos no Espírito Santo. A autora tem um papel importante na educação de surdos no estado pois, além de ter participado da primeira turma do Curso Normal Especializado para Educação de Surdos no INES, durante a gestão da Professora Ana Rímoli (1951-1961) em 1951, foi também uma das responsáveis pela implantação da educação de surdos no Espírito Santo.

Em seu trabalho intitulado *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*, a autora descreve a história de sua vida profissional perpassando a educação de surdos desde sua formação no curso ginasial na década de 1950, registrando parte da história do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), da história do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) e da história da Educação de Surdos desde a Antiguidade, além de apresentar os principais métodos e filosofias que têm norteado a educação de surdos.

Em 1958, fui colocada à disposição da Secretaria de Educação do Espírito Santo, onde comecei a trabalhar em uma classe especial com mais duas outras professoras: Celcy Couto Mattos e Leda Gonçalves Coutinho. [...] Houve um convênio entre o INES e a Secretaria de Educação do Estado, já que o então Secretário, professor Emílio Zanotti, queria iniciar o atendimento às pessoas surdas, no momento em que estava organizando o serviço de educação especial (COUTO-LENZI, 2004, p. 35).

Ainda sobre a história da educação de surdos no Espírito Santo, a leitura da pesquisa de doutorado de Ednalva Gutierrez Rodrigues (2014), intitulada *A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo* possibilita a compreensão dos desdobramentos da Campanha para Alfabetização do Surdo Brasileiro, em 1957, durante o governo de Juscelino Kubistchek, para a organização da educação de surdos no Espírito Santo.

O trabalho, que é de Rodrigues (2014), possibilita a análise da utilização do método oral puro nas primeiras salas e, posteriormente, nas primeiras instituições de ensino específicas para surdos no Espírito Santo, que datam do final da década de 1950. Segundo a autora, a oralização era o fio condutor dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos surdos, como lemos na citação:

De fato, o objetivo principal era oralizar, mas esse objetivo seria alcançado por meio das disciplinas. Como um amálgama, os exercícios de Leitura labial eram realizados pela pronúncia dos nomes das plantas ou dos animais que vivem na terra e na água (Ciências), das cores da bandeira, vestuário e alimentação dos indígenas (Estudos Sociais), na conjugação dos verbos (Português) e na leitura de números (Matemática), dentre outros exemplos (RODRIGUES, 2014, p. 119).

A tese de Rodrigues (2014) apresenta possibilidades para compreender a análise das práticas pedagógicas para a educação de surdos na Escola Ângela de Brienza, em Vitória, ocorridas em um momento em que as práticas para instruir o surdo eram baseadas no método oral puro, o que é entendido por mim como um desdobramento do Congresso de Milão (1880) e de Paris (1900 – seção dos ouvintes).

Na pesquisa de Dora Lilia Marín-Díaz, intitulada *Autoajuda e Educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas* (2012), a autora analisa os exercícios e as técnicas de si possibilitados pelos discursos de autoajuda como estratégias de condução de si e dos outros no decorrer do século XX. De acordo com a autora, sua pesquisa proporciona:

[...] compreender a experiência de ser indivíduo nas sociedades contemporâneas, entender como nos transformamos nesses indivíduos de autocontrole e governo, supõe reconhecer os diferentes exercícios e técnicas de individualização que acompanham as nossas experiências como indivíduos e como grupos humanos, entender as formas como elas configuraram historicamente práticas de condução que se articularam de formas diferentes nas distintas sociedades e momentos históricos (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 18).

Marín-Díaz (2012) nos diz que os discursos de autoajuda são considerados discursos pedagógicos porque são usados para modificar a conduta dos indivíduos pela ação que cada um realiza sobre si mesmo. A autora faz uma análise das práticas de governamentalidade para entender a relação entre as práticas de governo contemporâneo e as práticas educativas.

A leitura desse trabalho possibilita a minha compreensão das práticas pedagógicas na condução dos sujeitos envolvidos com a educação de surdos no Congresso de Milão (1880), Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e na Escola Ângela de Brienza, Vitória (ES) em cada momento histórico analisado. Interessante, também, observar a compreensão de Marín-Díaz sobre a regularidade e a formação discursiva de uma época.

Nessa diferença das fontes, nessas diferenças nos níveis acadêmicos e nas formas discursivas dos autores e dos próprios textos, é possível perceber nas práticas discursivas os enunciados, é possível ver quais as regularidades que fazem visíveis e dizíveis certas coisas e não outras num espaço e num tempo determinados (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 24).

A leitura de Marín-Díaz (2012) possibilita o entendimento das regularidades discursivas nos eventos e momentos analisados que permitem a manutenção de uma determinada prática pedagógica para a instrução dos surdos no decorrer do tempo.

A leitura da pesquisa de Maura Corcini Lopes (2002), realizada durante o doutorado em Educação, com o título *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*, é importante por problematizar, a partir da análise de fotografias, os discursos e representações dos surdos e da surdez produzidos numa instituição de ensino do Rio Grande do Sul no período de cinco décadas, ou seja, da década de 1950 até 2000.

Segundo a autora, a análise das fotos que representavam o cotidiano na escola intencionava olhar para os trabalhos desenvolvidos durante cinco décadas e buscar, nessas fotos, as representações que geram efeitos de verdade sobre esse labor e os discursos que possibilitam a

constituição desses sujeitos no decorrer do período analisado. Considero esse trabalho um apoio analítico para o momento em que analiso as fotos que constituem o acervo da Escola Ângela de Brienza (1957-1970).

Cito como exemplo uma análise da autora sobre o texto fotográfico na instituição de ensino gaúcha, em 1958, num momento em que as práticas pedagógicas eram marcadas por pedagogias tradicionais clínicas e de reabilitação da fala. De acordo com Lopes (2002):

A sala é pequena, com paredes forradas de cartazes, e há dois espelhos grandes pendurados. A presença dos espelhos marca a necessidade de um constante olhar-se e um constante corrigir-se. Junto com as alunas, vêem-se [sic] duas religiosas de hábito, sendo que uma delas está no fundo da sala, de costas para uma pequena janela, olhando para a turma, e a outra está de pé ao lado de uma aluna que está sentada na primeira classe. [...] Todos devem ser vistos ou, ao menos, se sentir observados (LOPES, 2002, p. 89).

Alguns itens que compunham o acervo fotográfico da Escola Ângela de Brienza, são similares ao citado no trecho por Lopes, possibilitando o entendimento de que, independente da localização das escolas dedicadas à educação de surdos naquele período, uma regularidade discursiva poderia ser constituída sobre a forma de instruir esse sujeito.

Finalizo esta revisão de literatura, mas antes gostaria de destacar que, por desconhecimento ou por questões de escolhas teórico-metodológicas, não inseri outros trabalhos, pesquisas, ou obras nesta revisão de literatura. As escolhas que foram feitas por mim e que estão aqui inseridas têm o objetivo de auxiliar, de contribuir e de guiar meu caminhar enquanto professora historiadora e pesquisadora da história da educação de surdos.

SESSÃO DE ABERTURA: O CONGRESSO DE MILÃO (1880) E A EMERGÊNCIA DO MÉTODO ORAL PURO

ITÁLIA PRÉ-UNIFICAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Antes de adentrar no monumento, entendido por mim, que foi o Congresso de Milão (1880), é relevante apresentar a história da educação e da pedagogia no contexto do evento, a fim de compreender a possibilidade das ações que circularam e culminaram nas resoluções estabelecidas pelos participantes do Congresso. Participantes conduzidos a optar por um único método, o método oral puro, como a melhor forma para a educação do surdo-mudo.

Segundo Sani (2008), é de fundamental importância analisarmos a emergência e desenvolvimento da educação de surdos-mudos no período que compreende a pré-unificação. É nesse período que são definidas as marcas que irão caracterizar o modelo institucional da educação de surdos-mudos na Itália.

Ainda de acordo com Sani (2008), às vésperas da unificação nacional houve gradual abandono do método mímico, passando pelo método combinado e culminando com a implantação do método oral puro nas instituições voltadas para a educação de surdos-mudos italianos. A iniciativa de renovação educacional teve origem na Lombardia, região mais próxima científica e culturalmente da Alemanha, conforme citação a seguir:

Certamente não é por acaso que a iniciativa de renovação partiu da Lombardia, a região culturalmente mais próxima do mundo alemão, onde ainda se preservou a memória da solitária, mas significativa experiência docente com o método oral conduzido pelo clérigo veronês Antonio Provolo, morto prematuramente em 1842, e onde, sobretudo, se mantiveram sempre vivos os contatos com os meios pedagógicos e com os estudiosos e professores especiais alemães (SANI, 2008, p. 16, tradução nossa).

Almini e Vernier (2019, p. 600) mencionam que a Itália se apropriou das produções científicas produzidas por autores alemães, mais precisamente no campo linguístico, havendo ampla difusão do método comparativo. Isso foi possível a partir da tradução das obras publicadas pelos renomados pesquisadores: Friedrich Max Müller (1823-1900, linguista alemão), Karl

Wilhelm Ludwig Heyse (1797-1855, filólogo alemão), Georg Curtius (1820-1885, filólogo alemão) e August Schleicher (1821-1868, linguista alemão), cujos trabalhos conduziam os leitores que se dedicavam a educação de surdos-mudos a uma abordagem oralista para a sua instrução.

Segundo Almini e Vernier (2019), Max Müller foi um dos autores que tiveram importância na abordagem oralista italiana. O autor estudou em Leipzig²⁴, foi para Berlim (onde teve aulas com Franz Bopp), foi para Paris e, por fim, estabeleceu-se em Oxford, onde passou a lecionar Filologia Comparada, em 1868. A obra de Müller circulou e foi apropriada pelos educadores católicos italianos, conforme nos mostram Almini e Vernier,

Ao lado da incontestável vastidão de seu conhecimento linguístico, Max Müller fez da linguagem oral instrumento de sua batalha anti-darwinista, obviamente compartilhada pelo mundo católico italiano. Na verdade, ele argumentou que apenas a linguagem articulada era “a verdadeira barreira entre o homem e o animal”(1870: 145) [...] (ALMINI; VERNIER, 2019, p. 601, tradução nossa).

Interessante observar no recorte acima a apropriação católica e um possível protagonismo religioso na condução da instrução dos surdos-mudos. Protagonismo religioso que pode ser embasado nos escritos de Benvenuto (2006). Nesse artigo, a autora menciona o pensamento de Johann Gottfried von Herder, no século XIX, para quem os loucos e os surdos eram profanadores da lei divina. Nesse sentido, é possível entender que a apropriação católica das ideias relacionadas à educação de surdos tem o sentido de fazer chegar a lei divina e transformar os surdos em sujeitos educáveis.

Retomando o trabalho de Almini e Vernier (2019), as autoras também destacam que o apoio ao método oral teve circulação durante as apresentações de Johann Konrad Amman (1669-1724), com sua ópera *Surdo Falante* (daí a referência ao surdo falante); por Samuel Heinicke (1727-1790), com sua polêmica correspondência com L'Épée; e por Moritz Hill (1805-1874), diretor da Escola Oral de Weißenfels. Para os italianos envolvidos na educação de surdos,

²⁴ De acordo com os escritos de Almini e Vernier (2019), foi criado em Leipzig, em 1778, o principal centro de estudo de linguística comparada pelo professor Samuel Heinicke, criador do método oral. Esse centro é considerado pelos pesquisadores da história da educação de surdos o primeiro Instituto para surdos-mudos (*Taubstummen Institut*) baseado em tal método.

ignorar os trabalhos desenvolvidos pelos alemães no campo da linguística e da fonética seria o mesmo que ficar de fora da modernização didático-pedagógica nesse campo do saber.

Sani (2008) também aborda o envolvimento das congregações religiosas no ensino dos surdos-mudos, o que inspirou posteriormente o trabalho educativo e caritativo em favor desses indivíduos, que irão repercutir no Congresso de Milão (1880):

No caso específico, porém, este compromisso alimentava-se de dois objetivos prioritários: assegurar aos surdos-mudos do indispensável auxílio da educação, da própria possibilidade de adquirir o conceito de Deus e do conhecimento das principais verdades da fé; bem como preservá-los – especialmente as mulheres – dos graves perigos morais a que a sua condição particular de deficientes, muitas vezes acompanhada de pobreza e abandono, os expõe no mundo (SANI, 2008, p. 09, tradução nossa).

Nesse contexto, ao fazer uma análise do perfil dos participantes presentes no Congresso de Milão (1880), foi possível constatar um quantitativo de 84 representantes religiosos (sacerdotes, padres, abades, cônegos, irmãos, missionários, freiras e reverendos)²⁵. Tal constatação se evidencia em um trecho redigido por James Denison²⁶, em suas *Impressões sobre o Congresso de Milão*, e traduzido por Rodrigues, Vieira-Machado e Nascimento (2021):

Por todo lado se via coroas raspadas e batinas pretas. Os assentos ao longo do salão preenchidos por uma massa negra de sacerdotes, sentados em profundo silêncio, seus rostos lisos-barbeados em expressão de decorosa atenção. No palanque a frente presidia o abade Tarra, trajado segundo sua ordem religiosa, flanqueado em ambos os lados por indivíduos com as mesmas vestes sacerdotais, enquanto à esquerda aparecia uma fila de freiras com hábitos escuros e capuzes brancos. Estes aspectos do congresso causaram uma impressão tão surpreendente e decisiva que somente mais tarde pude observar que havia outros participantes nos procedimentos além dos padres. Possivelmente um quarto dos membros não trajavam túnicas sacerdotais. (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; NASCIMENTO, 2021, p. 311)

²⁵ A listagem completa dos participantes de Milão inserida no relatório oficial do evento redigido por Pasquale Fornari (1881).

²⁶ James Denison (1837-1910), surdo aos 10 anos, tornou-se professor e diretor na Kendall School, ele era irmão de Susan Gallaudet, esposa de Edward Miner Gallaudet.

Assim, a presença desses religiosos com experiência no trabalho assistencial e educativo pode ter contribuído nas decisões estabelecidas no Congresso de Milão (1880) em relação às práticas pedagógicas voltadas para a instrução dos surdos-mudos.

Segundo Cambi (2020), na Itália oitocentista pós-unificação foi delineada uma intensa atividade pedagógica-educativa. “As diversas posições catalisaram-se em torno de um espiritualismo católico e católico liberal em particular, e em torno da tradição laica do pensamento liberal e, sobretudo, democrático” (CAMBI, 2020, p. 444).

Ainda tendo como referência os escritos de Cambi (2020) os católicos liberais formaram um grupo bastante homogêneo, com representantes oriundos das regiões italianas de economia mais avançada. Os autores católicos liberais tentam uma fusão entre o catolicismo e o liberalismo, sendo que a pedagogia encontra um lugar privilegiado nos pensamentos dos católicos liberais,

[...] já que a ela especialmente é confiada a evolução da sociedade, a defesa do povo da propaganda do ateísmo e a formação de uma classe popular mais evoluída, capaz de colaborar na construção de um Estado guiado pelos genuínos princípios do cristianismo (CAMBI, 2020, p. 453).

O autor reconstrói as diversas posições da pedagogia italiana de Oitocentos, porém, detenho-me no “espiritualismo de Rosmini”, uma vez que o pensador italiano possivelmente teve suas propostas pedagógicas para a educação de surdos-mudos apropriadas pelos professores da Itália e de outras nacionalidades que participaram do Congresso de Milão (1880).

Baseados em Sani (2008) no âmbito da educação de surdos da Itália, em idos de oitocentos, os professores de surdos-mudos da península encontraram em Rosmini um referencial filosófico e pedagógico que ampara a pedagogia oralista que estava sendo constituída.

Antonio Francesco Davide Ambrogio Rosmini Serbati (1797 - 1855), filósofo e sacerdote, natural de Rovereto (Itália), foi considerado “o grande representante do espiritualismo oitocentista, cujo pensamento se inspira numa revisão no sentido agostiniano do criticismo de Kant, de inspiração ontológica” (CAMBI, 2020, p. 449). É possível compreender, analisando a obra de Rosmini, que havia uma relação entre seu pensamento e a educação de surdos, o que pode ser averiguado trecho abaixo, presente na obra *Origem das Ideias*, em que o autor aborda a necessidade de linguagem para formar ideias abstratas:

Se, então, a linguagem pode fazer isso, e se nem as sensações, nem as imagens, nem a ideia de ser tomada por si mesma são capazes de fazê-lo, devemos admitir que o desenvolvimento intelectual pelo qual a criança chega às ideias abstratas deve-se inteiramente ao auxílio da linguagem. Que não poderia ser de outra forma, é provado – como eu disse – pelos casos de crianças perdidas na floresta e encontradas como homens adultos, sem linguagem, andando de quatro e nunca tendo dado a menor indicação de terem concebido ideias abstratas, ou de terem subido um fio de cabelo acima da percepção de objetos materiais e individuais. O mesmo deve ser dito dos surdos-mudos sem educação (ROSMINI, 1886, p. 102, tradução nossa).

Rosmini sugere a dificuldade que um sinal possa trazer para a compreensão dos diversos significados de uma palavra pronunciada na língua oral. Em 1873, segundo Sani (2008), objetivando inserir o método oral para a instrução dos surdos-mudos, foi inaugurado na cidade de Siena, Itália, o Primeiro Congresso de Professores Surdos-Mudos Italianos, evento marcado pelo confronto dos diversos representantes dos institutos da península. Ao final desse evento, após as deliberações entre os participantes, foi decidida a adoção do sistema oral. Nesse contexto, apresento uma correspondência redigida por um autor²⁷ desconhecido que relata os desdobramentos do Congresso de 1873. Na carta é possível perceber a apropriação do pensamento de Rosmini sobre alguns participantes do evento, conforme trecho a seguir:

Uma longa discussão, no entanto, ocorreu sobre a questão de saber se a leitura da palavra nos lábios de um falante deve ser considerada, e pronunciada, como o único método de instrução nas escolas, ou se deve ser considerada o principal e método; quer dizer, se o gesto deve ser absolutamente excluído ou não. Sobre essa importante questão, a opinião do Signor Nicolussi, professor no Instituto Real para Surdos e Mudos de Milão, foi, após considerável discussão, aceita. Essa opinião, em uma palavra, é que o auxílio do gesto é necessário e permissível durante os primeiros dois anos de instrução do aluno; mas que os gestos admitidos devem ser estrita e invariavelmente naturais e não convencionais – em suma, devem ser gestos como são habitualmente usados por pessoas que se dirigem a pessoas que não são surdas e mudas. Uma observação curiosa é feita pelo Signor Nicolussi – entre seus argumentos a favor de admitir nas escolas o auxílio de uma certa quantidade de ação natural – cuja verdade será confirmada pela experiência pessoal da maioria das pessoas: “Os gestos naturais têm, diz ele, a virtude de excitar sentimentos não experimentados anteriormente”; e ele cita a seguinte passagem daquele observador e filósofo muito competente, Rosmini: Quando os gestos e as atitudes do corpo expressam emoções, a criança, ao ver as atitudes, experimenta as emoções, sejam elas o resultado de um operação mimética, seja se o instinto de imitação a leva a reproduzir em si mesma aquelas atitudes e movimentos que são por natureza associados com as emoções em questão, seja se, finalmente, uma e outra dessas causas se combinam para formar aquela simpatia maravilhosa que é observada em crianças. Com que força a suposição da expressão externa de uma emoção evoca o sentimento da realidade dessa emoção na mente é uma observação que a maioria das pessoas fez por experiência própria. Mas é bastante curioso encontrar esse fenômeno notável usado com o propósito de despertar os sentimentos e a inteligência

²⁷ Não é possível identificar o autor da carta.

daqueles com os quais nenhuma comunicação é possível, exceto pela visão (CONGRESSO DE SIENA, 1873, tradução nossa).

Rosmini e sua obra conquistaram professores de surdos-mudos como “Tommaso Pendola (que, mesmo depois de sua condenação eclesiástica, se professou “discípulo de suas profundas e intemperantes doutrinas”, do filósofo de Rovereto), como Giulio Tarra, como Eliseo Ghislandi e outros” (SANI, 2008, p. 14, tradução nossa).

Dentre os discípulos de Rosmini, dou uma atenção especial ao abade Dom Giulio Tarra²⁸, diretor do Instituto de Surdos-mudos da província, representante da Associação Pedagógica Italiana em Milão e Presidente do Congresso de Milão (1880). De acordo com Galbiati (2019), Tarra foi ordenado padre em 1832 e assumiu o cargo de diretor do Instituto de surdos-mudos de Milão nos seus últimos anos do seminário.

É possível dizer que o abade Tarra foi uma figura fundamental para a realização do Congresso de Milão (1880) e para sua defesa ao método oral puro para a instrução dos surdos. Foi um personagem que desde o início de seu envolvimento com a educação de surdos entendeu que o objetivo principal de sua missão enquanto sacerdote e educador era resgatar os surdos-mudos do isolamento social para o qual foi relegado, por ter sido considerado naquela época como um deficiente mental. É válido mencionar aqui o destaque que Peyron (1880) deu ao abade em seu relatório sobre o Congresso de Milão (1880):

O abade Tarra, diretor do Instituto de Surdos-Mudos Pobres de Milão, foi nomeado presidente. Todos os membros do Congresso manterão a memória desse tipo caracterizado pela graça italiana e cuja fisionomia expressiva sublinhou cada aspecto de uma palavra que, sempre abundante e natural, se levantava com eloquência e sem esforço (PEYRON, 1880, p. 3, tradução nossa).

Voltando para a obra de Rosmini, entendo que seus escritos foram apropriados por Pendola e posteriormente, por seu discípulo, Tarra, no desenvolvimento das práticas pedagógicas para a educação de surdos-mudos. E ainda, que deram embasamento teórico, filosófico e pedagógico nas instituições italianas dedicadas à educação de surdos-mudos naquela época. Seguindo essa

²⁸ O abade Dom Giulio Tarra foi considerado uma referência para a educação de surdos na época, a tal ponto que na ocasião de seu falecimento, foi publicado um artigo biográfico, em sua homenagem, na Revista Internacional de Educação de Surdos-Mudos, na edição de julho de 1889. Nesse artigo, o autor A. Dubranle, mencionou que o abade Tarra era conhecido como o abade l’ Épée italiano.

linha de pensamento, apresento no excerto abaixo, uma das falas de Tarra, extraída das Atas Oficiais de Fornari (1881):

Eu tenho que fazer uma observação. Quando, na minha proposta, eu falei de vantagens morais e intelectuais, me baseei não apenas na minha experiência, porque tentei todos os métodos; não apenas na experiência de nossos colegas ingleses, que disseram aqui o que eles tentaram e fizeram na prática, comparativamente, pelos métodos da mímica e da palavra; mas também no fato de que é muito mais difícil pela mímica do que pela palavra fazer o surdo-mudo compreender as ideias abstratas e refletir e pensar sobre os objetos que não têm uma imagem, uma figura visível. Enquanto a linguagem dos sinais torna concreto em sua imagem mesmo o que é abstrato, porque desenha e representa tudo; o poder da linguagem, pelo contrário, até torna o concreto abstrato. Essa é a principal razão pela qual disse que existem grandes vantagens para a educação das faculdades intelectuais e morais dos surdos-mudos [...] (FORNARI, 1881, p. 175, tradução nossa).

A possível apropriação do trabalho de Rosmini sobre Tarra está inserida numa homenagem ao diretor do Instituto para solenizar um ano de seu falecimento. Nessa honraria publicada no *Jornal Corriere Della Sera* no ano de 1890, foi feita a seguinte declaração: “Ele era um rosmínio convicto e fez da filosofia do teólogo roveretano não apenas suas convicções individuais, mas também suas ideias pedagógicas” (CORRIERE DELLA SERA, 10-11/06/1890, s.p., tradução nossa).

Ainda analisando a apropriação da obra rosmíniana entre os professores italianos adeptos ao método oral puro, há uma outra menção ao pensador nas Atas organizadas por Fornari (1881). O padre Vittore Brambilla, ex-professor de surdos-mudos pobres do interior em Milão, no desenrolar das deliberações da quarta sessão no dia 08 de setembro de 1880 fez a leitura de uma memória redigida por ele, intitulada “Sobre a educação do surdo-mudo pela palavra”. Nessa memória Rosmini foi referenciado, conforme o trecho a seguir:

[...] como diz Rosmini, os signos singulares são aqueles que tanto prestam serviço, mas os sistemas de signos, cujas ligações lembram rapidamente as ligações das ideias (Lógica, 885). E por isso define a linguagem não como um complexo de signos, mas como um sistema de signos [...] Acreditamos que Rosmini pretendia falar deles em seu *Supremo Princípio da Metodologia*, na página 152, onde disse que quando os gestos e as atitudes expressam afetos, ela (a criança), ao vê-los, os sente: e o fato que ele cita mais tarde, confirma isso. (FORNARI, 1881, p. 370; 378, tradução nossa).

Nessa circunstância, fazendo uma reflexão sobre a presença das concepções filosóficas e pedagógicas nos escritos de Rosmini, entendo que o Congresso de Milão (1880) pode ser

compreendido como um evento que possibilitou a circulação de sua obra que, possivelmente, conduziu as deliberações no campo pedagógico e religioso a respeito do método para a instrução dos surdos-mudos.

É válido mencionar que após o Congresso de Milão (1880), mais precisamente no ano de 1882, foi publicada uma carta inédita de Rosmini, redigida em 1839 e endereçada ao Reverendo Sr. Dr. Laveau, padre diretor do estabelecimento de surdos-mudos em Orleans. Lauveau consultou Rosmini sobre uma possível língua visual que ele estava organizando na instituição para surdos-mudos em que atuava como diretor. Rosmini se posiciona sobre a questão mostrando que a língua falada não pode ser copiada pela língua de sinais, uma vez que um sinal não poderia comportar mais de um significado como ocorre com as palavras da língua oral.

Agora todas as pistas para o som estão faltando, como dissemos, em nossa língua de sinais meramente visível. Receio, portanto, que, na prática, aquilo que se propõe, isto é, exprimir com um só sinal todos os vários sentidos com que uma palavra é utilizada, não seja possível. A dificuldade consiste em fazer um surdo-mudo compreender que aquele sinal tem todos aqueles significados diferentes: se tal feito pudesse ser alcançado, seria menos difícil usar o mesmo sinal para expressar os significados e se fazer compreender (ROSMINI, 1882, p. 10, tradução nossa).

Mas por que uma carta que foi redigida em 1839 torna-se uma publicação inédita no ano de 1882, ou seja, dois anos após o Congresso de Milão (1880)? Compreendo que o aparecimento dessa carta pode estar relacionado a uma campanha organizada pelos professores de surdos-mudos italianos favoráveis ao método oral puro, objetivando confirmar a importância do que foi decidido no congresso. Publicar uma carta tão antiga foi uma forma de expressar sua fidelidade ao trabalho de Rosmini, além de servir para propagar que as resoluções aprovadas no Congresso de Milão (1880) foram uma decisão acertada.

Assim, entendo que a concepção pedagógica de Rosmini ao centrar a compreensão do conhecimento mediado pela fé, no Congresso de Milão (1880), possivelmente se complementa ao *Bildung* com claras marcas de esclarecimento kantiano, e outras tendências pedagógicas que podem ter entrado em cena no evento milanês, como a pedagogia positivista²⁹ francesa e inglesa.

²⁹ A pedagogia positivista francesa e inglesa estava, de acordo com Cambi (2020), voltada para a elaboração da pedagogia como ciência e para a redefinição do currículo formativo. E ainda, ao lado desses aspectos dominantes, devem ser consideradas as seguintes características, a saber: “a valorização da educação como ‘dever’ essencial

Segundo Cambi (2020), o *Bildung* (ou formação humana) era o tema pedagógico dos pensadores neo-humanistas da Alemanha. O *Bildung* “aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se mediante uma viva relação, com a cultura, com a personalidade harmônica” (CAMBI, 2020, p. 420).

Mesmo sendo o espiritualismo católico, o catolicismo liberal, a concepção pedagógica de Rosmini e o *Bildung* correntes pedagógicas com perspectivas educacionais distintas, no desenrolar do Congresso de Milão (1880) elas se aproximaram e uma foi completando a outra. É possível dizer que, após a análise das atas e dos relatórios sobre o Congresso de Milão (1880), todo o roteiro do congresso, de alguma forma, levou os participantes a refletir sobre a educação de surdos dentro de sua proposta pedagógica.

É possível pensar em algumas problematizações sobre a possibilidade de ter ocorrido o encontro de distintas perspectivas pedagógicas no Congresso de Milão (1880):

- Podem as apresentações dos alunos surdos-mudos, antes e no final do evento, ser entendidas como positivistas pelos franceses e ingleses, que foram levados a uma reflexão científica sobre educação desse indivíduo?
- O único alemão, o professor Treibel, no desenrolar do evento foi convencido da importância de reuniões científicas?
- O abade Dom Giulio Tarra trouxe o valor da linguagem para o entendimento das ideias abstratas?
- O Sr. Adolphe Franck trouxe o valor da ciência-observação?
- O professor Pasquale Fornari, a gramática?
- Os irmãos Gallaudet fizeram a defesa do método misto para a instrução do surdo-mudo?

Compreendo que uma tendência não exclui a outra, e sim que elas foram se integrando como um amálgama após o Congresso de Milão (1880) nas instituições dedicadas à educação de surdos. As propostas pedagógicas desse congresso circularam além das instituições europeias,

das sociedades modernas e como ‘direito’ de cada cidadão e, portanto, como meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva; atenção aos problemas da escola, sentida como instrumento essencial desse crescimento educativo das sociedades industriais” (CAMBI, 2020, p. 467).

chegando aos Estados Unidos e à América Latina, incluindo o Brasil, em prol de um interesse coletivo: a aprovação da resolução que estabeleceu preferencialmente o método oral puro para a instrução dos surdos-mudos.

A ITÁLIA PÓS UNIFICAÇÃO E CONGRESSOS PARA PROFESSORES DE SURDOS

Após a unificação nacional italiana, segundo Sani (2008), foi implantada a Lei Casati de 1859³⁰, e os institutos voltados para a educação de surdos-mudos não foram incluídos nessa lei educacional. Mesmo assim, os professores dessas instituições continuaram sua busca para compreenderem o melhor método para a instrução do seu aprendiz, como nos diz o seguinte recorte da pesquisa de Sani (2008):

Estamos em 1859 e ainda longe do triunfo da palavra sobre o método da mímica. A linguagem articulada, que consistia em ensinar a falar palavras diretamente, sem o auxílio de gestos convencionais, e entendê-las pela boca dos outros, na opinião de Tarra, não teria sido suficiente para instruir surdos-mudos e educá-los para o comportamento moral (SANI, 2008, p. 267, tradução nossa).

É possível dizer que, à medida que a apropriação da obra dos linguistas alemães foi se fortalecendo na Itália, houve a expansão de apoiadores adeptos ao método oral. Assim, de acordo com Almini e Vernier (2019), os oralistas italianos tomaram uma série de providências para atingirem seu objetivo na educação dos surdos-mudos. Dentre essas medidas, resalto a união entre três grandes personagens que se destacavam naquele momento na instrução dos surdos-mudos italianos: Serafino Balestra (1829-1886), Giulio Tarra (1832-1889) e Tommaso Pendola (1800-1883). Eles se uniram e fundaram a revista *Educação para surdos-mudos*, em 1872. Essa publicação foi fundamental para converter as escolas italianas ao método oral puro, conforme trecho abaixo:

Por exemplo, afirma-se que a superioridade da palavra não foi uma invenção do "alemão", mas havia razões profundas teológicas e filosóficas que atestavam sua superioridade. Pendola, por sua vez, afirma que "sem o ministério da palavra, portanto, não se inicia a perfectibilidade do indivíduo humano, nem da família

³⁰ Foi a primeira lei educacional da Itália Unificada (SAVIANI, 2001).

humana". Além disso, também são coletadas cartas de Tarra a um colega imaginário, cartas das quais emerge a crença de que a palavra tem origem divina e que o uso de sinais nada mais faz do que aumentar "a confusão de ideias e paralisar a eficácia de cada uma e assim aumentar as graves dificuldades da educação" (ALMINI; VERNIER, 2019, p. 603, tradução nossa).

A partir de 1870 foram realizados uma série de congressos para deliberar qual o método de instrução mais apropriado para os surdos-mudos³¹. Nesse contexto, o Congresso de Milão (1880) foi um evento constituído a partir de uma sucessão de congressos com um propósito previamente definido. Seguem a seguir os congressos que antecederam o congresso milanês:

- 1872 – O Oitavo Congresso Pedagógico Italiano e a Quarta Exposição Educacional, entre os dias 12 a 21 de Setembro, em Veneza;
- 1873 – Primeiro Congresso de Professores Italianos, em Siena;
- 1878 – Congresso universal para a melhoramento do destino dos surdos-mudos³², em Paris;
- 1879 – Congresso de Professores franceses de surdos-mudos, em Lyon.

Analisando a Ata do Oitavo Congresso Pedagógico Italiano e da Quarta Exposição Educacional de Veneza (1872), foi possível observar a presença de professores italianos que também participaram do Congresso de Milão (1880), dentre eles o abade Tarra, reverenciado por sua larga experiência na instrução de surdos-mudos. A IV sessão desse evento foi dedicada a Institutos de Surdos-Mudos e Cegos Nascidos, sendo presidida pelo abade Tomaso Pendola (presidente honorário), Dr. Augusto Zucchi (presidente), monsenhor Luigi Antonio Fabris (vice-presidente) e pelo professor Natale Crovato (secretário)³³.

A articulação da fala para a instrução dos surdos-mudos, esteve presente no decorrer das deliberações da seção IV do Congresso de Veneza (1872) conforme, por exemplo, o título do primeiro ponto da pauta — *Em torno da nova orientação didática a ser dada com o uso da*

³¹ Referência: ALMINI e VERNIER (2019).

³² Segundo Rodrigues (2018, p. 90) este congresso foi realizado “como uma seção” particular, dentro do Congresso de Cegos.

³³ Dentre integrantes responsáveis por presidir a IV sessão do Congresso de Veneza (1872), foi possível constatar que o abade Pendola, o Dr Zucchi, e o professor Crovato atuavam em instituições dedicadas à educação de surdos-mudos em Siena, Milão e Veneza, respectivamente.

palavra aos institutos educacionais de surdos-mudos na Itália (CONGRESSO DE VENEZA, 1873, p. 36) — e conforme texto que apresenta a mesma seção para os leitores da Ata, conforme excerto a seguir;

Agora os educadores italianos são convidados a discutir, no Congresso pedagógico, os meios mais adequados para garantir o sucesso deste novo método que, além do mérito de preservar e aumentar a dissolução ordenada das faculdades morais dos surdos-mudos, ele os resgata completamente, devolvendo-os à liberdade de expressão do consórcio civil, do qual até agora parecia fatalmente rejeitado (CONGRESSO DE VENEZA, 1873, p. 37).

O Congresso de Veneza (1872), foi um evento geral sobre educação que tornou-se um evento particular sobre educação de surdos. Sua importância consiste no fato de ser considerado uma prévia do Congresso de Milão (1880) e uma leitura das Atas dos evento veneziano nos proporciona a percepção de que estamos analisando as Atas do evento milanês. A questão do método para instruir o surdo-mudo também predominou no Congresso de Veneza (1872), com o diferencial de haver uma hegemonia em relação ao método articulado, como é possível constatar no trecho que pontua as resoluções deliberadas e aprovadas, de acordo com o recorte abaixo:

O ensino dos surdos-mudos será dividido em duas partes: preparatória e normal, finalizando a primeira com o ensino mecânico da palavra e tornando a segunda disciplina a formação intelectual e moral completa, através da leitura labial, da palavra articulada e a escrita em referência a ele. (CONGRESSO DE VENEZA, 1873, p. 263-264)

As regularidades discursivas em torno do método articulado também circularam nos Congressos de Siena (1873) e Paris (1878). Em ambos os eventos, após as deliberações dos participantes, o método que defendia o ensino por meio da fala articulada foi definido como o melhor para a instrução dos surdos-mudos. Houdin (1881) nos apresenta o que foi deliberado e aprovado no Congresso de Paris (1878):

Um Congresso Internacional, o primeiro que a França viu sobre o tema da educação dos surdos-mudos, inaugurado em Paris em 1878 sob os auspícios do Governo por ocasião da Exposição Universal; e presidido pelo Sr. Léon Vaïsse declarou, após madura deliberação, que “o chamado método de articulação, envolvendo a leitura da palavra nos lábios, que visa tornar o surdo-mudo na sociedade, deve ser

decididamente preferido sobre todos os outros (HOUDIN, 1881, p. 19-20, tradução nossa).

No Congresso de Lyon (1879) houve uma reviravolta, sendo derrubado o veredicto do congresso anterior, favorável ao método oral, conforme nos apresentam Almini e Vernier (2019):

Na ocasião, o Abade Guérin, diretor do Instituto de Marselha, afirmou que a língua de sinais era a língua natural dos surdos e que seu uso era o método mais conveniente para sua educação. O veredicto de 1878 foi derrubado: de vinte e dois votantes, dezesseis eram a favor da língua de sinais, cinco eram contra, e um se absteve (ALMINI; VERNIER, 2019, p. 604, tradução nossa).

O Congresso de Lyon, que aconteceu nos dias 22, 23 e 24 de setembro de 1879, é praticamente desconhecido pelos pesquisadores da educação de surdos. Foi um evento pouco mencionado nos relatórios analisados sobre o Congresso de Milão (1880). Como exemplo, cito um comentário presente na obra de La Rochelle (1880, p. 8, tradução nossa): "o Congresso Internacional de Milão levantou a bandeira da palavra que o Congresso de Lyon inclinara alegremente".

Cito ainda um trecho do discurso do abade Guerin, descrito nas Atas de Fornari: "os nossos colegas do Congresso de Lyon, que não tivemos a alegria de encontrar aqui, poderão se surpreender quando o eco destas palavras os atingir" (FORNARI, 1881, p. 232, tradução nossa).

Auguste Houdin, Presidente do Congresso Nacional de Lyon (1879) e partidário da fala articulada na instrução dos surdos, apresenta uma consideração, digamos, contraditória, quando menciona o evento que ele presidiu. Segundo seu relatório, publicado em 1881, a superioridade do ensino da palavra não precisava ser mais discutida, o que estava em questão era "saber se seria aceito em termos absolutos, como em Paris, em 1878, ou em termos relativos, como em Lyon, em 1879" (HOUDIN, 1881, p. 24, tradução nossa).

O relatório contendo as resoluções deliberadas pelos participantes de Lyon (1879) foi publicado apenas em 1885, ou seja, seis anos após o evento. Logo no início do relatório do Congresso de Lyon há uma justificativa da Revista Internacional de Ensino dos Surdos-mudos para o atraso da publicação do referido relatório:

Nos últimos seis anos, um grande número de nossos confrades lamentou não ter conseguido obter um relatório do Congresso realizado em Lyon, em setembro de 1879. Por razões que não sabemos, a mesa organizadora desse congresso, do qual o falecido Sr. Houdin era presidente, não podia ou não achava que poderia publicar um relatório oficial das sessões desta assembleia. Devemos à gentileza dos senhores Hugentobler e La Rochelle, secretários do Congresso de Lyon, poder publicar aqui um relatório analítico que, na ausência de qualquer documento oficial e completo, preenche uma lacuna lamentável, permitindo que todos os nossos confrades conheçam os debates que poucas pessoas privilegiadas puderam ter seguido (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, 2019, p. 6).

A partir desse contexto, entendo que, apesar dos esforços de um determinado grupo de professores italianos, franceses e alemães para tornar as instituições de ensino de surdos-mudos adeptas ao método oral, ainda havia resistência ao método articulado em favor dos métodos que usavam os sinais, como o método combinado, por exemplo. Essa análise se evidencia na resolução proposta pelo abade Guérin durante o congresso:

O Congresso de Lyon, ressaltando a vantagem da articulação sobre a mímica, especialmente para tornar mais completamente o surdo-mudo à sociedade, mas considerando ao mesmo tempo que não é possível aceitar a articulação como única base e princípio essencial da educação, expressa o desejo de que uma parte muito grande seja deixada para a mímica no ensino dos surdos-mudos e que, consequentemente, os dois métodos, longe de se excluírem, sempre apoiem-se e trabalhem juntos para o mesmo fim, a saber: a instrução e a educação do surdo-mudo (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, 2019, p. 19).

Essa reviravolta em relação ao método de instrução para os surdos-mudos que ocorreu em Lyon (1879) levou os defensores do método oral a reverter essa situação em favor da palavra articulada e da leitura dos lábios³⁴. Foi esse cenário, que objetivava garantir a vitória do método oral puro nas instituições voltadas para o ensino dos surdos-mudos, que levou os defensores oralistas a organizar o evento em Milão.

Segundo Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2021), outro fato nos ajuda a compreender a escolha da cidade de Milão para sediar um congresso internacional sobre educação de surdos: de acordo com os autores, referenciando Benvenuto (2010), estavam organizado para acontecer

³⁴ De acordo com Benvenuto (2010, p. 334), “a leitura labial é descoberta por Amman diante de sua própria imagem refletida num espelho. Falando sem produzir sons, descobre a possibilidade de uma inteligibilidade da palavra através da visão”.

em Milão outros dois eventos que discutiram a surdez, “entre os dias 02 e 05 de setembro de 1880, ocorreu o “Primeiro Congresso Internacional de Laringologia” e, entre os dias 06 e 09 de setembro, mesmos dias do “Congresso de Educação de Surdos”, ocorreu o “Segundo Congresso Internacional de Otologia” (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2021, p. 9).

Nesse contexto, é perceptível que a escolha de Milão, pelo Comitê organizador do evento não foi uma coincidência, mas sim de uma organização que favoreceu o encontro dos professores de surdos com personalidades que estudavam acerca da surdez, e que também tinham contribuições a apresentar sob a perspectiva dos métodos.

La Rochelle (1880, p. 08) em seu relatório menciona que o “Congresso Internacional de Milão levantou a bandeira da palavra que o Congresso de Lyon inclinara alegremente”. Segundo Almini e Vernier, o Congresso de Milão (1880) foi um evento que “contou com a presença de todos os personagens mais importantes do mundo oralista” (2019, p. 604) e a escolha da cidade de Milão (Itália) se deu por muitos motivos. Exatamente um ano após o Congresso de Lyon, conforme o excerto a seguir:

No ano anterior ao evento, quando se realizou o Congresso Nacional de Lyon (1879), evidenciou-se que o debate acerca dos métodos, já iniciado no Congresso de Paris (1878), poderia perder forças caso permanecesse em território francês. Ali amplamente se praticava o método misto, que combinava a prática da articulação com o uso de sinais. Além disso, na França era tida a figura de L'Épée como a de um defensor do uso de sinais. A escolha de Milão, na Itália, como sede do evento tinha, portanto, objetivos bastante precisos (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2021, p. 6-7).

Entendo a partir desse contexto que a história da educação de surdos vai muito além do embate entre o oralismo e a língua de sinais. Tal embate foi bastante evidenciado por uma história hegemônica acerca do Congresso Internacional de Educação para Surdos ocorrido entre 06 e 11 de setembro de 1880 em Milão (Itália), considerado o momento mais sombrio da história da educação de surdos, pela historiografia tradicional. Uma versão bastante difundida a respeito desse evento é que nele foi deliberada e decidida, a partir de uma participação desproporcional entre ouvintes falantes e surdos-mudos, a exclusão da língua de sinais como método de instrução dos surdos. Como exemplo, dessa historiografia tradicional que envolve o Congresso de Milão (1880), apresento um trecho do artigo de Benvenuto (2010):

O ponto de referência na história da educação que mostra claramente a fusão ocorreu no final do século XIX quando num congresso realizado em Milão no ano de 1880, os educadores de surdos decidiram proibir totalmente a utilização da língua de sinais nas aulas, língua que o padre de l'Epée tinha colocado em primeiro plano um século antes. Proibição que durou até os primeiros anos do século XX na maior parte dos países do mundo (BENVENUTO, 2010, p. 342).

Numa referência a alguns trabalhos apresentados pelos pesquisadores brasileiros, até pouco tempo atrás, dá-se a entender que o Congresso de Milão (1880) foi um evento único e decisivo, um acontecimento sem curso na história. Como se apenas ele fosse o responsável por uma hecatombe das línguas de sinais no mundo. Para dar sustentação, cito Lopes e Abreu (2017):

Depois das resoluções do congresso de Milão, a educação dos surdos no Brasil teve um retrocesso, ao proibir o uso de sinais, e consolidar o método oralismo, que foi definido por ouvintes no evento, sem o consentimento de surdos ou membros da comunidade surda. As resoluções definidas em Milão levaram educadores a amarrar as mãos de surdos, para que não fizessem sinais, e forçassem, em muitos casos sem nenhum resultado positivo, o uso da língua oral, todo esse processo só trouxe traumas e desgastes (LOPES; ABREU, 2017, p. 2).

O entendimento de que o Congresso de Milão (1880) levou a educação de surdos a um retrocesso até pouco tempo atrás foi praticamente unânime aqui no Brasil. Mas quais os desdobramentos que geraram essa unanimidade? Não pretendo me deter aqui em se o Congresso de Milão (1880) desencadeou um retrocesso para a educação de surdos. Procuro estabelecer um diálogo com os documentos-monumentos e, assim, compreender que, mesmo com as resoluções aprovadas no congresso milanês sendo favoráveis ao método oral puro, os surdos não se deixaram conduzir pelas práticas voltadas para a articulação da fala de forma unânime.

Voltando para a análise dos Congressos voltados para a educação de surdos no século XIX, a definição do método oral puro como único e melhor método entre todos aqueles debatidos para a instrução dos surdos-mudos já havia ocorrido de forma organizada em pelo menos quatro congressos antes do Congresso de Milão (1880).

Percebemos que a queda de braço pende para o método combinado em Lyon o que causa uma reviravolta e uma organização muito articulada para que não se repita durante o Congresso de

Milão (1880) tal vitória dos sinais. A começar pelo atraso de seis anos para a publicação do relatório do congresso de desse congresso³⁵.

Nesse contexto consequentemente era possível entender, a partir da leitura das pesquisas brasileiras até o momento acessíveis, que não houve outros congressos organizados nem por surdos nem por não surdos para deliberar sobre a instrução dos surdos-mudos.

A partir dessas discussões acerca do contexto do evento/acontecimento Milão (1880), recorro a Sani (2008) para compreender a situação dos institutos de surdos-mudos no período pós-unificação italiana. Segundo o autor, depois da unificação os institutos passavam por dificuldades para se manterem após a publicação da Lei Casati (1859). Com essa lei, as instituições voltadas para a educação especial não foram incluídas dentre os estabelecimentos de ensino amparados pela nova legislação da instrução pública italiana, inclusive as instituições voltadas para a instrução de surdos-mudos.

No entanto, apesar dessas limitações, três estabelecimentos de ensino com foco na educação e formação desse sujeito foram reconhecidos pelo Ministério da Educação Pública e também por uma instituição localizada em Roma que foi inserida num consórcio especial do Governo-Província, como podemos compreender abaixo:

Com base em uma avaliação puramente organizacional, de fato, três dos internatos existentes na península - os de Gênova, Milão (ex - Instituto Imperial Real) e Palermo - foram reconhecidos como instituições educacionais governamentais e submetidos ao ministério de Educação Pública, inicialmente reportando diretamente à Direção das Escolas Médias, depois à Direção Geral da Educação Primária e Popular. [...] Um quarto Instituto, o de Roma, que também havia sido elevado a Estabelecimento Real como os três mencionados acima, foi colocado sob a jurisdição de um consórcio especial Governo-Província ao qual compete a administração e o funcionamento do internato e de escolas internas relacionadas (SANI, 2008, 19-20, tradução nossa).

Mas na jovem nação recém-unificada não havia apenas 4 instituições para surdos-mudos. E os demais estabelecimentos educacionais para surdos-mudos? Como conseguiram se manter nessa fase pós-unificação? Segundo Sani (2008), em 1880, dos “35 institutos em funcionamento, 18

³⁵ Que mesmo tendo ocorrido em 1979, com a vitória do método combinado provocando uma descontinuidade das sucessivas vitórias do método oral puro, o relatório sobre tal congresso só fora publicado em 1885 e foi traduzido para o Português por Rodrigues e Vieira-Machado (2019), podendo ser acessado neste link: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873>

foram erguidos em Obras Pias³⁶ e 13 foram classificados como estabelecimentos privados” (SANI, 2008, p. 20, tradução nossa).

Sobre a situação das instituições italianas às vésperas do Congresso de Milão (1880), é possível encontrar os dados financeiros desses estabelecimentos a partir do relatório organizado por Enrico Raseri³⁷, secretário da Junta Central de Estatística, em nome do comitê organizador do Congresso Internacional para o Melhoramento da Condição dos Surdos-Mudos, em Milão (1880).

Mesmo com as possíveis dificuldades decorrentes de uma legislação educacional que aparentemente não ampara as instituições para a instrução de surdos-mudos, foi mantida a proposta aprovada durante o Congresso universal para o melhoramento do destino dos surdos-mudos (1878) ocorrido em Paris. A partir da sugestão do Sr. abade Balestra: o futuro congresso internacional para a melhoria das condições dos surdos-mudos deveria ser realizado na Itália.

É válido mencionar que durante o Congresso de Paris de 1878 foi estabelecido um comitê para organizar o próximo evento, sendo constituído esse comitê por representantes franceses, italianos e suecos. O grupo realizou toda a organização do futuro congresso através de correspondências, como é possível constatar nas Atas de Fornari (1881).

Tendo como referências as Atas Oficiais do Congresso de Milão (1880), redigidas e organizadas pelo secretário Pasquale Fornari após o encerramento do Congresso de Lyon (1879), o futuro congresso internacional de professores de surdos seria realizado na cidade italiana Como, onde estava localizado o Instituto para Mulheres de Como, mantido pelos canossianos e dirigido desde 1865 pelo abade Balestra. Porém, por razões obscuras os representantes do comitê instituído após Paris (1878), decidiram através de correspondências que o evento seria transferido de Como para Milão, cidade:

[...] o Comitê Organizador de Milão assegurou que, na ocasião do congresso, as duas instituições da cidade oferecessem os meios de estudar os ditos resultados, os procedimentos de ensino e tudo mais que pudesse ser útil para o grande objetivo buscado. Também, sob os cuidados dos diretores dos dois institutos e de seus professores, foi preparado um teste público de estudos, realizado por alunos de ambos

³⁶ A expressão “obra pia” se referia a estabelecimentos que tinham por finalidade ações caritativas. O adjetivo “pia” é uma forma sintética de piedoso, benigno.

³⁷ A obra referida é: E. Raseri, **Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia**. Risultati dell’Inchiesta statistica ordinata dal Comitato pel Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880, Roma, Tip. Elzeviriana, 1880. Disponível em: <<https://ebiblio.istat.it/digibib/Istruzione/LO10421201IstitescuolesrdmtIta.pdf>>

os sexos, como será visto mais adiante, e os institutos permaneceram abertos diariamente para livre entrada de congressistas que desejassem estudar a questão de maneira mais próxima e direta, seja em sala de aula ou fora dela, com a assistência dos professores ou em particular com os alunos (FORNARI, 1881, p. 36, tradução nossa).

Após a definição da cidade de Milão como sede do evento, foi instituído um comitê residente em Milão. Numa parceria com os representantes do comitê estabelecido no Congresso de Paris (1878), os integrantes do comitê milanês se encarregaram de levantar recursos para a realização do evento. Dentre esses recursos estão o apoio do município de Milão para organização do local do evento, a organização dos recursos financeiros, da mobilidade dos participantes do Congresso até a cidade italiana, além da organização de um material didático-pedagógico para apresentar aos congressistas. Esse material tinha como objetivo levar os congressistas a compreenderem os benefícios da instrução que tinha como base o método oral puro. Também foram realizadas apresentações dos alunos matriculados nos institutos de surdos-mudos localizados em Milão.

Sobre as apresentações, duas antecederam o congresso, sendo realizadas nos dias 04 e 05 de setembro; outra, no dia 12 de setembro de 1880, se deu após o encerramento das deliberações do evento, conforme o trecho a seguir, extraído das Atas de Fornari (1881):

[...] essas duas demonstrações prepararam as mentes para as discussões e as soluções dos problemas propostos. Além disso, na noite do dia 9, na Real Instituição, as alunas surdas-mudas e os alunos surdos-mudos apresentaram duas pequenas comédias diferentes para demonstrar como a palavra é eficaz mesmo para surdos-mudos tanto psicologicamente quanto socialmente: e o resultado não traiu as esperanças. Finalmente, no dia 12, depois do congresso, os pobres alunos surdos-mudos do interior também deram uma demonstração de seus estudos e esse foi o coroamento da obra (FORNARI, 1881, p. 39, tradução nossa).

É possível compreender a partir de Fornari que as apresentações antes e após o congresso intencionavam apresentar aos participantes que o surdo-mudo poderia aprender a se expressar através da fala articulada. A consagração do método oral puro e a sua oficialidade para a instrução dos surdos-mudos nas instituições de ensino pode ter relação com o quantitativo de participantes favoráveis ao método vitorioso. Segundo Marazzi (2019), a maioria dos presentes no Congresso de Milão (1880) era defensora do método da articulação e utilizou aquele espaço para apresentar uma verdade a ser proclamada de forma inquestionável e ser difundida pedagogicamente nas escolas de surdos-mudos.

Assim, para entender a história a partir das teorizações foucaultianas, é necessário desprovê-la de constantes, fazê-la se fragmentar, despedaçar-se, partir para a origem, para a emergência dos acontecimentos. Segundo Foucault, “as pessoas são mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAULT, 2014h, p. 288). Nesse contexto, é possível visualizar, analisando o Congresso de Milão (1880), a constituição de uma verdade que teve profundo impacto na história da educação de surdos ao considerar como ideal e legítimo apenas o método oral puro.

ENFIM, O ACONTECIMENTO: O CONGRESSO DE MILÃO (1880), UNINDO O AMÁLGAMA A PARTIR DE SEUS DOCUMENTOS-MONUMENTOS

A leitura do Congresso de Milão (1880) que por vezes nos atravessa, parte de nossas desconfiças acerca da narrativa habitual, com muitos silenciamentos. Quando tomamos esse acontecimento, desde sua emergência, a partir de uma minuciosa análise da Ata Oficial, dos relatórios e do artigo que tive a oportunidade de acessar... Sempre surge algo novo, criando muitas reflexões, desconstruções. São momentos singulares... Transformadores.

E quando trazemos à baila nossos conflitos e nossas verdades atravessadas, não queremos produzir outras verdades ou desconstruir o que está posto, o que queremos é trazer descontinuidades nessa linearidade histórica. Queremos mostrar que sempre houve conflitos e que a história não é algo estanque.

Entendo que, devido à dificuldade de acesso a documentos primários sobre a educação de surdos ou à ausência de tradução dos relatórios (e atas) sobre o Congresso de Milão (1880), os escritos que abordam o evento o fazem de forma que instigam o leitor a aprofundar as pesquisas para compreendê-lo e problematizá-lo.

Após a análise dos Atas Oficiais de Fornari, além dos relatórios redigidos por La Rochelle, Franck, Treibel, Kinsey, Peyron, Houdin, Elliot e Denison, foi possível perceber que as histórias envolvendo o Congresso de Milão (1880) careciam de esclarecimentos. Para citar apenas um exemplo, o inventor do telefone, Alexander Graham Bell, não participou do Congresso de Milão (1880)³⁸. Nas Atas redigidas por Fornari, ele foi mencionado algumas vezes por alguns participantes, como a Senhora Hull, conforme apresento no recorte abaixo:

Antes de fazer essas experiências, tentei por algum tempo usar o antigo método inglês que consistia em ensinar por meio de sons, usados por Wallis e Braidwood³⁹, mas os esforços do professor não obtiveram sucesso. Não foi o mesmo como os esforços do professor Bell e do filho dele; meus alunos aprenderam a falar por meio da voz, aqueles que eram surdos de nascença chegaram mesmo a uma perfeição que prevaleceu sobre aqueles que se tornaram surdos em função de alguma febre e eles

³⁸ De acordo com Lobo (2008, p. 426), “em 1880, um congresso internacional em Milão teve a presença prestigiosa de Alexander Graham Bell, defensor do oralismo”.

³⁹ John Wallis (1616-1703) e Braidwood (1715-1806).

também podiam ler um pequeno número de frases observando o movimento dos meus lábios (FORNARI, 1881, p. 158-159, tradução nossa).

O monumento, o Congresso de Milão (1880), transformou-se num evento que os estudiosos da educação de surdos conheciam e ao mesmo tempo não conheciam. É comum, nas pesquisas que abordam a história da educação de surdos, o Congresso de Milão (1880) ser apresentado como um evento que possibilitou a proibição da utilização da língua de sinais e que levou muitos surdos ao sofrimento pelo fato de serem proibidos de usarem sua língua. E, ainda, que desde então os surdos foram encaminhados a um ostracismo linguístico que durou até o que alguns autores denominam como a libertação surda, com o retorno da instrução através da língua de sinais nas instituições de ensino voltadas para a educação de surdos.

Em 1960, nos Estados Unidos, eram somente 12% os professores surdos como o resto do mundo. [...] Ali começou uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito lingüístico [sic] cultural, as associações dos surdos se uniram mais, os povos surdos que lutam para evitar a extinção das suas línguas de sinais (STROBEL, 2009, p. 37)

A pesquisa de Rodrigues (2018), menciona que entre o Congresso de Milão (1880) e o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), por exemplo, foram organizados outros cinco congressos voltados para a educação de surdos e organizados por surdos, o que mostra que esse grupo sempre, não apenas em 1960, lutou pelo seu status linguístico. Não ocorreu esse hiato. O apagamento dessas lutas colocando os surdos como oprimidos e não como resistência produziu silenciamentos muito sérios, entre os quais está o dos próprios surdos como seus protagonistas na busca de um outro governo linguístico para si.

Numa tentativa de mostrar que os surdos produziram um movimento de resistência após o Congresso de Milão (1880), recorro aos dados inseridos no site da Associação Nacional de Surdos, nos Estados Unidos. Para delimitar o período analisado, vou me localizar entre as convenções de 1880 e 1900, conforme dados que apresento no quadro a seguir:

Quadro 4 - Encontros organizados pela Associação de Surdos dos Estados Unidos, final do século XIX

(continua)

ANO	ACONTECIMENTO
1880	25 de agosto de 1880. Primeira convenção nacional de surdos-mudos realizada em Cincinnati, Ohio; Presidido por Edmund Booth, que anunciou o propósito de deliberar sobre as necessidades dos surdos como classe; Robert P. McGregor foi eleito presidente do NAD.
1883	Segunda convenção nacional realizada na cidade de Nova York. Edwin Hodgson eleito presidente.
1889	Terceira convenção nacional realizada em Washington DC. Dudley W. George eleito presidente. Estátua de Thomas Hopkins Gallaudet e Alice Cogswell inaugurada no campus Kendall Green da Gallaudet. “Associação Nacional de Surdos” é adotado como o nome formal da organização. Resolução aprovada objetando a discriminação contra surdos no serviço público e o uso de “asilos” como referência para escolas para surdos.
1893	Quarta convenção nacional realizada em Chicago com o Segundo Congresso Mundial da Federação Mundial de Surdos. Thomas Francis Fox eleito presidente. A resolução foi aprovada opondo-se ao puro oralismo como meio universal de instrução para surdos.
1896	Quinta convenção nacional realizada na Filadélfia.

	Reverendo Jacob M. Koehler eleito presidente; Julia Foley foi eleita a primeira mulher no Conselho da NAD. A resolução foi aprovada solicitando às legislaturas estaduais que não coloquem escolas estaduais para surdos nos departamentos de Caridade e Correções.

Quadro 4 - Encontros organizados pela Associação de Surdos dos Estados Unidos, final do século XIX

(conclusão)

ANO	ACONTECIMENTO
1899	Sexta convenção nacional realizada em St. Paul, Minnesota. James L. Smith eleito presidente. As propostas incluíam um sistema combinado para educar crianças surdas e a viabilidade de estabelecer uma escola para surdos no Alasca. A necessidade de instrução religiosa para surdos também foi discutida.

Fonte: <https://www.nad.org/about-us/nad-history/>

Fazendo uma análise do quadro acima, é possível compreender que, mesmo sendo um exemplo de movimentos de surdos norte-americanos, as resoluções do Congresso de Milão (1880) não foram apropriadas por todos os envolvidos na educação de surdos-mudos. É possível dizer que a luta dos surdos é uma marca que atravessa a história. De acordo com Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 86), “a luta surda pelo direito de ser surdo fez uma das grandes rupturas da história deste grupo”.

Dando sequência à análise dos encontros voltados para a deliberação em favor da educação de surdos, encontramos os seguintes congressos pós-Congresso de Milão (1880): Congresso de Bruxelas (1883), Congresso de Paris (1889), Congresso de Chicago (1893), Congresso de Genebra (1896) e Congresso de Dijon (1898). Segue abaixo, a tabela dos congressos entre 1878 e 1900:

Quadro 5 - Congressos de surdos no final do século XIX

(continua)

Data	Cidade	Congresso	Organizadores
23-3/09/1878	Paris	Congresso Universal para o melhoramento do destino dos surdos-mudos	Professores ouvintes que ensinavam surdos
22-24/09/1879	Lyon	Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos	Professores ouvintes que ensinavam surdos

Quadro 6 - Congressos de surdos no final do século XIX

(conclusão)

Data	Cidade	Congresso	Organizadores
22-24/09/1879	Lyon	Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos	Professores ouvintes que ensinavam surdos
06-11/09/1880	Milão	Congresso internacional para o melhoramento do destino dos surdos-mudos	Professores ouvintes que ensinavam surdos
13-18/10/1883	Bruxelas	Congresso internacional para o melhoramento do destino dos surdos-mudos	Professores ouvintes que ensinavam surdos
10-18/07/1889	Paris	Congresso internacional dos surdos-mudos	Associações de surdos
18-23/07/1893	Chicago	Segundo Congresso internacional de surdos-mudos	Associações de surdos
19-21/08/1896	Genebra	Terceiro Congresso internacional de surdos-mudos	Associações de surdos
27-29/10/1898	Dijon	Congresso internacional dos surdos-mudos	Associações de surdos
06-08/08/1900	Paris	Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos - seção dos ouvintes	Professores ouvintes que ensinavam surdos
		Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos - seção dos surdos	Associações de surdos

Fonte: RODRIGUES, 2018, p. 89⁴⁰.

⁴⁰ No quadro organizado por Rodrigues (2018), o Congresso de Lyon (1879) não está inserido. Assim, para facilitar a compreensão dos Congressos, neste trabalho acrescentei o Congresso de Lyon (1879) no quadro.

A partir da pesquisa de Rodrigues (2018) é possível compreender que os congressos de educação foram propostos pelos professores ouvintes e também pelas associações de surdos-mudos. Nesses congressos a temática *educação* também era pauta de deliberação entre os participantes dos eventos. Conforme o autor,

[...] dos congressos propostos pelos ouvintes está sempre em jogo, para além da eficácia dos métodos, uma forma de orientação sobre a vida de pessoas consideradas inábeis para administrar a sua própria história. Dos congressos organizados pelos surdos, podemos dizer que são manifestações de resistência que vão, paulatinamente, se configurando também como formas de uma condução dos surdos pelos próprios surdos ou por parte daqueles que assumem o seu discurso (RODRIGUES, 2018, 110-111).

Neste contexto, a condução das deliberações da questão do método para a educação de surdos dependia da perspectiva discursiva em que os sujeitos estavam localizados. Segundo Foucault,

Mas, inversamente, as práticas discursivas modificam os domínios por elas relacionados. Por mais que se esforçassem em instaurar relações específicas que só podem ser analisadas em seu próprio nível, essas relações não exercem seus efeitos apenas no discurso; inscrevem-se também nos elementos por elas articulados uns com os outros (FOUCAULT, 2014b, p. 89).

Essas relações entre as práticas discursivas circulam em Milão onde estavam localizadas duas escolas adeptas a instrução através do ensino da fala articulada: o Instituto Real e o Instituto dos Surdos-Mudos Pobres de Campanha. Nesse contexto, mesmo com os congressistas optando pelo método oral puro nas instituições escolares voltadas para a educação de surdos houve polarização entre o método oral puro e o método misto, conforme nos mostram Vieira e Rodrigues (2019):

As críticas ao método oral são refutadas por diversos expositores, mostrando uma retórica que procura situar os congressistas na temática que já lhes é familiar, mas corroborando para elaborar argumentos em defesa de suas posições. De forma retórica, portanto, os congressistas, por vezes, elencam as acusações ao método oral puro e procuram fundamentar suas vantagens em relação ao método misto, elaborando um discurso que refuta as oposições e delinea o melhor a ser aceito por todos (VIEIRA; RODRIGUES, 2019).

Quando analisamos os relatórios anteriormente mencionados, percebemos que durante o evento não houve uma unanimidade em relação ao método de instrução do surdo-mudo, conforme nos

mostra nas Atas de Fornari (1881): “Mas como, então, deverá ser ensinada a palavra aos surdos-mudos? Pelo método misto, isto é, em união com os sinais e a escrita, ou pelo método oral puro, que, além da palavra, exclui qualquer mistura ou concorrência por qualquer outro meio?” (FORNARI, 1881, p. 214). Ou ainda como nos mostra Elliot, sobre a ausência dos defensores dos sinais, no Congresso de Milão (1880):

Agora, como no Congresso, o argumento estava praticamente do lado do sistema oral, mas pouco foi dito sobre o que usa signos, torna-se um assunto justo de investigação se seus poucos defensores poderiam apresentar ou apresentaram uma visão justa de suas capacidades de forma inteligível para a reunião (ELLIOT, 1882, p. 148, tradução nossa).

Os participantes do evento deliberaram entre o método oral puro, o método misto, ou ainda o uso do sinal mímico⁴¹. Em síntese, no decorrer do congresso, as deliberações giravam em torno do melhor método para a instrução do aluno surdo-mudo, debate que culminou com a vitória do método oral puro.

Não foi sem dificuldade que essa decisão foi adotada. A linguagem mímica, ou, como gostamos de chamá-lo frequentemente, linguagem de sinais, encontrou na assembleia hábeis e vigorosos defensores. Eles vieram da França, da Inglaterra, da Suécia e da América. Mas a palavra, no final, reuniu todos os votos menos um, e essa vitória é ainda mais digna de atenção porque foi conquistada não apenas por meio de opiniões consagradas pelo tempo, mas por meio de interesses respeitáveis (FRANCK, 1880, p. 04, tradução nossa).

Conforme nos mostra o relatório de Peyron (1880), os defensores do sinal mímico estavam em desvantagem em relação ao número de participantes se comparado aos defensores do oral puro. Interessante a observação de Elliot (1882) em relação à desvantagem em que se encontravam os participantes defensores dos sinais no Congresso de Milão (1880). “Os pontos favoráveis ao sistema dos sinais não foram apresentados à reunião de forma alguma para serem igualados aos fervorosos defensores sobre eloquência do *método oral puro*” (ELLIOT, 1882, p. 149-150, tradução nossa).

⁴¹ Havia ainda várias formas de se referir aos métodos deliberados durante o Congresso de Milão (1880). O método oral tem várias denominações ao longo do evento.

Mesmo os defensores do método de sinais estando em desvantagem numérica, houve tensões entre os defensores do método da fala articulada, do método combinado, e do método de sinais para a instrução do surdo-mudo; e sim, é possível dizer que houve resistência por não haver unanimidade no desenrolar do evento. São resistências a uma condução de uma maioria favorável ao método oral puro. E, em relação a essas resistências de conduta, Foucault nos ensina que:

Mas o fato de essas lutas serem específicas, de essas resistências de conduta serem específicas não quer dizer que permaneceram separadas ou isoladas umas das outras, com seus próprios parceiros, com suas próprias formas, com sua própria dramaturgia e seu objetivo bem distinto (FOUCAULT, 2008, 259).

São resistências que marcaram o congresso, e que, posteriormente, vão marcar os defensores contrários à hegemonia do método oral puro na instrução dos surdos-mudos. Um fato digno de nota foi percebido ainda no relatório do Dr. Peyron. Apesar do médico ser partidário do método oral puro, ele mencionou a ausência da participação dos defensores do método de sinais para a instrução dos surdos-mudos. Assim, havia uma maioria esmagadora presente no congresso que defendia a fala articulada, conforme demonstrado abaixo:

Pela honra do método de sinais, por tantos serviços prestados, por tantos nomes ilustres que contam em sua história, gostaríamos que sua causa fosse mais bem defendida e que, da América, da Inglaterra e da França, aqueles que cruzaram os Alpes que poderiam pôr a seu serviço a autoridade de seu talento e de sua experiência (PEYRON, 1880, p. 04, tradução nossa).

O Dr. Peyron foi autêntico ao defender seu ponto de vista, em seu relatório sobre o Congresso de Milão (1880); e também é possível compreender a motivação que levou um defensor do método oral puro a mencionar a ausência de defensores dos sinais. Partindo do relatório de Peyron (1880), entendo que ele intencionou fazer uma ironia, uma vez que, num evento internacional como o Congresso de Milão (1880), era essencial que fosse deliberado de igual para igual qual o melhor método para a instrução dos surdos-mudos. Aparentemente, ele quis dizer que os defensores do método de sinais perderam uma oportunidade para apresentar os benefícios desse método; ou ainda, não havia evidências para “duelar” com os defensores do método oral puro. Dessa forma, a vitória do método oral puro estava dada como certa.

Ainda é válido destacar que a leitura dos relatórios favorece a reflexão de que a carência de pesquisas sobre a temática contribui para “endeusar” alguns personagens que participaram do evento, enquanto outros, que se mobilizaram pela manutenção da língua de sinais, ficaram no anonimato nos desdobramentos da história da educação de surdos.

Para dar sustentação ao comentário acima, destaco a participação de três personagens do Congresso de Milão (1880). Os irmãos Thomas e Edward Miner Gallaudet⁴² são mencionados como os defensores da manutenção da Língua de Sinais pela literatura tradicional, conforme nos mostra Carvalho (2007):

Edward Miner Gallaudet (filho de Thomas H. Gallaudet), um dos delegados dos EUA, no Congresso, em uma de suas infrutíferas intervenções, afirmou não aceitar a exclusão da Língua Gestual das escolas de surdos, embora reconhecesse os benefícios do treino da fala para os surdos que quisessem obter proveitos dela (CARVALHO, 2007, p. 65).

Após uma leitura analítica dos relatórios sobre o evento, é possível entender que eles são a favor do método combinado⁴³; enquanto o cônego sueco Kierkegaard-Ekbohrn⁴⁴, defende que os sinais naturais são necessários para o desenvolvimento intelectual dos surdos-mudos. Nesse contexto, seguem dois trechos, dentre as deliberações que ocorreram no evento, extraídos das Atas de Fornari (1881):

Kierkegaard-Ekbohrn - [...] se não estou errado, ninguém no meu país, exceto a exceção que mencionei, não é de opinião de que é preciso atar os braços dos surdos-mudos durante os primeiros anos da sua instrução. 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.

Gallaudet - Na minha opinião, é pelo uso do método combinado que se pode dar os maiores benefícios ao maior número de surdos-mudos. Desnecessário será dizer que a palavra é uma faculdade de maior importância para os homens. Que a sua aquisição pelo surdo-mudo é um dom precioso, ninguém quer negar. Mas, que seja o maior

⁴² Edward Gallaudet doutor em direito, presidente e professor de ciências morais e políticas no colégio nacional de surdos-mudos em Washington; e Thomas Gallaudet reverendo, pastor da “*Church Mission*” e da casa de Sant’Anna para surdos-mudos em New-York (FORNARI, p. 79, tradução nossa)

⁴³ Língua de sinais e linguagem articulada.

⁴⁴ Cônego, secretário da Corte real da Suécia, reitor do Instituto de Surdos-mudos de Bollnas (Suécia) (FORNARI, p. 81, tradução nossa)

benefício que um governo benevolente pode dar a seus surdos-mudos não é exato (FORNARI, 1881, p. 134 e 135, tradução nossa).

Continuando a análise dos documentos-monumentos sobre o Congresso de Milão (1880), constato que há ausência de dados sobre a contagem dos votos contra ou a favor sobre qual o método seria o escolhido para a instrução dos alunos surdos-mudos. Apenas nas atas redigidas por Arthur A. Kinsey (2011) há menção aos números das duas primeiras votações.

Primeiramente, ele nos informa “que se deve dar preferência ao método oral puro ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo” (KINSEY, p. 19) com uma contagem de votos no total de 160 a favor e 04 contra; mais à frente ele aborda “que se deve dar preferência ao método oral puro” (KINSEY, p. 30), num total de 150 votos a favor contra 16. Nas demais fontes sobre o congresso, os autores mencionam que as votações foram quase uma unanimidade, sem mencionar o quantitativo a favor ou contra determinado método.

Bouchet - Por sinal metódico, de acordo com as ideias do abade l'Épée, se entende um sinal muito curto que expressa a palavra para nós; os sinais metódicos podem quase sempre se tornar sinais naturais porque, convencionais como são, eles são racionais (dá novos exemplos mímicos com as palavras “bebida”, “trava”, etc.). Por isso, lamento que se pretenda banir esses sinais.

Treibel - Na Alemanha, nós aplicamos o método articulado em todas as instituições, mas não se deve acreditar que os sinais foram proibidos. Portanto, se formos defensores do método articulado, também devemos considerar as condições de todas as escolas. Nós não colocamos completamente de lado os sinais, nós apenas os mantemos dentro dos limites do possível. Devemos tolerar os sinais para os estudantes mais jovens e mesmo para as classes demasiado numerosas, porque não se pode forçar os professores ao impossível

Peet - Se você colocar dois surdos-mudos juntos, estabelece-se imediatamente entre eles uma linguagem de sinais (FORNARI, 1881, p. 191 e 192, tradução nossa).

Dentre as verdades proclamadas sobre o Congresso de Milão (1880) que chegaram até aqui, há a menção de que foi um evento internacional, porém, ao fazer a análise da Ata Oficial, dos relatórios e do artigo que abordam o evento, foi possível constatar que participaram do congresso apenas alguns países, sendo que a maioria dos participantes eram italianos e franceses, conforme apresentado abaixo:

Relatório de Adolphe Franck – Evento aconteceu entre os dias 06 a 12 de setembro de 1880. “O Congresso Internacional de Milão foi composto por cerca de 230 membros, homens e mulheres, leigos e clérigos, padres religiosos e seculares. Todos os países civilizados, sem

excluir os Estados Unidos da América e o Canadá, tinham representantes. Depois da Itália, foi a França que mais teve participantes” (p. 2).

Relatório do Dr. Louis-Ernest Peyron – Congresso aconteceu entre os dias 06 a 11 de setembro de 1880. “Mais de duzentos membros responderam à convocação dos comitês organizadores e a França foi oficialmente representada no Congresso (p. 01)”. Participaram do evento a França, Itália, Alemanha, América, Inglaterra, Holanda, Suíça, Suécia.

Relatório do Dr Edmund Treibel – Relatório publicado em 1881. “Encontraram-se no Congresso Internacional de Milão: 87 italianos, 57 franceses, 9 ingleses, 5 americanos, 3 suecos, 1 belga e 3 alemães” (p. 01). O autor descreve o que aconteceu nos dias que antecederam o início do congresso (dias 04 e 05 de setembro). O congresso teve início no dia 06 de setembro de 1880, mas não foi mencionada a data do encerramento.

Relatório de Ernest La Rochelle – O evento teve início no dia 06 de setembro de 1880, o autor não deixa clara a data do encerramento do evento que “contou com mais de duzentas pessoas não apenas das diferentes cidades da Itália e dos vários estados da Europa, mas também da América” (p. 01)

Atas Oficiais de Pasquale Fornari – Congresso de Milão de 06 a 11 de setembro de 1880. Estavam presentes um total de 255 participantes e, segundo a nota (p. 61), “os participantes do Congresso se subdividiam em efetivos (ef.) e honorários (hon.). Pelo regulamento do Congresso os membros efetivos têm direito a voto e os honorários apenas podem votar se numa questão que exigir conhecimento especializado, a mesa diretora autorizar o voto do honorário a fim de dirimir alguma dúvida”. Fornari fornece uma lista com o perfil dos participantes do Congresso. A partir da análise dessa lista é possível constatar que o grupo majoritário com direito a voto é formado por professores e diretores de instituições de educação de surdos.

Relatório de Kinsey – Congresso realizado entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880. O autor menciona o país/localidade de origem dos participantes que proferiram discursos durante o evento.

Relatório de Auguste Houdin - O evento foi organizado por uma iniciativa de professores franceses e aos cuidados de uma comissão local situada na cidade de Milão, e de uma comissão específica para organização e estudos, localizada em Paris. O Congresso de Milão teve início em 6 de setembro e se estendeu até o dia 11 do mesmo mês. Estavam registrados 254 membros,

incluindo 156 italianos, 66 franceses, 19 ingleses e americanos e 13 alemães, suíços, russos, suecos e noruegueses.

Artigo de Richard Elliot - O autor não menciona a data em que foi realizado o Congresso de Milão (1880), também não cita o número de participantes, nem os países de origem. Sobre a nacionalidade dos membros presentes no evento, Elliot afirma que “[...] a língua oficial e mais falada era, claro, o italiano; em seguida vieram os franceses. A língua inglesa era provavelmente entendida por não mais do que cerca de duas pessoas além dos ingleses e americanos presentes” (p. 150).

Relatório de James Denison – O autor não mencionada a data em que o evento foi realizado, e nem o número de participantes. Seu relatório nos possibilita problematizar as verdades sobre Milão, a partir da ótica de um participante e professor surdo.

O Dr. Louis-Ernest Peyron (1880) aborda em seu texto a importância do Congresso de Milão (1880) para a história da educação de surdos, conforme o trecho a seguir:

Em sua penúltima sessão, o Congresso votou, em geral, um grande número de resoluções, todas importantes, todas interessantes. Não podemos citá-las, mas abriremos uma exceção para a VIII, porque foi literalmente aplicada à instituição nacional de Paris, o que tornará o Congresso de Milão um lugar especial na história dos Congressos, é assim que suas resoluções serão colocadas em prática (PEYRON, 1880, p. 14, tradução nossa).

Analisando a citação acima extraída do relatório do Dr Peyron, é possível entender a importância do Congresso de Milão (1880) para a história da educação de surdos, sob a perspectiva de um participante francês. Essa percepção deve-se ao fato de que, a partir desse evento, os participantes franceses optaram pelo método oral puro para a instrução dos surdos-mudos matriculados nas instituições francesas voltadas para a instrução dos surdos-mudos, incluindo o Instituto de Paris fundado pelo abade L’ Èpee – fundador do método combinado – para a instrução dos alunos ali matriculados.

Ainda segundo Peyron, a 8ª resolução teve impacto direto na França, pois é ela que menciona a progressão da inserção de turmas segundo o método oral. Elliot (1882) também faz menção à adesão dos professores franceses ao método oral puro quando nos diz que “O velho sistema francês foi morto, se assim posso falar, uma e outra vez. Praticamente, não lutou. Os sábios franceses vieram ao Congresso, sedentos por novos desenvolvimentos no mundo da ciência e

da filosofia” (p. 148). O velho sistema francês seria aquele desenvolvido pelo abade l’Épée, com a instrução do surdo-mudo recorrendo aos sinais metódicos. Esse método foi gradativamente substituído na França pelo oral puro.

Os documentos-monumentos analisados sobre o Congresso de Milão (1880) nos mostram que o evento deliberou e aprovou oito resoluções, que optaram, a partir das aclamações da grande maioria, pelo método oral puro para a instrução dos surdos-mudos. Mas e a participação de surdos no evento? Como foi? É relevante o fato de que a participação dos surdos não teve destaque nos relatórios analisados sobre o congresso. Os surdos foram invisibilizados apesar de constarem na lista de participantes que estavam aptos para colaborar durante as votações das propostas apresentadas no evento.

Refletindo sobre a presença dos quatro surdos-mudos no Congresso de Milão (1880), é válido problematizar se os participantes surdos conseguiram compreender ou participar do evento como os demais participantes não surdos. Havia tradução para a língua de sinais, ou na forma oralizada/leitura labial, para possibilitar uma efetiva participação dos mesmos no congresso? Ao debruçar-me sobre os documentos a respeito do congresso de Milão (1880) coloquei-me numa posição de questionar se até mesmo as pessoas não surdas estavam tendo dificuldade em entender e acompanhar o que estava acontecendo ao seu redor. Questionamentos que são evidenciados a partir dos excertos que apresento abaixo:

[...] a discussão nunca foi tão confusa: a confusão de línguas adicionada à confusão de ideias e a diferença que os italianos fazem entre gesto e sinal e que nem sempre foi bem compreendida por seus ouvintes estrangeiros, aumentou ainda mais a obscuridade. (PEYRON, 1880, p. 04, tradução nossa)

As provisões feitas para a interpretação eram muito ineficientes, no que dizia respeito ao inglês. Sem dúvida, é verdade que o presidente convidou alguém a dizer algo a favor do sistema tão geralmente condenado; mas esse convite não foi transmitido de forma inteligível a nem ao menos um membro inglês até dois ou três meses depois. (ELLIOT, 1882, p. 150, tradução nossa)

Nesse contexto, o Congresso de Milão (1880) pode ser considerado uma Babel⁴⁵. Quando se falava em italiano, os franceses tinham dificuldade em compreender, e vice-versa. Os ingleses precisavam de tradução em tempo integral, que, como podemos observar, era ineficiente.

⁴⁵ O italiano era a língua oficial de um evento em que havia participantes italianos, franceses, ingleses, norte-americanos, suecos, belgas e alemães.

Assim, é possível entender porque os surdos têm dificuldades para acompanhar as discussões. Também é válido mencionar que, mesmo havendo a participação de quatro surdos-mudos, não há qualquer menção sobre eles nos relatórios dos franceses, de Kinsey, nem no artigo de Elliot, nem no fato deles terem participado do congresso.

O único registro que nos permite constatar a presença de quatro surdos no Congresso de Milão (1880), e que foi analisado para o desenvolvimento deste trabalho, são as Atas Oficiais de Fornari (1881). Esse documento menciona os quatro surdos, suas respectivas instituições e país. Seguem abaixo os nomes dos quatro professores surdos:

- Claudius Forestier (1810-1891) – diretor da escola de surdos-mudos de Lyon – sua instituição era uma escola que usava o método de sinais;
- Felice Carbonera (1819-1881) – professor de surdos-mudos da Província de Milão – era a favor do método oral puro;
- James Denison (1837-1910) – professor da instituição de surdos-mudos em Washington – diferente do Felice Carbonera, Denison não tem voz no Congresso. Ele defendia o uso dos sinais na educação dos surdos e escreveu um relatório sobre suas impressões sobre o Congresso de Milão (1880);
- Joseph Nicolas Theobald (1839-1893) – professor do Instituto Nacional de Paris.

Apesar dos quatro participantes surdos terem direito a participarem das votações que ocorreram durante o congresso, ao longo do evento apenas Felice Carbonera foi apresentado como surdo-falante. Nesta carta, ele relata os benefícios de ter aprendido a falar, conforme a tradução da carta na íntegra:

*CARTA DO SENHOR FELICE CARBONERA,
SURDO FALANTE*

Ao Congresso Internacional de Mestres dos surdos-mudos em Milão

Eu abaixo-assinado, surdo-mudo, mestre de desenho e caligrafia no Instituto de Surdos da Província de Milão, gostaria de pedir aos honoráveis membros deste Congresso Internacional que se dignassem a ouvir este texto muito breve, com o qual eu declaro que o ensino da linguagem articulada para os surdos-mudos é tão útil quanto confortável, provando-me que,

embora eu fale com pouca clareza, eu me faço entender; em concomitância, eu gosto de ler muito bem os lábios dos outros: o que alivia meu infortúnio por ainda não ter ouvido.

Agradeço à Providência, que pela graça do Céu eu fui o primeiro surdo-mudo em Milão que aprendeu a falar; esse fato se deu no ano 1847, estando eu já na idade aproximada de 27 anos; através do trabalho do falecido Ambrogio Bianchi, distinto instrutor do Instituto Real de Surdos-Mudos, do qual recebi apenas pouco mais de trezentas lições privadas de linguagem articulada, tendo tido que suspender tais exercícios devido à revolução de 1848, ao ser chamado pelos amados parentes na minha casa em Valtellina para escapar de qualquer desgraça.

Então, eu não poderia retornar às lições de linguagem articulada, porque meus bons parentes, por causa de circunstâncias críticas, já não eram capazes de pagar, como se convinha, o excelente Sr. Mestre.

Portanto, estou desejando que todos os meus irmãos de infortúnio possam desfrutar da mesma vantagem, ou seja, que todos os senhores professores de surdos-mudos se comprometam assiduamente com tal instrução de linguagem articulada e que, ao longo dos estudos, nunca deixe de corrigir e melhorar a palavra dos seus alunos, para que eles possam conseguir o desejado conforto moral e social.

Felice Carbonera (FORNARI, 1881, p. 410-411, tradução nossa).

Carbonera, um surdo-falante⁴⁶ instruído através do método da fala articulada no Instituto de Surdos, da Província de Milão, foi convidado para o evento pelos defensores do método oral puro para anunciar entre os participantes do evento que, mesmo sendo surdo, poderia falar, apresentar faculdades mentais, se socializar com ouvintes-falantes⁴⁷. Sua carta é um convite a outros surdos-mudos. Se ele havia conseguido aprender a falar, outros como ele também poderiam conseguir, conforme nos mostra o relatório de Fornari (1881, p. 222, tradução nossa) “[...] o Sr. Felice Carbonera reconhece os imensos benefícios que ele extraiu social e

⁴⁶ Atualmente usamos a expressão surdo oralizado.

⁴⁷ Ou pessoas não surdas.

moralmente e deseja que os professores de surdos-mudos se dediquem assiduamente ao ensino da palavra pura”.

Após a leitura da carta, é possível problematizar: mas por que ele, um surdo-falante, não leu a sua carta? O próprio responde a essa pergunta ao mencionar que “fala com pouca clareza” (FORNARI, 1881, p. 410, tradução nossa). Desse modo, sua carta foi lida no dia 09 de setembro, no início da Quinta Sessão⁴⁸. Um dado interessante é que a participação do surdo-falante Carbonera foi descrita apenas nas Atas Oficiais de Pasquale Fornari, possivelmente pelo fato dele ter sido aluno do Instituto Real de Surdos-mudos de Milão. Ou ainda, porque Dom Giulio Tarra, presidente do Congresso de Milão (1880), tinha uma grande estima por Carbonera. Segundo Galbiati (2019, p. 595) Tarra ao ser designado por Don Biraghi para atuar na instrução de surdos-mudos, no Instituto para surdos-mudos pobres da diocese de Milão, aprendeu a linguagem mímica com o mestre surdo e pintor Felice Carbonera.

Ainda sobre sua participação, nas Atas de Fornari (1881) foi mencionado que Carbonera faleceu no dia 13 do mês de fevereiro de 1881. É possível compreender a partir do comentário de Fornari na nota de rodapé a confirmação de alguns desses elementos sobre o surdo-falante italiano:

[...] estudou pintura, tornou-se mestre do Instituto dos Carentes da Província e presidente da sociedade de ajuda mútua para surdos-mudos. Falava bem e lia com grande facilidade os lábios. Ele gozava de uma grande estima por suas maneiras, seu caráter, sua prudência e sua reputação (FORNARI, 1881, p. 222, tradução nossa)

Fica uma dúvida no ar sobre a participação dele no Congresso de Milão (1880): ele esteve no evento? Ou apenas fez uma breve passagem para “propaganda” do método oral puro? Todavia, a menção da carta de Carbonera mostra que era possível um surdo-mudo se tornar um surdo-falante e ainda ser professor de seus irmãos de infortúnio. Sendo possível seu testemunho ser considerado como verdadeiro: “sou eu quem detém a verdade, e sou quem detém a verdade porque sou eu quem a viu, e tendo-a visto, eu a digo” (FOUCAULT, 2014f, p. 47). Carbonera foi constituído por essa verdade, viveu essa verdade, e assim ele pode autenticar essa verdade.

⁴⁸ “O sr. Felice Carbonera reconhece os imensos benefícios que ele extraiu social e moralmente e deseja que os professores de surdos-mudos se dediquem assiduamente ao ensino da palavra pura” (FORNARI, 1881, p. 222, tradução nossa).

Foucault, em suas conferências ministradas entre os dias 21 a 25 de maio de 1973 na Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Rio de Janeiro, e publicadas com o título *A Verdade e as Formas Jurídicas*, apresenta entre suas reflexões as formas de regulamento judiciário na Grécia Antiga, destacando a testemunha, que por meio de um jogo de verdade que viu e enuncia, podendo resolver um problema de contestação, como a história do debate judiciário que opõe Antíloco e Menelau, presente na *Ilíada*, de Homero.

O debate entre Antíloco e Menelau ocorreu durante os jogos por ocasião da morte de Pátroclo. Os organizadores dos jogos providenciaram a presença de uma testemunha para observar a regularidade da corrida, ou seja, seu papel é de observação. No decorrer dessa corrida, houve uma irregularidade e Antíloco chegou em primeiro lugar. Mas, de que forma estabelecer a verdade? Nesse texto de Homero a testemunha não é convocada, e sim Antíloco foi desafiado, perante os deuses, a dar seu testemunho verdadeiro. “Eis uma maneira singular de estabelecer a verdade, estabelecer a verdade jurídica, não se passa pela testemunha, mas uma espécie de jogo, de um desafio lançado de um adversário a outro” (FOUCAULT, 2014g, p. 149).

O primeiro testemunho das práticas judiciárias gregas podemos analisar na tragédia intitulada *Édipo Rei*, de Sófocles. Para Foucault (2014g), a história de Édipo é uma pesquisa da verdade, da investigação, do jogo de provas, que representa a sociedade da Grécia arcaica. No caso de Édipo, sua cidade, Tebas, estava vivendo um momento de maldição dos deuses devido a um assassinato e imundícies. E Édipo jurou aos deuses banir quem estava fazendo mal à cidade, sem saber que era ele próprio. Ele matou seu próprio pai, Laio, e casou-se com sua mãe, Jocasta. Mas como descobrir a verdade? No caso da tragédia de Édipo, o papel da testemunha foi primordial.

Édipo recorreu ao deus Apolo e ao sacerdote Tirésias, que deram pistas para a verdade ser encontrada, como é característica do oráculo e do adivinho. Como nos diz Foucault, foram dados a Édipo fragmentos dos fatos que precisavam ser unificados. E essa verdade foi decifrada a partir do momento em que entra em cena a testemunha representada pelos servos e escravos. “O mais humilde escravo de Políbio e principalmente o mais oculto dos pastores da floresta de Citéron vão elucidar a verdade última e trazer o último testemunho” (FOUCAULT, 2014g, p. 154).

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. É olhar testemunhal que possibilita essa nova constituição da verdade. “Não mais

do grande olhar eterno, esclarecedor, resplandecente, fulgurante do deus, e do adivinho, mas do das pessoas que viram e recordaram de ter visto com seus olhos humanos. É o olhar da testemunha” (FOUCAULT, 2014g, p. 155).

Retornando nossa análise ao Congresso de Milão (1880), o fato de Carbonera ser um professor surdo instruído por meio da fala articulada pôde oferecer aos participantes uma espécie de “testemunho” do que poderia ser ensinado aos surdos por meio da articulação da fala, incluindo nesse “testemunho” as apresentações organizadas pelas instituições milanesas que analisarei posteriormente.

Outra carta, também escrita por um professor surdo nos ajuda a compreender o contexto do Congresso de Milão (1880). Diferente da carta de Carbonera, ela não foi lida no congresso apesar de seu autor estar presente no evento. Claudius Forestier enviou uma carta endereçada ao Sr. Ministro do Interior e de Assuntos Religiosos acerca do relatório do Sr. Claveau, Inspetor Geral dos institutos de beneficência, sobre o ensinamento da palavra nas instituições de surdos-mudos⁴⁹. Nessa carta, que, diferentemente da carta redigida por Carbonera, não foi lida durante o Congresso, Forestier demonstra grande preocupação com os rumos que a linguagem mímica⁵⁰ poderia ter no desenrolar do Congresso de Milão (1880).

Forestier, ao fazer uma leitura do relatório do Sr. Claveau, demonstra profunda tristeza e até mesmo se sente ofendido a partir do que é mencionado sobre o uso dos sinais para instrução dos surdos. Para Claveau, “[...] os sinais em geral, tanto os chamados sinais naturais como os metódicos, são um meio impotente e até perigoso para ensinar aos surdos-mudos a língua que eles devem usar, a de seu país” (FORESTIER, 1881, p. 3, tradução nossa). Na sequência de sua carta, Forestier, passa a defender as vantagens da linguagem mímica para a educação dos surdos-mudos, conforme apresento abaixo:

A linguagem dos gestos, muito rica em suas expressões, é, diz ele, extremamente simples em suas formas; é suficiente para todas as necessidades da mente; não existe maneira mais direta e segura, nem mais poderosa de iniciar o surdo-mudo nos segredos de nossas línguas. A linguagem dos gestos pode estar em conformidade com

⁴⁹ A carta de Forestier não foi escrita em função do congresso, mas coincide com o momento.

⁵⁰ Naquela época, ao falar de linguagem mímica, Forestier se referia a comunicação por sinais. Não havia uma língua de sinais oficializada, por exemplo, nos países que enviaram representantes para Milão. Então temos língua gestual, língua/gem dos gestos e língua/gem mímica etc.

todas as formas de pensamento; ela pode expressar as nuances mais delicadas e as combinações mais elevadas (FORESTIER, 1881, p. 3, tradução nossa).

Logo em seguida, Forestier faz menção à questão do melhor método para a instrução do surdo-mudo, uma temática que é debatida há mais de cem anos e sobre a que ainda não há consenso. Para Forestier, o material didático disponível não atendia aos objetivos propostos. “Eles carecem de lógica, imediatamente, e testemunham a ausência de um estudo aprofundado da arte de ensinar os surdos-mudos.” (FORESTIER, 1881, p. 4, tradução nossa). E Forestier finaliza a carta solicitando apoio à educação dos surdos-mudos, principalmente no ensino primário.

Essa carta, além de não ter sido lida durante o Congresso, possivelmente foi publicada como ato de resistência pós-Congresso de Milão (1880), em 1881. Um ano após o evento. Assim, entendo que, como essa carta tinha um destinatário, ou ainda, para não comprometer a discussão em torno do método oral puro, não foi compartilhada entre os participantes por advogar pelo método sinalizado em detrimento à linguagem falada.

Esse fato me leva a compreender que os desdobramentos provenientes do Congresso de Milão (1880) sugerem um tipo de governo linguístico do surdo-mudo através das práticas pedagógicas para conduzir as suas condutas em direção a uma sociedade falante. Segundo Witchs (2018, p. 138), “esse tipo específico de ação sobre a conduta linguística contribui para a constituição dos modos de ser” do sujeito surdo.

Em relação aos demais surdos presentes no Congresso de Milão (1880), não há nenhuma outra menção, além da citação de seus nomes na relação de participantes, descritas nas Atas redigidas pelo Professor Pasquale Fornari. As presenças de Forestier, Denison e Theobald parecem ter sido desconsideradas nos relatórios sobre o evento uma vez que esses surdos-mudos eram contrários à consagração do método oral puro em detrimento dos demais métodos deliberados no Congresso de Milão (1880).

Como mencionei anteriormente, a análise minuciosa dos relatórios que narram o Congresso de Milão (1880) gera a possibilidade de novas descobertas e problematizações sobre determinadas verdades que foram e ainda são constituídas sobre o evento. Seguindo a mesma linha de pensamento, baseada na análise dos estudos foucaultianos, Paraíso (2012, p. 27) aborda que “[...] a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a verdade, mas, sim, regimes de verdade, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros”.

Os métodos para a instrução e para o ensino da linguagem falada, bem como as propostas para as práticas docentes apresentadas durante o Congresso de Milão (1880) são questões que possibilitam compreensão das práticas pedagógicas e do governo linguístico na educação do surdo-mudo, questões que emergiram nas instituições voltadas para a instrução do surdo-mudo a partir do Congresso de Milão (1880).

4.1 PRÁTICAS QUE APARECEM NOS DOCUMENTOS

Recorro a Witches (2018) para compreender a relação entre práticas pedagógicas e governo linguístico na educação de surdos.

Na educação de surdos, percebo que as práticas pedagógicas constituem o motor do governo linguístico. Se o currículo e a formação de professores, de algum modo, compreendem estratégias para o exercício desse governo, as práticas pedagógicas são a sua própria execução; são elas que agem diretamente na condução da conduta e possibilitam a transformação do indivíduo e a produção de uma subjetividade (WITCHES, 2018, p. 159).

Assim, antes de adentrar nas práticas pedagógicas que emergem no Congresso de Milão (1880), gostaria de recordar que neste trabalho também investigo o contexto histórico da educação de surdos na Itália no período em que o evento foi realizado. Trago à tona o contexto do congresso intencionando compreender o monumento Congresso de Milão (1880). Posteriormente, analiso as condições de possibilidades que operaram na condução das ações dos participantes, e que definiram as práticas pedagógicas deliberadas e aprovadas no decorrer do congresso.

Para isso, recorro às práticas, no sentido foucaultiano, para compreender e problematizar os relatórios que nos remetem ao contexto do evento. Ao adjetivar a ferramenta *prática* com a palavra *pedagógica*, entendo como práticas pedagógicas “o conjunto de práticas em que se produz ou transforma a experiência que os indivíduos têm de si e que lhes permite constituírem-se em sujeitos” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 274).

O próprio evento, de uma forma geral, é entendido como um conjunto de práticas pedagógicas, e como um espaço privilegiado onde as práticas existentes eram sistematicamente avaliadas e, dependendo da anuência dos congressistas, exortadas a serem posteriormente executadas nos

institutos para a instrução do surdo-mudo. Como aponta um trecho do relatório de Franck (1880):

Os processos, o método e a solidez dos resultados obtidos pelo processo preferido não são os únicos assuntos sobre os quais são fixadas as deliberações do congresso; ele se perguntava com que idade a instrução do surdo-mudo deveria começar quando se baseava na articulação e na leitura nos lábios; qual seria a duração de seus estudos; qual seria o número de alunos para os quais as lições de um professor eram suficientes; finalmente, quais medidas de precaução foram impostas aos diretores da escola que assumiriam a tarefa de substituir sinais ou qualquer outro meio de expressão pelo ensino oral (FRANCK, 1880, p. 7, tradução nossa).

A leitura de Franck possibilita a compreensão do contexto do evento como um todo e as deliberações dos participantes em relação às práticas pedagógicas a serem utilizadas na instrução dos surdos-mudos. E assim, a partir da análise dos relatórios sobre o Congresso de Milão (1880), podemos refletir sobre as práticas pedagógicas deliberadas no decorrer do congresso que possibilitaram uma condução no modo de ser surdo-mudo. E como tão bem nos diz Benvenuto (2006):

A pedagogia para surdos irá fazendo parte pouco a pouco, neste século XIX em que o anormal é um incorrigível submetido a técnicas de correção, de um vasto dispositivo de sujeição do corpo do aluno. O esforço pedagógico centrado sobre o ineducável, isto é, ensinar a língua oral como primeira língua às crianças surdas, justificará a presença do pedagogo, ouvinte, num amplo sistema de “desmutização” do surdo que se desenvolveu um tempo depois da morte do abade l’ Épée (BENVENUTO, 2006, p. 236).

Assim, no contexto do Congresso de Milão (1880), refiro-me a práticas pedagógicas ali deliberadas que se constituem nos métodos, nas apresentações dos alunos das instituições milanesas dedicadas a instrução dos surdos-mudos, e em outras práticas voltadas para instruir os surdos que são mencionadas na Ata Oficial, nos relatórios e no artigo analisados, sendo as principais apresentadas nesta pesquisa.

4.1.1 Os métodos

Segundo o dicionário etimológico *A Origem das Palavras*, a palavra método tem sua origem na Grécia e é composta pelos termos *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). “Méthodes refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim”. No caso da

educação de surdos, a palavra método parece designar aquelas verdades a serem praticadas e que conduzirão a um fim: a comunicação dos surdos entre si e com a sociedade.

Em relação ao caminho que permite chegar a um fim na instrução dos surdos-mudos, segundo Fay (1889) há uma variedade entre os métodos e não é fácil dar uma ideia exata para cada um, recorrendo a breves definições; uma série de definições para, praticamente, as mesmas ações metodológicas na educação de surdos.

Por exemplo, no decorrer do congresso os participantes referem-se a método articulado, método da articulação, ou método oral quando o referente é a instrução do surdo-mudo a partir da fala articulada; referem-se a método combinado ou método misto quando o referente é o uso combinado da língua de sinais e da fala articulada. Tudo isso aconteceu, mesmo levando em consideração que tudo indicava que o método oral seria eleito pela maioria. “Favoreceram *la parola* por cerca de três quartos do seu tempo, não foi persuadido a dar atenção a mais nada” (ELLIOT, 1882, p. 151)

Entendo também que a ênfase na questão do método a ser inserido na instrução dos surdos-mudos pode estar relacionada a uma posição dos participantes em relação à finalidade para a educação desses sujeitos, que é torná-los cidadãos inseridos na sociedade. “Os estabelecimentos educativos para surdos do século XIX são, por um lado, o resultado da ideia de que os surdos são seres educáveis e que, portanto, entram plenamente na ordem natural do humano” (BENVENUTO, 2006, p. 236).

Nas Atas Oficiais de Fornari (1881), logo na abertura do congresso, há o seguinte pronunciamento do presidente, o abade Tarra: “Penso que temos de começar a tratar da questão pela qual nos reunimos. Por isso farei a leitura, antes de mais nada, da primeira questão; ou seja, é a questão do método que está na ordem do dia” (FORNARI, 1881, p. 112). A partir do pronunciamento do abade Tarra, é possível entender que os participantes do Congresso de Milão (1880) se reuniram para debater, principalmente, qual o melhor método para a instrução dos surdos-mudos. Interessante é também o relato do Franck (1880) sobre a questão do método:

A grande questão a ser resolvida foi a do procedimento para colocar os surdos-mudos em comunicação com a sociedade. O procedimento é algo diferente do método. O procedimento consiste nos meios de expressão, sejam estes a fala, o gesto, a escrita, o desenho ou a datilologia, que o surdo-mudo usa para expressar seu pensamento, sua vontade, seus sentimentos, suas sensações. O método consiste na ordem que segue o instrutor ou no conjunto de regras que ele acredita que deve seguir para sucessivamente despertar as ideias dos surdos-mudos e promover gradualmente o

desenvolvimento de todas suas faculdades. Um mesmo procedimento pode ter diferentes métodos, assim como diferentes procedimentos podem aceitar a direção de um único método (FRANCK, 1880, p. 3, tradução nossa).

Franck nos mostra a organização das discussões no decorrer do Congresso de Milão (1880) nas quais, antes mesmo de votar o método, buscava-se compreender o que era método, mesmo que não houvesse uma unanimidade em relação aos métodos, tendo como referência os documentos-monumentos por mim analisados.

Vieira, Rodrigues, Olmo e Vieira-Machado (2020) mencionam que as deliberações envolvendo a temática *método* tomou a maior parte do tempo do congresso levando os organizadores a inverterem a ordem dos debates no programa previsto na carta-convite. Mas, quais métodos são esses? Estaria cada método deliberado no Congresso de Milão (1880) inserido no contexto das práticas pedagógicas a serem utilizadas nas instituições responsáveis pela instrução dos surdos-mudos?

Nos relatórios sobre o Congresso de Milão (1880) encontram-se trechos que discutem a necessidade de compreender os métodos e, para possibilitar essa compreensão, cito o trecho de uma fala de Bouchet⁵¹, encontrado nas Atas de Fornari. Ela ilustra bem o quanto, possivelmente, também para os participantes do Congresso de Milão (1880), não havia muita clareza sobre os métodos existentes. Neste trecho é possível compreender que havia uma ambiguidade no entendimento dos participantes em relação aos sinais naturais e metódicos usados pelos professores de surdos-mudos na sua instrução:

Bouchet - Muitas vezes, os sinais naturais não são nada menos que naturais. A raiva, por exemplo, pode ser expressa por diferentes sinais (ele apoia seu discurso com exemplos mímicos). Portanto, não podemos chamá-los de sinais naturais, porque eles são únicos e pessoais. É difícil dar uma definição. Diz-se que são os movimentos espontâneos. Como!? Acredito pouco nas definições de sinais naturais. Os sinais naturais dos surdos-mudos, como disse o Sr. Magnat, são bastante convencionais. (FORNARI, 1881, p. 191, tradução nossa)

Para Bouchet, os sinais metódicos poderiam tornar-se naturais a partir do contexto em que estavam sendo utilizados. Outro participante, Treibel (FORNARI, 1881), afirma que

⁵¹ Isaac Bouchet (ef.) – abade, capelão dos surdos-mudos de Chartreuse d’Auray (Morbihan-França).

determinar o que era sinal metódico ou natural era muito difícil, e essa caracterização muda de uma instituição para outra na Alemanha.

Entendo que em Milão havia a necessidade de se conhecer as definições para sinais metódicos, sinais naturais, gestos e, posteriormente, após uma compreensão em relação a tais conceitos, dar início às discussões relacionadas ao método. Isso pode ser constatado nas Atas de Fornari, no início da Quarta Sessão, a partir da leitura da fala do Sr. Claveau: “[...] é evidente que antes de expor os diferentes métodos deve-se definir o que se entende por linguagem de ação, por sinal, por sinal natural, etc., caso contrário, alguns membros não compreenderão bem o que se entende por sinal natural e sinal convencional” (FORNARI, 1881, p. 185, tradução nossa).

E assim, grande parte da Quarta Sessão foi destinada à discussão sobre os sinais naturais, metódicos, convencionais... para, em seguida, ter início o debate sobre os métodos, conforme o trecho da fala de Houdin, na mesma Quarta Sessão, em uma tentativa de esclarecer o que ele entendia em relação ao método oral puro, o método misto, e o gesto:

O método oral puro é aquele que consiste em instruir os surdos-mudos pela palavra, excluindo todos os gestos. Isso me parece impossível. O método misto é aquele que coloca a palavra em primeiro plano e que usa o gesto natural para ajudar no desenvolvimento da palavra e do pensamento. [...] O método oral puro é aquele que exclui qualquer gesto natural; o método misto aquele que admite a simultaneidade da palavra e dos gestos naturais, o que não ocorre sempre, mas quando a criança que chega à escola, apenas com gestos, se comunica com os outros. Todos os anos, a soma das palavras escritas e faladas é aumentada e, assim, um número igual de gestos é suprimido (FORNARI, 1881, p. 95 [versão italiana], tradução nossa).

A partir de tais constatações, entendo que havia muitas dúvidas em relação à compreensão dos conceitos para definirem os sinais e, conseqüentemente, os métodos para a educação dos surdos-mudos. E, como diz Marazzi (2019), mesmo que as deliberações abordassem o "método", a única certeza dos congressistas era a vontade de ensinar surdos a articular sons. Nessa perspectiva, inicio a análise dos métodos, apresentando primeiro o método da articulação e depois os demais métodos investigados nos documentos-monumentos sobre o Congresso de Milão (1880).

Método dos sinais ou manual

Apresento agora o método dos sinais ou manual, e para compreendê-lo, mais uma vez recorro a Fay (1886):

O método manual – A língua de sinais, o alfabeto manual e a escrita são os principais meios de instrução dos alunos e os principais objetivos são o desenvolvimento mental e a facilidade de compreensão e uso da linguagem escrita. O grau de importância relativa dado a esses três meios varia nas diferentes escolas; mas é uma diferença apenas de grau, e o fim visado é o mesmo em todos (FAY, 1886, p. 64).

No método dos sinais, a instrução do surdo-mudo se baseava no uso dos sinais, de escrita e de objetos para possibilitar a esse sujeito uma interação com a sociedade. Fay (1886) nos diz que nas instituições que utilizam esse método, pouca atenção é dada à articulação ou leitura da fala naqueles alunos que ouvem ou falam pouco.

O método dos sinais provavelmente foi defendido tendo como referência os relatórios analisados apenas por Kierkegaard-Ekbohrn⁵². Digo provavelmente porque, ao fazer uma busca nos documentos, apenas esse professor sueco apresentou sua defesa ao uso específico do método dos sinais, como apresento a seguir:

É injusto para nós, que usamos os sinais, dizer que os usamos sem os explicar; se fosse esse o caso, não ensinaríamos nada aos alunos. Não damos sinais automáticos, longe disso; o sinal vem do meu coração, da minha alma; não quero sinais prontos. (FORNARI, 1881, p. 255, tradução nossa)

Um sueco, Sr. Ekbohrn, diretor da instituição Bollnas, quer acreditar na eficácia do novo método quando se pode manter os alunos por sete ou oito anos, mas geralmente recebe crianças surdas-mudas de 20 anos incultas e selvagens que devem permanecer apenas dois anos sob sua direção; por isso, ele não está disposto a mudar de ensino. Em dois anos, com a ajuda da linguagem mímica, ele quase transformou um homem rude que lhe foi confiado. O que ele faria com o método oral? A pergunta feita pelo Sr. Ekbohrn permaneceu sem resposta (PEYRON, 1880, p. 13, tradução nossa).

Como é possível perceber, nos fragmentos acima, que o professor Ekbohrn não apenas defendia o método dos sinais, mas sua importância para a instrução dos surdos-mudos. E ele não estava

⁵² Através da análise dos documentos sobre o Congresso de Milão (1880), não há como saber a posição dos três surdos presentes no evento. O quarto surdo, Felice Carbonera, foi instruído pela palavra e reconheceu seus benefícios.

disposto a mudar do método dos sinais para o método oral no Instituto de Surdos-mudos de Bollnas, onde atuava como reitor, mesmo tendo votado a favor do método oral, como é possível analisar nas Atas de Fornari (1881):

Senhores, eu votei a favor da palavra, e a favor da palavra mais pura possível: é verdade. Admito que em todas as escolas onde se quer ensinar pela palavra se ensine a palavra mais pura. Mas, senhoras e senhores, nem todos os surdos-mudos podem ser instruídos pelo método alemão: é impossível (FORNARI, 1881, p. 254, tradução nossa).

Um pouco antes, no mesmo relatório, o professor Ekbohrn menciona um congresso entre três nações do norte da Europa – Suécia, Noruega e Dinamarca – que haviam reconhecido o direito pelo uso de sinais:

Durante esse período, cheguei à conclusão de que não podemos instruir todos os surdos-mudos pelo método alemão. Há defeitos orgânicos, inteligência fraca, ou idade avançada que se opõem à instrução oral, e meus colegas compartilham a minha opinião. Depois do nosso congresso das três nações, o governo do meu país nomeou um comitê que procurou, a partir das nossas resoluções, o melhor meio de reorganizar a instrução dos surdos-mudos na Suécia. Bem, o comitê decidiu propor ao parlamento na Suécia a formação de três categorias de instituições para os surdos-mudos (FORNARI, 1881, p. 133, tradução nossa).

O professor reconhece que não é possível instruir a todos os surdos pelo método oral e, em seguida, apresenta as características individuais que cada aluno pode ter. Sendo assim, é necessário recorrer a outros métodos, como o dos sinais. Na sequência, os demais participantes foram apresentando suas experiências nas instituições para surdos-mudos, favoráveis a este ou àquele método, como menciono neste trabalho.

Método intuitivo

Dentre os métodos deliberados em Milão, também o método intuitivo proposto por Valade Gabel⁵³ foi abordado por participantes, entre eles o Presidente, Hugentobler e Franck. Tendo as Atas de Fornari como referência, o método intuitivo consiste “em indicar, primeiro pela palavra e depois pela escrita, os objetos e os fatos presenciados pelos alunos” (FORNARI, 1881, p. 307, tradução nossa). Cito também, para compreensão do método intuitivo, um recorte do artigo redigido por Franck, em 1861:

Devemos apenas cuidar para que a proposição com a qual partimos do surdo-mudo não contenha nenhum elemento abstrato e apenas expresse uma ação fácil de produzir diante de seus olhos. É assim que o método intuitivo será digno de seu nome, pois a visão, não dos sinais, mas das próprias coisas, servirá de intérprete do discurso (FRANCK, 1861, p. 279, tradução nossa).

Ainda segundo Frank, o “senhor Valade-Gabel pretendia banir a linguagem mímica das escolas nacionais da França, e a linguagem mímica já está proibida em Bordeaux e em Paris” (FORNARI, 1881, p. 183, tradução nossa). Nesse contexto, analisando as citações mencionadas acima, entendo que desde a primeira metade do século XIX havia representantes responsáveis pela educação de surdos-mudos que pretendiam banir a língua de sinais nas instituições francesas.

Método misto ou combinado

Neste método, “a articulação e a leitura da fala são consideradas muito importantes, mas o desenvolvimento mental e a aquisição da linguagem são considerados ainda mais importantes” (FAY, 1886, p. 65). Nos Estados Unidos havia várias formas de aplicar o método combinado (FAY, 1886), porém entendo que os professores comumente recorriam ao uso dos sinais e da escrita simultaneamente para a instrução dos surdos-mudos visando o desenvolvimento

⁵³ Segundo Fornari (1881, p. 184, tradução nossa), o senhor Valade-Gabel introduziu o método intuitivo entre 1838 e 1839, período em que atuou como diretor da Instituição Real de Bordeaux, na França.

intelectual deles. O método combinado foi defendido pelos irmãos Edward e Thomas Gallaudet, e pelo diretor Peet⁵⁴, como nos mostra Treibel em seu relatório sobre o Congresso:

Edward Gallaudet, presidente da Academia de surdos-mudos, em Washington, falou fervorosamente a favor de manter a linguagem gestual ao lado da linguagem falada. Todas as refutações feitas foram incapazes de destruir sua posição e torná-lo infiel à sua convicção (TREIBEL, 1881, p. 06, tradução nossa).

Thomas Gallaudet – Assim, para a educação de surdos-mudos, os sinais são tão necessários quanto a fala articulada. Eu faço sinais há cinquenta anos porque minha mãe era surda-muda e minha esposa, também surda-muda, era minha aluna na instituição de Nova York. Os dois métodos, o dos sinais e o da palavra, são necessários para o desenvolvimento intelectual (FORNARI, 1881, p. 146-147, tradução nossa).

Edward Gallaudet apresenta durante o congresso sua memória, intitulada *O Ensino Secundário e Superior dos Surdos-Mudos*, onde defende a instrução secundária para surdos-mudos. Segundo ele, a partir de sua experiência como professor desse sujeito, o sucesso para a sua instrução e seu avanço para o nível secundário e superior estão no fato de serem criadas nos Estados Unidos “instituições de ensino secundário totalmente separadas das instituições comuns de surdos-mudos” (FORNARI, 1881, p. 427, tradução nossa).

E ainda, nessa mesma memória, Gallaudet expõe os resultados obtidos pelos surdos-mudos que conseguiram concluir o ensino superior e acrescenta que os Estados Unidos foram pioneiros na fundação de uma instituição de ensino voltada para a instrução a nível superior para surdos-mudos em Washington: “Não posso reprimir, caros colegas, um sentimento de orgulho ao pensar que o meu país foi o primeiro a abrir esse caminho” (FORNARI, 1881, p. 434, tradução nossa).

Continuando a análise dos documentos, é possível encontrar na memória proferida por Magnat na Segunda Sessão do Congresso, ocorrida no dia 07 de setembro de 1880, uma citação ao abade l’Épée e à defesa do método articulado: “a única maneira de capacitar totalmente os surdos-mudos para a sociedade é ensiná-los a ouvir com os olhos e se expressar de viva voz”, citando o Abade de l’Épée.

O abade é referenciado pelos irmãos de Gallaudet na defesa do método combinado. Segundo

⁵⁴ Sr. Isaac-Lewis Peet, diretor da Instituição de Surdos-Mudos de Nova York.

T. Gallaudet “o abade l’Épée foi o grande estudioso da natureza, e ele falou por sinais, pela ação” (FORNARI, 1881, p. 147, tradução nossa). E. Gallaudet, recorre ao abade, para validar ao seu pronunciamento em favor do método combinado:

No entanto, quando leio a história da educação dos surdos-mudos neste mundo e faço a comparação dos benefícios dados aos surdos-mudos pelos dois sistemas, que eram há muitos anos, hostis um com o outro, eu sou forçado a concluir que os seguidores de l’Épée fizeram mais para o verdadeiro bem-estar dos surdos-mudos que os imitadores de Heinicke⁵⁵ (FORNARI, 1881, p. 136, tradução nossa).

Gallaudet no trecho acima faz uma observação interessante sobre os dois métodos (ou sistemas) considerados opostos, hostis um ao outro. l’Épée versus Heinicke. Sinais versus articulação. É possível dizer que essa hostilidade persiste até a atualidade.

Método da articulação

Recorro a Fay (1889) com a pretensão de compreender o método da articulação:

A articulação e a leitura da fala, juntamente com a escrita, tornam-se o principal meio de instrução, além disso, visa-se a facilidade de articulação e de leitura da fala, bem como o desenvolvimento mental e a linguagem escrita. Os sinais são usados o menos possível e o alfabeto manual de modo geral é totalmente descartado (FAY, 1886, p. 65, tradução nossa).

Fay também nos diz que há diferenças entre os institutos em relação ao uso ou não dos sinais naturais e ao destaque dado à escrita para auxiliar na articulação, porém a finalidade do ensino é a mesma. Na França, havia uma organização pedagógica distinta em cada instituto, que poderia recorrer ao método da articulação, como é possível observar no recorte abaixo, citado por Fornari (1881) em suas Atas Oficiais:

Houdin – O método citado pelo sr. Franck remonta a 1820, ou melhor, 1820 é aproximadamente a data da reforma realizada por Bébien no ensino mímico na

⁵⁵ Samuel Heinicke (1727-1790) é considerado o primeiro educador a propor uma instrução para os surdos por meio da articulação.

França, e da qual esse método foi a consequência natural. O Sr Valade-Gabel, que o introduziu em 1838 (ou 1839), enquanto era diretor da Instituição Real de Bordeaux o tinha aplicado antes de 1830, como professor, em Paris. Essa é a verdade (FORNARI, 1881, p. 184, tradução nossa).

A partir da fala de Houdin, é possível compreender que entre os institutos franceses, por exemplo, havia distinção na metodologia para instruir os alunos matriculados em cada estabelecimento de ensino.

Assim, iniciando a análise dos relatórios sobre o Congresso de Milão (1880), selecionei alguns fragmentos que se referem ao método da articulação, com o propósito de compreendê-lo. A seguir, cito um trecho extraído do relatório de Franck (1880) sobre os estabelecimentos por ele examinados:

Assim que entra na instituição especial que cuida de sua educação, o jovem surdo-mudo aprende quase simultaneamente a falar, a escrever e a ler a palavra nos lábios e a entender o significado das palavras que pronuncia, que ele traça no quadro ou decifra na boca de seus senhores. Esses múltiplos exercícios, sujeitos a gradação regular, ocupam sua atenção sem cansá-la e contribuem, ajudando-se mutuamente, com o desenvolvimento de sua inteligência. A fala é para ele a principal coisa, a expressão imediata de ideias e coisas. Ele vê isso refletido nos movimentos dos lábios como em uma imagem viva e perfeitamente fiel (FRANCK, 1880, p. 09, tradução nossa).

É possível constatar uma valorização em relação ao método da articulação, sobre os demais, pelos participantes do congresso, como é demonstrado a partir do recorte abaixo, extraído das Atas de Fornari (1881):

Hugentobler – A evidência de que o método da articulação pode ser aplicado a todos os surdos-mudos está na Itália, nas grandes escolas do cavalheiro Sr. Tarra e do R.P. Pendola, acima de tudo, está também nas 100 instituições dos países de língua alemã uma vez que todas se baseiam nos princípios da palavra articulada e que, como um todo, obtêm resultados muito bons.

Bourse - Senhores, o reverendo irmão Hubert veio para simplificar a missão que o Sr. abade Guérin tinha a mim, digamos, confiado. O que ele vos disse é a história de suas convicções e, ao mesmo tempo, das nossas. Também visitamos as principais escolas da Itália e, ao coletarmos as evidências mais óbvias e incontestáveis de superioridade do método da articulação sobre a mímica, nos rendemos lealmente, e aqui chegamos ao congresso com convicções que não podiam mais ser abaladas (FORNARI, 1881, p. 209 e 265, tradução nossa).

Ou também no relatório de Houdin (1881):

Quer dizer que, sem sequer invocar a razão higiênica que vem, ela também milita fortemente a favor da fala, o exercício da fala a favor da função respiratória, uma das mais importantes e gerais da vida, e pode ser considerada como tal como uma ginástica especial e revigorante dos órgãos do peito e mesmo de todo o ser fisiológico, isto é, sem sequer invocar esta razão já tão poderosa, todas as vantagens ficam com o ensino da palavra (HOUDIN, 1881, p. 26).

Dentre uma série de menções ao método da articulação⁵⁶ nos relatórios analisados, selecionei, com a pretensão de apresentá-lo, apenas os excertos acima. Assim, esse método que visava a instrução do surdo-mudo através da articulação da fala e da leitura labial, era considerado o preferido pelos participantes do evento. E, a partir das discussões relacionadas ao método que, por sua vez, poderia ser utilizado de forma distinta entre os institutos, possibilitou a confirmação do termo *método oral puro* e de suas particularidades pedagógicas, como o abandono total dos sinais para instruir o surdo-mudo.

Método oral puro

Recorro a uma fala do abade Balestra extraída das Atas Oficiais de Fornari para compreender o significado de método oral puro: “O método oral puro, então, é, obviamente, aquele que consiste em instruir os surdos-mudos exclusivamente pela palavra, isto é, descartando o uso do sinal mímico e mesmo do gesto” (FORNARI, 1881, p. 196). Ou seja, descartar completamente o uso dos sinais durante o processo de instrução do surdo. Vale ressaltar que nas instituições que aplicaram esse método até mesmo durante os intervalos entre as aulas e durante o recreio os sinais eram proibidos. De acordo com a Srta. Susanna Hull⁵⁷ “[...]o mestre deve estar alerta durante o recreio bem como durante as horas de estudo, para perceber todos os erros e corrigi-los” (FORNARI, 1881, p. 162, tradução nossa).

⁵⁶ As menções não inseridas neste trabalho poderão ser encontradas nos documentos utilizados por mim para o desenvolvimento deste escrito.

⁵⁷ Susanna Hull (ef.) - professora particular de surdos-mudos segundo o sistema oral puro, de Londres.

É válido mencionar tendo referência os documentos-monumentos por mim analisados (Fornari, Peyron, Treibel, Kinsey, La Rochelle, Houdin e Elliot), a importância das falas proferidas pela Sra. Ackers e pela Srta. Hull⁵⁸. Suas abordagens sobre a articulação/palavra pura foram muito importantes durante o congresso, como nos diz La Rochelle em seu relatório sobre a presença feminina em Milão: “Os triunfos desta sessão são definitivamente para as mulheres, e a Sra. Luigia Ackers e a Srta. Hull não contribuíram pouco para a vitória que se preparava” (LA ROCHELLE, 1880, p. 07). Ou ainda, um trecho de relatório de Peyron sobre o pronunciamento da Srta. Hull:

Srta. Hull leu duas memórias que eram uma verdadeira autobiografia. Com um encanto requintado e com uma surpreendente correção da linguagem no uso de uma língua que não era dela, a Srta. nos contou todas as suas tentativas e erros, suas falhas desde que seguiu o método misto que mistura sinais e fala e, finalmente, seu triunfo final pela aplicação do método oral puro. Cheias de ideias, alimentadas por fatos, essas comunicações foram um dos grandes sucessos do Congresso (PEYRON, 1880, p. 03, tradução nossa).

A Sra. Ackers e a Srta. Hull foram personagens muito importantes para a defesa da eficácia do método oral puro, e seus testemunhos são fundamentais para a vitória no Congresso de Milão (1880). E, como nos diz Foucault (2014g), “a testemunha, a humilde testemunha, só por meio do jogo da verdade que ela viu e que enuncia, pode sozinha vencer os mais poderosos” (p. 165). Para sustentar essa compreensão, apresento um trecho da fala das duas mulheres no tocante à instrução dos surdos-mudos.

Senhora Ackers – Para concluir, acrescentaria que nós, na qualidade de pai e mãe, somos diariamente testemunhas dos resultados obtidos por nossa querida criança e que nós – tendo visto como é útil sobretudo para os pobres – apreciamos o inestimável benefício que esse sistema tem espalhado em todas as classes; nós desejamos ardentemente que esta conferência internacional tenha por objetivo estender os benefícios do método da palavra pura, de modo que os surdos de todos os países não sejam privados deste precioso dom de Deus: o uso da palavra.

Senhorita Hull - Abandonei os sinais porque percebi que eles prejudicavam a linguagem. Abandonei o sistema misto porque estraga a voz e a linguagem. Coloquei os símbolos vocais de lado porque invertem a ordem da natureza e impedem o uso

⁵⁸ Senhora Luigia Ackers (honorária), mãe de uma surda-muda, de Gloucestershire (Inglaterra). Susanna Hull (ef.) - professora particular de surdos-mudos segundo o sistema oral puro – Londres.

fácil da fala. Tenho uma íntima confiança no sistema que uso agora, para o qual só tenho elogios (FORNARI, 1881, p. 131 e 171, tradução nossa).

Essas mulheres foram chamadas como testemunhas experientes de um método e suas defesas em favor do método oral puro, em detrimento do método misto, ou ainda, em detrimento do método dos sinais, aliadas aos interesses dos participantes adeptos da fala articulada foi primordial para a resolução final do congresso, que declara que o método oral puro deve ser preferido para a instrução do surdo-mudo. “*Simplex sit quod vis*”⁵⁹.

“Não se deve dizer *surdo-mudo*, mas *surdo*. No próximo congresso, quando todos nós seremos a favor do método oral puro, diremos simplesmente *oral*” (FORNARI, 1881, p. 262, tradução nossa), anuncia Balestra ao referir-se ao método oral puro.

Foucault (2014f), ao abordar a relação entre a verdade e a purificação, menciona a preparação para o batismo cristão, entendido como um momento de ensino em que a pessoa que pretende passar pelo ritual precisa ser transformada em um sujeito de conhecimento:

[...] isto é, primeiro ensinam-lhe as verdades, que são as verdades da doutrina, e as regras da vida cristã, e levam-no assim, de ensino em ensino, até a uma crença, crença essa que deve se manifestar e se afirmar num certo ato de verdade, que é a profissão de fé, profissão de fé essa que é um dos aspectos fundamentais do batismo (FOUCAULT, 2014f, p. 107)

No que concerne à resolução final do Congresso de Milão (1880), entendo que os participantes, ao deliberar sobre os métodos e sobre todo o conjunto de práticas pedagógicas, foram conduzidos até a uma única crença e levados a proclamar a verdade ali anunciada naquele momento da história para a educação de surdos.

O método eleito: viva a palavra!

Considerando a análise dos documentos relativos ao Congresso de Milão (1880) que

⁵⁹ O orador parece resumir a sentença de Horácio: “*Denique sit quod vis simplex duntaxat et unum*” (Enfim, o que é simples é apenas um).

possibilitaram a percepção de que participaram do evento pessoas que defendiam outros métodos, é possível compreender que a condução das deliberações foi favorável ao método oral puro. E, como já foi mencionado anteriormente, esse método foi eleito como o melhor para a instrução dos surdos-mudos. E, citando a fala de dois importantes personagens que participaram do congresso, Tarra e Houdin, destaco o quanto a vitória de *la parola* era almejada pelos presentes no evento:

[...] o sistema misto só pode resultar em mistura, desordem e confusão; o sistema puro traz simplicidade e pureza. Então vamos, portanto, ficar com o preceito de Horácio: *denique sit quod vis, simplex dumtaxat et unum*⁶⁰; sejamos lógicos e que o veredicto votado ontem, em que, de uma forma unânime, foi concedida a preferência ao ensino oral, seja agora complementado por este outro: queremos ensinar com método puro, isto é, queremos ensinar a palavra pela palavra, sem a ajuda de outros meios! (FORNARI, 1881, p. 221, tradução nossa).

Viva a palavra! não hesitando em repetir as palavras de Maomé que, entrando em Meca e golpeando os trezentos e sessenta ídolos da Caaba na cabeça, exclamou: Desaparece, simulacros vãos! O verdadeiro Deus se deu a conhecer! Ao resolver desta forma e de forma tão clara a questão dos métodos, e ao realizar sua unificação tão resolutamente, o Congresso de Milão estava realizando um trabalho considerável; assegurou finalmente, no grande interesse da humanidade, o triunfo, laboriosamente adquirido mas cheio de promessas, da verdade, da justiça, a ciência e o progresso. (HOUDIN, 1881, p. 41)

O triunfo da palavra falada e seus desdobramentos na educação de surdos pode ser compreendido como a chegada da verdade, da justiça, da ciência e do progresso aos surdos-mudos para aqueles que participavam do Congresso de Milão (1880). Entendo também ser válido mencionar a reverência que os presentes no congresso fizeram ao abade l'Epèe durante o evento.

O abade é considerado o precursor no desenvolvimento do uso dos sinais metódicos (método francês) para a instrução dos surdos-mudos, tendo um papel importante na história da educação de surdos.

Na análise dos documentos compreendo que os defensores de cada método em alguns momentos citavam o abade buscando uma validação para este ou aquele método para instruir

⁶⁰ Citação do texto de Horácio: “Por fim, o que quer que se queira, seja ao menos simples e uno” (Epístola aos Pisões, 23).

o surdo. Franck (1880), na defesa do método articulado, registra em seu relatório uma fala provavelmente proferida pelo abade sobre a forma de instruir o surdo-mudo: “O surdo-mudo[...]”, disse L’ Épée, “[...] não é totalmente incluído na sociedade até que tenha sido ensinado a se expressar oralmente e a ler o discurso sobre o movimento dos lábios” (FRANCK, 1880, p. 06, tradução nossa).

A exceção em relação à reverência ao abade l’Épée e sua importância para a educação de surdos encontramos no relatório de Houdin. De acordo com a avaliação dos sinais metódicos feita pelo encarregado da missão científica pelo Ministro da Instrução Pública da França, durante o Congresso de Milão (1880), o Sr. Houdin:

A primeira falta do Abade l’Épée leva-o a outros. Preocupado com a eterna obra de tradução da qual se fez condição absoluta, ele distorce e destrói esse mimetismo do qual acaba de descobrir o recurso. O instrumento que ele acabou de encontrar, ele quebra com a própria mão. Mimetismo é uma linguagem sumária, uma linguagem de ação; está para nossas linguagens analíticas apenas o que o esboço é para o desenho (HOUDIN, 1881, p. 10).

Analisando a posição do Houdin em relação à mímica, é perceptível que se aproximava da grande maioria dos presentes no congresso. Assim, entendo que, dentre as práticas pedagógicas que permitiram a condução das discussões em favor do método oral puro, as instituições milanesas tiveram uma participação importante, como nos mostra Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2021):

Nas páginas iniciais do documento oficial organizado por Fornari (1881), são apresentados os conteúdos ensinados aos surdos dos institutos de Milão, permitindo-nos ver o quanto se preconizava no local o aprendizado da língua oral, com muitas referências às questões ligadas à pronúncia e articulação das palavras. Além disso, os conteúdos para cada grupo de alunos tinham também temas religiosos a serem abordados, baseados em fatos bíblicos ou na história da Igreja Católica (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2021, p. 7).

Nesse contexto, as instituições dedicadas à educação de surdos, em Milão, organizaram demonstrações direcionadas aos participantes do evento, demonstrações tais que tinham como objetivo apresentar as aptidões adquiridas pelos alunos durante o processo de instrução, baseado no ensino da fala articulada e na leitura dos lábios.

As apresentações

Dentre uma série de atribuições atribuídas aos representantes do comitê organizador do Congresso de Milão (1880) estava o planejamento de apresentações públicas a serem realizadas pelas duas instituições dos surdos-mudos milanesas (o Instituto dos Surdos-Mudos Pobres de Campanha e a Real Instituição Nacional) para os congressistas. Essas apresentações foram programadas para acontecerem durante o desenvolvimento da programação do evento, e ocorreram nos dias 04, 05, 09 e 12 de setembro de 1880. Nota-se que elas antecedem o evento, que oficialmente começou no dia 06; aconteceram durante o evento e o estenderam, posto que o congresso foi encerrado no dia 11. Ou seja, a abundante oferta de apresentações tem um objetivo de não deixar dúvidas para os participantes, em relação a eficiência do método oral puro.

As apresentações tinham como objetivo, portanto anunciar aos integrantes do Congresso de Milão (1880) meios para compreender as propostas que seriam deliberadas no decorrer do evento, como anuncia Fornari (1881):

Elas ofereciam aos membros do Congresso os meios de estudar na prática as grandes e mais sérias questões a serem discutidas e resolvidas nas sessões, questões das quais dependia a condição dos surdos-mudos, sujeitos a quem a palavra teria sido recusada ou permitida (FORNARI, 1881, p. 33, tradução nossa).

As instituições milanesas que organizaram as demonstrações realizadas pelos alunos surdos-mudos eram adeptas do método oral para instrução desses discentes. Fornari (1881) nos diz que essas apresentações intencionavam preparar as mentes dos congressistas para as discussões e problemas propostos durante o evento. Nesse contexto, foi dada às pessoas presentes no Congresso de Milão (1880) a oportunidade de analisar tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições que se apoiavam na fala articulada quanto às possíveis vantagens provenientes de uma instrução que recorre ao método oral poderia acarretar para os alunos surdos-mudos.

Segundo os congressistas, essas duas demonstrações prepararam as mentes para as discussões e as soluções dos problemas propostos. Além disso, na noite do dia 9, na Real Instituição, as alunas surdas-mudas e os alunos surdos-mudos apresentaram duas pequenas comédias diferentes para demonstrar como a palavra é eficaz mesmo para

surdos-mudos, tanto psicologicamente quanto socialmente: e o resultado não traiu as esperanças. Finalmente, no dia 12, depois do congresso, os pobres alunos surdos-mudos do interior também deram uma demonstração de seus estudos, que foi o coroamento da obra (FORNARI, 1881, p. 39, tradução nossa).

O objetivo era mostrar como o ensino da palavra era eficaz para o surdo-mudo e seu resultado não traiu as esperanças dos organizadores do evento. Para eles, a apresentação do dia 12 foi considerada a culminância de todo o trabalho realizado durante o congresso, foi o “coroamento da obra”.

Foucault nos fala sobre a produção da verdade:

Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm elas próprias efeitos de poder que nos unem, que nos atam (FOUCAULT, 2015b, p. 224)

Essas produções de verdade circularam entre os presentes no Congresso de Milão (1880), e dentre esses participantes estava o professor do colégio da França, delegado especial do Ministério do interior da França, Adolphe Franck. O professor Franck participou do evento como membro honorário e, devido às regras do evento, não pôde participar das votações.

Franck porém se destacou entre os representantes do grupo francês que participou do congresso como defensor do método oral puro. A menção a esse personagem se faz pelo fato de que alguns anos antes ele era defensor do método combinado e durante o Congresso de Milão (1880) houve uma conversão desse professor ao método oral, como é possível analisar nos excertos abaixo:

Quanto ao método oral, o estado em que o encontrei há vinte e um anos inspirou-me dúvidas e reservas. Era tão imperfeito nas escolas francesas que visitei naquela época e dava aos pobres surdos-mudos um aspecto tão pouco humano, que não hesitei em declarar que deveria ser usado apenas com alunos excepcionais, mas que, para o maior número dos alunos, a língua escrita, ensinada de acordo com o método intuitivo, era muito preferível. Nunca bani o método oral das escolas, especialmente das escolas que não conhecia; nunca provoqueei contra ele uma sentença de morte, nem um exílio perpétuo. Eu apenas o pus em quarentena até me ser dada prova da sua salubridade (FORNARI, 1881, p. 334, tradução nossa).

Portanto, nos contentamos em dizer neste congresso onde o Sr. Franck observou nessas escolas: na leitura labial, resultados maravilhosos e na articulação, os resultados tão satisfatórios que ele se declarou partidário convencido do método oral puro; tanto assim, e esse não foi um dos aspectos menos singulares do Congresso, que ele elaborou e adotou, na forma que lhe fora dada, a segunda resolução votada pelo Congresso, que declara que o método oral puro deve ser preferido. Quando abordarmos a parte técnica das discussões do Congresso, falaremos da parte considerável que o Sr. Franck assumiu nessas discussões. Mostraremos que sua nova atitude só poderia ser erroneamente chamada de conversão, que ele não encontrou o caminho de Damasco no caminho para Milão, mas que de novos fatos, diferentes daqueles que como ele notara em 1859, naturalmente tirou conclusões novas e diferentes (PEYRON, 1880, p. 5, tradução nossa).

Franck compara o desenvolvimento dos surdos-mudos que se apresentaram durante o Congresso de Milão (1880) ao dos ouvintes falantes sendo seu discurso em defesa do método oral puro considerado importante para aprovação da segunda resolução do evento, que declarava a preferência pelo método oral puro na instrução dos surdos.

Provavelmente outros participantes, assim como Franck, também foram convertidos ao método oral apesar das suspeitas que podem ter surgido durante as apresentações, como o recorte do relatório de Treibel (1881) e o artigo de Elliot (1882):

Todos os participantes atuaram muito bem apesar da desconfiança nos atores surdos-mudos. As meninas surdas-mudas, cuja pronúncia era geralmente mais clara e agradável, mereciam uma distinção especial em relação aos meninos, entre os quais havia algumas vozes duras, mas que talvez também pudessem estar relacionadas à mudança de voz (TREIBEL, 1881, p. 14, tradução nossa).

Outro ponto não pode ser ignorado. Nenhuma informação, até onde eu sei, foi dada sobre se algum dos alunos sob exame havia perdido a audição após a fala ter sido adquirida naturalmente, ou se era apenas parcialmente surdo. Alguns, podemos inferir com justiça, dos examinados, devem ter pertencido a essas duas classes. Não devemos classificar crianças que falaram naturalmente como evidência do sucesso de nosso sistema de ensino, e todos nós sabemos, também, que certa quantidade de audição ajuda muito a clareza de expressão. É, pelo menos, uma grande perda que não tenham sido dadas informações sobre estes assuntos (ELLIOT, 1882, p. 155).

Interessante que Treibel e Elliot eram partidários da articulação e, ao mesmo tempo, levantavam suspeita em relação às apresentações organizadas pelas instituições milanesas. Os alunos eram realmente surdos? Treibel, por exemplo, percebeu o desenvolvimento distinto da voz entre meninos e meninas e, logo em seguida, encontrou uma justificativa para a tonalidade da fala dos alunos, que poderia estar relacionada à mudança na voz.

Para além das práticas esperadas...

Denison, um dos congressistas, surdo aos 10 anos, era professor e diretor na Kendall School, nos Estados Unidos. Segundo Fay (1886), a instituição em que ele lecionava estava inserida na relação das 53 escolas americanas para surdos-mudos adeptas ao método combinado. Esse professor redigiu um artigo intitulado *Impressões sobre Milão*, fez um relato das apresentações sob a perspectiva de um professor surdo e defensor do método combinado. Segundo ele, as apresentações foram realizadas com interesse no método oral puro. Sua descrição sobre esse momento foi interessante por apresentar elementos não mencionados nos relatórios analisados do congresso, conforme o excerto abaixo:

Essas exposições, entre as quais eu incluo a performance teatral apresentada pelos alunos do Instituto Royal durante a qual a fala foi utilizada, intensificou o entusiasmo dos defensores de *la parole*, e suscitou a admiração e o encanto da parte não profissional da audiência (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; NASCIMENTO, 2021, p. 314).

O relato acima levou-me a refletir sobre o contexto da cena sob o olhar de um professor surdo. Denison era norte-americano, surdo, e provavelmente conseguia fazer bem a leitura labial⁶¹. Entendo, porém, que as exposições eram realizadas no italiano na forma oral, uma vez que a meta das apresentações era mostrar a superior eficiência do método oral sobre os demais métodos, e eventualmente não poderia haver tradução das exposições para a língua de sinais.

Provavelmente Denison não teve acesso linguístico ao que estava sendo apresentado, não restando outra alternativa a não ser observar o que estava ao seu redor. Ou ainda, talvez ele devesse ter saído das apresentações justamente por discordar delas, ao perceber a encenação. Assim, como surdo Denison pretendia observar além do que é oficialmente mostrado, colocando em dúvida a confiabilidade das apresentações e sugerindo que os alunos foram treinados exaustivamente para produzirem o efeito desejado no público que iria assisti-los. Ou seja:

⁶¹ Lendo o artigo escrito por ele, é possível compreender que ele conseguia fazer leitura labial.

Mas se eles ficaram aquém de alcançar a medida desejada de sucesso em seu objetivo principal - que era convencer, todas as pessoas profissionalmente envolvidas na instrução dos surdos-mudos, da superioridade incontestável do método oral sobre todos os outros métodos ou sistemas – um dos motivos se deve ao fato de ter se instaurado até o último momento nas mentes de alguns dos instrutores mais experientes e observadores presentes, uma incerteza frequentemente somada a uma falta positiva de confiança em determinar se tudo era exatamente o que parecia ou era apenas uma encenação (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; NASCIMENTO, 2021, p. 314).

Continuando seu relato, o professor surdo refere-se a uma conversa que teve com outros professores de surdos que estavam presentes durante as exposições. Segundo as informações que obteve, os alunos que se apresentaram não eram surdos congênitos e provavelmente falavam antes de entrarem nas instituições milanesas especializadas.

Além dessas exposições mencionadas, segundo Fornari (1881) foram expostos os cadernos de deveres e caligrafia, além dos trabalhos de desenhos, de aquarela, de artes plásticas e as gravuras feitas pelos meninos durante o ano. Em relação às meninas, foram apresentados os trabalhos manuais de costura e bordado. Franck (1880) menciona que o ditado é um exercício preferível e que possibilitou resultados notáveis entre os alunos, como descrito em seu relatório:

Em Siena, pedi a uma das professoras, irmã de São Vicente de Paulo, que ditasse aos alunos de oito a dez e de diferentes idades o primeiro versículo de Jerusalém; o teste foi difícil porque a linguagem poética de Le Tasse não é exatamente feita para falar com essas crianças pobres. No entanto, o sucesso foi completo. Nenhuma palavra não foi escrita de acordo com todas as regras da ortografia italiana (FRANCK, 1880, p. 13, tradução nossa).

Assim, é possível compreender que a própria exposição dos alunos no congresso foi uma prática. O exame é uma prática, como nos diz Castro (2016):

Em sua forma altamente ritualizada conjugam-se a cerimônia do poder e o estabelecimento da verdade. Neste sentido, saber e poder se reforçam mutuamente não só ao nível da consciência, das representações ou do que se crê saber, mas ao nível do que torna possível o conhecimento em suas técnicas, em seus procedimentos, em suas práticas, como o exame (CASTRO, 2016, p. 158).

Um exemplo é o papel desempenhado pelo exame no Congresso de Milão (1880), considerado o coroamento das práticas pedagógicas que foram implantadas gradualmente em boa parte das instituições dedicadas à educação de surdos após o evento. Ao expor o sucesso obtido pelos alunos no decorrer das apresentações, demonstro o que foi planejado: o despertar de interesse em outros, a mudança do pensamento de outros. As apresentações foram práticas que se estenderam para além dos surdos-mudos e envolveram os possíveis opositores aos métodos, aqueles em dúvida, os críticos e os próprios defensores.

As apresentações foram desenhadas milimetricamente uma vez que qualquer aluno escolhido aleatoriamente era submetido a um exame na presença de estranhos. Segundo Denison, na tradução de Rodrigues, Vieira-Machado e Nascimento, “[...] havia evidências de uma longa preparação, muita dissimulação e manejo pessoal para causar o efeito mais impressionante. Havia, em cada caso exibido, uma ausência aparentemente orquestrada de informações especialmente vitais e determinantes” (2021, p. 314-315). O surdo escolhido revelará ao público por uma série de ações bem orquestradas aquilo que foi a experiência do método, fechando assim um ciclo de demonstração que, ao mesmo tempo, inaugura outro ciclo, o do desejo de falar sobre a verdade vista naquele lugar pelos participantes do evento.

Neste contexto, entendo que as apresentações organizadas pelos institutos milaneses causaram não só boas impressões, mas também a conversão e, ainda, levantaram suspeitas sobre os benefícios do método oral para a instrução dos surdos-mudos. Cada participante fez sua análise sobre as demonstrações que ocorreram durante o evento para posteriormente avaliar os benefícios da instrução através do método oral.

Número de alunos por sala, as propostas para o ensino dos surdos-mudos feitas por Magnat e outras práticas

Nas Atas de Fornari (1881) está anexado o programa do congresso de Milão elaborado pelo Comitê. Nesse programa estão inseridas questões relacionadas à organização das escolas de surdos-mudos – edifícios e equipamentos, ensino, métodos e questões especiais – a serem deliberadas pelos participantes.

Dentro do item *ensino* do programa, a questão seis trata do número de alunos por sala de aula:

“Qual o número de alunos que um professor pode efetivamente ensinar pelo método de articulação e pelo método dos sinais?” (FORNARI, 1881, p. 69, tradução nossa).

É possível dizer que essa questão levantada em 1880 continua sendo discutida pelos responsáveis por organizar os preceitos da educação de surdos. Também em 1880 Delaplace fez uma comparação entre as instituições francesas e italianas em relação ao número de alunos por sala de aula, conforme apresento a seguir:

Delaplace – [...] afirmo ao congresso que o método de articulação é de grande dificuldade para os professores da França. Vós, na Itália, tendes oito anos para ensinar a palavra, tendes muitos ajudantes e tendes numerosos professores para um pequeno número de alunos. Mas nós, pelo contrário, temos apenas seis anos de educação e recursos muito pobres; seria necessário aumentarmos nossa força em dez vezes. Se nós quiséssemos caminhar por essas trilhas, sucumbiríamos a esse trabalho [...] (FORNARI, 1881, p. 316, tradução nossa).

A partir da comparação que Delaplace faz das instituições italianas e francesas, entendo que havia recursos investidos na educação de surdos na Itália, com número proporcionalmente maior de professores por alunos além de tempo maior dedicado à instrução, já que, na Itália, eram dedicados oito anos à instrução, enquanto, na França, eram seis. Vale ressaltar que essas impressões podem ter surgido no decorrer das apresentações das instituições milanesas durante o congresso, e que nos documentos-monumentos analisados, não foi possível encontrar dados que fazem um levantamento do número de alunos por sala nas demais instituições para surdos na Itália.

Ainda analisando Fornari (1881), no Apêndice dos Atos do Congresso Internacional para Surdos, estão incluídos textos, cartas e memórias que foram lidos pelos participantes no decorrer das deliberações. Dentre os textos incluídos no apêndice está a Leitura feita pelo Sr. Magnat⁶² na II Sessão de 7 de setembro de 1880.

Essa leitura foi extraída de um trecho do livro redigido pelo próprio Magnat⁶³ e que ele tentou apresentar no evento. Porém, devido aos protestos dos participantes por ter superado o limite

⁶² Diretor da Escola Jacob-Rodrigues Pereira, em Paris

⁶³ “*Organisation des écoles des sourds-muets*” par M. Magnat directeur de l’école Pereire. *Études d’un des rapporteurs du Comité d’organisation du Congrès international de Milan en 1880, Genève*

de dez minutos estabelecido pelos participantes, essa parte do livro foi inserida no apêndice.

Magnat, em seu livro, aponta oito objeções ao método de articulação, sendo a primeira delas relacionada ao número de alunos por sala, conforme excerto abaixo:

Primeira objeção – O ensino do surdo-mudo pela palavra acarreta despesas muito grandes na medida em que requer, para o mesmo número de alunos, um corpo docente muito mais considerável do que o que se pratica segundo o método dos sinais (FORNARI, 1881, p. 481, tradução nossa).

Na primeira objeção apontada por Magnat, é possível observar a preocupação dos professores de surdos em relação aos recursos a serem destinados para aplicação do método da articulação nas instituições, incluindo a formação do corpo docente para instruir esse aluno. Interessante registrar que para colocar esse método em prática é mencionada a necessidade de haver professores mais preparados do que para colocar em prática o método dos sinais.

Sendo Magnat, diretor de uma instituição que utilizava e defendia a articulação da fala, sua experiência conduz a discussão a favor desse método em detrimento dos sinais. Segundo ele, os professores adeptos ao método dos sinais “[...] são ignorantes acerca do ensino do surdo-mudo pela palavra, e que, conseqüentemente, sua apreciação é de pouco valor” (FORNARI, 1881, p. 487, tradução nossa).

Magnat em seu texto apresenta dois planos de estudo – um com o método dos sinais e outro com o método da articulação– para completar sua abordagem sobre a questão do método, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Plano de estudo organizado por Magnat

(continua)

Método dos sinais⁶⁴	Método da articulação⁶⁵
PRIMEIRO ANO Nomes dos principais objetos. - Adjetivos habituais. - Alguns verbos. - Linguagem mímica.	PRIMEIRO ANO Sete a oitocentos nomes. - Adjetivos e verbos. - Formação da sentença. - Cálculo - Leitura em voz alta.

⁶⁴ Plano de estudos da Instituição Nacional de Paris.

⁶⁵ Plano de estudos do Instituto Jacob Pereire de Paris.

Quadro 7 - Plano de estudo organizado por Magnat

(continuação)

Método dos sinais	Método da articulação
SEGUNDO ANO O número de noções aumenta. Divisão do tempo e do espaço. Denominação dos instrumentos de vários ofícios. - Adjetivos. - Conjugação de verbos. - Exercícios gramaticais. - Aritmética - Primeiras operações do cálculo. - História Sagrada - Linguagem mímica.	SEGUNDO ANO Uso, em sentenças, das várias partes do discurso, envolvendo a aquisição de um grande conhecimento sobre a história natural, a divisão do tempo, os negócios, etc. As formas afirmativas, negativas e interrogativas do verbo. Os determinantes e seu uso. - Descrição dos objetos. Aritmética - Adição e subtração. - Problemas. - Leitura em voz alta. - Caligrafia.
TERCEIRO ANO Desenvolvimento de noções adquiridas. - Substantivos relacionados às indústrias. - Os nomes das moedas, etc. - Os termos de geografia e agricultura. - Exercícios gramaticais. - Frases conjuntas e preposicionais. - As formas interrogativas. - Aritmética - Multiplicação, divisão. - História Sagrada - Exercícios mímicos.	TERCEIRO ANO Estudos sobre negócios, história natural. - Descrições - Narrações. - Conversas. - Os pronomes possessivos, relativos, indefinidos. - As diferentes formas de tempos verbais. - Exercícios de conjugação. - Exercícios de invenção. - Aritmética - Multiplicação, divisão, - Problemas. - Leitura em voz alta. - Caligrafia. - desenho.
QUARTO ANO Substantivos designando inclinações, vícios e virtudes, etc. - Exercícios de gramática. - Aritmética - Sistema métrico e frações. - História Sagrada - Estudo do Antigo e do Novo Testamento. - Exercícios mímicos.	QUARTO ANO Estudo da gramática (o aluno sabendo falar) - Continuação de exercícios orais e escritos. - Exercícios de aplicação e invenção. - História da França. - A Gália e os gauleses. - Geografia - Conceitos de cosmografia. - As partes de que é composto todo o nosso globo. - Aritmética - As frações decimais e o sistema métrico. - Problemas. -
	Educação religiosa. - Leitura em voz alta. - caligrafia. - Desenho.
QUINTO ANO Exercícios sobre formas de conversação e correspondência. - História da França. Os principais fatos. - Geografia - Divisões territoriais da França. - Aritmética - Vários problemas. - História Sagrada - Novo Testamento - Exercícios de linguagem mímica cada vez mais complexos	QUINTO ANO Gramática. - Proposições principais e subordinadas. - O verbo. - Diferentes tipos dos verbos. - Tempos e modos. - Sujeitos e complementos. - Lugar dos complementos nas frases - Pontuação. - Exercícios de aplicação. - Descrições. - Narrações. - Conversação. - Correspondências. - Redação de peças. História da França. - O Império Carolíngio. - Decadência dos Carolíngios. - Geografia. - Principais termos de geografia física. - Configuração e extensão dos continentes. - Aritmética. - As frações ordinárias. - Problemas combinados sobre diversas espécies de números. - Regra de três. - Leitura em voz alta. - Caligrafia. - Desenho.

Quadro 7 - Plano de estudo organizado por Magnat

(conclusão)

Método dos sinais	Método da articulação
SEXTO ANO Os exercícios do ano anterior. - Aos exercícios de correspondência se incluem os exercícios de narração e descrição. - História da França. Os principais fatos. - Geografia - A mímica experimental continua.	SEXTO ANO Gramática. - Continuação de exercícios anteriores. - Composições frequentes (narrações, descrições, cartas coloquiais e comerciais, etc.). - Inversão de proposições. - Modificações que podem ocorrer em termos de número, gênero, pessoa, tempo, etc. - Exercícios com homônimos. - Conversas sobre as ciências naturais. - Várias indústrias. - História da França. - Os capetianos (987 a 1328). - Geografia - O Departamento do Sena. - Geografia física da França; geografia política e administrativa da França. Aritmética - Regras de desconto e de empresa. - Revisão geral do sistema métrico. - Medições de superfícies e cubos. - Leitura em voz alta. - Caligrafia. - Desenho.
SÉTIMO ANO Aos trabalhos anteriores é adicionado o número de leituras. - A história e a geografia geral do globo. - Noções históricas sobre grandes escritores franceses e os inventores. - Aritmética. - Regras de três e juros. - História Sagrada. - Resumo dos Evangelhos.	SÉTIMO ANO Gramática. - Continuação de exercícios anteriores. - Sintaxe do substantivo, do artigo, do adjetivo e do pronome. - Exercícios de estilo. Conversas e leituras sobre as ciências naturais e físicas. - Homônimos - História da França. - Os Valois até as guerras da Itália (1328 a 1494). Os Valois e os Bourbons (1494 a 1598). - Geografia - Geografia física e política da Europa: populações, religiões, governos, climas, produções naturais, indústria, comércio, cidades e lugares notáveis. - Aritmética. - Estudo fundamentado de aritmética. - Exercícios emprestados de questões usuais, como anuidades do estado, ações e títulos industriais. - Regras da sociedade, mistas e liga. - Leitura em voz alta. - Caligrafia. - Desenho.
OITAVO ANO Instrução complementar ou curso de aperfeiçoamento.	OITAVO ANO - Gramática. - Sintaxe do verbo, particípio presente, particípio passado, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Exercícios de aplicação e de estilo. - Conversas e leituras sobre as ciências naturais e físicas. - Fenômenos Químicos. - Várias indústrias. - História da França. - Os Bourbons (1598 a 1789). - A revolução (1789 a 1848). - Geografia - Geografia geral dos continentes. - Aritmética. - revisão geral. - Exercícios contábeis: rascunho, boletim e contabilidade geral. Correspondência comercial. - Leitura em voz alta. - Caligrafia. - Desenho.

Fonte: Atas Oficiais de Pasquale Fornari (1881, p. 492-494, tradução nossa).

Observando esse quadro é possível constatar a intenção de Magnat de mostrar a superioridade do método da articulação sobre o dos sinais. Segundo ele, os dados para a formulação do quadro comparativo foram extraídos de duas instituições francesas.

Segundo Magnat, no método de sinais a disciplina linguagem mímica e exercícios foram aplicados nos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º (exercícios mais complexos), e nos 6º anos e no 7º ano a leitura de textos escritos foi intensificada, o cálculo começou a ser administrado no 2º ano, a Geografia no 3º ano e a História da França no 5º ano.

Além dessas disciplinas, há outras que foram mencionadas por Magnat. O que chama, no entanto, a atenção é que a história sagrada estava inserida na relação dos conteúdos do 2º ao 5º ano, dando a entender que o sagrado tinha um lugar de destaque dentre os conteúdos do Instituto de Paris⁶⁶. No 8º ano a única menção é a um curso de aperfeiçoamento, mas não há como identificar esse curso. É possível compreender que, no método dos sinais, o quantitativo de conteúdos transmitidos aos alunos é bem menor se comparado ao método da articulação.

Na coluna que descreve os conteúdos do método defendido por Magnat, a leitura em voz alta está inserida em todos os níveis da instrução do surdo-mudo, ou seja, do 1º ao 8º ano. No 1º ano tem início o ensino do cálculo, e posteriormente, há o ensino da aritmética e de outras operações matemáticas, cujo grau de dificuldades vai se intensificando até chegar no 8º ano.

A educação religiosa começa a ser ministrada no 4º ano, a História da França e a Geografia no 4º ano. É perceptível uma ênfase no ensino de disciplinas científicas como a cosmologia no 4º ano, as conversas e leituras sobre as ciências naturais e físicas no 7º ano, e os fenômenos químicos no 8º ano. No 8º ano, além das disciplinas como matemática, gramática, história, geografia e desenho, também é ministrada a disciplina de exercícios contábeis: rascunho, boletim e contabilidade geral.

Nesse contexto, fazendo uma análise da distribuição dos conteúdos apresentados por Magnat, ficava evidente para quem tivesse acesso ao quadro comparativo ser muito mais vantajoso para o surdo-mudo ser instruído através da fala articulada. É possível, ainda, perceber a intenção da instituição em preparar o discente surdo-mudo para ser integrado na sociedade, podendo haver

⁶⁶ E na educação em geral, mas, especificamente por se tratar de institutos confessionais, isso ganha mais força.

distinção entre os institutos na escolha do currículo que deve ser ministrado para os surdos. Assim, compreendo que a questão do método diz respeito, portanto, também ao currículo.

Dando continuidade à análise dos relatórios sobre o Congresso de Milão (1880) para compreender as práticas pedagógicas deliberadas no decorrer do evento, não poderia deixar de citar a "memória", ou seja, uma exposição científica que narra uma experiência, proferida por Hugentobler (FORNARI, 1881).

Nessa exposição ele descreve os fundamentos pedagógicos para o ensino do surdo-mudo na instituição onde atuava como diretor, o Pensionato para o ensino da palavra para surdos-mudos em Lyon, França. A memória apresentada por ele pode ser considerada uma forma de desmentir as dúvidas além de testemunhar que poderia haver êxito na opção pelo método oral.

Hugentobler inicia sua fala assinalando que a criança surda nasce com as mesmas características intelectuais que uma criança ouvinte e que até os dois anos de idade não há como perceber se a criança é surda ou não. Essa percepção só é possível quando a criança começa a falar o que ouve a partir das situações cotidianas que acontecem ao seu redor. Hugentobler faz uma apresentação com ricos detalhes, remetendo-nos a uma sensação de termos um passo-a-passo, de como ocorria todo o processo de ensino aprendizagem do surdo-mudo do início até a conclusão de sua instrução no pensionato onde ele atuava como diretor.

A partir do relato de Hugentobler, os fundamentos inicialmente se baseiam na intuição do aluno, objetivando a aquisição da linguagem falada no decorrer de sua instrução, conforme apresento no trecho a seguir:

Pelo círculo cada vez mais amplo em que se move o ensino intuitivo, a criança aprende a conhecer rapidamente um grande número de formas e de estruturas gramaticais que voltam e se repetem a cada momento e que, portanto, são mais bem conservados do que se estivéssemos fazendo, diante dos olhos da criança, uma longa série de exercícios monótonos sobre regras gramaticais que, na maioria das vezes, são esquecidos quase tão rápido quanto foram aprendidos (FORNARI, 1881, p. 287, tradução nossa).

Seguindo sua apresentação, Hugentobler assinala que, com o início dos exercícios de gramática, os gestos são abandonados gradualmente até não serem mais utilizados. Nos fundamentos, é possível observar as estratégias de cada etapa do processo da aquisição da linguagem escrita e falada, destacando a importância do ambiente familiar e da figura materna

para a formação da linguagem. Ele finaliza apontando que os objetivos propostos no ensino da língua para os alunos surdos-mudos serão alcançados:

- a) quando eles conseguirem relatar adequadamente, seja oralmente, seja por escrito, os principais fenômenos da vida;
- b) quando compreenderem as comunicações dos outros sobre o mesmo assunto; e
- c) quando eles são suficientemente instruídos para poderem continuar, eles mesmos, sua instrução pela leitura⁶⁷ (FORNARI, 1881, p. 289-290, tradução nossa).

É importante observar a riqueza dos detalhes que estão sendo transmitidos aos participantes de Milão pelo diretor lionense, cujo objetivo era demonstrar que era possível instruir o surdo-mudo através da fala articulada. Para coroar essa defesa, pouco antes de apresentar os fundamentos utilizados em Lyon, Hugentobler relatou sua experiência com um aluno surdo-mudo recorrendo, conforme trecho abaixo, ao método da articulação extraído do relatório de Treibel (1881):

A favor do método alemão falaram ainda: Srta. Hull, Guérin, Balestra, Magnat e Hugentobler, sendo que este último apontou em particular para sua experiência prática e, em parte, para realizações surpreendentes que ele alcançou com a ajuda do método alemão. A isso corresponde o fato totalmente certificado de que Hugentobler ensinou com o método alemão, em 7 anos completos, o filho do Dr. Köchlin em Mühlhausen, e esse aluno, com o mesmo professor e depois com a ajuda de outros professores particulares também treinados cientificamente passou com sucesso em um teste aplicado na França no ano passado e que é correspondente à nossa conclusão do ensino médio (TREIBEL, 1881, p. 7, tradução nossa).

Assim, compreendo que Hugentobler em sua defesa do ensino através da fala articulada intencionava convencer os professores de surdos-mudos de que eles poderiam ser bem-sucedidos em relação aos seus alunos, como ele conseguiu e apresentou em sua experiência prática.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o professor Enrico Marchiô, do Instituto de surdos-mudos de Siena, apresentou um programa de ensino voltado para a instrução de surdos. Nesse

⁶⁷ Para a divisão dos materiais e do tempo, ver meu plano de estudos: Rapport du Congrès de Paris de 1878, páginas 136 a 141.

programa, ele declarou que é possível dispensar o uso dos sinais logo no primeiro período de ensino conforme a parte extraída das Atas Oficiais de Fornari (1881) que contém o plano de ensino proposto por Marchiô:

O programa deste ensino, seja qual for o seu trabalho, se resume nas seguintes palavras: ensinar o surdo-mudo com exemplos práticos e no prazo mais breve possível, a conhecer o valor relativo das palavras na frase. Digo somente que, de modo a simplificar, enfatizei o trabalho com os verbos *ser* e *ter*, e que pretendo, desde os primeiros movimentos, fazer aos poucos o aluno ouvir com rapidez uma proposição – ainda que os elementos dessa proposição consistam em muitas palavras, responder com precisão às solicitações feitas e pedir com facilidade e precisão: a prática da língua consiste justamente quando se trata de um ouvinte na ação de ouvir a palavra e compreendê-la, e quando são surdos-mudos, na leitura labial: respostas e pedidos (FORNARI, 1881, p. 293, tradução nossa).

O professor Marchiô entendia que a instrução do surdo-mudo era resumida em aulas práticas seguindo a ordem dos fatos e não das ideias. Diferente do aluno ouvinte-falante que tem acesso à língua desde o seu nascimento, o surdo-mudo começa a ter contato com a língua quando tem acesso ao ensino nas instituições especializadas.

Esse ensino geralmente tem uma duração de 7 a 8 anos da vida escolar do aluno. Desde o meu ponto de vista, por esse motivo ele recorre à expressão “o mais breve possível”, ou seja, é necessário organizar um plano de ensino simplificado que, durante o período em que estiver frequentando a escola, possibilite ao surdo ser instruído, aprender a falar, ler nos lábios.

Para Marchiô suas propostas para a instrução da prática da língua poderiam ser utilizadas tanto na instrução dos alunos ouvintes como dos alunos surdos-mudos. A distinção estava na forma como esses alunos respondiam às questões ministradas. Enquanto os ouvintes ouviam a palavra e compreendiam, os surdos faziam a leitura labial.

Neste contexto, entendo que a análise de programas, currículos e testemunhos dos participantes nos possibilitam compreender a constituição de uma verdade em Milão que estava sendo construída no decorrer das deliberações.

Os livros e o ensino da gramática

Em minha busca das práticas pedagógicas deliberadas em Milão me deparei nos documentos sobre o evento com o Programa do Congresso de Milão - Organização das Escolas de Surdos-Mudos. O programa foi dividido em quatro partes, a saber: edifícios e equipamentos, ensino, métodos e questões especiais. Dentre as questões relacionadas ao método, chamou-me atenção a questão número seis, que se refere ao uso dos livros: “Em que momento os manuais ou livros deverão ser colocados nas mãos dos alunos? Para quais ramos da educação eles podem ser excluídos?” (FORNARI, 1881, p. 70, tradução nossa).

Nas Atas de Fornari (1881) há uma descrição mais completa sobre as discussões envolvendo a utilização do livro didático. Porém, há breves comentários sobre essa questão nos relatórios de La Rochelle, Peyron e Treibel. De um modo geral, as deliberações giraram em torno de discussões tais como: a partir de qual momento, no decorrer do processo do ensino do surdo-mudo, o professor regente daria início ao uso no livro? Como deveria ser esse livro? Havia livros disponíveis para instruir o surdo-mudo pelo método oral?

Analisando os documentos, é perceptível a ausência de argumentos a respeito dos livros didáticos apresentados pelos defensores de outros métodos que estavam sendo deliberados no Congresso de Milão (1880). Os documentos dão um maior destaque às falas dos defensores do método oral puro, como, por exemplo, cito as falas dos professores Hull, Hugentobler e Marchiô.

A professora Hull compara o sinal com a ilustração e, por isso, sugere que os melhores livros são aqueles com menor número de gravuras. Hugentobler argumenta que o livro deve estar adaptado e com trechos selecionados de acordo com a idade do aluno. Marchiô convida os participantes a lerem algumas linhas do prefácio do livro didático de ensino de língua utilizado no instituto de Siena.

Seguindo essa linha de pensamento e analisando os relatórios, entendo que foi coerente a inclusão do tema nas resoluções do Congresso:

O Congresso, considerando que o ensino dos surdos-mudos pelo método oral puro deve se aproximar o máximo possível do ensino dos ouvintes; [...] 3º – Os livros escritos com as palavras e formas de linguagem conhecidas pelo aluno podem ser

colocados em suas mãos a qualquer momento (La Rochelle, 1880, p. 18, tradução nossa).

Assim, a partir do que foi deliberado no Congresso de Milão (1880), a qualquer momento do percurso do aluno na instituição onde ele estaria matriculado, seria utilizado o livro didático para estimular a utilização da língua falada e escrita. Posteriormente, o presidente do congresso declararia a inexistência de livros didáticos para a instrução do surdo-mudo, que possibilitaria aos professores recorrerem ao método oral puro, de acordo com o trecho abaixo:

Como os livros para o primeiro ensinamento oral são absolutamente inexistentes, gostaria que o congresso estimulasse nossos colegas de todas as nações a fazerem livros adaptados aos alunos e em conexão com o ensino que o mestre lhes dá. Tais livros não existem (FORNARI, 1881, p. 317, tradução nossa).

Observando a fala do Presidente Tarra sobre os livros, ele sugere aos professores de surdos-mudos fazerem livros adaptados. Delaplace (FORNARI, 1881) também aborda a questão da adaptação dos livros, dizendo que é necessário colocar nas mãos dos alunos os livros adaptados a cada nível de ensino. Mas por que adaptar esses livros? De que forma? Baseados em quais livros? É possível constatar que se falava sobre a possibilidade de adaptar livros para a instrução dos surdos no século XIX, porém essa é uma prática que se mantém até a atualidade entre uma parcela dos professores que atuam na educação de surdos.

Voltando para os debates no Congresso de Milão (1880), se não existiam livros didáticos, de acordo com as resoluções estabelecidas pelo congresso seria necessário produzi-los, ou seja, seria necessário estimular os professores das instituições na produção de livros voltados para o exercício da fala articulada.

La Rochelle (1880), ao descrever a discussão em torno do livro, registra que o professor Fornari observa que a Alemanha tem um grande número de livros didáticos e, além disso, cita os materiais didáticos de Hill, bem como os de outros autores alemães, mencionando também as publicações francesas⁶⁸ com ênfase ao ensino com enfoque no método articulado (LA ROCHELLE, 1880, p. 18, tradução nossa). Fornari repetia frequentemente uma citação de Hill:

⁶⁸ O Sr. Magnat, diretor da Escola Pereire, compôs uma série de obras elementares que lhe foram solicitadas por todos os lados.

“In allem ist Sprachunterricht” “Em tudo é uma aula de língua” e, fazendo essa fala sua, afirmava que “tudo e todo fato deve ser ensinado em sua própria língua”⁶⁹ (MARAZZI, 2019, p. 638).

Ainda em relação ao professor Fornari, menciono que ele também escreveu livros destinados ao ensino de surdos através do método oral. Segundo Marazzi (2019), Pasquale Fornari dedicou quase cinquenta anos de sua vida à criação de livros didáticos destinados a jovens discentes incluindo os surdos no leque de produções. Recorrendo a Marazzi (2019), destaco entre suas obras a *Lessilogia italiana pei fanciulli*, onde o ensino gramatical deve seguir o caminho da prática, e um curso teórico e prático de pedagogia e didática especial para a educação de surdos-mudos, publicado em 1894, na Parávia.

Havia uma preocupação com o ensino da palavra nas formas escrita e oral e também com sua assimilação pelos alunos surdos não apenas por parte de Fornari, mas também dos demais participantes do congresso, neste caso, os defensores do método oral puro.

Finalizando a análise das práticas pedagógicas deliberadas no Congresso de Milão (1880), optei por abordar alguns trechos extraídos dos documentos que remetem ao ensino da gramática a alunos surdos-mudos. Numa leitura minuciosa dos documentos é possível encontrar outras práticas deliberadas durante o evento, que outros pesquisadores da história da educação de surdos terão a oportunidade de analisar sob um outro olhar, uma outra perspectiva da história.

Por meio da leitura do relatório de Fornari (1881), encontro no programa do Congresso de Milão (1880), na parte destinada a deliberação sobre o método, a questão número cinco, assim descrita: “Quando e como se empregará a gramática no ensino da língua, será seu emprego pelo método dito de articulação ou por aquele dos sinais?” (FORNARI, 1881, p. 70, tradução nossa).

Como mencionei anteriormente, grande parte do congresso foi destinada à questão do método, consumindo boa parte do evento e com notáveis discussões teóricas sobre o ensino da gramática na educação de surdos-mudos. Treibel (FORNARI, 1881) chamou a atenção para a importância da gramática, destacando que ela é necessária e essencial para o ensino da língua, além de

⁶⁹ Fornari, 1900b: 35.

acrescentar o período em que deveria ser incluída no currículo, de acordo com o fragmento a seguir:

É por isso que, se nós concordamos hoje que podemos ficar sem gramática até o sexto ano; então, pelo menos para a língua alemã, é necessário um curso de gramática para permitir que a criança retifique e verifique o que escreve quando ela não tem mais o mestre ao seu lado para corrigir seu trabalho. Eu acrescentaria, portanto, que, durante os dois últimos anos de ensino, é necessário que surdos-mudos adquiram conhecimentos sucintos, mas precisos, de gramática, sempre demonstrados com exercícios orientados para a vida prática e doméstica (FORNARI, 1881, p. 304, tradução nossa).

Entendo que a preocupação de Treibel era também compartilhada pelos integrantes do congresso; deveria haver exercícios “para a vida prática e doméstica”. O surdo-mudo deveria ser instruído na língua oral e escrita e, posteriormente, quando concluísse sua instrução, deveria manter essa prática ao longo da vida.

Interessante que, durante essa discussão, Fornari (1881) acrescentou uma fala de Ekbohrn, defensor do método dos sinais. Segundo o professor sueco, o ensino da gramática estava inserido no programa de ensino – nos últimos anos de instrução – do Instituto de Surdos-mudos de Bollnas (Suécia).

Durante todo o processo de discussão em torno da gramática, a maior dúvida estava na questão de quando dar início ao ensino da gramática para o discente surdo. Fornari deixa bem clara essa indagação durante a sua fala:

Agora, o que é gramática? É um estudo reflexivo sobre a linguagem. Mas, no final da proposta, a confundimos um pouco com o ensino prático da língua. Na minha opinião, uma distinção clara e nítida deve ser feita aqui. Ensinar sempre com gramática é bom; mas quando devemos ensinar a gramática propriamente dita? Esse é um problema. A mãe ensina gramática quando ensina a língua ao seu filho? E, no entanto, a mãe ensina os *com*, os *para*, os *por*, bem como todas as flexões verbais [...] Não podemos dizer exatamente quando esse ensino é útil, porque é somente quando o aluno tem linguagem suficiente para poder trabalhar com sua própria reflexão. De qualquer maneira, nós podemos sugerir a regra por exemplos apropriados: torná-la presente, digo, não a tornar conhecida (FORNARI, 1881, p. 308-309, tradução nossa).

O que é o ensino da gramática para um surdo em pleno século XIX? Como esse ensino deveria ser realizado para atingir o objetivo dos defensores do método oral puro. É perceptível durante a análise nos documentos que, mesmo para o ensino da gramática, a discussão foi conduzida

para um único fim: o ensino da gramática para possibilitar que surdo-mudo fosse instruído na língua articulada⁷⁰.

As deliberações em torno do ensino da gramática se estenderam praticamente durante toda a Sétima Sessão, uma vez que os participantes, mesmo apresentando suas práticas na sala de aula na aplicação do uso da gramática, apresentavam discordâncias sobre a temática, como nos mostra Treibel em seu relatório:

Ao discutir a posição a ser dada à instrução gramatical nas escolas de surdos-mudos, ignora-se completamente um ensino metodológico especial na gramática integral. O relator, por outro lado, cita com justificativa detalhada a exigência de que seja dada instrução gramatical especial nas duas classes superiores de um curso de oito anos, embora, é claro, esteja previsto um tratamento científico puramente metódico. Essa visão é particularmente apoiada por Franck (TREIBEL, 1881, p. 11, tradução nossa).

Uns apoiavam determinada questão, outros discordavam e mais uma vez é possível compreender que o Congresso de Milão (1880) não foi um evento onde todas as questões foram aprovadas unanimemente pelos participantes. A questão da gramática se estendeu até a Oitava Sessão, no dia seguinte (11 de setembro de 1880), e culminou na aprovação do 2º Item da 4ª resolução:

[...] que no primeiro período, dito maternal, devemos exercitar o aluno na aplicação de formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios coordenados, e que no outro período devemos ajudá-los a deduzir desses exemplos os preceitos gramaticais técnicos expressos com a maior simplicidade e maior clareza possível; (FORNARI, 1881, p. 326, tradução nossa).

Assim, ao definirem os exercícios e formas gramaticais, dentre outras orientações, o fim era o mesmo: conduzir o discente surdo-mudo à articulação da fala, de acordo com a primeira e mais conhecida resolução do Congresso de Milão (1880), extraída das Atas de Fornari:

⁷⁰ O professor Franck (FORNARI, 1881) declara que é inadequado dizer linguagem falada e escrita porque os sinais são um tipo de linguagem. Para o professor francês, ao referir-se ao uso oral, o correto é usar o termo língua. É válido mencionar que naquele período a distinção entre linguagem e língua não estava ainda determinada.

O congresso,

[...] considerando a incontestável superioridade da fala sobre sinais para reintegrar os surdos-mudos à sociedade e dar-lhes um conhecimento mais perfeito da língua.

Declara:

[...] que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução de surdos-mudos (FORNARI 1881, p. 325, tradução nossa).

O Congresso declara que o uso da palavra deve ser único e permanente durante todo o processo de ensino aprendizagem do surdo-mudo. Assim, os professores estavam sendo conduzidos a recorrerem unicamente ao método oral puro, com o objetivo de transformar o surdo-mudo em surdo-falante, e assim, na visão dos defensores do método oral, serem introduzidos na sociedade majoritariamente ouvinte. Assim, para refletir: essas práticas ficaram restritas aos participantes do evento? Ou foram divulgadas para as instituições responsáveis pela instrução dos surdos-mudos de outros países? Os responsáveis pelos institutos mantinham contato entre si? As deliberações do congresso de Milão chegaram aos professores de surdos brasileiros?

4.2 E PRÁTICAS SE MULTIPLICAM, SE REPETEM, SE TRANSFORMAM E GERAM DESAFIOS - ADENTRANDO NO PORÃO DO INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS (ISM)

Em minha dissertação de mestrado, ao referir-me ao INES para analisar a educação de surdos no Brasil recorri a Lopes (2011). A autora assinala que a Língua de Sinais circula no país com dimensão política desde a chegada do professor surdo francês Edouard Adolf⁷¹ Huet ao Rio de Janeiro⁷². De acordo com o anúncio da Revista Almanak (1856, p. 406), após sua chegada,

⁷¹ Lopes (2011) o nomeia como Hernest.

⁷² Huet é um personagem com dados biográficos vagos. Rocha (2010) sugere que há controvérsias em relação ao seu nome (Ernest ou Edouard) e em relação à data de sua chegada ao Rio de Janeiro. Recentemente tive acesso a um artigo sobre Huet publicado no México por Christian Jullian (2008). De acordo com o autor, após ter analisado os arquivos da família Huet Herrera, Huet nasceu em Paris entre 1820-1822, possivelmente de uma família nobre, sendo registrado como Edouard Adolf Huet Merlo. Em 1851, casou-se com Catherine Brodeke, uma ouvinte alemã que, com o passar do tempo, também se tornou professora de surdos. A data de sua chegada ao Rio de Janeiro é incerta, porém há referências ao nascimento de dois filhos de seu matrimônio com Catherine no Rio de Janeiro: Maria, em 1854, e Adolfo Pedro, em 1856.

Huet criou o Collegio⁷³ Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em meados do século XIX.

Figura 1 - Revista Almanak



Fonte: Revista Almanak (1856)⁷⁴

A imagem acima é um anúncio publicado pela Revista Almanak (1856). Analisando o conteúdo, é possível perceber a intencionalidade dos editores: fazer a divulgação de um colégio particular para meninos e meninas, ambos surdos-mudos, localizado na Rua dos Benedictinos, Nº 8, Rio de Janeiro. Os meninos estariam sob a responsabilidade do Sr. Huet, e as meninas sob a responsabilidade da Sr^a De Vassimon e de suas filhas. O anúncio também nos informa o objetivo do colégio, que era “destinado à degeneração intelectual e moral dos surdos-mudos do Brasil”. Além de apresentar as disciplinas que seriam ministradas no colégio, duração do curso e a idade com que poderiam ser admitidos os alunos surdos-mudos, é interessante observar que o anúncio informa aos leitores que seriam ministrados exercícios de articulação da fala nos alunos que se mostrarem aptos para essas lições. Em relação a importância dos Almanques para a sociedade brasileira do século XIX, é válido mencionar o que nos mostra:

⁷³ Neste trabalho, mantenho a escrita utilizada no Brasil do século XIX.

⁷⁴ Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/almanak/al1856/00000414.html

Desde suas formas mais simples, como pequeno calendário ilustrado a impressos de mais de mil páginas, almanaques traçam, fazem circular e forjam conteúdos de interesses distintos que se inscreviam nos rituais cotidianos de leitores, assinantes, anunciantes e editores. Longe de exprimirem verdades, deixam ver as pretensões de verdade de um tempo: o que se queria, o que se entendia de civilidade, de nobre, de culto, de asseio, de instrução, de moda, de comportamento, de poder político [...]. (LIMEIRA, 2010, p. 59)

Entendo, a partir do anúncio da Revista Almanak, que a educação de surdos-mudos era uma pretensão da sociedade brasileira do século XIX. E o professor Huet foi um personagem que representou essa intencionalidade ao fundar, no Rio de Janeiro e com o apoio de D. Pedro II, uma escola residencial para surdos, em 1856. Da Silveira e Kelman (2019), citam Cantin (2014) para afirmarem que Huet vivia um tempo em que a língua de sinais estava sendo difundida, havendo também circulação de ideias e um desejo linguístico transmitido pelos professores surdos aos alunos surdos em diferentes países. “Os professores e diretores surdos franceses no exterior eram: “Laurent Clerc nos EUA, em 1817; Pierre Roger no México em 1823; Edouard Huet no Brasil e México entre 1854 e 1865, Frère Young em Quebec na década de 1870” (CANTIN, 2014, p. 79, apud DA SILVEIRA; KELMAN, 2019, p. 27).

Na sequência, de acordo com o portal do Arquivo Nacional, em 1857 foi criado o Instituto de Surdos-Mudos (ISM) pela lei n. 839, de 26 de setembro do mesmo ano, primeira instituição com a finalidade de instruir surdos no Brasil. Com a publicação dessa lei, o governo imperial passou a conceder subvenção para o colégio, bem como pensões para os alunos surdos pobres. Com a Proclamação da República, o instituto foi inserido no Ministério da Justiça e Negócios Interiores e somente em 1901, com a publicação do decreto n. 3.964, de 23 de março, foi aprovado um novo regulamento para a instituição, que teve seu nome alterado para Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM).

Posteriormente, com a publicação da lei nº 3.198, de 06 de julho de 1957, o instituto recebeu a denominação que permanece até os dias atuais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No INES, desde a sua fundação até a atualidade, as práticas pedagógicas possibilitaram a emergência de saberes que foram sendo constituídos a partir das relações entre os sujeitos daquele que compõem aquele espaço escolar.

Aqui me detenho apenas no período pós-Congresso de Milão (1880) e à questão de se no ISM⁷⁵ no final do século XIX houve uma concretização do que foi deliberado e aprovado no congresso milanês.

Até a segunda metade do século XX, o INES era a única instituição responsável pela educação de surdos no Brasil. Segundo Couto-Lenzi (2004, p. 28), a “Campanha Nacional do Surdo Brasileiro, em 1957, possibilitou a contratação de novos professores para o INES e a expansão da educação de surdos por vários estados da Federação”, numa parceria entre o INES e as Secretarias Estaduais de Educação ou as instituições voltadas para a educação de surdos.

4.2.1 A gestão de Tobias Leite: Antes e Pós-Milão uma aposta na educação de surdos

Na leitura feita por mim nos documentos e referências bibliográficas sobre a história da educação de surdos no Brasil, compreendi que o terceiro diretor do ISM, o Dr. Tobias Rabello Leite⁷⁶, teve um importante papel para a efetivação da educação de surdos no Instituto. Vale ressaltar que, mesmo sendo médico sanitarista, Leite “[...] avaliava que o ensino de linguagem articulada não era proveitoso para todos os alunos, e elogiava os repetidores da linguagem escrita” (DA SILVEIRA; KELMAN, 2019, p. 28). E, mesmo sua gestão tendo sido iniciada doze anos antes do Congresso de Milão (1880), sua chegada em 1868, “vai estabilizar a rotina institucional e ampliar o alcance do debate acerca da educação de surdos” (ROCHA, 2010, p. 44), além de possibilitar a propagação da comunicação gestual dos surdos para o território nacional. De acordo com Rocha (2010):

Foi na gestão do Doutor Tobias Leite que a comunicação gestual, hoje reconhecida como Libras (Língua Brasileira de Sinais), de forte influência francesa, em função da nacionalidade do fundador do Instituto, foi espalhada por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus locais de origem quando do término do curso e, também, pela disseminação de algumas publicações feitas no Instituto [...] (ROCHA, 2010, p. 46).

⁷⁵ Aqui refiro-me ao Instituto de acordo com a denominação da época, Instituto de Surdos-Mudos - ISM.

⁷⁶ Tobias Leite (1827 - 1896) era médico sanitarista, sendo o primeiro a observar no Hospital dos Estrangeiros o início do surto de febre amarela no Rio de Janeiro. Foi nomeado diretor interino no ISM em 1868 após a exoneração do então diretor Manoel Magalhães Couto. Tal interinidade se estendeu até o ano de 1872, sendo Tobias Leite nomeado diretor efetivo mantendo-se no cargo até a sua morte, em 1896 (ROCHA, 2008).

A partir da análise dos documentos que compreendem o período em que o Doutor Tobias Leite estava à frente da gestão do ISM, foi possível compreender que ele foi um personagem com grande visão sobre a educação de surdos e que em “[...] inúmeras oportunidades Tobias Leite demonstrava sua preocupação quanto ao atendimento aos surdos nas demais províncias” (ROCHA, 2010, p. 44).

Apesar dessa preocupação com a educação dos surdos-mudos, em relação à educação das meninas surdas-mudas, a perspectiva de serem instruídas no Instituto na gestão de Leite era impraticável. No trecho do relatório a ser encaminhado ao Ministro e Secretário do Estado de Negócios do Império, de 06 de abril de 1869, onde Tobias Leite registra as condições do Instituto, o Diretor informa que há duas alunas se aproximando da puberdade e que, de acordo com sua opinião, elas deveriam ser retiradas do Instituto, mesmo não concluindo a instrução literária. Tobias Leite era favorável que as meninas surdas fossem instruídas por meio do trabalho manual, “trabalhos de agulhas”, conforme trecho a seguir:

A surda-muda não educada não causa à família e à sociedade os males que causam os surdos-mudos. A razão é óbvia: criada no conchego da família, da qual nunca se afasta, habituada desde a tenra idade aos misteres e trabalhos domésticos, contida até certo ponto pelos exemplos das pessoas do mesmo sexo, da mesma idade, não afronta a moral, não ataca a propriedade, nem se entrega aos vícios (LEITE, 1884, p. 5)

Segundo Rocha (2018), as meninas voltam a ser instruídas no Instituto somente em 1930 em regime de externato.

Além de ter como objetivo divulgar o trabalho desenvolvido no Instituto e de estimular a criação de escolas para surdos-mudos em território nacional, Tobias Leite, em seu Relatório de 1869 sobre as condições do Instituto aborda a importância do Instituto de Paris (França) na instrução dos surdos-mudos na época.

Segundo Leite, o Instituto de Paris era um modelo a ser seguido pelos demais institutos dedicados à instrução dos surdos, considerado por ele uma referência para o Instituto do Rio de Janeiro. Na sequência, ele faz uma comparação entre o programa curricular do Instituto de Paris e o do ISM do Rio de Janeiro.

Quadro 6 - Programa curricular do Instituto de Paris e do ISM do Rio de Janeiro

Instituto de Paris	ISM
1º Ano - Linguagem Escrita, linguagem falada.	1º Ano - Articulação artificial, leitura sobre os lábios, leitura, escrita, as quatro espécies e doutrina cristã.
2º Ano - Linguagem escrita, linguagem falada, somar, diminuir	2º Ano - Leitura, escrita, aritmética, gramática portuguesa e história sagrada.
3º Ano - Linguagem escrita, linguagem falada, história sagrada, multiplicar, repartir	3º Ano - Português, aritmética, pesos e medidas, geometria elementar e desenho linear.
4º Ano - Linguagem escrita, linguagem falada, história sagrada, frações	4º Ano - Aritmética, elementos de história, geografia, português e francês
5º Ano - Linguagem escrita, linguagem falada, história e geografia, decimais	5º Ano - Continuação de história e geografia, português, francês e desenho
6º Ano - Linguagem escrita, linguagem falada, história e geografia, proporções	
7º Ano - Linguagem escrita, linguagem falada, história e geografia, complexos	
Curso Superior - Gramática Francesa, história e geografia, aritmética, álgebra, geometria e direito comum.	

Fonte: Relatório de Tobias Leite (1869, p. 5).

Segundo Tobias Leite (1869, p. 5) o ensino da linguagem escrita era obrigatório para todos os alunos matriculados no instituto, enquanto o ensino da linguagem falada era ministrado apenas para os surdos-mudos que não nasceram surdos, ou ainda, para os surdos congênitos que conseguissem acompanhar e compreender a linguagem articulada. Nesse contexto, percebe-se que o Diretor não era um adepto do ensino da fala para todos os surdos no Instituto. E provavelmente mantinha contato com outros institutos de surdos, como Rocha (2018) nos mostra em sua obra sobre os 160 anos do Instituto:

O Instituto recebia sistematicamente doações de livros de Institutos similares europeus e americanos. A documentação epistolar entre essas instituições é bastante intensa e revela uma constante atualização das experiências relativas aos métodos empregados no ensino aos surdos (ROCHA, 2018, p. 50).

Ainda sobre a apropriação da proposta francesa para a educação de surdos aqui no Brasil no período analisado, é válido mencionar que na gestão de Tobias Leite foram publicadas algumas traduções de obras de professores de surdos franceses, como, por exemplo:

- ***Guia para Professores Primários*** (extraído de uma obra de J.J. Vallade Gabel pelo Doutor Tobias Leite), Rio de Janeiro, 1874;
- ***Compêndio para o ensino dos surdos-mudos***⁷⁷, organizado pelo Doutor Tobias Leite e publicado por ordem do Ministro e Secretário de Estado e Negócios do Império, Barão Homem de Melo, Rio de Janeiro, 1881.

Nas palavras de Rocha (2010), a ideia de Tobias Leite era divulgar para as outras províncias os trabalhos publicados no Instituto. Assim, na apresentação do *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos*, ele escreveu:

Não havendo livro algum em portuguez para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as Lições de Linguagem Escripta, extrahidas do Methode pour enseigner aux surds-muets, do venerando professor J. J. Vallade Gabel.

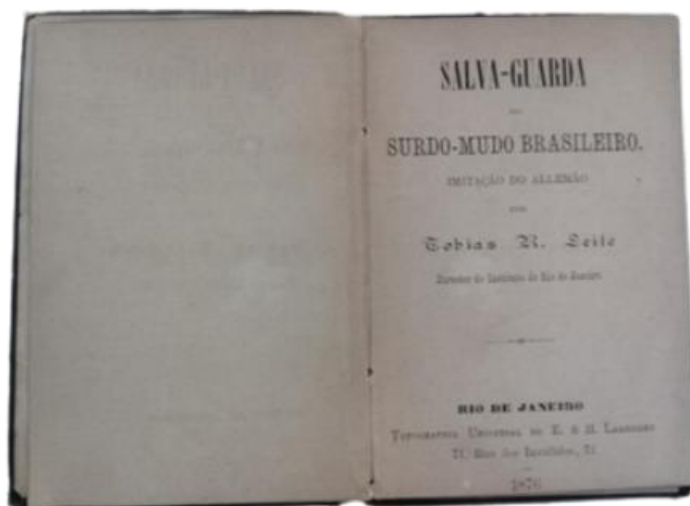
Não se acreditando então na proficuidade do ensino aos surdos-mudos, offereci 500 exemplares das Lições aos presidentes das provincias de Minas, S. Paulo, Paraná e Goyas, para serem distribuidos pelos professores primarios dos logares em que houvesse maior número de surdos-mudos (LEITE, [1881] 2012, p. 14)⁷⁸ [sic].

Distribuindo as publicações do ISM para as províncias, entendo que o Diretor intencionava levar para as províncias do Brasil as bases para possibilitar a instrução de surdos-mudos nas regiões mais remotas (ROCHA, 2010). Lage (2019) e Lobo (2008) apontam outra publicação de Tobias Leite conforme o registro da imagem a seguir:

⁷⁷ Obra disponível no site do INES (Volume 3, Série Histórica): <https://drive.google.com/file/d/0B6WyKJSZvdJdSWQ2ZXZISmVHcnM/view>

⁷⁸ A grafia original deste trecho foi preservada.

Figura 2 - Caderneta “Salva-guarda do surdo-mudo brasileiro”



Fonte: Biblioteca Nacional Localização: Obras Gerais - IV-37,1,38

Essa publicação era uma caderneta de 1876 denominada “Salva-guarda do surdo-mudo brasileiro”. As autoras mencionam que o objetivo dessa caderneta para o surdo era servir de “guia para se comunicar em diversas situações fora do Instituto, com instruções para que os ouvintes entendessem os surdos-mudos” (LOBO, 2008, p. 422). Apresento abaixo um trecho extraído da Salvaguarda⁷⁹ (1876):

1º - Como se comunicar com um surdo-mudo:

A comunicação com um surdo-mudo póde ser escripta, oral, ou por signaes*

* A escripta é o meio melhor, e mais geral de communicar com os surdos-mudos.

Os poucos que conseguem aprender a palavra articulada, evitão, quando podem, empregal-a pelo esforço que lhes é preciso, e pelo acanhamento que lhes causa a sensação desagradavel que produz na sua voz inevitavelmente gutural.

Os Allemães não pensão assim: considerão a palavra articulada como o fim da educação dos surdos-mudos, e de conformidade com essa convicção escreverão o livrinho de que este é imitação.

Nós, e comnosco os Americanos e Inglezes, que não temos as razões em que se basêa a pertinancia dos Allemães, procuramos tirar proveito da escrita e da palavra articulada, pois que nosso fim é que o infeliz surdo-mudo se communique com os seus concidadãos pelo meio que lhe fôr mais commodo (LEITE, 1876, p. 11) [sic].

⁷⁹ Nesta citação utilizo a forma escrita original, de 1876.

O próprio Tobias Leite (1876, p. 11) informa que a “Salva-guarda” é uma obra que imitou uma caderneta confeccionada pelos alemães. O original foi um documento publicado e distribuído antes do Congresso de Milão, mas o que chama a atenção nessa publicação é a possibilidade de pensar que Tobias Leite era aberto a várias possibilidades de compreender não só o surdo no contexto social e mas também a importância da língua na modalidade escrita para o surdo. Esses fatores podem ser observados na abertura da “Salva-guarda”, quando ele declara que a “[...] *escripta é o meio melhor, e mais geral de comunicar com os surdos-mudos*”.

Ao redigir o Relatório de 1871, Tobias Leite aponta que o ensino da educação literária⁸⁰ no ISM ficou restrito apenas ao ensino da linguagem escrita e demonstra sua preferência ao método intuitivo. Segundo Leite (1871, p. 5), o método intuitivo era o melhor de todos os métodos conhecidos e colocados em prática de que ele tinha notícia nos institutos, variando apenas o programa de ensino entre os institutos que o aplicavam.

Na sequência, o autor aponta a questão da leitura labial e do ensino da fala articulada que, para ele, não era a questão central na instrução dos surdos-mudos. Cito:

A leitura sobre os lábios e a articulação artificial, que não são, como geralmente se crê entre nós, o ponto objectivo da educação dos surdos-mudos, e apenas um auxiliar mais ou menos útil conforme a natureza da surdo-mudez e as condições do alumno, não foram ainda ensinadas n'este Instituto, não só porque é o único dos meios de instruir surdos-mudos que é necessário aprender vendo praticar por mestres especiaes, como porque é tão pequeno o número que aqui existe de surdos-mudos accidentaes, unicos que são susceptiveis de recebê-lo, com vantagem que não seria justificada a despeza para mandar à Allemanha (cujos Institutos esse ramo do ensino está mais adiantado) um professor para habilitar-se para pratical-o em nosso Instituto (LEITE, 1871, p. 5)

É compreensível que naquele momento no Instituto havia uma preferência pelo ensino da língua escrita em detrimento do ensino da fala articulada ou da leitura labial. Tobias Leite considerava desnecessário ao Império ter despesas para um professor se especializar em Linguagem Articulada na Alemanha (LEITE, 1871, p. 5).

⁸⁰ “A instrução literária consistirá no ensino da língua portuguesa, da aritmética com suas aplicações práticas, compreendendo o sistema métrico de pesos e medidas, dos elementos da geometria e agrimensura, da geografia e história do Brasil” (REVISTA ALMANAK, 1888, s.p.).

Além disso, a partir dos dados do Instituto, Tobias Leite estava procurando defender sua proposta de ensino para os surdos-mudos baseando-se no método intuitivo que dava ênfase ao ensino da língua na modalidade escrita, “que levasse ao surdo a possibilidade de estabelecer relações com a sociedade na qual estava inserido” (ROCHA, 2010, p. 113).

Mais uma vez Tobias Leite demonstrava preocupação com a educação de surdos no Brasil, o que fica evidente no relatório redigido por ele em 1886. “Emquanto as nossas circunstancias não nos consentirem dar cabal satisfação a tão alto interesse, urge ampliar e melhorar os meios de educação de que, com reconhecida insufficiencia, dispõe o unico Instituto que entre nós de destina áquelle fim” (LEITE, 1887, p. 61) [sic].

Essa preocupação está fundamentada nos dados contidos no último recenseamento apresentado por ele no relatório de 1886, em cujo número de surdos-mudos existentes no Brasil era de 11.594. De acordo com Leite (1886) estavam matriculados no Instituto apenas 30 alunos, ou seja, 0,25% do total de surdos brasileiros. Tal fato pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 7 -Total de surdos-mudos brasileiros - Tobias Leite (1886)

NÚMERO	PAÍSES	NÚMERO DOS INSTITUTOS	NÚMEROS DE ALUMNOS			
			SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO	SEM DECLARAÇÃO DE SEXO	TOTAL
1	Australia	3	74	59	-----	133
2	Austria-Hungria	17	645	446	37	1123
3	Belgica	10	482	382	-----	864
4	Brazil	1	28	-----	-----	28
5	Canadá	6	412	398	-----	810
6	Dinamarca	4	150	176	-----	326
7	França	60	1656	1301	-----	2937
8	Allemanha	90	1042	906	3658	5608

NÚMERO	PAÍSES	NÚMERO DOS INSTITUTOS	NÚMEROS DE ALUMNOS			
			SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO	SEM DECLARAÇÃO DE SEXO	TOTAL
9	Grã-Bretanha e Irlanda	34	1331	1000	-----	2421
10	Italia	35	815	676	-----	1491
11	Japão	2	37	28	-----	65
12	Países-Baixos	3	256	209	-----	465
13	Noruega	5	155	128	-----	283
14	Portugal	1	7	1	-----	8
15	Russia	3	-----	-----	-----	-----
16	Hespanha	7	125	97	-----	222
17	Suecia	17	385	255	-----	650
18	Suissa	11	182	198	-----	380
19	Estados Unidos	55	4034	2985	-----	7019
TOTAL		364	11816	9347	3695	24858

Fonte: (LEITE, 1886, p. 99 - REPRODUÇÃO)

Interessante observar que Tobias Leite menciona no Relatório de 1886 (seis anos após o Congresso de Milão, 1880) uma outra preocupação: o melhor método para a instrução dos surdos-mudos no Instituto. A partir de um olhar analítico sob a lente dos estudos foucaultianos, é possível compreender que os dados apresentados por Tobias Leite (1886) nos mostram formações discursivas sobre a educação de surdos no século XIX nas Províncias brasileiras, e, na sequência, em alguns países da Europa, da América, e do Japão. Recorro a Foucault (2014b) para entender a análise da estatística e seus resultados:

Em compensação, as letras que traço ao acaso em uma folha de papel, tal como me ocorrem, e para mostrar que elas não podem, em sua desordem, constituir um enunciado, o que são elas, que figura formam? Um quadro de letras escolhidas de maneira contingente, o enunciado de uma série alfabética que só conhece a lei da probabilidade? Da mesma forma, o quadro aleatório de números que os estatísticos podem vir a utilizar é uma sequência de símbolos numéricos que não estão ligados entre si por nenhuma estrutura de sintaxe; ele é, entretanto, um enunciado: o de um conjunto de números obtidos por processos que eliminam tudo que poderia aumentar a probabilidade dos resultados sucessivos (FOUCAULT, 2014b, 103-104).

A sequência numérica apresentada em um quadro estatístico é um enunciado, e o enunciado é algo como um átomo do discurso (CASTRO, 2016). Fazendo uma verificação dos dados fornecidos por Tobias Leite (1886) no Quadro 8 sobre o total de surdos-mudos brasileiros, destaco os números de casos na Bahia, Ceará, Minas, devido ao grande fluxo de população surda livre e escrava, respectivamente. Bahia, 936 e 292; Ceará, 622 e 14; Minas Gerais, 4. 795 e 646. Enquanto o Espírito Santo, foco desta pesquisa, possuía 32 casos de surdos livres, e 5 casos de surdos escravos. Vale ainda destacar a distinção social entre surdos livres e surdos escravos, além do quantitativo de surdos homens e mulheres brasileiros.

Dando continuidade à observação dos dados organizados por Tobias Leite, apresento abaixo os seguintes quadros, a saber: número de alunos surdos-mudos matriculados nos institutos de alguns países do mundo, e métodos de instrução. “Por interessar a apreciação da questão de que trato, submetto-vos aqui o seguinte quadro, que se refere aos institutos de dezenove países [sic]” (LEITE, 1887, p. 65).

Quadro 8 - Reprodução do quadro original – Metodos de instrução

NÚMEROS	PAÍSES	NÚMERO DE PROFESSORES	METHODOS DE INSTRUÇÃO									
			MIMICO		ORAL		MIXTO		DE		NÃO	
			<i>Nº de Institutos</i>	<i>Nº de Alumnos</i>	<i>Nº de Institutos</i>	<i>Nº de Alumnos</i>	<i>Nº de Institutos</i>	<i>Nº de Alumnos</i>	<i>Nº de Institutos</i>	<i>Nº de Alumnos</i>	<i>Nº de Institutos</i>	<i>Nº de Alumnos</i>
1	Austrália	9	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	3	133
2	Austria-Hungria	60	-----	-----	17	1128	-----	-----	-----	-----	-----	-----
3	Belgica	-----	-----	-----	4	285	5	525	1	54	-----	-----
4	Brazil	7	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	1	28
5	Canadá	75	1	18	1	171	4	621	-----	-----	-----	-----
6	Dinamarca	41	1	142	2	150	-----	-----	-----	-----	1	34
7	França	240	5	248	7	330	7	412	9	864	32	1103
8	Allemanha	580	-----	-----	90	5608	-----	-----	-----	-----	-----	-----
9	Grã-Bretanha e Irlanda	152	7	582	7	266	13	1256	4	152	3	165
10	Italia	237	-----	-----	34	1405	1	86	-----	-----	-----	-----
11	Japão	7	2	65	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
12	Países-Baixos	40	-----	-----	1	118	2	317	-----	-----	-----	-----
13	Noruega	34	-----	-----	2	70	2	154	-----	-----	1	59
14	Portugal	1	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	1	8
15	Russia	16	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	3	-----
16	Hespanha	-----	-----	-----	-----	-----	7	222	-----	-----	7	-----
17	Suécia	74	2	107	3	68	5	293	-----	-----	-----	182
18	Suissa	39	-----	-----	11	380	-----	-----	-----	-----	-----	-----
19	Estados Unidos	444	10	412	12	527	32	5971	1	109	-----	-----
TOTAL		2056	28	1574	191	10506	78	9887	15	1179	52	1712

Fonte: (LEITE, 1886, p. 99 - REPRODUÇÃO)

Figura 3 - Quadro original – Metodos de instrução

NÚMEROS	PAÍSES	NÚMERO DOS INSTITUTOS	NÚMERO DE ALUNOS				NÚMERO DE PROFESSORES	MÉTODOS DE INSTRUÇÃO									
			Sem sexo masculino	Sem sexo feminino	Sem declaração de sexo	Total		MÍMICO		ORAL		MISTO		DE TRANSIÇÃO		NÃO MENCIONADO	
								Número de Institutos	Número de Alunos	Número de Institutos	Número de Alunos	Número de Institutos	Número de Alunos	Número de Institutos	Número de Alunos	Número de Institutos	Número de Alunos
1	Austrália.....	3	74	59	.....	133	9	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	3	133
2	Áustria-Hungria.....	17	645	445	37	1.128	60	.....	.....	17	1.128	.....	.....	.....	.....	.....	.....
3	Bélgica.....	10	482	382	.....	864	.....	.....	4	285	5	325	1	54	.....	.....	.....
4	Brasil.....	1	28	.....	.....	28	7	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	1	28
5	Canadá.....	6	412	398	.....	810	73	1	18	1	171	4	621	.....	.....	.....	.....
6	Dinamarca.....	4	150	175	.....	326	41	1	142	2	150	.....	.....	.....	.....	1	34
7	França.....	60	1.656	1.301	.....	2.957	240	5	248	7	330	7	412	9	864	32	1.103
8	Alemanha.....	90	1.042	908	3.608	5.608	580	.....	.....	90	5.608	.....	.....	.....	.....	.....	.....
9	Grã-Bretanha e Irlanda.....	34	1.331	1.030	.....	2.421	152	7	582	7	206	13	1.256	4	132	3	105
10	Itália.....	35	815	676	.....	1.491	237	.....	.....	34	1.405	1	85	.....	.....	.....	.....
11	Japão.....	2	37	28	.....	65	7	2	65	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
12	Países Baixos.....	3	256	200	.....	455	40	.....	.....	1	118	2	347	.....	.....	.....	.....
13	Noruega.....	5	155	129	.....	283	34	.....	.....	2	70	2	154	.....	.....	1	59
14	Portugal.....	1	7	1	.....	8	1	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	1	8
15	Rússia.....	3	.....	.....	.....	.....	16	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	3	.....
16	Espanha.....	7	125	97	.....	222	.....	.....	.....	.....	7	222	.....	.....	.....	7	.....
17	Suécia.....	17	265	255	.....	520	74	2	107	3	68	5	293	.....	.....	.....	182
18	Suiça.....	41	182	136	.....	318	30	.....	.....	11	380	.....	.....	.....	.....	.....	.....
19	Estados Unidos.....	25	4.034	2.985	.....	7.019	444	10	412	12	537	32	5.971	1	109	.....	.....
		364	11.815	9.347	3.605	24.828	2.655	28	1.574	191	10.505	78	9.887	15	1.179	52	1.712

Fonte: (LEITE, 1886, p. 99 - QUADRO ORIGINAL)

Dando continuidade à análise dos quadros estatísticos organizados por Tobias Leite em seu Relatório (1886), é possível constatar que o método oral puro ainda não era uma unanimidade entre os institutos dos dezenove países mencionados. Segundo ele, não poderíamos ser indiferentes a qual era o melhor método a ser adotado para instruir o surdo brasileiro; se era o mímico, o oral, ou o método misto. Dentre os países onde o método oral puro não era considerado unânime⁸¹, destaco Bélgica, Grã-Bretanha e Irlanda, Países Baixos e Estados Unidos. O Brasil não menciona o método de instrução adotado no único instituto dedicado à instrução de surdos no país.

Gostaria de destacar no quadro acima o quantitativo de institutos, de alunos matriculados, e o número de professores na Alemanha, França, Itália, Canadá, Estados Unidos, Japão e Brasil, países selecionados devido a sua importância no contexto do Congresso de Milão (1880), e também nos países situados fora de uma perspectiva eurocêntrica, como o Canadá, os Estados Unidos, o Japão, Austrália e o Brasil.

Em relação aos países localizados no continente europeu destaco a Alemanha, que possui 90 institutos, com um total de 5.608 alunos e 580 professores e todas as instituições optaram pelo

⁸¹ De acordo com a tabela, o método de ensino utilizado no Brasil está inserido na coluna “não mencionado”.

método oral; em seguida, a França, com 60 institutos, 2.937 alunos, 240 professores, sendo 5 institutos adeptos ao método mímico (248 alunos), 7 ao método oral (330 alunos), 7 ao método misto (412) alunos, 9 cujo método está em transição (864 alunos), e 32 institutos não mencionam o método utilizado, com (1.103 alunos); na Itália estão localizados 35 institutos, com um total de 1.491 alunos, 237 professores e, em relação ao método, são 34 institutos adeptos ao método oral (1.405 alunos), e um adepto ao método misto.

Continuando a análise do quadro de Tobias Leite (1886), foram mencionados os seguintes países fora do cenário europeu: Canadá, Estados Unidos, Japão, Austrália e Brasil. No Canadá estão localizados 6 institutos dedicados a instrução de surdos, com um total de 810 alunos matriculados e 75 professores, sendo 1 instituto adepto ao método mímico, com 18 alunos, 1 ao método oral, com 171 alunos e 4 ao método misto, com 621 alunos. Nos Estados Unidos estão sendo mencionados 55 institutos, com 7.019 alunos matriculados, 444 professores, com 10 institutos adeptos ao método mímico (412 alunos), 12 ao método oral (527 alunos), 32 ao método misto (5.971 alunos) e um instituto de transição (109 alunos). No Japão são mencionados 2 institutos, com um total de 65 alunos e 7 professores, sendo ambos os institutos adeptos ao método mímico (65 alunos). Na Austrália, são mencionados 3 institutos, com um total de 9 professores para 133 alunos, o método de ensino não foi mencionado. Por fim, o Brasil, com 1 instituto, contendo 28 alunos do sexo masculino e 7 professores, e cujo método para instruir seus alunos não foi mencionado.

É válido mencionar que, dentre os 19 países apresentados Tobias Leite (1886), o Brasil é o único país onde a instrução é restrita exclusivamente aos alunos do sexo masculino, ao contrário dos demais países, onde a instrução estende-se aos alunos do sexo masculino e feminino. Os dados também dão sustentação a abordagem de Elliot (1882), quando se refere ao peso da votação no desenrolar do Congresso de Milão (1880), conforme excerto abaixo:

Os senhores americanos presentes eram representantes devidamente credenciados da profissão em seu próprio país; mas, como indiquei antes, embora representassem um corpo que educa seis mil alunos, seus votos não tinham mais peso do que os de um número igual dos mais simples tiros na arte de ensinar (ELLIOT, 1882, p. 151).

Assim, os Estados Unidos, mesmo tendo um elevado número de institutos, professores e alunos matriculados em quantidade que se aproximava da soma total dos institutos localizados em países europeus entendidos como tradicionais na educação de surdos, como França, Itália e

Alemanha, não tiveram peso durante a votação das deliberações. A ausência desse reconhecimento, que poderia ser dado aos Estados Unidos, pode ser compreendida pelo fato de a grande maioria dos institutos ser adepta ao método combinado e não ao método oral.

Com base nesses dados, é possível compreender que a circulação de determinadas ideias sobre a educação de surdos ia além de uma dimensão transfronteiriça europeia; emergiam formações discursivas no desenrolar do Congresso de Milão (1880) e que circularam em países fora do eixo eurocêntrico, como o Canadá, Estados Unidos, Japão, Austrália e Brasil. E ainda, de acordo com os dados estatísticos analisados, seis anos após o congresso, suas resoluções aprovadas não foram apropriadas de forma hegemônica pelos institutos.

4.2.2 Menezes Vieira: uma tradução brasileira do Congresso de Milão (1880)

Três anos após o Congresso de Milão (1880), estava previsto para acontecer o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro (1883). Porém, de acordo com Cunha (2016), o então congresso foi adiado até ser resolvida a questão do crédito para custear as despesas do evento. Apenas a Exposição Pedagógica foi mantida pelos organizadores,

[...] pelo fato de muitos dos materiais a serem expostos, vindos de outros países, já se encontrarem no Brasil, estando ainda outros a caminho, sendo mantidos os membros organizadores do Congresso cancelado na mesma função em relação à Exposição Pedagógica (CUNHA, 2016, p. 2545).

Posteriormente, o congresso foi cancelado. Cunha (2016), ao referir-se ao Congresso de Instrução, menciona que foram publicadas 19 atas com 97 pareceres, respondendo 45 questões que seriam deliberadas no evento, datadas entre 28 de dezembro de 1882 até 29 de maio de 1883. Dentre estas 45 questões, a 26 era dedicada à *Educação dos surdos-mudos*.

Na 26ª questão foram publicados os pareceres redigidos por Tobias Leite e pelo médico, professor da disciplina de Linguagem Articulada do ISM e Diretor do Colégio Menezes Vieira⁸² (no Rio de Janeiro), o Doutor Joaquim Menezes Vieira (1848 - 1897)⁸³.

O parecer de Tobias Leite apresentava uma análise sobre a educação de surdos do Brasil, naquele momento. Pontuando que era necessário levantar os dados estatísticos para verificar o quantitativo de surdos-mudos, para em seguida, o Governo resolver as questões apresentadas por ele (LEITE, 1884).

A partir da leitura do parecer de Tobias Leite (1884) sobre a educação de surdos-mudos brasileiros, apresento abaixo a conclusão de seu parecer:

1º) Que é indispensável fazer desde já a estatística dos surdos-mudos no Brasil, com discriminação das duas espécies - congenitas e accidentaes, e com os esclarecimentos possíveis - quanto aos primeiros, das condições topographicas das localidades, do grau de parentesco dos pais, e de suas profissões; quanto aos segundos, da natureza dos accidentes e da idade que a surdo-mudez se manifestou.

2º) Que a educação do surdo-mudo deve limitar-se à primária.

3º) Que o ensino agrícola deve ser o preferido para a sua educação profissional.

4º) Que o instituto da Côrte deve ser mantido para a educação dos surdos-mudos das provincias do Rio de Janeiro e Espirito santo, e formar professores para os institutos que devem ser abertos nas provincias.

5º) Que a educação de surdos-mudos deve ser um encargo municipal, auxiliado pelo Estado e pelas provincias.

6º) Que a educação da surda-muda, não podendo ser dada por hora em internatos, deve ser facilitada pelo meio da difusão de livros elementares e pela sua admissão nas escolas de sexo feminino (LEITE, 1884, p. 6) [sic].

As questões apresentadas por Tobias Leite são entendidas como um reflexo de sua gestão à frente do Instituto de Surdos-Mudos: dados estatísticos sobre o quantitativo de surdos-mudos brasileiros, educação primária e profissionalizante (agrícola), defesa da expansão da educação

⁸² Segundo Souza e Santana (2012, p. 4), “[...]o Colégio Menezes Vieira foi, praticamente, uma instituição modelo, era o que de mais moderno existia na época, embora tenha sido curto seu período de existência, de 1875 a 1887”.

⁸³ De acordo com Bastos (2002), Menezes Vieira foi um personagem singular na história social, intelectual e política de sua época. Tinha formação em Humanidades (Maranhão) e Medicina (Rio de Janeiro), obtendo especialização em doenças do ouvido. Menezes Vieira também foi reconhecido nacionalmente por sua atuação no Instituto de Surdos Mudos onde foi professor (1872-1888), no Colégio Menezes Vieira (1875-1887) e no Pedagogium (1890-1897) quando convidado por Benjamin Constant a dirigi-lo.

de surdos para as demais províncias e a impossibilidade de instruir as meninas surdas-mudas⁸⁴. Por outro lado, o parecer redigido por Menezes Vieira de certa forma refletia as resoluções deliberadas em Milão, como é possível observar a seguir:

Si não ouve a propria voz, si não sente o doce encanto de escutar-se, sentirá pelo tacto as agradaveis impressões que nos labios, na cavidade buccal e no larynge se produzem.

Propagar o ensino da articulação chamada artificial e da leitura sobre os labios julgo que é imperiosa necessidade para a educação dos surdos-mudos.

Possuindo esse meio, nenhum estorvo ou obstaculo haverá em educal-os do mesmo modo que os fallantes (VIEIRA, 1884, p. 5).

O professor Menezes Vieira era um defensor do método da articulação na instrução dos surdos-mudos e “[...] viajou à Europa em missão oficial com o objetivo de reunir conhecimentos, principalmente, quanto ao ensino da disciplina Linguagem Articulada, e aplicá-los no Instituto” (ROCHA, 2018, p. 50). Vieira apresenta a História do Methodo Oral no Brasil em sua publicação⁸⁵.

Nesse histórico sobre o método oral, há informações interessantes sobre o trabalho desenvolvido por ele no Instituto, como uma doação ao Governo Imperial de 1.000 exemplares de sua obra *Ensino Prático da Língua Materna*, que era uma adaptação do método dos frades de S. Gabriel para a educação de surdos, realizada por Menezes Vieira para ser utilizado no ISM.

No mesmo exemplar de 1888, Vieira dá outra demonstração de como atuava no Instituto em relação ao ensino da palavra e, assim, transformava um “surdo-mudo em surdo fallante”.

O primeiro, passando-se geralmente em exercícios preparatórios, movimento dos braços, das pernas, da cabeça, que tem por fim forçar o alumno a olhar sempre para

⁸⁴ Segundo Leite (1884, p. 5), “[...]os internatos de ambos os sexos não estão na nossa educação nem nos nossos habitos, e seria improficuo tentar estabelecê-los, porque a natural resistência das famílias juntava-se a impossibilidade (por experiência o affirmo) de encontrar pessoal nacional que mantivesse o estabelecimento na altura em que deve ser conservada uma casa de educação mantida pelos poderes publicos”.

⁸⁵ A Revista Almanak dos Amigos dos Surdos-mudos (1880), lançada na capital do Império em 1888, era um exemplar voltado para os surdos. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/artigos/almanak-do-amigo-dos-surdos-mudos/>>

o professor, a bem fixar-lhe a physionomia, a reproduzir, emfim, com promptidão cada movimento que elle vê fazer.

E' uma verdadeira adextração de olhar que se opéra pouco a pouco, à medida que se restringe o campo de observação.

Depois, para ensinar o alumno a mover os labios e a lingua em todos os sentidos, vêm os exercícios defronte do espelho de modo que elle veja os movimentos que faz o professor.

E não é tudo ainda. Quando obtida a voz, é preciso ainda obter a boa voz, agradável e forte.

Vem então outra sorte de exercicios: da vela, do balão, das bolhas de sabão.

Apagar as velas a distância ou encher balões para dar força aos pulmões e fazer bolhas de sabão para aprender a regular o sopro (VIEIRA, 1888, s.p.) [sic].

Nesse trecho, em que destaco os exercícios para “desmutização” dos alunos matriculados na disciplina de Menezes Vieira, é perceptível sua atuação como médico e professor para possibilitar ao surdo adquirir a linguagem articulada. Ao adquirir a *fala* os alunos, antes privados de relações sociais devido à ausência da linguagem articulada, os surdos passariam a ter contato com a sociedade ouvinte. Numa referência a Menezes Vieira, na Revista Almanak um autor denominado Julio Dast declara que o professor foi “o homem que deu a voz aos mudos”.

Ainda sobre a história do método oral, Menezes Vieira descreve os exames dos alunos da disciplina de linguagem articulada exibidos na presença do Imperador. Sobre os exames públicos, Rocha (2010) relata que foram umas das primeiras decisões de Tobias Leite ao assumir a direção do Instituto e que eram considerados uma rotina comum às instituições de ensino na época, com a proposta de divulgar o que os alunos haviam aprendido. O primeiro exame foi marcado para novembro, com a presença do Imperador D. Pedro II e de acordo com o que está escrito na Revista Almanak (1888). O Imperador continuou prestigiando os exames do Instituto e assistiu à exposição dos alunos de Menezes Vieira⁸⁶. De acordo com o relato de Vieira (1888, s.p.), “(s)ua Magestade o Imperador, dignou-se de manifestar ao Sr. Dr. Menezes sua satisfação pelos resultados que obtivera no ensino, e afagou carinhosamente os premiados e especialmente o alumno Martinho” [sic].

⁸⁶ De acordo com a publicação (1888), o Imperador presenciou os exames dos alunos de Menezes Vieira nas seguintes datas: 18/11/1882; 02/12/1883; 24/11/1884; 1/12/1885; 20/11/1886.

Segundo Rocha (2018), a disciplina de Linguagem Articulada foi aplicada no Instituto durante o período de 1882-1889. No dia 14 de dezembro de 1889, Tobias Leite enviou um ofício ao governo informando que os alunos matriculados na disciplina de linguagem articulada não apresentavam níveis de instrução satisfatórios; os alunos que frequentavam a disciplina de linguagem escrita apresentavam um melhor desempenho. O governo imperial determinou mudanças na admissão de alunos na disciplina ministrada por Menezes Vieira, cito:

[...] através do aviso de 26 de dezembro de 1889, ordenou que só fossem matriculados na aula de linguagem articulada os alunos que, na compreensão do diretor e do professor, tivessem condições de receber com proveito o ensino do método oral, sem prejuízo do ensino da linguagem escrita (ROCHA, 2010, p. 123).

Com essa determinação do governo, em 1889 Menezes Vieira — por defender que o ensino da linguagem articulada deve ser ministrado em todos os surdos-mudos matriculados no Instituto e por não concordar com as novas condições impostas para ministrar sua disciplina — decidiu desligar-se do ISM. De acordo com Rocha (2018), a cadeira da disciplina de Linguagem Articulada ficou vaga até a gestão do professor Joaquim Borges Carneiro (que assumiu o Instituto Interinamente entre agosto de 1896 e fevereiro de 1897). Borges Carneiro enviou ofício ao governo solicitando o preenchimento da vaga pelo professor Cândido Jucá.

Em relação ao método oral no ISM e a possível apropriação das resoluções deliberadas e aprovadas no Congresso de Milão (1880) para a instrução dos surdos-mudos brasileiros, é válido mencionar o relatório apresentado ao diretor do ISM pelo professor A. J. Moura e Silva, redigido e publicado pela Imprensa Nacional em 1896. O Relatório citado aborda a viagem do professor a Paris e suas visitas ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris com o objetivo de frequentar as aulas no local. De acordo com o professor Moura e Silva, naquele momento no Instituto de Paris o método oral puro era empregado para instruir e educar qualquer surdo-mudo, indistintamente.

Ao finalizar a primeira parte do relatório que detalha os fatos observados e estudados relativos aos meios práticos de instruir os surdos através do ensino da palavra articulada, é interessante a observação feita por Moura e Silva. Segundo o professor “[...] o methodo oral puro, como meio de educar e instruir a todo e qualquer surdo-mudo, sem distincção, é - verdadeira utopia” (MOURA E SILVA, 1896, p. 10) [sic].

Analisando a trajetória da educação de surdos implantadas no ISN no período antes e após o Congresso de Milão (1880), ou ainda, durante a gestão de Tobias Leite, compreendo que, apesar do empenho do Professor Menezes Vieira para implantar a disciplina da Linguagem Articulada e levar a palavra a todos os surdos-mudos matriculados no Instituto, o método oral não foi instituído naquele momento.

4.2.3 E o Congresso de Milão (1880) não se efetivou...

No Congresso de Milão (1880) o ensino do método oral puro foi aprovado como o melhor para a instrução do surdo-mudo. Viva a palavra! Foi dessa forma que o Congresso de Milão (1880) foi encerrado, com exaltações à palavra viva, à palavra pura, pela maioria dos participantes do evento. Mas uma análise minuciosa dos documentos possibilitou o entendimento de que, apesar da votação em favor da palavra articulada, ao método oral puro, não havia unanimidade em relação a esse método. Não havia entre os institutos uma homogeneidade em relação a adoção ao método oral puro nos institutos dedicados à instrução dos surdos-mudos, como pude observar no quadro de Tobias Leite que apresentei anteriormente.

Marazzi (2019) afirma que Fornari entendia que era necessário apoio legal para garantir meios de adotar uma didática especializada no ensino dos surdos. Segundo o professor, era um ensino que exigia uma coordenação pedagógica a ser implantada nas instituições, porém, na Itália, “em 1897, após mais de 25 anos da adoção consciente de uma prática pedagógica que visava o ensino da ‘palavra viva’, essa necessidade de coordenação era, em sua opinião, ignorada” (MARAZZI, 2019, p. 640).

Assim, entendo que, para ser implantado o método oral puro, deveria haver mais investimentos nas instituições. As dinâmicas, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas exigiam uma preparação dos professores voltados para o ensino da fala, além do número de alunos por sala de aula ser reduzido para atender as especificidades do método. Trata-se de um conjunto de investimentos voltados para a condução do surdo através da língua que não foram assimilados por todos aqueles envolvidos com a educação desse sujeito. E, principalmente, que não foram assimilados pelos surdos da época.

O professor surdo Victor-Gomer Chambellan (1816-1906)⁸⁷ é um exemplo dos professores surdos que não concordaram com as resoluções aprovadas pelo congresso. Em sua obra *Da importância incontestável da linguagem mímica no ensinamento dos surdos-mudos de nascença*, ele nos diz que suprimir o sinal do surdo seria o mesmo que mantê-lo na escuridão da ignorância. Nas palavras de Chambellan:

Terá o cuidado de não amarrar as mãos do mudo, de proscrever aquela linguagem pitoresca que, sozinha, pode ressuscitá-lo para a vida moral e fazê-lo voltar ao coração da sociedade. Ele não ficará isolado porque sua pronúncia é nula, incompreensível. Ele será instruído ao mesmo tempo por mímica e intuição, que produziram resultados prodigiosos, ou para citar textualmente as palavras do abade l'Épée, "por caracteres traçados por escrito e sempre acompanhados por sinais sensíveis, como se educa os outros homens por palavras e gestos, que indicam o significado das coisas"⁸⁸. Eu vou além: qualquer um que lhe tenha simpatia faria bem em saber como falar com ele pela datilologia ou, mais rapidamente, por sinais; e essas relações, assim estabelecidas, seriam melhores que qualquer outro meio, linha de demarcação que, por tantos séculos, manteve separada da grande família humana (CHAMBELLAND, 1884, s.p., tradução nossa).

Para Chambellan os surdos poderiam ser instruídos por meio dos sinais, e a opção por esse método não iria isolá-los da sociedade por serem surdos sinalizantes. Os surdos buscavam no final do século XIX o lugar da língua de sinais nessa relação de poder-saber de uma sociedade majoritariamente ouvinte, que entendia que o surdo-mudo poderia transformar-se em surdo-falante. Assim, os surdos-mudos que lutavam por uma instrução baseada nos sinais agiam numa atitude de contraconduta, como nos explica Foucault (2008),

Agora vamos ver se desenvolverem contracondutas, reivindicações na forma da contraconduta, que terão como sentido o seguinte: deve haver um momento em que a população, rompendo com todos os vínculos de obediência, terá efetivamente o direito, não em termos jurídicos, mas em termos de direitos essenciais e fundamentais, de romper todos os vínculos de obediência que ela pode ter com o Estado e, erguendo-se contra ele, dizer doravante: é minha lei, é a lei das minhas exigências, é a lei da minha própria natureza de população, é a lei das minhas necessidades fundamentais que deve substituir essas regras da obediência (FOUCAULT, 2008, p. 479).

⁸⁷ “É um dos menos conhecidos na história dos surdos e ainda assim, seu papel foi crucial na história da luta contra a reforma de Milão. Em 1884 ele publicou “Da importância incontestável da linguagem mímica no ensinamento dos surdos-mudos de nascença”, abrindo assim a luta pelo retorno da língua de sinais, em um momento em que os professores surdos correm o risco de perder seus empregos. Aproveitando-se do fato de que suas opiniões eram livres, por estar aposentado, Chambellan critica as escolhas do Estado na Educação” (CANTIN, 2017, p. 167)

⁸⁸ Verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos, p. 157.

A lei da população surda, a partir de suas necessidades fundamentais, para substituir as regras impostas por uma população majoritariamente não surda. Lutas de 1880 que atravessaram o tempo, as instituições, os lugares... e chegaram a Paris, em 1900... e assim, entre o Congresso de Milão, em 1880, e o próximo Congresso Internacional de Paris, em 1900, existem práticas pedagógicas que foram se constituindo, se adaptando, se solidificando ou não. Nos 20 anos entre o Congresso de Milão (1880) e o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) houve contradições ao que foi definido no congresso milanês. E, se o Congresso de Milão (1880) tivesse efetivado sua decisão, não seria necessário um novo Congresso, com um objetivo similar, em Paris.

5 PRIMEIRA SESSÃO: O CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES) - DELIBERAÇÕES E A EFETIVAÇÃO DO MÉTODO ORAL PURO

“A nível internacional, a inexistência da utilização das línguas gestuais na educação também foi uma realidade, a partir do Congresso de Milão de 1880” (CARVALHO; MINEIRO, 2020, p. 5). Carvalho e Mineiro abordam que houve inexistência do uso da língua gestual⁸⁹ nas instituições dedicadas à educação de surdos não apenas em Portugal, mas nas instituições a nível mundial após o Congresso de Milão (1880). No capítulo anterior mostrei um quadro organizado por Tobias Leite (1886, p. 99) em que são apresentados os métodos adotados pelos institutos. Destaco no quadro abaixo extraído da Revista Almanak (1888) o quantitativo de institutos que passaram a aderir ao método oral puro:

Quadro 9 - Distribuição da adesão dos métodos pelos Institutos - Tobias Leite

Methodo de instrucção	Institutos
Mímico	28
Mixto	78
De Transição	15
Não mencionado	52
Oral	191

Fonte: Revista Almanak (1888).

Analisando o quadro acima, observa-se que o método oral puro não pode ser considerado uma unanimidade entre as instituições dedicadas à instrução dos surdos no final do século XIX, apesar dos números mostrarem um quantitativo maior de institutos que optaram por implantar o método vitorioso no Congresso de Milão (1880).

Assim, no contexto deste trabalho apresento que, apesar de haver pesquisas que abordam a história da educação de surdos, há incompreensão em relação à vinculação que existia entre o

⁸⁹ Em Portugal recorre-se ao termo língua gestual para referir-se a língua de sinais.

Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e o Congresso de Milão (1880). E ainda é possível dizer que, na lacuna pós-Congresso de Milão (1880), ocorreram desdobramentos que possibilitaram a organização de outros congressos voltados para a educação de surdos, como, por exemplo, o Congresso Internacional para Melhoramento dos Destino dos Surdos-Mudos, ocorrido entre os dias 13 a 18 de outubro de 1883, cujo público alvo eram professores ouvintes de surdos.

Nesta pesquisa, analiso outro congresso, o de Paris, por compreender a sua importância para a história da educação de surdos. Sobre o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), entendo ser válido mencionar que foi um evento em que acontecem seções concomitantes compostas por participantes ouvintes e surdos, mas sem momentos de deliberações em comum, além da abertura e encerramento.

5.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ÉPOCA

Antes de adentrar no Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos em si, apresento a história da educação daquela época, tendo como pano de fundo, principalmente, o contexto europeu do final do século XIX. A escolha, principalmente, pelo contexto europeu, deve-se ao fato de o evento analisado ter se passado em Paris entre os dias 6, 7 e 8 de agosto de 1900, apesar de haver representantes de várias partes do mundo. O quadro abaixo, uma relação de participantes do evento, ilustra essa variedade de representantes:

Quadro 10 - Potências estrangeiras e número de delegados no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes)

PAÍS	NÚMERO DE DELEGADOS
Alemanha	01
Áustria	01
Bélgica	02
Brasil ⁹⁰	01
Dinamarca	01
Estados Unidos	03
Grã-Bretanha	01
Hungria	01
Itália	02
Japão	01
México	02
República do Equador	03
Romênia	01
Rússia	02
Suíça	01
Suécia	01
Total	24

Fonte: RODRIGUES (2018, p. 115).

O Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) foi um evento internacional que contou com a participação de representantes estrangeiros, nomeados “delegados” pelos organizadores do

⁹⁰ Consta nesta lista o nome do Dr. João Paulo de Carvalho (1854-1905) médico que dirigiu o então Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro no período de 1897 a 1903.

congresso. Segundo Rodrigues (2018, p. 115) “o número reduzido de delegados de países como Alemanha e Itália aponta, possivelmente, para certa resistência ao evento em função da possibilidade de nele se rever a decisão tomada em Milão (1880)”. Dentre essas menções, selecionei uma que faz referência ao Fornari na Terceira Reunião do Comitê de organização do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes):

Uma carta do Sr. Fornari pedindo circulares para os diretores da Instituição nacional de surdos-mudos de Milão e para os da Escola Real Normal para a instrução de surdos-mudos manifesta, além disto, a esperança de que a hesitação que se produziu na Itália cesse em breve (CONGRESSO DE PARIS, 2013, p. 308).

E ainda, no desenrolar da Terceira Reunião do Comitê organizador, em 08 de dezembro de 1899, é mencionada preocupação com a possível não adesão dos italianos:

Este pedido indica a utilidade de enviar circulares a todos os comissários gerais da Exposição, em particular ao da Itália, para que possa procurar desenvolver em seu país um movimento de opinião contrária à que o Sr. Ferreri provocou com seu artigo “Não iremos a Paris” na revista *l'Educazione des sordo-muti*. O presidente lê a resposta que enviou ao Sr. Ferreri, onde especifica que o objetivo do próximo Congresso não é recomeçar os trabalhos feitos em Milão, mas aprofundá-los e estendê-los.” (CONGRESSO DE PARIS, 2013, p. 307-308)

Neste contexto, é possível entender que a resistência dos alemães e italianos ao Congresso de Paris, deve-se à falta de compreensão em relação às propostas a serem deliberadas na seção dos ouvintes, que era aprofundar e estender as resoluções deliberadas no Congresso de Milão (1880). Interessante destacar a presença de representantes do Japão, México, Equador e do Brasil. O Dr. João Paulo de Carvalho⁹¹, diretor do ISM, representou o Brasil no evento.

⁹¹ Pouquíssimo se sabe sobre o Dr. Paulo de Carvalho e sua gestão no INSM. Além de sua participação no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e da publicação do Decreto nº 3.964, em março de 1901, que estabeleceu um novo regulamento para o Instituto, Carvalho publicou vários trabalhos. De acordo com o site da Academia Nacional de Medicina, seguem os trabalhos publicados por ele: “O Ensino Médico no Brasil” (1882); “Gênese e Etiologia das Moléstias Orgânicas do Coração” (1882); “Teoria Parasitária. Microbios” (1884); “Alojamento para a Classe Pobre do Rio de Janeiro” (1884); “Prova Experimental de que os Nervos Vaso-Dilatadores Existem no Cordão Cervical do Simpático” (1885); “Causa das Lesões Cardíacas no Rio de Janeiro” (1887); “Contribution a l'étude de la paralysie spinale aigue” (1887); “Notes sur excitabilité de la substance grise corticale” (1888); “Funções da Glândula Tiroide” (1889). Site ANM: <https://www.anm.org.br/joao-paulo-de-carvalho/>

Nesse trabalho, como já foi mencionado, analiso o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes). Evento, que é entendido como práticas discursivas que obedecem a regras, buscando em seu discurso próprio um monumento (FOUCAULT, 2014b), que poderá me conduzir, e assim, possibilitar o entendimento em relação posição dos participantes do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) em optar por manterem as decisões deliberadas no Congresso de Milão (1880). Além de haver uma perspectiva naquele momento de superar o modelo assistencial e propor uma educação de surdos baseada numa perspectiva voltada para o método oral puro num momento em que estava em discussão a questão da gratuidade da educação pública, como é possível notar na fala de Lacharrière:

Enquanto o ingresso na escola é um direito para o que escuta, é um favor para o surdo-mudo. Bem sei que a lei sobre a gratuidade e obrigação da educação pública não fez exceção para desfavorecidos de visão e audição, mas não fizemos nada para substituir a escola comum na qual não podem entrar (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 9)

Lacharrière, em consonância com seu tempo, aborda a educação pública para os surdos-mudos, considerando essa população no contexto maior da escolarização, distanciando-se da perspectiva caritativa. E a instrução pública, segundo Noguera-Ramírez (2011, p. 186), “[...] trata-se da expansão da escolarização da população, mas já não como um assunto de interesses de comunidades religiosas ou da Igreja, senão claramente como um assunto cada vez mais reivindicado pelo Estado como sua potestade”.

A escola nesse período está em um momento de transformação, marcado por mudanças na forma de entender a instrução popular, a partir de uma percepção de que era necessário mudar os métodos pedagógicos (GAUTHIER; TARDIF, 2010). A pedagogia começa a ser compreendida como uma ciência, em uma tentativa de deixar de lado toda a tradição pedagógica que se mantinha desde o século XVI⁹² e a emergência da pedagogia moderna.

Assim, entendo ser válido abordar as transformações da pedagogia e suas práticas no final do século XIX, fazendo uma breve abordagem da pedagogia tradicional, da experimental e da

⁹² Foucault (2000), ao analisar a arte de governar e os problemas do governo, menciona que a pedagogia aparece e se desenvolve no século XVI. Gauthier (2010, p. 177) parte da hipótese de que a pedagogia surgiu no século XVII e, segundo o autor, uma nova maneira de fazer escola se consolidou, deferindo as práticas escolares anteriores.

medicalização na educação. Vale ressaltar que no âmbito da educação de surdos, o discurso médico, entendido como uma preocupação pedagógica, começa a circular no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris com a nomeação de seu primeiro médico-chefe, Jean Marc Gaspard Itard⁹³ (BENVENUTO, 2006).

“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014c, p. 134). Foucault, ao tratar sobre o corpo dócil, possibilita o entendimento do que caracterizava a *pedagogia tradicional*: uma tradição pedagógica que, enquanto predominava nas instituições escolares, levava os docentes a produzirem práticas pedagógicas de controle. Gauthier e Tardif (2010), em sua obra *A Pedagogia*, mencionam que a pedagogia tradicional atinge seu apogeu com o ensino mútuo, e na sequência, definem seu princípio básico, entendido como aquele em que a própria criança deveria ensinar os colegas. E, para isso, deveria haver uma organização que possibilitasse instruir o aluno. Sobre as escolas que seguiam o ensino mútuo, cito:

[...] encontra-se um único mestre para ensinar a um grupo que pode ir até mil alunos, e até mais nas grandes cidades, entretanto, o número se situa em média 250 alunos. Tal sistema, só pode existir e funcionar eficazmente se estiver baseado na ordem absoluta (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 180).

Em uma sala de aula com 250 alunos no mínimo, para atingir um objetivo pedagógico, deveria apresentar muita organização. Se não for exagero dizer, deveria ser colocada em prática uma disciplina rígida a ser estabelecida entre os professores e alunos. E, mais uma vez recorro a Gauthier e Tardif, que citaram o manual escrito por De Lasteyrie em 1819 no qual o autor utiliza a metáfora do exército para descrever a organização do ensino mútuo:

“Cada classe é comandada, ensinada, inspecionada e mantida na ordem por um comandante e por um inspetor de classe, que são ajudados por subcomandantes”. Todos estão sob a jurisdição de um comandante geral que verifica se as ordens dadas nos níveis inferiores são executadas (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 180).

⁹³ Segundo Benvenuto (2006), Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) reside no Instituto de Paris até a sua morte em 1838. Quando ali chega, dedica-se ao Victor, “o selvagem de Aveyron”. A partir de 1805, estuda as enfermidades da orelha, publicando vários artigos. Itard é considerado o pai da otologia francesa e o fundador da psiquiatria para crianças.

Nesse contexto, a classe deve obedecer a ordem na qual o comandante é o professor e os demais integrantes são representados por monitores, que são os alunos escolhidos entre os melhores em termos de notas e condutas dentro da sala. Cada monitor é responsável por um grupo de alunos, pelo conteúdo de cada matéria, pela disciplina (baseada num sistema de recompensas e castigos).

Com o passar do tempo, a abordagem da pedagogia tradicional (incluindo a metodologia do ensino mútuo) entrou em declínio possibilitando o surgimento de uma pedagogia nova, fundamentada na ciência e que entendia ser necessário questionar e criticar esse saber transmitido por aquela pedagogia secular: “(u)ma das funções fundamentais da ciência é precisamente verificar hipóteses, garantir a veracidade de certas afirmações, e corrigir os erros” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 182).

Com a circulação do pensamento positivista de Comte (1798-1857) entre final do século XIX e início do XX, a pedagogia passou a ser compreendida como uma disciplina que buscava superar a tradição para atingir o status de ciência. Segundo Comte, para explicar a natureza do pensamento positivista, “[...] é indispensável ter, de início, uma visão geral sobre a marcha progressiva do espírito humano, considerado em seu conjunto, pois uma concepção qualquer só pode ser bem conhecida por sua história” (COMTE, 1978, p. 35).

Neste contexto, de acordo com Cambi (2020) nesse momento a pedagogia separou-se da filosofia e tornou-se independente da política para reconstruir seu saber pedagógico baseado nas ciências positivistas, que tratam do homem e da sociedade, “[...]renovando seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em fatos” (CAMBI, 2020, p. 498).

Nessa reformulação científica da pedagogia, emerge a *pedagogia experimental*, “[...]que nasce como não valorativa (deixa de fora os *juízos de valor*), e visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida a experimentação” (CAMBI, 2020, p. 500).

Dentre os autores da pedagogia experimental, destacou-se o francês Alfred Binet (1857-1911), considerado por Gauthier e Tardif (2010) o fundador da pedagogia experimental. Em sua obra *A fadiga intelectual* (1898), além de fazer críticas a pedagogia tradicional, apresenta os fundamentos da pedagogia experimental, conforme a citação abaixo:

[...] baseada na observação e na experiência mediante um estudo experimental “contendo documentos coletados metodicamente e relatados com tal riqueza de detalhes e com tal precisão que torne possível que outros possam, com esses documentos, refazer o trabalho do autor, verificá-lo ou tirar dele conclusões que a ele escaparam” (CAMBI, 2020, p. 501).

No decorrer do percurso da pedagogia para atingir o status de ciência surgiram práticas pedagógicas que gradualmente levaram a rupturas nas antigas práticas tradicionais. E, nesse cenário, entrou em jogo uma perspectiva clínica para a educação. Pedagogia, psicologia e psiquiatria passaram a caminhar unidas, e produziram um novo campo para a pesquisa pedagógica.

É válido ressaltar que a medicina e a biologia avançaram no século XIX permitindo o domínio e conhecimento sobre o corpo. A parte clínica irá para além da psiquiatria, os médicos irão experimentar o corpo humano. Não há ênfase apenas na mente, mas no que é possível corrigir no corpo. E os surdos são as figuras mais interessantes para isso. Não são desprovidos de razão, apenas um sentido está comprometido e é possível dominar esse corpo para averiguar o que nele deve ser corrigido; como nos diz Benvenuto (2010, p. 337), “a surdez torna-se uma doença e a pedagogia um remédio”.

No que se refere aos estudos pedagógicos no século XIX, é possível compreender que há uma reviravolta, conforme nos mostra Cambi (2020). São estudos que:

[...] os liga de maneira cada vez mais íntima ao método e às aventuras (teóricas, ideológicas, históricas) da ciência, produzindo um novo campo de especialização da pesquisa pedagógica que se expandirá cada vez mais no novo século, até se tornar um dos setores-piloto (CAMBI, 2020, p. 501).

A pedagogia então se expande e se transforma em um novo campo do saber científico. Paralelamente, o Estado passa a entender a instituição escolar como um dispositivo de condução dos sujeitos a ela submetidos que, portanto, pode operar com fins políticos e econômicos. Uma sociedade instruída poderia contribuir para a prosperidade do Estado.

Gauthier e Tardif (2010) possibilitam o entendimento de que no século XIX foi perceptível a ligação entre a educação e a evolução econômica e política e, como consequência, passou a haver uma organização escolar para atender as expectativas do Estado, geradas, dentre alguns

motivos, pela Revolução Industrial⁹⁴. Sobre a relação entre a Revolução Industrial e a educação é válido o entendimento de Gauthier e Tardif (2010), sobre esse movimento: “A revolução Industrial não tem apenas como efeito aumentar as exigências quanto ao ensino primário, mas ela torna necessária a criação de ‘salas de asilo’ (escolas maternais) para ocupar as crianças cujas mães trabalham nas fábricas” (LÉON, 1971 Apud GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 182).

Interessante observar tendo como referência a obra de Gauthier e Tardif (2010) que, no final do século XIX, o Estado passa a disputar com a Igreja a escolarização da população, além de ter início o fim da barreira existente entre a instrução de ambos os sexos. As meninas, cada vez mais, passam a ser incluídas nas propostas educacionais dos Estados. E ainda, passa-se a perceber a necessidade de uma mudança nos métodos pedagógicos para instruir a população de forma que se atenda às transformações políticas, econômicas e sociais do período.

Essas transformações pedagógicas também são mencionadas por Marín-Díaz e Noguera-Ramirez (2014) sob uma perspectiva foucaultiana de compreender a educação. Segundo os autores, a educação foi uma das formas que o Estado encontrou para governar a população desde o século XVI.

Assinalaram que é possível perceber três modos de pensar e praticar a educação e o ensino: o *primeiro modo* corresponde aos séculos XVII e XVIII, o *segundo modo* emerge no final do século XVIII, e o *terceiro modo* se constitui no decorrer do século XX. Neste trabalho entendo ser válido deter-me apenas no segundo modo, conforme o trecho que apresento:

O segundo modo, de finais do século XVIII, corresponde a uma forma chamada de Estado educador, momento de emergência do conceito de Educação no vocabulário pedagógico e de expansão da Educação e da instrução pública nos distintos setores e grupos sociais. Nesse modo, os conceitos de Educação e formação (*Bildung*), por uma parte, e as tradições pedagógicas modernas (as ciências da Educação francófonas, os Estudos do Currículo anglo-saxônicos e a Pedagogia ou Ciência da Educação germânica) por outra, foram as novas formas do saber, sendo o Homo civilis, o indivíduo civilizável, a sua principal figura subjetiva (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMIREZ, 2014, p. 53).

⁹⁴ De acordo com Oliveira (2017), a Revolução Industrial iniciou na Inglaterra (Reino Unido). A Inglaterra foi pioneira no processo industrial, pois possuía muitos recursos para isso, como minas de minério de ferro e carvão. Com o passar do tempo, o processo industrial se espalhou por toda a Europa.

O segundo modo apresenta formas do saber que compreendem uma rede discursiva da educação no decorrer do século XIX. Noguera-Ramírez (2011) ao analisar o termo *Bildung*⁹⁵, entende que a palavra formação (*Bildung*) é o conceito mais complexo que existe no uso linguístico atualmente. Para o autor, o termo *Bildung* refere-se ao conjunto de instituições, dispositivos e meios que auxiliam e possibilitam a assimilação de um conjunto de conhecimentos pelo indivíduo visando atingir um grau de capacitação ética e espiritual.

A outra parte das tradições pedagógicas modernas (as ciências da educação francófonas, os estudos do currículo anglo-saxônicos e a pedagogia ou ciência da educação germânica) possibilitam a constituição do *Homo civilis*, o indivíduo civilizável. Segundo Cambi (2020), do final do século XIX ao início do século XX a pedagogia esteve envolvida numa fermentação cultural, representada pelo positivismo e pelo progresso burguês, que culminou num debate em torno das inovações dos sistemas escolares e dos modelos formativos.

E neste momento é interesse do Estado formar homens civilizados. O *homem* aqui entendido no sentido foucaultiano: “[...] o homem, afinal de contas, tal como foi pensado, definido a partir das ciências ditas humanas do século XIX e tal como foi refletido no humanismo do século XIX esse homem nada mais é finalmente que uma figura da população” (FOUCAULT, 2008, p. 103). Uma população que é analisada neste trabalho como sendo conduzida pela escola a agir, viver, se constituir, se transformar... a partir da ação de condução das condutas distribuídas pelas práticas de governo do Estado.

Recorro a Gondra (2005), para compreender que educar e civilizar são representados como atos solidários, para voltar-se para um único fim: eliminar os fatores adversos e produzir um futuro novo, regenerado, sem vícios e grandioso para os indivíduos, para a sociedade e para o Estado.

E aqueles indivíduos que não se enquadram nesse perfil civilizado? Ou ainda, sendo mais específica com base no jeito foucaultiano de analisar a história da educação de surdos, e aqueles indivíduos que não se enquadram no ritmo homogêneo e simultâneo da escola? Foucault (2014g) ao analisar os anormais, divide-os em três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Sobre o indivíduo a corrigir analisado por Foucault, menciono aqui:

⁹⁵ O conceito de *Bildung* foi formulado, de acordo com Cambi (2020), por Wilhelm Dilthey (1833-1911). Segundo Dilthey, *Bildung* era constituído por uma base antipositivista desenvolvida no sentido cultural formativo.

Os novos procedimentos de correção do corpo, do comportamento, das aptidões abrem o problema dos que escapam a essa normatividade que não é mais a soberania da lei. A interdição constituía a medida judiciária pela qual um indivíduo era parcialmente pelo menos desqualificado como sujeito de direito. Esse quadro, jurídico e negativo, vai ser em parte preenchido, em parte substituído por um conjunto de técnicas e de procedimentos pelo que se empreenderá treinar os que resistem ao treinamento e corrigir os incorrigíveis (FOUCAULT, 2014g, p. 267-268).

Fazendo uma relação entre as palavras de Foucault sobre os anormais e a educação de surdos no final do século XIX, entendo que a instituição escolar recorreu a procedimentos de correção para enquadrar o surdo em uma determinada normatividade estabelecida pelo Estado. Técnicas de correção foram estabelecidas objetivando corrigir a surdez. Todos podem entrar para a escola, mas é preciso que sigam um ritmo que, quando não seguido, impõe a necessidade de enquadrá-los. E, para aqueles alunos surdos cujo enquadramento demandaria técnicas específicas, sua instrução ficaria sob a responsabilidade de escolas especializadas.

É nesse contexto que, compreendo, emerge uma tendência ligada à medicina que se direciona especificamente para o campo educacional. E Gondra (2005) nos mostra o cenário do Brasil Imperial. Seria importante dizer que, o autor ao tratar da realidade brasileira, tendo em mente o conjunto mais amplo, afirma que:

A arquitetura, os manuais de ensino, os estabelecimentos escolares criados e dirigidos por médicos, a presença dos mesmos na direção de órgãos públicos, bem como a disseminação das referidas representações nos cursos normais e livros escolares permitem afirmar que o programa escolar codificado no ambiente médico irradiou-se para além das instituições e da comunidade médica, em seu sentido mais estreito, sendo apropriado e tendo sido transformado em práticas pedagógicas [...] (GONDRA, 2005, p. 5).

Assim, entendo que houve um direcionamento a uma medicalização pedagógica, cujos desdobramentos foram se constituindo naquele momento na educação de surdos. No âmbito da educação de surdos, suas tendências pedagógicas específicas transitam em paralelo com a história da educação, mas fazendo uma rota de diálogo com a medicina. “No século XIX, as técnicas médicas e institucionais com tendência a corrigir a surdez ocuparam completamente o campo da pedagogia, em comparação com a figura do indivíduo a ser corrigido” (BENVENUTO, 2010, p. 336).

Por quê? Provavelmente pelo desejo de correção do aluno surdo-mudo matriculado nas instituições dedicadas à instrução desse sujeito. Como exemplo, é possível citar a presença do

médico Itard no Instituto de Paris desde princípios do século XIX. Sobre a relação entre a medicina e a população no século XIX, cito Foucault:

De maneira geral, pode-se dizer que, diferentemente da medicina urbana francesa e da medicina de Estado da Alemanha do século XVIII, aparece no século XIX e, sobretudo, na Inglaterra, uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas para as classes mais ricas (FOUCAULT, 2000, p. 97).

Nesse contexto, ao fazer uma análise da lista de participantes do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), são identificados um total de 10 médicos, entre eles podemos citar o próprio representante do ISM, o Instituto de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, o Dr. Paulo de Carvalho, além do Dr. Ladreit de Lacharrière (1833-1903), este último médico e chefe honorário da Instituição Nacional dos Surdos-Mudos de Paris e presidente do evento.

É interessante observar que o professor Edward Gallaudet, ao ser convidado a participar como delegado da comissão organizadora do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), redigiu uma carta em resposta ao comitê francês sobre o programa do congresso. Dentre essas respostas a serem debatidas entre os participantes da seção dos ouvintes, a número 16 chama a atenção por abordar a relação entre médicos e professores: “É desejável que se estabeleça uma colaboração mais íntima entre médicos e professores do que a que existe atualmente nas escolas para surdos-mudos?” (GALLAUDET, 1900, p.248, tradução nossa).

Diante do que foi apresentado sobre o contexto em torno da história da educação e da história da educação de surdos no final do século XIX, encontram-se características específicas que nos possibilitam pensar uma educação voltada para a correção do surdo. Nesse entendimento, um sujeito surdo mais próximo daquele estabelecido pela sociedade da época como normal, ou seja, um surdo-falante, seria aquele que poderia atingir sua autonomia através da língua falada, da comunicação com a sociedade onde a maioria é ouvinte e falante, como observamos analisando a seção dos ouvintes do Congresso de Paris (1900).

Na próxima seção, analiso as deliberações da seção dos ouvintes daquele evento para, assim, fazer compreender a necessidade de outras histórias serem escritas, e de pensar de outros modos a história da educação de surdos.

5.2 DELIBERAÇÕES DA SEÇÃO DOS OUVINTES E AS CONTRACONDUTAS NA ORGANIZAÇÃO DA SEÇÃO DOS SURDOS

Nós não pedimos senão uma coisa: que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada:

Eu sou pássaro,

Vede minhas asas,

Não as corteis!

(CONGRESSO DE PARIS, 2013, p. 18).

Em 1900, Julien Pioger (1852-1903), médico do Instituto de Asnières, publicou uma obra⁹⁶ sobre o referido instituto, fundado por Gustave Baguer⁹⁷ (1858-1919), considerado por Pioger um grande educador, apesar de pouco conhecido entre os envolvidos na educação de surdos.

Logo na apresentação, Pioger chama atenção para o envolvimento da medicina na educação de surdos ao dizer que o livro foi publicado 20 anos após o Congresso de Milão (1880), no momento em que estava em formação o ensino pelo método oral puro. Segundo o autor, o livro “[...] dá uma boa imagem do que quase todos os médicos pensavam no início do século XX” (PIOGER, 1900, s.p., tradução nossa).

Nesse contexto, compreendo a possibilidade da circulação do pensamento da medicina sobre a educação de surdos entre o final do século XIX e início do século XX, com a presença de professores médicos nas instituições dedicadas à instrução dos surdos. E, seguindo a linha de pensamento de Benvenuto, cito: “a perspectiva médica de inspiração positivista e organicista, herança da medicina do século XIX, considera a surdez como um estágio patológico próprio

⁹⁶ Julien Pioger foi autor de algumas obras, incluindo: *La surdi-mutité à l'Institut départemental d'Asnières: procédés d'enseignement, rapport de la psychologie et de la pédagogie du sourd-muet avec la psychologie et la pédagogie générales* (Asnières, Sena: Institut Départemental de Sourds-Muets et de Sourdes -Muettes, 1900). Disponível em <https://catalog.hathitrust.org/Record/100349576>

⁹⁷ O Sr e a Srª Baguer constam na relação de participantes do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes). A Srª Baguer era diretora das moças da instituição dos surdos-mudos de Asnières.

do indivíduo. A surdez é pensada como um acidente, uma falta a ser reparada, uma incapacidade a ser compensada” (2010, p. 338).

Para fazer a análise das práticas pedagógicas que foram deliberadas e, posteriormente, implantadas, nas instituições responsáveis pela instrução dos surdos-mudos que aderiram às resoluções do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), recorro à tradução para o português dos relatórios do *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos*⁹⁸. Diferentemente do Congresso de Milão (1880), evento em que é possível encontrar além da ata oficial redigida por Pasquale Fornari, relatórios, artigos (traduzidos ou não para o português) que foram redigidos pelos participantes durante e após o evento.

Interessante observar que o Congresso de Milão (1880) estava inserido no contexto do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes). Essa observação pode ser constatada pelo fato de o evento milanês ser constantemente lembrado no decorrer do evento francês. Apenas no relatório que é objeto de análise desta pesquisa, o Congresso de Milão (1880) foi mencionado 52 vezes. A sessão de 06 de agosto de 1900, teve início com um “Viva a palavra!”, manifestação que marcou o triunfo do método oral puro no congresso de 1880.

Na relação de participantes do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), há personagens que estavam presentes ou que foram mencionados no Congresso de Milão (1880), como Eugène Pereire, Dr. Peyron, Gallaudet, Fornari, Franck, Tarra e Claveau. Dentre essas menções, selecionei uma que faz referência ao Fornari na Terceira reunião do Comitê de organização do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes):

Uma carta do Sr. Fornari pedindo circulares para os diretores da Instituição nacional de surdos-mudos de Milão e para os da Escola Real Normal para a instrução de surdos-mudos manifesta, além disto, a esperança de que a hesitação que se produziu na Itália cesse em breve (CONGRESSO DE PARIS, 2013, p. 308).

Fornari não conseguiu ir ao congresso ou, possivelmente, não teve interesse em participar desse evento. De acordo com Marazzi (2019), Fornari deixou seu cargo de diretor do Instituto Real

⁹⁸ Série histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos

para se aposentar, em 1898, mudando-se para Varese com seu filho Ugo. Desde então, dedicou-se a estudos e publicou obras como uma versão para crianças de Robinson Crusoe, de Defoe. Porém, não deu continuidade a novas publicações sobre a educação de surdos por entender que, a partir do momento que deixou o Instituto Real para Surdos-Mudos, em Milão, seu papel havia se esgotado (MARAZZI, 2019).

É válido mencionar um pequeno recorte da terceira reunião do Comitê, encarregada de organizar o congresso, e que foi realizada em 8 de dezembro de 1899, para compreender o contexto do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes). Nessa reunião, o presidente, ao responder uma carta, esclarece os objetivos do evento que, segundo ele, “não é recomeçar os trabalhos feitos em Milão, mas aprofundá-los e estendê-los” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 307).

É perceptível o sentimento de nostalgia em relação ao evento milanês que prevalece no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes). Independente se a referência ao Congresso de Milão (1880) é contra ou a favor do método oral puro, aquele evento é regularmente lembrado por aqueles que estavam presentes no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes).

Seguindo essa linha de pensamento, destaco o discurso de abertura do Dr. Ladreit de Lacharrière: “Após muitas hesitações e controvérsias, foi no Congresso de Milão que esta verdade pareceu clara e a luz brilhou sobre o mundo inteiro. Honras à plêiade de distintos professores junto aos quais fomos convencidos desta verdade” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 10-11). Aponto ainda um trecho do discurso de Gallaudet: “O voto de Milão não decidiu nada, pois a controvérsia a respeito dos métodos de ensino continuou desde então e está longe de terminar” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 33).

No discurso de Lacharrière, há a referência a uma verdade que emerge no Congresso de Milão (1880); uma *verdade pareceu clara e a luz brilhou sobre o mundo inteiro*. E essa verdade está relacionada com a proclamação do método oral puro como aquele preferencial para a instrução dos surdos. Práticas discursivas como essa – o caso do evento realizado em Paris (1900) e de seus desdobramentos, o ensino da fala articulada aos surdos – atravessam o tempo, o lugar, as instituições e o Estado e exercem sobre a sociedade ações de condução do surdo através da língua. Foucault, em sua aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, que deu origem a obra *A Ordem do Discurso* faz uma abordagem da noção foucaultiana de vontade de verdade, cujo trecho transcrevo abaixo:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como a sociedade de sábios outrora, os laboratórios hoje. [...] depois a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade (FOUCAULT, 2013, p. 17-18).

No Congresso de Milão (1880) emerge uma vontade de verdade que se apoia nas instituições voltadas para a educação de surdos e essa aura, que cingia sobre o evento, possibilitou que o ele fosse compreendido como um interstício dos grandes monumentos discursivos, fazendo aparecer o solo frágil sobre o qual repousam essa vontade de verdade (FOUCAULT, 2014b).

Tendo como referência os documentos de análise para a construção desta tese, entendo que as resoluções aprovadas no Congresso de Milão (1880) não se efetivaram nas escolas de surdos como pretendiam os participantes do evento milanês. Guedes (2019) e Dore (2017) apontam para a relação entre o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e o Congresso de Milão (1880). O primeiro considera o evento francês como desdobramento do italiano. A segunda posicionando-se da seguinte forma:

O Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão na Itália, entre 06 e 11 de setembro de 1880, foi organizado e conduzido por estudiosos na área da surdez. Os cientistas responsáveis se utilizaram de questões relativas à política e à economia em defesa da linguagem oral, mas não somente da oralidade. Essas questões foram confirmadas e reafirmadas durante o Congresso de Paris. (DORE, 2017, p. 45)

Assim, fazendo uma análise do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) presidida por Lacharriére, é possível perceber que no decorrer do evento há uma retomada nas deliberações a favor do método oral puro, deliberado e aprovado no Congresso de Milão (1880) e das reflexões metodológicas apontadas pelos participantes para o aperfeiçoamento de tal método.

Neste contexto, os trabalhos apresentados na seção dos ouvintes reconheciam a necessidade de abandonar a prática caritativa e de promover uma educação que possibilitasse ao surdo ser inserido no mercado de trabalho. Ficava evidente uma aproximação entre a medicina e a pedagogia, por meio de um modo de pensar a educação de surdos baseado no diagnóstico, na clínica e na possibilidade de recuperação da audição. É nessa seção ainda que há uma

considerável preocupação com a possibilidade de unificação da língua vernácula dos Estados, um fator que nos possibilita compreender a origem das críticas à linguagem gestual.

Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2019)⁹⁹ fazem uma análise dos congressos que abordam a educação de surdos no final do século XIX, mais especificamente, da seção dos surdos do Congresso de Paris (1900). Esse evento em Paris teve uma particularidade que o diferencia dos demais congressos dedicados à educação de surdos: possuía duas seções distintas, uma de ouvintes e outra de surdos. Dessa forma, ao fazer uma análise dos documentos-monumentos sobre o congresso, foi possível perceber que desde o início de sua organização surdos e ouvintes atuaram separadamente.

No desenrolar do evento, as resoluções deliberadas e aprovadas pelos congressistas de cada seção foram distintas, ou seja, enquanto na seção dos surdos havia o entendimento que a língua de sinais era o caminho para instruir os surdos, na seção dos ouvintes as deliberações iam ao encontro do método oral puro, numa reafirmação do que foi decidido no Congresso de Milão (1880).

Quando o evento foi encerrado, não foi organizado um encontro entre os participantes das duas seções para alinhar as resoluções deliberadas entre os participantes surdos e ouvintes. Com exceção da cerimônia de abertura, onde os presidentes da seção dos ouvintes e dos surdos pronunciaram um discurso de boas-vindas aos participantes, as demais seções realizaram-se separadamente.

Em comum havia apenas o interesse em implementar uma educação para os surdos, sugerindo o rompimento com a prática assistencialista fortalecida em Milão, além de haver o desejo de que as instituições destinadas à educação de surdos passassem a ser administradas pelo Ministério da Educação e não pelo Ministério do Interior, como vinha acontecendo até então.

As atas da seção dos surdos não estão disponíveis para a Língua Portuguesa, porém em Rodrigues (2018) é possível encontrar a análise das 20 resoluções deliberadas pelos surdos. Nesta linha de entendimento, após as apresentações de estudos pelos participantes da seção dos surdos, são registradas 20 resoluções com propostas distintas da seção dos ouvintes. Em relação a seção dos surdos, entendo ser válido mencionar que, nos preparativos para a realização do evento, foram trocadas correspondências entre os responsáveis pela organização. Essas cartas

⁹⁹ Link de acesso do artigo: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48351>

estão disponíveis no texto sobre o Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos), e elas sugerem que houve desejo dos participantes da seção dos surdos de serem organizadas seções em conjunto (surdos e ouvintes). Como é possível observar na posição de Gaillard numa das cartas:

Vejo grandes dificuldades práticas e materiais em realizar as reuniões de um grande Congresso mesclado de surdos-mudos e ouvintes. Esses dois Congressos, para honra da França, deveriam ser separados, mas terminados juntos para que todas as decisões fossem tomadas por surdos-mudos, seus professores e seus amigos ouvintes. Tudo isso pode acontecer em três ou quatro dias, ao passo que, se você misturar tudo, vai durar mais de uma semana. Esta é a minha opinião (CONGRESSO DE PARIS - SURDOS, 1900, p. 301).

Seguindo essa linha de entendimento, Ludwig Neubauer¹⁰⁰ publica um texto intitulado “A Luta metodológica no Congresso de Surdos-mudos de Paris (6 a 8 de Agosto de 1900)”, no qual nos mostra a percepção dos participantes surdos em relação aos desdobramentos dos preparativos para o Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos e ouvintes). De acordo com o autor, Gaillard exigiu a organização de somente um congresso cujos participantes surdos-mudos e ouvintes deveriam participar igualmente. Mais adiante, é possível observar que os participantes da seção dos surdos não ficaram satisfeitos com a divisão do congresso em duas seções, mais adiante no trecho a seguir:

O Sr. Graff de Paris aderiu às ideias propostas por Bertrand e se mostrou incapaz de entender a divisão da jornada nestas duas seções do congresso, uma vez que as pessoas normais viriam até ali justamente para informar-se acerca dos pontos de vista dos surdos-mudos (MENSAGEIROS DOS SURDOS-MUDOS, s.d., p. 29).

Sobre Henri Gaillard, é interessante destacar um artigo intitulado *Congresso Internacional de Surdos-mudos em Paris (1900)*, também redigido por Ludwig Neubauer. Nesse artigo¹⁰¹, o autor é incentivado pela proximidade e interesse da população surda, em relação ao Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos e ouvintes), e escolhe entrevistar o Sr. Gaillard, “diretor de uma tipografia importante em Montrouge, Rua D’Alésia, um dos organizadores deste congresso”. Disponibilizo o recorte dessa entrevista com a qual dialogo nesta investigação no ANEXO A.

¹⁰⁰ Texto sem data.

¹⁰¹ Artigo sem data, páginas 2 a 4.

A entrevista com o Sr. Gaillard (ANEXO A), surdo francês que fala e consegue fazer leitura labial, nos mostra dados que nos possibilitam a reflexão sobre o pensamento de um surdo francês com formação sobre questões importantes em relação aos surdos no final do século XIX. No decorrer da entrevista é possível compreender o motivo da permanência dos institutos dedicados à educação de surdos no Ministério do Interior e não no Ministério da Instrução Pública. O Estado francês entendia que essas instituições eram beneficentes, e não voltadas para o ensino dos surdos.

É possível observar no texto a circulação de informações entre os surdos da época sobre questões como educação e assistência. Gaillard demonstra ter conhecimento sobre os desdobramentos da educação de surdos no exterior e dá como exemplo a América, lugar onde os surdos têm a oportunidade de serem instruídos do ensino primário ao superior, tendo acesso a profissões liberais e onde não estão restritos apenas aos trabalhos manuais, como os surdos franceses em sua maioria. Segundo o entrevistado, apenas alguns surdos franceses conseguiam chegar ao ensino superior, devendo isso a si próprios.

Em relação ao método, Gaillard aborda sua preferência pelo método combinado e esclarece que a criança, tendo contato primeiro com a língua de sinais e depois com a escrita, tem condições de aprender mais rápido. Outro destaque da entrevista refere-se a visão da sociedade em relação aos surdos. De acordo com ele, os surdos são contados como doentes, cuja opinião não deveria ser levada em consideração.

Nesse contexto, é possível observar que as práticas disciplinares voltadas para a correção do corpo surdo estavam operando nas instituições dedicadas à sua instrução. Assim, entendo que a proposta dos partidários do método oral puro era substituir gradualmente os sinais pela fala articulada, buscando a *cura* da população surda. A cura dessa *doença* representada pela surdez.

Na sequência da análise dos dados, ao fazer uma leitura da tradução do Jornal de Viena, *Mensageiro dos Surdos-Mudos*, publicado no dia 01 de junho de 1900, foi possível localizar um artigo (ANEXO B), cujo autor/a não foi possível identificar, que nos mostra o entendimento dos surdos austríacos sobre os preparativos para a realização do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos e ouvintes). O artigo contribui para uma melhor compreensão da forma como

a população surda estava se movimentando em favor de uma configuração linguística favorável à língua de sinais¹⁰².

Figura 4 - Jornal Mensageiro dos Surdos-Mudos



Fonte: Biblioteca do Instituto de Surdos Leipzig

Analisando o artigo acima, é possível constatar que os surdos responsáveis pela redação do jornal *Mensageiros dos Surdos-Mudos*¹⁰³, de Viena, também veneravam o abade l'Épée, considerado por eles o precursor do método francês, que favorecia o uso dos sinais pelos surdos. Ao mesmo tempo, demonstram preocupação com o extermínio da língua de sinais, no Instituto de Paris, fundado também por l'Épée, no prazo de um ano. Interessante observar que no decorrer do artigo o/a autor/a faz abordagens sobre a importância dos sinais para a instrução dos surdos, além de defender o método combinado, “que junta a língua de sinais e a oralidade”.

Há também uma menção ao Congresso de Milão (1880), onde havia sido apresentada uma contraproposta dos surdos à resolução final do evento milanês. Nessa contraproposta, a língua de sinais deveria ser acompanhada da língua falada e escrita para uma instrução mais eficaz aos discentes surdos. Por fim, o/a autor/a conclama os surdos a fazerem protestos contra a eliminação da língua de sinais no processo de ensino, além de criticar a postura dos surdos franceses em relação aos preparativos do Congresso de Paris, e principalmente, a possibilidade de haver duas seções distintas, sem a possibilidade de unirem-se para deliberar em conjunto sobre a questão educacional e da assistência dos surdos.

¹⁰² Mesmo que, em plena virada do século XIX para o século XX, a língua de sinais ainda não havia atingido o status de língua.

¹⁰³ De acordo com o artigo publicado pelo jornal *Mensageiro dos Surdos-Mudos* (01/06/1900), intitulado “Congresso Internacional - para Revisão das Questões relacionadas à Educação e a Assistência dos Surdos-mudos – Paris 1900 – Secção dos surdos-mudo”, o senhor Bernhard Brill era o editor e redator da publicação.

No discurso de abertura, único momento em que os surdos e ouvintes se reuniram em conjunto, o Sr. Abel François Léon Ernest Dusuzeau¹⁰⁴ (1846-1917), Presidente do Comitê de Organização (Seção dos Surdos-mudos), agradece oportunidade dada aos surdos de participarem do congresso, faz uma reverência a L'Epée e demonstra o desejo de ter uma das reivindicações dos surdos, o direito de ser cidadão, posta em prática. Ele também destaca que mesmo o congresso tendo duas seções separadas (surdos e ouvintes), ambas tinham o mesmo objetivo que era a educação e o bem-estar dos surdos.

Cantin (2017), ao descrever a biografia de Dusuzeau, menciona que ele foi alvo de muitas críticas por aceitar a separação das duas seções, impedindo um debate em comum entre surdos e ouvintes. No decorrer dos preparativos para o Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos e ouvintes), Dusuzeau demonstra convicção de que a língua de sinais também triunfará:

O presidente Dusuzeau concluiu este imprevisto dizendo que após a votação das resoluções deverá ser dada uma satisfação aos surdos-mudos. As decisões das duas seções deverão ser submetidas ao Ministério, que terá a última palavra nesta questão. Caso o método oral puro triunfe, de igual modo a língua de sinais também triunfará, e ela jamais deixará de existir (MESSAGEIROS DOS SURDOS-MUDOS, s.d., p. 29).

Durante a sua apresentação na abertura do Congresso de Paris (1900), Dusuzeau refere-se à fala como um bem maior que aqueles que não escutam poderiam ter. Porém, em uma atitude de contraconduta com o pensamento da maioria dos participantes ouvintes presentes no Congresso de Paris (1900), ele pede que a língua de sinais não seja sacrificada. Tal questão pode ser vista no trecho do discurso, representada na epígrafe de abertura deste subcapítulo.

Dusuzeau se colocou numa contraconduta que, baseada nas teorizações foucaultianas, refere-se ao “sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266). Assim, ao representar os surdos na sessão de abertura do Congresso de Paris (1900), um lugar que pretendia resgatar a resolução aprovada no Congresso

¹⁰⁴ De acordo com Cantin (2017), Ernest Dusuzeau foi um personagem singular na história da comunidade surda da França. Ele trabalhou em vida pelos direitos e deveres iguais entre surdos e ouvintes, as mesmas recompensas para os merecedores, as mesmas punições para os infratores. Para ele, o excesso de silêncio não era uma desculpa, e sim um fator determinante em sua existência.

de Milão (1880), Duzuseau fez a solicitação que naquele momento ia de encontro com o objetivo da seção dos ouvintes: que a língua natural dos surdos não fosse sacrificada.

Interessante destacar um trecho do discurso intitulado *Do Consentimento dos Governados*¹⁰⁵ do professor surdo americano James Lewis Smith¹⁰⁶ proferido na seção dos surdos do Congresso de Paris (1900):

Nesta grande Exposição Mundial, há dois congressos sobre a educação e o bem-estar dos surdos-mudos. Um, este, é composto de surdos-mudos de todas as nações. O outro consiste de professores ouvintes-falantes e outros que estão direta ou indiretamente envolvidos neste trabalho. Sem dúvida, este Congresso apresentará conclusões a favor de um método eclético ou de um sistema combinado de instrução em que a educação seja adaptada às habilidades do aluno surdo-mudo. O outro Congresso se declarará com pelo menos a mesma unanimidade em favor do método puramente oral para todos. Assim, os governados exigem uma coisa, os governantes outra (SMITH, 1900, p. 333 apud RODRIGUES; OLMO; VIEIRA-MACHADO, 2019, p. 106-107).

Em seu pronunciamento, Smith destaca a importância de estabelecer uma educação para os surdos a partir de uma perspectiva surda, ou seja, a favor da utilização de métodos diversificados, ou ainda recorrendo ao método combinado para instrução dos surdos, aqueles que seriam instruídos, em contrapartida daquela educação definida pelos ouvintes, que defendem um único método para o mesmo fim. Mais uma vez, recorro a Foucault para compreender que os surdos-mudos estavam indo em uma contraconduta ao Estado, numa recusa em serem conduzidos através da língua, como pretendiam os governantes:

O Estado como detentor da verdade - a esse tema, as contracondutas vão opor este: a própria nação, em sua totalidade, deve ser capaz, num momento dado, de deter exatamente, em cada um dos seus pontos bem como em sua massa, a verdade sobre o que ela é, o que ela quer e o que ela deve fazer (FOUCAULT, 2008, p. 479)

¹⁰⁵ SMITH, J.-L. Du consentement des gouvernés. In: GAILLARD, H.; JEANVOINE, H. **Congrès International pour l'Étude des Questions d'Assistance et d'Éducation des Sourds-Muets**: section des sourds-muets. Compte rendu des débats et relations diverses. Paris: Imprimerie d'ouvriers sourds-muets, 1900, p. 332-336.

¹⁰⁶ James Lewis Smith (1862-1942) nasceu em Waukesha e ficou surdo aos 8 devido a uma meningite. Estudou na escola para surdos de Minnesota dos 11 anos de idade até sua formatura, em 1878. Em seguida, foi para o Gallaudet College, onde esteve de 1878 a 1883, graduando-se também pela Gallaudet, em 1888. Lecionou na Escola para surdos de Wisconsin em 1883, depois foi professor particular por mais um ano, antes de se tornar professor titular na Escola de Minnesota de 1885 em diante. Também foi diretor do departamento escolar por 2 anos. Foi editor do jornal da escola Minnesota Companion. Presidente da Associação Nacional de Surdos 1900-1904. Disponível em: <https://liblists.wrlc.org/biographies/52592>

Os surdos se opuseram à verdade que emergiu em Milão e que foi efetivada no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), aquela verdade instaurada onde apenas um único método era suficientemente capaz de instruir os surdos de todo o mundo. Como exemplo, apresento um trecho da introdução do artigo sobre o quinto Congresso alemão de surdos-mudos em Berlin, publicado pelo jornal de de Viena, Mensageiro dos Surdos-mudos:

Por que negar aos surdos-mudos a língua de sinais, esta riqueza dos deserdados, esta força dos indefesos e este deleite dos solitários? Por que negar-lhes a liberdade dos gestos que os consola e os compensa de tudo de que prescindem? Por isso, os surdos-mudos estão decididos a manter e a preservar, a todo momento, seu ânimo e seu desejo comum. As exigências de libertação da língua de sinais das pressões e brutalidades de doutrinadores intransigentes, que desprezam a natureza dos surdos-mudos, dá vida e colorido à causa pública dos surdos-mudos e confere às suas reuniões fundamento e significado (MENSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS, 1902, p. 97).

O Sr. Oppenheimer de Berlim queixou-se pelo fato de muitos professores usarem bigodes grossos, o que dificultava sobremaneira a leitura labial (MENSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS, 1902, p. 98).

De acordo com Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2019), o Professor Edward M. Gallaudet, delegado dos Estados Unidos do comitê organizador da seção dos ouvintes, era defensor do método combinado e, assim como outros participantes do evento, aparentemente transitou entre as duas seções. No artigo intitulado “A Luta metodológica no Congresso de Surdos-mudos de Paris (6 a 8 de Agosto de 1900)”, redigido por Ludwig Neubauer, é possível observar a defesa de Gallaudet para os surdos serem ouvidos, conforme excerto abaixo:

Assisti à leitura de seu requerimento na outra seção, e tive a impressão que, mesmo com a maioria tendo recusado a analisar a sua proposta, uma minoria é a favor dela. Hoje pela manhã repeti a sua proposta dizendo: se estou nesta seção e faço parte da minoria, em compensação tenho a maioria do meu lado na outra seção dos surdos-mudos, e estou orgulhoso disso. Não posso admitir que vocês se recusem a debater com os surdos-mudos. Eles têm plena consciência de seus direitos e sabem diferenciar muito bem o que serve e o que não serve, eles têm tão boa vontade quanto vocês. E sobretudo, os principais interessados na questão têm o direito de exigir que sejam ouvidos. Protesto contra o posicionamento de vocês nesta questão! (MENSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS, s.d., p. 31).

O pronunciamento de Gallaudet nos remete às palavras de Bernard Mottez citadas por Benvenuto (2006, p. 227): “Ser surdo é, em primeiro lugar, não ser escutado”. Os maiores interessados e beneficiados por as resoluções do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos e ouvintes) não teriam voz para defenderem a questão da educação e assistência para eles mesmos. Nesse contexto, os participantes surdos tinham consciência dos propósitos dos participantes ouvintes e mesmo antes do congresso deliberaram uma mobilização em favor da questão dos surdos, de acordo com o artigo de Ludwig Neubauer:

Watzulik concordou com aqueles que exigiam uma jornada conjunta das duas seções do congresso, mas por outro lado tinha de admitir que não seria possível realizá-la desse modo. Não podemos obrigar os participantes de outra seção a fazerem algo que não querem, e menos ainda precisamos aceitar o mesmo por parte deles. Se concordam ou não com nossas ideias, o que importa? Nós é que temos de agir, e teremos maior êxito ainda maior se deixarmos em paz os professores que se negam a reconhecer seus erros, e nos dirigirmos aos poderes públicos, sobretudo à imprensa, enviando-lhes relatos e artigos relacionados com as questões dos surdos-mudos. Trata-se de conquistar a opinião pública para a nossa causa (MESSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS, s.d., p. 31)

O recorte acima nos mostra, a partir da fala de Watzulik, a preocupação dos participantes da seção dos surdos em relação à recepção da sociedade às questões deliberadas por eles. Neubauer, representante do jornal de Viena, menciona a ausência de representação dos principais jornais parisienses na seção dos surdos. De acordo com ele, “uma jornada conjunta das duas seções do congresso ofereceria uma oportunidade única para se convencer a opinião pública acerca da conformidade nas opiniões da maioria preponderante dos surdos-mudos relacionada à questão do método” (MESSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS, s.d., p. 31). Nesse sentido, é perceptível a luta que os participantes do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos) para suas propostas serem ouvidas.

Witchs e Lopes (2018) ao problematizar os marcadores culturais que compõem a experiência de ser surdo de formas distintas, mencionam que a alma¹⁰⁷ surda encontra-se em uma luta permanente.

Assim, é possível argumentar que a alma surda esteja bipartida pela questão da (a)normalidade. Anormalidade na condição de surdo em relação ao outro ouvinte; normalidade na condição de surdo em relação ao outro surdo. E para que essa

¹⁰⁷ Witchs e Lopes (2018) recorrem ao sentido de alma utilizado por Foucault, em sua obra Vigiar e Punir.

bipartição seja mantida, a alma surda encontra-se em luta permanente, o que pode ser configurado como um marcador cultural da surdez (WITCHES; LOPES, 2018, p. 10).

Luta que atravessa o Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos e ouvintes) e permanece na atualidade...

5.3 PRÁTICAS QUE APARECEM NO DOCUMENTO: REMEMORANDO O CONGRESSO DE MILÃO (1880)

A aura que reinava no Congresso de Milão (1880) estava expressiva no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) e isso nos possibilita compreender aquele congresso em um dos sentidos abordados por Le Goff (2013); como um monumento que tem como característica ligar-se ao poder de perpetuação das sociedades históricas.

Neste trabalho compreendo o monumento Congresso de Milão (1880) no sentido foucaultiano: como um *a priori histórico* que circula nos documentos sobre o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), documentos tais que são analisados como um monumento. E que, a partir dos traços deixados pelos homens do passado nesses documentos-monumentos, dos amálgamas de elementos, faz-se possível reconstruir a história da educação de surdos. Assim, passo a compreender que tanto o Congresso de Milão (1880), quanto o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), como monumentos em seu conjunto, integrados, proporcionam um outro modo de olhar a história da educação de surdos.

É possível dizer que no desenrolar do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), foram deliberadas as práticas que faziam uma associação entre pedagogia e medicina como base para as práticas pedagógicas em fins do século XIX e início do século XX. Entendo que naquele momento imperava a compreensão de que o corpo pode ser corrigido, entendida como uma estratégia governamental da biopolítica. Segundo Foucault (2000, p. 80), “o corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”.

Lockmann, ao fazer a análise da medicina e da inclusão escolar como estratégias de gerenciamento de risco, compreendeu a “[...] medicalização da anormalidade como uma

estratégia biopolítica responsável por normalizar o indivíduo anormal e gerenciar os riscos produzidos por ele no âmbito coletivo” (LOCKMANN, 2013, p. 145).

Assim, com a consolidação do método oral no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), todas preocupações em torno das práticas pedagógicas estarão relacionadas ao funcionamento do método, em uma busca da correção da deformidade do corpo que, no caso específico do surdo, é possibilitar que esse sujeito seja incluído na sociedade por meio da aquisição da fala articulada.

A noção da biopolítica também implica nos mecanismos de controle do Estado sobre a população a partir dos recursos de previsão, de estimativa estatísticas e em medidas globais (CASTRO, 2016). Em Paris, a racionalização da biopolítica sobre os corpos dos surdos ficava evidente no evento porque foram colocadas em prática a exposição de dados estatísticos sobre os possíveis benefícios de uma educação de surdos almejada pelos participantes da seção dos ouvintes, conforme apresento abaixo:

A lei de 27 de novembro de 1891¹⁰⁸ fez, na Bélgica, um bem imenso à causa da educação dos surdos-mudos. Com efeito, esta lei estabeleceu que as verbas de sustento e educação dos indigentes surdos-mudos ou cegos seriam suportadas pelo Estado, pelo Fundo Comum e pela Província. O recurso ao rei, mencionado no artigo 19, §5 da referida lei, consagra a liberdade dos pais no que concerne à escolha do Instituto. [...] A estatística comprova, colocando em evidência, os benefícios desta lei. Ela nos mostra 1.294 crianças surdas-mudas frequentando os Institutos em 1899, enquanto não havia senão 1.084 em 1890. Podemos então afirmar que, em nosso país, nenhum surdo-mudo foi deixado sem instrução (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 48).

Conforme nos mostra o memorial apresentado pelo Sr. Jenhot sobre a organização do ensino dos surdos-mudos na Bélgica, o Estado estava organizando estratégias que tinham como objetivo levar a instrução aos surdos-mudos. Essas ações não ficaram restritas à Bélgica, naquele momento interessava a cada Estado instruir o surdo em uma mudança que, na prática, era a dissociação do vínculo religioso e assistencialista para a educação. Daí o surdo não seria mais sujeito recebedor de assistência, mas sujeito que se educava.

¹⁰⁸ De acordo com a obra de Pedro Lessa, no capítulo intitulado O Direito no Século XIX, foram promulgadas muitas leis para a repressão da vagabundagem e da mendicância, tendo como modelo a lei belga de 27 de novembro de 1891.

O surdo deixa de ser o objeto de um olhar piedoso que buscava o exercício da caridade para tornar-se o sujeito civilizável pela educação. Sujeito que pela educação se quer inserir na sociedade e espera-se dele adesão a este propósito desde uma perspectiva que sugere sua autonomia.

Fazendo uma rápida associação com a Lei Belga de 1891 e a dissociação do vínculo religioso e caritativo para a educação de surdos, menciono um trecho do texto apresentando por Pussemier, no Congresso Anual da Sociedade de Economia Social e Uniões pela Paz Social, em 1894, intitulado *Supressão de mendicância e vagabundagem de acordo com a Lei Belga de 27 de novembro de 1891*. Cito:

A lei de 1891 criou, distinguindo entre os infelizes e os profissionais, para ambas as partes estabelecimentos especiais: casas de refúgio e depósitos de mendigos. Antes de 1891, havia apenas "colônias de caridade agrícolas". Todos os indigentes foram internados lá. A assistência foi confundida com repressão. [...] Refúgio é asilo. Está aberto a idosos, enfermos e desempregados. O depósito é a casa de correção. Recebe pessoas fisicamente aptas, que "em vez de pedirem seus meios de subsistência no trabalho, exploram a caridade como mendigos de profissão, pessoas que, por preguiça, embriaguez ou desrespeito à moral, vivem em estado de vadiagem e cafetões de meninas públicas" (PUSSEMIER, 1894, p. 06, tradução nossa).

A associação da pessoa surda à vagabundagem e à mendicância é forte no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), os participantes questionam o que os institutos realizaram pelos surdos no que concerne a sua instrução até o momento, pondo em xeque a educação ministrada neles.

Nesse contexto, é possível compreender que no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), além da questão do método e da escolarização, estava também em discussão a ideia da caridade como geradora do desemprego e da pobreza do surdo. No decorrer do evento francês, entendia-se que o papel da educação era possibilitar ao surdo que assumisse um lugar na sociedade, que pudesse atuar como um cidadão, um trabalhador e, dessa maneira, que gerasse sua própria subsistência.

No entanto, para tornar-se um cidadão e assumir seu lugar na sociedade a partir da perspectiva dos participantes da seção dos ouvintes, os surdos deveriam se aproximar da norma ouvinte, ou seja, "falar". De acordo com Benvenuto (2006, p. 240), "quanto mais se separe do que

representa a norma, ou seja, falar e escutar, mais o surdo será considerado “a-normal” e essa separação aparecerá como medida do fracasso”.

E as práticas pedagógicas deliberadas no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), “[...] depois, do ponto de vista moral, tratará de encorajá-lo, de estimulá-lo para o trabalho, de fazê-lo compreender que por sua atividade ele deve garantir sua subsistência” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 182). Práticas compreendidas por mim que pretendiam escolarizar o surdo para o trabalho, como demonstro a seguir.

Ensino secundário para surdos

Lacharrière em seu discurso de abertura refere-se a uma unificação na estrutura pedagógica nos primeiros anos de instrução dos surdos-mudos com o objetivo de haver uma melhor seleção entre os estudantes, para uma posterior criação de um ensino secundário para os surdos. Dessa forma, o presidente do congresso manifesta o desejo de criação de três categorias para o ensino dos surdos: inferiores, médios e dotados. É válido mencionar que a unificação na estrutura pedagógica não significaria um currículo comum, mas o contrário; currículos diferenciados, por vezes, empobrecidos, pensados para uma categoria de surdos que não se atribuía uso inferior da inteligência.

Para os inferiores, o ensino agrícola, não quero dizer que a ciência agrícola possa passar sem uma mente aberta, mas a cultura da terra permite a utilização dos braços; Para os de inteligência média, os estudos profissionais tais como os que oferecemos hoje; Para as inteligências dotadas, o ensino secundário (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 12).

De acordo com o presidente do congresso, possibilitar a instrução gratuita e a criação do ensino secundário para os surdos-mudos na França eram as duas questões mais importantes a serem deliberadas, estudadas, aprovadas ou rejeitadas. Em relação ao ensino universitário, o presidente mencionou apenas o Sr. Dusuzeau, graduado Bacharel em Ciências, pela Sourbonne¹⁰⁹, e que fazia parte do comitê organizador da seção dos surdos do Congresso de

¹⁰⁹ CANTIN, 2017, p. 228

Paris (1900). Na sua fala, fica explícito que, na França, ao surdo só era possível estudar em instituições de ensino superior privadas, inacessíveis à grande maioria dos surdos franceses.

No desenrolar do evento, Edward Allen Fay¹¹⁰ (1843-1923) leu um memorial sobre o ensino secundário e superior dos surdos-mudos na América. Nesse memorial, Fay mencionava a bem-sucedida experiência da implantação do ensino secundário para surdos nas instituições de Hartford e de Nova Iorque, e “[...] uma excelente instrução era ministrada aos alunos mais inteligentes destas escolas que haviam finalizado o curso primário, e também a alguns outros alunos de outras escolas” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p.51).

Durante o seu pronunciamento, o professor Fay relatou a história da criação do curso superior para surdos-mudos, nos Estados Unidos. Instituição fundada por Edward M. Gallaudet, em 1864, como nos mostra o relatório do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes):

Em abril de 1864, o Congresso respondeu favoravelmente à proposição do Dr. Gallaudet. Uma lei autorizando o Conselho Diretor da Instituição “a estabelecer e conferir os mesmos graus em artes liberais e ciências estabelecidos e conferidos nas Universidades”, após profunda discussão, foi votada unanimemente nas duas Câmaras do Congresso (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p.52-53).

Os cursos oferecidos pelo Colégio Nacional de Surdos-Mudos, atual Universidade de Gallaudet, eram os de bacharelado em Artes, Letras, Ciências e Filosofia, sendo o curso de Artes o mais procurado pelos candidatos à vaga na referida universidade. Por que o curso de Artes era o mais procurado pelos discentes surdos matriculados na Universidade de Gallaudet? Quais os benefícios que este curso traria aos surdos naquele momento? Entretanto, apresento no excerto abaixo o currículo do curso:

[...] língua e literatura inglesas, com exercícios de redação durante toda duração do curso; o latim durante dois anos e um trimestre; o francês e o alemão durante um ano

¹¹⁰ O segundo de apenas dois ouvintes selecionados para apresentar a Série de Palestras Gallaudet, Edward Allen Fay era muito respeitado dentro da comunidade educacional de surdos. Seu pai, o Rev. Barnabas Fay, fundou a escola para surdos de Michigan, em 1851, e proporcionou a Edward uma exposição precoce a pessoas surdas e à língua de sinais. Ele lecionou na Escola para Surdos de Nova York por três anos antes de aceitar a oferta de Edward M. Gallaudet para lecionar no recém-criado Gallaudet College. Por mais de 50 anos, o Dr. Fay ensinou na Gallaudet principalmente as línguas e tornou-se vice-presidente da faculdade em 1885. Ele não era apenas conhecido como um excelente professor, mas também como o editor dos *American Annals of the Deaf* de 1870 a 1920. Fonte: <http://hsldb.georgetown.edu/films/film-bio.php?source=fay>

para cada língua; as matemáticas, incluindo álgebra, geometria, trigonometria e mecânica; ciências naturais, incluindo química com experiências, física, cosmografia, botânica, zoologia, geologia e mineralogia; história antiga, história da idade média e história moderna; filosofia e ciências políticas, compreendendo lógica, psicologia, moral, fundamentos do cristianismo, economia política, direito internacional e de estética. São ensinados também articulação e leitura labial, desenho, contabilidade e ginástica (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p.54-55).

Fazendo uma comparação entre o currículo descrito acima e a proposta curricular de Lacharrière, é possível compreender que o currículo apresentado pelo médico francês era restrito e impedia aos surdos um currículo, e conseqüentemente, uma educação mais ampla. Na sequência, continuando a análise do currículo do curso de artes, percebe-se que a disciplina de articulação e leitura labial está inserida no programa do curso e, conforme o pronunciamento de Fay,

(o) ensino de articulação e leitura labial é posto ao alcance de todos os alunos. Toma-se especial cuidado em conservar e melhorar, por exercícios orais frequentes e apropriados, a faculdade de se expressar oralmente e de ler sobre os lábios, que os alunos possuem quando de sua entrada no Collège (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p 59).

Essa defesa da articulação e da leitura labial está expressa na argumentação do professor Gallaudet e dos norte-americanos presentes no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), ambos favoráveis ao método combinado para a instrução dos surdos-mudos. Aqui, porém, destaco que, enquanto grande parte das instituições para surdos-mudos permaneciam no ensino básico, no desenrolar do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), os participantes estavam deliberando a possibilidade de implantar o ensino secundário para esse sujeito. Nesse contexto, como pensar numa implantação do ensino secundário, se não havia o básico?

Nos Estados Unidos, entre 1817 — ano da abertura da primeira escola para surdos em Hartford, Connecticut, pelo reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (pai de Edward M. Gallaudet) e o surdo francês Laurent Clerc¹¹¹ — e 1864, foram estabelecidos os três níveis de instrução para surdos: primário, secundário e superior.

¹¹¹ De acordo com Carvalho (2007), Louis Laurent Marie Clerc (1785-1869) ficou surdo com um ano de idade em decorrência de um acidente doméstico. O francês foi inscrito no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris em 1797. Em 1816, foi para os Estados Unidos a convite do pastor americano Thomas Hopkins Gallaudet.

Quando o ensino secundário para surdos-mudos foi para votação durante as deliberações do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), o texto formulado foi o seguinte: “Que nas escolas existentes alguns cursos superiores sejam criados para a instrução secundária, e que uma seleção seja feita para nelas posicionar as crianças particularmente bem-dotadas” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 66). Compreende-se que, a partir do entendimento dos participantes da seção dos ouvintes, nem todos os surdos-mudos estariam aptos a serem instruídos no ensino secundário, sendo necessária uma seleção. Mas, que tipo de seleção seria essa? Conhecimentos gerais como gramática, história e álgebra? Ou seria necessário passar por um exame de fala articulada?

Incentivo às associações para os surdos

Novamente, citando o discurso de Lacharrière na abertura do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), o que chama a atenção é a questão de um certo incentivo à criação de associação de surdos, uma vez que, nas palavras do presidente do evento, os operários surdos-mudos tem necessidade de proteção. O encorajamento à criação de associações está na pauta de votação da terceira questão a ser deliberada no decorrer do congresso, mais precisamente na quarta-feira, dia 08 de agosto (sessão da noite), a saber:

- a) Assistência aos Surdos-Mudos;
- b) Criação de Sociedades de tutela e inserção;
- c) Criação de asilos e hospedarias;
- d) Encorajamento às Associações e às Sociedades Cooperativas.

Nessa terceira questão foram feitos os pronunciamentos mencionando, dentro da temática da assistência aos surdos-mudos, a função das associações de caridade ligadas à tutela. O Sr. Bonnefoy¹¹² pediu a palavra e, em seguida, fez uma extensa apresentação sobre a necessidade

¹¹² De acordo com o Relatório do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) (2013, p. 190), o Sr. Gaston Bonnefoy era secretário de uma das mais antigas obras de tutela em Paris, a *Associação para a inserção em aprendizagem e tutela de órfãos dos dois sexos*, fundada em 1829.

da criação de obras humanitárias em favor dos surdos que concluíram sua instrução nas instituições de ensino. Foram elencadas quatro atribuições para essas associações de apoio aos surdos-mudos:

A primeira atribuição de nossas associações beneficentes para surdos-mudos deve ser esta. Inserção do surdo-mudo, vigilância. A Associação terá a vantagem de centralizar os pedidos e ofertas de emprego [...]

O segundo objetivo que poderia perseguir a Associação seria a busca de surdos-mudos, o estabelecimento de cursos, seja profissionalizante, seja de ensino complementar [...]

O terceiro objetivo que poderíamos propor seria o de uma tutela propriamente dita, um círculo [...]

Enfim, as Associações poderiam criar um serviço médico gratuito e um serviço farmacêutico, senão gratuito, que ao menos fornece medicamentos a preço de custo. (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 192 - 194).

Ao analisar as atribuições apresentadas no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), é possível compreender que, como a educação dada aos surdos, era insuficientemente capaz de colocá-lo numa condição de concorrência no mercado de trabalho com os não surdos. Por esse motivo havia um incentivo por parte daquelas pessoas presentes na seção dos ouvintes na criação de associações para que socorressem aqueles surdos pós-instruídos.

Os participantes do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), ao pensarem numa forma de amparar os surdos, numa alusão a salvação de sua situação de miséria, possibilitaram o entendimento daquilo que Foucault denominou de poder pastoral. Em sua aula de 8 de fevereiro de 1978, o filósofo definiu o poder pastoral “[...] por seu bem-fazer, ele não tem outra razão de ser senão fazer o bem. É que, de fato, o objetivo essencial, para o poder pastoral, é a salvação do rebanho” (FOUCAULT, 2008, p. 170).

Foucault, ao fazer a análise da arte de governar, compreendeu que ela foi se constituindo, se transformando e que permanece na atualidade. Além disso, emergiu a partir do modelo arcaico da pastoral cristã, por volta do século XVI. Assim, entendo que, para compreender uma análise histórica sob uma perspectiva foucaultiana, é preciso cavar bem fundo, de uma forma não linear, onde os conceitos podem coexistir entre si, além de existirem as regras às quais esse campo está submetido (FOUCAULT, 2014b).

No Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), o incentivo à criação de associações para surdos está relacionado também à questão da solidariedade entre surdos-mudos, conforme a citação abaixo:

Tudo o que podemos fazer é, e não seria muito, recomendar entre os surdos-mudos o emprego de serviços uns dos outros ao invés de recorrer aos dos que ouvem e falam. Assim, por exemplo, que os surdos-mudos com necessidade de empregadas domésticas, jardineiros, operários, contratem de preferência empregadas domésticas, jardineiros e operários surdos-mudos, ao invés de pessoas que falam e ouvem. Em uma palavra, praticar-se-ia a solidariedade da enfermidade (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 194).

Analisando a fala do Sr. Bonnefoy, entende-se que era incentivada uma ajuda mútua entre surdos, baseada na questão da comunicação entre eles, o que ocorria em uma prática de solidariedade entre enfermidades em uma alusão ao fato do surdo ser visto como um sujeito que possui um fraco, que é incompleto, necessitando de amparo permanente.

Em relação a essa forma de olhar o surdo com o sujeito que necessita de apoio, é interessante observar um trecho do pronunciamento do Pe. Amédée Stockmans (1844-1922), superior geral dos Irmãos da Caridade, Gand. Bélgica. “A despeito da melhor das boas vontades do mundo e dos métodos mais aperfeiçoados, jamais chegaremos a desenvolver a inteligência do surdo-mudo no mesmo nível que se desenvolve a das pessoas que falam” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 180).

Rodrigues (2018) ao analisar Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), compreendeu que o Padre Stockmans procurava apresentar em suas falas durante o evento o surdo como um sujeito inferior se comparado aos não surdos: “(d)e acordo com sua argumentação, as crianças ouvintes se encontrariam numa condição de captar todos os estímulos à sua volta e os surdos necessitariam de escolas especiais para se desenvolverem” (RODRIGUES, 2018, p. 156). No desenrolar das deliberações sobre a questão das associações para surdos, o padre belga faz a seguinte exposição:

Contudo, para que estas associações e as sociedades cooperativas tenham o mínimo de inconvenientes e o máximo de vantagens possíveis, é preciso que sejam dirigidas por homens competentes e devotados; é necessário ainda que sejam ligadas, ao menos por uma ligação moral bem íntima, à instituição, ou melhor, à tutela do Instituto (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 258).

O discurso do Padre Stockmans possibilitou o entendimento de que era necessário proteger o surdo, ampará-lo em suas ações. De acordo com Rodrigues (2018), o discurso religioso que circulava no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) estava interligado ao discurso sobre as práticas pedagógicas nas instituições dedicadas à educação de surdos. Assim, é possível encontrar argumentos no decorrer do evento de abandonar as práticas pedagógicas assistencialistas e implantar práticas pedagógicas, no sentido de instruir o surdo intelectualmente e, assim, torná-lo o cidadão autônomo.

Analisando a questão sobre a ajuda mútua a partir do entendimento da população surda do século XIX, Benvenuto e Séguillon (2016) demonstram que houve o início de um movimento político dos surdos com o início da organização dos primeiros banquetes surdos, em 1834. Os autores, citando Bernard Mottez (1989), fazem a seguinte abordagem sobre a organização dos banquetes pelos surdos:

É preciso inscrever 1834 entre as grandes datas da história surda. É, com o primeiro banquete que comemora seu nascimento, o início do culto ao abade de l'Épée. É a data de nascimento da nação surda. É o ano em que pela primeira vez os surdos-mudos se outorgaram um tipo de governo. Isso nunca cessou desde então. (BENVENUTO; SÉGUILLON, 2016, p. 62)

Benvenuto nos explica que o termo “nação surda” representa o vocabulário utilizado na época que simboliza o sentimento de pertencimento, de união entre os irmãos de infortúnio. E essa união entre os pares surdos possibilitou o surgimento dessas reuniões, que “representam um lugar de resistência à dominação da ideologia oralista e consequentemente criação de um espaço novo dentro da própria comunidade surda” (BENVENUTO; SÉGUILLON, 2016, p. 65).

De 1834 a 1838, os banquetes dos surdos-mudos foram organizados pelo Comitê dos Surdos-Mudos e posteriormente pela Sociedade Central dos Surdos-Mudos que, a partir de 1867, tornou-se Sociedade Universal dos Surdos-Mudos (1867-1887) 9. Essas associações não tinham exclusividade sob os banquetes e, em 1850, a Sociedade Geral de Educação do doutor Blanchet organiza, então, um banquete com duzentos e dezesseis convidados. Por sua vez, o Instituto de Paris também organizou um banquete em 1865 e outro é organizado pela Sociedade de Apoio Fraternal dos Surdos-Mudos em 1880 (BENVENUTO; SÉGUILLON, 2016, p. 65).

Além dos banquetes surdos, outras formas de resistência e ajuda mútua foram organizadas pelos surdos, como os congressos e as associações de surdos. Benvenuto e Séguillon (2016) mencionam que os congressos são verdadeiros espaços de transmissão e criação de redes nacionais e internacionais para analisar as políticas educativas relacionadas à instrução dos surdos. No final do século XIX foram organizados três congressos pelos surdos, a saber: “em 1889, o primeiro é organizado em Paris, pelos surdos franceses, o segundo em Chicago em 1893 e o terceiro novamente em Paris, no ano de 1900”. (BENVENUTO; SÉGUILLON, 2016, p. 70)

Em relação a associação de surdos, recorro novamente a Benvenuto e Séguillon (2016) para compreender a emergência dessas redes de apoio mútuo na França:

Um dia após o Congresso de Milão em 1880, Joseph Cochefer¹¹³ funda a Sociedade de apoio fraternal aos surdos-mudos da França e, rapidamente, nascem outras associações no interior do País: Associação dos amigos dos surdos-mudos da Champagne, Associação fraternal dos surdos-mudos da Normandia. Duas federações são institucionalizadas para gerir essas associações: a Federação das sociedades de surdos-mudos, fundada em 1896 por Joseph Cochefer e alguns anos mais tarde a União nacional das Sociedades de Auxílio Mútuo aos surdos-mudos (BENVENUTO; SÉGUILLON, 2016, p. 70).

Essas associações representam um espaço de defesa da língua de sinais e de uma comunidade surda que estava se movimentando, resistindo às práticas discursivas e não discursivas que estavam sendo apropriadas pela sociedade. Além disso, atuam como uma rede de ajuda mútua entre surdos, como é possível observar no recorte do artigo publicado pelo jornal de Viena, *Mensageiros dos Surdos-Mudos*, sobre o quinto Congresso Alemão de surdos-Mudos, em Berlim:

O ponto 6 da pauta: no tocante aos lares para surdos-mudos, os esforços despendidos neste sentido foram reconhecidos como satisfatórios, mencionando-se como exemplar o empenho e o sucesso obtidos pela associação provincial de surdos-mudos de Schleswig-Holstein na luta por um lar. Há alguns anos, a associação central em Berlim possui uma casa própria cuja renda é utilizada para apoiar os surdos-mudos mais pobres.

[...] O Sr. Müller de Gleiwitz considerou desejável que em cada cidade grande onde existisse pelo menos uma associação de surdos-mudos, um sacerdote assumisse a

¹¹³ Nas palavras de Benvenuto e Séguillon (2016), Antoine Joseph Cochefer (1849-1923) era escultor de formação, oficial da academia e condecorado da Sociedade de Apoio às Ações para o Bem. Ele é um dos grandes expoentes do movimento surdo do final do século XIX e início do XX, também autor de um painel decorativo sobre a *Emancipação dos surdos-mudos*.

assistência religiosa, pois as viagens para festas religiosas são frequentemente dispendiosas e não podem ser custeadas pelos companheiros de infortúnio mais pobres. (MENSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS, 1902, p. 101)

Nos trechos mencionados acima, é perceptível a mobilização dos surdos para o surgimento de associações em prol de que seus pares surdos mais pobres possam ter um lar ou recebam assistência religiosa, por exemplo. E ao fazer uma análise do artigo que relata a organização do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos), encontro representantes de associações de surdos em diferentes países representados no quadro abaixo:

Quadro 11 - Comitê de organização do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos): participantes surdos e suas respectivas associações.

NOME	ASSOCIAÇÃO
Ernest Dusuzeau	Presidente da associação de surdos-mudos do Sena
Émile Mercier	Presidente da associação de surdos-mudos de Champagne
Henri Jeanvoine	Secretário geral da associação de surdos-mudos de Champagne
Capon	Presidente da Associação fraternal dos surdos-mudos da Normandia
Canchois	Tesoureiro Clube de Ciclistas surdos-mudos de Paris;
Cochefer	Presidente da Associação dos Surdos-mudos da França;
Desperrieres	Tesoureiro da Associação de Surdos-mudos do Sena;
Eymard	Presidente interino da Associação de Surdos-mudos do Sena;
Genis	Presidente da Associação para a assistência fraternal do surdos-mudos da França;
Henri Mercier	Tesoureiro da Associação de Surdos-mudos de Champagne;
Carl Krieger	Presidente da Associação de Surdos-mudos de Stuttgart
Johann Toifl	Presidente da Associação cristã de assistência aos surdos-mudos de Viena.
Paul Delame	Presidente da Associação de Surdos-mudos de Lüttich
Eugène van de Wiele	Presidente da Associação de Surdos-mudos de Gent

Fonte: Jornal Mensageiros dos Surdos-Mudos, Viena (01/06/1900, p. 89)

As associações de surdos se uniram por um objetivo em comum: a educação e assistência dos seus irmãos de infortúnio. Uma união que ultrapassa a questão social e educacional, levando-

os a se mobilizarem a resistir. Foucault (2008), ao observar as revoltas de condutas no Ocidente cristão, faz a seguinte referência à noção de resistência:

Mas o fato de essas lutas serem específicas, de essas resistências de conduta serem específicas não quer dizer que permaneceram separadas ou isoladas umas das outras, com seus próprios parceiros, com suas próprias formas, com sua própria dramaturgia e seu objetivo bem distinto. Na verdade, estão sempre ligadas, quase sempre em todo caso, ligadas a outros conflitos ou a outros problemas (FOUCAULT, 2008, p. 259).

Nesse contexto, compreendo que as ações organizadas pelos banquetes, congressos e associações de surdos possibilitaram a movimentos de resistência a serem conduzidos por uma única verdade, baseada nas práticas de correção do corpo, estabelecidos pelos adeptos ao método oral puro.

O pensamento de que o incapaz pode trabalhar

No desenrolar do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), foi possível encontrar fragmentos que abordam a situação do surdo-mudo considerado incapaz de trabalhar e que, assim, era auxiliado pelas sociedades tutelares. Mas o que levava a sociedade daquela época compreender que um surdo era considerado inapto ao trabalho? O que foi feito pelas instituições responsáveis pela instrução dos surdos que os impossibilitou de conseguir um modo de subsistência, ou ainda de concorrer com não surdos que tiveram o mesmo grau de instrução?

Joseph Medved, professor no Instituto Real dos Surdos-Mudos, em Zagreb (Agram), atual Croácia (Áustria-Hungria em 1900), no seu pronunciamento durante o evento, relatou que nos países bem desenvolvidos — e por razões estritamente econômicas — a educação de surdos era bem cuidada pelo Estado, num entendimento de que uma educação bem planejada poderia levar à riqueza para o Estado. Nesse contexto, Foucault nos diz que “[...] todo um aparato que vai fazer dessa população, considerada, portanto princípio, raiz, de certo modo, do poder e da riqueza do Estado, que vai garantir que essa população trabalhará como convier; onde convier e em que convier” (2008, p. 90).

Medved, alude aos malefícios de uma ação caritativa para a educação de surdos, por considerar que “[...] as pessoas incapazes de um trabalho que lhes coloque à altura de ganhar suas vidas são membros mortos sobre o corpo do Estado, e bem mais, são responsabilidade dele” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 242-243). O professor finaliza sua fala complementando a necessidade de o Estado investir em instituições para formar cidadãos capazes de adquirir sua própria subsistência, sem depender de doações de casas de caridade, ou de “doação proveniente da misericórdia de outro” (Idem, p. 243).

Interessante observar a partir do pronunciamento do professor Medved que havia instituições dedicadas à educação de surdos numa região pouco conhecida por nós, a Croácia. Outro ponto importante é a defesa que ele faz da desvinculação da educação de surdos das ações caritativas, ponto a partir do qual ressalta que nos países bem desenvolvidos a educação de surdos era bem cuidada pelo Estado. Os surdos deveriam ser vistos como seres humanos educáveis, que poderiam adquirir sua própria subsistência e, caso a educação de surdos fosse mantida no âmbito da caridade, os surdos se manteriam dependentes de recursos provenientes de ações caritativas para sobreviverem.

5.4 PRÁTICAS DO CONGRESSO DE MILÃO (1880) QUE SÃO REAFIRMADAS NO CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES).

Método oral puro

Logo no início das deliberações da seção dos ouvintes, o Professor Edward Gallaudet pede a palavra para falar suas impressões em relação ao Congresso de Milão (1880). Nessas impressões, ele pontua sobre a questão do método aclamado no evento milanês vinte anos antes do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes). “E, portanto, suas declarações são citadas em todos os lugares, depois de vinte anos, pelos defensores do método oralista puro, como se carregassem todo o peso da decisão judiciária de uma Corte de Apelação julgando seu último caso (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 32).

Sem cometer grandes exageros, pontuo que nos congressos milanês e francês, dedicados à educação de surdos, os monumentos não eram os congressos propriamente ditos, e sim o método (ou os métodos). Os eventos em sua completude giravam em torno da questão do método de instrução dos surdos, apesar de que, no Congresso de Paris (1900 – seção dos

ouvintes), mais uma vez o método aclamado foi o oral puro, conforme o trecho do discurso de Lacharrière: “Um grande princípio domina todos os métodos: é a educação oral. Nós queremos que nossos irmãos surdos-mudos sejam iguais a nós em inteligência, em saber, e na expressão de suas ideias” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 10).

No desenrolar do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), após a fala de Gallaudet sobre o Congresso de Milão (1880), o presidente, Dr. Lacharrière, contesta o professor americano em favor do método oral puro, afirmando que os professores de todo o mundo aprovaram o que foi decidido no Congresso de Milão (1880), havendo generalização do método estabelecido no evento milanês.

No dia 07 de agosto, nas sessões da manhã e tarde, ou seja, um dia inteiro foi destinado a discutir sobre o método oral puro: “Resultados obtidos pelo método oral – Indicar, com o objetivo de unificar os métodos, os procedimentos mais práticos para a aplicação do método oralista, tal como ele foi definido no Congresso de Milão” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 74-75).

É perceptível que, entre os participantes defensores do método oral, há uma intenção de aprimorar o método e, assim, atender aos interesses que imperavam naquele momento, tornar a educação de surdos capaz de transformá-los em cidadãos autônomos, sendo compreendidos esses cidadãos autônomos como aqueles que podem falar e trabalhar.

Sobre o aperfeiçoamento da instrução através do método oral puro, cito que:

[...] se quisermos que o objetivo do método oralista seja atingido, se não quisermos recuar e renunciar aos progressos e trabalhos de um século, devemos reconhecer o fato de que a articulação e a leitura labial, considerados como sistemas de coordenação psíquica, obtêm melhores êxitos quando são ensinados mais cedo. Chegamos a esta conclusão por meio de experiências e da prática (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 101).

Num reavivamento ao Congresso de Milão (1880), considerado pelos participantes do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) um marco para uma difusão de uma verdade sobre o método oral puro, o Abade Bellani Perini Mandano, Sub-diretor da Instituição dos Surdos-Mudos Pobres de Milão, declara que:

Milão proclamou o método oralista puro a partir dos fatos e resultados, e Milão está pronto a sustentar a luta com a prova dos fatos. Estou plenamente convencido que o resultado de nossa reunião não será o sepultamento do Congresso de Milão, mas bem pelo contrário, a sua glorificação; assim, neste país de liberdade e progresso, permito-me gritar com Tarra e Pendola, e todos os defensores do método oralista puro “Viva o método oralista puro – Viva a oralização!” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 134).

Conforme Foucault, “[...] a palavra justa se produzirá quando os discursos divinos, as profecias divinas, as palavras oraculares se encaixarem ou encontrarem seu complemento ou seu acabamento nas coisas visíveis e no que terá sido visto” (FOUCAULT, 2014f, p. 28). Assim, o método oral parece ser validado não só por uma adesão ideal, mas também por experiências que comprovariam sua eficácia.

No final do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), a terceira resolução é assim declarada:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da oralização sobre os sinais para integrar os surdos-mudos à Sociedade, e dar-lhes um conhecimento da linguagem mais perfeita [...]

Declara: Manter as conclusões do Congresso de Milão (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 228).

A partir dos dados analisados sobre as deliberações em torno da superioridade aclamada em relação ao método oral puro, corroborando Rodrigues (2018) afirmo que o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) confirma e atualiza o Congresso de Milão (1880).

Método combinado

Numa leitura analítica do relatório sobre o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), especificamente da seção dos ouvintes, foi possível constatar que durante todo o evento francês, o método combinado foi mencionado por Gallaudet (que também defendeu o método combinado no Congresso de Milão, 1880), por Allen Fay e pela leitura realizada pelo Sr. Metzger de um trabalho enviado pelo Sr. Heidsieck. Além disso, é possível observar no mesmo relatório os dados estatísticos relativos às escolas de surdos que utilizavam os métodos oral

puro, combinado e dos sinais apresentados por Gallaudet (defensor do método combinado) e por Alexander Graham Bell (defensor do método oral puro).

Numa de suas falas em defesa do método combinado, Gallaudet, autor da obra intitulada *O Sistema Combinado na Educação de Surdos (1891)*, o define:

Gostaria de explicar o que significa exatamente a expressão inglesa “combined system”, em francês, “sistema misto” ou “sistema combinado”. O termo é aplicável a qualquer combinação de dois ou mais métodos em uso num mesmo estabelecimento. (CONGRESSO DE PARIS - 1900, p. 139)

Dessa maneira, o professor norte-americano, além de definir o que é o método combinado, dá exemplos de como aplicá-lo nas instituições destinadas à instrução de surdos-mudos, além de mencionar a vantagem da elasticidade entre os métodos no processo educacional daquele sujeito. De acordo com Gallaudet, nos estabelecimentos de ensino dos Estados Unidos, o método combinado estava em crescimento.

Meu colega, o professor Bell, disse que na América o método oralista cresce continuamente e que o método manual diminui. É verdade que aumenta o ensino dos surdos-mudos pela oralização na América, mas este crescimento está nas escolas de sistema combinado. As escolas que utilizam o método oralista puro não crescem na América [...]

Mas, não hesito em reconhecer que o “Combined System”, de uso comum na maior parte dos Institutos americanos de surdos-mudos, pode ter também algumas vantagens que valem a pena serem assinaladas; vantagens estas que, se fossem bem-sucedidas, teriam muita importância para formar, pela combinação dos gestos e do alfabeto de mãos, um sistema de sinais que se acomodariam de uma maneira possível à oralização (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 101).

Na sequência, o professor Gallaudet mantém sua defesa ao método combinado, deixando claro que se a questão do método oral puro estivesse resolvida, não haveria necessidade de discutir sobre o método.

No texto escrito pelo polonês J. Heidsieck, intitulado “A que conclusões levou o puro Método Oralista?”, e lido durante o evento pelo Sr. Metzger, o método oral puro é entendido como um método que não é aplicável a todos os surdos-mudos que estão sendo instruídos. Aqui estão em jogo os surdos de nascença e aqueles que se tornaram surdos após terem ouvido durante certo tempo. Neste contexto, o método combinado é sugerido para aqueles considerados os

verdadeiros surdos-mudos, “[...] em particular aqueles que têm aptidões medíocres ou fracas” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 281).

Evidencia-se assim que o uso do método combinado, mesmo estando em crescimento nas instituições norte-americanas, não era entendido pelos participantes da seção dos ouvintes como um método que fosse capaz de instruir os surdos. Heidsieck ao considerar o método combinado apenas para os verdadeiros surdos, com aptidões medíocres e fracas, colocava tal método num patamar inferior àquele almejado por grande parte dos presentes no evento francês.

Método dos sinais

A língua¹¹⁴ de sinais foi definida pelo professor surdo Ernest Dusuzeau em seu discurso de abertura à língua natural dos surdos. No desenrolar das deliberações da seção dos ouvintes, o método dos sinais foi mencionado nos dados estatísticos apresentados por Edward M. Gallaudet e Alexander Graham Bell, que nos mostram o quantitativo de instituições que aderiram ao método oral puro, combinado ou dos sinais para instrução dos surdos.

Foucault nos diz que a estatística “[...] é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado” (FOUCAULT, 2008, p. 365). Nessa linha de entendimento, partindo da análise dos dados estatísticos apresentados por Bell e Gallaudet, as instituições que recorrem exclusivamente ao método dos sinais nas instituições de ensino norte-americanas estão em declínio se comparadas aos demais métodos.

O método dos sinais também foi defendido pelo francês Paul Meissonnier, diretor da Instituição de Surdos-Mudos, Gagos e Anormais de Avignon, que aborda a questão no texto intitulado “Os Surdos-Mudos considerados como Anormais após o emprego exclusivo de Método oralista puro”. De acordo com Rodrigues (2018), Meissonnier, Sub-diretor da Instituição de Crianças Surdas--mudas et Bègues d’Avignon, faz uma crítica ao método oral puro, apontando que

¹¹⁴ Na tradução do INES que serve de referência para a construção desta pesquisa, é utilizado o termo *linguagem*. É válido mencionar que os termos *língua* e *linguagem* no desenrolar das deliberações do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) são às vezes usados como sinônimos. Naquela época, o termo *língua* era geralmente atribuído a língua oficial do país, em um momento em que alguns países estavam em processo de unificação.

possibilita a classificação dos surdos como anormais. Interessante sua defesa ao uso dos sinais e da presença de um surdo instruído para o processo de ensino nas instituições de surdos-mudos:

A exclusão absoluta dos sinais tem por consequência fatal o fechamento das portas do ensino a todos os surdos-mudos. A palavra não é objeto único de ensino dos surdos-mudos: há uma grande quantidade de coisas a lhes ensinar, no que os surdos-mudos instruídos podem se tornar auxiliares preciosos. Todo mundo há de convir que eles têm, para se fazer compreender por seus companheiros de deficiência, uma intuição particular que raramente possuem as pessoas ouvintes mais bem-dotadas. (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 291).

Meissonnier finaliza fazendo um pedido aos professores de surdos, defensores do método oral puro.

A causa que venho pleitear diante de vós é aquela dos surdos-mudos, e eles são numerosos, que são sacrificados pela aplicação rigorosa do método oralista puro. Como se a deficiência que os atinge não fosse suficiente, os delegamos às fileiras dos anormais, qualificativo impróprio, já que não são nem débeis, nem doentes.

Peço que para isto, a quem não pôde adquirir uma oralização conveniente malgrado os esforços dos professores que se devotaram tão admiravelmente, que o método misto seja posto em prática. Que não sejam abandonados e que a instrução lhes seja dada por mímica e sinais.

Não dissimulo o que minha proposição tem de árduo e ousada. Protestos não cessarão de ser produzidos e que se dirá talvez que estou atrasado no século (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 292).

O professor Meissonnier ao defender o uso da mímica (ou sinais) solicita que os surdos não sejam abandonados. Nem todos os surdos têm a aptidão de adquirir a fala articulada, e instruir através dos sinais não os torna débeis ou doentes.

As apresentações de alunos surdos durante o evento e Números de alunos por sala

Diferentemente do Congresso de Milão em que foram realizadas apresentações de alunos surdos no decorrer e após o evento, no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), não houve apresentação de alunos surdos para os congressistas, apesar haver uma solicitação para essa finalidade na ata da terceira reunião do Comitê encarregado de organizar o congresso, realizada no dia 8 de dezembro de 1899 (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 306-307).

Na ata da terceira reunião, foi informado que a Srta. Garey, diretora de uma instituição de surdos-mudos da América, estava se oferecendo para levar ao Congresso de Paris (1900) com recursos próprios alguns alunos para se apresentarem durante o evento. Porém, o vice-presidente, o Professor Baguer, Diretor da Instituição Departamental D'Asnières alegou a impossibilidade de fazer a apresentação de exames dos alunos durante o evento francês por falta de tempo e por priorizarem colocar na ordem das seções os pontos de pauta a serem deliberados e posteriormente votados.

Fazendo uma alusão aos dados estatísticos apresentados por Tobias Leite em seu relatório de 1886, havia na França nesse período 60 institutos assim divididos conforme método de ensino: 05 usavam a mímica, 07 usavam o misto/combinado, 7 usavam o oral, 9 usavam o de transição e 32 não estão especificados. Esses dados possibilitam o entendimento sobre a recusa dos franceses de haver apresentação de alunos está no fato de que o método não era tão eficaz entre eles, e de que não era a falta de tempo alegada pelo Comitê francês a causa. Assim, não tendo apresentações, não haveria a possibilidade de mostrar as carências que o método oral puro apresentava nas instituições francesas, por exemplo. E, conseqüentemente, poderia haver interferências nas pretensões dos defensores da fala articulada presentes no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes).

Em relação ao quantitativo de alunos por sala de aula, encontramos no relatório do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) as únicas menções referentes à temática no trabalho do Professor G. Pipetz, da Áustria, intitulado “Resposta curta às questões colocadas pelo comitê de organização para o Congresso Internacional dos surdos-mudos de Paris”.

Neste trabalho, Pipetz defende a instrução dos surdos através do ensino da fala para poder se relacionar com a sociedade e defende a participação do Ministério da Instrução para organizar não apenas o modo de vida, como também um plano de instrução para os surdos.

O professor em seu texto também faz menção à questão do número de alunos por sala, temática de uma das questões levantadas no Congresso de Milão (1880)¹¹⁵ e mencionada no Congresso de Lyon (1879). Sobre o número de alunos por sala, Pipetz defende que “[...] o número de alunos não deveria ser senão de 8 a 10 por classe” (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 294); e “[...] diminuir o número de alunos nas classes separadas” (Idem, p. 298). Por classes

¹¹⁵ Vide Fornari (1881): “Qual o número de alunos que um professor pode efetivamente ensinar pelo método de articulação, e pelo método dos sinais?”

separadas, entendo que são aquelas destinadas a surdos de nascença, ou àqueles com surdez adquirida e que possuem resíduos auditivos, facilitando a aquisição de uma língua oral.

Sobre os livros dedicados ao ensino de surdos mudos e a gramática

O senhor Perini, professor da Instituição dos Surdos-Mudos Pobres de Milão, era defensor do método oral puro. Durante seu pronunciamento, o professor declara o papel fundamental da leitura de um livro para auxiliar na leitura dos lábios, conforme destacado a seguir:

Com efeito, se o surdo-mudo encontra em seu livro de leitura a nomenclatura e as formas linguísticas mais usuais, acreditem, senhores, ele não se amedrontará de aprendê-las através de nossos lábios. Ensinar a linguagem nos primeiros anos pelo livro de leitura é como ensinar pela escrita (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 108).

Segundo o professor da instituição milanese, na Itália se recorre a duas metodologias para o ensino da fala articulada, uma com a utilização de livros, outra não. Ou seja:

[...] o primeiro se serve quase que exclusivamente de livros escritos para surdos-mudos, sobre os quais se executam exercícios graduados de léxico e de gramática, de sinonímia e de associação de ideias, de metáforas, de aplicações e extensão de conhecimentos sugeridos na ocasião e por instruções organizadas previamente. O outro método não se baseia em livros [...] (CONGRESSO DE PARIS - 1900, 2013, p. 108-109).

No desenrolar do evento francês, o Sr. Metzger defende que os professores de surdos não devem ensinar apenas a articulação da fala e a leitura labial. É preciso preocupar-se também com o cultivo da inteligência e, para esse fim, recorrer ao uso de livros “[...] onde aprenderiam pouco a pouco o significado das palavras, o que lhes permitiria reconhecê-las mais facilmente nos movimentos dos lábios” (Idem, p. 135).

E ainda, numa releitura da quinta resolução votada no Congresso de Milão (1880) (Idem, p. 142), foi considerada a manutenção do princípio do método oral puro, a troca de livros escolares e materiais didáticos entre as instituições de ensino dedicadas à instrução dos surdos-mudos. É válido mencionar que, como se desenvolveu uma série de publicações sobre a

temática, fez-se possível a circulação através das revistas entre os institutos dedicados à educação de surdos, a divulgação de novas bibliografias.

Em relação ao ensino da gramática para surdos, e investigando o relatório do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), foi possível perceber que esse item foi pouco utilizado durante o evento francês, sendo mencionado pelo professor norte-americano, o Sr. Fay, quando este apresenta o currículo do ensino superior para surdos no Colégio Gallaudet, e por outros dois participantes, que apenas destacam a importância de ensinar a gramática aos surdos.

5.5 RELEITURA DO CONGRESSO DE MILÃO: A TERCEIRA RESOLUÇÃO NO CONGRESSO DE PARIS (1900 - SEÇÃO DOS OUVINTES)

Analisando as resoluções deliberadas no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), chama a atenção a terceira resolução, que declara a manutenção das resoluções do Congresso de Milão (1880), “[...] considerando a incontestável superioridade da oralização sobre os sinais para integrar os surdos-mudos à Sociedade” (CONGRESSO PARIS - 1900, 2013, p. 228). A superioridade do método oral puro é manifestada pela maioria dos participantes do evento desde seu início, como é possível observar no discurso de abertura proferido pelo Dr. Lacharrière, que anuncia que tal método domina todos os outros métodos.

Mesmo sob os protestos do professor Gallaudet que, entre os participantes, era um dos que criticavam a adoção de apenas um método para a instrução dos surdos. Segundo o professor norte-americano, se o método oral puro resolvesse a questão do ensino, essa temática já estaria resolvida, e não o contrário. Ainda é válido mencionar que a questão do método demanda grande parte das deliberações dos congressos dedicados à educação de surdos. A seguir, um trecho de um pronunciamento de Edward M. Gallaudet sobre o método:

Muitos defensores do método oralista puro não hesitam em afirmar a um público confiante que todos os surdos-mudos são capazes de atingir este resultado na língua falada. Se isto fosse verdade, a controvérsia sobre os métodos de ensino teria acabado há muito tempo [...] (CONGRESSO PARIS - 1900, 2013, p. 79).

Rodrigues (2018), ao analisar o Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), aborda que há uma relação entre a terceira e oitava resoluções, votadas e deliberadas. Sendo que na oitava resolução foi estabelecida uma parceria de ajuda mútua entre professores e médicos, numa ação que tinha como finalidade uma instrução que possibilitasse ao surdo se integrar numa sociedade majoritariamente ouvinte. Como nos diz Rodrigues (2018),

[...] a terceira resolução, juntamente com a oitava, parece tentar sanar um problema didático e delimitar mais claramente uma uniformização do método oral. Os dois argumentos que sustentaram a resolução são a integração social e o conhecimento da linguagem dos ouvintes (RODRIGUES, 2018, p. 123).

Diante do exposto, entendo que a opção pela manutenção por apenas um único método para a instrução dos surdos, o oral puro, pode ser considerada uma forma de conduzir o surdo por meio da língua falada, numa ideia de unidade nacional que tardiamente chegou ao Brasil, e foi analisada por Witchs (2018). Segundo o autor, “[...] é por meio dessa educação que é proporcionado aos surdos o desenvolvimento da fala e da escrita para se comunicar na língua nacional, bem como a aprendizagem de um ofício, para que se tornem autônomos e produtivos como membros da nação” (WITCHS, 2018, p. 74).

5.6 PRÁTICAS PRESENTES NAS RESOLUÇÕES DOS SURDOS

No Congresso de Paris (1900), mesmo havendo duas seções distintas (surdos e ouvintes) com uma finalidade similar, que era deliberar sobre a “questão da assistência e a instrução dos surdos-mudos”, em seu encerramento não houve a reunião entre os dois grupos para analisarem as resoluções votadas e aprovadas por ambos. Apesar da insistência dos participantes surdos para que houvesse um único encontro, ou ainda um momento de encontro entre as duas seções, isso não aconteceu, mesmo sob as alegações do professor Gallaudet (participante da seção dos ouvintes), como consta no relatório da seção dos ouvintes destacado a seguir:

Sr. Presidente, vós dissestes ontem que o convite da outra seção do Congresso não era aceitável, e que este foi recusado sem votação. Lamento dizer que não concordo com vossa opinião. Parece-me bem razoável que em considerando uma questão de importância tão capital, todo Congresso esteja junto. Certamente os surdos-mudos adultos, inteligentes, bem instruídos têm opiniões em relação aos métodos, dignos de

respeito. E estou certo que os membros de nossa seção estão de acordo. Talvez sua oposição, na mistura das duas seções nesta assembleia, provenha de sua forte oposição ao sistema combinado. [...] Na América temos reuniões plenárias onde discussões entre surdos-mudos e ouvintes se desenrolam muito bem, pois é fácil de traduzir por gestos, ou reciprocamente pelas palavras, os sentimentos expressos por diferentes oradores. Lamento vivamente que isto não tenha ocorrido neste Congresso (CONGRESSO PARIS - 1900, 2013, p. 155-156).

Gaillard também faz críticas a separação entre as duas seções, conforme seu discurso no Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos):

Ah! Eu sei! Alguém que denegriu os congressos de surdo-mudos, o famoso Renz, pronunciou essa apóstrofe: "Desde quando vemos os doentes cuidando de criticar seus médicos e seus remédios?". Agora, este Renz ainda tem seguidores. Talvez vocês os conheçam? Em todo caso, apenas para mim ousaram repetir quase as mesmas frases de desprezo sobre vossos esforços. Felizmente, o Governo da República mais uma vez adquiriu a nossa gratidão, aceitando-nos em congressos oficiais, estimando-nos com o mesmo valor que as pessoas comuns. Nossa dignidade é, portanto, afirmada. Agradeço ao Governo, à Comissão Superior da Exposição e, em particular, ao Delegado Chefe do Congresso, Senhor Ilustre Gariel, pela solicitude com a qual gostariam de cercar o trabalho de nossa seção (GAILLARD, 1900, p. 181 apud RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; SOUZA, 2021, p. 61).

A partir do pronunciamento de Gaillard é possível pensar que a maioria dos participantes da seção dos ouvintes desacreditavam da capacidade dos surdos em deliberar sobre questões importantes, que interessavam a eles mesmos, os surdos. Ou ainda, é possível pensar que, a questão da língua, de uma comunicação acessível entre surdos e ouvintes, poderia ser um empecilho devido à questão da comunicação entre eles. Porém, analisando o texto publicado por Vieira, Rodrigues, Olmo e Vieira-Machado (2021), há evidências da participação de intérpretes de Língua de Sinais, entre eles Paul Bertrand¹¹⁶, secretário-intérprete da Associação de Surdos-Mudos da Normandia e membro da Federação Francesa de Surdos-Mudos.

No artigo intitulado “A Luta metodológica no Congresso de Surdos-mudos de Paris (6 a 8 de Agosto de 1900)”, escrito por Ludwig Neubauer, é possível perceber o posicionamento do Sr. Bertrand e do Sr. Graff, de Paris, sobre a separação entre as duas seções (surdos e ouvintes):

¹¹⁶ Segundo Vieira, Rodrigues, Olmo e Vieira-Machado (2021) analisam o texto de Paul Bertrand, que está inserido no relatório do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos), intitulado *Reformas para o melhoramento social e intelectual dos surdos-mudos*.

O Sr. Graff, de Paris, aderiu às ideias propostas por Bertrand e se mostrou incapaz de entender a divisão da jornada nestas duas seções do congresso, uma vez que as pessoas ouvintes viriam até ali justamente para informar-se acerca dos pontos de vista dos surdos-mudos (MENSAGEIROS DOS SURDOS-MUDOS, s.d., p. 29).

Analisando esse contexto, entendo que surgiram questionamentos sobre a divisão do congresso em duas seções, não apenas por parte dos surdos, mas pelos defensores de uma inserção participativa dos surdos na sociedade, como Gallaudet e Bertrand, por exemplo. Como deliberar sobre a educação e assistência dos surdos sem a participação e sem o pronunciamento dos próprios surdos?

Numa relação entre governantes e governados, ouvintes e surdos, não havia interesse em unificar as duas seções por parte da maioria dos participantes da seção dos ouvintes presentes no evento francês. Cito abaixo um excerto do texto de Smith, surdo, que demonstra descontentamento com os desdobramentos da seção dos ouvintes que deliberaram e aprovaram a questão do método a ser estabelecido na instrução dos surdos-mudos sem levar em consideração o ponto de vista dos professores surdos presentes na seção dos surdos.

Esta memória não é um ataque contra os proponentes do método oral, mas contra aqueles que querem apenas aquele. Os partidários do método puramente oral são ardentes, todos os católicos, homens e mulheres, movidos por motivos filantrópicos com um desejo sincero de fazer os surdos-mudos lucrarem com tudo o que possa ser útil para eles. Mas a pureza da intenção não é uma garantia contra o erro. As páginas da história são cobertas com o sangue de vítimas caídas por causa da consciência errônea de seus compatriotas. Quase todos os maiores erros foram cometidos em nome da lei (SMITH, 1900, p. 335 apud RODRIGUES; OLMO; VIEIRA-MACHADO, 2019, p. 106-107).

No texto do professor surdo Smith nos remete a uma observação sobre a administração dos institutos dedicados à educação de surdos. O método oral se expande desde o católico Congresso de Milão (1880) e é assumido pelos católicos de São Gabriel. É possível observar que Smith pretende fazer uma oposição entre os católicos europeus, defensores do método oral puro, e o protestantismo americano. Isso porque na América o protestantismo e o método combinado, se desenvolveram com maior intensidade.

Nesse contexto, é possível refletir: seria uma oposição ao texto do professor surdo James Denison em suas *Impressões sobre o Congresso de Milão*, em que nos relata a notável presença de religiosos católicos no Congresso de Milão (1880), apesar de não perceber que há representantes de institutos protestantes e judaicos?

No quadro a seguir, apresento a síntese das resoluções entre ouvintes e surdos, intencionando comparar as práticas almeçadas pelos participantes das duas seções.

Quadro 12 – Síntese dos temas das resoluções

(continua)

SEÇÃO DOS OUVINTES	SEÇÃO DOS SURDOS
2ª Res.: Criação de cursos superiores para inserção dos surdos bem-dotados.	1ª Res.: Escolha do método de acordo com a aptidão do surdo; Utilização tanto do método oral quanto da mímica.
3ª Res.: Manutenção das decisões de Milão (1880); Organização e comercialização de livros e materiais didáticos para ensino dos surdos.	2ª e 3ª Res.: Restabelecimento do método misto.
4ª Res.: Instrução primária e profissional para todos os surdos em idade escolar subvencionada pelo governo.	5ª Res.: Instrução gratuita e obrigatório para todo surdo a partir de 8 anos (11ª Res.); Ensino profissional (Res. 17ª); Uso da mímica para os surdos inaptos para a oralização; Preferência de professores surdos para ensinar a mímica aos alunos surdos; Criação de escolas secundárias e superiores para formação de surdos; Valorização da educação religiosa; Empregabilidade dos surdos (Res. 17ª); Criação de asilos para os idosos e inválidos (16ª Res.).
5ª Res.: Constatação da surdez logo na entrada da instituição;	6ª Res.: Que os surdos se tornem professores.
6ª Res.: Oferta de exercícios especiais aos que conservaram algum grau de audição.	7ª Res.: Inserção da disciplina de artes em todas as escolas com professores artistas surdos.
7ª Res.: Inserção de oficinas profissionais e tutelas de ex-alunos nos estabelecimentos com apoio da beneficência privada e do poder público.	8ª Res.: Criação de um centro de formação francês para preparar os surdos mais aptos à carreira liberal; 12ª Res.: Reserva de vagas para surdos nas oficinas do governo;
8ª Res.: Apoio mútuo entre medicina e pedagogia.	9ª Res.: Considerar os surdos como qualquer outro cidadão; Selecionar professores de carreira para serem diretores dos estabelecimentos.

Quadro 14 - Síntese dos temas das resoluções

(conclusão)

SEÇÃO DOS OUVINTES	SEÇÃO DOS SURDOS
	10ª Res.: Transferência das escolas de surdos para o Ministério da Instrução.
	13ª e 14ª Res.: incentivo à criação de sociedades de surdos.
	15ª Res.: Participação da Sociedade Francesa de Surdos-Mudos no Conselho Superior de Mutualidade; Apoio dos ouvintes interessados no desenvolvimento dos surdos (16ª e 17ª Res.).
	18ª Res.: Uniformização da linguagem mímica; Coleção de sinais de cada Associação; Criação de uma comissão internacional com apoio do governo; Adoção dos sinais mais característicos de cada idioma; Preparação de manuais da linguagem universal; Criação de um alfabeto internacional para o uso dos surdos-mudos.
	19ª Res.: Criação do cargo de inspetor dos estabelecimentos de surdos-mudos.
	20ª Res.: Felicitação aos conselhos gerais pelo envio de delegados ao congresso.

Fonte: RODRIGUES (2018, p. 148-149).

Seguindo a linha de pensamento de Rodrigues (2018) e analisando os temas das resoluções das duas seções, no que se refere ao método de instrução, observa-se o desejo de uma reafirmação do Congresso de Milão (1880) na seção dos ouvintes, enquanto na seção dos surdos deseja-se o retorno ao método misto. O uso do método misto ou combinado para a instrução dos surdos está presente na 1ª, 2ª e 3ª resoluções, com destaque para a 1ª resolução que defende a escolha do método a partir da aptidão do discente surdo, aquele sem condições para a oralização, o aconselhável seria uma instrução a partir do método dos sinais.

O jornal de Viena, *Mensageiros dos Surdos-Mudos* (01/06/1900), nos apresenta a defesa que os surdos fazem ao método combinado:

A resolução formulada nestes congressos culminou nas seguintes palavras: “Os participantes do congresso condenam em uníssono o *método puro de linguagem oral*,

comum hoje em dia, e defendem em conjunto com todo vigor o sistema combinado que junta a língua de sinais e a oralidade” (MESSAGEIROS SURDOS-MUDOS, 1900, p. 62).

O que levava os surdos naquele momento a defenderem o método combinado e não o método dos sinais? A resposta para esse questionamento pode estar refletida numa observação feita por Gaillard ao ser entrevistado por Ludwig Neubauer. Durante a entrevista (ANEXO A), Gaillard faz uma comparação entre a formação dos surdos franceses e norte-americanos, dizendo que “[...] na França há quatro bacharelados surdos-mudos. Na América existem engenheiros, advogados, escultores etc. surdos-mudos; para se convencer disso, basta passar os olhos na lista de participantes do congresso” (MESSAGEIROS SURDOS-MUDOS, s. d., p. 2 a 4).

Há outras resoluções interessantes que nos possibilitam compreender a determinação dos participantes surdos do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos) de romper com o discurso da deficiência, da natureza médico-pedagógica que predominava no século XIX, como a 9ª resolução, que defendia que os surdos deveriam ser considerados como qualquer outro cidadão. No que tange à questão social, enquanto os surdos estão preocupados com sua subsistência, com a obtenção de um ofício. De acordo com Rodrigues, Vieira-Machado e Souza (2021), Gaillard posiciona-se o contra as oficinas mantidas nos institutos de educação de surdos:

Assim, não deveríamos mais manter as oficinas nas escolas, que deveriam ser utilizadas, até os 14 ou 15 anos, apenas de sua educação moral, de sua instrução intelectual, com informações de desenho e trabalho manual. Em seguida, coloque-os em aprendizado fora das escolas, em oficinas comuns, com companheiros ouvintes. É lá que eles aprenderão melhor o ofício de sua escolha, que se aperfeiçoarão lá por uma prática diária, se tornarão amigos de seu chefe ou contra-mestre, e assim sempre poderão ter a certeza do pão diário ganhado honrosamente (Gaillard, 1900, p. 182 apud RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; SOUZA, 2021, p. 61) [sic]

A empregabilidade dos surdos sendo deliberada na seção dos surdos, além da defesa da preferência por professores surdos para atuar como professores de sinais (ou mímica) dos alunos surdos:

No lugar do Sr. Dudley Webster George, professor em Jacksonville, impossibilitado de participar, o reverendo Thomas Gallaudet, reitor da igreja de surdos-mudos de New York e diretor do Lar Gallaudet em Poughkeepsie, fez a leitura da primeira comunicação, enviada com o título “Os surdos-mudos como professores de surdos-mudos”. O autor lembrou então a maneira brilhante de como os professores surdos-

mudos participam do desenvolvimento surpreendente e do nível atualmente tão próspero do ensino para surdos-mudos nos Estados Unidos. Ele protestou contra as tentativas recentes feitas por certos círculos de retirar os professores surdos-mudos de seus postos defendidos com honra, e substituí-los por professores ouvintes. (MESSAGEIROS SURDOS-MUDOS, s. d., p. 123)

Dando sequência a análise das deliberações do Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos), Rodrigues (2018, p. 158) menciona que a Srta. Pauline Wagemster apresentou um trabalho sobre os livros escolares para surdos-mudos e “[...] faz uma defesa de que tanto a aula, como o próprio professor, são o melhor livro a ser conhecido e apreendido pelos surdos”. Entendo assim que, diante da iniciativa dos ouvintes que almejam a oralização dos surdos, os participantes da seção dos surdos se localizaram numa atitude de resistência. Foucault, sobre essa perspectiva resistência, afirma:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2015b, 227).

Nesse contexto, eram produzidas as relações de saber-poder que constituíram os mecanismos que geraram os saberes discursivos sobre o método oral puro, o método combinado (ou misto), e o método dos sinais para a instrução dos surdos-mudos do final do século XIX e início do século XX. As resoluções aprovadas nas duas seções foram geradas a partir dos efeitos produzidos por essas relações na constituição das práticas pedagógicas desejadas pelos participantes surdos e ouvintes presentes em ambas as seções. Sobre as relações de poder e saber, cito Foucault (2015b):

[...] à qual regra somos obrigados a obedecer, em uma certa época, quando se quer ter um discurso científico sobre a vida, sobre a história da natureza, sobre a economia política? A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder? Então é toda uma ligação de saber e poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder [...] FOUCAULT, 2015b, p. 221-222).

Nessas relações de poder entre surdos e ouvintes, entre as práticas pedagógicas e a medicalização da educação, entre o tornar o surdo-mudo em surdo-falante, Foucault permite

compreender essas relações de poder que produzem saberes que operam na condução dos sujeitos ali envolvidos na educação de surdos. Segundo ele, “[...] na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microcondutos, de algum modo” (FOUCAULT, 2015b, p. 226). De um lado, o desejo de uma prática pedagógica relacionada à medicina, com a intencionalidade de corrigir o surdo; de outro, os surdos, que almejam um lugar para a preservação da língua de sinais durante o processo educacional.

Como já foi mencionado anteriormente, no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) houve uma efetivação do que foi deliberado e decidido no Congresso de Milão (1880). Nesse contexto, compreendo que na defesa ao método oral puro, o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) é o evento central. E no Congresso de Milão (1880) emerge uma ação de condução do surdo pelo uso da língua que ganha força de implementação no congresso francês, em 1900. De acordo com Rocha:

O Congresso de Milão teve como debate central a defesa de projetos educacionais para surdos focados na aquisição de linguagem oral. O uso de sinais foi desaconselhado por franca maioria dos participantes. O Congresso de Educação de Surdos de Paris manteve esse posicionamento, mas também discutiu com bastante veemência a necessidade de criação de instituições de proteção social aos surdos (ROCHA, s/d, p. 4).

Apesar de terem ocorrido durante o evento duas seções distintas de surdos e ouvintes, não foi possível o encontro entre ambas visando uma deliberação sobre a educação de surdos. Prevaleceu aquela deliberação aclamada pela seção dos ouvintes: a manutenção de apenas um método, o oral puro, para a instrução dos surdos-mudos, além da necessidade de criação de instituições de proteção social para esse sujeito. Também é perceptível que os responsáveis pelos institutos dedicados à instrução dos surdos buscavam incluir uma prática pedagógica baseada em uma medicalização da educação, pretendendo a correção do surdo, de *surdo-mudo* em *surdo-falante*.

Cabe aqui a reflexão de que estão em jogo instâncias de poder bem diferentes. Na seção de ouvintes há uma representatividade de professores e diretores dos institutos dedicados à educação de surdos que, em sua maioria, após o Congresso de Milão (1880) já não empregavam professores surdos. Na seção de surdos estão surdos que se organizaram no pós-Milão por meio de associações e congressos. E, por mais que desejasse, não havia a possibilidade dos surdos

presentes no Congresso de Paris (1900 - seção dos surdos e ouvintes) participarem do que seria deliberado para a instrução de seus pares surdos.

Neste trabalho (APÊNDICE A) transcrevo uma correspondência fictícia “redigida” por Henri Gaillard para a professora surda francesa Marie-Pauline Larrouy¹¹⁷ objetivando apresentar a trajetória de uma professora surda e os desdobramentos de sua vida profissional após o Congresso de Paris (1900).

Figura 5 - Marie-Pauline Larrouy



Fonte: CANTIN; CANTIN (2017. p. 195)

A escolha da professora surda francesa Marie-Pauline Larrouy está relacionada ao fato dela ser um personagem praticamente desconhecido no contexto da história da educação de surdos, por nós brasileiros. Além disso, Pauline Larrouy foi uma professora surda que, posteriormente, fundou uma escola para surdos em Oleron, interior da França, tornando-se a primeira diretora surda da instituição. É digno de nota que em 1887 a professora recebeu o prêmio da Academia Francesa decorrente da sua dedicação à educação de surdos. No auge da implantação das resoluções pedagógicas pós Congresso de Paris (1900) nos estabelecimentos dedicados à educação de surdos, foi a primeira mulher e professora surda, condecorada oficial da instrução pública francesa, em 1913.

É possível compreender que a professora Pauline Larrouy foi uma personagem que desde o início resistiu às imposições que a sociedade francesa impunha para a educação de surdos e especificamente às professoras surdas. Como exemplo que vale mencionar: ao perceber que a instituição fundada por ela estava ameaçada devido às resoluções aprovadas no Congresso de

¹¹⁷ Essa carta foi redigida por mim como uma atividade da disciplina ofertada pela Professora Lucienne, intitulada História da Educação de Surdos. Para redigi-la, me baseei nos dados biográficos da professora Marie-Pauline Larrouy, que estão acessíveis na obra de Yann Cantin e Angélique Cantin (2017) e no site do INJS de Bordeaux (<https://injs-bordeaux.org/marie-pauline-larrouy>).

Milão (1880), a professora decidiu aprender a falar, incluir a disciplina de linguagem fonética, e contratar uma professora ouvinte.

Entendo que deve ter sido uma decisão difícil para uma professora surda, no início do século XX, com as resoluções do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) sendo impostas às instituições de surdos. E recorro a Foucault (2008) para refletir sobre a questão da resistência de condutas que foram apropriadas pela professora Pauline Larrouy: “Por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção ao que queremos ser conduzidos?” (p. 260).

Resistir foi a escolha da professora surda francesa. E assim é possível pensar que outras e outros professores, familiares, pessoas envolvidas numa comunidade surda atuante no final do século XIX e início do século XX, resistiram. Não apenas na França, na Europa... E sim onde havia surdos... Resistiram não apenas à questão da implantação do método oral puro para a instrução dos surdos, mas a outras formas discursivas de corrigir a surdez através das práticas pedagógicas instauradas por uma população majoritariamente ouvinte.

5.7 MÉTODO ORAL PURO: UMA HEGEMONIA UTÓPICA

A questão do método para a educação de surdos predominou nas deliberações do Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), objetos de análise deste trabalho. Em diálogo com essa questão, Gallaudet pronunciou-se na seção dos ouvintes do Congresso de Paris (1900): se a questão do método estivesse resolvida, a controvérsia entre o método oral puro e os demais para a instrução dos surdos-mudos já estaria resolvida há muito tempo. Em relação ao mesmo tema, conclui Rodrigues (2018): nos diversos congressos de surdos, muitas questões eram retomadas; uma das principais era a questão do método.

Num recorte temporal que compreende o período pós-Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), foram publicados trabalhos científicos que nos possibilitam compreender os prós e contras do uso do método oral puro para a instrução dos surdos-mudos. Aqui apresento a análise de dois artigos publicados em 1910 na Revista *American Annals of the Deaf*. O primeiro escrito é o resultado de uma pesquisa realizada por Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) e coloca em dúvida a eficácia do uso do método oral puro em todos os surdos total e congênitos. O segundo artigo é uma resposta a Binet-Simon, redigida pelo italiano Giulio

Ferreri (1862-1942) que, sob a visão de um professor adepto ao método oral puro, defende o uso daquele método.

Não vou me estender na análise de ambos os artigos, demonstro apenas que a opção pelo método oral puro não foi uma decisão hegemônica, e que foram realizadas e divulgadas pesquisas para comprovar sua aplicabilidade nas instituições dedicadas à educação de surdos. Ainda é válido mencionar que a escolarização desse sujeito continuará rendendo subempregos.

O artigo de Binet e Simon, intitulado Uma investigação relativa ao valor do método oral¹¹⁸, é resultado de uma investigação que, de acordo com os autores, é de interesse tanto para a psicologia quanto para a organização da instrução a ser dada ao surdo-mudo. Outro impulsionador dessa pesquisa é o fato de a instrução do método oral puro ser utilizada nas instituições francesas por cerca de 30 anos.

Neste sentido, quais os benefícios gerados por essa forma de instrução dos surdos a partir do momento em que eles concluem sua instrução e buscam sua autonomia e subsistência. Os pesquisadores entrevistaram ex-alunos residentes em Paris, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e da Instituição dos Surdos-Mudos de Asnières para coleta de dados e posterior publicação do resultado da análise.

Num primeiro momento, a partir do levantamento de dados dos alunos das duas instituições dedicadas ao ensino de surdos-mudos, foi possível concluir que “[...] tomando esses números como estão, seríamos levados a concluir que, considerando todas as coisas, o sucesso do método oral torna-se cada vez menor e que uma experiência prolongada não é favorável a ele” (BINET; SIMON, 1910, p. 11). Ainda foram levantados outros questionamentos sobre o método oral puro pelos pesquisadores, que apresento no excerto a seguir:

Não poderiam esses alunos ter sido poupados de uma instrução cara que deu apenas resultados ruins? Se for verdade que com mais de um terço dos alunos o método oral é mal sucedido, não seria desejável desculpar tais casos de praticá-lo? Não deveriam todos os alunos ao fim de dois anos de prova, por exemplo, fazer um exame, e não deveria o método oral ser abandonado com os que dele não aproveitam, em vez de se prolongar a experiência por seis anos ou mais? (BINET; SIMON, 1910, p. 12).

¹¹⁸ No original: *An investigation concerning the value of the oral method.*

Há também resultados da pesquisa que apontam que a causa para o sucesso do método oral puro era o estado intelectual dos alunos, fato colocado em suspeição pelos pesquisadores, cito:

É evidente que a grande maioria dos alunos com os quais o método oral teve bastante sucesso eram, de acordo com essas estatísticas, de inteligência normal. A imensa maioria daqueles com quem falhou eram alunos atrasados ou deficientes. Mais uma vez, temos grande dúvida quanto à exatidão dessas estimativas, porque não sabemos de que maneira os professores determinaram o atraso intelectual de seus alunos; talvez até, em muitos casos, eles concluíram que um aluno era mentalmente deficiente porque não lucrou com a instrução oral (BINET; SIMON, 1910, p. 14).

Nesse sentido, quando a surdez é total, o número de alunos beneficiados com a instrução oral é muito menor se comparados àqueles alunos com surdez parcial.

No segundo momento da pesquisa de Binet e Simon, eles foram a campo e fizeram entrevistas com surdos, seus familiares, ou aquelas pessoas que conviviam com eles. Em relação aos familiares, muitos se mostram gratos por seus filhos terem aprendido a falar. Alguns ressaltam que seus filhos falam e/ou tudo entendem no que é pronunciado ao seu redor. Mas, quando são estimulados a responderem outras situações cotidianas dos surdos, é possível perceber um certo constrangimento ao mencionar que a comunicação seria por meio da escrita. O mesmo é dito a respeito de uma relação entre os surdos-mudos e pessoas estranhas; como zeladores, ou garçons de um restaurante frequentado por um surdo francês:

Num restaurante onde um surdo-mudo vem regularmente fazer suas refeições, o proprietário nos disse: "Ele fala um pouco; para que possa entender é preciso falar muito devagar"; e a mulher do proprietário interrompeu para corrigi-lo: "Ora, não; com ele não se entende nada; é preciso escrever para ele" (BINET; SIMON, 1910, p. 20).

Os pesquisadores (BINET; SIMON, 1910) concluem que a tendência natural dos surdos é fazer o uso dos sinais e que o valor prático do método oral puro é superestimado entre os professores adeptos a tal método, conforme citação abaixo:

Mas acreditamos que seu valor prático foi superestimado. Parece-nos uma espécie de pedagogia de luxo, que produz mais efeitos morais do que resultados úteis e tangíveis. Não permite que surdos-mudos obtenham situações; não lhes permite estabelecer relações com estranhos; não lhes permite nem mesmo uma conversa consecutiva com seus parentes; e surdos-mudos que não aprenderam a falar ganham a vida tão

facilmente quanto aqueles que adquiriram essa aparência de língua. Essa é a observação que repetimos e repetimos, e com uma persistência que nos pareceu muito eloqüente (BINET; SIMON, 1910, p. 30).

Numa análise da pesquisa realizada por Binet e Simon sobre o uso do método oral puro em duas instituições francesas, é possível compreender que, mesmo os pesquisadores não sendo especialistas em educação de surdos, apresentam questões significativas que nos possibilitam pensar sobre a manutenção de um único método quando há diferentes modos de ser surdo, com resíduos auditivos diferenciados em decorrência da causa da surdez por origens distintas e, por vezes, com uso por um tempo da audição, além de outras questões que atravessam os modos de ser surdo, como a social e a econômica, que podem operar na aquisição da fala, ou não, por esse sujeito. Além disso, há possíveis desdobramentos que essa instrução pode acarretar após os alunos concluírem seus estudos nas instituições especializadas.

A resposta dos defensores do método oral puro a Binet e Simon veio do sacerdote, educador de surdos e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Milão, Giulio Ferreri, que esteve presente no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), fazendo um pronunciamento sobre o diagnóstico médico da surdez-mudez e sobre a relação amigável entre médicos e professores, conforme citação abaixo:

Este estado patológico é, e ainda permanece, tão complexo, que precisa constantemente do olho esclarecido e amigável dos otorrinos e dos professores. Os progressos da escola moderna, de fato, certificaram que a surdez-mudez não é somente um estado patológico do qual a profilaxia e a etiologia se bastam nos conhecimentos das alterações anatomo-fisiológicas correspondentes, mas é também um estado de psicologia patológica. Ora este estado não poderia ser esclarecido convenientemente senão por experiências repetidas e por uma pesquisa constante e extensa que contasse com todos os meios que dispõe hoje a otologia moderna, unidas aos que a psicologia moderna experimental encontrou na evolução dos defeitos psíquicos nos idiotas e nos fracos de inteligência (CONGRESSO PARIS – OUVINTES, 2013, p. 202).

Ferreri publica um artigo na mesma revista que os pesquisadores franceses, intitulado *Investigações erradas relativas ao valor do método oral*¹¹⁹, no qual faz duras críticas à pesquisa de Binet e Simon. De acordo com o professor italiano, “[...] os erros cometidos pelos psicólogos

¹¹⁹ No original, em inglês: *Mistaken investigations concerning the value of the oral method*

de Paris ao julgar o método oral podem ser desastrosos em suas consequências sobre as opiniões dos eruditos” (FERRERI, 1910, p. 34).

O fato de Binet e Simon não serem professores especialistas em educação de surdos, e restringirem sua pesquisa a apenas duas instituições francesas levou Ferrari a declarar que:

Isso, em linguagem simples, significa que eles desejavam tentar um novo empreendimento, estranho às suas ocupações normais, sem ter feito a preparação necessária e sem a ajuda de especialistas que, no interesse da psicologia normal, poderiam tê-los colocado em guarda contra as falácias de seu experimento e as sugestões de "parti pris"¹²⁰. Assim, sua investigação, além de não científica, revelou-se unilateral e imperfeita (FERRERI, 1910, p. 34-35).

Ferreri também alega que Binet e Simon não conhecem a literatura dedicada a instrução pelo método oral a surdos, além de mencionar a limitação da pesquisa aos surdos residentes em Paris que, segundo o italiano, são sujeitos que frequentam associações, colocando em contrariedade a manutenção do ensino da fala articulada *ensinada* aos surdos pelas instituições parisienses. Segundo Ferreri,

Surdos-mudos que se associam entre si ou que são colocados em condições de se verem com frequência e, portanto, vivem uma vida ativa de relação, são os menos adaptados para demonstrar o valor e a utilidade social do ensino da fala. Para se persuadir disso, teria sido suficiente para o Sr. Binet perguntar ao Sr. Gaillard, um defensor do sistema combinado, porque ele sabe por experiência que uma associação ou uma assembleia de surdos-mudos precisa de pantomima e o alfabeto manual (FERRERI, 1910, p. 36).

O autor também mantém o discurso de que a manutenção do método oral puro nas instituições de surdos tem a função de instruir o surdo para sua vida social, sendo uma vantagem para todos aqueles que não ouvem. Assim, recorro a Foucault, que nos explica a análise da continuidade histórica do discurso, cito:

¹²⁰ Expressão de origem francesa que significa uma opinião preconcebida; preconceito. Refere-se à uma opinião assumida antecipadamente, de maneira preconcebida ou tendenciosa.

O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros (FOUCAULT, 2014b, 28).

De um lado estão, neste contexto, Binet e Simon, dois profissionais que não atuam na educação de surdos e que publicaram um texto crítico ao método oral puro, resultado de uma experiência realizada pelos autores com surdos na cidade de Paris, de outro lado está Ferreri, um professor de surdos, católico, que participou do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), que foi testemunha ocular das vantagens do método oral e que publicou uma resposta aos primeiros. Assim, é possível compreender que eles representam a busca e a repetição, o dito e o não dito da temática e que geram práticas discursivas sobre a questão do método na educação de surdos.

5.8 DESDOBRAMENTOS DE PARIS (1900) NO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

No Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), na seção aqui analisada, houve a participação de representantes de instituições responsáveis pela instrução de surdos-mudos, entre as quais estava o Brasil, que enviou o então gestor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos¹²¹, o Dr. Paulo de Carvalho (ROCHA, 2018).

Não foi possível encontrar relatórios sobre a participação de Carvalho no congresso francês sobre a educação de surdos. Assim, é possível pensar que o Dr. Carvalho, ao retornar do congresso francês, articulou com o Ministério de Estado da Justiça e Negócios Interiores¹²², gerido por Campos Salles, a publicação de um decreto estabelecendo um novo regulamento

¹²¹ Em 1900 já havia sido acrescentado ao nome do instituto o termo “nacional”, numa possível ideia de que talvez já houvesse elementos incipientes sobre a ideia de nação devido à Proclamação da República, em 1888.

¹²² O cargo de diretor do Instituto era subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

para o Instituto. Em 23 de março de 1901, na gestão do Presidente da República Epitácio Pessoa, foi publicado o Decreto Nº 3964/1901. No item dedicado ao ensino dos surdos-mudos, do referido Decreto, foi estabelecido que:

[...]

Art. 4º O ensino no Instituto será litterario e profissional.

Art. 5º O ensino litterario compreenderá as seguintes materias: lingua portugueza, com o maior desenvolvimento possivel; mathematica elementar com applicações praticas ás necessidades da vida commum; historia e geographia do Brazil; lições de cousas pelo methodo intuitivo.

Art. 6º O curso litterario será de seis annos. A distribuição das materias, a ordem e methodo que presidirão ao seu ensino, serão prescriptos em programmas organisados pelo director, de accordo com os professores, e submettidos á approvação do Governo no começo de cada anno lectivo.

Art. 7º O methodo mixto ou combinado será o adoptado no ensino de todas as disciplinas.

Art. 8º O ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os labios será dado de preferencia aos alumnos que se mostrarem aptos para recebê-lo.

Art. 9º O ensino profissional compreenderá o seguinte: arte typographica, officio de encadernador, de dourador, de sapateiro, gymnastica (BRASIL, 1984). [sic]

Fazendo uma análise do Decreto de 1901, observo que, apesar o diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos ter representado o Brasil no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), foi aprovada por lei a manutenção do método misto na instrução dos surdos matriculados no instituto responsável para instrução dos surdos-mudos brasileiros, surgindo assim uma possibilidade de pensar que aqui ou se entendia a educação de surdos de uma forma distinta daquela que vigorava entre as instituições europeias, ou se buscava aproximação com o modelo pedagógico das instituições norte-americanas, adeptas ao método misto ou combinado. Em relação à medicalização da educação no INSM, pelo fato do diretor ser médico, recorro a Gondra, em uma tentativa de compreender essa ausência de alinhamento entre o Brasil e o que foi aprovado no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes).

Neste sentido, torna-se impróprio referir-se a uma doutrina higiênica que teria representado a educação escolar de modo integralmente uniforme. Assim sendo, a convergência na crença da educação como medida e como remédio, com vista a se instaurar uma ordem civilizada nos trópicos, por si só não deve ser tomada como indicador de homogeneidade da referida doutrina (GONDRA, 2005, p. 4).

Nessa linha de pensamento e numa análise ao Decreto de 1901, entendo que a manutenção do método misto em todas as disciplinas, o ensino da linguagem articulada e a leitura dos lábios se destinava apenas aos alunos que tivessem aptidão, e a manutenção do ensino profissionalizante tinha como objetivo torná-lo produtivo e sustentável, tendo como finalidade um projeto moderno de sociedade (WITCHES, 2014).

Posteriormente, sob a gestão do Dr. Custódio José Ferreira Martins¹²³ (1857-1931), que culminou com a legalização do método oral puro no INSM, foram publicados dois decretos. O Decreto Nº 6.892, de 19 de março de 1908, foi publicado durante a gestão do Presidente Affonso Augusto Moreira Penna e estabeleceu o ensino de linguagem articulada e de leitura sobre os lábios, como no currículo do curso literário; e o Decreto 9.198 de 12 de dezembro de 1911, da gestão de Hermes R. Da Fonseca, consolidou que o método oral puro seria adotado no ensino de todas as disciplinas.

Segundo Rocha (2018), com a publicação do Decreto 9198/1911, os três professores lotados no ensino da disciplina de Linguagem escrita foram transferidos para as três cadeiras criadas para o ensino da Linguagem articulada e Leitura sobre os lábios, já que apenas uma vinha funcionando desde 1887. A autora também menciona que o ensino ministrado por meio do uso do método oral puro não obteve o resultado esperado para a instrução dos surdos matriculados no Instituto, conforme o trecho abaixo:

No ano seguinte, os professores organizaram novos programas para o ensino da Linguagem, posteriormente aprovados pelo Ministro do Interior. Já em 1914, no terceiro ano de experiência com o método oral puro, os resultados não foram positivos. O Diretor Custódio Martins enviou um Relatório ao governo insistindo na proposta de adaptar os métodos de ensino, tornando-os mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos (ROCHA, 2018, p. 75).

O então diretor apontou a necessidade de adaptar os métodos às necessidades dos alunos, ou seja, recorrer apenas ao método oral puro não seria suficiente para atender às “questões linguísticas, do perfil socioeconômico do aluno, das habilidades do professor, da falta de

¹²³ De acordo com Braga (2018), o Dr. Custódio José Ferreira Martins, formou-se em medicina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, tendo uma intensa vida política. Sendo inclusive nomeado gestor da Província do Espírito Santo em 17 de abril de 1884, exercendo o cargo por apenas um ano. Foi nomeado diretor do INSM em 1907, permanecendo até 1930.

recursos governamentais, havia também a questão da faixa etária de ingresso considerada tardia para trabalhar a questão da linguagem oral” (ROCHA, 2010, p. 126).

Compreender o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e seus desdobramentos no INSM permite pensar na possibilidade de uma recepção no Brasil das concepções teórico metodológicas na educação de surdos na Europa e/ou nos Estados Unidos. Recepção tal que é refletida nos Decretos publicados e implantados na única instituição brasileira dedicada à educação de surdos. Nesse contexto, entendo que não há uma simples recepção, e sim um cruzamento dessas ideias, que não está isento de adaptações que irão circular nas práticas pedagógicas do INSM.

E, apesar da verdade proclamada no Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) de que o método oral puro deveria ser o único a ser utilizado para instruir os surdos-mudos, aqui no Brasil, segundo Rocha (2010), apenas na década de cinquenta do século XX, seria retomado o método no INSM, que teve seu nome alterado para INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1957.

6 SEGUNDA SESSÃO: OS DESDOBRAMENTOS DO MÉTODO ORAL PURO NAS INSTITUIÇÕES CAPIXABAS

Com a emergência do Governo Getulista no Brasil (1930-1945), gradualmente foram estabelecidas mudanças voltadas para a modernização e a industrialização do país. Nesse período, foram implantadas propostas no âmbito educacional visando gerar mudanças “[...] no quadro político do Estado que desejava consolidar o próprio desenvolvimento social” (WITCHES, 2014, p. 58). Jannuzzi (2012) nos diz que é nesse momento que a educação é vista como um instrumento para a formação da sociedade para o trabalho e para o rendimento social.

No que se refere ao ensino das pessoas com deficiência, a sociedade começa a organizar-se em prol de uma educação para essas pessoas. De acordo com Jannuzzi (2012), na esfera governamental uma série de ações são desencadeadas especificamente para essa parcela da população. O Governo age:

[...] criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente (JANNUZZI, 2021, 58).

Nesse contexto, os educadores envolvidos com a educação de pessoas com deficiência empregavam a expressão “ensino emendativo” para designar as ações pedagógicas voltadas para esses alunos. O termo “emendativo”, do latim *emendare*, designa corrigir a falta, tirar defeito, e se encaixava com as perspectivas educacionais dessa época (JANNUZZI, 2012).

Ainda, a partir da análise do trabalho de Jannuzzi (2012), é possível entender que a institucionalização do ensino emendativo no Brasil foi oficializada pelo Decreto-lei nº 20.826/1931, segundo o qual o ensino emendativo “[...] destinava-se aos anormais do físico (débeis, cegos, surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados, e anormais de inteligência, que não são conceituados”. O ensino emendativo é um programa educacional utilizado pelos profissionais da educação, mais especificamente, pelos professores dos alunos excepcionais (termo utilizado na época para designar as pessoas com deficiência) até o final da década de 1960.

No que se refere à educação de surdos nesse período, tendo Jannuzzi (2021) como referência, é possível compreender que as teorizações do ensino emendativo foram apropriadas pelas propostas pedagógicas voltadas para a educação de surdos. E como exemplo dessa apropriação das propostas pedagógicas voltadas para o ensino emendativo, foi publicada a obra do ex-diretor do INSM Armando Paiva Lacerda¹²⁴ (1898-1994), *A pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais* (1934).

Após a exoneração de Armando Lacerda da direção do Instituto, possivelmente por razões políticas relacionadas à sua conexão com o PC (Partido Comunista), Antônio Carlos de Mello Barroso assumiu a direção do Instituto no período de 1947 a 1951. Com base nos escritos de Rocha (2010), Barroso foi um gestor que não nutria a simpatia dos alunos e funcionários e, durante sua gestão, houve protestos de alunos surdos em favor de Armando Lacerda.

Com a publicação do decreto presidencial em 23 de fevereiro de 1951, a professora Ana Rímoli de Faria Dória¹²⁵ (1912-1991) foi nomeada diretora do INES. Durante sua gestão foi significativa a apropriação do ensino emendativo nas práticas pedagógicas do instituto, possivelmente devido ao fato de ela ter participado da comissão de elaboração do anteprojeto de lei dessa proposta de ensino (CARDOSO; HEROLD JÚNIOR, 2016). No âmbito da educação de surdos, duas ações possibilitaram mudanças tanto no instituto, quanto a nível

¹²⁴ De acordo com Rocha (2010), Armando Lacerda era formado em medicina pela Universidade do Rio de Janeiro, foi especialista em Otologia e atuou como diretor do INSM no período de 1930-1947.

¹²⁵ A partir do trabalho de Cardoso e Herold Júnior (2016), foi possível observar o extenso currículo da professora Ana Rímoli. Segundo os autores, a professora se “diplomou pela Escola Normal de São Paulo, em 1930. Concluiu o Curso de Formação de Professores pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Foi assistente dos Laboratórios de Psicologia Aplicada e de Estatística e Educação Comparada do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Ingressou no serviço público federal em 1941 como Técnica de Educação do Ministério de Educação e Saúde, desempenhando várias funções como: inspetora da Escola de Belas Artes de São Paulo (1942); chefia de seção de inspeção e relatórios da diretoria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Saúde (1944); chefia da seção de organização escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1946); professora de Métodos de Pesquisa e Planejamento aplicados à Administração Pública e Pesquisas em educação (1949 - 1950). Depois de atuar em várias funções no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), e ter feito parte da Comissão avaliadora da gestão de Antônio Carlos de Mello Barreto, foi nomeada, em 23 de fevereiro de 1951, por decreto presidencial, diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Exerceu posteriormente a função de professora do Curso Normal, no curso de aperfeiçoamento de professores para surdos, nas disciplinas de Fundamentos Metodológicos de Pesquisa Aplicada à Educação, Didática Geral e Especial (para surdos), e Logopedia; ela também participou da comissão de elaboração do anteprojeto de lei sobre o ensino emendativo, coordenando a sessão de estudos sobre o tema “A recuperação do excepcional do ponto de vista médico-psico-pedagógico”, por ocasião da 1ª Jornada Pedagógica da Sociedade Pestalozzi do Brasil de 20 a 28 de julho de 1958” (CARDOSO; HEROLD JÚNIOR, 2016, s/p).

nacional: o Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos (1951) e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957).

Rodrigues e Gontijo (2017), ao abordarem a descentralização da educação de surdos no Brasil, ressaltam que o Curso Normal Especializado, criado no Instituto, contava com o apoio do Ministério da Educação e Saúde e era baseado no trabalho desenvolvido por Ana Rímoli, cuja proposta pedagógica era baseada na aprendizagem da leitura labial e da fala.

De acordo com Jannuzzi (2012, p. 71), “[...] este curso refletia a Lei Orgânica de Ensino [...] e o que havia de mais moderno na pedagogia e assistência emendativa no que tange a surdo-mudez”. Ao entender que a criação do Curso Normal representou uma estratégia de governo do surdo brasileiro naquele momento, cito:

Tratando-se de uma instituição oficial, era crucial que o INSM não apenas trabalhasse na constituição da normalidade surda brasileira dentro do Instituto, mas também pensasse em estratégias de governo da surdez em larga escala. Sendo assim, foi planejada a criação de um curso Normal a ser ofertado pelo INSM para a formação de professores aptos a trabalharem com surdos em lugares que as práticas modernas do Instituto não alcançavam (WITCHES; LOPES, 2015, p. 191).

Ao fazer uma análise da gestão de Ana Rímoli, compreende-se que foi um período em que houve o predomínio de práticas pedagógicas que possibilitaram a retomada do método puro no Instituto como forma de conduzir o surdo brasileiro pelo uso da língua para atender as expectativas modernizadoras do Estado. Nesse sentido, a aquisição da linguagem oral era entendida como um dos principais sentidos para a educação de surdos na década de 1950 no Brasil (ROCHA, 2010).

Partindo da análise de Rodrigues, Gontijo e Drago (2020), observo que Ana Rímoli tinha como principal preocupação o ensino da fala para as crianças surdas, “[...] pois, sem essa capacidade, não haveria a comunicação e, conseqüentemente, a criança surda teria dificuldades em se desenvolver de forma saudável e segura” (p. 145).

Nesse contexto, é perceptível a manutenção de uma regularidade discursiva que emergiu no Congresso de Milão (1880), se efetivou no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e, depois de um certo hiato, teve seus desdobramentos no Brasil em meados século XX. E, ao analisar esse contexto histórico, diálogo com Foucault, para compreender que “fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo

originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão” (FOUCAULT, 2014b, p. 58).

Ana Rímoli entendia que, para haver sucesso no processo educacional do surdo, era de essencial importância a formação do professor (CARDOSO; HEROLD JÚNIOR, 2016). Seguindo essa linha de pensamento ela conseguiu implementar no instituto a primeira turma de um Curso Normal para professores de surdos, que foi iniciado em agosto de 1951 e teve a duração de três anos.

Segundo Rodrigues e Gontijo (2017), o Curso Normal do INES tinha como proposta pedagógica a aprendizagem da leitura labial e da fala, que teve como referencial teórico as obras escritas por Ana Rímoli. Dentre as obras por ela publicadas, cito: a *Introdução à didática da fala* (1957), *Compêndio de educação da criança surdo-muda* (1958) e *Manual de educação da criança surda* (1961).

Cardoso e Herold Júnior (2016) nos mostram as bases teóricas que sustentavam o pensamento e, posteriormente, as publicações obra de Ana Rímoli:

Dória (1961) defende uma educação baseada na importância de o aluno surdo alcançar a linguagem assim como acontece com o ouvinte. Ela ressalta a importância do ensino pelo método oral, o qual acreditava ser o melhor naquele momento, baseando-se em vários especialistas como Alexander Graham Bell, Martha E. Bruhn, Herr Julius Müller-Walle, Edward B. Nitchie, Cora Elsie Kinzie, entre outros (CARDOSO; HEROLD JÚNIOR, 2016, s/p).

Ainda sobre as publicações de Ana Rímoli, Costa (2018) nos diz que no percurso de sua gestão, foram publicadas várias obras sobre educação e surdez que fundamentavam a adoção oficial do método oral puro. Segundo o autor, Ana Rímoli se baseou no trabalho de alguns autores norte-americanos, adeptos ao método oral puro, a saber: *O Treinamento Acústico no Curso Primário* (ASALS; RUTHVEN, 1963), *A Linguagem Oral: para a Criança Deficiente da Audição* (NEW, 1968), *Iniciando a Compreensão da Fala: Sugestão para o Trabalho que as Mães Podem Realizar em Casa* (RUSSEL, 1968), *A Leitura da Fala: uma Contínua Necessidade* (MONTAGUE, 1968), *A Leitura Oro-Facial no Horário Escolar* (BRUCE, 1968).

Em relação ao currículo do Curso Normal para professores de surdos, organizado pelo INES, é possível dizer que era similar ao Curso Normal ministrado no Instituto de Educação do Rio

de Janeiro. Além das disciplinas direcionadas à formação de professores destinados a uma escola comum, havia aquelas disciplinas específicas para alunos surdos, a saber: noções de física, histologia, ensino emendativo, elementos de fonética, anatomia geral e especializada, didática especial, psicologia da linguagem, anatomia, fisiologia e patologia da audição e fonação, educação pré-escolar da criança deficiente de audição e fonação.

Em 1952, Ana Rímoli convidou a professora Ângela de Liza de Brienza, defensora do método oral puro, para ministrar aulas de fonética e didática especial no curso normal especializado para educação de surdos. Segundo Rocha (2008, p. 89), uma das alunas desse curso foi a professora Álpia Ferreira Couto, que desempenhou grande papel na educação de surdos no Brasil e no Espírito Santo.

Ângela de Brienza era uruguaia, mas vivia na Argentina e foi professora por mais de trinta anos do Instituto de Niñas Sordo Mudas de Buenos Aires, além de exercer o cargo de vice-diretora dessa instituição (ROCHA, 2018, 116). Sua chegada no INES significou uma reafirmação metodológica do ensino da fala e leitura labial na instrução dos surdos.

Interessante observar que, ao analisar os escritos de Viviana Burad (2008) sobre o Congresso de Milão (1880) e seu efeito dominó na Argentina, foi possível constatar que houve uma apropriação da proposta pedagógica deliberada e aprovada naquele evento italiano que operou na condução da instrução dos surdos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos argentino. Segundo a autora, o cônego italiano Serafino Balestra, que teve uma participação ativa no Congresso de Milão (1880), foi convidado pelo governo argentino para ser diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, conforme a citação abaixo:

É assim que, no contexto descrito, o novo Instituto Nacional de Surdos-mudos argentino, funcionando como internato e também recebendo crianças surdas das províncias, abriu suas portas em abril de 1886 sob a direção do Cônego italiano Serafino Balestra, o apóstolo da palavra, que aplicou, conforme planejado, o método oral puro (BURAD, p. 26, 2008, tradução nossa).

Segundo Burad (2008), na Argentina a Lei Nacional 1.662/1885 oficializou e legalizou a nível nacional a orientação clínica, além do método oral puro, para a instrução dos surdos argentinos. Após a saída de Balestra do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na Argentina, o instituto foi dirigido por dois médicos argentinos, Garaño e José Facio, que tiveram de continuar a tarefa

de organização do Instituto. Porém, em 1892, outro professor italiano, Luigi Molfino, adepto do método oral puro, foi convidado a dirigir o instituto, conforme destaco a seguir:

[...] Luigi Molfino era um professor italiano do Instituto de Siena, discípulo de Tomás Péndola, outro professor e seu compatriota (que Balestra havia convertido ao oralismo, já que já havia participado da metodologia gestual francesa). Molfino havia chegado a Buenos Aires em 1892 e teve a ideia de formar um corpo docente para professores argentinos aprenderem o método oral. Assim fez em 1894 e, tendo cumprido essa tarefa, decidiu regressar à sua terra natal (BURAD, 2008, p. 41-42, tradução nossa).

Assim, é possível compreender que a apropriação do método oral puro operou nas circunstâncias que possibilitaram a formação da professora Ângela de Brienza e, posteriormente, das alunas do curso normal do INES. Segundo Couto-Lenzi (2004), a professora uruguaia considerava os surdos cidadãos e defendia o direito deles se comunicarem com a língua *falada*¹²⁶ que representava o país.

Couto-Lenzi (2004) menciona em sua obra que esse curso funcionou até o ano de 1957, sendo substituído por um curso de especialização para aqueles professores que tivessem concluído o curso normal com duração de um ano e tendo recebido professores de todo o Brasil.

Quadro 13 - Total de professores que estudaram no curso normal do Ines até 1968

(continua)

ESTADOS	ALUNOS		
	DIPLOMADOS*	FREQUENTANDO**	TOTAL
Santa Catarina	6	-	6
Rio Grande do Sul	9	1	10
Paraná	1	-	1
São Paulo	7	17	24
Estado do Rio	-	1	1
Minas Gerais	3	9	12
Amazonas	-	9	12

¹²⁶ O termo *falada* foi inserido no texto por mim para representar o pensamento de Ângela de Brienza e Couto-Lenzi no texto.

Quadro 15 - Total de professores que estudaram no curso normal do Ines até 1968

(conclusão)

ESTADOS	ALUNOS		
	DIPLOMADOS*	FREQUENTANDO**	TOTAL
Ceará	-	7	7
Pernambuco	1	3	4
Rio Grande do Norte	-	1	1
Espírito Santo	4	7	11
Bahia	-	9	9
Pará	-	4	4
Alagoas	-	1	1
Goiás	-	1	1
Mato Grosso	-	1	1
TOTAL	31	64	95
*Curso de Formação para Professores de Surdos em três anos de duração. **Curso de Formação para Professores de Surdos em três anos de duração e Curso de Especialização de Professores para Surdos com dois anos.			

Fonte: RODRIGUES, 2014, p. 86

No mesmo período, como parte da programação do Centenário do Instituto, foi lançada a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, com a “[...] finalidade de promover a educação e assistência aos deficientes de audição e de fala, em todo o Brasil, formando professores especialistas que atuariam nas futuras escolas abertas para atendimento

aos alunos surdos” (ROCHA, 2018, p. 112-113). A Campanha foi um projeto do Governo JK, sendo oficializada através do Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, com o lema *O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo*.

De acordo com Rodrigues e Gontijo (2017), Ana Rímoli enviou um texto para o Ministro da Educação Clóvis Salgado em 1958 intitulado *Campanha para a educação do surdo brasileiro*. Segundo as autoras, nesse texto a diretora do Instituto menciona uma das principais propostas da Campanha, e sua estratégia de expansão do ensino para surdos, que era “[...] preparar professores e enviá-los aos estados e municípios foi a base do projeto de descentralização que se propagou por vários estados do Brasil, inclusive no Espírito Santo” (RODRIGUES; GONTIJO, 2017, p. 235).

Nesse cenário, teve início a descentralização da educação de surdos do INES para os estados e municípios do Brasil por meio de convênios entre o Instituto e as entidades públicas e privadas. Ao analisar as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, publicada pela Secretaria Estadual de Educação (2011), foi possível constatar o início da proposta voltada para os alunos surdos no Espírito Santo, conforme a citação:

De acordo com os documentos que integram o acervo da Subgerência de Educação Especial, o atendimento na área da Educação Especial no Estado do Espírito Santo teve seu início em 1957, com a criação da classe especial para atendimento a alunos que apresentavam deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva (SEDU, 2011, p. 8).

A partir do trecho acima, é possível entender que esse cenário social e político possibilitou a vinda para o Espírito Santo das irmãs Álpia Couto-Lenzi e Celcy Couto Mattos, e da prima Leda Gonçalves Coutinho, ex-alunas do Curso Normal Especializado para educação de surdos. Vale ressaltar que posteriormente a professora Álpia Couto-Lenzi (1933-2017) tornou-se uma figura de destaque para a consolidação da educação de surdos no Espírito Santo, sob uma perspectiva voltada inicialmente para o método oral puro, numa clara referência a apropriação da metodologia de ensino transmitida pela professora Ângela de Brienza, no Curso Normal do INES.

Posteriormente, em 1971, a professora Álpia Couto, ao participar do I Congresso Brasileiro de Foniatria, no Rio de Janeiro, passou a conhecer o método perdoncini, através de uma palestra

ministrada pelo próprio Perdoncini. Com base na obra de Couto Lenzi (2004), o método Perdoncini foi um método criado na França na década de 1950 pelo Prof. Dr. Guy Perdoncini, Otorrinolaringologista, Foniatra e Fisiologista. Esse método, ao chegar no Brasil foi adaptado para a Língua Portuguesa pela professora linguista Álpia Couto-Lenzi. O método tem por objetivo a utilização do resíduo auditivo (amplificado) para chegar à voz, à fala e à linguagem do surdo.

Após um período de estudos na França com o Prof Perdoncini no início da década de 1970, a professora Álpia passou a adotar e organizar formações para professores de surdos tendo como referência o método organizado pelo professor francês (COUTO-LENZI, 2004). Nesse contexto, é possível dizer que o método oral puro foi *perdoncinizado* pela professora Álpia Couto.

6.1 ESCOLA ÂNGELA DE BRIENZA

Tendo como referência a obra da professora Álpia Couto-Lenzi (2004), farei uma análise da história da educação no Espírito Santo no período que abrange o início do convênio entre a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), de 1957 a 1971, quando a professora Álpia tem o primeiro contato com o Método Perdoncini. Segundo Couto-Lenzi (2004) “até então, todo o meu trabalho com surdos era feito através do Método Oral Puro” (COUTO-LENZI, 2004, p. 45).

A professora Álpia Ferreira Couto-Lenzi foi aluna do curso normal do INES e, posteriormente, servidora do Instituto tendo se destacado no desenvolvimento de pesquisas na educação de surdos entre as décadas de 1950 e 1980. Foi coordenadora no Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) e promoveu a reorganização dos cursos de especialização para professores de surdos no INES, que tiveram suas primeiras turmas formadas em 1981. Foi autora de livros sobre a educação de surdos, e presidente da Associação internacional Guy Perdoncini para o estudo e pesquisa da deficiência auditiva (Aipeda)¹²⁷.

¹²⁷ Fonte: <https://www.ines.gov.br/noticias/57-portal-noticias/370-nota-de-falecimento-alpia-couto-lenzi>

Partindo desse contexto, pretendo conduzir a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Ângela de Brienza, instituição que teve sua organização iniciada com a chegada no Espírito Santo das primeiras três professoras especializadas na educação de surdos. A vinda dessas professoras foi possível devido ao convênio entre o INES e a Secretaria de Educação do Espírito Santo. Esse convênio contou com a mediação do avô das professoras Álpia, Celcy e Leda, o professor Archimimo Gonçalves Ferreira — professor aposentado e inspetor escolar do Estado— durante a gestão do Secretário de Educação professor Emilio Roberto Zanotti que, naquele momento, estava implantando o Serviço de Educação Especial no Estado (COUTO-LENZI, 2004).

O convênio entre o INES e a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo foi estabelecido em 27 de março de 1957 e, de acordo com o Decreto Nº 612, de 24 de abril de 1959, foram criadas as três primeiras classes especiais no Espírito Santo. Segundo os registros organizados pela professora Álpia Couto, que fazem parte de seu acervo familiar, as instalações para funcionamento das primeiras salas de surdos no Espírito Santo foram assim organizadas:

- A) Parque Infantil Ernestina Pessoa, em 1957, responsável pela vinda da primeira professora especializada, a professora Celcy Couto Mattos;
- B) Instalação de mais duas classes especiais no Parque Infantil Maria Queiroz Lindemberg e no Grupo Escolar Alberto de Almeida, em 1958, que ampliou o convênio anterior e possibilitou a vinda das professoras Alécia Ferreira Couto, Álpia Ferreira Couto e Leda Coutinho Dias.

É possível entender com base na obra da professora Álpia que, simultaneamente às aulas nas salas especiais da Rede Estadual, ela organizou e dirigiu uma escola particular denominada Escola Ângela de Brienza, com a ajuda de sua mãe, a professora Alécia Ferreira Couto, como pode ser observado no recorte a seguir:

A escolinha que então comecei, foi a continuação da Escola "Ângela de Brienza" que fundara no Rio de Janeiro e que transferi para Vitória. Assim, além do trabalho com crianças surdas, da Secretaria de Educação, tinha a minha escola, que dirigia. Entretanto, em Vitória, a Escola Ângela de Brienza recebia apenas crianças não surdas, externas, em nível pré-escolar e curso primário, equivalente às quatro primeiras séries do atual Curso Fundamental. Também eram atendidas na escola particular crianças surdas do internato, já que as do Estado eram atendidas nas salas especiais criadas pela Secretaria de Educação (COUTO-LENZI, 2004, p. 38).

Nessa escola particular havia alunos surdos matriculados em regime de internato que eram estimulados integralmente a recorrerem a uma comunicação na modalidade oral. Em 1961, as classes especiais para surdos foram transferidas para a Escola Ângela de Brienza¹²⁸, em Vitória, numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a equipe gestora da escola, sem ônus para o Estado.

Essa parceria foi possível pelo fato da Escola Ângela de Brienza, uma instituição particular, ser dirigida por uma das professoras especializadas, a professora Álpia Couto, que já trabalhava com alunos surdos e dispunha de instalações ociosas no turno da manhã. Na figura abaixo apresento as primeiras professoras da escola capixaba, cujas práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos, estão sendo analisadas nesta pesquisa:

Figura 6- As Professoras (1961)



Fonte: Arquivo Pessoal da Família de Álpia Couto

De acordo com os registros fotográficos disponibilizados pela família da professora Álpia Couto, a imagem acima nos possibilita contemplar as primeiras professoras da escola Ângela de Brienza. Mesmo tendo conhecimento apenas do primeiro nome das professoras representadas na imagem acima, entendo ser significativo tirá-las do anonimato, apresentando

¹²⁸ Escola localizada na Rua Moacyr Avidos, 214, Praia do Canto, Vitória - Espírito Santo. Lei Municipal Nº 1.571, de 19 de janeiro de 1966, decreta que a Escola Ângela de Brienza é considerada de utilidade pública. A Lei Estadual Nº 2.145, de 15 de outubro de 1965, também declara que a escola Ângela de Brienza é considerada de utilidade pública, sendo esta última lei revogada pela Lei Estadual Nº 10.976, de 14 de janeiro de 2019.

nominalmente cada uma delas, a saber: na primeira fila, da esquerda para a direita, Alpia, Thais, Regina Mussiello, Izabel, irmã de criação da Alpia, e Tereza. Na segunda fila estão Leda, prima da Alpia, Norma, Celcy e Maria Lúcia.

Ainda sobre a fotografia das professoras, é interessante observar a padronização com que elas se apresentam neste registro. Todas estão uniformizadas com saia e blusa, o mesmo sapato, e os cabelos cuidadosamente arrumados. A lente do fotógrafo captou quatro crianças que olham curiosamente as professoras sendo fotografadas.

Como a escola Ângela de Brienza funcionava pela manhã com as salas especiais da Secretaria de Educação, com alunos surdos, e à tarde com os alunos não surdos, era comum que os alunos surdos e ouvintes se encontrassem, e interagissem entre si, no decorrer do cotidiano escolar, conforme o registro abaixo:

Figura 7 - Brincadeiras pedagógicas (1968)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

De acordo com o registro fotográfico acima, não há meios de identificar quais alunos são surdos ou não surdos. Além de estarem usando o mesmo uniforme escolar, são observados por uma figura masculina, possibilitando a reflexão de que a socialização dos alunos era uma atividade pedagógica que tinha como objetivo estimular o uso da fala pelos alunos surdos matriculados

na escola. Entendo que a ludicidade era uma forma de contemplar as práticas que estavam sendo desenvolvidas na escola.

Observa-se que duas crianças correm, todas estão envolvidas na brincadeira... Como se fosse uma metáfora, de que durante esses momentos lúdicos as crianças escapavam do olhar controlador dos adultos. Ainda, concordo com Lopes (2002) quanto à afirmação de que mesmo não desejando a formação de grupos surdos, a escola proporcionou um movimento que reuniu os surdos num mesmo espaço.

Também era frequente a organização de eventos para estimular os alunos a falar e, como nos diz a professora Álpia, a repetição era necessária para aprendizagem, mas era preciso criar situações diferenciadas para estimular o interesse e a segurança das crianças (COUTO-LENZI, 2004). Em relação aos eventos organizados pela instituição de ensino com o objetivo de estimular a linguagem oral de seus alunos surdos, é válido destacar que:

Eles dançavam quadrilha, toda marcada oralmente, participavam das missas de primeira comunhão, respondendo às orações como todas as pessoas fazem. Eu fazia cópias mimeografadas, em letras maiores do que as oferecidas normalmente pela Igreja, e treinava com eles. Durante a missa, eu ficava à frente, e íamos dialogando (COUTO-LENZI, 2004, p. 40).

Interessante observar que havia uma prática pedagógica que ia além do cotidiano escolar, objetivando estimular os alunos surdos a adquirirem uma linguagem oral, tendo como referência o método oral puro. Gostaria de destacar ainda que a professora Álpia, continuava seguindo as orientações da professora Ângela de Brienza através de cartas trocadas por ambas as professoras (COUTO-LENZI, 2004). Vale sublinhar que as práticas de ensino com base no método oral puro adotadas nas instituições são pedagógicas, o que torna equivocada a ideia de que todas as práticas relacionadas ao ensino da palavra falada aos surdos estejam no campo da clínica.

Segundo Vieira-Machado e Mattos (2019), com as leituras sobre as práticas de ensino da palavra falada ao surdo-mudo (termo histórico) é possível problematizar o que estamos chamando de oralismo no presente. Afinal, ao olhar para as traduções feitas pelo grupo, tanto a palavra oralismo quanto oralização não são encontradas a não ser "método oral puro". As autoras ainda ressaltam que o oralismo não é o método oral puro. Ou seja:

Leila, que excelente provocação! De fato, concordo com você ao fazer esta dobra [...] de que oralismo estamos falando? [...] estamos esticando e colocando sob suspeita a própria concepção de oralismo! E aqui encontramos pelo menos duas diferenciações: a) oralismo como uma forma de condução dos métodos; b) Oralismo não é o método oral puro. [...] me questiono sobre o que construímos como ideia de oralismo. [...] De forma muito reduzida, basicamente, o oralismo se tornou sinônimo de método oral puro” (VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019, p. 59).

Nesse livro, que é uma conversa/provocação entre as autoras citadas, a primeira, uma defensora historicamente do que hoje denominamos bilinguismo, segue refletindo: “Desmanchar essa imagem do oralismo é uma tarefa muito complicada, mas tão necessária e eu estou adorando como isso está mexendo comigo” (VIEIRA-MACHADO; MATTOS¹²⁹, 2019, p.60).

Posso então continuar argumentando que é em nossa contemporaneidade (especialmente do final do século XX ao século XXI), inclusive com a emergência da fonoaudiologia como umampo disciplinar, que a metanarrativa sobre as práticas de ensino da palavra oralmente ao surdo são da competência da clínica. Essa argumentação é reforçada a partir de uma oposição binária construída com a constituição de duas abordagens sobre a educação de surdos, em que as práticas e os estudos sobre os surdos e sobre a surdez se localizam, a saber: abordagem clínica terapêutica e abordagem socioantropológica¹³⁰.

Com esse terreno construído, muitos trabalhos do campo se posicionam a partir dele. Assim, em nosso presente é possível encontrar essa divisão fortemente delimitada para além dos trabalhos acadêmicos na legislação brasileira que rege sobre a Libras e os surdos.

Como já dito anteriormente, o método oral puro estava sim no campo da correção da surdez e do sujeito surdo como sujeito educável e passível de ser corrigido. Porém, polarizá-lo como unicamente clínico não é potente para as discussões na área. Ambas as práticas, seja no terreno da clínica, seja na perspectiva socioantropológica, sempre estiveram presentes de formas tão diversas que esta oposição binária pode reduzir a discussão sobre a educação de surdos.

¹²⁹ Vale apenas destacar que a segunda autora foi professora até se aposentar do INES e suas práticas pedagógicas eram construídas a partir de uma racionalidade oralista.

¹³⁰ Vide: SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In SKLIAR, Carlos. (org). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Assim, é possível compreender que no Espírito Santo houve uma adaptação do método oral puro pelas professoras Álpia, Celcy, e Leda a partir das orientações de Ângela de Brienza, no curso normal do INES.

No início da década de 1970 a escola para surdos passou a ter sede própria. A Secretaria Estadual de Educação alugou um andar inteiro do Centro Comercial Quatro Irmãos, na Praia do Suá, em Vitória, onde começou a funcionar o “Instituto Oral do Espírito Santo”. Nesse novo estabelecimento de ensino foram integradas as professoras que haviam realizado o Curso de especialização de professores para deficientes de audição e da palavra, organizado pela Secretaria Estadual de Educação¹³¹. Porém, foi apenas no ano de 1974 que a escola para surdos foi oficialmente criada pela Secretaria com o nome de “Escola Especial de Educação Oral e Auditiva¹³²”. Sobre esse período, é interessante observar a análise de Vieira-Machado:

Contudo, como corrente teórica metodológica da educação de surdos, tem como premissa o ensino na língua oral, por meio de diferentes métodos. Sem dúvida, foi a forma institucionalizada de maior peso na educação dos surdos, deixando marcas profundas nas práticas pedagógicas, nas formações dos professores, nas representações sobre a surdez. Inclusive, a influência oralista foi base para muitas decisões políticas na área da educação de surdos (VIEIRA-MACHADO, 2016, 128).

De acordo com a autora, a apropriação do método oral puro pelas professoras da Escola Ângela de Brienza operam nas práticas pedagógicas da educação de surdos no Espírito Santo marcas que conduziram a forma de ser do surdo nos espaços escolares. Marcas no sentido de imprimir sentimentos que nos tornam sujeitos conduzidos pelo outro... pelo ouvinte falante.

E essa condução pelo uso da língua falada gera práticas pedagógicas na educação de surdos no Espírito Santo até a virada, a partir da Lei de Libras (10.436/2002) e consolidada pelo Decreto 5.626/2005, para uma perspectiva bilíngue com a inserção dos sinais na educação de surdos. Tal virada emerge com as práticas que estão voltadas para aquele sujeito surdo que se

¹³¹ Em 1969 foi criado o primeiro curso de especialização para professores de surdos no Espírito Santo, na gestão do Secretário Darcy Werther Vervloet, sendo que a professora Álpia ministrava as disciplinas de didática especial, fonética, história da educação de surdos e a prática supervisionada (COUTO-LENZI, 2004).

¹³² Nome da escola, de acordo com o Ato de Criação Portaria E-745, de 19/07/1974, com o Ato de Aprovação Conselho Estadual de Educação 41/75, de 28/11/1975

compreende como parte integrante de uma comunidade linguística e cultural específica baseada na utilização da Libras para se comunicar com a sociedade.

6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ÂNGELA DE BRIENZA: *SE O SEU FILHO É MUDO (POR TER NASCIDO SURDO) HÁ QUEM CARINHOSAMENTE PODERÁ FAZÊ-LO FALAR*

O retrato não me responde.
 ele me fita e se contempla
 nos meus olhos empoeirados.
 E no cristal se multiplicam
 os parentes mortos e vivos.
 Já não distingo os que se foram
 dos que restaram. Percebo apenas
 a estranha ideia de família
 viajando através da carne

Carlos Drummond de Andrade

A Escola Ângela de Brienza pode ser compreendida como uma parte integrante de um dispositivo de condução dos discentes surdos capixabas, em meados do século XX. Nessa instituição de ensino foram geradas ações de condução que emergiram nos congressos europeus do final do século XIX, atravessaram o Atlântico, circularam pela América, foram apropriadas pelos professores envolvidos na educação de surdos no INES, e posteriormente desaguaram no Espírito Santo.

A circulação das regularidades discursivas representadas nas resoluções dos Congressos de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), geraram formas de condução que produziram sujeitos dóceis às práticas pedagógicas estabelecidas pelo método oral puro. E como nos diz Lopes e Veiga-Neto (2010):

A escola é um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional a partir de um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos, bem como

todos aqueles que direta e/ou indiretamente se relacionam com ela. Com a tarefa de educar, a escola é uma das grandes máquinas que trabalham na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 92).

Foucault (2014c) do conjunto de técnicas de condução dos corpos faz a seguinte análise da organização do espaço escolar:

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2014c, p. 144).

Nesse contexto, entendo que a Escola Ângela de Brienza, considerada neste trabalho a pioneira na educação de surdos no Espírito Santo, possibilitou a emergência de práticas pedagógicas que, ao ser aplicadas no contexto escolar, geram sujeitos dóceis a essas práticas que intencionavam promover os surdos ao status de surdos falantes, e conviveram numa relação de igualdade com seus pares não surdos. Entendo que a escola estava operando na condução da sociedade capixaba baseada nas experiências discursivas em favor do método oral puro.

É interessante observar que, devido ao fato de não haver registros anteriores ao convênio entre o INES e a Secretaria Estadual de Educação, voltados para a instrução dos surdos no Espírito Santo, não há meios para analisar a circulação de outros métodos pedagógicos para instruir o surdo no Espírito Santo. Digo isso porque são poucos, ou quase inexistentes, os documentos-monumentos que abordam a História da Educação de Surdos em nosso Estado. Corroborando Malverdes (2021, p. 17), entendo que quando nos propomos a investigar a História da Educação no Espírito Santo “trata-se de explorar e investigar tanto os documentos garimpados como também a possível escassez de fontes”.

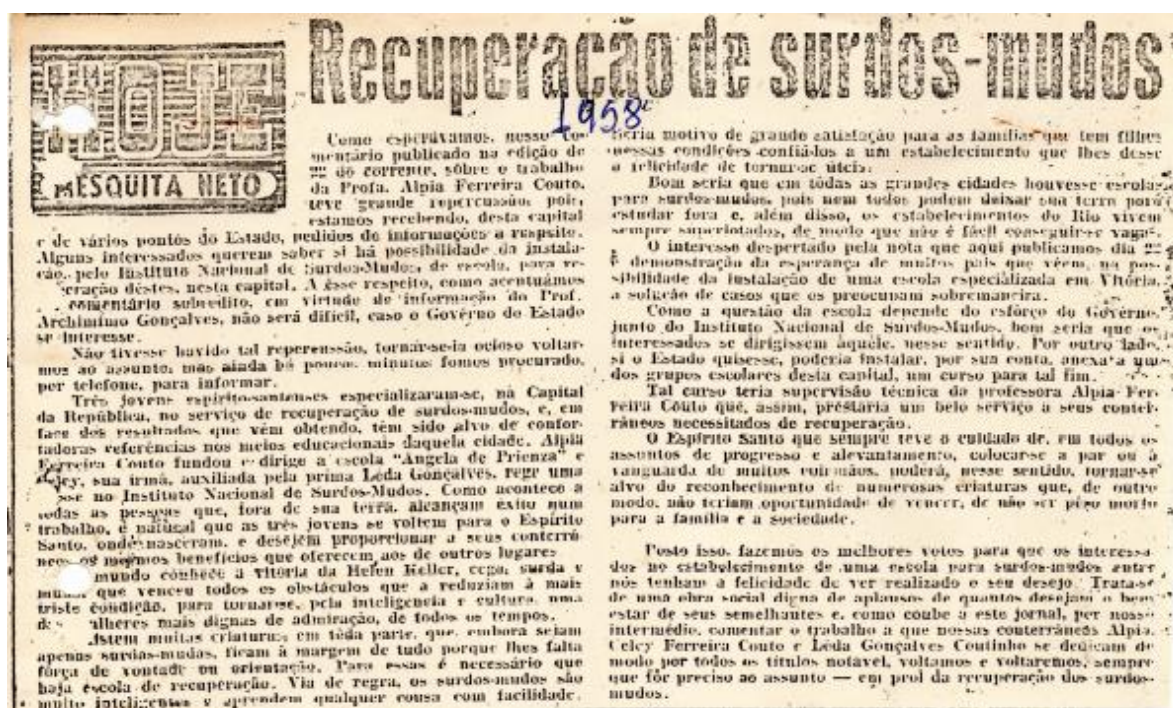
Assim, para analisar e compreender a circulação das regularidades discursivas das práticas pedagógicas deliberadas e aprovadas nos congressos europeus no final do século XIX, recorri aos registros imagéticos, e assim pude fazer uma leitura analítica das fotografias intencionando fazer um resgate das práticas pedagógicas que circulavam na Escola Ângela de Brienza, em meados do século XX.

As fotografias selecionadas para representar as práticas pedagógicas que eram operadas na Escola Ângela de Brienza são por mim compreendidas como registros cotidianos, denominados

por Lopes (2002, p. 53) de *Instantâneos Anônimos*. De acordo com a autora, os instantâneos anônimos são um tipo de registro que nos apresenta momentos particulares sem o conhecimento específico de um fotógrafo profissional. É um tipo de registro fotográfico que tem como objetivo servir de recordação.

E essas recordações cotidianas da Escola Ângela de Brienza organizadas pela professora Álpia Couto¹³³ nos possibilitam compreender as práticas pedagógicas, o dia-a-dia dos alunos e das professoras na escola e outras particularidades que são possíveis de ser analisadas apenas num registro fotográfico. “Aspectos como a arquitetura, os ambientes, as vestimentas, as disposições dos lugares, os espaços de registros, entre outros, mostram as condições de espaços temporais relevantes para um contexto de análise” (LOPES, 2002, p. 56).

Figura 8 - Jornal A Gazeta (1958)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

¹³³ Segundo conversas informais com duas sobrinhas da Álpia, e com uma ex-professora da Escola Ângela de Brienza, a professora mencionada era muito organizada, e tinha uma preocupação de registrar todo o trabalho pedagógico que era direcionado à educação de surdos. Um exemplo dessa organização está representado em seu livro *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos* (2004), onde estão inseridos 121 anexos.

Com a proposta de compreender as regularidades discursivas que circulavam e constituíam as práticas pedagógicas no âmbito da História de Educação de Surdos em meados do século XX no Espírito Santo e especificamente na Escola Ângela de Brienza, inicio minha análise com um recorte do jornal *A Gazeta* (1958). Nesse artigo redigido por Mesquita Neto, pseudônimo de Otávio José de Mendonça (1901-1975) — antigo diretor do jornal — intitulado *Recuperação dos Surdos-mudos*, estão inseridas informações sobre as ações da Secretaria Estadual de Educação para dar início a educação de surdos na capital do Estado. Informação confirmada pelo professor Archimimo Gonçalves (Jornal *A Gazeta*, 1958).

De acordo com o professor, é preciso apenas que o Governo do Estado tenha interesse na implantação de escolas dedicadas à recuperação de surdos-mudos. Isso porque três jovens espírito-santenses se especializaram no serviço de recuperação de surdos-mudos na Capital da República. Devido à grande procura por escolas especializadas na educação de surdos, o artigo estimula a população a entrar em contato com a Secretaria Estadual de Educação para que o convênio entre o Governo do Estado e o INES fosse aprovado.

Interessante observar que o autor faz uma referência a Helen Keller, “cega, surda e muda que venceu todos os obstáculos que a reduziram à mais triste condição, para tornar-se pela inteligência e cultura, uma das mulheres mais dignas de admiração de todos os tempos”. Há também uma menção à importância de uma escola de recuperação para surdos-mudos para o progresso do Estado que, assim, colocar-se-ia na vanguarda com seus coirmãos. Finaliza exaltando o trabalho das conterrâneas Álpia e Celcy Couto Ferreira Couto e Leda Gonçalves Coutinho.

Figura 9 - Jornal A Gazeta (06/11/1959)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

Outro recorte de jornal por mim selecionado foi publicado também no jornal *A Gazeta* (1959). Redigido por Nélío Senior, esse registro intitulado “*Se o seu filho é mudo (por ter nascido surdo) há quem (carinhosamente) poderá fazê-lo falar*”. Essa reportagem tem o objetivo de mostrar à população que tinha acesso a leitura do jornal que falar era possível caso não houvesse *defeito* congênito no aparelho vocal. O Secretário de Educação do Espírito Santo solicitou que o jornalista fosse entrevistar uma professora de surdos-mudos. O nome, cursos, e demais informações sobre a professora ou a escola foram perdidos pelo jornalista, uma justificativa para o título da página “Reportagem Esquecida”.

É válido destacar que o autor do artigo testemunhou a habilidade da professora entrevistada fazer uma criança surda falar: “Os olhos grandes, escancarados daquela criança eram duas súplicas redondas. Notei apenas, quando encarando-os, a professora pausada e com clareza extrema pronunciou: – Na - vi - o... Do fundo de uma garganta de anjo, veio a repetição: – Na - vi - o”. O jornalista ressalta que se emocionou.

No final da reportagem Nélío afirma aos pais que têm filhos surdos-mudos em nosso Estado que há uma professora que tem paciência e especialização para isso. Basta procurar a Secretaria de Educação, no Palácio Anchieta. Ele faz essa afirmação porque em grandes centros, como

Rio e São Paulo, muitas famílias faziam sacrifícios além de suas forças, enquanto no Espírito Santo a educação dos surdos era pública e gratuita.

Interessante observar que nas duas reportagens apresentadas acima, há uma proposta de apresentar à população que a secretaria de Educação estava buscando formas de educar os surdos capixabas e que havia professoras com especialização para esse fim. Porém, vale problematizar: essas reportagens eram acessíveis a todos os segmentos da população? As famílias de surdos tinham acesso aos jornais? Ou foram realizadas divulgação através do rádio, um meio de comunicação comum na época?

Contudo, mesmo com algumas possíveis dificuldades para divulgação da organização da educação dos surdos pela Secretaria de Educação, em 1961, devido ao crescimento do número de alunos matriculados, a escola começou a funcionar no prédio da Escola Ângela de Brienza, já dividida em turmas segundo o nível das crianças (COUTO-LENZI, 2004). Segundo a autora, as salas foram cedidas por 9 anos para a SEDU.

De acordo com a autora, pela manhã a escola atendia crianças surdas (SEDU), e pela tarde (particular) crianças não surdas da pré-escola até os quatro primeiros anos do atual Ensino Fundamental. Essa organização possibilitou que os alunos surdos que estudavam pela manhã adquirissem pré-requisitos para frequentar as turmas do vespertino, frequentadas por alunos não surdos.

Apresento a seguir uma fotografia nomeada por mim de Atividade em Sala de Aula e que nos mostra a organização da sala de aula para alunos surdos:

Figura 10 - Atividades na sala de aula (1968)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

Na fotografia acima, a professora está de pé acompanhando o desenvolvimento das atividades propostas aos quatro alunos surdos: dois meninos e duas meninas. Nesta fotografia, a professora não está usando o uniforme. Pela aparência dos dois meninos, é possível dizer que os meninos eram irmãos gêmeos. Os meninos e uma das meninas, aparentemente mais velha, estão concentrados na execução das atividades. A outra menina sentada na mesma carteira, juntamente com os meninos, está olhando para a atividade do colega sentado ao seu lado e, pela sua expressão, ela está comparando sua atividade com a do colega. A sala de aula possui cartazes, objetos e materiais visuais permitindo observar que o concreto era trabalhado com os alunos surdos.

É possível perceber que os alunos fazem uma atividade de artes por estarem pintando algo. Numa referência ao Congresso de Milão (1880), a sala está organizada com um grupo pequeno de alunos, numa estrutura circular, possibilitando que se olhassem, e compreendessem o que estava sendo articulado pela professora e seus colegas.

De acordo com Foucault (2014c), a organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Em relação às disciplinas, o autor nos diz:

As disciplinas, organizando as celas, os lugares e as fileiras criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a circulação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e do espaço. (FOUCAULT, 2014c, p. 145)

É possível compreender que a organização da escola, marcada pela posição hierárquica entre alunos e professores, favorece a circulação de saberes que possibilita a constituição de um determinado jeito de ser surdo naquele espaço escolar. Um jeito de ser surdo que era conduzido pelas políticas linguísticas da palavra falada na Língua Portuguesa.

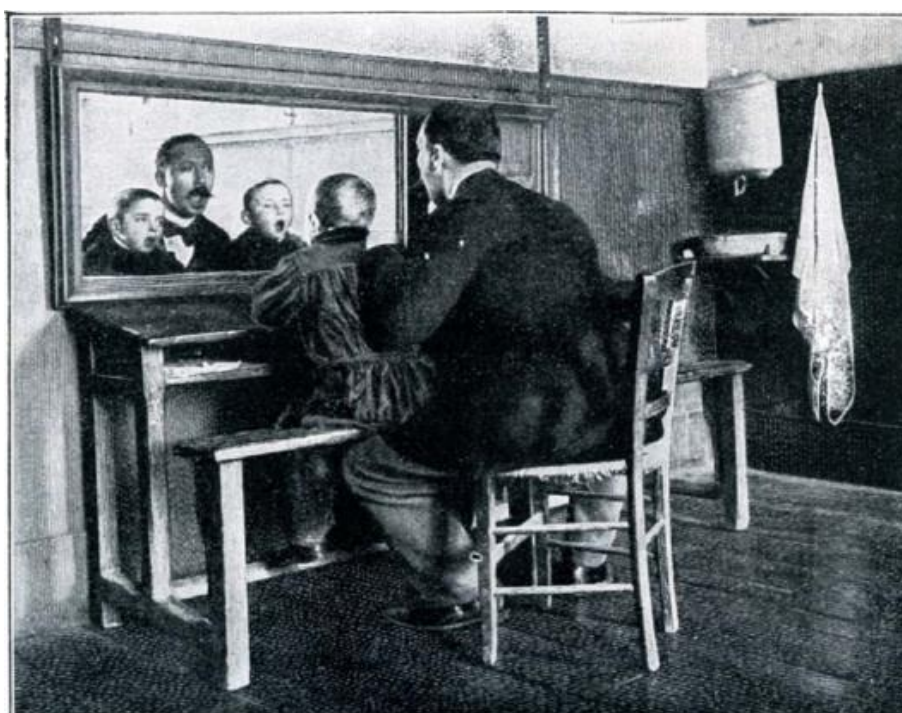
Nos tópicos seguintes analiso as práticas pedagógicas deliberadas no Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), que circularam nas instituições dedicadas à educação de surdos na Europa e na América, e que chegaram ao Brasil através do INES sendo apropriadas pelas professoras da Escola Ângela de Brienza, em Vitória, Espírito Santo. Parafraseando Marverdes (2021), são acervos que potencializam o campo da pesquisa em História da Educação de Surdos.

É válido mencionar que, para auxiliar na análise das fotos na Escola Ângela de Brienza e compreender a circulação de regularidades discursivas, recorro a trechos da Ata Oficial redigida por Fornari (1881), e a um artigo intitulado “Ce qu’entendent et ce que disent les sourds-muets” (O que os surdos-mudos ouvem e dizem), incluído na revista *Lectures pour tous - Revue Universelle Illustrée*, de Paris, publicado em agosto de 1900. Esse artigo possui 14 ilustrações que nos mostram as práticas pedagógicas para a educação de surdos no final do século XIX, na França.

O espelho

Início minha análise com o exercício de articulação em frente ao espelho. Esse exercício não foi abordado nas atas do Congresso de Milão (1880), mas, como já foi mencionado neste trabalho anteriormente, a leitura labial é descoberta por Amman diante de sua própria imagem refletida no espelho (BENVENUTO, 2010). Assim, é possível refletir que os participantes do Congresso de Milão (1880) conheciam essa prática que exercitava a articulação da fala através do reflexo do professor no espelho, conforme a ilustração abaixo representada pelo professor e o seu aluno surdo, no final do século XIX.

Figura 11 - O Espelho 1900



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 987)

Nessa ilustração, o professor e dois alunos estão numa sala e sua imagem é refletida no espelho. Os alunos estão sentados num banco na frente do professor, que está sentado logo atrás, numa cadeira mais baixa que o banco dos alunos. Aparentemente, pelos movimentos dos lábios refletidos no espelho, o professor e os alunos pronunciam a letra “A”. O professor possui um bigode que nos leva à reflexão... como os alunos conseguem fazer leitura labial durante os exercícios de articulação?

Nesta imagem denominada *Exercícios de articulação em frente ao espelho*, o autor nos esclarece como a atividade com os alunos é realizada:

Falar é fazer movimentos com a boca que permitem a articulação dos sons. Surdos-mudos não podem imitar sons, pois não ouvem, são ensinados a falar pela visão. Na frente de um espelho, a criança é treinada para reproduzir todos os movimentos dos lábios, cada um correspondendo a um som particular, repetido por seu professor colocado atrás dele (ANÔNIMO, 1900, p. 16).

Passando a análise para as práticas na Escola Ângela de Brienza em meados do século XX, observamos o uso do mesmo exercício para a articulação da fala, conforme a fotografia abaixo:

Figura 12 - Treinando a voz na Ilha de Guaanaira¹³⁴ (1968)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

¹³⁴ Guaanaira (Ilha de Mel) era o nome dado pelos nativos à Ilha de Vitória.

Nesta fotografia, denominada por mim de *Treinando a voz na Ilha de Guaanaira*, foi reproduzida no ano de 1968. Nela podemos observar a professora Celcy e um aluno. Ambos estão sentados perto e de frente para o espelho, porém a professora olha para o aluno, e o aluno para a professora (ou para os lábios da professora), observando atento os movimentos dos lábios e do rosto feitos pela professora. Numa análise mais atenta, dá para perceber que a professora está segurando uma imagem, e que, provavelmente, a professora pronunciava o nome ou elementos da imagem no espelho para o aluno repetir.

Esse tipo de exercícios possibilita ao aluno surdo visualizar as expressões faciais, os movimentos da boca e da cabeça, além dos movimentos da língua que eram repetidos pelos alunos. Foucault nos fala sobre experiências utópicas e heterotópicas, mencionando o espelho como um exemplo:

O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe (FOUCAULT, 2015, p. 432).

Nesse contexto, é válido pensar... Por que o reflexo no espelho e não o face a face? O que o espelho agrega nesse exercício? Não seria o espelho uma forma de se evitar a pessoalidade?

Exercícios respiratórios

A partir de conversas informais com antigas professoras da Escola Ângela de Brienza, pude compreender os exercícios respiratórios e seus objetivos. Essa modalidade de exercícios intencionava preparar os alunos para a fala. Neste sentido, para pronunciar as palavras é preciso uma determinada quantidade de ar nos pulmões, e posteriormente, falar. Os exercícios respiratórios já eram utilizados nas instituições dedicadas à educação de surdos em meados do

século XIX. Com base nas Atas Oficiais do Congresso de Milão (1880), selecionei dois recortes para apresentar o que foi abordado sobre os exercícios respiratórios naquele congresso:

Sr Leon Vaïsse: Vamos adicionar a esta lista de vantagens do método oral, o fortalecimento que o exercício proporciona aos pulmões e que, ao mesmo tempo, ajuda o desenvolvimento de todo o organismo. Assim, uma quantidade maior de oxigênio está em contato com o sangue, e com isso, finalmente, toda a constituição se regenera (FORNARI, 1881, p. 513-514)

E:

Sr Hugentobler: De acordo com os resultados unânimes dos médicos, a palavra não cansa o surdo-mudo mais do que a nós, especialmente quando está acostumado desde a infância; e pelo contrário, o trabalho dos pulmões é favorecido pela ação da palavra, o trabalho de respiração e circulação do sangue são, portanto, feitos com mais regularidade (FORNARI, 1881, p. 210-211).

Nesse contexto, é possível perceber a importância que os professores adeptos da fala articulada davam aos exercícios respiratórios nos alunos surdos. Na imagem abaixo, incluída na obra publicada em 1900, constatamos o uso desses exercícios para *trabalhar com os pulmões*:

Figura 13 - A Vela (1900)



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 989)

A imagem acima nos possibilita observar o professor sentado de frente para seu aluno, que está de pé. O professor está apontando para a vela enquanto o aluno segura e assopra a mesma vela apontada pelo professor. Segundo o autor do artigo que publicou essas imagens, há alguns sons mais difíceis de serem pronunciados e o uso da vela possibilita que esses alunos consigam pronunciar esses sons considerados mais difíceis.

A seguir, apresento o uso da vela como exercício respiratório na Escola Ângela de Brienza, em 1968:

Figura 14 - Soprando a vela (1968)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

Nessa fotografia por mim denominada *Soprando a vela*, a professora Celcy está sentada de frente para seu aluno, que também está sentado. A professora segura a vela, aguardando o aluno soprar. Ambos estão com uma expressão séria, o que possibilita o entendimento de que estão concentrados na tarefa, que era acender e soprar a vela sucessivamente. É válido mencionar que, não há como saber se existem outros alunos na mesma sala de aula apesar do acúmulo de materiais e do quantitativo de carteiras visivelmente superior ao pequeno número de alunos registrados nas fotografias. Na parede, uma frase simples escrita em português: *Esta gatinha é...* Não é possível entender o restante.

Figura 15 - Exercitando a respiração (1968)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

Na fotografia acima, intitulada *Exercitando a respiração*, a professora Celcy está fazendo uma outra modalidade de exercícios respiratórios em seu aluno. Nesse exercício, o aluno está deitado sobre um tapete olhando fixamente para a professora. Enquanto isso, ela está de joelhos, ao lado do aluno e com as mãos massageando seu abdômen. Não é possível visualizar se estão fazendo movimentos nos lábios. Ao lado da professora estão penduradas algumas gravuras como, por exemplo, um cavalo.

Fazendo referências às deliberações do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), quando o professor Edward Allen Fay menciona que o curso de Artes era o mais procurado pelos candidatos a vaga na Universidade de Gallaudet, não seria válido refletir sobre uma antiga ênfase na capacidade artística dos surdos em função de sua maior acuidade visual? E sempre há arte a ser exposta?

A série, a turma e a idade dos alunos não são possíveis de serem identificados. Aparentemente estão dentro da sala de aula a pessoa que fez o registro fotográfico do exercício respiratório, a professora e o aluno.

O concreto

O que é um lápis, um caderno, uma borracha ou um apontador? Como possibilitar ao surdo entender os objetos que estão à sua volta? O professor o Sr. Brambilla, que participou do Congresso de Milão (1880), nos leva a refletir sobre esses questionamentos ao aplicar em seus alunos o método oral puro, de acordo com o excerto a seguir:

Dom Vittore Brambilla: O professor indica ao surdo-mudo a figura com a qual se relaciona a respectiva abertura da boca e a posição da língua usada na pronúncia; depois, uma a uma, todas as letras do alfabeto. Portanto, antes de o surdo-mudo ver os movimentos labiais e as posições da linguagem do mestre, e ser convidado a reproduzir por conta própria, ele é orientado a entender que esses movimentos são sinais que indicam coisas. E então, vendo o mestre posar a boca, digamos, para a pronúncia da palavra pão ou vogal “a”, ele se refere a esses movimentos ao objeto pão ou à sua figura, também considerada uma coisa. Neste exercício, o surdo-mudo não faz nada além de observar a pronúncia do mestre e se referir aos sinais labiais que os indicam (FORNARI, 1881, p. 375).

Dom Vittore Brambilla nos fornece uma explicação a respeito de sua metodologia para

possibilitar ao surdo, seu aluno, a pronúncia da palavra pão, conforme o exemplo que ele deu acima. Passando a análise para a imagem abaixo, que representa uma sala de aula localizada na França, o professor está apresentando os objetos aos seus alunos:

Figura 16 - O Concreto (1900)



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 988)

O autor da obra que publicou essas imagens as denominou *Ensino através dos objetos*. E ele nos trás a seguinte explicação sobre a forma de transmitir a palavra aos alunos através dos objetos/concreto.

Ensinar um surdo-mudo a articular vogais e consoantes não é tudo; ele deve agora ser ensinado a pronunciar palavras que se tornarão sentenças. Para isso, o professor nomeia sucessivamente os objetos desenhados na lousa. Sem ouvir os sons, os alunos, imitando os movimentos labiais do professor, repetem as palavras que vão lembrar facilmente. (LECTURES POUR TOUS, 1900, p. 988)

Em relação à sequência dos objetos nas fotos (1900), entendo que o professor organizou a aula com temáticas distintas. Na primeira mesa há animais, na última, móveis e, na de trás, utensílios de casa. Assim, seguindo a mesma linha de pensamento de Dom Brambilla, o artigo acima mencionado, nos leva a refletir como eram organizadas as práticas para instruir os surdos. Novamente, dando um salto para a Escola Ângela de Brienza, em 1969, e ao fazer a análise da fotografia abaixo, observo que são utilizados os mesmos procedimentos já mencionados pelos professores do século XIX.

Figura 17 - O concreto e a estimulação da fala (1969)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

Na fotografia acima, com o título *O concreto e a estimulação da fala*, observamos que os alunos estão organizados em volta da mesa em formato de círculo juntamente com a professora. Enquanto a professora segura o navio e pronuncia a palavra que representa o objeto na sua mão, os alunos a imitam fazendo a mesma pronúncia. No momento do clic da fotografia, eles estavam no “na”, de navio. Enquanto três meninos olhavam para a expressão da professora, um deles estava observando a pessoa que fez o registro da cena.

Sobre a mesa da professora estavam outros objetos que provavelmente seriam trabalhados com os alunos: um trem, um caminhão, um carro, um avião, e outros dois que não foi possível

identificar. Interessante mencionar que os objetos incluídos nesse registro fotográfico são típicos de brincadeiras de meninos que estavam nessa faixa etária, além de sugerir uma possível reflexão acerca de meios de transporte, mostrando como o uso dos materiais concretos demandaria certa organização lógica da fotografia analisada.

A palavra falada

A *palavra falada* foi um termo utilizado não apenas pelos participantes do Congresso de Milão (1880), mas também por todos os envolvidos na instrução dos surdos que optavam pelo método oral, para designar a reprodução da língua oral, pelos surdos instruídos por aquele método. Para um melhor entendimento, apresento um recorte do relatório de Houdin (1881), onde o termo *palavra falada* está sendo abordado:

A ciência nos diz: as palavras faladas não têm apenas forma sonora, mas também forma visual e tátil; e, embora a forma sonora seja a mais completa e melhor, a forma visual e a tátil podem bastar, se necessário, para transmitir a palavra à inteligência e para pôr o órgão vocal em ação e em condições de reproduzi-la. Portanto, qualquer surdo-mudo, surdo de nascença ou não, se dotado de inteligência, visão, tato e órgão vocal intacto, pode ler a fala nos lábios e na expressão fisionômica alheia, falar por si, aprender falando, e por meio dela entrar em comunicação com a sociedade. (HOUDIN, 1881, p. 16)

As palavras de Houdin possibilitam a compreensão do discurso que circulava entre os professores e familiares na sociedade do final do século XIX sobre a aquisição da fala pelos surdos: independente se nasceu surdo ou não, bastava inteligência, visão, tato e órgão vocal intacto para atingir o objetivo principal do método: o surdo falar.

Passando a nossa análise para a França nos idos de 1900, a imagem abaixo reproduz o que foi explicado por Houdin em 1881.

Figura 18 - A Palavra Falada (1900)



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 989)

Professor e alunos estão na frente um do outro. Enquanto o professor está sentado pronunciando uma palavra com uma mão próxima a garganta do aluno, sua outra mão segura a mão do aluno em sua própria garganta para que o aluno sinta a vibração dos sons da palavra que está sendo pronunciada pelo professor. De acordo com o autor da obra em que as imagens foram publicadas, “[...] outras vezes, para ver o jogo dos músculos, o aluno coloca a mão na garganta do professor e compara seus movimentos com os que ele mesmo realiza” (LECTURES POUR TOUS, 1900, p. 989).

No Brasil, especificamente no ISM, Menezes Vieira publica a obra intitulada *Ensino Prático da Língua Materna*. Nessa publicação o autor fornece informações sobre esse método de ensino, por ele utilizado, como vemos a figura abaixo:

Figura 19 - A palavra aos surdos-mudos (1886)



Fonte: Google arte e cultura¹³⁵

Entendo que o quadro *A Palavra aos Surdos-Mudos*, de Oscar Pereira da Silva (1886), é uma representação de uma aula de linguagem do Dr. Menezes Vieira, cuja reprodução foi publicada na Revista Almanak (1888). Logo em seguida, Vieira também descreve detalhadamente seus *Exercícios de Desmutisação* que compreendo serem uma explicação didática de sua disciplina reproduzida na obra de Oscar Pereira da Silva, ou seja:

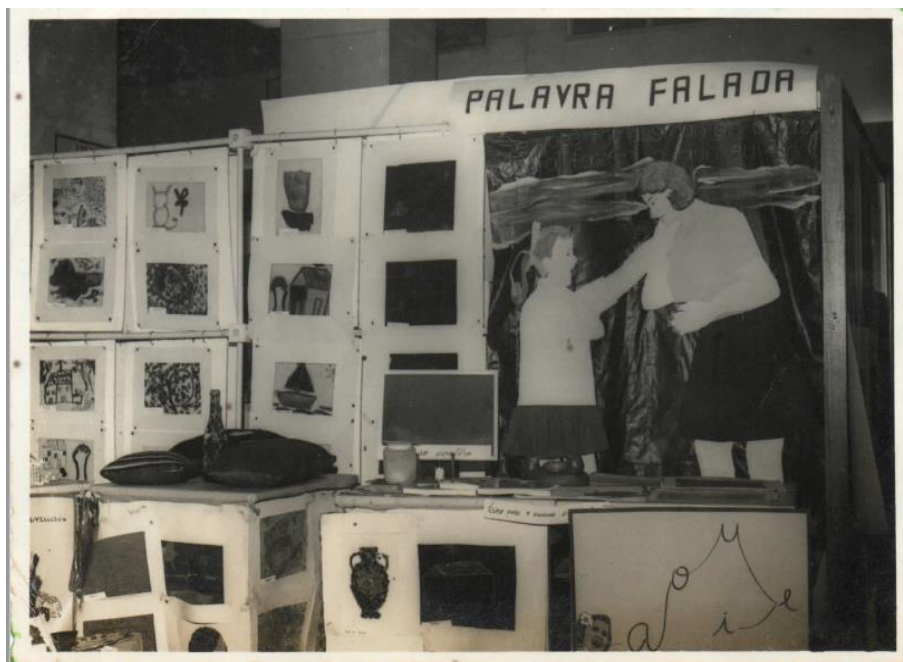
Assentado defronte do educando, faça observar pelo tacto a diferença entre a expiração surda ou aphonica e a voz ou expiração sonora.

O educando com uma das mãos sente que se produzem ou deixem de produzir as vibrações características da voz na região laryngea do professor e naturalmente procura imital-o (VIEIRA, 1888, s.p.) [sic].

¹³⁵ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/a-palavra-aos-surdos-mudos-oscar-pereira-da-silva/AAGzxt6u3IX49g>

Deslocando a análise para o Espírito Santo de meados do século XX, o termo *palavra falada* também era utilizado na Escola Ângela de Brienza, como é possível observar na fotografia abaixo, representando as atividades pedagógicas exibidas na Semana do Excepcional, em Vitória (ES), no ano de 1969.

Figura 20 - A palavra falada com sotaque capixaba (1969)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

No meio das atividades, gravuras e objetos expostos no estande, há um grande desenho se destacando. Com o título *palavra falada* em letras grandes, o desenho era uma representação similar à apresentada na obra de 1900. Enquanto na imagem do final do século XIX temos um professor e um aluno, o mesmo exercício está sendo mostrado através de um desenho de uma professora e uma aluna na fotografia de 1969. Com a mesma posição já descrita na figura anterior, as mãos da aluna estão segurando a garganta da professora para assim a estudante sentir a vibração da palavra que está sendo pronunciada.

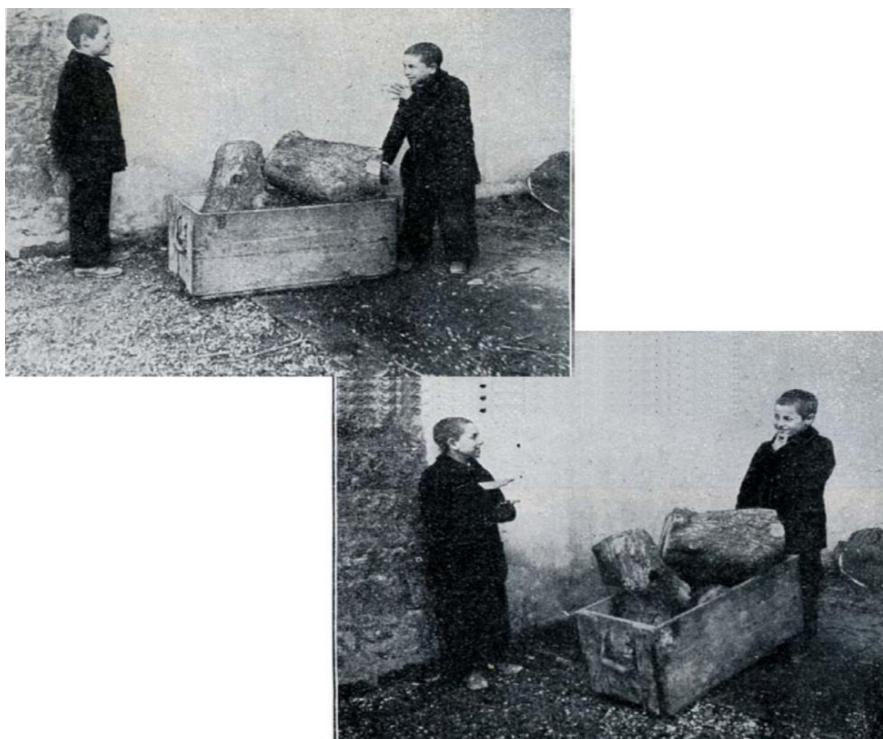
E os sinais?

Enquanto o método dos sinais foram mencionados e tiveram defensores nos Congressos de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) com as resoluções aprovadas

em favor do método oral puro, a utilização do método dos sinais foi gradualmente sendo substituída em determinadas instituições pelo ensino da fala articulada.

Mesmo assim, não havia forma dos sinais serem eliminados do cotidiano dos alunos surdos que tinham ou tiveram algum contato com os sinais e sua forma visual de comunicação, conforme a imagem a seguir:

Figura 21 - Sinalizando (1900)



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 985)

São dois meninos que estão próximos de uma caixa grande, com madeira. Aparentemente, a tarefa de ambos era levar a caixa para algum lugar e eles iniciam um diálogo em sinais. O responsável pela publicação desse registro nos fornece a explicação para essa cena:

Se um deles não pode, por exemplo, levantar uma carga muito pesada, ele fará, ao apoiar o polegar no queixo e abrir os dedos, uma espécie de desprezo, que é o sinal da *impossibilidade*. Seu amigo, mais forte do que ele, vai querer indicar que essa ação é, ao contrário, *fácil* para ele, ele apertou o queixo entre os dedos, enquanto a outra criança, trazendo a palma das mãos, fará o gesto de aplauso comum a todos em forma de louvor e aprovação (ANÔNIMO, 1900, p. 9).

Nesse contexto, mesmo numa instituição onde o método escolhido para instruir os surdos era o oral puro, os sinais faziam parte do cotidiano dos alunos, mesmo que seus professores, familiares e a sociedade almejassem o contrário.

Porém, na Escola Ângela de Brienza não foram encontrados registros fotográficos que nos mostram o uso dos sinais pelos alunos surdos. Possivelmente, os alunos sinalizavam escondidos ou não sinalizavam, pelo fato de não haver no Espírito Santo, no período em que essa escola foi responsável para instruir o surdo, uma comunidade surda propriamente dita.

Nas fotografias há apenas crianças, o que nos possibilita o entendimento de que elas, por dependerem de suas famílias, não tinham uma outra opção a não ser aquela: serem instruídas pelo método oral puro. Método que por anos foi considerado o único e verdadeiro, que poderia levar o surdo a tornar-se um cidadão capaz de conseguir sua própria autonomia e a interagir com a sociedade majoritariamente ouvinte. Nos escritos foucaultianos, a noção de verdade é entendida como um “conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância suprema” (CASTRO, 2016, p. 421).

Analisando os registros imagéticos da Escola Ângela de Brienza em que, naquele momento, não havia um movimento de resistência dos alunos ao método oral puro e também devido à falta de registros, não há como identificar se outros métodos para instruir o surdo circulavam no Espírito Santo em meados do século XX.

Sabemos que em um determinado momento a língua de sinais passará a circular entre os surdos capixabas e a fazer parte do cotidiano da escola com a aproximação dos alunos surdos no espaço escolar. Mas esses são dados para uma outra pesquisa...

Finalizando este trabalho, de acordo com as anotações datilografadas pelo professora Álpia Couto que faziam parte de seu acervo pessoal, as Classes Especiais que funcionavam na Escola Ângela de Brienza continuaram progredindo e tomaram um novo impulso com a entrada de novas professoras que participaram no Curso de Especialização para Crianças Excepcionais, organizado pela então Secretaria de Educação e Cultura no final dos anos 1960.

Em 1970, as dez classes que funcionavam na Escola Ângela de Brienza foram transferidas para o prédio do Centro Comercial Quatros Irmãos, na Praia do Suá, em Vitória (ES), alugado pela Secretaria de Educação e Cultura. O prédio recebeu a denominação de Instituto Oral do espírito Santo. Nesse instituto, a educação de surdos capixabas será conduzida por uma outra

metodologia de ensino também seguindo a linha da fala articulada, porém tendo como referência a obra do Prof. Dr. Guy Perdoncini.

E, mesmo com a transferência dos alunos da Escola de Brienza para o Instituto Oral do Espírito Santo, as regularidades discursivas que conduzem as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da fala articulada permanecem circulando. Como nos diz Foucault,

[...] que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas - e somente estas -, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz (FOUCAULT, 2014b, p. 158).

São as redes discursivas que operam na condução das práticas pedagógicas e suas regularidades discursivas (bem como seus desvios) hipervalorizadas no Congresso de Milão (1880), no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) e na Escola Ângela de Brienza.

Figura 22 - Como as crianças que não são completamente surdas aprendem a falar



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 986)

De acordo com a imagem, o professor está de pé juntamente com seu aluno, que também está de pé ao lado do professor, enquanto outros dois alunos aguardam o término da atividade. Enquanto o professor está falando, o aluno apresenta uma expressão que de está tentando ouvir e compreender a palavra que estava sendo articulada e transmitida através da “buzina acústica, cujos dois ramos unidos em um único tubo fazem com que a criança ouça sua própria voz e a do professor” (LECTURES POUR TOUS, 1900, P. 986).

Dando um salto geográfico, da França para o Vitória (ES), e temporal, do final do século XIX para a década de 1970, a fotografia abaixo nos mostra o mesmo exercício sendo realizado com os alunos surdos matriculados no Instituto Oral de Vitória, em 1971:

Figura 23 - Treinamento Auditivo (1971)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

Numa sala de aula, no campo captado pela fotografia, estão a professora e três alunos, todos sentados. Há um quarto aluno, que foi cortado pelo fotógrafo. É possível entender que o/a responsável pelo registro fotográfico intencionava mostrar a forma como o aparelho sonoro para o treinamento auditivo estava sendo utilizado na sala de aula. Sobre a mesa estão três aparelhos: um toca-discos, um aparelho para controlar a frequência/volume sonora, e outro aparelho que não consegui identificar. Há fios que fazem uma comunicação entre os aparelhos sobre a mesa, e o fone que transmite som para a aluna *ouvir* a música. No canto da sala, há um espelho, levando à reflexão de que o exercício com o espelho continuou a ser utilizado no Instituto Oral.

Os anos passaram, a escola, as professoras, os alunos e os aparelhos. Mas as práticas pedagógicas baseadas no uso do método oral puro que constituíram formas de governo linguístico do surdo, atravessaram o tempo... Até que as resistências¹³⁶ surdas possibilitam um retorno à valorização da língua de sinais como prática pedagógica para instruir o surdo. O campo da história da educação de surdos é um campo imenso que carece de ser explorado. Não há um início, nem um fim, mas há continuidades que vão se adaptando conforme a grade de inteligibilidade de um tempo.

¹³⁶ Sobre as resistências surdas no Espírito Santo, sugiro a leitura da dissertação de mestrado da professora Dr^a Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, intitulada *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=7039>

7 SESSÃO DE ENCERRAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo... é renovar as esperanças na vida e o mais importante... acreditar em você de novo. Sofreu muito nesse período? Foi aprendido.... Chorou muito? Foi limpeza da alma...

Carlos Drummond de Andrade

Aqui encerro minha tese de doutorado. Se pudesse, escreveria: enfim, é isso. Mas, neste momento, estou em um lugar de recomeço... Como nos diz o nosso poeta maior, Drummond, recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo, é renovar as esperanças. Recomeçar é também superar as expectativas e os anseios que vão se acumulando no decorrer do ato de escrever, de pesquisar, analisar, analisar novamente, e pensar... pensar e redigir o texto em que analiso... investigo... compreendo... problematizo... O argumento central desta tese: *As regularidades discursivas em torno do Congresso de Milão geraram efeitos que alcançaram a educação capixaba de surdos em meados do século XX, constituindo um circuito transnacional de práticas pedagógicas relacionadas com o método oral puro.*

Diante de pesquisas baseadas em uma mesma narrativa no âmbito da história da educação de surdos, optei, em diálogo com minha orientadora, por localizar essa investigação nas práticas pedagógicas que emergiram no Congresso de Milão (1880), na sua implantação na seção dos ouvintes do Congresso de Paris (1990) e em seus desdobramentos na Escola Ângela de Brienza (1957-1970), Vitória, Espírito Santo.

Por priorizar uma pesquisa documental-monumental tendo como referência os estudos foucaultianos, afirmo que há um campo de análises ainda pouco explorado na história da educação de surdos. A proposta aqui é sair da dicotomia entre oralismo e língua de sinais para partir em busca de outros saberes e, assim, poder contribuir com novas pesquisas acadêmicas sobre a temática história da educação de surdos.

Para compreender o conceito de memória neste empreendimento, dialoguei com os seguintes autores: Aires, Régine Robin, Pierre Nora, Jacques Le Goff e Foucault. Vale ressaltar que a base analítica para empreender essa jornada são os escritos de Michel Foucault, numa busca pela compreensão de que o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) como continuidade

da regularidade fortalecida no Congresso de Milão (1880), já estava explicitada antes mesmo da emergência da educação de surdos.

Nesse âmbito, a partir da análise documental-monumental, compreendi que o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) foi um evento organizado para implantar o que foi deliberado e aprovado no Congresso de Milão (1880), vinte anos antes. O Congresso de Milão (1880) e o método oral puro não estavam sendo estabelecidos como era esperado pelos defensores daquele método, dito de outro modo, buscavam uma afirmação que o método oral puro deveria ser o único para instruir os surdos matriculados nos institutos. E isso não aconteceu...

Durante todo o meu percurso investigativo, vivenciei momentos repletos de muitas surpresas e que, à medida que os dados foram surgindo, a pesquisa foi se projetando como um amálgama. A partir daí compreendi que ainda há muitos materiais à espera de serem analisados e/ou revisitados na história da educação de surdos. Dentre elas, resalto os Congressos Internacionais de Educação de surdos, a saber: o Congresso de Milão (1880) e o Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), além da história da educação de surdos, no Espírito Santo.

Ao analisar a Ata Oficial, os relatórios e o artigo sobre o Congresso de Milão (1880), tive a oportunidade de compreender que foi um evento organizado com o objetivo de deliberar sobre práticas pedagógicas, direcionando as deliberações para a escolha de um único método, o oral puro.

É válido ressaltar que o método oral puro foi constituído na Europa e deliberado em eventos destinados à educação de surdos. Com o passar do tempo especificamente na Itália foi intensa a apropriação dos escritos de Antonio Rosmini, que em sua obra *Origem das Ideias*, aborda a necessidade de linguagem para formar ideias abstratas. A obra rosminiana teve grande circulação entre os defensores do método oral puro para a educação de surdos na Itália, como por exemplo, os abades Serafino Balestra e Giulio Tarra.

No Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) foi possível o entendimento de que, ao passo em que foram deliberadas as questões voltadas para a instrução dos surdos, havia uma percepção de que as práticas assistencialistas deveriam ser substituídas por uma prática pedagógica associada à medicina. Práticas que deveriam ser constituídas a possibilitar ao surdo adquirir sua própria subsistência, sem depender de casas de associação ou doações.

Uma outra surpresa foi a percepção de que as regularidades discursivas sobre o uso da língua como práticas de governo linguístico que predominaram tanto no Congresso de Milão

(1880), quanto no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) não circularam entre as instituições dedicadas à educação de surdos espalhadas pelo mundo, desaguando no INES. Analisando os documentos-monumentos foi possível perceber que havia uma intensa troca de informações entre os institutos e aqueles envolvidos na educação daquele sujeito.

Porém, ao nos deslocarmos à análise para meados do século XX, observei uma apropriação da proposta aprovada no Congresso de Milão (1880), ou seja, a utilização do método oral puro na instrução dos surdos na Argentina. Apropriação que era representada pela figura do abade Balestra (participante do Congresso de Milão de 1880 e primeiro diretor do Instituto de Surdos Mudos da Argentina).

Essa circulação da proposta milanese para a educação de surdos se fortalece no INES na década de 1950 e tem seus desdobramentos na educação de surdos no Espírito Santo, a partir de 1957, quando é estabelecido um convênio entre o Instituto Nacional de Educação de Surdos e a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. O método oral puro passa a operar nas ações dos envolvidos na educação dos surdos capixabas naquele momento.

Interessante observar a partir dos documentos-monumentos analisados que os surdos resistiram às resoluções deliberadas e aprovadas nos congressos analisados nesta tese. Independentemente de se os participantes do Congressos de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900- seção dos ouvintes) aprovaram o método oral puro como o melhor a ser utilizado nas instituições dedicadas à educação de surdos, encontramos manifestações de professores surdos que defendiam que eles deveriam ser *ouvidos* em relação às questões destinadas a sua educação.

Fazendo uma referência a Benvenuto (2006), mesmo sendo *surdos inauditos*, eles se manifestaram... E os exemplos de Forestier, Denison, Smith, Marie-Pauline Larrouy, Dusuzeau, Gaillard, Neubauer, entre outros são uma inspiração para nós, surdos. Suas trajetórias carecem de ser pesquisadas e conhecidas pela comunidade surda brasileira.

Essas resistências surdas possibilitaram, em meados do século XX, um retorno gradual ao uso dos sinais como método para instruir os surdos. Atualmente no Brasil, para mencionar apenas nosso país, há uma perspectiva educacional na educação de surdos amparada legalmente no ensino através da língua de sinais, o que leva ao entendimento de que há outras formas possíveis de conduzir e governar o surdo pelo uso da língua.

Finalizo esta tese com a poesia intitulada *Verdade*¹³⁷, de Carlos Drummond de Andrade, que representa, de forma poética, a presente pesquisa sobre a história da educação de surdos:

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

¹³⁷ ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

8 REFERÊNCIAS: PUBLICAÇÕES SOBRE O CONGRESSO

8.1 CONGRESSO DE MILÃO (1880)

ALMINI, Francesca; VENIER, Federica. **Il congresso di Milano fra suono e segno**. Italiano LinguaDue, n. 2. 2019. p. 600-613.

BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos. **Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)**. Editora EDUSF: Bragança Paulista/SP, 2002 Coleção Estudos CDAPH Série Historiografia. 350p.

BENVENUTO, Andrea. L'autre Milan 1880: le congrès international d'otologistes et l'instruction physiologique. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, Paris, n. 49, jan./mar. 2010.

CÂMARA, Leandro Calbente. **A invenção da educação dos surdos**: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2018.

CHAMBELLAN, V. G. **Da importância incontestável da linguagem mímica no ensinamento dos surdos-mudos de nascença**. Paris: Chez L'Auteur, 1884.

CONGRESSO DE VENEZA. Atas do oitavo congresso pedagógico italiano e da quarta exposição educacional. Veneza: Tipografia Antonelli. 1873. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Atti_dell_ottavo_Congresso_pedagogico_it.html?id=IWGxGR2u_jYC&redir_esc=y Acesso em: 15 de Nov. de 2021.

CONGRESSO DE SIENA (1873). **Convention of Italian Teachers**. In: American Annal of Deaf and Dumb. Washington: Gibson Brothers, april 1874, v. 19, n. 2, p. 124-125.

IN memoria del sacerdote Giulio Tarra. **Corriere Della Sera**. Milão, 11 de junho de 1890, s.p.: Disponível em: <https://shortest.link/362z> Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

CUNHA, Fernanda Pereira da. Ensino do Desenho: o ideário republicano nos pareceres do congresso da instrução do Rio de Janeiro de 1883 (cancelado). In.: **Anais do 25º Encontro da Anpap**. Porto Alegre (RS), 2016. p. 2544-2559. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s4/fernanda_pereira_cunha.pdf Acesso em: 02 de mar. de 2021.

DA SILVEIRA LAGE, A. L.; KELMAN, C. A. Medicalização e Educação de Surdos: o caso do INES por professores e alunos. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 19-42, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5858>. Acesso em: 21 nov. 2021.

DORES, Clarissa Fernandes 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.

ELLIOT, Richard. O Congresso de Milão e o futuro da educação de surdos-mudos. **American Annals of the Deaf and Dumb**, Vol. 27, No. 3 (JULHO, 1882), p. 146-158. Publicado por: Gallaudet University Press. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44461081> Acesso em: 09 de novembro de 2021.

FORNARI, Pasquale. **Compte-rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880.** Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

FRANCK, Adolphe. De l'instruction des sourds-muets. **Revue Européenne: Lettres, Sciences, Arts, Voyages, Politique.** Tome XVI. Bruxelles: Browet; Leipzig: Brockhaus, 1861. p. 279

FRANCK, Adolphe. **Rapport au Ministère de l'Intérieur 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: março 2020.

GALBIATI, Giulia. Don Giulio Tarra, educatore dei sordomuti. **Bibliografia essenziale. Italiano LinguaDue**, 2. 2019. p. 595-599.

HOUDIN, Auguste. **Relatório ao Presidente do Conselho do Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes sobre o Congresso Internacional dos Mestres dos Surdos-Mudos em Milão em 1880.** Imprimerie Nationale: Paris. 1881.

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.

JULLIAN, Christian. Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México. **Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.** México: 2008. p.385-410. Disponível em: <https://books.openedition.org/cemca/1643>. Acesso em: 16 de fev. de 2021.

LAGE, Aline Lima da Silveira. **Professores Surdos na Casa dos Surdos: demorou muito, mas voltaram.** Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2019. 514f.

LA ROCHELLE, Ernest. Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets. **Rapport adressé à M. Eugène Pereire - Président du Comité d'organisation.** Paris: M. Saint-Jorre; Paris: s.e., 1880.

LEITE, Tobias Rabelo. **Salva-guarda do surdo-mudo brasileiro.** Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H Laemmert, 1876. Biblioteca Nacional Localização: Obras Gerais - IV-37,1,38

LEITE, Tobias Rabello. Instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro. In: **Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

LEITE, Tobias Rabello. Instituto dos surdos-mudos. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. **Relatório do anno de 1886 apresentado á Assembléa Geral Legislativa na Segunda Sessão da Vigésima Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado de Negócios do Império Barão de Mamoré**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. p. 61-66. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/19192>. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **O Comércio da Instrução no Século XIX: Colégios Particulares, Propagandas e Subvenções Públicas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2010. 282 f.

LOPES, Ana Carolina Arantes das Chagas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. O Congresso de Milão (1880) como marco histórico-cultural na educação de surdos no Brasil. **Anais da III Mostra Científica do Curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA**. 2017. v. 2 n. 2. p. 1-12.

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

PEYRON, L-E. Congrès international de Milan, pour l'amélioration du sort des sourds-muets. Du samedi 6 au lundi 11 septembre 1880. In: **Annales des maladies de l'oreille, du larynx (otoscopie, laryngoscopie, rhinoscopie) et des organes connexes**. Paris: G. Masson, 1880, V. VI. pp. 301-306; 342-352.

PRIMEIRO congresso nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos (Reunião em Lyon, nos dias 22, 23 e 24 de setembro de 1879). **Revista Internacional de Ensino dos surdos-mudos**. tomo primeiro. Paris, 1885. p. 188-195; 222-226.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Matos da Costa Vieira-Machado. Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos surdos-mudos – Lyon – 1879. Tradução. **Revista História da Educação (Online)**, 2019, v. 23. p. 1-25. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873>. Acesso em: 18 de out. de 2020.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. “Viva la Parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). **Educar em Revista [online]**. 2021, v. 37, p.1-21, 20

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Impressões sobre o Congresso de Milão. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 310-319, set. 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1934> Acesso em: 14 de nov. de 2021.

ROSMINI, Antonio Serbati. **Life of Rosmini**. 2 vols, 6s. each. London: Kegan Paul, Trench & Co. 1886.

ROSMINI, Antônio Serbati. Uma carta inédita do abade Antonio Rosmani. In: **Da Educação do Surdo-Mudo na Itália. Publicação Periódica**. Tip. Surdo-Mudo de L. Lazzeri: Siena, 1882, p. 3-11.

SANI, Roberto. L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità: itinerari, esperienze, discussioni. **Società Editrice Internazionale – Torino: Turim**, 2008. P. 3-37. Disponível em: https://www.academia.edu/25080412/LEducazione_dei_Sordomuti_nellItalia_dellOttocento Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; SANTANA, Josineide Siqueira de. Joaquim Menezes Vieira e Tobias Rabelo Leite: médicos e professores (1875- 1890). In.: **Anais IV Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade**. São Cristóvão/SE. 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/166.pdf Acesso em: 02 de mar. de 2021.

STROBEL, Karin. **História de educação dos surdos**. Texto-base do curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em: 06 de jul. de 2020.

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

VIEIRA, Joaquim Menezes. Instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro. In: **Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim; RODRIGUES, José Raimundo. **A constituição de uma verdade sobre a educação de surdos**: uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880). Anped Nacional. Niteroi: UFF, 2019. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_6._ga=2.62467500.100141921.1604488202-1167706368.1503702303. Acesso em 23 fev. 2022.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim; RODRIGUES, José Raimundo; OLMO, Katiuscia Gomes Barbosa; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. 140 anos de Milão: vestígios das práticas de educação de surdos nos relatórios do evento. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. UFES: Vitória. v. 3 n. 3 (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34310> Acesso em: 17 de maio de 2021

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim; RODRIGUES, José Raimundo; OLMO, Katiuscia Gomes Barbosa; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. As atas oficiais de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. UFES. Vitória. v. 3 n. 3 (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34309> Acesso em: 17 de maio de 2021.

8.2 CONGRESSO DE PARIS (1900)

ANONYME. **Ce qu'entendent et ce que disent les sourds-muets - 1900**. Paris: Éditions du Fox. 1900. Disponível em: <https://2-as.org/editions-du-fox/anonymes/312-1900-e-qu-entendent-et-ce-que-disent-les-sourds-muets.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BINET, Alfred; SIMON, Theodoro. An Investigation Concerning The Value Of The Oral Method. **American Annals of the Deaf**, Janeiro, 1910, Vol. 55, No. 1, pp. 4-33. Publicado por: Gallaudet University Press. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/44462882.pdf>. Acesso em: 21 de abr. de 2021.

BRAGA, Ana Lícia Santos. **Educação e formação profissional de surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1907-1930)**. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Memória Da Administração Pública Brasileira**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 16 de fev. de 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. **Decreto N. 3.964 – De 23 de março de 1901**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/402885/publicacao/15627740>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Atividades Legislativas. Legislação. **Decreto Nº 6.892, de 19 de março de 1908**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6892-19-marco-1908-501484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Atividades Legislativas. Legislação. **Decreto nº 9.198, de 12 de dezembro de 1911**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

BENVENUTO, Andrea; SÉGUILLON, Dedier. Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos. **Revista Moara**, Ed. 45, p. 60-78, jan./jun. 2016.

FAY, Edward Allen. Methods of instruction in american schools. **American Annals of the Deaf**, Gallaudet University Press Stable, v. 34, n. 1, p. 64-69, 1889. Disponível em: <http://www.jstor.com/stable/44627139>. Acesso em 23 fev. 2022.

FERRERI, Giulio. Mistaken Investigations Concerning The Value Of The Oral Method. **American Annals of the Deaf**, Gallaudet University Press. v. 55, n. 1, 1910, p. 34-38. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44462883>. Acesso em: 21 de abr. de 2021.

GALLAUDET, Edward M. The International Congress of 1900. In: **American Annals of the Deaf**, Gallaudet University Press. v. 45, v. 3, 1900 , p. 244-249. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44463441> Acesso em: 23 de mar. de 2021.

GUEDES, Renato Celestino. **O debate entre caridade e ensino no Congresso de surdos de Paris de 1900 e os seus desdobramentos no Brasil no ano de 1920**. Dissertação (Mestrado).

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019. 138 páginas.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005. p. 1-8. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.0522.pdf> Acesso em: 23 de mar. de 2021.

PIOGER, Julien. **La surdi-mutité no Institut departemental d'Asnières: procedimentos de ensino, relação da psicologia e pedagogia dos surdos-mudos com a psicologia geral e pedagogia**. Asnières, Sena: Institut Départemental de Sourds-Muets et de Sourdes -Muettes, 1900. Disponível em: https://2-as.org/editions-du-fox/index.php?id_product=146&rewrite=1900-la-surdi-mutite-a-asnieres&controller=product Acesso em: 30 de mar. de 2021.

PUSSEMIER, M. L. **La Répression de la mendicité et du vagabondage d'après la loi belge du 27 novembre 1891**. Paris, 1894. p. 1-23. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5854003s/f3.texteImage> Acesso em: 08 de abr. de 2021.

REVUE UNIVERSELLE ILLUSTRÉE. Lectures pour tous. **Ce qu'Entendent et ce que Disent les Sourds-Muets**. Paris. 1900. p. 983 - 991. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32805602k/date1900> Acesso em: 13/01/2022.

RODRIGUES, José Raimundo. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2018.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, p. e095, 6 dez. 2019.

RODRIGUES, J. R.; OLMO, K. G. B.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Os surdos na cama de procusto ou na cruz...: os (des)assujeitamentos do "eu" em uma leitura de James-Lewis Smith. In: ARAÚJO, M. P. M.; FERNANDES, H.; PINEL, H. (Orgs.). **Educação Inclusiva: Perspectivas e Práticas Pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 101-116.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; SOUZA, R. M. de. Análise dois discursos de Henri Gaillard nos Congressos de Chicago (1893) e Paris (1900): quando ou quando ir para o trabalho depende da língua em que é ouvido. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Ano 13, .v. 14, novembro 2021. ISSN 1853-3256. p. 46-66. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/35400> Acesso em: 03 de dezembro de 2021.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; Mattos, Leila Couto. **Na presença da outra, o encontro comigo: da história da educação de surdos, à história de nossas vidas**. Campos dos Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, 2019.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim; RODRIGUES, José Raimundo; TEIXEIRA, Keila Cardoso; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. “Que os surdos se expressem como os outros”: a oralização no congresso de Paris (1900). In: **Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. UFES: Vitória. v. 3 n. 3 (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34355> Acesso em: 17 de maio de 2021.

VEIRA, Eliane T. de Bruim; RODRIGUES, José Raimundo; OLMO, Katiuscia G. Barbosa; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Paul Bertrand: um coda na seção dos surdos do Congresso de Paris (1900) e sua experiência como intérprete. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.) **Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/educacao-linguagens-e-ensino-saberes-interconstitutivos-vol-2/>

8.3 ESCOLA ÂNGELA DE BRIENZA

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Institui a campanha para educação do surdo brasileiro. Rio de Janeiro: [s. n.], 1957. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BURAD, Viviana. **El Congreso de Milán y su efecto dominó en Argentina**. 2008. p. 1-78. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_V_Congreso_Milan_efecto_domino_Argentina_20081.pdf Acesso em: 04 de maio de 2021.

COSTA, Edivaldo da Silva. **Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979)**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8658> Acesso em: 09 de jan. 2022.

COUTO-LENZI. Álpia. **Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos**. Vitória: AIPEDA, 2004.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino**. Vitória, 2011.

HEROLD JUNIOR, C.; CARDOSO, L. da L. Educação e surdez na década de 1950 no Brasil: Um panorama histórico acerca de Ana Rímoli de Faria Dória. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 138–156, 2016. DOI: 10.20396/rho.v1668.8645139. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645139>. Acesso em: 8 jan. 2022.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 229-243, 2017. DOI: 10.1590/s1517-9702201701154583. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128204>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

RODRIGUES E.G.; GONTIJO, C.M.M.; DRAGO, R. Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.1, p.143-158, Jan.-Mar., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100143 Acesso em: 04 de maio de 2021.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Professores de Surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

8.4 PUBLICAÇÕES GERAIS

AIRES, Leonel Fernando Aurélio. **O Percurso Complexo da Memória**. 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1567722044039558211226637245256632821.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 164.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. revisado. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2018.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, (p. 227-246), 2006

BENVENUTO, Andrea. O que os alunos surdos ensinam à Filosofia? In: L.M.P. HENNING (Org.). 2010. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre educação filosófica**. Londrina: EdueL. pp. 323-349

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução Nilo Odália 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2010.

BRUIM, Aécio de. **O verso e o vale**. Gráfica Diocesana: Cachoeiro de Itapemirim. 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini - São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. Versão atualizada: 2020.

CANTIN, Y; CANTIN, Angélique. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France: les silencieux de France (1450-1920)**. Paris: Archives & Culture, 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/group/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-brasil> Acesso em: 17 de jul de 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 2.ed. São Paulo: Editora Rideell, 2010. Disponível em: http://www.editorarideel.com.br/wp-content/uploads/2015/07/MIOLO_Alice-no-pais-das-maravilha.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização: pontuando algumas questões. In GONDRA, J. G; MACHADO, M, C, G; SIMÕES, R., R. H. S. **História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 21-46.

CARVALHO, Paulo Vaz. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, Paulo Vaz; MINEIRO, Ana. Políticas linguísticas na educação de surdos em Portugal. **Educação Unisinos**, v.24, 2020. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/34347/1/19456_Texto_do_Artigo_60768103_1_10_20200828.pdf Acesso em: 15 de mar. de 2021.

CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. **Belo Horizonte: Autêntica, 2016**.

CATANI, Denice Bárbara. A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **Revista de História da Educação**, ASHPHE/FaE/UFPel, Pelotas, p. 119-129, set. 1998.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: **etimologia e origem das palavras**. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/> Acesso em: 08 de jan. de 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014c.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. 3. ed Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014d, p. 118 - 140

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014e.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979 -1980)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014f.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos X: filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014g.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II**. Curso no Collège de France (1983 -1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014h.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forence universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2015b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2015c.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97 n. 247. set./dez. 2016, p. 534- 550.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia. Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Parte II, Capítulo 6, p. 179-202.

HISTÓRIA DO MUNDO. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/unificacao-italiana.htm>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? In: SANTOS, Luís Henrique S. dos; KARNOPP, Lodenir Becker (Orgs.). **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 209-225.

KOHAN, Walter Omar. **Pensar com Foucault**. Ilustração: Elvira Vigna. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. de Ed.** jan./fev./mar./abr. p. 20-28. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamilla. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 129-146.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura C.; THOMA, Adriana da S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**. No 64. 4º trimestre 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-4-page-105.htm> . Acesso em: 01 de mar. de 2019.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica?** Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n.2, pp.47-65. ISSN 1980-6248. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/s3ST3DyMdXPTTwvMtQSTvBf/?lang=pt>. Acesso em: 23 de fev. de 2022.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas**. Porto Alegre: Ufrgs, 2012. 309f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

MALVERDES, Clara Zandomenico. **Memórias fotográficas da educação capixaba: catálogo do acervo de José Celso Claudio**. Serra, ES: AARQUES, 2021.

MORAIS, Mônica Zavacki de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 16-31.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009. 266 f.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos, Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Revolução Industrial na Inglaterra: Um Novo Cenário na Idade Moderna. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 07. Ano 02, Vol. 01. p. 89-116, Outubro de 2017. ISSN:2448-0959 Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/revolucao-industrial-na-inglaterra.pdf> Acesso em: 30 de Nov de 2021.

PIMENTA, Brígida Mariani. **Encontros surdo-surdo(s) como espaço de produção de uma comunidade: a potência do encontro(s)-amizade(s)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo: Centro de Educação. 2017. 119 f

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, São Paulo, n. 7, out. 1995, p. 67-82. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0067.pdf>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, mai./ago., 2007.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2011.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

ROCHA, Solange Maria da. **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: INES, 2008.

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

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

ROCHA, Solange Maria da. **A Educação de Surdos em Rede Internacional: análise de fontes documentais dos séculos XVIII, XIX e XX**. [s.d.]. p. 1-14. Disponível em: https://www.ines.gov.br/pos_graduacao_2016_2017/bibliografia/rocha_s_educa%C3%A7%C3%A3o_de_surdos_em_rede_internacional.pdf Acesso em: 04 de maio de 2021.

SAVIANI, Dermerval. **História comparada da educação: algumas aproximações**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-8.html> Acesso em: 20 de out. de 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. *Sociologia & Antropologia* [online]. v. 4, n. 2, 2014, p.391-432. Acesso em 23 de fev. de 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2238-38752014V425>>. ISSN 2238-3875. <https://doi.org/10.1590/2238-38752014V425>.

SILVA, Morena Dolores Patriota da; SOUZA, Regina Maria de. A formação de uma variedade surda da raça humana. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Año 8, Volumen 8, noviembre 2016. p. 17-37. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15399>> Acesso em: 18 de out. de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamentalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. n. 50. v. 17. maio-agos. 2012, p. 267-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 24 de jul. de 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627> Acesso em: 17 de nov. de 2020.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas**. Vitória: EDUFES, 2010.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e**

de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2016.

WITCHS, Pedro Henrique. **A educação de surdos no estado novo:** práticas que constituem uma brasilidade surda. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

WITCHS, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos:** práticas de produção do Surdus mundi no século XX. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948). **Hist. Educ.** 2015, vol.19, n.47, pp.175-195. ISSN 2236-3459. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/45771>. Acesso em 02 de maio de 2021.

WITCHS, Pedro Henrique e LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista [online]**. v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em 2 de dez. de 2021

8.5 RECORTES DO JORNAL DE VIENA, *MENSAGEIRO DOS SURDOS-MUDOS* (1900; 1902), DISPONIBILIZADOS PELA BIBLIOTECA DA ESCOLA DE SURDOS, EM LEIPZIG.

A Luta metodológica no Congresso de Surdos-mudos de Paris (6 a 8 de Agosto de 1900) Pág. 123

De Hannover: Clube de Surdos-mudos “Hephata” - Pág. 125

A Luta metodológica no Congresso de Surdos-mudos de Paris (6 a 8 de Agosto de 1900) Pág. 29

Congresso Internacional de Surdos-mudos de Paris 1900 – pág. 2

Alois Taucher (nome de um professor de surdos-mudos) – pág. 5

23/11/1899

Congresso Internacional de Surdos-mudos de Paris 1900

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Henri Gaillard para Marie-Pauline Larrouy

Carta de Henri Gaillard para Marie-Pauline Larrouy

Paris, 14 de Julho de 1914.

À Mademoiselle Marie-Pauline Larrouy

Desejo que quando receberes essa correspondência, a Mlle esteja bem e com vigorosa saúde.

Nesta data, 14 de julho de 1914, estamos a celebrar mais um aniversário da Queda da Bastilha, mais precisamente o 125º aniversário. E eis-me aqui tranquilo e solitariamente, perdido em meus pensamentos, com a pena na mão... A escrever-te esta singela carta para celebrar e homenageá-la.

Todos os franceses estão a celebrar a Queda da Bastilha, mas nós surdos-mudos franceses, celebramos a honra de tê-la entre nós, a primeira mulher surda-muda a conquistar o mérito de ser promovida, Oficial de Instrução Pública, pelo Ministério de Instrução Pública.

Sua história é um exemplo para nossos irmãos de infortúnio, franceses, alemães, italianos, e de todos os países do mundo. A Mlle teve a oportunidade de estudar no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Bordeaux, no momento em que a instituição era dirigida pelo Monsieur Jean-Jacques Valade-Gabel, tendo se destacado como uma das alunas mais brilhantes do Instituto. Tanto que no encerramento do ano letivo, na cerimônia de apresentação dos alunos que mais se destacaram naquele longínquo ano de 1848, e a mlle estava presente juntamente com o Mm César Massot, para agradecer a presença do prefeito de Gironda em pessoa, Alexandre Neveux, recém-nomeado pela República.

Fico aqui a pensar como foram os seus momentos como aluna neste instituto, longe de vossa mãe, e da família... Mesmo a saber que vosso pai a considerava um fardo... Possivelmente, a rotina das aulas e estudos devem tê-la ajudado a controlar a saudade. Afinal, os dias eram divididos em dois tempos: o tempo de estudos e o tempo dedicado às oficinas. Havia também as orações diárias, aulas de instrução religiosa, e as missas as quintas e domingos, que a mantinham ocupada...

Numa época em que os alunos mais talentosos, como a vossa senhoria, eram preparados para tornarem-se professores de surdos-mudos. De aspirantes, tornaram-se mestres em estudos, tutores e finalmente professores. Este foi o caminho que Ferdinand Berthier seguiu no Instituto de Paris.

Fico a pensar como deve ter sido emocionante para os alunos do Instituto de Bordeaux, ver o diretor, o Mm Edouard Morel, traduzir para os sinais mímicos a cerimônia de encerramento do ano letivo de 1850 para os alunos surdos-mudos. O Mm Morel foi o primeiro diretor a fazer a tradução para os sinais mímicos numa cerimônia de encerramento em Bordeaux.

Ainda estou a pensar a vossa trajetória, em como deve ter sido difícil para a Mlle, ser nomeada instrutora de surdos-mudos, por ser surda-muda e solteira. Isso porque não havia remuneração para instrutores, e ainda mais para uma instrutora mulher. Conforme está registrado nos livros do instituto, o Mm Morel propôs transformá-la em professora remunerada, mas a proposta foi recusada pelo Bispo e as irmãs de Nevers. Como deve ter sido duro para a Mlle... Saber que mesmo sendo surda-muda, não poderia ser professora pelo fato de não ser religiosa... Afinal o instituto não admitia professores e professoras leigas.

E como a Mlle conseguiu sobreviver apenas com as doações cedidas pelo instituto? Deve ter sido gratificante a persistência do Sr. Morel, indo insistentemente até o Ministro do Interior, para conceder a Mlle o estatuto de instrutora remunerada. Cargo que ocupou em Bordeaux até 25/01/1869, ano do falecimento de vossa mãe... Quanta dor e solidão sentistes... Por não haver comunicação entre a vossa senhoria e os seus familiares.

Mais uma vez estou a refletir... A vossa trajetória no período de 1869 a 1879? Não há registros, não há notícias da vossa senhoria? Mas senti uma enorme satisfação ao saber, após ter acesso a um jornal da cidade de Oloron, Glaneur d'Oloron dos Baixos Pirineus, que nos fala sobre uma escola para surdos-mudos em Oloron. Uma escola gratuita para ambos os sexos, fundada pela Mlle. Pauline Larrouy. Que orgulho!!! Uma escola para surdos-mudos fundada por uma mulher surda-muda!

Provavelmente foi uma luta incessante até conseguir fundar a escola para nossos irmãos... E ainda ter o apoio do Diretor de Bourdeaux, do Conselho Municipal de Oloron e Pau (sua cidade natal), além do Conselho Geral dos Baixos Pirineus.

Mas a situação começou a mudar com o Congresso de Milão, e a orientação para as escolas de surdos-mudos passarem a instruir os alunos através do método oral puro. Fico a pensar, como a Mlle, em 1885, conseguiu manter as apresentações no final do ano letivo ainda pelo método em que foi instruída em Bordeaux, ou seja, através dos sinais mímicos?

Sua dedicação foi incansável, pois em 1887, sua escola recebia cerca de vinte crianças surdas-mudas e a Mlle recebeu o prêmio da Academia Francesa, em virtude de seu trabalho na educação de surdos-mudos.

Porém, o Congresso de Milão e suas consequências preocupavam a Mlle, não é? Afinal, os professores surdos-mudos do Instituto de Paris foram forçados a se aposentar? A escola de Lyon é dirigida por um surdo, Sr. Forestier, não está ameaçada de fechamento por falta de fundos do Conselho Departamental? Das setenta escolas francesas de surdos da época, apenas três eram dirigidas por surdos: a de Lyon, a de Oloron e a de Elbeuf, perto de Rouen?

És admirável a vossa garra... Que com vossa persistência aprendeu a falar sozinha para manter sua escola, e a educação de seus alunos. Além de criar a disciplina de linguagem fonética em sua escola, de contratar professor ouvinte. Nas próximas apresentações os alunos de sua escola passaram a falar e a cantar. O Ministério da Instrução Pública a nomeia como oficial da Academia, e a Mlle é considerada uma “verdadeira irmã leiga” que dedica sua vida à escola.

Mas... Quando pensamos que a situação estava contornada, é organizado um novo congresso internacional para a melhoria da sorte dos surdos-mudos, em Paris, que após as deliberações decidem manter as decisões proclamadas em Milão, e o método oral puro foi confirmado e, para a infelicidade dos nossos irmãos surdos-mudos teve que ser aplicado em todos os estabelecimentos franceses.

Nós ainda sofremos outra derrota... A questão da transferência de escolas dedicadas à instrução dos surdos-mudos do Ministério do Interior para o Ministério da Educação Pública não foi deliberada, e as instituições continuaram vinculadas à caridade. E ainda, mesmo havendo duas sessões de surdos e ouvintes, ambas não se reuniram para tratar da educação de nossos irmãos.

Quando pensamos que estava ruim, o pior acontece... A Mlle é investigada, pois sua escola foi considerada a única escola na França onde os surdos-mudos não são ensinados a falar, ensinando o Método Oral e leitura labial. E ainda: “Os fundos do departamento se gastam sem resultado”. Quanta falta de consideração com a Mlle e por todo o trabalho e dedicação que a educação das crianças surdas-mudas. Isso é ingratidão! Ainda mais que a comissão decide fechar a escola tão bem cuidada e organizada pela Mlle!

Mas... Diante de tantas decepções, é contraditório o reconhecimento do Ministério da Instrução Pública pelo seu trabalho... Humildemente posso dizer que gostaria de ter a honra de estar dentre as pessoas que puderam assistir a vossa condecoração em 13 de janeiro de 1913, como oficial da instrução pública.

A Mlle é a única mulher surda a ser tão distinta dentre os nossos patriotas franceses!

Agora despeço-me desejando saúde, estimas... Parabéns por sua garra, sua luta em favor dos nossos irmãos surdos-mudos.

Com sinceras estimas,

Henri Gaillard

APÊNDICE B – OS PRINCIPAIS TEXTOS E SEUS RESPECTIVOS TRADUTORES

(continua)

TEXTOS	TRADUÇÃO
<i>Atas do Congresso Internacional realizado em Milão de 06 a 11 de Setembro de 1880 para Melhoramento da Condição dos Surdos-Mudos, por Pasquale Fornari (1881).</i>	Giples - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos
<i>Relatório ao Ministro do Interior e dos Assuntos Religiosos sobre o Congresso Internacional reunido em Milão, de 6 a 12 de Setembro, para Melhorar a Condição dos Surdos-Mudos, e sobre o Estado da Instrução dos Surdos-Mudos nos principais estabelecimentos dedicados a eles na Itália, por Adolphe Franck (1880).</i>	José Raimundo Rodrigues
<i>Congresso de Milão, Relatório ao senhor Eugène Pereire, Presidente do Comitê Organizador do Segundo Congresso Internacional, reunido em Milão em Setembro de 1880, para a melhoria da condição dos Surdos-Mudos, por Ernest La Rochelle (1880)</i>	José Raimundo Rodrigues
<i>Relatório sobre o Segundo Congresso Internacional de Professores Surdos-Mudos, Milão, por Edmund Treibel (1881)</i>	José Raimundo Rodrigues e Alexandro Rodrigues Meireles
<i>Relatório sobre o Congresso Internacional de Milão, para melhoria da condição dos Surdos-Mudos, por Louis-Ernest Peyron (1880)</i>	José Raimundo Rodrigues
<i>Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos realizado em Milão de 6 a 11 de Setembro de 1880, por Arthur Alfred Kinsey (2011)</i>	Publicação bilíngue organizada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - Série Histórica
<i>Artigo intitulado O Congresso de Milão e o Futuro da Educação de Surdos-Mudos, por Richard Elliot (1882)</i>	Eliane Telles de Bruim Vieira

APÊNDICE B – OS PRINCIPAIS TEXTOS E SEUS RESPECTIVOS TRADUTORES

(conclusão)

TEXTOS	TRADUÇÃO
<i>Relatório ao Presidente do Conselho do Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes sobre o Congresso Internacional dos Mestres dos Surdos-Mudos em Milão em 1880</i> , por Auguste Houdin (1881)	José Raimundo Rodrigues
<i>Relatório das Sessões da Seção de Ouvintes do Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos</i> , realizado em 6, 7 e 8 de Agosto de 1900, em Paris, a partir da sua tradução publicada em 2013, e compõe a série histórica editada pelo INES	Publicação bilíngue organizada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - Série Histórica
Recortes do Jornal de Viena, <i>Mensageiro dos Surdos-Mudos</i> (1900; 1902), disponibilizados pela Biblioteca da Escola de Surdos, em Leipzig.	Erlon José Paschoal

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista com o Sr. Gaillard

O Sr. Gaillard é muito conhecido no universo dos surdos-mudos. Ele próprio também é surdo-mudo, por isso causou uma certa curiosidade, acompanhada de inquietação, sobre a forma de como conseguimos nos entender.

Inquietação desnecessária! *O Sr. Gaillard é um surdo que fala e consegue muito bem fazer a leitura labial do interlocutor.* Ainda que a princípio tenha sido difícil seguir o seu fluxo de ideias, a gente se acostuma bem rápido a esta situação. Aliás, havia também lápis e papel disponíveis caso necessário e, durante nossa longa conversa, fizemos uso deles algumas vezes.

Perguntei ao Sr. Gaillard sobre os objetivos e propósitos do congresso iminente.

O Sr. Gaillard nos respondeu que, durante muito tempo, os surdos-mudos foram vistos como aleijados e doentes e que careciam de cuidados especiais; na própria França até hoje ainda predomina esta visão. A consequência disto é que o Instituto Nacional de Surdos-mudos continua subordinado à *Assistance Publique**. Entretanto, o cérebro dos surdos-mudos não tem uma composição diferente daquela dos ouvintes.** Apenas faltam a eles os meios fundamentais para o entendimento mútuo. Se forem dadas as eles as condições para fazer uso da palavra através de sinais e substituir a capacidade de ouvir pela linguagem escrita, eles não ficariam nada a dever em inteligência, se comparados com os outros.

* Na França, os Institutos de Surdos-mudos não são considerados instituições de ensino e de educação, mas como instituições beneficentes. E por isso estão subordinados ao Ministério do Interior, tal como os hospitais públicos, as casas de caridade etc. Por isso “assistência pública” significa neste caso uma seção do Ministério do Interior, como o setor responsável pelos serviços de instituições beneficentes, incluindo os institutos de surdos-mudos.

** No tocante à audição, os franceses distinguem três categorias: os *sourds-muets* (surdos-mudos), os *sourds-parlants* (os surdos que conseguem falar) e os *entendants-parlants* (que ouvem e falam). Quanto a esta última definição, preferi utilizar neste artigo a palavra “ouvinte”. Em alemão existe também a palavra *vollsinnig* (com os sentidos completos), que não equivale a esta expressão francesa, pois não incluiriam os cegos, por exemplo, a quem falta um sentido. De qualquer modo é muito raro ocorrer que ouvintes não possam falar.

E caso nos empenhemos em ensiná-los, eles sem dúvida seriam capazes de assimilar os conhecimentos mais complicados e múltiplos. É isto o que já há muito entenderam no exterior, sobretudo na América, onde os surdos-mudos desfrutavam as bênçãos, tanto do ensino primário como do ensino superior. *Lá muitos surdos-mudos conseguiram se distinguir pelo seu talento nas profissões liberais e nas artes. Lá os surdos-mudos não estão restritos apenas aos trabalhos manuais, como aqui. Por isso, no nosso congresso de 1900 vamos nos ocupar também com os meios através dos quais seja possível facilitar aos surdos-mudos o acesso a profissões liberais.* Pretendemos utilizar o exemplo do exterior para mostrar que o surdo-mudo pode ser muito útil à sociedade humana e, por isso, seria não somente cruel, mas também estúpido deixá-lo definhar na quase completa ignorância, como é o caso em nosso país.

Pense nisso: na França existem por volta de 30 mil surdos-mudos e 4 mil crianças surdas-mudas em idade escolar. Muitos deles são muito talentosos. Considere de quanto talento o país vai se privar, caso se negue a dar-lhes formação!

No congresso de 1900 tentaremos encontrar os melhores meios para que os surdos-mudos tenham a capacidade de competir em todas as áreas, nas mesmas condições, com seus colegas melhor favorecidos.

Neste ponto, a boa vontade do poder público poderia realizar muita coisa. Mas seria ainda de muito mais valor se eles finalmente decidissem qual o recurso mais adequado a ser utilizado, visando ao entendimento mútuo dos surdos-mudos.

Atualmente existem dois métodos de ensino: o método oral e o combinado. O primeiro tenciona ensinar o aluno surdo-mudo a articulação, a pronúncia e a leitura labial do interlocutor. Este método reprime ou limita ao mínimo o uso da língua de sinais. O segundo método ensina a criança, primeiro a língua de sinais e depois a escrita, colocando desse modo a criança em condições de aprender mais rápido. Com este método o aluno aprende só mais tarde e de passagem a falar e fazer leitura labial.

A inconveniência do primeiro método salta aos olhos de imediato. Na realidade somente os alunos com muito talento saem ganhando com ele. Mas mesmo estes têm muita dificuldade para se fazer entender pelos ouvintes. Apesar disso, mesmo eu que, segundo a avaliação dos outros, falo bem, o Sr. nem sempre consegue me entender e temos de recorrer muitas vezes ao lápis e ao papel.

E mais ainda, a leitura labial só é possível numa conversação oral entre duas pessoas. Uma conversa com vários participantes, um surdo-mudo teria muita dificuldade de acompanhar, e se um surdo-mudo quisesse se dirigir falando a um público maior composto de companheiros de infortúnio, no máximo ele seria entendido por aqueles que estivessem sentados na primeira fila, bem à frente dele; para o restante, tudo o que ele falasse ficaria perdido.

Mas esta questão tem um lado ainda mais sério: para conseguir falar mais ou menos e, ao mesmo tempo, fazer a leitura labial dos interlocutores, são necessários no mínimo três anos de aulas extenuantes e exercícios constantes. Pense bem: para a formação geral são três anos perdidos. E o que se ganha com isto? Na maioria dos casos, o ouvinte pede aos surdos-mudos que escrevam o que estão querendo dizer, seja porque ele não os entende, seja porque talvez achem insuportáveis aqueles sons roucos e fanhosos.

Na realidade, em comparação com o esforço e o tempo dispendidos, os ganhos são muito poucos.

Por outro lado, o método combinado, por menos que se possa ganhar com ele, tem muitas outras vantagens.

Sobretudo, e só isso já deveria ser suficiente, preferir o combinado, ao invés do método oral permite ensinar a criança surda-muda bem mais cedo, assegurando-lhe desse modo uma economia de tempo razoável.

Mesmo contra a opinião dos próprios surdos-mudos, o ensino oficial adota o método oral. Como já lhe disse, o Instituto Nacional dos Surdos-mudos está subordinado à Assistance Publique. Nesta concepção nós surdos-mudos seríamos, portanto, “doentes”, cuja opinião não seria muito necessário levar em consideração. E mais, quanta presunção por parte destes doentes, em querer saber mais que os médicos responsáveis, e dizer qual seria o remédio que melhor corresponde ao seu caso!

Estas concepções são lamentáveis. Os professores no Instituto Nacional não as compartilham, mas precisam aparentar que as compartilham. Este também seria o motivo pelo

qual nenhum deles participa de nosso congresso. Ninguém os proibiu de participar de nossos trabalhos, mas menos ainda alguém os permitiu. Deste modo, uma fração significativa daquelas pessoas, cujo parecer é determinante para tudo aquilo que diz respeito ao infortúnio dos surdos-mudos, não consegue fazer valer o proveito de sua opinião. O Sr. sabe de qual congresso o Instituto Nacional dos Surdos-mudos vai participar? Do Congresso dos Institutos Públicos beneficentes (*Assistance Publique*)!

Sim, nós surdos-mudos somos contados como doentes, mas já estamos cansados desta situação e acreditamos que através deste nosso congresso possamos promover mudanças aqui. Por isso vamos exigir, sobretudo:

1. Que todas as instituições de surdos-mudos estejam subordinadas ao Ministério do Ensino Público;
2. Que os serviços e incumbências de um diretor nas escolas de surdos-mudos não sejam entregues como até agora ao primeiro figurão que aparece, a algum dirigente deposto ou a pessoas que se indispuseram com o poder político;
3. Uma prova dos métodos de ensino;
4. Que seja criado um Lar para receber exclusivamente surdos-mudos idosos e incapacitados para o trabalho. Atualmente, eles são abrigados nos Hospitais em Bicêtre e Ivry. Lá eles vivem juntos com pessoas ouvintes que não os entendem, e também não fazem questão de serem entendidos. Este isolamento forçado logo os leva à morte. Na América já existem tais lares.

Esta seria aproximadamente a programação de nosso congresso. Tomando conhecimento dos progressos já alcançados por surdos-mudos estrangeiros fica mais fácil decidirmos qual o caminho mais adequado para nos igualarmos a eles.

Na França há quatro bacharelados para surdos-mudos. Na América existem engenheiros, advogados, escultores etc. surdos-mudos; para se convencer disso, basta passar os olhos na lista de participantes do congresso.

Aqui, os surdos-mudos, que têm uma formação superior, devem isto apenas a si próprios. Eu mesmo sou um deles – desculpe-me usar a mim mesmo como exemplo -, mas não se encontra muitos deste tipo. E por que? Porque não querem nos proporcionar o ensino correspondente!”

O Congresso Internacional de Surdos-mudos em Paris (1900), s. d., p. 2 a 4.

*Os destaques no texto foram feitos por mim.

ANEXO B - Congresso Internacional de Surdos-mudos de Paris

Congresso Internacional de Surdos-mudos de Paris

Cada vez mais se aproxima o momento em que os companheiros de infortúnio de todos os países irão se reunir na grande metrópole à beira do Sena, visando através de inúmeras deliberações conjuntas à melhoria de sua situação.

Pela segunda vez, depois de dez anos, ele se reúne naquele solo histórico que se tornou o lugar de nascimento do método de ensino francês.

Somos acometidos por sensações de melancolia ao adentrarmos em espírito o pátio amplo do instituto nacional de surdos-mudos em Paris e contemplarmos bem no centro o monumento dedicado ao abade de l'Epée. Ele ficou eternizado na postura de um professor, erguendo a mão direita para o céu em sinal de gratidão pela ajuda recebida, enquanto com a mão esquerda segura uma tabuleta diante de um aluno, na qual está escrita a palavra "Dieu" (Deus), em linguagem escrita e no alfabeto dactológico. A palavra Deus exprime o amor como fonte de graças e como ponto de partida da educação de surdos-mudos. Ou como disse Goethe de maneira tão bela e verdadeira: "Sempre servimos à humanidade quando servimos ao ser humano."

E, no entanto, sentimentos de tristeza dão o tom principal a estas lembranças de um monumento feito por um escultor surdo-mudo, movido pela misericórdia e pelo amor fervoroso. Há mais de dez anos, ainda sob as impressões causadas pela visita ao instituto de surdos-mudos de Paris, escrevemos neste jornal o seguinte:

"Ficamos admirados ao contemplar no local de nascimento do método francês, a vitória da orientação alemã. O guia muito gentil, o Sr. Censor Durbland, nos explicou que estão fazendo de tudo para em um prazo de um ano exterminar de vez a língua de sinais."

Mas que contraste estranho! No pátio vemos a estátua de bronze do fundador desta instituição, mas outra mentalidade e outros princípios reprimiram seu método.

Com o direito do vencedor, a nova mentalidade elimina as sagradas tradições e, que lástima, os pobres professores surdos-mudos são as primeiras vítimas a serem colocadas para fora. Seria isso o triunfo dos homenageados ou a vitória de Pirro? A língua de sinais está dando seus últimos suspiros ou está apenas dormitando para depois ser acordada, como a Bela Adormecida no conto de fadas, com um esplendor e uma magnificência renovada?"

Justamente nesta época houve o lançamento do livro de Heidsick: "O surdo-mudo e a sua língua; novas análises acerca do princípio metodológico fundamental da formação do surdo-mudo", causando um enorme alarido. Seu apelo poderoso mexeu com todos que apoiaram as resoluções do congresso de Milão, causando alvoroço e motivando então uma luta feliz nos campos tranquilos do ensino dos surdos-mudos. Uhu! Hurra! Até mesmo os companheiros de infortúnio ingressaram firmemente na luta com palavras e ações, pois se tratava aí de interesses vitais da parte deles. *Em momento algum iriam abrir mão da língua de sinais, que no processo de ensino compõe o apoio mais confiável e mais fiel para despertar suas habilidades intelectuais. A fim de impedir uma violação da individualidade das crianças*

surdas-mudas, eles se insurgiram em um enérgico protesto contra a resolução de Milão, em suas reuniões em Hannover, Wiesbaden, Nürnberg, Chicago e Stuttgart.

A resolução formulada nestes congressos culminou nas seguintes palavras: “Os participantes do congresso condenam em uníssono o “método puro de linguagem oral”, comum hoje em dia, e defendem em conjunto com todo vigor o sistema combinado que junta a língua de sinais e a oralidade.”

A decisão no congresso de Milão que contradiz frontalmente esta resolução tem o seguinte teor: “Considerando que a utilização simultânea da língua de sinais e da palavra falada acarreta a desvantagem de prejudicar a leitura labial e a clareza dos conceitos, o congresso é de opinião que o método puro de articulação oral seria o mais preferível.”

Antes da abertura do congresso em Chicago Heidsick escreveu o seguinte neste jornal:

“Desta resolução conclui-se, então, que o congresso de Milão negligenciou completamente os verdadeiros objetivos dos institutos de surdos-mudos, acreditando que toda a salvação deverá advir da aquisição da linguagem oral.

Esta decisão heróica elaborada no ano de 1880 também é inconsequente, como se os mendigos de um país pudessem decidir de uma hora para outra viver de juros. Para poder viver de juros é preciso primeiro ter adquirido um capital básico considerável, e para ensinar os surdos-mudos exclusivamente e com sucesso usando o caminho da língua falada, faz-se necessário a aprendizagem de uma língua, que por natureza é negada aos surdos. Contudo, a experiência já ensinou há muito que as tentativas mais vigorosas de transmitir aos surdos, na medida adequada, este recurso de entendimento superficial, em muitos, para não dizer na maioria dos casos, não funciona. E mais, a escola alemã de formação de surdos-mudos acaba se descuidando de suas tarefas mais importantes com estes experimentos que roubam tempo e energia.

Com a exclusão da língua de sinais, os professores de surdos-mudos tiveram o recurso de ensino mais eficiente arrancado de suas mãos. O congresso de Milão teria sido abençoado se tivesse dado à respectiva resolução a seguinte formulação: *“Considerando que o método de articulação pura na maioria dos casos nos parece inapropriado para conceder aos surdos-mudos uma formação adequada às suas habilidades e necessidades; considerando, além disso, que a língua de sinais não é um empecilho, mas algo necessário para introduzir os surdos na aprendizagem da língua falada, os participantes do congresso consideram aconselhável fazer uso dos sinais, acompanhando sempre a língua falada e a escrita, quando o objetivo for o entendimento influiendo assim de maneira eficaz no coração e no ânimo dos surdos-mudos.”*

Esperamos que os surdos-mudos e os professores de surdos-mudos em breve, em Chicago, possam tomar uma decisão unânime a esse respeito.

Estas palavras ganham hoje um significado bastante atual, pois em breve em Paris os professores de surdos-mudos e nossos companheiros de infortúnio novamente colocar na balança o seu voto contra ou a favor do método oral puro.

Já durante os debates em Milão, professores bem preparados de surdos-mudos, como Gallaudet e outros, lançaram os seus gritos no deserto se opondo a decisões irracionais e disparatadas, ali tomadas; infelizmente, os professores de surdos-mudos ali reunidos não deram ouvidos às suas palavras bem intencionadas de advertência e de rejeição.

Dependendo do que os educadores de surdos-mudos irão decidir nas reuniões em Paris, nossos companheiros de infortúnio podem, com certeza, fazer um protesto inflamado

contra a eliminação da língua de sinais do processo de ensino. Eles devem a si próprios e aos seus alunos infortunados, bem como à justiça e à verdade.

Este protesto deverá ser o nervo vital mais sensível do congresso que naturalmente também tem a missão de incluir nos círculos de debates tudo o que está relacionado à vida cultural, profissional e social dos surdos-mudos.

Que o gênio do bondoso Abeé de l'Epée possa abençoar a firmeza daqueles que cuidam de seu precioso legado com enorme gratidão! Esta lealdade sobreviverá até mesmo a sua estátua de bronze no pátio interno do instituto de surdos-mudos em Paris.

É estranho que nossos colegas em Paris, sobretudo nos últimos tempos, sejam tão parcimoniosos, no tocante às notícias sobre o desenrolar dos preparativos para o congresso. Que os intérpretes de sinais possam decifrar como sempre este silêncio! Em todo caso, publicações assíduas só elevariam o interesse já bastante veemente.

Jornal Mensageiro dos Surdos- Mudos, 01/06/1900, p. 61 a 63

* Os destaques no texto foram feitos por mim.

ANEXO C – TERMO DE DOAÇÃO

TERMO DE DOAÇÃO

Os materiais documentais que envolvem a História da Educação de Surdos no Espírito Santo oferecidos, em doação para Eliane Telles de Bruim Vieira, deverão ser organizados e, posteriormente, encaminhados ao Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES) com o objetivo de incentivar as pesquisas na área da História da Educação de Surdos Capixabas. A pretensão da doadora é que os itens doados sejam incorporados ao acervo documental do APEES.

DECLARAÇÃO DE DOAÇÃO

Leila Couto Mattos, portadora do CPF [REDACTED] residente e domiciliada na Rua Cosme Velho 315/707 - Bloco 1, Cosme Velho, cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, abaixo assinada, por este instrumento, transfere, incondicionalmente, para **Eliane Telles de Bruim Vieira**, CPF [REDACTED] residente e domiciliada na Rua Doutor João dos Santos Neves, 85/1202, Parque Moscoso, na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo, todos os direitos sobre os materiais documentais doados nesta data, cuja relação encontra-se discriminada em anexo, contendo título e número de exemplares.

Vitória (ES), 16 de Outubro de 2021.

CARTORIO SARIO

[illegible]

Leila Couto Mattos



